

41 Anno XII  
Numero 3/Luglio-Settembre 1991  
FRATELLI PALOMBI EDITORI

# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

## Aspetti della condizione studentesca

La «non partecipazione» elettorale  
L'identikit dello studente  
Il nuovo associazionismo/Studenti editori  
In giro per l'Europa

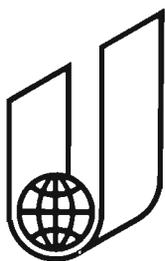
## Per una mappa dei master italiani

Peccenini

## La nuova tabella di Matematica

Figà Talamanca





# 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 Registra Nazionale della Stampa n. 1655

**Direzione/Redazione/Pubblicità**  
EDIUN COOPERGION soc. coop. o r.l.  
Via Atta Tigrì, 5 - 00197 Roma  
Tel. 06/3221196-3224065  
c/c postale n. 47386008

#### Tariffe pubblicitarie

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

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

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

Progettazione e realizzazione grafica e redazionale a cura della Casa Editrice

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

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

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

Finito di stampare il 30 ottobre 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 Matarazzo, Umberto Massimo Miozzi, Lorenzo Revajero, Tiziana Sabuzi Giuliani

#### Segretaria di redazione

Isabella Ceccarini

#### Comitato scientifico

Vincenzo CAPPELLETTI  
Direttore Generale dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana

#### Paolo FASELLA

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

#### Domenico FAZIO

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

#### Walter J. KAMBA

Presidente dell'Associazione Internazionale delle Università (AIU)

#### Luigi ROSSI BERNARDI

Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche

#### Giorgio SALVINI

Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

#### Gian Tommaso SCARASCIA MUGNOZZA

Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università italiane

#### Michele SCUDIERO

Vice Presidente del Consiglio Universitario Nazionale

#### Hinrich SEIDEL

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

#### Giovanni SPADOLINI

per l'Istituto Universitario Europeo di Firenze

#### Comitato di consulenza

#### Giuliano AUGUSTI

(Università di Roma «La Sapienza»)

#### Paolo BISOGNO

(Università di Roma «La Sapienza»)

#### Paolo BIASI

(Università di Firenze)

#### Tullio GREGORY

(Università di Roma «La Sapienza»)

#### Guido MARTINOTTI

(Università di Milano)

#### Vittorio MASELLO

(Università di Bari)

**STORIA E IMMAGINI**

**L'UNIVERSITÀ DI UPPSALA**

2

Torgny Neveus

**IL TRIMESTRE**

**ASPETTI DELLA CONDIZIONE STUDENTESCA**

**LA «NON PARTECIPAZIONE»  
ELETTORALE**

5

Andrea Cammelli

**GIOVANI, BENESTANTI, SODDISFATTI**

15

Paolo Bortolussi e Ione Cocco-Ordini

**ASSOCIAZIONISMO NUOVO STILE**

19

Lele Taborgna

**INSIEME, CON ENTUSIASMO  
(CHIASMUS, JOBBING, SALONE  
EUROPEO DELLO STUDENTE,  
AEGEE, AIESEC, JEME)**

22

Paolo Zappitelli

**A MILANO, STUDENTI-EDITORI**

28

Andrea Maria Maccarini

**L'ANGOLO DELLE RICERCHE**

Spinta alla convergenza  
*Giovanni Finocchietti* 68

I paradossi del mercato italiano  
*Paolo Zappitelli* 71

**CRONACHE CONGRESSUALI**

**SOMMARIO**

41

**GRAN BRETAGNA/LA STRETTA  
FINANZIARIA**

32

Peter Aspden

**GERMANIA/IN LOTTA PER UN POSTO**

34

Michael Gardner

**SPAGNA/NON È FACILE  
ESSERE UNIVERSITARI**

36

Carmelo Contreras Plaza

**SVEZIA/DALL'INDIFFERENZA  
ALLA CRITICA**

37

di Lilian Öhrström

**ABSTRACT/RÉSUMÉ**

40

**NOTE ITALIANE**

**PER UNA MAPPA DEI MASTER  
ITALIANI**

41

Roberto Peccenini

Perugia. Scambi culturali Italia-USA  
*Anna Teresa Caringi* 72

Pisa. La questione residenziale  
*Stefano Grossi Gondi* 73

Leningrado. La qualità degli atenei  
*Emanuela Stefani* 74

**ATTIVITÀ PARLAMENTARE  
E AMMINISTRATIVA**

**MATEMATICA. CAMBIARE CON CAUTELA**

50

Alessandro Figà Talamanca

**L'UNIVERSITÀ IN CIFRE**

53

**OCCASIONI**

**UN SIMBOLO DI RINASCITA**

56

Cosimo Damiano Fonseca

**EUROPA OGGI**

**IL PROGRAMMA LINGUA**

60

Giacomo Zagardo

**NUOVE SIGLE PER L'EUROPA**

62

Maria Luisa Marino

**L'UNIVERSITÀ CARLO DI PRAGA**

64

Ivana Halašková

**ABSTRACT/RÉSUMÉ**

65

**DIMENSIONE MONDO**

**IN CAMMINO VERSO LA DEMOCRAZIA**

66

Burton Bollag

La regolamentazione dello sciopero  
nelle università  
*Franco Bernardo* 75

Il CUN e la riforma degli  
ordinamenti didattici  
*Pasquale Smiraglia* 78

DPR 5/12/90 - Legge 29/7/91 80

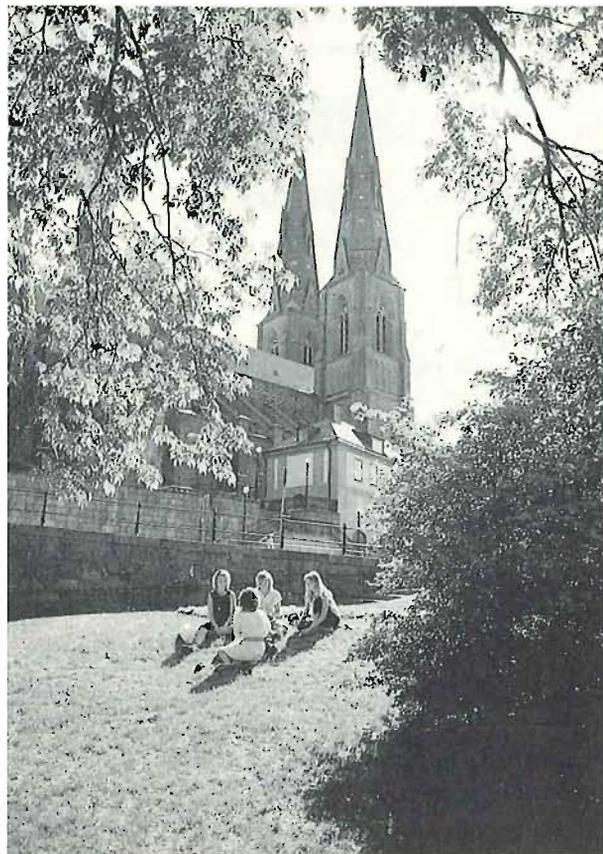
*In copertina la statua di Carlo Linneo a Uppsala*



# L'UNIVERSITA' di UPPSALA

di Torgny Neveus

Università di  
Uppsala: pic-nic  
primaverile sullo  
sfondo della  
Cattedrale (foto:  
Anders Danberg)



L'Università di Uppsala è la più antica della Scandinavia, essendo stata fondata nel 1477. Un'ondata di nazionalismo percorreva allora la Svezia, per cui fu ritenuto molto importante che l'Università ricevesse l'approvazione papale prima di una istituzione della nemica Danimarca. L'Università di Copenhagen, difatti, fu fondata due anni più tardi, nel 1479.

Durante il Medio Evo l'Università di Uppsala non ebbe grande importanza: accoglieva pochi professori ed era frequentata da un numero ristretto di studenti. Sua finalità primaria era la formazione di coloro che erano destinati a ricoprire importanti cariche ecclesiastiche. All'epoca l'Università aveva due facoltà, teologia e legge, ed un corso propedeutico in filosofia.

All'inizio del XVI secolo la Svezia fu dilaniata dalle lotte politiche; l'Ateneo attraversò una fase di declino e chiuse i battenti nel 1530. Ma le idee della Riforma iniziarono a prender piede in Svezia e sul finire del secolo si considerò molto importante rinsaldare la fede cristiana. Si decise allora di riaprire l'Università di Uppsala che nel 1595 fu trasformata in una università luterana.

Tuttavia solo tra il 1610 ed il 1620 l'Università di Uppsala iniziò a svolgere un ruolo importante nel-

la vita culturale svedese. Il re Gustavo Adolfo II — che aveva posto salde basi finanziarie all'istituzione mediante la donazione di terre e foreste — fu il vero artefice di tale trasformazione. L'Università cominciò ad essere frequentata da molti giovani aristocratici desiderosi di ricevere la formazione necessaria per le più alte cariche (la Svezia era in quell'epoca una delle grandi potenze europee).

Alla fine del XVI secolo la storia dell'Università è dominata dalla figura del professor Olof Rudbeck, famoso non solo per le sue ricerche in campo medico, ma anche per la sua abilità di amministratore ed architetto.

## UN PERIODO DI SPLENDORE

Dopo l'assolutismo del XVII e degli inizi del XVIII secolo si ebbe un periodo di maggiore libertà. Il governo del Paese non fu più nelle mani del Re, bensì del Parlamento.

L'Università di Uppsala attraversò un periodo di grande splendore soprattutto nel campo delle scienze naturali. I suoi esponenti più illustri furono il celebre botanico Carlo Linneo ed il chimico Tobern Bergman.

Gli studi classici dominarono invece l'Ateneo nel corso dell'Ottocento. Di questo periodo dobbiamo ricordare lo storico Erik Gustaf Geijer e il letterato Atterbom, che furono entrambi valenti poeti.

Il XIX secolo, però, non fu esente da pericoli per l'Università, di cui fu anche richiesta la chiusura. Al suo posto si voleva creare un ateneo a Stoccolma, capitale del Paese, che al momento ne era priva. L'Università di Uppsala uscì però indenne dalla tempesta e festeggiò con grande sfarzo i 400 anni della sua fondazione nel 1877.

Il XX secolo è stato per l'Università un periodo di forte dinamismo. Tra coloro che vinsero il Premio Nobel ricordiamo il medico Alvar Gullstrand e i fisici — padre e figlio — Manne e Kai Sigbahn. Al termine della seconda guerra mondiale l'Ateneo attraversò una fase di forte espansione. Aumentarono considerevolmente sia i docenti che i dipartimenti. La notevole crescita degli studenti, dovuta alle riforme del sistema di istruzione pubblica, comportò una crisi degli alloggi. Quando il rettore Torgny Segerstedt — che

aveva guidato l'Università per ventitré anni dal 1955 al 1978 — rassegnò le dimissioni, aveva assistito all'accesso all'Università di un numero maggiore di studenti di quanti non se ne fossero avuti nei precedenti cinquecento anni di storia dell'Ateneo.

L'Università di Uppsala, che ha attualmente 18.000 studenti, è stata per molto tempo l'istituzione più grande del Paese. Ora essa è superata dalle Università di Stoccolma (26.000 studenti) e di Göteborg (20.000 studenti). Anche la creazione di nuove università e di nuovi *college* ha contribuito a ridurre il numero delle iscrizioni all'Università di Uppsala.

Uppsala è però pur sempre l'università «nazionale» svedese perché richiama studenti da ogni parte del Paese. Il potenziale di ricerca nel campo della matematica e delle scienze naturali è ancora molto elevato. Va infine ricordato che negli Anni Sessanta è stata istituita la nuova facoltà di Farmacia, la prima ed unica di tutta la Svezia.

*(Traduzione di Raffaella Cornacchini)*

CONVEGNO  
"IL SISTEMA UNIVERSITARIO E IL 1992:  
PROSPETTIVE PER IL 2000"

CERIMONIA INAUGURALE  
DEL 750° ANNO ACCADEMICO  
DELL'UNIVERSITA' DI SIENA

RIUNIONE INFORMALE  
DEI MINISTRI CEE COMPETENTI  
PER L'ISTRUZIONE UNIVERSITARIA

Siena, 5 - 8 novembre 1990



UNIVERSITÀ DI SIENA  
**750**  
anni dalla fondazione

Prezzo del Quaderno: L. 25.000  
c/c postale n. 47386008  
intestato a Edizioni Coopergion  
Via Atto Tigri, 5 - 00197 - Roma  
Tel. (06) 322.11.96/322.40.65  
Fax (06) 322.12.59

LE  
**UNIVERSITA'**  
NELLA  
**COMUNITA'**  
**EUROPEA**  
VERSO IL  
**2000**



COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE  
MINISTERO DELL'UNIVERSITA'  
E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA  
UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SIENA

**UNIVERSITAS**  
**QUADERNI**

**9**



# ASPETTI della CONDIZIONE STUDENTESCA

*L'* itinerario proposto questa volta dal «Trimestre» è un viaggio nel mondo degli studenti. Un percorso che non pretende di sviscerare secondo logica un soggetto, come la condizione studentesca, poliedrico e indefinibile, ma di offrire spigolature variegata, colte da diversi punti di vista; non vi sono «traguardi» da raggiungere o conclusioni da sentenziare, ma si porge, più semplicemente, l'invito a scrostare dall'etichetta accademica di «studente» un piano più profondo e più vivo di realtà e aspirazioni.

Il campo d'indagine si apre, a ventaglio, su ampi spazi geografici. Al di là dei confini nazionali, infatti, è possibile cogliere sorprendenti affinità su tendenze e stili di vita: dal modo di «organizzarsi» a quello di manifestare, dal rifugio nell'individualismo all'esigenza più o meno dichiarata di costruire e di partecipare. Senza escludere uno sguardo ai «condizionamenti» come difficoltà economiche o carenze strutturali. Ecco perché gli articoli — volutamente caratterizzati da un taglio più discorsivo e cronachistico che sociologico in senso scientifico — riguardano campioni eterogenei di spaccati da Italia, Spagna, Germania, Regno Unito, Svezia.

Aspetti della condizione «studentesca», dicevamo: e non semplicemente «giovanile». Una differenza sottile, ma che va marcata, sia pure nel breve margine di sfasatura (su posizioni diverse) tra le due categorie, che il contributo dello IARD dimostra per il quadro italiano.

La condizione dell'universitario affiora assai visibilmente nell'atmosfera associativa, vero clou della rubrica. Universitas apre infatti la visuale, anche se solo con qualche esempio tra i tanti, su un pianeta frastagliato di iniziative, legami, interscambi. La carrellata di alcune sigle-tipo, tratte da queste forme di vivere l'università fuori dall'aula, rivela voglia di stare insieme, di ottenere qualificazioni, di crearsi una dimensione cosmopolita, di coniugare studio teorico e realtà d'impresa.

Forse le cifre di tale partecipazione, colte in assoluto, sono ancora esigue rispetto alla grande massa degli iscritti. Ma gli studenti «attivi» stanno crescendo a macchia d'olio. Anche se la loro è un'attività di timbro differente rispetto a quello dei passati decenni. Se riaffiorano, a tratti, espressioni estemporanee di disagio, rigurgiti di contestazione e di protesta, il tipo di realtà associativo presentato da schede e interviste sembra scorrere su binari più stabili e strutturati.

Da più fonti — tra cui la voce diretta della stampa studentesca — sembrano comunque emergere segnali di indifferenza e di ripiegamento (vedi l'astensionismo elettorale, così puntualmente descritto nel saggio di Cammelli), di malessere ideologico e di tentazione qualunquista. Trionfo assoluto del privato, dunque? Non c'è da giurarci troppo. Dietro ad una massa di apparente apatia pulsa «un mondo multiforme e segretamente vitale», che sa reagire e, se necessario, impegnarsi sino ad abbattere (l'esperienza lo prova) persino i muri e le statue.

L'attivismo non è morto del tutto. Ha solo cambiato pelle, motivazioni, bersagli. E forse non è del tutto corretta l'idea diffusa che l'insieme degli studenti Anni Novanta aspiri soltanto a un titolo di carta e a un doppiopetto.



# LA «NON PARTECIPAZIONE» ELETTORALE

Cifre e deduzioni sull'astensionismo studentesco in Italia.

di Andrea Cammelli

Dipartimento di Scienze statistiche «Paolo Fortunati»  
dell'Università degli Studi di Bologna

Università di  
Uppsala: tornando  
a casa dopo il  
Ballo di Primavera  
(foto: Anders  
Danberg)



## 1. INTRODUZIONE

Tra gli ultimi giorni di gennaio e la prima decade del maggio 1991 nelle università italiane si è proceduto al rinnovo delle rappresentanze negli organismi di governo degli atenei. Per la popolazione studentesca ciò si è tradotto nell'elezione di propri rappresentanti nei consigli di corso di laurea, in quelli di facoltà, nei consigli di amministrazione dell'università ed in quelli incaricati dell'assistenza universitaria\*.

Quest'anno, sulla base di quanto previsto dall'art. 16 della legge 168/1989, in mancanza della legge di attuazione dei principi di auto-

\* Il presente studio fa parte di una più ampia ricerca in corso, finanziata dall'Università degli Studi di Bologna. La sua realizzazione è resa possibile, fra l'altro, dalla collaborazione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, dei rettori delle Università italiane, dell'Ufficio elettorale e del Cegri dell'Università di Bologna.

nomia, si è votato eccezionalmente per un ulteriore organismo cui è affidato il compito di deliberare in merito agli statuti delle università: il *senato accademico integrato* (d'ora in avanti SAI). In tale organismo è prevista la presenza di *rappresentanti degli studenti eletti in numero corrispondente a quello dei presidi di facoltà e comunque non inferiore a cinque* (13 per l'ateneo bolognese). Ricordare le principali materie che gli statuti debbono affrontare consente di apprezzare in tutta la sua portata la rilevanza dell'appuntamento elettorale di cui stiamo trattando. La legge stabilisce infatti che: «*Gli statuti devono comunque prevedere: a) l'elettività del rettore; b) una composizione del senato accademico rappresentativa delle facoltà istituite nell'ateneo; c) criteri organizzativi che, in conformità all'articolo 97 della Costituzione, e delle norme che disciplinano le funzioni dirigenziali nelle amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento*

*autonomo, assicurino l'individuazione delle responsabilità e l'efficienza dei servizi; d) l'osservanza delle norme sullo statuto giuridico del personale docente, ricercatore e non docente; e) l'adozione di curricula didattici coerenti e adeguati al valore legale dei titoli di studio rilasciati dall'università; f) una composizione del consiglio di amministrazione che assicuri la rappresentanza delle diverse componenti previste dalla normativa vigente; g) la compatibilità tra le soluzioni organizzative e le disponibilità finanziarie previste dall'articolo 7».*

L'appuntamento elettorale ha costituito così l'occasione per un'ulteriore verifica dell'atteggiamento della popolazione studentesca nei confronti della politica universitaria. Verifica tanto più interessante alla luce del riemergere fra gli studenti, nei due anni che l'anno precedente, della volontà di svolgere un ruolo da protagonisti nella vita universitaria (il cosiddetto «movimento della pan-

tera» non è sicuramente estraneo al peso che alla componente studentesca è stato riconosciuto nel SAI) e, più in generale, nelle vicende politiche interne ed internazionali (significativa, al proposito, la partecipazione attiva a quell'imponente momento di riflessione e di approfondimento collettivo apertosi con la crisi del Golfo e con il coinvolgimento diretto del nostro Paese nel successivo conflitto).

Tanto più che tutto ciò si è sviluppato mentre si accentua in Italia la difficoltà di comprensione e la distanza fra paese reale e paese formale, e l'orizzonte della vita politica nazionale viene percorso, sia pure in modo discontinuo, da esplosioni di disaffezione verso i momenti tradizionali della partecipazione e le sue strutture istituzionali (aumenta l'astensione — soprattutto in occasione di alcuni appuntamenti referendari — ed ottiene rapidi consensi la suggestione del «leghismo»).

In una precedente analisi è stato messo in evidenza come l'astensionismo studentesco alle elezioni universitarie, sempre sostenutissimo e crescente negli atenei italiani fino agli inizi degli Anni Ottanta, contrasti singolarmente con la forte partecipazione giovanile registrata, nel nostro Paese, nelle consultazioni politiche, amministrative, europee, referendarie, etc. Approfondendo lo studio sul comportamento dell'intera popolazione universitaria dell'ateneo bolognese nelle elezioni per il consiglio di amministrazione del 1987, abbiamo evidenziato come tale mancata partecipazione non sia dovuta, come a lungo si è creduto (o come si è voluto credere), soprattutto a quella fascia di popolazione «marginale» rispetto alla vita universitaria e comunque meno interessata alla stessa (*fuori corso e fuori sede* primi fra tutti). «*In realtà la figura di studente astensionista ... non ha solo il profilo dello studente 'di provincia', fuori corso, con mediocre carriera scolastica, non*

*più giovanissimo. La valanga dei non partecipanti è alimentata — e in misura determinante — da studenti 'metropolitani' giovani, in corso, con buoni e spesso ottimi risultati scolastici e dagli stessi assistiti dall'Azienda per il diritto allo studio»<sup>1</sup>.*

La ripetizione dell'indagine nel marzo 1991 (a scala nazionale per le tendenze di fondo, ed a livello bolognese per gli approfondimenti relativi alle caratteristiche strutturali dei votanti per il consiglio di amministrazione), ha consentito alcune significative conferme ed ulteriori, non marginali, approfondimenti. Tanto più interessanti tenendo conto che il comportamento elettorale della popolazione universitaria bolognese, sotto il profilo partecipativo, è assai prossimo a quello riscontrato per il complesso dell'università italiana.

## 2. PARTECIPAZIONE STUDENTESCA: TENDENZE A LIVELLO NAZIONALE. L'ELEZIONE DEI RAPPRESENTANTI DEGLI STUDENTI NEI SENATI ACCADEMICI INTEGRATI

Raggiunto il minimo storico nelle elezioni del 1981 (quando si recarono alle urne 10 studenti su 100), il decennio successivo vede una graduale, seppure contenutissima, ripresa della partecipazione studentesca alle elezioni universitarie (Fig. 1). Nel 1991, di 1.245.520 studenti aventi diritto al voto per i consigli di amministrazione si recano alle urne in 198.130, il 15,9 per cento.

Ripresa assai contenuta, si è detto: infatti al termine del periodo in esame la gran parte dei giovani studenti italiani (84 su 100) per un motivo o per un altro non partecipa alle elezioni, lasciando di fatto ad una minoranza (il 16 per cento di loro)

<sup>1</sup> A. Cammelli, «Trent'anni di astensionismo nelle elezioni universitarie», in *Polis*, n. 1, 1990.

il compito di far sentire la propria voce negli organi di governo delle facoltà e degli atenei<sup>2</sup>.

La stessa opportunità rappresentata dall'attivazione dei SAI, che avevamo ipotizzato potesse costituire — sia pure eccezionalmente — un potente fattore di richiamo alle urne, con un effetto di trascinamento partecipativo anche verso le elezioni dei tradizionali organi di governo universitari, non sembra avere prodotto risultati apprezzabili. Come è evidente, una verifica del genere non può che risultare ardua, affidata com'è all'accertamento dell'esplicito rifiuto di questa o di quella scheda da parte dello studente che si presenta al seggio. Eppure i primi, parziali risultati di un'indagine appena avviata confermano, come casi del genere siano stati rarissimi.

Ribadisce lo scarso effetto trainante delle elezioni per il SAI anche un primo controllo compiuto su poco più di un terzo delle sedi in cui si è votato. Senza dimenticare il possibile effetto incrociato del rifiuto delle schede, e tenendo presente la non completa coincidenza dell'elettorato attivo previsto per i consigli di amministrazione universitari e per i SAI, la documentazione acquisita indica livelli di partecipazione elettorale per i due organismi sostanzialmente identici.

Va detto che risultati analoghi si sono registrati anche in quelle realtà in cui si sono sperimentate modalità di partecipazione al voto più «laiche» di quelle storicamente consolidate; si è cercato cioè di valorizzare il rapporto diretto corpo elet-

<sup>2</sup> Nel precedente studio già richiamato, per la documentazione a livello nazionale relativa alla partecipazione al voto per il biennio 1988-90 era stato utilizzato il valore a quel tempo disponibile: quello «provvisorio» pari al 13,3 per cento, elaborato dalla redazione di *Campus* (n. 4, aprile 1989). Si noti come il valore definitivo (fornito successivamente dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica) risulti di 2,1 punti percentuali più elevato, confermando così il trend crescente.

Tabella 1 - Risultati delle elezioni delle rappresentanze studentesche nei Consigli di Amministrazione e nei Senati Accademici integrati in alcune sedi universitarie - 1991<sup>a</sup> (valori percentuali)

Università	Consiglio d'Amministr.			Senato Accademico int.		
	votanti	schede bianche	schede nulle	votanti	schede bianche	schede nulle
Bologna	14,9	5,8	4,3	14,6	20,0	7,5
Ferrara	19,7	13,6 <sup>b</sup>		17,6	22,4	6,1
Torino	6,4	6,1	6,5	6,3	29,9	17,7

<sup>a</sup> Si tenga presente che i rispettivi elettorati attivi differiscono, sia pure in misura relativamente modesta<sup>3</sup>.

<sup>b</sup> Schede bianche e schede nulle in complesso.

(Fonte: Nostre elaborazioni su documentazione dei singoli atenei)

torale-candidati, piuttosto che la tradizionale e apparentemente logora mediazione di liste ispirate più o meno direttamente a partiti e forze politiche<sup>4</sup>. A rendere di estremo interesse l'esame di questi tentativi è il fatto che in queste università si è votato contemporaneamente secondo un duplice regime consentendo così il confronto tra l'affluenza alle urne in presenza di candidature singole (SAI), ed affluenza in presenza dei tradizionali raggruppamenti di candidati in liste (Consiglio di Amministrazione, etc.).

Anche questi tentativi sperimentali non hanno dato esiti incoraggianti (Tab. 1): non solo infatti la partecipazione è risultata pressoché identica sull'uno e sull'altro versante, o non è cresciuta in misura significativamente apprezzabile (o comunque tale da evidenziare l'esistenza di un nesso causale); ad au-

mentare invece, e solo fra i voti espressi per il SAI, sono state le schede bianche e quelle nulle.

La tradizionale carenza di diffusione delle informazioni (sommata alla stessa complessità del votare; non si dimentichi che i votanti si sono spesso trovati alle prese con 5-7 schede) può avere avuto parte consistente di responsabilità in questi risultati; è certo tuttavia che innovazioni di *prodotto* (l'introduzione di spazi decisionali come quelli affidati per legge al SAI) e innovazioni di *processo* (il superamento delle liste tradizionali ispirate alle forze partitiche) non hanno riscosso particolare successo nel mondo studentesco universitario. Le seconde, anzi, sembrano aver aggravato la sensazione di incertezza e di smarrimento fra gli stessi votanti.

Il modesto incremento registrato complessivamente a livello di partecipazione nel 1991 rispetto alla precedente consultazione (+0,5 per cento), ha riguardato la maggioranza delle università (Tab. 2). Non mancano tuttavia situazioni particolari: le sedi di L'Aquila, Chieti, Reggio Calabria, Sassari, Catania, vedono crescere la partecipazione fra il 6 e il 9 per cento. Sul versante opposto presso le università di Camerino, Messina, Potenza, l'afflusso al-

le urne si contrae sensibilmente, riducendosi fra il 5 e l'8 per cento.

Se l'interesse partecipativo risulta ovunque non esaltante, ad eccezione dell'Università di Roma «Tor Vergata» (dove nonostante le vicissitudini organizzative del giovane ateneo, o forse proprio per questo, si è recato a votare il 46,3 per cento degli oltre 10 mila aventi diritto), alla prestigiosa Facoltà di Architettura di Venezia stenta addirittura a sopravvivere: su valori già appena apprezzabili nelle elezioni del 1988/89 (4,8 per cento), nella consultazione della primavera '91 Architettura stabilisce il record negativo a livello nazionale coinvolgendo solo 149 dei 10.736 studenti aventi diritto al voto (pari all'1,4 per cento).

In 8 sedi su 50 la partecipazione risulta inferiore o uguale al 10 per cento, in 20 non raggiunge la media nazionale, solo in 7 università (appartenenti al sud del paese ed alle isole) si recano alle urne più di 30 studenti su cento.

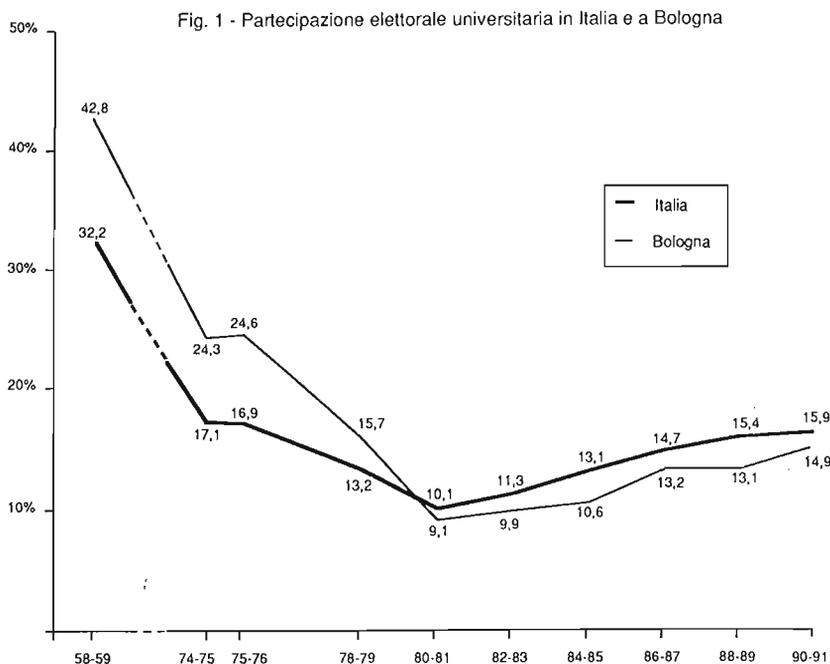
## 2.1 PARTECIPAZIONE ED AMPIEZZA DELLA SEDE UNIVERSITARIA

È ben noto agli studiosi dei comportamenti sociali il rapporto inverso esistente tra ampiezza del gruppo sociale da un lato, e solidarietà fra i componenti e atteggiamento partecipativo dall'altro. Nel mondo universitario ciò assume i connotati di una tendenziale diminuzione della partecipazione elettorale all'aumentare della popolazione studentesca.

Anche i risultati delle più recenti elezioni universitarie confermano questa relazione (Tab. 3). È negli atenei più piccoli infatti, quelli con popolazione che non supera le 10 mila unità, che l'appuntamento elettorale coinvolge maggiormente, interessando quasi 22 studenti su cento. Nelle sedi di media dimensione (fra i 10 mila e i 30 mila studenti), e in misura più marcata in quelle maggiori (oltre 30 mila iscritti) l'in-

<sup>3</sup> A Bologna, per esempio, il più basso indice di partecipazione per il SAI, è dovuto quasi esclusivamente ai 2.387 aventi diritto al voto (per il *senato* e non per il consiglio d'amministrazione) iscritti alle scuole di specializzazione, dei quali solo 85 (il 3,6 per cento) hanno partecipato al voto.

<sup>4</sup> Si presentano in questa sede i casi per ora individuati fra gli atenei di Trieste, Torino Politecnico, Torino, Roma Tor Vergata, Verona, Siena, Macerata, Genova, Tuscia (VT), Padova, Sassari, Milano, Bergamo, Ferrara, Pavia, Bologna.



dice della partecipazione si riduce drasticamente.

La più generale tendenza all'aumento della partecipazione, per quanto — come si è visto — appena apprezzabile, si registra nelle classi estreme (in presenza della riduzione nel numero degli atenei più piccoli, e dell'aumento di quelli di dimensione maggiore), mentre in controtendenza risultano gli atenei di media grandezza.

### 3. IL CASO DELL'ATENEBOLOGNESE: CARATTERISTICHE STRUTTURALI DEI PARTECIPANTI AL VOTO

L'esame del caso bolognese consente approfondimenti di grande interesse, chiavi interpretative più generali; molto più visto che la partecipazione elettorale in questa sede si

mantiene su valori assai prossimi ai valori medi nazionali.

L'università bolognese vede confermato il trend dell'ultimo decennio (Fig. 1): aumento della partecipazione (14,9 per cento degli studenti, cioè più 1,7 per cento rispetto alla precedente consultazione; una crescita più elevata di quella complessivamente registrata a livello nazionale) che resta comunque su valori inferiori a quelli della media nazionale (meno 1 per cento). Gli aventi diritto al voto sono risultati 78.428 ed i votanti 11.644.

#### 3.1 IL RUOLO DEGLI STUDENTI FUORI SEDE E FUORI CORSO. LA PARTECIPAZIONE DEGLI STUDENTI ESTERI

Per spiegare i livelli modesti di partecipazione alle elezioni universitarie dal dopoguerra ad oggi, il ricorso a variabili a lungo considera-

te come principali responsabili risulta insoddisfacente<sup>5</sup>. *Fuori sede* e soprattutto *fuori corso* risultano certo assai meno sensibili alle vicende elettorali, ma non spiegano per intero l'ampiezza dell'assenteismo.

Anche l'ultima consultazione conferma che gli studenti *fuori sede* (per semplificazione sono stati considerati tali i residenti fuori dalla provincia di Bologna) non sono i principali responsabili di una defezione così massiccia. Nell'ateneo felsineo rappresentano una grossa fetta (il 71,4 per cento) della popolazione studentesca complessiva: su cento di loro 44,2 provengono da altre province dell'Emilia Romagna, 53,3 da altre regioni italiane e 2,5 da paesi esteri. Ma se è vero che complessivamente votano meno dei residenti a Bologna, la differenza risulta tutto sommato davvero modesta (Tab. 4). D'altra parte un'analisi che prendesse in considerazione il domicilio degli studenti, piuttosto che la residenza della famiglia, accerterebbe molto probabilmente l'aumento degli studenti presenti in sede (per accresciute possibilità economiche, per l'aumentata disponibilità di ricezione negli studentati, ma anche per il crescente carico didattico richiesto dagli studi).

Vi sono anzi gruppi regionali che dimostrano una fedeltà al voto superiore a quella degli stessi residenti a Bologna e provincia. Così gli studenti marchigiani (4165) partecipano nella misura del 17,8 per cento, i giovani molisani (571) nella misura del 18,2 per cento, la colonia abruzzese (2334) si colloca al vertice della graduatoria per regione con una percentuale del 18,6.

Il modesto incremento partecipativo riguarda tutti gli studenti, indipendentemente dalla residenza di origine, con l'unica eccezione degli studenti esteri che hanno infatti raggiunto un livello di partecipazione

<sup>5</sup> A. Cammelli, *op. cit.*

**Tabella 2 - Partecipazione al voto per sede universitaria (elezioni 1990/91)**

Livello di partecipazione %	Sedi universitarie <sup>a</sup>
Fino al 10	Venezia Architettura (1,4), Torino (6,4), Napoli Ist. Orientale (6,6), Napoli Ist. Navale (7,6), Genova (9,1), Milano Ist. Univ. Lingue (9,1), Venezia (9,3), Milano (10,0)
10,1 - 15,8	Camerino (10,6), Trieste Scuola Sup. Lingue Moderne (10,7), Trieste (10,9), Roma «La Sapienza» (11,1), Urbino (11,1), Firenze (11,5), Parma (13,4), Milano Polit. (13,6), Napoli (13,9), Bologna (14,8), Padova (14,9), Verona (15,1)
15,9	Partecipazione a livello nazionale
16 - 20	Trento (16,1), Perugia (16,2), Pavia (16,3), Tuscia-Viterbo (17,2), Lecce (17,3), Chieti (17,8), Brescia (18,5), Ancona (18,8), Pisa (19,1), Torino Polit. (19,3), Ferrara (19,7)
20,1 - 30	Siena (20,1), Cagliari (20,5), Macerata (20,6), Bari (20,8), Milano Cattolica (21,4), Milano Bocconi (21,4), Udine (21,7), Modena (22,0), Bergamo-Ist. Univ. Ling. (24,1), L'Aquila (24,2), Molise (27,2), Cassino (28,8)
Oltre 31	Messina (32,0), Reggio Calabria (32,5), Sassari (34,0), Catania (35,1), Basilicata (37,9), Calabria (39,6), Roma «Tor Vergata» (46,3)

<sup>a</sup> Ad esclusione delle sedi di Palermo, Salerno, Roma-Ist. Univ. Magistrale, per assenza di documentazione.

(Fonte: Nostre elaborazioni su dati MURST)

**Tabella 3 - Votanti alle elezioni universitarie secondo la dimensione dell'ateneo (valori percentuali)**

Iscritti <sup>a</sup>	1986/87	1988/89		1990/91	
	%	n. atenei	%	n. atenei	%
Fino a 10.000	19,4	25	20,3	22	21,5
10.001 - 30.000	17,2	16	16,6	16	16,5
Oltre 30.000	11,6	11	12,9	14	13,8
In complesso	14,7	52	15,4	52	15,9

<sup>a</sup> In realtà si tratta di «aventi diritto al voto».

(Fonte: Nostre elaborazioni su documentazione del MURST)

(14,6 per cento) addirittura più elevato di quello realizzato dal complesso degli studenti non residenti. Da sempre in una situazione di estraneità rispetto al momento elettorale (disposizioni ministeriali ne hanno confermato l'impossibilità di elezione come rappresentanti nel consiglio di amministrazione dell'università), ciò che si è tradotto nei più bassi indici di partecipazione (8,4 nel 1987), i 1413 studenti esteri a Bologna, nelle elezioni del 1991, hanno verosimilmente ripreso interesse partecipativo per la presenza di uno di loro (un giovane marocchino) fra i candidati al SAI.

Resta da sottolineare che i giovani che studiano a Bologna provenendo da paesi africani (140), dalla Grecia (351), dalla Germania (105) e dal nord America (64) (per limitarci ad alcuni dei più consistenti fra i gruppi nazionali presenti a Bologna, prescindendo dai 161 giovani sanmarinesi), si dimostrano assai più partecipativi degli stessi colleghi italiani: si sono infatti recati alle urne nella misura rispettivamente del 22,9, 19,1, 19 e 18,8 per cento.

Assai meno lusinghiera, invece, la partecipazione degli studenti asiatici (342) e di quelli centro e sud americani (33) (rispettivamente il 9,7 e il 9,1 per cento).

Rispetto a quello dei *fuori sede* l'assenteismo elettorale degli studenti *fuori corso* è di gran lunga più consistente, anche se non può spiegare per intero l'ampiezza della defezione partecipativa (se tutti gli studenti in corso si fossero recati alle urne, a Bologna avrebbe votato il 62,8 per cento della popolazione universitaria!).

Anche oggi, come nei primi Anni Sessanta, «le notevoli aliquote dei *fuori corso* possono essere considerate come parzialmente estranee alla vita universitaria, perché non impegnate da obblighi di frequenza» e comunque «non [...] avvicinati dal-

**Tabella 4 - Partecipazione al voto secondo la residenza (valori relativi)**

Bologna e provincia	}	residenti 16,7	}	altre prov. Emilia R.	15,6
		non residenti 14,3		altre regioni	13,2
				stranieri	14,6

Partecipazione elettorale complessiva: 14,9

(Fonte: Nostre elaborazioni su dati Cegri e Ufficio elettorale dell'Università di Bologna)

**Tabella 5 - Partecipazione al voto secondo il tipo di iscrizione (valori percentuali)**

	1987	1991
In corso	16,4	18,7
Fuori corso	7,2	6,9
In complesso	13,4	14,9

(Fonte: Nostre elaborazioni su dati Cegri e Ufficio elettorale dell'Università di Bologna)

la propaganda elettorale»<sup>6</sup>; certo è che la loro partecipazione al voto, già assai modesta, tende a contrarsi ulteriormente (Tab. 5).

Tutto ciò mentre aumenta il loro peso relativo sul complesso della popolazione universitaria: a Bologna *fuori corso* erano il 21,3 per cento nel 1975, il 32,9 nel 1987, il 35,2 nel 1989, sono diventati il 37,2 per cento del complesso degli iscritti nel 1991 (29.031 su 78.066).

Ciò fa sì che risulti del tutto legittimo addebitare ai *fuori corso* la responsabilità del modesto incremento partecipativo bolognese: il risultato complessivo, che — come si è visto — non va oltre un più 1,5 per

cento in quattro anni, rischia di nascondere la ripresa partecipativa che si manifesta fra gli studenti in corso di ciascun anno (più 2,3 per cento), particolarmente fra quelli iscritti al terzo anno ed a quelli successivi.

### 3.2 PARTECIPAZIONE PER ANNO DI CORSO E PER ETÀ

Fra i loro colleghi in corso le matricole risultano le più assenteiste, pagando più caro il prezzo della tradizionale carenza di informazioni specifiche, ed alle prese — come sono — con le difficoltà di orientamento e spesso con la stessa scelta degli studi universitari («neo-iscritti 'senza vocazione', presto estraniati dalla vita universitaria» li definimmo in uno studio precedente).

Così la partecipazione al voto aumenta fra il primo e il secondo an-

no (da 18,7 per cento a 19,4), tende poi a contrarsi fino al quarto (16,6 per cento), raggiunge nell'anno immediatamente successivo il massimo assoluto (23,9 per cento) restando poi su valori comunque più elevati dell'intero primo quadriennio.

D'altra parte la più alta percentuale di votanti tra gli iscritti in corso del V e VI anno<sup>7</sup>, si spiega — come si vedrà meglio in seguito — con la maggiore propensione partecipativa degli studenti degli indirizzi scientifici.

Se, come abbiamo appena finito di dimostrare, gli studenti in corso votano di più dei loro colleghi, non possiamo che attenderne la conferma dall'esame dei votanti per classe di età (Tab. 6).

Scorrendo il precipitare dell'indice di partecipazione al crescere dell'età, riesce difficile sottrarsi alla considerazione che spinta partecipativa (quella che il giovane ha dimostrato al livello di scuola media superiore) e fiducia nella democrazia universitaria vengano progressivamente compromesse nell'impatto con una struttura ancora atomizzata e caratterizzata, in questi anni, da scarsa socializzazione politica.

### 3.3 ASTENSIONISTI RECIDIVI E ASTENSIONISTI PENTITI

Un'interessante verifica di quanto abbiamo esaminato nei paragrafi immediatamente precedenti è consentita dall'esame del comportamento degli studenti che hanno avuto diritto al voto sia nel 1987 che nel 1991. Si tratta di un collettivo ragguardevole (24.170 giovani, il 31 per cento dell'elettorato complessivo del 1991) che osservato a quattro anni

<sup>6</sup> G. Faustini, Elezioni universitarie 1951/52 - 1958/59, in *Aggiornamenti sociali*, 1960, n. 2, pp. 95-114.

<sup>7</sup> Hanno durata quinquennale le facoltà di Chimica industriale, Ingegneria e Medicina veterinaria, unitamente ad alcuni corsi di laurea delle facoltà di Agraria, Farmacia, Scienze matematiche, fisiche e naturali; ha durata di sei anni la facoltà di Medicina e Chirurgia.

Tabella 6 - Partecipazione al voto secondo l'età (valori percentuali)

Età	Aventi diritto al voto 1991	v o t a n t i	
		1987	1991
17 - 18	854	21,9	23,0
19 - 20	20.064	19,8	22,6
21 - 22	18.501	16,3	18,6
23 - 24	14.680	12,7	14,0
25 - 26	9.639	7,2	9,0
27 - 28	5.055	4,6	6,0
29 - 30	2.931	3,4	4,0
31 e oltre	6.342	3,1	2,3
In complesso	78.066	13,4	14,9

(Fonte: Nostre elaborazioni su dati Cegri e Ufficio elettorale dell'Università di Bologna)

di distanza cumula i già noti effetti negativi dell'invecchiamento naturale e di quello accademico (numerosi, verosimilmente, sono passati nell'intervallo di tempo in esame alla categoria degli studenti fuori corso). Il 79,2 per cento di questi «veterani» delle elezioni non ha votato entrambe le volte; il 4,8 per cento (1.155 complessivamente) ha votato in ambedue le occasioni; il 5,3 per cento (1.283) ha cambiato parere e si è fatto attrarre nell'area del voto, ma un numero doppio (2.589 cioè il 10,7 per cento) ha fatto la scelta inversa ed è andato ad alimentare l'esercito degli astensionisti.

#### 3.4 TITOLO DI STUDIO DI SCUOLA MEDIA SUPERIORE

Oltre metà degli iscritti all'ateneo bolognese (54,2 per cento) hanno il diploma di liceo classico o scientifico; 30,5 su cento provengono dal variegato mondo degli istituti tecnici, 6,9 dagli istituti magistrali, 5,1 hanno alle spalle una maturità professionale, 1,4 una maturità artistica.

I risultati dell'approfondimento compiuto nel 1991 sui percorsi di studio preuniversitario degli studenti

bolognesi (Tab. 7) confermano una più generale tendenza.

Ci si potrebbe attendere una diversa sensibilità partecipativa dei giovani appartenenti a differenti classi sociali. Seguendo un'impostazione fortemente caratterizzata sul piano ideologico, e con semplificazioni nel tempo sempre meno sostenibili circa la relazione classe sociale/titolo di studio di scuola media superiore, i figli delle *élite* avrebbero a disposizione ben altri mezzi per far sentire la propria voce e per tutelare i propri interessi che farsi rappresentare nei consigli di amministrazione delle università. Opportunità, questa, che invece non potrebbero permettersi di lasciarsi sfuggire i giovani provenienti dai ceti meno favoriti; quelli, per semplificare, che fino alla liberalizzazione degli accessi all'università, avevano dovuto accontentarsi nella migliore delle ipotesi di un titolo di studio di scuola media superiore immediatamente spendibile sul mercato del lavoro. Tale impostazione troverebbe conferma nel più esteso astensionismo verificabile in facoltà tradizionalmente luogo privilegiato di studio e di formazione dei giovani prove-

nienti dagli studi superiori classici e scientifici.

In realtà la validità di questa ipotesi risultava già seriamente compromessa dall'analisi dello stesso *trend* dell'indice di partecipazione a livello nazionale che, infatti, precipita proprio a partire dai primi anni, quando l'università — senza essere ancora diventata di massa — comincia a perdere il carattere elitario che l'aveva contraddistinta.

Alla stessa conclusione conduce anche l'esame del comportamento elettorale per diploma di scuola media superiore dei giovani (per quanto ancora il titolo di studio medio secondario possa significare in termini di classe sociale di appartenenza). Ad utilizzare di più gli strumenti della partecipazione e del voto all'università sono proprio i giovani che hanno alle spalle un percorso di studi ed una formazione (quella umanistico/scientifica) strutturalmente destinati agli studi universitari.

Analoga la situazione riscontrata, sempre presso l'ateneo bolognese, nell'anno accademico 1986/87.

Ad analoga conclusione si giunge attraverso l'analisi della partecipazione al voto secondo il titolo di studio del capofamiglia. Fra i quasi 60 mila studenti bolognesi che all'atto dell'iscrizione nell'anno accademico 1990/91 hanno risposto alla domanda relativa (esattamente 59.953 pari al 76,8 per cento del complesso degli iscritti), si riscontra che all'elevarsi del titolo di studio del capofamiglia aumenta il tasso di partecipazione elettorale dei figli. Così i giovani il cui capofamiglia ha la licenza elementare rappresentano il 19,9 per cento del complesso degli iscritti all'università ma votano solo nella misura del 13,1 per cento; quelli con licenza media inferiore sono il 18,4 per cento ma votano nella percentuale del 14,2; il diploma di maturità è posseduto dal genitore del 22,5 per cento degli iscritti i

Tabella 7 - Partecipazione al voto per diploma di scuola media superiore: 1991 (valori percentuali)

Diploma di scuola media superiore	votanti		
	totale	maschi	femmine
Classico/Scientifico	16,1	16,5	15,7
Tecnico	14,3	15,5	12,1
Professionale	12,8	14,4	11,5
Magistrale	11,6	12,5	11,5
Artistico	8,9	8,2	9,1
Altri <sup>a</sup>	13,9	15,1	12,3
In complesso	14,9	15,8	13,9

<sup>a</sup> Comprendente, fra gli altri, i titoli di studio stranieri.  
(Fonte: Nostre elaborazioni su dati Cegri e Ufficio elettorale dell'Università di Bologna)

Tabella 8 - Partecipazione al voto secondo la facoltà d'iscrizione (valori percentuali)

Facoltà	1987		1989		1991 <sup>a</sup>	
	iscrit.	vot. %	iscrit.	vot. %	iscrit.	vot. %
Agraria	2.587	18,2	2.489	20,0	2.261	20,9
Chimica Ind.	277	51,3	442	45,9	642	52,7
Economia e Comm.	7.570	13,5	9.138	13,5	10.867	12,1
Farmacia	1.700	11,8	2.039	13,7	2.241	12,5
Giurisprudenza	9.009	11,8	12.768	10,5	14.203	11,2
Ingegneria	6.536	13,5	7.564	12,6	9.272	14,3
Lettere e Fil.	11.008	8,8	12.592	8,3	13.302	10,1
Magistero	3.197	10,1	3.849	10,0	4.624	9,5
Medicina e Chir.	6.693	14,9	5.694	15,7	4.667	21,6
Medicina Veter.	1.736	21,7	1.770	21,5	1.550	33,0
Scienze MFN	3.508	18,3	4.345	22,1	5.415	32,4
Scienze Polit.	3.433	13,9	5.320	11,2	7.436	10,3
Scienze Stat.	748	19,9	1.053	27,5	1.351	24,9
In complesso	59.317	13,2	69.686	13,1	78.066	14,9

<sup>a</sup> Escludendo i 37 iscritti a scuole dirette a fini speciali, e i 198 alla scuola interpreti.  
(Fonte: Nostre elaborazioni su dati Cegri e Ufficio elettorale dell'Università di Bologna)

quali però votano nella misura del 15,1 per cento. In definitiva solo i figli dei laureati risultano sovrarappresentati: costituiscono infatti il 16

per cento della popolazione universitaria bolognese, ma «pesano» in termini elettorali per il 17,5 per cento.

### 3.5 FACOLTÀ D'ISCRIZIONE

Tendenzialmente la relazione tra ampiezza del gruppo e partecipazione al voto, già esaminata con riferimento alle varie sedi universitarie del paese, sembra confermata dall'analisi del comportamento delle singole facoltà (Tab. 8). È quanto avviene sicuramente a Chimica industriale dove al ridottissimo numero di iscritti corrisponde per tutto il periodo esaminato il più alto tasso di partecipazione e, all'estremo opposto, a Lettere e Filosofia. Per altre facoltà invece tale relazione appare meno evidente. Ma in quest'ambito occorre introdurre la distinzione tra facoltà umanistiche e scientifiche. Si noterà come in queste ultime la partecipazione al voto sia generalmente più sostenuta.

Quanta parte di partecipazione al voto è attribuibile alle diverse caratteristiche strutturali ed organizzative delle facoltà, e quanta invece è dovuta ad una diversa politicizzazione delle stesse? Si tratta di un interrogativo al quale non è agevole rispondere; almeno con la documentazione in nostro possesso. Se in diverse facoltà scientifiche gli impegni didattici costringono di fatto gli iscritti ad un più stretto rapporto con la struttura universitaria (quando addirittura non venga richiesto l'obbligo di frequenza), in altre (soprattutto in alcune facoltà umanistiche) il comportamento astensionista, almeno nel recente passato, era piuttosto il frutto di opzioni politiche contrarie alla gestione studentesca degli organi di governo accademici.

Secondo un altro schema interpretativo, che non contraddice il precedente, la partecipazione al voto sarebbe funzione della capacità dei candidati di sensibilizzare e mobilitare l'elettorato. Dunque quanto maggiore in una facoltà è il numero dei candidati rispetto ai potenziali elettori, tanto più consistente risulta il numero di coloro che si recano

alle urne. Si tratta di una ipotesi interpretativa già positivamente verificata in quattro elezioni su sei<sup>8</sup> eppure, alla luce dei risultati delle elezioni per il SAI, bisognosa di ulteriori approfondimenti.

### 3.6 GLI ASSISTITI DALL'ACOSTUD

Nemmeno l'elezione dei rappresentanti degli studenti nel consiglio d'amministrazione dell'Azienda Comunale per il Diritto allo Studio (Acostud) sembra aver suscitato particolare interesse fra i giovani. L'affluenza alle urne risulta infatti identica (14,9 per cento) a quella registrata per il consiglio di amministrazione dell'università.

Il quadro di complessiva non esaltante partecipazione riguarda dunque lo stesso collettivo di studenti in diversa misura assistiti dall'Acostud. Si tratta di 6.425 giovani (l'8,2 per cento del complesso degli iscritti) che, per condizioni economiche della famiglia e di merito negli studi compiuti ed in corso, sono destinatari di un complesso di provvidenze: essenzialmente mense a prezzi ridotti per tutti, presalario, posto alloggio, buoni libri, etc. per i più meritevoli. Dunque un collettivo con forte presenza nella vita universitaria (oltre 1.500 sono fra di essi quelli ospitati in residenze universitarie), con buoni, spesso ottimi, risultati scolastici e con una forte motivazione in più per andare alle urne rispetto agli altri loro colleghi: la possibilità di incidere direttamente sui servizi da loro utilizzati eleggendo propri rappresentanti nel consiglio di amministrazione dell'Acostud, in una misura — ci sembra giusto sottolinearlo — tutt'altro che simbolica (3 su 13).

Ebbene anche fra i giovani di questo collettivo qualificato e potenzialmente motivato la spinta partecipativa, per quanto doppia rispetto a quella manifestata dal complesso

degli studenti non assistiti, è ben lontana da quella che gli stessi fanno registrare in tutte le altre consultazioni elettorali nel paese. Nel marzo 1991 si sono recati alle urne 28,3 studenti su cento assistiti (nel 1987 erano stati il 25 per cento), contro il 13,7 dei non assistiti.

Fra tutti ci sembra questo il risultato più trasparente e allo stesso tempo il più problematico per valutare l'atteggiamento dei giovani nei confronti delle elezioni universitarie; in stridente contrasto con alcune diffuse interpretazioni tendenti a spiegare il disimpegno studentesco con il loro potere limitato, con il loro contare poco<sup>9</sup>.

## 4. CONCLUSIONI

I risultati delle ultime consultazioni elettorali a livello universitario (così come si manifestano prima di più puntuali approfondimenti possibili tramite l'applicazione di metodologie di analisi multivariata), si prestano ad interpretazioni diverse. È inconfutabile che sia stato raggiunto il livello più alto di partecipazione degli ultimi dieci anni, secondo una progressione crescente, ancorché lenta, che potrebbe legittimare previsioni di futuri ulteriori incrementi.

Certo un aumento complessivo del 5,8 per cento, ottenuto su valori di partenza tanto modesti (10,1 nel 1981), in un arco di tempo decennale, lungo cinque consultazioni che hanno coinvolto più generazioni di studenti, non è quello che può definirsi un «balzo in avanti». Eppure tale ripresa non va sottovalutata, particolarmente da chi conservi memoria del disimpegno e del

<sup>9</sup> «Gli studenti di fatto non contano negli organi dove sono presenti», sostiene G. Galli in «Elezioni: confermata la tendenza a non votare. E spuntano i Verdi», in *Campus*, 1989, n. 4, p. 9; e L. Berlinguer scriveva poco tempo prima «Nell'università lo studente conta assai poco, ha un potere assai limitato (...)», in AA.VV., *Autonomia, democrazia, autogoverno*, 1987.

deserto di partecipazione che si diffusero rapidamente nelle università italiane, nel corso degli Anni Settanta (spentisi i sogni di facili palinogenesi nella società), in un clima di confusione politica e di aspri contrasti ideologici, di intolleranza, fra intimidazioni verbali e violenze fisiche.

Ma anche altri fattori sembrano giustificare una chiave di lettura moderatamente positiva dei risultati raggiunti in tema di affluenza alle urne: la ripresa della partecipazione avviene anche negli atenei di maggiori dimensioni, risulta indubbiamente più sostenuta che in passato fra gli studenti (residenti o fuori sede conta sempre meno) dalla elevata regolarità scolastica (dunque in corso, con elevato numero di esami sostenuti, tendenzialmente più giovani). Alla ripresa non è estranea probabilmente la necessità di una presenza reale nelle università oggi superiore al passato. Frequenza obbligatoria (che non caratterizza più soltanto le facoltà scientifiche essendo diventata anche nelle altre uno dei pochi strumenti efficaci per arginare la marea montante di iscritti «senza vocazione»), verifiche in corso d'anno, semestralizzazione dei corsi, seminari e prove preliminari agli esami finali, aumento del carico didattico e della competitività fra i giovani, sono tutti elementi che stanno lentamente, e senza clamori, trasformando in profondità l'università italiana ed hanno reso più evidente la necessità di viverci a tempo pieno. Né va dimenticato il contesto entro cui è avvenuta la ripresa della partecipazione universitaria: segnato dal logoramento del clima politico-elettorale nazionale, dalla progressiva estraneazione dalla vita universitaria dei partiti politici e dei loro movimenti giovanili (e dalla crescente incapacità degli stessi a mantenere il precedente livello di mobilitazione), dalla perdurante assenza di diffuse forme alternative di

<sup>8</sup> A. Cammelli, *op. cit.*

socializzazione politica all'interno degli atenei.

Ma è ugualmente inconfutabile che gli strumenti istituzionali introdotti nel 1973 per far partecipare i giovani alle scelte della vita universitaria restano affidati al voto di 16 studenti su cento. E che il riemergere fra gli studenti della volontà di svolgere un ruolo da protagonisti nella vita universitaria, non ha preso la via delle urne. E, ancora, che l'area del disinteresse elettorale (nella quale convergono due opposti disimpegni, quello motivato dall'apatia e quello dettato dal rifiuto politico di cogestire), pare fondamentalmente impermeabile alla stessa apertura di nuovi, importanti orizzonti decisionali; ed è alimentata, in misura diversa, da tutta la popolazione studentesca: quella che limita i propri rapporti con le strutture universitarie alle mere questioni burocratiche ed amministrative, ma anche quella che (fuori sede o meno) l'università la «vive» intensamente ogni giorno; quella che da anni ha rapporti inesistenti o precari con le prove d'esame, ma anche quella che affronta con regolarità e con successo le varie tappe del percorso di studio; quella che sa di dovere/potere contare sulle proprie forze ma anche quella per la quale è necessario l'appoggio dell'assistenza universitaria.

Nell'università che ha cessato di essere luogo privilegiato per la formazione delle *élite*, fra i giovani più che nel passato soggetti al processo di omologazione ai valori dominanti della società, il sostanziale disinteresse che accompagna le elezioni dei rappresentanti degli studenti nel SAI, e quello — appena meno consistente — che caratterizza il rinnovo del Consiglio di Amministrazione dell'Azienda Comunale per il Diritto allo Studio, hanno la funzione della cartina di tornasole. Sono emblematici dell'atteggiamento dei molti che sembrano guardare all'università come ad un puro e semplice og-



getto di consumo; sempre più diffuso sul territorio nazionale, facilmente accessibile, relativamente poco costoso. E soprattutto in grado di rispondere ad un ampio ventaglio di domande presenti sul mercato: da quella tradizionale (e più «nobile») di formazione culturale e professionale, a quella meno esplicita di promozione sociale, via via fino a quelle di minore caratura come assicurare *status symbol*, parcheggio, socializzazione generica, affrancamento dalla vita di provincia. Dunque anche l'università, come gli altri beni di consumo di massa, fruibile secondo la formula dominante dell'«usa e getta»; senza eccessive pretese di qualità ma anche senza onerosi coinvolgimenti.

Visto in quest'ottica quello dei giovani si traduce in un atteggiamento severamente realistico, e fon-

damentalmente scettico di fronte alle proposte di coinvolgimento avanzate a livello istituzionale: si tratti di suggestivi progetti politici e culturali (e l'autonomia universitaria e gli obiettivi del SAI sono sicuramente tali), o anche della soluzione dei propri problemi materiali (la gestione del diritto allo studio).

Può essere che nel passaggio dall'università di *élite* all'università di massa i centri del potere reale siano andati sempre più attestandosi all'esterno del mondo accademico, e che dunque in quest'ambito anche gli studenti ne abbiano assai meno di quello che formalmente le istituzioni riconoscono loro. Ma è certo che poco o molto che sia, alla gran parte degli studenti questo potere pare proprio non interessare.



# GIOVANI, BENESTANTI, SODDISFATTI

di Paolo Bortolussi e Jone Cocco-Ordini  
Istituto di Ricerca IARD

Università di  
Uppsala:  
il Dipartimento  
di Teologia (foto:  
Håkan Lindholm)

*Radiografia, degli studenti universitari italiani  
degli Anni Novanta.*



## IDENTIFICAZIONE DEL CAMPIONE

**V**olendo analizzare la particolare condizione di quella parte di giovani che, al termine degli studi superiori, decide di proseguire la propria formazione mediante l'iscrizione ad una facoltà universitaria, è opportuno cercare in prima istanza di capire quali sono le caratteristiche che differenziano questo campione dall'universo dei coetanei\*.

Cominciando dal sesso, scopriamo che, a fronte delle notevolissime trasformazioni verificatesi nella nostra società nel corso degli ultimi decenni, la componente maschile tra gli studenti universitari resta superiore a quella femminile.

Questo è più vero al Sud che nel resto del Paese e, benché sia una tendenza in diminuzione, dà attualmente ancora origine ad un fenomeno

non inconsistente, cioè quello del miglior rendimento scolastico delle ragazze rispetto ai loro coetanei di sesso maschile, per i quali decisamente minore è la necessità di giustificare con risultati soddisfacenti l'investimento economico familiare che permette loro di continuare gli studi; va qui però ricordato che le differenze tra i sessi tendono ad annullarsi man mano che si sale negli strati sociali.

La maggior parte degli studenti universitari (il 39,2%) risiede nelle regioni meridionali: ciò si spiega in parte con la maggiore giovinezza della popolazione del Sud, mentre è noto come al Nord sia sempre più marcata la tendenza all'invvecchiamento, ma non completamente. Anche il rapporto tra popolazione studentesca e popolazione giovanile è infatti più alto nelle regioni meridionali (e centrali) che in quelle settentrionali. Sarebbe a questo punto interessante poter disporre dei dati circa la durata della permanenza nei

vari atenei e la frequenza degli esami sostenuti, per confermare un sospetto suggerito anche dalla situazione della disoccupazione giovanile, superiore al Sud che altrove: che l'università sia cioè utilizzata in parte anche come «parcheggio» dove attendere più o meno passivamente, forniti di uno *status* tutto sommato decoroso, di trovare un lavoro.

Quasi tutti gli studenti universitari vivono nella famiglia d'origine, in percentuale maggiore rispetto ai loro coetanei. È del resto evidente che proprio il prolungamento degli studi, con il conseguente ritardo dell'ingresso nella vita attiva, è una delle cause principali della posticipazione dei matrimoni, che a sua volta provoca altri fenomeni sociali quali la riduzione del numero dei figli per coppia.

I rapporti all'interno della famiglia sono fonte di soddisfazione sufficiente o notevole per più del 90% del campione, che dunque evidentemente non vive in maniera nega-

\* Dati IARD, 1987.

tiva la propria prolungata dipendenza economica, anzi, sembra quasi goderla per i vantaggi che offre in termini di sicurezza e tranquillità. Pensano peraltro quasi tutti di sposarsi, in un futuro più o meno immediato (68,7%); alcuni ne sono già sicuri (15,5%).

## ASPETTATIVE

Anche il proprio futuro lavorativo sembra essere una prospettiva piuttosto rosea per gli universitari: in una cospicua maggioranza ritengono che la preparazione scolastica sarà loro utile ai fini lavorativi, non solo, ma più del 50% di essi è convinto che riuscirà a svolgere l'attività lavorativa che desidera. Tra le caratteristiche indicate quali fondamentali da ricercarsi in una professione, il 36% indica proprio l'interesse per il tipo di lavoro, considerato importante solo dal 15% dell'universo giovanile che mette in prima posizione lo stipendio percepito. Isolando il campione universitario, questo fattore interessa soltanto all'11%, cioè alla metà proporzionale rispetto ai giovani nel complesso.

Questo può in parte legarsi all'effettivo maggiore interesse per altre caratteristiche meno strumentali della professione lavorativa, ma è senz'altro altresì connesso con la superiore condizione socio-economica d'origine degli studenti: più di 1/4 di essi è infatti figlio di padre imprenditore, libero professionista o dirigente, ed un altro 40% di impiegato o insegnante.

Nel 17% dei casi già il padre è in possesso di un diploma di laurea, e nel 5% anche la madre, fattori questi evidentemente piuttosto condizionanti.

Sommando gli elementi citati, non se ne può trarre che una conclusione: esistono tuttora nel nostro Paese notevoli disarmonie di tipo sociale, economico e culturale non solo

legate al diverso grado di sviluppo delle varie regioni geografiche bensì assai più profondamente connaturate al sistema, che di fatto impediscono un accesso paritario da parte di tutti i giovani alle opportunità formative.

## I RAPPORTI CON I COETANEI

Abbiamo dunque identificato almeno in parte i giovani di cui stiamo parlando: ma quali sono le loro abitudini? Che tipo di vita sociale conducono, che rapporto li lega alle vicende politiche e culturali del Paese?

Per quanto riguarda i rapporti con i coetanei, gli universitari non si distinguono in maniera rilevante dai giovani in generale: nella quasi totalità dei casi hanno un gruppo di riferimento composto da una decina di ragazzi all'interno del quale sviluppano la loro attività relazionale mediante incontri che avvengono per lo più ogni due o tre giorni. Non raggiungono la metà del campione coloro che appartengono ad una qualche sorta di organizzazione: nell'assoluta maggioranza si tratta comunque di organizzazioni di tipo sportivo, in secondo luogo culturali ed in terzo religiose.

Piuttosto desolante si presenta il panorama concernente il coinvolgimento in prima persona in attività di impegno socio-politico: nonostante gli universitari indichino l'attività politica come «abbastanza» o «molto» importante in percentuali quasi doppie rispetto ai giovani presi complessivamente, e i 3/4 di loro diano importanza teorica notevole all'impegno sociale, la grande maggioranza (le percentuali più incoraggianti, perché meno alte di quelle riferite ad altre tematiche, vanno dal 68% per i problemi della scuola, al 77% per i temi della pace e del disarmo, all'83% per le questioni ambientali) dichiara di non essersene

mai occupata in maniera attiva, vale a dire partecipando ad incontri, convegni o altre manifestazioni.

Se dunque l'interesse concreto degli universitari non è diretto a quelli che potremmo definire «problemi sociali», proviamo a capire quali sono le loro priorità.

## PRIORITÀ DI VALORI

Ciò cui essi sembrano dare effettivamente maggiore importanza è la famiglia, valore questo davvero universale, non soggetto a variazioni legate al sesso, all'età o al ceto sociale: l'81% considera la famiglia «la cosa più importante nella vita». Segue il lavoro, che però è un po' più importante per i maschi che per le femmine, per gli appartenenti ai ceti alti che a quelli medio-bassi e per i settentrionali che per chi risiede al Sud. Terzo «valore assoluto» viene indicato nelle relazioni amicali ed affettive. Trionfo deciso del privato sul pubblico, sembrerebbe dunque di poter affermare, e probabilmente è proprio quello che avviene, o meglio che è avvenuto da qualche decennio a questa parte nonostante vi siano stati, ampiamente echeggiati dai media, dei non indifferenti «rigurgiti» di prese di posizione decise all'interno delle strutture educative. Citiamo l'ultimo, in ordine di tempo, il cosiddetto movimento della «Pantera», nato in seno ad alcune facoltà del Sud Italia (ricordiamo tra tutte Lettere a Palermo) e rapidamente estesosi a gran parte del territorio, grazie anche all'utilizzo delle tecnologie avanzate e in particolare della teletrasmissione. Eppure anche al loro interno le rivendicazioni erano, e sono ancora, per ciò che sopravvive, di carattere individualistico più che generale. Ciò che si pretende è il diritto allo studio, con quanto connesso e cioè più aule, più attrezzature, dai laboratori alle biblioteche, ai calcolatori, che magari ci sono, ma restano chiusi da qual-

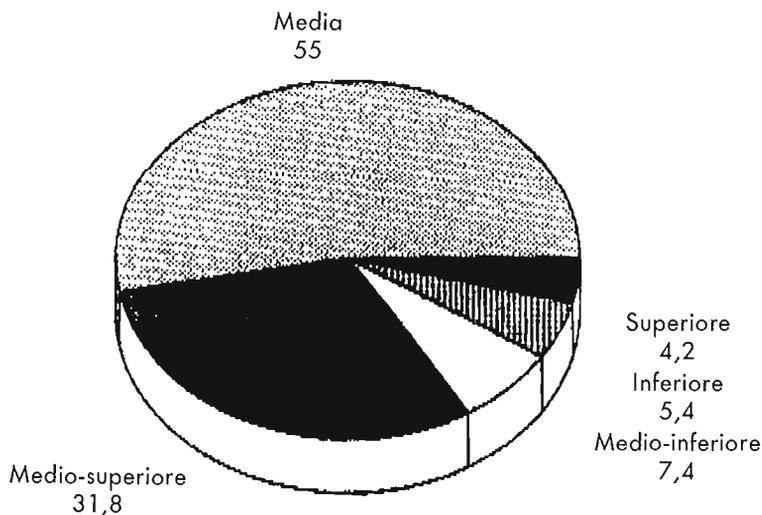
che parte perché nessuno li sa adoperare o perché nessuno è incaricato di occuparsene, più docenti, più appelli d'esame. È interessante notare che le uniche misure seriamente prese in considerazione dai vari atenei per risolvere queste situazioni di indubbio disagio siano quelle legate all'inserimento del numero chiuso di studenti, vadano cioè esattamente all'opposto rispetto al significato delle richieste.

### CON UN PIZZICO DI SFIDUCIA

Gli studenti del resto non si illudono circa possibili, reali cambiamenti dello *status quo*: sufficientemente informati (il 60% di loro legge un quotidiano almeno 4 volte alla settimana e più del 50% segue un settimanale di informazione) ripongono negli «uomini politici» e nel Governo in generale bassissimi gradi di fiducia pur se poi, con apparente incoerenza, sono in più del 60% dei casi soddisfatti di «come si vive oggi in Italia». In realtà questo dato, che è analogo a quello ottenuto da varie ricerche effettuate sui giovani di altre parti del mondo, non deve dar adito a equivoci: l'esplicita dichiarazione di insoddisfazione è infatti piuttosto difficile da ottenere, poiché implica da parte dell'intervistato un'ammissione di fallimento più o meno parziale della sua attuale esistenza, con gli annessi problemi di carenza di autostima e di messa in crisi dell'identità personale.

Il dato da tenere in considerazione è quindi, caso mai, quello contrario, dell'insoddisfazione cioè del restante 40% dei giovani studenti. È però, quello dell'insoddisfazione, un problema psico-sociologico nel quale non è il caso di addentrarsi in questa sede. Ci limiteremo dunque a sottolinearne la portata rilevandone la maggiore incidenza sulla componente femminile, su quella di stra-

### Condizione sociale degli universitari



to sociale inferiore e infine sui residenti al Sud e nelle Isole.

### LA LEVA, UNA SPADA DI DAMOCLE

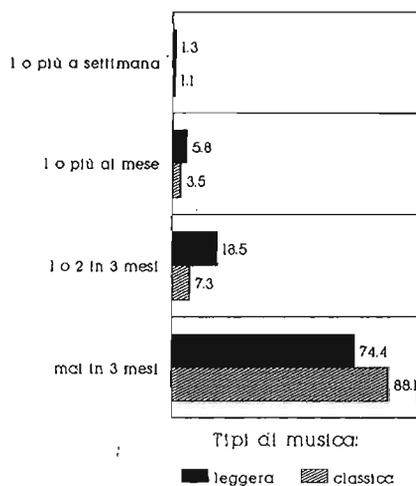
Un argomento che molto concerne, per ovvi motivi, la popolazione giovanile in particolare di sesso maschile è quello del servizio militare. A tale proposito, un primo giudizio è stato richiesto mediante espressione dell'accordo sull'affermazione che il servizio militare costituisca un dovere per tutti i cittadini sani: solo il 42% dei giovani universitari concorda, contro una media dell'universo giovanile che è del 55% circa. Viceversa, mentre solo il 42% dei giovani in generale esprime il suo disaccordo altrettanto fa ben il 55% degli studenti. Una seconda affermazione sosteneva che il servizio militare, svolto nelle modalità attualmente previste dalla legge italiana, è solo una perdita di tempo. Concordano circa il 77% degli universitari ed il 60% dei giovani in generale, mentre dissente rispettivamente il 20 e il 36% dei casi.

Si evidenzia una presa di posizione ben più decisa da parte di chi

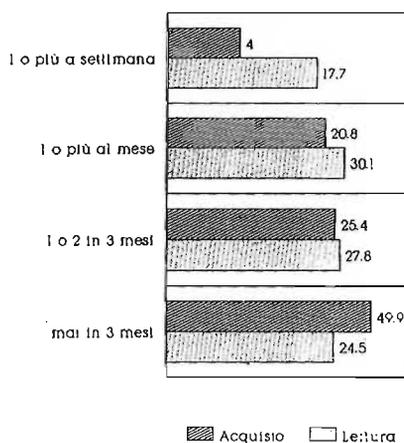
frequenta l'università, motivata probabilmente dal continuo interferire del periodo nell'esercito con la delicata fase del passaggio studio-lavoro, dato che chi non è milite-sente ha grosse difficoltà nell'essere assunto e d'altra parte chi ha studiato a lungo è generalmente piuttosto ansioso di cominciare a lavorare e a guadagnare. Da qualche anno è stata poi modificata la rinviabilità del servizio militare al termine degli studi, per cui essa sussiste solo per chi, oltre ad essere iscritto ad una facoltà, è altresì in regola con un minimale piano di studi, dimostra cioè di essere studente attivo. La leva è dunque vista come una sorta di spada di Damocle sospesa sopra il capo degli studenti, pronta a colpirli in caso di *défaillance* scolastica senza riguardo alcuno per le motivazioni o le contingenze legate ad essa.

Maggiore assonanza si riscontra invece tra universitari e non quando si sondano le opinioni sul servizio civile sostitutivo. Che esso debba costituire un'alternativa realmente praticabile da tutti coloro che lo desiderano è infatti il parere di circa l'86% degli universitari e l'81% dei giovani che non lo sono.

## Frequenza a concerti



## Acquisto e lettura di libri (non di studio)



## IL TEMPO LIBERO

Veniamo ora ad analizzare un ultimo aspetto della vita studentesca, importante e significativo in notevole misura: l'uso del tempo libero. Sappiamo che la percentuale di vita ad esso dedicata è molto cresciuta negli ultimi decenni, ed è destinata ad ulteriore allargamento. Acquistano così sempre maggiore importanza tutte le attività volte ad impiegare, con finalità per lo più ricreativa o educativa, il tempo che resta libero dal lavoro o, nel nostro caso, dallo studio. Ne abbiamo scelte alcune tra le più diffuse, ed abbiamo domandato ai ragazzi di indicare la frequenza secondo la quale esse vengono da loro praticate.

Cominciando dal ballo in locali pubblici, ultimamente messo in gran

luce dai *media* per i pericoli cui manderebbe incontro in particolare i giovanissimi, sembrerebbe che gli universitari lo pratichino con minore intensità ma maggiore diffusione dei loro coetanei non studenti e dei loro fratelli minori. Solo il 36% di essi non si è infatti mai recato a ballare negli ultimi tre mesi, contro il 43% degli altri giovani, ed il 54% contro il 40% lo fa almeno una volta ogni tre mesi, ma solo il 9% in confronto al 16% balla una o più volte alla settimana.

Decisamente maggiore si rileva l'assiduità degli universitari agli spettacoli cinematografici: la maggior parte — il 39% — di essi assiste ad uno o più film al mese, e solo il 15% contro il 33% degli altri giovani non ne ha visto alcuno negli ultimi tre mesi.

Medesima tendenza per gli spettacoli teatrali, dove peraltro colpisce la scarsa attenzione ad essi dedicata in generale dai giovani: ben il 71% degli universitari — altissima percentuale, anche se inferiore a quella degli altri giovani che ammonta addirittura al 90%, — non si è mai recato a teatro nei tre mesi precedenti l'intervista.

Uguale discorso può essere fatto, come risulta dai grafici, per i concerti di musica non solo classica ma anche leggera.

Passiamo ai libri, che, nonostante il dilagare di altre forme di divulgazione culturale, restano i principali veicoli del sapere e delle idee: escludendo i libri di studio, scopriamo che nei tre mesi precedenti l'intervista quasi il 50% degli universitari non ha acquistato nemmeno un volume, e circa la metà (25%) non ne ha neppure letto uno. La situazione dei giovani non universitari al medesimo riguardo è ancora più deprimente, ma ciò non è di gran sollievo.

## CULTURA UNIVERSITARIA: UN BENE CHE SIA PER TUTTI

Nell'intento di effettuare una pur sintetica valutazione dei dati esaminati, essi non fanno che confermare ciò che già sapevamo in partenza: generalmente gli studenti universitari appartengono alle fasce socio-economicamente più elevate della popolazione. Questo — e non la loro condizione attuale di studenti — si riflette sui loro usi e sui loro costumi determinando le differenze rispetto agli altri campioni. Ci sentiamo perciò di affermare che, oltre alle auspiccate, necessarie modifiche radicali all'interno del sistema universitario, urgono misure di intervento politico e sociale volte a rendere la cultura universitaria un bene davvero alla portata di chiunque desideri accedervi.



# ASSOCIAZIONISMO NUOVO STILE

di *Lele Taborgna*

Responsabile Orientamento e Informazione  
dell'ISU per lo IULM (Istituto Universitario  
di Lingue Moderne) di Milano

*Sguardo d'insieme ai fenomeni  
dell'associazionismo studentesco.*

Università di  
Uppsala:  
esercitazioni in  
laboratorio (foto:  
Håkan Lindholm)



## UN PANORAMA VARIEGATO

Il panorama dell'associazionismo studentesco europeo è variegato, dipendente in larga misura dall'esperienza didattica e culturale del Paese oggetto di osservazione. La Spagna, ad esempio, vede una situazione di relativa povertà associativa mentre l'Olanda ha consentito la crescita del peso studentesco stimolato da un sindacato che, nel 1970, raccoglieva ventimila aderenti; i risultati della situazione olandese portano ad un modello didattico particolare, dove studenti e docenti partecipano alla gestione dell'università fino al punto di poter assegnare, al docente, un voto e un giudizio sul metodo di insegnamento impartito.

Nel Regno Unito la tradizione è quella delle Union; il National Union of Students, sindacato nazionale degli studenti, agisce per la difesa degli interessi studenteschi ed è presente in ogni sede universita-

ria. In Portogallo l'associazionismo studentesco riceve appoggi dallo Stato ed è presente in tutti gli ambiti universitari, con elezioni annuali dei rappresentanti.

La Francia indica una presenza molteplice di associazioni dalla forte caratterizzazione politica ma, è il caso delle Junior Entreprise di Economia e Commercio, anche con importanti valenze per l'iniziativa professionale.

In Germania le Studentenschaft, comunità studentesche, sono caratteristiche dei vari Länder e vi si entra automaticamente, all'atto dell'iscrizione universitaria; il parlamento studentesco agisce su base regionale, essendo l'università disciplinata da ogni Länder.

La situazione italiana, in quanto a presenza studentesca istituzionale, è nota: ogni due anni, attraverso le elezioni universitarie, rappresentanti degli studenti entrano nei consigli d'amministrazione delle università, degli enti e istituti per

il diritto allo studio, dei consigli di facoltà. Oggi, viste le difficoltà elettorali delle componenti studentesche, la scarsa presenza e partecipazione, si sta creando anche il Senato studentesco, con compiti di proposta e consultazione.

Le possibilità istituzionali sono sfruttate dagli studenti che si organizzano per raggruppamento politico e culturale. Negli ultimi due-tre anni però è cresciuta la presenza, anche alle elezioni studentesche, di associazioni «aperte», costituite cioè con precise finalità culturali e professionali, senza qualificazione partitica o precisamente politica, coerenti con il proprio corso di laurea o la condizione data dalla propria sede universitaria.

## TIPOLOGIE

Le associazioni studentesche possono essere raggruppate in tre ordini:

- associazioni diffuse a livello

internazionale;

- associazioni diffuse a livello europeo;

- associazioni locali, di facoltà, università, città.

Entrano a far parte del primo gruppo organismi come l'AIIESEC di Economia e Commercio, il SISM degli studenti di Medicina, la IAAS degli studenti di Agraria. Queste associazioni sono presenti e attive da lungo tempo, trenta-quarant'anni e più, e si occupano della sfera culturale e professionale relativa al proprio corso e indirizzo di laurea; sono le più organizzate con scambi e *stage* internazionali che, secondo stime fornite da alcuni loro rappresentanti, giungono a 4-5.000 soggiorni per anno, solo per l'Italia.

Del secondo gruppo fanno parte associazioni sorte sull'onda dell'unificazione europea. AEGEE, ad esempio, riceve sovvenzioni CEE ed è rivolta a tutti gli studenti, senza un preciso riferimento all'appartenenza ad un corso di laurea; dichiara 12.000 iscritti e promuove, biennalmente in uno dei Paesi della Comunità, TEAM, salone delle professioni. ELSA è un'associazione europea degli studenti di Giurisprudenza; la sede è a Vienna, è nata nel 1981 e attualmente è diffusa in 24 Paesi europei. CERP è la confederazione europea degli studenti di Relazioni pubbliche; ESN, Erasmus students network, un organismo riferito all'informazione e al sostegno dei programmi ERASMUS della CEE.

Nel terzo gruppo entrano associazioni di vario genere, essenzialmente non censite, presenti solo in un corso di laurea, in una facoltà, in una università. Ciò non significa scarso peso o poca importanza; quello che manca, spesso, è un collegamento con altre associazioni nazionali e internazionali ma le promozioni dimostrano vitalità e capacità. Un buon esempio è ACAM, asso-

ciatione culturale presente a Udine e a Trieste che agisce tra le componenti studentesche delle università di Alpe-Adria, l'organismo interregionale che coinvolge regioni dell'Italia settentrionale, la Slovenia, l'Ungheria, l'Austria; ACAM promuove JOBBING, salone delle professioni rivolto a studenti e laureati, nelle città di Udine e Trieste. Altre associazioni studentesche usufruiscono di spazi e servizi messi a loro disposizione dalle università; accade a Udine, a Bologna, a Padova, a Palermo e, con differenze per quel che riguarda le caratteristiche dei sostegni, un po' dappertutto.

Discorso a parte meritano le associazioni di studenti stranieri; formate principalmente per nazionalità, studenti greci, palestinesi, irani, trovano un momento di sintesi attraverso l'UCSEI di Roma che pubblica un interessante mensile («Amicizia»).

## VITALITÀ DIVERSE

Non esiste un censimento, un'indagine che offra il quadro completo, quantitativo e qualitativo, dell'associazionismo studentesco in Italia. Anche per questo le associazioni che da due anni si danno appuntamento nei convegni del Cireur di Feltre, si stanno impegnando in un'opera di inchiesta e indagine che dovrebbe portare, entro scadenze non lontane, ad una comprensione più significativa del fenomeno. Nell'ultimo convegno di aprile 1991, le associazioni convenute hanno proposto la costituzione della FASI, federazione delle associazioni studentesche italiane. Il proseguimento del lavoro, per il 1992 un altro appuntamento Cireur prevede l'incontro e il confronto tra associazioni internazionali e imprenditori, porterà certamente ad evidenziare i molti aspetti dell'attività associativa.

Per ora è utile sottolineare alcune considerazioni che provengono da studi, confronti, osservazioni attivate negli ultimi anni.

1) L'associazionismo studentesco segue l'andamento generale della presenza e dell'attività studentesca; i primi Anni Settanta, conseguenti alla grande protesta studentesca del 1968, hanno rappresentato il punto più elevato di vitalità e iniziativa con la costituzione di nuovi organismi, il rafforzamento di altri già esistenti, la cancellazione di alcuni strettamente collegati ai partiti politici. Negli Anni Settanta nascono anche le Cooperative librerie, versante professionale del fenomeno; si espandono inoltre, all'esterno delle università, società di servizi per viaggi e turismo giovanile, traduzioni, battitura tesi, corsi di lingua all'estero.

2) Il punto più basso della presenza studentesca, in termini assoluti, è da registrare nel corso dei primi Anni Ottanta, con la crisi di partecipazione alle elezioni universitarie, la staticità delle associazioni presenti, il fenomeno di crisi collaborativa anche all'interno delle Cooperative librerie, la sparizione di organismi unitari quali le interfacoltà e la generale parcellizzazione dell'iniziativa.

3) Dalla seconda metà degli Anni Ottanta e fino ai nostri giorni si assiste ad una rinascita dell'associazionismo come risposta principale alle debolezze della componente studentesca. Le proteste del 1989/90, la «Pantera», determinano una situazione contraddittoria dal punto di vista associativo con prese di posizione contrarie e a favore del movimento. Se l'iniziativa di protesta è un segnale della più incisiva coscienza studentesca non è però un fenomeno di carattere stabile e strategico. Proprio su questo punto, il carattere strategico, si basa l'importanza dei movimenti associativi studenteschi.

## CONTRO LA STASI

Le associazioni traggono forza e motivi dalla rottura dell'isolamento universitario, collegandosi con il mondo del lavoro e, contemporaneamente, promuovendo iniziative destinate al mondo dell'informazione; da qui il senso di autopromozione e pubblicità che può essere visto come pericoloso e frutto di esibizionismo anche se prodotto per far conoscere la propria associazione.

Tutto quello che sta accadendo in questo mondo, quello dell'associazionismo studentesco universitario, propone comunque molteplici aspetti positivi: gli studenti stanno cercando forme organizzative per superare la staticità della struttura didattica, culturale, professionale delle università italiane e non. Bandiere comuni dell'associazionismo sono la caduta dei muri ideologici, delle differenze per partito e posizione politica, l'attività verso e con tutti

gli studenti, lo spirito di pace, la dichiarata intenzione di colloquiare e lavorare in Europa e nel Mondo con gli studenti di tutti i Paesi. L'opportunità del loro sviluppo sarà data anche dal sostegno, dall'incoraggiamento, dai servizi che l'università potrà e saprà offrire. Ma per questo bisogna considerare la componente studentesca come fondamentale in qualsiasi programma di adeguamento e innovazione dell'università. La strada, buona, rimane lunga e difficile.

## Formula associativa: la strada è buona

Dal 22 al 24 aprile 1991 si è svolto a Feltre il quarto convegno promosso dal Cireur, Centro interregionale per le relazioni europee. L'occasione era rivolta alle associazioni studentesche, italiane ed europee, per un confronto sulle potenzialità e le esperienze dell'associazionismo studentesco universitario.

I rappresentanti delle associazioni intervenute hanno chiarito con estrema lucidità e capacità quello che avviene nell'ambito universitario in quanto a partecipazione studentesca: si è verificato quanto siano importanti le formule associative, dirette sul piano didattico, culturale e della professione, per far crescere l'intera struttura della formazione superiore, soprattutto nell'ottica dell'incontro transnazionale, europeo e internazionale.

L'associazionismo rappresenta una forma sostanziale di presenza e intervento sotto l'aspetto della critica e della proposta, delle iniziative e delle promozioni. Seminari, incontri, stage, scambi, saloni dell'orientamento e delle professioni: questo e altro sono frutto del lavoro, volontario, di questi studenti e delle loro associazioni.

I contenuti su cui si fondano le associazioni, con una prima generalizzazione, esprimono alti livelli di incontro democratico tra studenti di diversa esperienza e provenienza geografica; se esiste ancora un certo carat-

tere di autopromozione questo, soprattutto da parte di associazioni più datate in quanto a vita ed attività svolte, passa in second'ordine di fronte al lavoro da costruire con fatica, con forze essenzialmente proprie, con margini minimi di autosufficienza economica.

Gli studenti e le loro associazioni spesso non trovano grandi aiuti e risorse: anche questo è un punto da sottolineare perché indicativo delle difficoltà di partecipazione, italiane e non solo, che vediamo ogni qualvolta si parla di elezioni studentesche o di organismi di studenti operanti all'interno delle università. Ci sono atenei che appoggiano e sostengono gli interventi, nelle varie forme, proposti dagli studenti; mentre altri nicchiano e non offrono né stimoli né aiuti. Salvo poi ricordarsi della componente studentesca in particolari occasioni, il che fa pensare ad un uso strumentale della loro presenza.

Occorre segnalare infine la condizione di un particolare settore di studenti, gli stranieri. Le parole dei rappresentanti UCSEI, Ufficio centrale degli studenti esteri in Italia, suonano pesantemente come un atto d'accusa nei confronti dell'università italiana. Per leggi e circolari adottate negli ultimi anni si assiste al calo delle iscrizioni di questa componente; fatto, questo, che si verifica con maggior

vistosità per i giovani provenienti da Africa, Asia, America Latina. Il discorso «extracomunitari» va quindi ad intaccare anche l'aspetto della cooperazione tra Paesi ricchi e poveri penalizzando ulteriormente questi ultimi: le difficoltà di accedere alla laurea e alla formazione superiore, esistenti in queste aree di sottosviluppo economico, vengono accentuate dalle chiusure del sistema universitario italiano.

Sappiamo, e questo ancor più grazie al convegno «Da studente a studente» del 22-24 aprile 1991, che solo il rispetto, l'incoraggiamento, la solidarietà verso gli studenti universitari di provenienza extracomunitaria potranno far avanzare con giusti criteri l'università italiana ed europea. Non si può fare l'Europa senza il resto del Pianeta. Nel mondo universitario gli scambi, le nuove opportunità di formazione e lavoro, un più elevato livello di scienza e cultura potremo ottenerli con l'alfabetizzazione e la partecipazione di tutti.

Il mondo che cambia, l'università che cambia saranno verificati, nella loro positività, dal grado di apertura e rispetto che esisterà verso i Paesi in via di sviluppo. Al contrario, assisteremo ad una sudditanza generale; i Paesi poveri schiavi di quelli ricchi, quelli meno ricchi servi dei più ricchi.

(L.T.)



# INSIEME, con ENTUSIASMO

a cura di Paolo Zappitelli

*Vivere l'università non vuol dire solo sfogliare dispense e superare esami. Come preannunciato dall'intervento di Lele Taborgna, si diffonde una grande voglia di stare insieme, di fare «associazione», per uscire dalla solitudine o prendere in mano il proprio futuro. Così, mentre il mondo degli adulti già in carriera guarda con un certo distacco — se non con diffidenza — quello degli universitari in lista d'attesa, questi ultimi si organizzano, si riuniscono, fondano reti di scambio e di informazione, viaggiano per imparare e per incontrarsi, assaggiano il gusto di fare impresa, scrivono e stampano giornali.*

## Chiasmus. È tempo d'incontro

Chiasmus, in greco, vuol dire punto d'incrocio, d'incontro. Dal 1989 questa parola è diventata il simbolo di una manifestazione alla quale partecipano studenti universitari provenienti da tutta Europa, per scambiarsi idee, esperienze e informazioni, per discutere problemi e necessità, per ricercare e definire soluzioni comuni a livello sovranazionale. Nelle intenzioni del gruppo di studenti che l'hanno fondata a Bologna in occasione del IX centenario della fondazione dell'Università felsinea, Chiasmus dovrà favorire la realizzazione di una vasta rete di relazioni permanenti tra

le varie associazioni studentesche, il sostegno e il rafforzamento nelle varie università europee di organi studenteschi legalmente riconosciuti e pienamente rappresentativi, la definizione di concrete azioni comuni sulle varie questioni della vita studentesca e di posizioni da presentare alle istituzioni politiche e culturali del continente, il potenziamento dei programmi educativi della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa.

Nel 1989 il primo incontro si è svolto proprio all'Università di Bologna e da allora Chiasmus è diventato un appuntamento annua-

le per gli studenti di tutta Europa.

Nel 1990 il *meeting* è stato ospitato a Coimbra, in Portogallo, organizzato dall'Associazione Accademica di Coimbra, anche questa volta in occasione di un «compleanno»: il VII centenario della celebre Università portoghese. Tra i temi affrontati ci sono stati il diritto e i sostegni all'associazionismo studentesco, il diritto allo studio, la qualità della didattica, la rappresentanza degli studenti negli organismi accademici, i programmi di scambio della CEE.

Alle due edizioni finora svolte hanno partecipato moltissimi studenti degli atenei dei paesi dell'Est: sono arrivati giovani dalla Polonia, dall'Ungheria, dalla Cecoslovacchia, dalla Romania, dalla Jugoslavia, dai Paesi Baltici (Vilnius, Tallin, Tartu e Riga) e dalle università sovietiche di Mosca, Leningrado, Kishinev, Alma Ata e Tashkent.

# Jobbing. Autogestire l'orientamento

Si chiama Jobbing ed è uno dei vari saloni di orientamento per studenti universitari, organizzato dagli studenti stessi. Nel panorama sempre più ricco di questo tipo di manifestazioni, Jobbing — di cui si è svolta la prima edizione l'anno scorso a Udine — si rivolge a laureati e laureandi della regione dell'Alpe Adria. Promotrice di queste giornate di orientamento è stata l'associazione culturale Acam insieme all'Università di Udine, che è un po' l'ateneo guida della comunità. Intenzione degli organizzatori è di ripetere il salone ogni anno nelle altre sedi universitarie della comunità — composta dalle regioni del nord-est d'Italia, dalla Slovenia e dalla Croazia, dall'Ungheria, dall'Austria e dalla Baviera — per favorire lo scambio tra studenti, atenei, imprese e professionisti dei diversi settori della regione.

L'Acam è nata nel 1986 su iniziativa di alcuni studenti universitari e oggi ne fanno parte anche laureati e ricercatori delle università di Udine e Trieste.

Tra gli atenei dei paesi che compongono l'Alpe Adria, l'Acam ha portato avanti una serie di proposte che vanno dallo scambio di archivi, informazioni e *stage*, all'offerta di borse di studio e, soprattutto alla richiesta di parificazione dei titoli di studio per i giovani della comunità.

All'interno dell'Acam, Jobbing serve a far incontrare gli studenti di tutte le facoltà con le varie aziende, in modo da permettere loro di cominciare ad avere un primo orientamento sul proprio futuro. La partecipazione al salone, per gli studenti, è gratuita; i loro *curricula* vengono inseriti in un computer e sono consultabili — se gli interessati sono d'accordo — dalle ditte che in-

tervengono alla manifestazione. Di ogni azienda che partecipa sono presenti i responsabili delle direzioni sviluppo e inserimento professionale, con i quali gli studenti possono sostenere un colloquio di selezione personale. Possono inoltre visitare gli *stand* allestiti dalle singole aziende, raccogliere informazioni sulla loro realtà industriale e seguire interventi, conferenze, seminari e *forum* a cui partecipano esperti e operatori di livello nazionale e internazionale.

L'edizione '91 di Jobbing, che si terrà a Trieste alla fine di novembre, presenta qualche novità: oltre ai 200 neolaureati che intervengono, la partecipazione è stata allargata anche ai diplomati degli istituti tecnici. Il salone sarà articolato in quattro aree espositive: una parte sarà riservata alle aziende che ricercano neo-laureati o diplomati, un'altra riguarderà il settore della ricerca scientifica; poi ci sarà lo spazio riservato a tutto quanto attiene alla formazione e infine un settore riguarderà in maniera più specifica l'orientamento. Tutto sempre inquadrato nell'ottica transnazionale dell'Alpe Adria.

## Crocevia di informazioni a Bruxelles

Partecipano per saperne di più sulle opportunità che offre loro l'Europa. Per informarsi sui programmi di studio all'estero ma anche per vedere che cosa propone il mercato del lavoro dopo la laurea. Sono i giovani che ormai da quattro anni — tante sono state le edizioni — affollano il «Salone europeo dello studente» di Bruxelles, uno dei

più importanti del settore, un crocevia di informazioni sulle possibilità di studiare in tutta Europa.

Nato nel 1988 come «Student Fair» da un'idea di un gruppo di studenti belgi che avevano già alle spalle la fondazione di un giornale universitario, il salone ha avuto una crescita continua e una sempre maggiore presenza di pubblico. Alla pri-

ma edizione, che si svolse all'Anspach Centre di Bruxelles, parteciparono 87 mila studenti, per la maggior parte belgi, ma con una discreta rappresentanza di stranieri. Nel 1989 i visitatori salgono a 97 mila e partecipano 43 tra università e istituti di formazione universitaria di 11 paesi europei.

Nel 1990 il salone cambia nome, diventa «European Student Fair», a sottolineare ormai la sua raggiunta dimensione internazionale. Dei 123 mila giovani che affollano i vari stand, 10 mila sono ragazzi che vengono da altre nazioni: Inghilterra, Italia, Spagna, ma anche Cecoslovacchia, Romania e Ungheria. Tutti

con lo stesso desiderio di conoscere le opportunità di studiare in altre università europee. E il salone offre loro la possibilità di mettersi direttamente in contatto con le varie istituzioni della comunità. Vengono presentati i programmi ERASMUS, LINGUA, COMETT o TEMPUS, si scambiano esperienze tra quelli che vi hanno già partecipato, si cerca di creare nuovi rapporti tra università. Tutto senza perdere di vista il lato concreto, l'inserimento nel mondo del lavoro. Per questo ci sono una serie di colloqui con esperti del settore che spiegano quali sono le prospettive, gli sbocchi di ogni laurea e illustrano le varie professioni.

Per l'edizione di quest'anno — che si è svolta dal 19 al 23 marzo al

Bruxelles Exhibition Center — gli organizzatori hanno deciso di allargare la partecipazione anche agli studenti che frequentano gli ultimi due anni delle scuole secondarie, per dare loro un primo orientamento sulla futura vita universitaria. Potranno parlare con professori, pronti a spiegare il mondo nel quale stanno per entrare, e con altri studenti universitari per farsi raccontare le loro esperienze.

All'edizione '91 hanno partecipato quasi 150 mila visitatori e il 10% di questi era costituito da studenti che venivano da altri paesi europei. Erano presenti 656 istituti di istruzione universitaria, 210 dal Belgio, 446 in rappresentanza di atenei di tutta Europa, Canada, Australia

e Stati Uniti. C'erano, tra le altre, le 3 università di Madrid, la Language School di Siena, la John Hopkins University di Bologna, le London and Oxford Universities, e ben 10 università dei paesi dell'Est, tra cui quelle di Dresda, Varsavia, Praga, Bratislavia e Budapest.

Agli studenti non vengono fornite informazioni solo sui programmi di studio, ma anche sulle principali istituzioni dei vari paesi, la vita politica, la società, con l'ambizione di cercare di formare il futuro cittadino europeo. Un mix dunque tra informazione e cultura che è forse alla base del successo dell'«European Student Fair», che nel 1992 giungerà alla sua quinta edizione, ospitata, dal 25 al 28 marzo, sempre a Bruxelles.

## ÆGEE. Gli Stati Generali degli universitari europei

**Æ**GEE è l'acronimo di Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe.

È nata nel 1985 a Parigi ed attualmente conta più di 13.000 membri in 104 antenne sparse in tutta Europa. È indipendente da ogni istituzione od organizzazione a livello nazionale. Raggruppa studenti di tutte le discipline. Non ha scopi lucrativi, è aconfessionale e finanziariamente indipendente. Non è legata inoltre ad alcun partito politico. È l'unica associazione studentesca ufficialmente riconosciuta dalle Comunità Europee.

Scopo di ÆGEE è quello di far diventare gli studenti delle varie nazioni cittadini europei, promuovere la cooperazione europea fra i gio-

vani mirando specialmente agli studenti. A questo scopo i membri dell'associazione lavorano insieme per organizzare eventi a livello europeo ai quali possono partecipare tutti i soci. Queste attività aumentano inoltre la mobilità dei giovani.

ÆGEE considera inoltre l'edificazione di una comunità europea, dalle Canarie all'URSS, come lo scopo politico più importante a medio e lungo termine.

### UNA PRESENTAZIONE IN DIRETTA

*Per capire dal vivo scopi e funzionamento dell'Associazione, diamo la parola a Cesare Romano, presidente dell'ÆGEE di Milano.*

«Quando ho cominciato la mia carriera universitaria, un paio di anni fa, come tutte le matricole credevo che l'essere universitari implicasse qualche cosa di più della semplice lettura di lunghi tomi e la loro ripetizione all'esame. Forse ero stato influenzato dai miti delle università inglesi dove ogni momento della vita dello studente, dallo studio allo sport, dal divertimento ai momenti culturali si svolgono sotto la bandiera della propria università.

Dovevo ben presto ricredermi. Gli studenti che si avvicinano alle associazioni studentesche cercano quindi il complemento allo studio per poter trarre il massimo dall'esperienza universitaria.

A differenza di altre associazioni ÆGEE offre allo studente innanzitutto la possibilità di entrare in contatto con colleghi di altre discipline e quindi di allargare i propri orizzonti, ed inoltre non è costituita al mero scopo di mettere in contatto studenti della stessa facoltà ma ha uno scopo politico ben preciso: la costruzione di una Europa Unita.

Questo traguardo, tuttavia spesso e volentieri appare irraggiungibile e utopistico e quindi l'azione dei membri per il suo conseguimento si deve fare più pragmatica. Tutte le attività che ÆGEE organizza hanno come comun denominatore il tentativo di mettere in contatto gli studenti di tutto il continente e di stimolarli ad avere un approccio europeo ai diversi problemi del mondo moderno, dagli aspetti politici a quelli economici, da quelli scientifici a quelli sociali. Tale nuovo modo di vedere le cose si sviluppa lavorando e discutendo con i ragazzi delle altre nazionalità europee, spesso attraverso il difficile compito di riconciliare tendenze e necessità opposte. Circa due volte al mese, in ogni antenna dell'Associazione, si svolgono conferenze o dibattiti sui temi più svariati, e sono naturalmente aperte a tutti i membri. Inoltre ogni anno l'Associazione organizza corsi di lingua e cultura (nel 1991 abbiamo avuto 35 corsi, dall'Estone al Catalano, con una disponibilità di circa 850 posti). Va menzionata anche la nostra borsa dello studente, TEAM (The European Academic Manager) con frequenza

annuale alla quale partecipano aziende e studenti di tutto il continente, e mille altre attività.

Tutto ciò viene organizzato dagli studenti membri dell'ÆGEE, spesso lavorando in gruppi comprendenti più nazionalità, volontariamente e con risultati a livello professionale.

Credo che la mia esperienza personale — essendo nel comitato direttivo dell'Associazione da più di un anno — possa essere utile per capire che cosa può offrire l'ÆGEE. Le esperienze avute mi hanno permesso innanzitutto di sviluppare un gran numero di contatti in tutte le direzioni, rendendo così meno traumatico il passaggio dalla condizione di studente a quella di lavoratore, e hanno sicuramente arricchito il mio bagaglio culturale e quello umano. I numerosi viaggi fatti per l'associazione in giro per l'Europa hanno rafforzato la mia convinzione della necessità di una maggiore integrazione degli Stati europei, in virtù degli interessi comuni che ci legano.

Certo, non tutti hanno o vogliono avere la possibilità di passare dal ruolo di socio 'consumatore' a quello di socio 'produttore' con tutto ciò

che ne consegue, ma anche il limitarsi ad usufruire degli innumerevoli servizi che l'Associazione offre può aiutare. La partecipazione ad un evento organizzato dall'ÆGEE pone al socio soltanto l'onere della spesa del viaggio mentre di solito alloggio e vitto sono a carico dell'antenna ospite. Se poi si tiene conto del fatto che di solito l'alloggio è presso un altro studente ciò può far comprendere come il tentativo di formare uno studente europeo passi spesso da un piano teorico ad uno estremamente pratico.

In Italia esistono antenne a Milano, Torino, Firenze, Siena, Perugia, Bologna, Ferrara, Bari, Lecce, Palermo, ed abbiamo contatti in molte altre città.

La mancata presenza della nostra Associazione in una città universitaria non pregiudica infatti la possibilità di partecipare alle nostre attività o, meglio ancora, di fondare altre antenne. Siamo infatti sempre alla ricerca di università e studenti nuovi sia per allargare il ventaglio delle possibilità offerte ai membri, sia per poter verificare se effettivamente esiste una coscienza europea».

## AIESEC. Associarsi in grande

L' AIESEC (Associazione Internazionale degli Studenti in Scienze Economiche e Commerciali) è stata fondata nel 1948 ad opera di studenti di sette paesi.

È un'associazione internazionale, indipendente, non politica, non partitica, senza fini di lucro, gestita interamente da studenti, ed ha come obiettivo «contribuire allo sviluppo delle proprie nazioni e dei loro popoli con un impegno supremo per

la comprensione e cooperazione internazionale».

Questo obiettivo viene raggiunto creando opportunità di interazione fra giovani di diverse culture e nazionalità e tra questi e l'ambiente economico e sociale.

Attualmente le sue attività sono ideate e organizzate da oltre 80.000 studenti in più di 750 università di 71 paesi nel mondo; sono questi numeri, che oltre alla qualità delle at-

tività, fanno dell'AIESEC la più grande associazione studentesca del mondo, con una rilevanza tale da essere chiamata a rappresentare la popolazione studentesca dall'ONU.

L'AIESEC in Italia è nata nel 1950 ed è oggi presente in 34 sedi universitarie.

Nel nostro Paese le attività di punta dell'Associazione sono la gestione del programma di *stage* internazionali e l'organizzazione di un ciclo di seminari legati al tema di studio biennale di AIESEC International sull'imprenditorialità, i *career day* e le *teach week*, oltre ad una serie di altre attività a livello locale.

Dalle parole di un membro del-

l'Associazione cerchiamo di capire meglio cosa voglia dire essere un AIESECer: «Vuol dire essere membro di un'Associazione con un *network* che copre tutto il mondo e presoché tutte le culture, quindi poter interagire con studenti di tutto il mondo e questo con una estrema facilità dovuta all'essere tutti accomunati dalla medesima voglia di crescere insieme e dall'avere una mentalità internazionale.

Più concretamente avere la possibilità di discutere con un giapponese, un nigeriano, un brasiliano ed un inglese fa veramente sentire da vicino questo spirito di internazionalismo che ci accomuna, sia nei momenti formali che informali».

## IL RUOLO DELL'AIESEC IN ITALIA

L'Associazione in Italia coinvolgendo direttamente alcune migliaia di studenti universitari nell'organizzazione delle sue attività si propone come centro di promozione di cultura internazionale (l'attenzione è rivolta sia alla CEE che ai paesi extraeuropei dato che il *network* è a livello mondiale) e, svolgendo un'attività integrativa della formazione accademica, consente ad ogni studente di accedere a quelle conoscenze che lo potranno meglio preparare al futuro. Sono infatti molti gli studenti (una recente stima parla di oltre 60.000 in Italia) che beneficia-

no delle varie iniziative e cioè degli *stage* internazionali, dei *career day*, dei programmi socio economici e di quelli più orientati verso il mondo del *business*.

Qui si inserisce il rapporto di collaborazione con aziende, organizzazioni non governative, altre associazioni e mondo universitario: per l'Associazione significa ricevere e trasmettere conoscenze specifiche e competenti sulle tematiche trattate, per loro entrare in contatto con un ambiente dinamico e non viziato, date le nostre peculiari caratteristiche di associazione non politica, senza fine di lucro, indipendente e completamente gestita da studenti.

# Jeme. Verso il futuro

Pensando alla distanza tra università e mondo del lavoro e al problema della separazione tra aspetti teorici e pratici dell'insegnamento accademico, nacque nel 1967 all'ESSEC di Parigi la prima Junior Enterprise.

L'idea chiave era di dare allo studente un'occasione per aggiungere un insieme di esperienze concrete alle conoscenze teoriche acquisite in ambiente universitario, utilizzando le sue capacità manageriali all'interno di gruppi di lavoro responsabili dei progetti commissionati dalle aziende.

Dalla Francia, questo nuovo modo di intendere le relazioni tra impresa e università si è diffuso anche in altri paesi: circa 18.000 studenti delle maggiori università europee di Francia, Germania, Spagna, Svizzera, Belgio, Portogallo, Ungheria, Polonia ed Italia sono attualmente impegnati in 142 Junior Enterprise.

## IDENTIKIT DI JEME

JEME (Junior Enterprise Milano Economia) è l'opportunità per gli iscritti dell'Università Bocconi di maturare le prime esperienze concrete all'interno di una realtà imprenditoriale.

Nata nel 1988 sul modello delle Junior francesi, JEME è una associazione di studenti senza scopo di lucro: il suo fine è quello di approfondire le conoscenze accademiche degli associati attraverso l'attività in progetti professionali commissionati alla Junior da aziende, istituti di ricerca, associazioni di categoria. La gestione dei progetti che devono sempre e comunque presentare un valore pedagogico per gli studenti che vi partecipano, è interamente svolta da *team* guidati da un capoprogetto, composti e dimensionati in base alle specifiche esigenze espresse dal committente: ricerche di mer-

cato, studi settoriali, analisi dei sistemi organizzativi, riclassificazioni di bilancio e analisi finanziarie sono i servizi che la nostra Junior può offrire alle aziende. Le imprese possono contare sul dinamismo, sulla creatività ed anche sulle conoscenze e le precedenti esperienze che un gruppo di studenti motivati ed affiatati può esprimere.

L'attività della Junior ha un'elevata propensione alla collaborazione internazionale: infatti, oltre ad essere fra i promotori della Confederazione Italiana delle Junior Enterprise, è inserita in un *network* europeo (Junior Europe Consulting) e intrattiene numerosi rapporti con le J.E. delle più importanti università francesi (HEC, ESSEC, ISAB). Tale vocazione internazionale è confermata dai lavori svolti da JEME per aziende e gruppi industriali europei: Renault, Schlumberger (telecomunicazioni), Bouygoues (costruzioni), Métro de Marseille.

## PROIETTARSI ALL'ESTERNO

Il Presidente, Stefano Giacomino, così presenta lo spirito e le fina-

lità della Junior Enterprise Milano Economia: «Le motivazioni che sono alla base delle diverse realtà associative studentesche, anche se molteplici ed eterogenee, possono essere sintetizzate nella volontà di vivere l'esperienza universitaria con una partecipazione ed un coinvolgimento che, trascendendo il puro impegno accademico, la completano e la arricchiscono. Questa considerazione diviene nel caso specifico della Junior Enterprise una spinta ad aprire il mondo dell'università alla realtà esterna, alla collaborazione con aziende e gruppi economici. Se una associazione studentesca ha comunque sempre una sua validità intrinseca che si esprime nella funzione aggregativa realizzata in ambito universitario, nel nostro caso la proiezione esterna diventa l'obiettivo primario dell'attività, lo scopo stesso che ha ispirato la nascita di JEME.

Instaurare un rapporto costruttivo e, sperabilmente, continuativo nei confronti delle imprese richiede,

senza dubbio, una 'dedizione professionale': questo presuppone non solo uno sforzo notevole da parte di tutti gli associati ma anche una unitarietà di indirizzo e di programmi che deve essere attentamente analizzata e definita sin dalla fase di costituzione dell'associazione; successivamente questa filosofia guida deve venire recepita e condivisa da parte di tutti i soci.

La progettazione di una struttura organizzativa che sia rispondente a requisiti di dinamicità e flessibilità rappresenta un'ulteriore sfida che caratterizza i primi periodi di vita di una Junior Enterprise: è grazie ad una funzionale suddivisione delle attività e dei compiti, ad una adeguata responsabilizzazione dei singoli individui chiamati a ricoprire gli incarichi ritenuti rilevanti che è possibile presentarsi alle aziende consapevoli delle proprie risorse e delle proprie possibilità, fiduciosi che esse sappiano apprezzare la proposta di collaborazione che viene loro avanzata. La sicurezza che deriva

dal poter contare su di un organismo affidabile, al di là delle persone che momentaneamente ricoprono determinate posizioni e che sono destinate in maniera fisiologica ad un elevato *turn-over*, permette di realizzare pienamente i fini istituzionali e di sviluppare un volume di attività crescente, con la certezza di rispondere sempre alle richieste ed alle aspettative delle imprese.

L'obiettivo che in questo stadio della nostra evoluzione possiamo prospettare, anche se forse potrà apparire presuntuoso, è quello di dimostrare alle aziende italiane come degli studenti universitari siano realmente in grado di svolgere progetti a stretto contatto con interlocutori del mondo del lavoro, progetti in cui saranno la responsabilità e la professionalità che sapremo esprimere a testimoniare l'impegno che ci anima.

Il nostro è un gruppo di lavoro per il futuro, quello della Junior Enterprise ma anche quello di ognuno di noi».

## Un'impresa in miniatura

JEM Economia è strutturata come una vera impresa, sebbene sia un'associazione senza scopo di lucro. Vi è un consiglio di amministrazione di 10 membri eletto dall'Assemblea degli Associati che a sua volta elegge al suo interno un presidente in rappresentanza dell'associazione. Il compito del consiglio di amministrazione è di valutare i progetti da accettare, organizzare e coordinare i gruppi di lavoro; esso rimane in carica per un anno e ogni associato, dal secondo anno di permanenza nell'associazione, può esservi eletto.

Un collegio di sindaci controlla l'operato del Consiglio di Amministrazione

e un Tesoriere si occupa degli aspetti legali e amministrativi. Inoltre, una struttura per dipartimenti permette un veloce ed efficace coordinamento delle attività.

Vi sono cinque dipartimenti: marketing; finance & accounting; informatica; relazioni internazionali; analisi dei sistemi organizzativi.

I lavori che possono essere svolti da una J.E. sono: ricerche e analisi di mercato, studi per l'esportazione, analisi finanziarie, riclassificazione di bilancio, analisi organizzative.

Dopo che il consiglio di amministrazione ha accettato un lavoro, viene formato un *team* guidato da un ca-

po progetto che ha ruoli di coordinamento e supervisione.

Per uno studente la motivazione ad entrare in una J.E. consiste nell'esperienza che può maturare partecipando attivamente ai progetti.

In ogni paese in cui le J.E. sono presenti, formano una Confederazione Nazionale per promuovere, supportare e controllare l'operato delle singole J.E. .

Inoltre, le J.E., unite attraverso le confederazioni in un *network* europeo, hanno creato una circolazione delle competenze a livello internazionale che permette alle singole J.E. di svolgere progetti su più paesi.



# A MILANO, STUDENTI EDITORI

La stampa studentesca come fonte informativa diretta sulla condizione universitaria.

di Andrea Maria Maccarini



Università di Uppsala:  
il *Gustavianum*,  
dal nome del re  
Gustavo Adolfo

Nelle frequenti analisi, sociologiche o anche soltanto giornalistiche, sulla condizione di studente universitario, «passività» e «disagio» sono probabilmente le categorie più spesso evocate; disagio, strutturale e relazionale, che produce passività come atteggiamento ampiamente maggioritario della popolazione studentesca nei confronti dell'esperienza di vita universitaria. È inutile negare l'aderenza alla realtà e l'utilità di questi concetti; essi forniscono alcune coordinate imprescindibili, e in fondo ormai del tutto pacifiche, per la comprensione di una parte assai rilevante del mondo giovanile. Le indagini appagate da questa *conventional wisdom* rendono, però, un'immagine incompleta, semplicistica e priva di sfumature; tacciono, soprattutto — dopo aver detto ciò che gli studenti «non» sono e «non» hanno — su ciò che essi sono ed esprimono, rischiando di trasformarli in scatole vuote.

Queste considerazioni chiariscono la principale ragione per cui è in-

teressante occuparsi della stampa studentesca: esiste una voce diretta e immediata di studenti rivolti ad altri studenti, e ascoltarla può contribuire ad analizzare con maggiore profondità un mondo familiare ma, almeno in parte, sconosciuto. Può fornire un'immagine più realistica dello studente stesso, del suo «mondo vitale», dei suoi valori e delle sue aspirazioni.

## DEFINIZIONE DEL CAMPO DI INDAGINE

Il panorama offerto attualmente dalla stampa degli atenei milanesi è il quadro di riferimento di queste riflessioni, che sono maturate attraverso la lettura dei più importanti periodici universitari e il colloquio amichevole con alcuni dei loro responsabili.

Un'osservazione preliminare riguarda la completezza dell'indagine, e quindi la credibilità delle conclusioni che se ne possono trarre: tra i periodici interamente pensati e rea-

lizzati da studenti, che hanno, in genere, un ciclo vitale piuttosto breve, si sono presi in esame quelli che mostrino la regolarità e la dignità editoriale di vere e proprie riviste, non di meri fogli informativi, e che abbiano compiuto almeno il primo anno di attività.

Non che i numerosi «fogli» effimeri o «d'occasione» non siano in alcun modo significativi; si può, anzi, ipotizzare che essi contengano spunti vivaci e interessanti. La scelta qualitativa adottata ha inteso, però, privilegiare realtà di maggior spessore, ricchezza e compiutezza, sia editoriale che contenutistica. Le riviste che vantano una consolidata presenza in università rappresentative, inoltre, un osservatorio più valido e meno segnato dall'emotività che spesso accompagna eventi e opinioni.

Compiuta questa selezione, il quadro che ne risulta non è, dunque, esaustivo, ma sicuramente ricco e significativo. Nel campo individuato una prima distinzione pos-

sibile è fra giornali che sono espressione ufficiale di gruppi politici o ecclesiali e quelli sorti dall'iniziativa spontanea di gruppi informali comunque ispirati, non istituzionalmente riconducibili a un'identità «di parte».

Tra i primi spicca, in un panorama in verità semidesertico, *Fuoriorario*, periodico a cura della Fuci milanese. Il secondo gruppo è ben più nutrito e composito; si trovano riviste specificamente culturali o addirittura specialistiche, come *Titoli Di Coda*, mensile di cultura, arte e spettacolo, *Juvenilia*, rivista letteraria dedicata alla poesia, e *Disegni milanesi*, opera degli studenti di Scienze politiche dell'Università Statale; in altre pubblicazioni, invece, al dibattito culturale si aggiunge una forte attenzione per l'informazione sui temi concreti della vita universitaria: *Rivendell* e *Universitando*, nati rispettivamente in Cattolica e Bocconi, ma entrambi interuniversitari, i due esempi di rilievo.

## IL DISAGIO

Ma che cosa esprime, e come, questo mosaico di parole, e chi è, in fin dei conti, lo studente che ne è protagonista, come immagine da esso ricomposta e come soggetto attivo che, scrivendo, collabora alla sua realizzazione?

Cerco alcune risposte leggendo le riviste e parlando con Nicoletta Bortolotti, della direzione di *Juvenilia*, David Pierantozzi, direttore editoriale di *Universitando*, e Ivan Montis, vicedirettore di *Rivendell*.

La prima, prevedibile domanda che mi pongo e rivolgo ai miei interlocutori riguarda le condizioni di partenza: che cosa caratterizza la vita dello studente, che cosa dunque precede l'espressione scritta e attraverso di essa emerge? Il disagio, naturalmente, viene qui unanimemente riconosciuto, nella duplice forma delle strutture inefficienti e dell'espe-

rienza di vita povera e spersonalizzante, centrata sul momento dell'esame. «Malessere» e «vacuità», come si legge nell'editoriale che presenta *Universitando*. Conferma, dunque, di ciò a cui si vuole reagire. Come si esprime, però, questa «reazione»?

## IDENTITÀ ... GRAFICA

Sfogliando le riviste ciò che si osserva è anzitutto l'attenzione alla forma: carta, grafica, formati e colori esprimono la fantasia e la ricerca di caratterizzazione, di una personalità specifica e inconfondibile. *Juvenilia* è sottile e discreto, di un'eleganza austera; *Rivendell* colorato e autorevole; *Titoli Di Coda*, rigorosamente in bianco e nero, tra il serio e l'eccentrico. E *Universitando*, il più «giornalistico» per formato e impaginazione, è svelto, graficamente attuale e ricercato senza eccessi. Non c'è nulla del foglio «militante», ove i contenuti colpiscono polemicamente anche attraverso la precarietà formale. *Fuoriorario*, della Fuci, è quello relativamente più simile a quest'ultimo «modello»; ma, anche qui, con qualche cura, laddove possibile: la diversa destinazione della testata, distribuita gratuitamente nelle università, spiega forse a sufficienza anche la diversa impostazione. L'elemento formale è già, in sé, significativo: di una volontà d'indipendenza, ad esempio. Il giornale deve vendere e fare pubblicità per autofinanziarsi; deve perciò essere accattivante, o comunque adeguato al ruolo a cui ambisce, per essere apprezzato dai lettori. Indica, però, anche una certa sensibilità estetica, e la consapevolezza che l'«identità» va affermata anche attraverso la forma in cui si esprimono e si presentano le idee.

## IL RISCHIO DI SCHIERARSI

Scendendo al piano dei contenuti, tuttavia, l'impressione è che quel-

la identità sia vissuta piuttosto con timore, talora con ambiguità. Specialmente nelle testate che più si occupano di attualità, il metodo del «dibattito aperto» regna incontrastato; la classica contrapposizione di *sic et non*, da parte di autori diversi, spesso non è completata da una chiara presa di posizione della redazione. E quando ciò avviene, i valori in base ai quali si giudica compaiono in modo ellittico e umbratile, accennati e non esplicitati: tutto questo nuocc, oltre che alla trasparenza, alla profondità dell'argomentazione. Esempi notevoli sono, sotto questo aspetto, le questioni del movimento studentesco del '90 e della guerra del Golfo. Su quest'ultima, *Universitando* pubblica un dibattito, abbastanza scontato, tra «pacifisti» e «interventisti». Più meditato e stimolante è stato, non a caso, l'articolo apparso su *Fuoriorario* (6 maggio '91). Sulla «Pantera» sia *Universitando* che *Rivendell* si pronunciano in tono fortemente critico, ma, appunto, senza esplicitare i presupposti né sviluppare la loro posizione. Rivolgo la provocazione a Ivan Montis e David Pierantozzi, tentando di portare il discorso su un piano più generale: *Rivendell* s'ispira palesemente a valori cristiani, e *Universitando* echeggia messaggi tipici della cosiddetta «area laica», ma nessuno dei due si presenta come tale. Perché? Si ricava l'impressione che i gruppi abbiano orientamenti ben precisi, ma li nascondano dietro l'«apertura» e l'«indipendenza». I miei interlocutori mi esprimono la difficoltà di mantenersi in equilibrio fra i due poli dell'appartenenza a un partito, o comunque a un gruppo di riferimento, e il mero qualunque.

L'ispirazione ideale c'è, ma può essere affermata solo trasversalmente a schieramenti costituiti. Tra i due poli, in fondo, gli studenti tendono verso il qualunque, reagendo alle trascorse esasperate politicizzazioni.

Sia Ivan che David sottolineano, quindi, il rischio che un giornale «schierato» non venga letto dalla grande maggioranza degli studenti. Studenti che hanno, secondo David, «molta voglia di fare», ma poche proposte concrete e affidabili. La diffidenza convive, allora, con l'entusiasmo per ogni nuova possibilità espressiva percepita come «aperta» e praticabile. Ivan è meno ottimista su questo entusiasmo: è effimero, prevale il ripiegamento su se stessi. La breve durata di molti periodici giovanili sembra avvalorare questa idea; è anche vero che le proposte più solide sembrano suscitare interesse, forse non generalizzato, ma abbastanza costante.

Si tratta, comunque, per quanto concerne l'«identità», di un chiaro rifiuto dell'ideologia, che impone alle redazioni non soltanto un criterio di *marketing*, ma anche la ricerca, o la riscoperta, di vie più profonde e credibili all'affermazione di valori e idee; di un linguaggio comune. La seconda parte della sfida, indubbiamente ardua, attende ancora una risposta correttamente formulata; probabilmente non solo a livello di stampa universitaria. La proposta all'attenzione dei lettori di esperienze e «maestri» con cui confrontarsi, caricati di un messaggio forte, tipica soprattutto di *Rivendell*, è un tentativo intelligente, anche se la sua realizzazione rischia talora toni troppo didattici.

## POESIA E VALORI

Sotto questo profilo, i periodici più specificamente culturali sono un osservatorio interessante. Ne parlo con Nicoletta Bortolotti, di *Juvenilia*, rivista nata in Università Cattolica nel 1988, e dedicata prevalentemente alla poesia.

Qui, naturalmente, l'espressione dell'interiorità è il dato fondamentale; un'interiorità profonda, tipicamente giovanile negli slanci e

nella frattura, spesso ancora presente, fra ideale e realtà. Ma due elementi sono di particolare interesse: da un lato, Nicoletta racconta la volontà della redazione e di tutti i collaboratori di confrontarsi con l'ambiente esterno: un convegno organizzato e i sempre più costanti legami con poeti affermati ne sono la testimonianza. È, questo, un modo di combattere l'«implosione» di cui è vittima, da tempo, l'università, ricercato anche da altre pubblicazioni attraverso interviste e *reportage*, ma non con la stessa intensità d'interazione. È assai rilevante, e ricca di potenziali implicazioni, la constatazione che la poesia rappresenta il più fertile terreno d'incontro tra gli universitari e l'ambiente culturale della città.

Un secondo aspetto importante riguarda i contenuti: la redazione di *Juvenilia* e molti di coloro che contribuiscono inviando i propri testi credono in una poesia connessa inevitabilmente a dei valori, profondamente umani e alle soglie del religioso. Ciò emerge chiaramente dalle pagine e dai versi; può esservi talora ingenuità, ma non retorica o «apologetica» fuori luogo. Il valore di alcuni testi pubblicati può ancora essere, a volte, più personale che artistico; ma non è ciò che più conta. C'è, comunque, ricerca di senso e apertura alla trascendenza.

«Ci sentiamo lontani — continua Nicoletta — dallo spirito del 'neobarocco', che ci sembra informare la gran parte della stampa studentesca, come riflesso del gusto prevalente, più in generale, in molte espressioni artistico-culturali dei nostri giorni».

L'indicazione è forte: la poesia vissuta come esperienza interiore, ma non esclusivamente intimistica, può accomunare nel rifiuto delle mode culturali il barocchismo stilistico di molta cultura «ufficiale» e alcune delle apparenti «reazioni» ad essa, anche di parte giovanile.

## IL NEOBAROCCO COME SINTOMO

Il fantasma del neobarocco non è stato agitato invano.

La ricercatezza stilistica, infatti, è un'altra delle caratteristiche facilmente osservabili nei periodici di cui ci stiamo occupando. È lecito, e a volte efficace, toccare le corde dell'ironia o del paradosso; è anche comprensibile che determinati contesti o argomenti specifici richiedano un linguaggio tecnico, magari al limite dell'esoterico. L'esito, tuttavia, appare spesso ridondante e gratuito, sembra quasi un'imitazione dei più fini elzeviri della stampa nazionale. Non è rilevante ai nostri fini una critica dello stile o dei moduli espressivi da un punto di vista tecnico; ciò che conta è l'atteggiamento psicologico che può esservi sotteso: sentimento d'élite, ricerca del paradosso come unica «contestazione» accettabile, semplice immaturità?

*Titoli Di Coda*, mensile di cultura, arte e spettacolo, o, come recita il sottotitolo all'interno, «Contributi in bianco e nero all'Opinabilità Artistica», si presta molto bene a una verifica di tutto ciò. La rivista mira a una critica onnicomprensiva, tendenzialmente multimediale. L'idea è ambiziosa, e si lega all'intento di creare una coscienza critica contro quelle che vengono definite «parzialità culturali». Articoli sul rock, sul cinema, sulla fantascienza si susseguono intessendo un discorso certamente stimolante, ma in cui il meticoloso disordine e la pretesa di «globalità» mostrano, talora, qualche limite. La «fame di una cultura nuova» di cui si parla nella rubrica «Le redazioni pericolose» è presente e viva, e in questo senso si può trovare qualche tratto comune fra TDC e altri periodici. La critica è sempre pungente, smitizzante, spesso azzecata. La ricerca di «alternatività» e, in certo senso, di «avanguardia» finisce, tuttavia, per rea-

lizzare un instabile composto di elitismo e giovanilismo, in cui la voglia di cambiamento, la reazione al pragmatismo e al «riflusso nel privato», l'insoddisfazione per l'esperienza di vita universitaria e un indistinto sentimentalismo non trovano un'espressione coerente e regolata su parametri univoci e visibili. Parlare di «giovanilismo» significa, tra l'altro, segnalare una permanente frattura fra gli studi universitari e la cultura che diventa parte viva del giovane.

Significa anche introdurre un'altra riflessione, a proposito delle motivazioni profonde di tante iniziative studentesche.

## VOGLIA DI STARE INSIEME

C'è qualcosa che, in ultima istanza, è comune a ogni esperienza del genere: creare una rivista, culturale o d'informazione, è anche, e a volte soprattutto, un modo di stare insieme con un progetto da realizzare.

La solitudine è sicuramente una cifra del «disagio», come conferma David Pierantozzi, autore, tra l'altro, di un pezzo («Homo, economicus», *Universitando*, n. 0, dicembre '90) in questo senso emblematico. E il bisogno di una vita universitaria comunitaria e intensa è indubbiamente uno dei messaggi più univoci che giungano dalle pagine di ogni testata. Questo significa, in ultima analisi, le frequenti descrizioni di università straniere e i resoconti (per lo più entusiastici) di periodi di studio vissuti all'estero.

Interessante, però, dopo aver constatato che lo studente è piuttosto solo — e vorrebbe un'esperienza più ricca sotto questo aspetto — è cogliere l'elemento problematico della questione e la sua elaborazione, non sempre scontata.

Il *campus* di tipo anglosassone conserva ancora intatto il suo fascino, ma è anche una realtà lontana,



raggiungibile individualmente da pochi. Lo «stare insieme» nelle sue forme assembleari-rivendicative più superate e non seriamente riproponibili torna, allora, ad affacciarsi; per essere, a volte, respinto con l'arma dell'ironia, laddove è definito «un bel qualcosa collettivo» o, goliardicamente, semplicemente «il casino» (*Universitando*, dicembre '90), e percepito in tutta la sua insufficienza. Ma vi è anche chi è ancora disposto a scommettere su tali esperienze (*Titoli Di Coda*, marzo '90).

Un modello nuovo e valido di «stare insieme», una forma di aggregazione che includa socialità, sfera emotiva e progettualità è, insomma, faticosamente cercato, non ancora definito. Il piccolo gruppo, attivo e gratificante, può essere, ad esempio, la redazione di un periodico, o il comitato di qualche associazione studentesca non politica.

## SPAZI DI MANOVRA

Resta un'ultima domanda: chi riguarda, chi coinvolge tutto questo, che si muove nel mondo universitario? In altri termini si può riformularla chiedendosi quale ruolo la stampa studentesca è, in realtà, riuscito a svolgere, quali sono le sue dimensioni e i suoi spazi di manovra.

A questo proposito, al di là delle singole (e alterne) vicende delle varie riviste, sembra potersi affermare che la partecipazione studentesca non è, in generale, molto diffusa, né particolarmente attiva. Non si tratta di un giudizio incondizio-

atamente negativo. La tiratura di alcune testate riesce, ultimamente, a raggiungere qualche migliaio di copie. Si tratta, però, verosimilmente di eccezioni, che speriamo possano, anzitutto, mantenersi costanti nel tempo, e poi moltiplicarsi.

Attualmente i giornali studenteschi non rappresentano ancora dei punti di riferimento stabili e «centrali» per lo studente, degli strumenti d'informazione e orientamento ritenuti indispensabili e quasi facenti parte dello *status* stesso di universitario. L'indifferenza è ancora forte, e il fenomeno, per quanto rilevante, sembra piuttosto contenuto. Esso è, in ogni caso, l'espressione di studenti insoddisfatti dell'incompletezza che la loro vita subisce, e che pure stentano a trovare un linguaggio adeguato per andare oltre la denuncia, o per colmare, ricordando il sottotitolo di *Juvenilia*, «l'attesa e il desiderio».

L'idea che rimane, a ben riflettere, non è quella di un universo grigio e compatto, quanto di una convivenza che funziona «a sfere indipendenti». Non vi è omogeneità neppure nell'indifferenza; vi è, piuttosto, il coesistere di piccoli gruppi, per ora scarsamente comunicanti, all'interno dei quali si condividono valori anche radicalmente diversi fra loro, nel contesto di masse apparentemente neutre e non strutturate. Un'immagine che richiama, e in qualche misura riproduce, il più ampio panorama della società dei nostri giorni: multiforme e, forse, segretamente vitale.



# IN GIRO per L'EUROPA

*Dopo un panorama della situazione italiana, abbiamo rivolto la nostra attenzione all'Europa, chiedendo ad alcuni aderenti al Gruppo di Viterbo (la rete informale che riunisce direttori e redattori di riviste europee di istruzione superiore) di illustrarci qualche aspetto della condizione studentesca esistente nei loro paesi.*

## Gran Bretagna. La stretta finanziaria

di Peter Aspden

Nel dopoguerra la vita degli studenti inglesi è stata caratterizzata da due elementi — la sicurezza economica garantita dal sistema di finanziamenti statali e la libertà di andar via da casa per proseguire gli studi — che sembrano essere andati in crisi nel corso dell'ultimo anno accademico. La politica del governo ha mirato a ridurre il ruolo svolto dallo Stato nel settore dell'istruzione superiore introducendo un sistema di prestiti agli studenti, nonostante la strenua opposizione dei ragazzi e dei rettori delle università che temevano le ripercussioni che il provvedimento avrebbe avuto sugli studenti più poveri; molti di essi, infatti, sarebbero stati dissuasi dall'isciversi ad una istituzione di istruzione superiore dal solo pensiero di dover restituire dopo la laurea il denaro ricevuto.

Ad un anno dall'entrata in vigore del provvedimento, molti scigna-

li indicano che il sistema di prestiti non è stato un successo. Se ne sono serviti 200.000 studenti, cioè poco più di un terzo degli aventi diritto. Ogni prestito viene a costare il doppio di quanto preventivato e le università, da parte loro, stanno perdendo del denaro per un progetto che non hanno mai desiderato.

Fonti alternative di finanziamento (dai genitori alle banche) hanno consentito agli studenti di trasformare il proprio indubbio antagonismo al progetto in un vero e proprio boicottaggio. Anche il prestito maggiore che si potesse ottenere, cioè 480 sterline, era poco rispetto al sussidio più elevato (2485 sterline). L'anno prossimo, tuttavia, quando il tetto dei prestiti salirà di quasi il 50% mentre i sussidi resteranno invariati, sarà difficile per gli studenti non ricorrere allo schema del governo.

Nel frattempo la questione è diventata fortemente politicizzata ed

il portavoce per l'istruzione del partito laburista Jack Straw ha promesso che il progetto sarà soppresso se i laburisti vinceranno le prossime elezioni generali, anche se chi ha già usufruito dei prestiti sarà tenuto a restituirli. Jack Straw ha anche assicurato agli studenti che i sussidi saranno reintegrati al loro pieno valore nonostante essi siano stati congelati l'anno scorso. Tutto sommato questa situazione risulterebbe economicamente più conveniente del sistema di prestiti almeno per i prossimi dieci anni.

### PRESSIONI FINANZIARIE

Come se la pressione sul fronte finanziario non fosse già abbastanza, gli studenti sono stati messi alle strette per un'altra questione: fino alla scorsa estate essi avevano potuto usufruire di agevolazioni sugli alloggi anche durante le vacanze, in modo da poter avere una sistemazione su base annuale (solo pochissimi giovani, infatti, vivono a casa con i genitori durante gli studi). Così facendo, potevano rientrare talvolta nelle categorie destinate a ricevere degli assegni di supporto o il sussidio di disoccupazione. Quest'anno, in-

vece, gli studenti non potranno più godere di tali benefici, che sono da sempre stati essenziali per consentire loro di affrontare i ritardi nella concessione dei sussidi. Ora la situazione si è fatta critica anche a causa della recessione economica che sta attraversando la Gran Bretagna ed in considerazione delle scarse prospettive di lavoro. Un portavoce dell'Unione Studentesca Nazionale (NUS) ha dichiarato che esiste un divario di circa trenta milioni di sterline tra ciò che è stato versato sotto forma di sussidi statali nell'anno accademico 1989/90 e ciò che è ora disponibile tramite il nuovo fondo di accesso di 25 milioni di sterline che sarà gestito dai *college* e destinato ai casi «critici».

La portata di queste pressioni finanziarie ha messo in crisi il tentativo delle università di attrarre nuove fasce di studenti — gruppi etnici, giovani delle classi socio-economiche inferiori, studenti più maturi. Nel frattempo il numero complessivo degli studenti è costantemente aumentato, raggiungendo quota 299.000 nelle università, con un aumento del 6% tra l'anno accademico 1988/89 e 1989/90 ed attestandosi intorno a 93.000 unità nei *college* e nei politecnici (+9%).

## UN CAMBIAMENTO DI CULTURA

Non deve quindi sorprenderci il fatto che dei dilemmi che hanno affrontato gli studenti negli ultimi dodici mesi abbia pagato il prezzo il maggiore organismo rappresentativo del Paese, cioè l'Unione Studentesca Nazionale. Attualmente tutti i sindacati studenteschi fanno parte del NUS, ma nell'ultimo anno si sono levate richieste di separazione a causa degli alti costi necessari per mandare avanti la struttura nazionale, che ha il suo quartier generale a Londra. Questi sviluppi attestano un cambiamento culturale degli



studenti, che rivolgono un'attenzione molto maggiore ai temi che li riguardano direttamente rispetto alle varie cause nazionali ed internazionali che tante proteste e dimostrazioni suscitarono negli Anni Sessanta.

Attualmente, il pericolo maggiore per il NUS è il coinvolgimento troppo serrato nelle lotte politiche a scapito delle tematiche riguardanti l'intera massa studentesca.

## PRO E CONTRO DELLA STRETTA FINANZIARIA

Le organizzazioni locali sono state in primo piano nel quantificare il danno causato al morale degli studenti a seguito delle politiche governative. L'Associazione Studentesca dell'Università di Edimburgo, ad esempio, rende noto che da uno studio sugli effetti della stretta finanziaria risulta che un ottavo dei 1839 interpellati ha considerato l'ipotesi di abbandonare gli studi proprio a causa delle difficoltà economiche incontrate.

Ma ci sono anche dei lati positivi: la forza organizzativa e l'indipendenza delle università hanno consentito agli studenti di usufruire in gran numero degli schemi internaziona-

li per la mobilità studentesca, primo tra tutti ERASMUS. La partecipazione dei giovani inglesi nei primi anni di esistenza di ERASMUS è stata notevole ed i risultati conseguiti sono eccellenti.

Sono aumentati — e di molto — gli studenti comunitari iscritti alle università inglesi. Questo fenomeno ha creato una nuova serie di problemi per l'Inghilterra, in quanto l'aumento degli studenti europei, che pagano tasse di iscrizione ridotte, è andato a tutto discapito dei giovani provenienti dai Paesi del Commonwealth. Tra il 1985 ed il 1988 la percentuale di studenti CEE nella popolazione studentesca straniera è aumentata del 10%, mentre nello stesso arco di tempo il numero di studenti africani in Inghilterra è diminuito del 22%. Ciò ha accentuato il timore di molti stati del Commonwealth che i PVS che dipendono per l'istruzione specialistica dai paesi più progrediti, stiano perdendo terreno a causa dell'incremento della cooperazione e della mobilità in Europa.

## INIZIA LA FUGA?

La mobilità è considerata, soprattutto dagli europeisti, come un dato positivo ed un fine desiderabile, ma non è detto che sia sempre così. Uno studio condotto sugli studenti dell'Istituto di Scienza e Tecnologia dell'Università di Manchester ha rivelato che più dei due terzi degli studenti di elettronica intendono lasciare il paese una volta conseguita la laurea a causa degli esigui stipendi e delle insoddisfacenti condizioni di lavoro offerte loro in Inghilterra. Sembra dunque che una vera e propria «fuga di cervelli» (indirizzata per lo più verso gli Stati Uniti) stia colpendo gli studenti inglesi più brillanti ad un'età sempre più bassa.

*(Traduzione di Raffaella Cornacchini)*

# Germania. In lotta per un posto

di Michael Gardner

**I**l paese europeo con il maggior numero annuo di laureati è la Repubblica Federale Tedesca che, su scala mondiale, è preceduta solo dal Giappone e dagli Stati Uniti. Senza prendere in considerazione i nuovi Länder orientali, nella Repubblica Federale Tedesca gli studenti sono aumentati di oltre il 70% rispetto al 1978.

Il sistema tedesco di istruzione superiore è formato da due blocchi ben distinti: dato che il trattato di unificazione è stato firmato lo scorso ottobre, gli uomini politici hanno avuto poco tempo a disposizione per affrontare i cambiamenti verificatisi nelle università e nelle altre istituzioni di istruzione superiore.

Se si prende in considerazione anche Berlino Ovest, che da un punto di vista strettamente tecnico era parte della vecchia Repubblica Federale, in Germania Ovest gli studenti sono più di un milione e mezzo. Tale cifra ha superato persino le previsioni più azzardate formulate a metà degli Anni Ottanta, destando grande preoccupazione sia tra i docenti che tra gli studenti.

Alcuni esperti sostengono che questo fenomeno si ridurrebbe sensibilmente se gli studenti impiegassero meno tempo per completare il proprio corso di studi; altri ritengono che fissare una scadenza entro cui bisogna laurearsi non sarebbe una misura adeguata, in quanto le cause del sovraffollamento sono di natura fondamentalmente strutturale.

## LA FRETTA DI FINIRE GLI STUDI

Katrin Simons, una studentessa di Politologia dell'Università di Aachen, pensa che molti studenti siano diventati apatici ed indifferenti nei confronti delle tematiche dell'istruzione superiore a causa della crescente sollecitazione a completare gli studi nel più breve tempo possibile. «È difficile sensibilizzarli su certi temi» dice la Simons. «Gli studenti si sentono soli con i propri problemi e tendono a considerarli come disagi personali. Molti pensano che chi finisce rapidamente gli studi avrà le migliori prospettive occupazionali».

Katrin Simons rimarca anche che gli studenti che ricevono dei sussidi dallo Stato sono quelli che maggiormente si sentono obbligati ad avere dei buoni risultati. «Essi devono infatti terminare gli esami intermedi entro due soli anni ed i loro sussidi vengono interrotti dopo dieci semestri». Cinque anni di studio per ottenere un diploma di primo ciclo possono sembrare tanti se confrontati con quanto avviene in molti altri Paesi europei, ma un esame più attento del sistema di istruzione superiore tedesco rivela rapidamente che i corsi conferiscono ai laureati degli standard qualitativi estremamente elevati e, come sottolinea Katrin Simons, «le istituzioni di istruzione superiore non sono ancora riuscite a riorganizzare i corsi in modo tale da consentire studi rapidi. Dato che diverse esercitazioni

pratiche hanno luogo solo ogni due semestri, è facile perdere un anno intero se il corso è già al completo» aggiunge la Simons. «Allo stesso modo essere bocciati anche in una sola materia può significare dover aspettare un anno prima di poter sostenere nuovamente l'esame».

Tuttavia, una delle cause principali del protrarsi degli studi ad Aachen sembra essere il fatto che, nonostante i sussidi governativi, il 50% degli studenti ha un lavoro *part-time* che gli consente di sbarcare il lunario. Secondo la Simons ciò è impuntabile innanzi tutto «alla disastrosa situazione abitativa, che spesso non consente di trovare appartamenti disponibili, cosicché gli studenti devono rassegnarsi ad alloggiare in impianti sportivi arredati con brandine ed armadietti di tipo militare. Chiaramente gli studenti economicamente più svantaggiati devono affrontare le condizioni di studio peggiori».

## UN DISIMPEGNO FORZATO

In queste circostanze è inevitabile una lotta all'ultimo sangue. Gli studenti pensano che impegnandosi politicamente le loro prospettive accademiche peggiorerebbero e tale situazione precaria potrebbe protrarsi ulteriormente. Katrin Simons, che è anche Vice-presidente dell'ASTA (il Comitato Generale Studentesco) di Aachen — un organismo eletto dall'assemblea degli studenti — osserva che la partecipazione alle elezioni studentesche è in costante diminuzione. Farsi largo a gomitate, o quanto meno dimostrare un grado eccezionale di perseveranza, sembra essere all'ordine del giorno. Per frequentare lezioni e seminari «va tutto bene se si è disposti ad alzarsi un'ora prima degli altri» dice Katrin Simons «altrimenti è molto probabile che ci si ritrovi fuori dall'aula o a sbirciare fuori dalla finestra quello che il professore ha

scritto sulla lavagna. I seminari sono concepiti come dibattiti tra venti persone e si tengono in aule piccole. Bisogna arrivare in anticipo se non si vuole essere uno dei sessanta che si siedono sul pavimento». Attualmente alcuni professori usano delle televisioni a circuito chiuso per far seguire meglio le proprie lezioni.

Secondo Katrin Simons non bisogna meravigliarsi se tale situazione si ripercuote negativamente sulla qualità degli studi e sulla percentuale dei promossi. Infatti nelle discipline umanistiche giunge effettivamente alla laurea solo il 5% degli studenti, mentre ad ingegneria elettronica tale percentuale sale al 50%.

## SCETTICISMI E CAUTELE

Claudia Schmitt studia Chimica all'Università della Ruhr a Bochum ed è stata eletta presidentessa dell'ASTA del proprio Ateneo lo scorso maggio. Ella concorda con la Simons nel ritenere che gli studenti vorrebbero completare i propri corsi il più rapidamente possibile, ma pensa anche di scorgere una vena di scetticismo quando vengono affrontati temi quali «l'Europa nel '92» o «l'unificazione tedesca».

«Innanzitutto molti studenti temono che una standardizzazione degli esami nell'Europa unita possa creare una tensione ancora maggiore, poiché sanno di essere svantaggiati rispetto agli altri europei dato che impiegano molto più tempo a laurearsi. Il vero pericolo, invece, è che le loro paure rimangano inespresse in pubblico e che gli studenti si comportino come dei piccoli e meschini euromanagers che si fanno largo sgomitando nella vita accademica».

Claudia Schmitt pensa che gli studenti siano piuttosto cauti riguardo al processo di unificazione nel settore dell'istruzione superiore. Essi vedono che il governo dei Länder ha



Claudia Schmitt



Jens Schley

bloccato le assunzioni di docenti per utilizzare tali risorse finanziarie a favore dei nuovi Länder orientali, ma dato che il congestionamento degli atenei ad ovest diventa sempre più grave, ci si chiede se abbia davvero senso chiudere intere facoltà umanistiche per motivi ideologici senza prima aver esaminato la loro validità dal punto di vista accademico.

Secondo le statistiche più recenti gli studenti dei nuovi Länder orientali sarebbero 133.966. Si sta verificando una certa migrazione ad ovest, sebbene i timori iniziali di un esodo di massa degli studenti orientali nelle università occidentali si siano rivelati infondati.

## INCERTEZZE A EST

Peer Pasternack, uno studente di Politologia dell'Università di Lipsia ritiene che «l'ondata di soppressioni di facoltà ad Est dovrebbe mirare ad eliminare le influenze marxiste-leniniste, ma in realtà i governi dei nuovi Länder orientali della Repubblica Federale vogliono ridurre le arti e le scienze sociali agli standard della Germania occidentale».

Secondo Pasternack «tutto ciò serve a risparmiare denaro ed è al tempo stesso una gradita opportunità per sbarazzarsi di quel potenziale di sinistra che svolge un ruolo tanto importante prima e durante le manifestazioni del 1989 in DDR, ma che adesso alcuni considerano di intralcio».

Ronald Ringguth, studente di Ingegneria al Politecnico di Dresda, fa notare che «i professori di Economia socialista sono stati nominati nuovamente, solo che questa volta insegnano Organizzazione e gestione aziendale. Ci sono poi degli irriducibili anche nelle discipline tecniche e scientifiche e spesso essi discriminano gli studenti. Noi non capiamo come mai vengano passate al vaglio solo le discipline umanistiche e scientifiche in questa ricerca di focolai marxisti-leninisti».

Jens Schley studia Storia alla Humboldt Universität di Berlino. A suo avviso, molti studenti si sentono così incerti riguardo al futuro dell'università che pensano di interrompere gli studi. «L'università ha vinto un ricorso contro la chiusura di cinque dei suoi istituti poche set-

timane fa, ma ora l'amministrazione comunale ha promulgato una legge in forza della quale vengono istituite nuove procedure per la nomina di tutti i docenti». Jens Schley aggiunge inoltre che tale legge porrà fine al Consiglio Studentesco Universitario, una struttura quasi sindacale emersa negli atenei dell'ex DDR durante i moti dell'89. «Questi Consigli Studenteschi possono rispondere alle richieste degli studenti molto più rapidamente dei propri omologhi occidentali, che sono virtualmente dilaniati dalle lotte tra le diverse fazioni», dice Jens Schley, ammettendo però che «recentemente il Consiglio ha perso buona parte dei suoi poteri con il crescere dello smarrimento degli studenti berlinesi di

fronte alla politica dell'amministrazione comunale in materia di istruzione superiore».

### DISCRIMINAZIONE DEGLI STRANIERI

Gli studenti stranieri sono spesso oggetto di discriminazione in ambo le parti della Germania. Claudia Schmitt dice che «i signorotti preferiscono chiaramente i tedeschi come sudditi. All'inizio dello scorso semestre gli studenti sono stati fatti alloggiare in vari camper posti alla periferia di Bochum. Attualmente là sono rimasti solo gli studenti africani. Tutti gli altri sembrano aver trovato una sistemazione».

Nei nuovi Länder orientali e a

Berlino Est gli studenti dei PVS sono in preda al terrore. Ci sono state numerose aggressioni a studenti etiopi e vietnamiti della Humboldt.

La dott.ssa Jutta Voigt dell'Ufficio per gli Stranieri del Politecnico di Dresda afferma che la disoccupazione di massa nella Germania Orientale ha accresciuto fortemente l'ostilità contro gli stranieri che «vengono spesso accusati di aver inasprito l'attuale crisi economica dell'ex DDR. Ci sono stati molti assalti ad ostelli che ospitano studenti stranieri» dice Jutta Voigt, aggiungendo che «l'Ufficio per gli Stranieri ha costituito un gruppo di lavoro *ad hoc* per affrontare questo problema».

## Spagna. Non è facile essere universitari

di Carmelo Contreras Plaza

**D**urante lo scorso mese di giugno più di duecentomila studenti spagnoli, fra i diciassette e i diciotto anni, distribuiti in tutto il territorio nazionale, hanno affrontato l'ultimo ostacolo che li separava dall'università: le prove di accesso all'università o «selettività».

La «selettività» è il punto finale di tre anni di *Bachillerato* (BUP) e di un anno supplementare chiamato *Curso de Orientación Universitaria* (COU).

Gli studenti devono superare il COU per potersi presentare agli esami di selettività. In definitiva, una prova implica l'altra, e se non sono superate tutte e due, non si può intraprendere una carriera universitaria. Sembra una dura prova per gli studenti, che si giocano il lo-

ro futuro nel giro di due giorni, affrontando esami scritti di sette materie. Un giorno storto può mandare a farsi benedire quattro anni di studio e di sforzi.

È questa una delle tante polemiche intorno all'avvenire dell'università spagnola. Nel prossimo corso 1991/92 quasi il 90% degli studenti del COU potrà iscriversi all'università, ma ciò non comporta automaticamente che un determinato studente possa iscriversi alla facoltà desiderata, dato che per ogni facoltà è richiesto un determinato punteggiato.

Le attitudini e le aspirazioni costituiscono un aspetto fondamentale al momento di scegliere una carriera, ma nell'epoca attuale non si può vivere ignorando le richieste della società, inondandola di specia-

listi in letteratura quando sono richiesti laureati in robotica. Il panorama spagnolo è desolante in facoltà quali medicina, filologia oppure giornalismo, giacché non vi sono posti di lavoro sufficienti per tutti i laureati. Viceversa, mancano specialisti per esempio in telecomunicazioni. Nel futuro, i laureati in informatica non troveranno difficoltà di lavoro e persisterà la domanda di ingegneri, di laureati in legge ed in economia. Al contrario, lettere, geografia, filosofia e filologie varie non diventeranno di moda negli Anni Novanta, ma cosa si può fare contro l'appello della vocazione?

### LEVA: UNO «SVANTAGGIO» AL MASCHILE

Gli studenti lamentano l'affollamento delle aule, i professori incompetenti, i piani di studio che non rispondono alle esigenze della società. Il Ministero spagnolo dell'Istruzione e della Scienza sta effettuando importanti sforzi: istituzione di nuovi diplomi, apertura di nuove università, assunzione di un mag-

gior numero di professori, intendendo così migliorare la qualità dell'insegnamento e rispondere alle domande urgenti della società spagnola.

Per gli studenti maschi un altro motivo di preoccupazione è dato dall'adempimento del servizio militare. La polemica esistente nel resto dell'Europa sull'utilità del servizio militare ha raggiunto anche la Spagna. L'assolvimento dell'obbligo comporta l'interruzione temporanea oppure definitiva degli studi; il Ministero della Difesa cerca di attenuare lo scontento con l'ampliamento delle proroghe e con la riduzione della durata del servizio a nove mesi.

## NON SI VIVE SOLO DI LIBRI

Un capitolo importante dell'accesso agli studi universitari è la gratuità degli studi, grazie al conseguimento di borse di studio. Un'indagine condotta nell'Università Complutense di Madrid rivelava, due anni fa, che i beneficiari dell'esenzione dalle tasse di solito non sono di origine umile, bensì di estrazione sociale medio-alta e sono soprattutto figli di genitori che hanno accesso alle informazioni che agevolano il raggiungimento della gratuità.

Tale ingiustizia è pertanto frutto di una deficiente diffusione delle informazioni. Quest'anno, oltre all'edizione di opuscoli e alla pubblicità, il Ministero dell'Istruzione e

della Scienza ha creato la figura del *tutor* per i borsisti; ciò nonostante molti studenti non usufruiranno degli aiuti cui hanno diritto per pura disinformazione.

Sempre quest'anno, lo stesso Ministero ha destinato l'equivalente di 730 miliardi di lire a borse di studio, 450 per studenti universitari. L'intento prioritario è di correggere le disuguaglianze economiche, ragion per cui non sono state poste barriere invalicabili: per ottenere una borsa di studio nel primo anno di laurea, basta un voto medio alla prova di selettività.

La borsa di studio può consistere nella semplice esenzione dalle tasse ufficiali — ne ha diritto, per esempio, il membro di una famiglia di quattro unità che percepisce meno di 2.435.000 pesetas all'anno — oppure in beni effettivi (contributi, spese di trasporto, materiali di consumo).

Ma non soltanto di libri vive lo studente, spesso gli occorre un alloggio. Il ventaglio di soluzioni che si offre all'universitario non è ampio se lo studente deve spostarsi per carenza di centri d'insegnamento superiore nella sua regione d'origine. Esistono i *Colegios Mayores*, le residenze, i cui prezzi sono cari.

## INCOGNITE SUL FUTURO

In definitiva, essere universitario in Spagna non è cosa facile. Gli studenti vivono con la preoccupazio-

ne dell'apprendimento, di superare gli esami e di trovare un lavoro una volta ottenuto il titolo; l'incognita che li tormenta è se ciò che stanno imparando all'università sarà utile per la loro vita professionale. Per molte imprese spagnole, il possesso di un titolo universitario non è un fattore chiave per la decisione sulle assunzioni.

Il futuro studente universitario vivrà cambiamenti importanti: nuovi titoli di studio, più università, minore massificazione. Poi gli studenti si integreranno nel mondo del lavoro, un mondo presieduto dall'appartenenza della Spagna alla Comunità Europea e dall'entrata in vigore del Mercato Unico Europeo.

L'internazionalizzazione richiede un grande sforzo in questa direzione. Mentre lo studente universitario medio olandese è capace di esprimersi in inglese e in un'altra lingua, sono ancora pochi gli studenti universitari spagnoli che posseggono una buona conoscenza di due lingue.

Il futuro dell'Europa deve poter contare sui buoni professionisti: la competitività dell'economia spagnola esige un corpo di universitari ben preparato, che sappia rispondere alle sfide della Spagna e della CEE. Dobbiamo migliorare la qualità dell'insegnamento, e non soltanto quello universitario, per guadagnare il nostro posto in un futuro nel quale l'avvenire di quasi trecentocinquanta milioni di cittadini è presieduto da un destino comune.

# Svezia. Dall'indifferenza alla critica

di Lilian Öhrström

**C**entosessantaseimila studenti, che pagano tutti, obbligatoriamente, una quota associativa

al sindacato studentesco: questa è la situazione in Svezia, dove il sindacato studentesco è tenuto in grande

considerazione dal Ministero dell'Istruzione.

La normativa svedese consente agli studenti di essere rappresentati in vari organi e comitati e di esprimere il proprio parere nel corso dei processi decisionali in materia di istruzione. In un Paese in cui gli studenti hanno più voce in capitolo che nelle altre nazioni e godono di un potere maggiore nei confronti del

governo, la maggior parte di essi sembra tuttavia in preda al disinteresse. Gli studenti non sono più una «classe» sociale ben definita come nei giorni in cui rappresentavano la futura *élite* intellettuale e sembra esservi oggi una «rivolta fiscale» tra di loro: una minoranza si oppone alla quota sindacale obbligatoria corrisposta per i servizi sanitari, abitativi, amministrativi, etc., asserendo che la società già si accolla i costi di tali servizi. Essi però rappresentano i partiti che si esprimono a favore di un minore sostegno statale e di una maggiore responsabilità individuale o «libertà di scelta».

Le organizzazioni studentesche erano un trampolino di lancio nel mondo della politica e molti ministri iniziavano la propria carriera nelle organizzazioni dei vari atenei. All'apice del successo del movimento studentesco — alla fine degli Anni Sessanta — il 40% degli studenti partecipò alle elezioni dei delegati sindacali. Oggi meno del 20% degli studenti si interessa a chi li rappresenterà.

Quando negli Anni Ottanta gli studenti di altri paesi scendevano in piazza a scioperare, i giovani svedesi sembravano intenti a fare ben altre cose, anche quando nel 1989 il sindacato studentesco si espresse in modo estremamente critico nei confronti del sistema di istruzione superiore del Paese.

Proprio perché gli studenti parevano aver perso il vero valore della formazione accademica e ormai consideravano gli studi superiori come un semplice mezzo per ottenere una migliore qualificazione professionale e conseguenti prospettive occupazionali, le proteste del sindacato apparvero qualcosa di nuovo non lasciando indifferente il governo svedese che istituì una Commissione per l'Istruzione Superiore presieduta dal vicerettore dell'Università di Lund, Hakan Westling. Per la fine

di quest'anno si attendono le proposte di tale Commissione in materia di potenziamento della formazione universitaria e le decisioni del Parlamento circa l'aumento del tetto di iscrizioni per il prossimo quinquennio.

## LE RIFORME DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

La Svezia è probabilmente il Paese che più di ogni altro ha modificato il proprio sistema di istruzione superiore nel corso degli Anni Settanta per uniformarlo alle politiche industriali ed economiche. L'ultima riforma risale al 1977 e fu varata per regolamentare l'accesso in massa alle università verificatosi negli Anni Sessanta.

L'istruzione secondaria era già stata oggetto di una profonda riforma e di una forte espansione negli Anni Cinquanta, quando decine di migliaia di giovani, attirati dalle scienze sociali (sociologia, psicologia e pedagogia) si riversarono nelle sei università svedesi: di conseguenza si ebbero continui prelievi dalle casse dello Stato e docenti non qualificati, il contrario della politica governativa, che mirava a coordinare le risorse di un Paese scarsamente popolato e ad indirizzare i giovani verso il mondo dell'industria.

La soluzione fu di limitare il numero degli studenti. Da un anno all'altro tutta l'istruzione post-secondaria fu raggruppata in un sistema unificato. Intorno alle scuole professionali si svilupparono nuove istituzioni. Si ritenne in tal modo di stimolare la crescita di ogni regione, senza dover costringere nessuno a interrompere gli studi superiori per motivi geografici. I corsi di laurea, a numero chiuso, furono strutturati come programmi formativi per specifiche professionalità (come era stato da sempre a Medicina e Inge-

gneria). In questo sistema di filiere non c'erano titoli di primo e di secondo ciclo, ma si studiava una determinata disciplina e si sosteneva il relativo esame appartenente ad una determinata filiera. L'idea di fondo era che lo studio dovesse rispondere a precise esigenze del mercato del lavoro. Idea che può sembrare iperprotettiva e che riflette il sogno dei legislatori socialdemocratici di quegli anni (anche se la riforma fu varata dai partiti non socialisti al potere dal 1976) di instaurare una società ed un nuovo ordine egualitari.

Il modello svedese aveva unito con successo la piena occupazione con il crollo dell'inflazione, la politica attiva del mercato del lavoro con l'assistenzialismo sociale globale reso possibile dal vigore del settore privato. La riforma dell'istruzione superiore non stonava in questo quadro, se si considerano le responsabilità che la società si assume finanziando gli studenti. In Svezia infatti l'istruzione è gratuita e gli studenti non devono pagare alcuna tassa. Per le spese di mantenimento, per l'acquisto dei libri, etc. sono finanziati al 30% da sussidi statali e al 70% da prestiti che lo Stato concede a tassi estremamente vantaggiosi. In tal modo gli studenti possono essere svincolati dal reddito dei propri genitori; in cambio devono seguire i corsi e sostenere con regolarità gli esami. Il sistema si è rivelato valido dato che le statistiche mostrano che il 70% degli studenti riesce a superare gli esami e a terminare i corsi in tempi accettabili. Il concetto di «tempo accettabile» in Svezia è molto ridotto: si diventa insegnanti nel giro di 3-4 anni e molte filiere conferiscono un diploma dopo soli due anni. Le statistiche inoltre evidenziano che molti studenti cambiano indirizzo e corso di studi, perché meno del 30% viene ammesso a quello desiderato.

## LE ANOMALIE DEL SISTEMA

La Svezia ha adottato un sistema di istruzione di massa; se il numero dei posti disponibili non è aumentato negli ultimi vent'anni, quello dei diplomati è cresciuto del 50%. Il sistema egualitario svedese è pertanto diventato altamente selettivo. Tuttavia, superato lo scoglio dell'ammissione, si ha la certezza quasi assoluta di passare gli esami. Su questi temi, gli studenti hanno avviato una riflessione alla fine degli Anni Ottanta, scoprendo le anomalie del sistema. Sono state criticate le procedure di selezione (il fatto di favorire chi avesse un'esperienza professionale progressiva), la scarsa qualificazione dei docenti degli atenei medi e piccoli, la diminuzione dei finanziamenti agli studenti (il sostegno statale era passato dal 30% al 15%, mentre il resto era formato da prestiti). Chi terminava gli studi si ritrovava ad avere contratto dei forti debiti, mentre il suo salario poteva essere inferiore a quello di un semplice diplomato.

Dopo forti proteste il governo ristrutturò il sistema di sussidi potenziandoli ed introducendo un nuovo sistema di rimborso che si rivelò vantaggioso per i laureati meglio retribuiti, ma risultò un mezzo disastro per i laureati a basso reddito, dato che ora i prestiti devono essere restituiti per intero e con gli interessi.

Fu questo forse l'inizio di un nuovo interesse verso i *curricula*. Gli studenti si dissero: dato che paghiamo, abbiamo il diritto a corsi con contenuti migliori. Le lezioni sono tenute da accademici che non hanno nessun interesse per la didattica. I seminari in cui vi sia una reale in-

terazione tra studenti e professori sono pochi e durante gli esami conta solo se abbiamo sfogliato il testo o no.

All'improvviso i ruoli si sono capovolti. I professori che, riluttanti, avevano adattato il sistema alle esigenze degli studenti si trovarono criticati dai loro alunni che chiedevano una maggiore riflessione ed un maggiore *ethos* accademico.

## NUOVI ORIENTAMENTI

Queste domande hanno indotto ad un cambiamento nelle politiche di istruzione superiore. Le procedure di ammissione sono cambiate. Adesso le università possono ammettere fino ad un quarto degli studenti secondo criteri autonomi. Per la maggior parte degli studenti la strada per l'università passa ancora attraverso i voti ottenuti alla maturità e l'esame di ammissione.

Viene riconsiderato il sistema delle filiere e vengono introdotti i primi e i secondi cicli. Il sistema attuale sarà modificato. Gli studenti avranno maggiori possibilità di scegliere gli esami da sostenere in un'ampia gamma di corsi, pur nell'ambito nelle strutture del sistema a filiere (ci sarà però la possibilità di frequentare un singolo corso, come fa ora il 25% degli studenti).

Grande importanza ha la recente decisione di aumentare il numero dei posti offerti in ragione di 5.000 ogni anno. Negli ultimi vent'anni la quota delle matricole è rimasta ferma a 43.000 unità annue, anche se gli studenti richiedevano l'abolizione delle procedure di selezione. Ancor oggi, per ogni posto offerto vi sono più di due candidati.

Sta cambiando anche il sistema

di gestione: meno riunioni, meno consigli di amministrazione, meno amministratori, più rispondenza alle esigenze del mercato. Le università che riusciranno a portare alla laurea le percentuali più elevate di studenti saranno premiate. Non si parla più di uguaglianza, ma di competizione tra istituzioni, università e *college*.

Due dei partiti non socialisti che hanno le maggiori possibilità di andare al governo alle elezioni di autunno vogliono spingersi oltre e separare i *college* dalle università, che intendono privatizzare.

Gli studenti, che hanno avviato l'intero processo di rinnovamento, temono ora che la Svezia vada da un estremo all'altro. Essi volevano qualità, non efficientismo; desideravano una formazione dai saldi fondamenti scientifici nei *college* come nelle università, ma ciò non vuol dire che auspichino l'avvento di un anacronistico sistema gerarchico.

C'è grande attesa per le decisioni della Commissione per l'Istruzione superiore. Nell'ultimo decennio le autorità svedesi hanno favorito la ricerca rispetto alla didattica. Modificare questa situazione è uno dei compiti che la Commissione dovrà affrontare. I docenti hanno evitato di insegnare e i neolaureati in cerca di qualificazioni accademiche hanno finora scelto ciò che era realmente importante, cioè la ricerca.

Riuscirà la Commissione a trovare il modo di rivalutare l'abilità didattica? Non c'è da meravigliarsi se il compito appare molto arduo: tra gli studenti gira la battuta che è più facile riuscire ad avere un appuntamento con il ministro per l'Istruzione che con il proprio professore.

## ABSTRACT

# Aspects of the student condition

*In this number «Il trimestre» will take us on a journey through the student world, illustrating a multifaceted reality from several points of view. In so doing, the intention is not to reach any specific objective or conclusion, but simply to help the reader observe and understand more about students and their aspirations.*

*We discover some surprising similarities in relation to trends, practical problems and life styles across national borders.*

*The condition of Italian university students emerges most visibly in a participatory atmosphere. In this, the real clou*

*of the section on university students, Universitas introduces us to a world of action and interchange.*

*In absolute terms, participation is still perhaps low if we look at the number of students who enrol. However, the number of «active» students is increasing all the time, though the activities they are involved in are different from previous decades. Despite the many problems and shortcomings, participation, as described in the cards and interviews, seems to be more stable and structured than it was, although several sources, including the students themselves, lamented signals of apathy.*

*Would it be correct to assume that the emphasis is on the private rather than on the public sphere? This need not necessarily be so. Behind an apparent apathy, there is evidence of a vital world that is capable of reacting and taking a stand, even knocking down walls and statues in the process (as we have all witnessed), should this be necessary.*

*Activism is not dead. It has simply changed its skin, its motives and targets. In the end, perhaps it is not true to say that for the student of the Nineties all that matters is a piece of paper and a good career.*

## RÉSUMÉ

# Aspects de la condition étudiante

*L'itinéraire proposé cette fois par «Il trimestre» est un voyage dans le monde des étudiants. Un parcours qui présente des points de vue différents sur un thème varié; il n'y a pas d'objectifs à atteindre ni de conclusions à tirer, mais il invite à rechercher la réalité et les aspirations des étudiants.*

*Au-delà des limites nationales il est possible de cueillir des affinités surprenantes en ce qui concerne les tendances, les problèmes pratiques et les styles de vie.*

*La condition de l'universitaire italien se concrétise visiblement dans l'atmosphère associative, vrai clou de la rubrique.*

*Universitas présente un monde riche d'initiatives, liaisons, échanges.*

*Il se peut dire que les chiffres de telle participation, pris en absolu, soient encore exigus par rapport à la grande masse des inscrits mais le nombre d'étudiants «actifs» est en croissance, même s'il se livre à des activités différentes par rapport aux années passées. À travers des malaises et des protestations, le type de réalité associative présenté par les fiches et les interviews semble courir sur une voie plus stable et structurée. De plusieurs sources — parmi lesquelles la voix directe de la presse*

*étudiante — des signes d'indifférence semblent émerger. S'agit-il donc d'un triomphe absolu du privé? Il ne faut pas en être trop certains. Derrière une masse d'apathie apparente, vit un monde capable de réagir et, au besoin, de s'engager jusqu'à abattre (et l'expérience le prouve) les murs-même et les statues.*

*L'activisme n'est pas complètement mort. Il a seulement changé de peau, d'intérêts, de cibles. Et l'opinion que l'ensemble des étudiants des Années Quatre-vingt-dix n'aspire qu'à un diplôme ou à un emploi sérieux n'est pas complètement exacte.*



# PER una MAPPA dei MASTER ITALIANI

*Panoramica su realtà, prospettive e questioni (come il «controllo di qualità») del master all'italiana. Un modulo di formazione che proietta il laureato sul campo, trasformando conoscenze più o meno libresche in esperienze di gestione.*

di Roberto Peccenini

## QUALCHE CENNO DI STORIA E GEOGRAFIA

Un neolaureato in discipline tecnologiche o economiche, per quanto brillante, ha una scarsa conoscenza, per di più libresca, dei problemi reali che la gestione di un'impresa comporta. Le imprese trovano con molta difficoltà giovani idonei a una rapida assunzione di responsabilità a livello dirigenziale e devono investire notevoli risorse nella formazione iniziale. L'università, salvo sporadiche e lodevoli singole iniziative, non si è fatta istituzionalmente carico del compito di colmare questo divario tra domanda e offerta.

Queste asserzioni, senza dubbio banali, hanno l'altrettanto indubbia caratteristica di essere difficilmente controvertibili. Ipotizzando, come cause di tale situazione, da una parte l'affermarsi del modello dell'università di massa e dall'altra il verificarsi dei processi di ristrutturazione tecnologico-produttiva degli Anni Settanta-Ottanta, si scopre di non essere lontani dal vero in quanto le risposte al problema si collocano nell'arco di tempo successivo al manifestarsi di tali fenomeni. È infatti il 1971 l'anno di nascita dell'ASFOR, Associazione per la Formazione alla Direzione Aziendale, finalizzata allo sviluppo e alla qualificazione dell'offerta di formazione manageriale; ven-

tennale è anche l'esperienza della Scuola di Direzione Aziendale della Bocconi, che può essere considerata *leader* in Italia nel campo della formazione manageriale post-laurea; alla fine degli Anni Settanta e all'inizio della decade successiva risale la nascita di varie altre scuole di *general management*: MIP di Milano, Enfapi-SOGEA di Genova, SPEGEA di Bari, etc. A confermare la tendenza normale non manca la dovuta eccezione: il CUOA (Consorzio Universitario per gli Studi di Organizzazione Aziendale) di Altavilla Vicentina che, essendo attivo dal 1957, può essere considerato il veterano di questo genere di istituzioni.

Passando ad analizzare il dato della distribuzione geografica, ciò che colpisce è l'assenza, o perlomeno la minore incidenza, delle differenziazioni tra Nord e Sud tipiche del sistema economico e formativo italiano. Infatti, anche se le prime iniziative di corsi *master* si sono verificate al Nord e numericamente le scuole di formazione per *manager* sono in maggioranza in quest'area, esistono nel Meridione (a Bari, Palermo, Salerno, per citare i principali) alcuni corsi *master* che hanno già raggiunto un buon prestigio. Anzi, pur non avendo svolto riscontri sul piano statistico, sembra di poter dire che, raffrontando il numero di studenti di corsi *master* al totale della popolazione studentesca e agli indici dello sviluppo economico dell'area rispettiva, l'incidenza di questo canale formativo appare

maggiore al Sud rispetto al Nord. Semmai ad essere poco rappresentata è l'Italia Centrale, dato che si segnalano soltanto l'Istituto di Ancona e l'Istituto Tagliacarne dell'UNIONCAMERE a Roma. Evidentemente la necessità dell'investimento in formazione per promuovere una cultura imprenditoriale, almeno ai livelli elevati, è stata compresa.

Sarebbe interessante verificare quanto ha inciso sulla situazione la legge 64/86 sugli interventi straordinari per il Mezzogiorno e se il *brain drain* in direzione Nord si è in qualche misura attenuato. A questo proposito, il già citato Istituto Adriano Olivetti di Ancona ha avviato il cosiddetto «Progetto Sud», un programma *master* di formazione destinato ai giovani meridionali che intendono tornare a operare nelle regioni di provenienza. Grazie alla collaborazione di imprese operanti nel Mezzogiorno diviene possibile per i partecipanti al corso (una quindicina per il momento) svolgere *in loco* ricerche e *stage*.

L'ASFOR, inoltre, in collaborazione con il FORMEZ sta progettando la realizzazione di una vera e propria rete di centri di formazione manageriale nel Sud, per la quale è previsto uno stanziamento di 95 miliardi.

## IL MODELLO ANGLOSASSONE

I più aggiornati dizionari della lingua italiana già registrano il lemma *master*. Leggiamo, ad esempio, nell'edizione 1987 del *Dizionario Garzanti*: «Qualifica di chi ha conseguito un titolo di specializzazione postuniversitario presso apposite scuole o istituzioni; il titolo stesso conseguito».

Non vi è dubbio, però, che si tratti di una realtà estranea alla nostra tradizione accademica, priva di una chiara configurazione giuridica, affermata soltanto sull'onda delle pressanti necessità ricordate all'inizio e all'insegna di una *deregulation* di chiara marca anglosassone. Un *master* italiano non è esattamente sovrapponibile a un *master* statunitense, perché diverso è l'itinerario percorso per conseguire il titolo (il corso di laurea che i *master* italiani generalmente presuppongono equivale spesso all'intera durata di un *master* americano, che presuppone peraltro il grado di *bachelor*). D'altra parte non è neppure una qualifica contemplata dall'ordinamento italiano dell'istruzione superiore, non potendo essere assimilato a nessun grado accademico post-laurea: né il dottorato di ricerca, né i diplomi di specializzazione o di perfezionamento hanno gran che in comune con un *master*. Eppure si tratta di un titolo non solo immediatamente spendibile sul mercato del lavoro, ma anche altamente remunerativo.

Ci troviamo di fronte, anche se si tratta di un fenomeno quantitativamente ristretto, a uno scenario vagheggiato da Luigi Einaudi e, in tempi più recenti, da Salvatore Valitutti: un titolo di studio privo di valore legale, il cui riconoscimento dipende unicamente dal libero gioco delle forze all'interno del mercato del lavoro.

## LA FUNZIONE DELL'UNIVERSITÀ

Da quanto finora detto sembrerebbe che l'università sia del tutto tagliata fuori dal processo che ha portato i corsi *master* ad affermarsi come insostituibile ponte tra mondo formativo e mondo produttivo. La realtà non è questa. Non è soltanto una università privata come la Bocconi ad aver attivato una propria scuola di direzione aziendale. Vi è, per esempio, la SAA (Scuola di Amministrazione Aziendale), che l'Università di Torino ha promosso da diversi anni e che rilascia *master* in *business administration*.

Spesso l'università è presente nella forma della partecipazione a un consorzio ed è presumibile che questo modello si affermi, visti gli spazi aperti dalla recente legge sull'autonomia universitaria. A questo proposito è interessante seguire l'evoluzione del MIP, istituito dal Politecnico di Milano.

Nel 1979 la prima edizione del Master in Ingegneria della Produzione, continuazione ideale del Corso di laurea in Ingegneria gestionale, è curata direttamente dal Politecnico, ma le risorse finanziarie provengono da enti pubblici e imprese. Nel 1983/84 si costituisce per la gestione del corso, ora denominato Master in Ingegneria per la Gestione di Impresa, l'Associazione MIP, che riunisce la componente accademica e il sistema delle imprese. Nel 1986 si giunge all'istituzione del Consorzio Universitario, che allarga considerevolmente il numero dei soci. Questo assetto istituzionale prelude a una duplice ristrutturazione: da una parte il *Master* si articola in indirizzi, dall'altra si estende la possibilità di partecipazione anche a laureati in discipline diverse dall'ingegneria, pur conservando un'impostazione marcatamente tecnologica.

È un consorzio anche il CUOA che riunisce le Università di Padova, Trento, Venezia, Verona e Udine, enti pubblici, organizzazioni imprenditoriali, istituti bancari e aziende.

In altri casi le scuole di gestione aziendale sono promosse unicamente da operatori privati, come, ad esempio, la SOGEA di Genova, voluta dalla Federazione dell'Industria della Liguria. Anche in questa circostanza, però, l'università è presente, sia nominalmente, con il proprio patrocinio, sia di fatto, in quanto

*Aiutiamo ogni famiglia*

*a risparmiare  
con saggezza,*

*a investire  
con sicurezza,*

*a crescere  
con serenità.*



**BANCA  
POPOLARE  
DI VERONA**

**FACCIAMO PER VOI.**

il comitato scientifico e il corpo docente sono composti in larga parte da professori dell'ateneo genovese.

## IL «FAI DA TE» DEL RICONOSCIMENTO

Negli Anni Ottanta — come testimonia il *boom* della facoltà di Economia e Commercio — la conoscenza delle realtà economiche, finanziarie e manageriali ha rappresentato nell'immaginario giovanile la chiave per aprirsi la strada di un sicuro successo. È logico che molti abbiano dato vita a iniziative che venivano incontro a tali esigenze; altrettanto logico è che, accanto a scuole di provata serietà, siano sorti i più svariati corsi sedicenti *master*, che in realtà non offrivano garanzie in ordine all'insegnamento impartito. Il risultato è stato spesso la perdita di tempo e denaro da parte dei fruitori dei corsi e, da parte delle imprese, la delusione delle aspettative di un'offerta di *manager* rispondenti alle esigenze internazionali del mercato.

D'altra parte, la mancanza di un riconoscimento legale del titolo rendeva difficile discernere la serietà delle scuole incontrollatamente proliferate. Per questo motivo l'ASFOR, a cui sono associate 64 strutture di formazione manageriale che svolgono attività didattica e di ricerca nel campo della cultura di gestione, ha avviato un progetto di certificazione dei programmi *master*. L'idea di stabilire dei parametri che conferiscano validità e credibilità ai programmi stessi risale al 1988, ma è nel 1990/91 che l'iniziativa ha preso definitivamente corpo.

Quali sono i punti oggetto di valutazione da parte delle commissioni appositamente istituite dall'ASFOR? In primo luogo bisogna che una scuola abbia consolidato un'esperienza almeno triennale. In secondo luogo i programmi ammessi alla certificazione sono, per il momento, soltanto quelli caratterizzati da un esplicito indirizzo in *general management*. Più specificatamente si è stabilito che, affinché un programma *master* possa definirsi tale, è necessario:

1) disporre di un corpo docente di comprovata professionalità scientifica ed esperienza didattica, caratterizzate da un sistematico impegno pluriennale nelle diverse fasi dell'attività formativa e nell'attività di ricerca;

2) contare su *tutor*;

3) articolare la struttura del programma in modo che preveda una fase di formazione di base, una fase di specializzazione, progetti applicativi sul campo;

4) sul piano dei tempi e dei contenuti, coprire, con almeno 45 sessioni di 50' ciascuna per ogni area tematica, non meno di sette delle seguenti aree tematiche: economia industriale e dei servizi, problemi giuridici dell'impresa, metodi quantitativi, organizzazione

e comportamento organizzativo, gestione delle risorse umane e relazioni industriali, *marketing* e vendite, produzione e logistica, amministrazione e controllo di gestione, finanza, sistemi informativi, strategia e politica aziendale.

Oltre ai requisiti, l'ASFOR ha stabilito anche la procedura di accertamento, che indubbiamente offre notevoli garanzie di serietà. Alle scuole che aderiscono al programma vengono richiesti tutti i dati che rivestono interesse, i quali vengono sottoposti al vaglio di una commissione composta da direttori di programmi *master* di cinque prestigiose scuole italiane di direzione aziendale e, ove possibile, da un rappresentante dell'EFMD di Bruxelles per un controllo di qualità; inoltre due società di certificazione (per quest'anno sono state le Deloitte & Touche e la Price Waterhouse Associates) verificano la corrispondenza dei programmi e degli organigrammi con i requisiti previsti; le relazioni prodotte dalla Commissione e dalle società vengono esaminate dal consiglio direttivo ASFOR, che delibera l'accreditamento del programma.

Si tratta di un procedimento che in parte si avvicina alla cooptazione, visto il ruolo svolto dai direttori delle *business school* di maggior livello, ma che presenta anche molte garanzie di oggettività. La selettività è ugualmente garantita. Basti pensare che, delle 12 scuole che, all'inizio dell'anno 1990/91 hanno aderito al programma, solo i 2/3 hanno ottenuto il «marchio di qualità», e precisamente il CUOA di Altavilla Vicentina, l'ISIDA di Palermo, il MIP di Milano, la PROFINGEST di Bologna, la SAA di Torino, la SDA di Milano, la Fondazione A. Genovesi SDOA di Salerno, la SPEGEA di Bari.

E i programmi *master* che non hanno ottenuto il marchio doc? L'ASFOR — ha dichiarato Pier Luigi Bontadini, Docente al Politecnico di Milano e Presidente dell'Associazione — «si pone come obiettivo un'attività propulsiva a garanzia dei servizi per il sistema socio-economico italiano». Ciò significa che questo processo di accreditamento, ben lungi dal ridursi a una procedura burocratica, costituisce per le singole scuole un impegno di autodisciplina continuo, ai fini di conservare o conseguire gli *standard* previsti.

Un'altra dimensione che vale la pena sottolineare è quella internazionale. L'ASFOR è rappresentante in Italia dell'EFMD (*European Foundation for Management Development*) di Bruxelles e dunque questa iniziativa di certificazione va inquadrata in una prospettiva di armonizzazione europea di titoli e qualifiche, nell'imminenza della caduta degli ostacoli alla libera circolazione della forza lavoro.

## CHI PUÒ CHIAMARSI MASTER?

Appurato che i programmi accreditati dall'ASFOR offrono sufficienti garanzie di fornire una preparazione qualificata, resta da chiedersi se esistono altre istituzioni che offrono una formazione manageriale di elevato livello che, per un motivo o per l'altro, non sono rientrate sotto l'ombrello dell'ASFOR.

In primo luogo va considerato che, in questa fase iniziale, la certificazione riguardava esclusivamente i *master in general management*. Restano pertanto esclusi tutti i programmi *master* più specifici, che pure in alcuni casi godono di un certo prestigio. Per esempio, esistono dei corsi *master* in comunicazione d'impresa e comunicazione d'azienda, promossi rispettivamente dalla Publitalia (Gruppo Fininvest) e dall'Università di Venezia, che non rientrano in questo programma, pur possedendo una struttura didattica di tutto rispetto. Lo stesso dicasi della SMEA di Cremona (Università Cattolica) che è specializzata nel settore agro-alimentare e dell'Istao di Ancona, che si indirizza specificamente al settore tessile.

Vi sono poi alcune istituzioni che non hanno ritenuto necessario contare su un riconoscimento nazionale, essendo già accreditate a livello internazionale. Tale è il caso, ad esempio, dell'International Business Institute «Nova Comum» di Como, il quale, essendo consociato con l'Hartford University (Connecticut), rilascia un MBA omologo a quello statunitense. L'articolazione del corso è peraltro differente dagli altri *master* italiani, in quanto prevede, dopo un eventuale corso propedeutico e un primo semestre in Italia, una permanenza di nove mesi presso la Barney School di Hartford.

Altre scuole offrono corsi che possono essere considerati di livello *master*, indirizzati però verso la pubblica amministrazione. Oltre alla Scuola superiore della pubblica amministrazione, che è una struttura pubblica, operante da molti anni a Caserta e a Roma e, da tre anni, anche a Catania, vi è l'Enfapi-SOGEA di Nuoro, promotrice di un «centro di eccellenza» per la formazione di *manager* pubblici.

Un'altra scuola che, pur essendosi recentemente associata all'ASFOR non ha ancora aderito al programma di accreditamento dei *master* è la Stoà di Ercolano, creata dall'IRI in collaborazione col FORMEZ. La mole di risorse investite, il livello dei docenti coinvolti, gli accordi di collaborazione con la *Sloan school of management* del MIT di Boston fanno preve-

dere che il *master in business administration* della Stoà raggiungerà presto un indiscusso riconoscimento.

Infine vi è il caso delle nuove istituzioni le quali, ovviamente, devono trascorrere un periodo di rodaggio per poter raggiungere i livelli previsti dal programma di accreditamento. Tra le più recenti iniziative ne segnaliamo una, anch'essa radicata nel Mezzogiorno: si tratta dell'Ifdam di Pescara, costituito nel 1987 dall'Università «Gabriele D'Annunzio» e da enti e imprese operanti in Abruzzo, il quale ha avviato nell'ottobre '90 il primo *master in management*.

## PROSPETTIVE DI SVILUPPO

Passando a parlare del futuro, ogni scuola ha i suoi progetti e le sue peculiarità di sviluppo, tanto più in un campo come questo, in cui flessibilità e attitudine al cambiamento sono la regola base. Tra le tante iniziative *in fieri* conviene quindi soffermarsi su quelle che si stanno consolidando.

La SDA della Bocconi sta decisamente procedendo verso l'internazionalizzazione: nel 1988 si è associata con l'Esade di Barcellona, l'Hec di Parigi e l'Università di Colonia nel Cems (Community of European Management Schools) per conferire un *master* comune in gestione aziendale; il primo corso si è concluso alla fine del '90 e il progetto sta coinvolgendo numerose altre prestigiose scuole universitarie di economia di tutta Europa. Inoltre ha avviato nel 1991 il *master in international economics and management*, che amplia e approfondisce in una prospettiva europea e mondiale, con un approccio interdisciplinare, il tradizionale MBA. Si tratta di un'esperienza innovativa in quanto è la prima di questo tipo in Europa.

Notevole interesse riveste anche il Programma *FormHiTech*, finalizzato alla formazione di formatori aziendali, giunto alla sua seconda edizione e promosso dall'Enfapi di Genova. Più specificamente il *master* abilita a gestire le fasi di un processo completo di formazione con valori, modelli e metodologie che sottolineino le esigenze evolutive/innovative dell'organizzazione aziendale. La sua particolarità, rispetto ad altri programmi *master*, risiede nel fatto che *FormHiTech* consente di «riciclare» sul mercato del lavoro neolaureati in discipline occupazionalmente deboli come quelle umanistiche motivati a diventare esperti di formazione e sviluppo del personale all'interno di aziende industriali o di servizi.

## Itinerario Master

### PROFILO DI UN CORSO

<i>Requisiti</i>	- diploma di laurea (alcune scuole ammettono i non laureati purché in possesso di significativa esperienza professionale; la laurea non deve necessariamente appartenere al gruppo economico o tecnologico); - esperienza di lavoro (requisito necessario in alcune scuole, preferenziale in altre);
<i>Ammissione</i>	- <i>curriculum</i> , test, prove scritte, colloqui individuali e di gruppo;
<i>Costo</i>	- quote dai 12 ai 25 milioni; - possibilità di borse di studio e prestiti d'onore;
<i>Durata</i> <i>Docenti</i>	- dai 9 ai 16 mesi; - professori universitari, professionisti, consulenti, dirigenti aziendali;
<i>Numero partecipanti</i> <i>Articolazione del corso</i>	- 20-30 per aula; - ogni scuola è caratterizzata da alcune specificità; aspetti comuni sono le metodologie didattiche partecipative, la presenza di tutors, la suddivisione in una prima parte propedeutica e di base, una seconda parte pratico-applicativa o con possibilità di opzioni specifiche e infine progetti individuali o di gruppo in aziende.

Riproduciamo il modello del corso 1991 del MBA della SDA:

#### Settembre - Aprile

- Introduzione
  - Corsi propedeutici
  - Sistema generale d'impresa (workshop)
  - Esercizi di comportamento individuale e di gruppo
- Corsi Base
  - Amministrazione e Controllo
  - Credito
  - Economia
  - Finanza

- Marketing
- Metodi Quantitativi
- Organizzazione e Personale
- Pubblica Amministrazione
- Sistemi Informativi
- Strategia
- Tecnologia e Produzione

- *Business Games*
- *Business Communications*
- *Business Law*
- *Workshops su temi interdisciplinari*
- *Corsi di lingua*

#### Maggio - Dicembre

- Corsi Elective
- General Management Workshops
- Business Policy
- Progetti sul campo
  
- *Business Communications*
- *Career Management*

### IL DIPLOMATO-TIPO

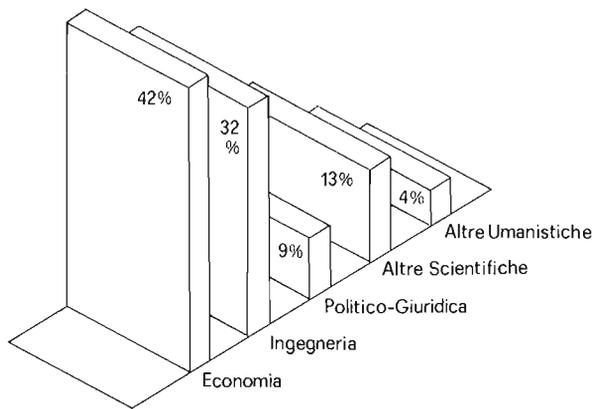
Alla fine del corso un candidato *master in general management* dovrà:

- possedere una solida ed ampia cultura;
- essere capace di interpretare problemi di *management* nella loro interezza;
- conoscere le principali teorie della conduzione di impresa;
- essere in grado di applicare tali teorie nella concreta realtà aziendale.

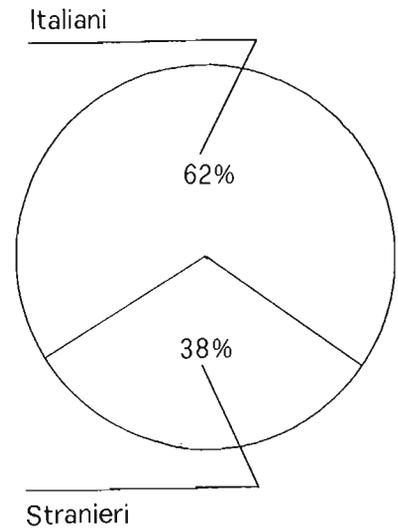
Le doti del *master* ideale sono quindi: rigore analitico, orientamento innovativo, prospettiva internazionale, visione integrata dei problemi, attitudine a interagire, maturità e responsabilità nella facoltà di decidere in condizioni di incertezza.

Nei *master* a indirizzo generale, qual è l'allievo tipo? I grafici a lato, relativi al MBA della SDA, illustrano la nazionalità, la fascia d'età, le esperienze professionali, le facoltà di provenienza.

### Laurea

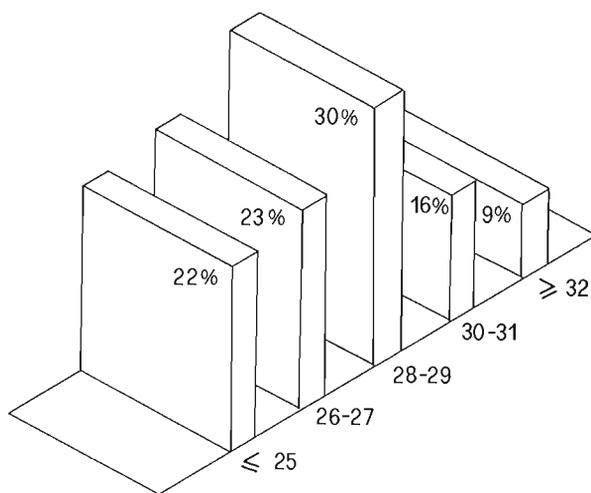


### Nazionalità

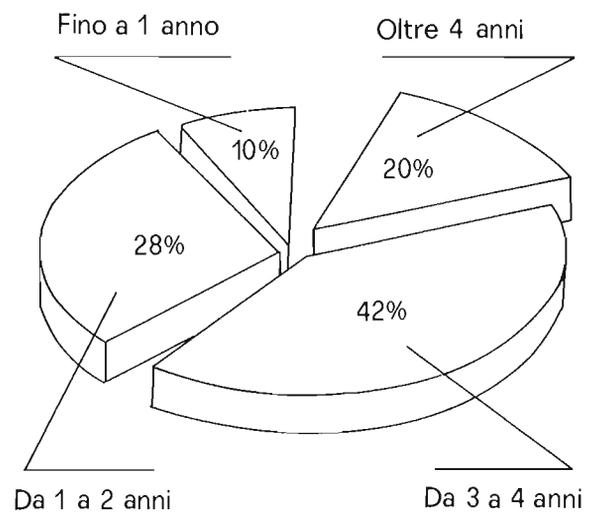


16 nazionalità rappresentate

### Età



### Esperienza di lavoro



## I MASTER ACCREDITATI ASFOR

Nome e indirizzo	Tipo di Master	Durata (mesi)	Costo (milioni)	N° partec.	Età media	Anno di inizio attività	Scadenza domande di ammissione
<b>CUOA</b> Villa Valmarana-Morosini Via G. Marconi, 73 36077 Altavilla (VI)	Organizzazione aziendale	13 sett.-sett.	16	45	27	1957	28 giugno
<b>ISIDA</b> Via U. La Malfa, 169 90100 Palermo	Amministrazione aziendale	16 nov.-giu. ott.-giu.	gratuito	40	26	1987	settembre
<b>MIP</b> Viale Fulvio Testi, 223 20162 Milano	Ingegneria per la gestione di impresa	12 mar.-mar.	16	30	28	1984 (1979)	30 ottobre
<b>PROFINGEST</b> Via Buon Pastore, 2 40141 Bologna	Gestione di impresa	14 set.-dic.	16.5	55	26	1986	31 agosto
<b>SAA</b> Via Ventimiglia, 115 10126 Torino	Business administration	15 set.-dic.	22	40-45	27	1978	30 giugno
<b>SDA</b> Via Bocconi, 8 20136 Milano	Business administration	16 set.-dic.	22	110-130	28	1975	20 aprile
<b>SDOA</b> Via Nuova Raito, 10 84019 Vietri sul Mare (SA)	Business administration	15 set.-dic.	15	25	25	1987	da definire (estate '92)
<b>SPEGEA</b> Casella postale 226 70100 Bari	Management e sviluppo imprend.le	14 nov.-dic.	16	30-35	26	1981	settembre

### Innovazione, globalità, concretezza

*Intervista a Franca Pelucchi, Direttrice del Progetto Master dell'Enfapi - SOGEA di Genova*

*Il fenomeno master è in espansione?*

Il fenomeno formazione è in espansione. Lo sforzo dev'essere nella direzione di offrire un prodotto adeguato ai bisogni. La parola *master* è molto inflazionata: c'è perfino una collana di fascicoli a dispense con questo nome; vengono chiamati così, indistintamente, corsi di una settimana e corsi biennali.

*L'utenza potenziale di questo servizio ne ha una sufficiente conoscenza?*

Il nostro ultimo reclutamento ci conferma come non ci sia una cultura *master* in Italia. Su 780 richieste di informazione ricevute, abbiamo svolto un'indagine telefonica su un campione di 140 persone per capire che cosa i giovani laureati pensano che sia un corso *master*. Abbiamo scoperto che la mag-

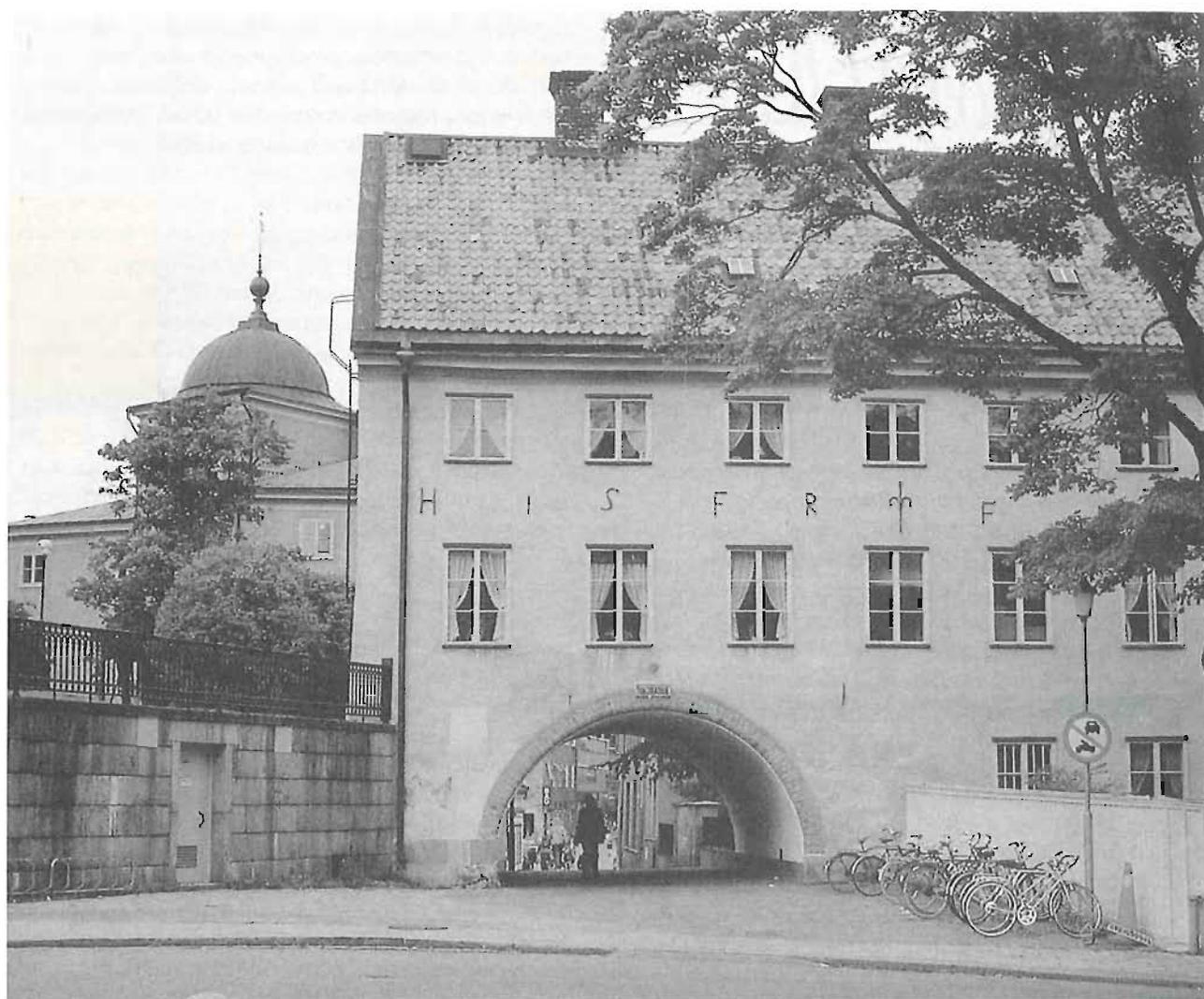
gior parte ritiene genericamente che il «prodotto *master*» sia un corso postuniversitario. Bisogna quindi ripensare come presentare questo prodotto a chi non ne ha un'idea chiara.

*Che cos'è allora un corso master?*

Un corso non specialistico, che favorisca un approccio globale a tutti i vari aspetti della realtà dell'impresa.

*Intorno a quale idea si incentra la filosofia del master?*

Il cambiamento. Noi proveniamo da una cultura in cui si cambia quando qualcosa non funziona. Invece noi sosteniamo che si cambia per essere competitivi, per rispondere alle sfide che vengono poste. Per questo fin dal primo momento trasmettiamo ai partecipanti al *master* l'idea che il cambiamento è una dimensione non solo naturale, ma necessaria in cui bisogna calarsi.



Università di Uppsala: Skytteanum (foto: Håkan Lindholm)

*Qual è la peculiarità del master SOGEA rispetto agli altri corsi analoghi?*

La peculiarità della SOGEA è data dal fatto che non proviene dal mondo universitario ma da quello imprenditoriale. L'università, come si sa, è orientata verso la trasmissione di conoscenze; l'azienda, verso l'impiego di queste conoscenze, non solo nell'agire, ma anche nel cambiare, nella continua messa in discussione dei punti acquisiti.

*Com'è impostato didatticamente un corso master?*

Nelle nostre aree didattiche si coniuga il marketing alla produzione per superare la rigida divisione funzionale presente all'interno delle aziende.

Si cerca di ridurre al minimo la lezione tradizionale perché cerchiamo di attivare un costante confronto con casi concreti. L'altro aspetto importante è il lavoro di piccolo gruppo perché, in questa logica di superamento dei «comparti-

menti stagni», noi cerchiamo di monitorare la capacità di interagire che, ovviamente, non può essere oggetto di nessuna lezione.

Inoltre tendiamo a sviluppare la partecipazione di docenti che abbiano una conoscenza aziendale, magari docenti universitari, ma che abbiano un'attività di consulenza. Oppure, *manager* che non solo vengano a portare una loro testimonianza, ma che si inseriscano anche nell'attività didattica.

Infine, caratteristica comune a tutti i *master* ASFOR — e nostra in particolare, data la nostra provenienza aziendale — è lo svolgimento di progetti aziendali su temi relativi a reali esigenze di alcune imprese.

*Al termine del corso il diplomato master viene inserito in queste stesse aziende?*

Non mi sembra un approccio corretto, non sarebbe didattico dire che chi frequenta il *master* ha una successiva garanzia occupazionale.



# MATEMATICA. CAMBIARE con CAUTELE

di *Alessandro Figà Talamanca*

*Direttore del Dipartimento di Matematica  
nell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza»*

## 1984. IL CONVEGNO DI MONTECATINI

Il riordino del corso di laurea in Matematica, è, assieme a quello di Fisica, uno degli ultimi deliberati prima dell'entrata in vigore della legge 341/1990 sugli ordinamenti didattici universitari. Sembra quasi che matematici e fisici si siano mostrati riluttanti a seguire le indicazioni ministeriali che spingevano a proporre un nuovo ordinamento. In effetti l'esistenza di un quadro generale di riferimento entro il quale collocare il riordino del loro corso di laurea era molto sentita dai matematici e dai fisici. Il fatto che questo quadro non esistesse prima della legge 341, spiega non solo il ritardo nella risposta alle sollecitazioni del ministro, ma anche la cautela con la quale si sono affrontate le ipotesi di possibili innovazioni nel corso di laurea.

Nel 1984 il ministro della Pubblica Istruzione, nell'ambito di analoghe iniziative riguardanti altri corsi di laurea, promosse un convegno sul riordino dei corsi di laurea in Matematica, Fisica e Astronomia. Questo convegno si svolse a Montecatini, sotto gli auspici della facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali di Firenze e ad esso furono invitati i presidenti dei corsi di laurea di queste tre discipline e rappresentanti delle associazioni scientifiche interessate.

Il documento finale, votato all'unanimità dai con-

*Commento al nuovo ordinamento del corso di laurea in Matematica. Una tabella innovata, con un pizzico di riluttanza, a seguito delle sollecitazioni ministeriali, ma che comunque apporta utili modifiche specie nell'articolazione didattica.*

venuti, richiedeva al ministro di sciogliere, prima di avviare le iniziative per la ridefinizione delle tabelle, una serie di interrogativi e dubbi, chiarendo il contesto normativo all'interno del quale avrebbe dovuto essere proposto il riordino. In particolare si chiedevano chiarimenti sulla funzione delle scuole dirette a fini speciali che sembravano allora un possibile veicolo per l'introduzione del diploma universitario; sul dottorato di ricerca, che manteneva allora scadenze del tutto irregolari; sulla eventuale riforma della scuola secondaria superiore, sia in relazione all'accesso alle diverse facoltà universitarie, sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti. Il documento concludeva con l'affermazione che non era ragionevole pensare ad un riordinamento fino a quando non fosse chiarito il contesto normativo all'interno del quale avrebbe dovuto avere effetto il riordino stesso.

## VERSO IL RIORDINO. SOLLECITAZIONI E FASI PREPARATORIE

L'iter per il riordino del corso di laurea fu però messo in moto dal ministro attraverso la nomina di una commissione che concluse i suoi lavori nel dicembre del 1986.

Possiamo dire perciò che il riordino del corso di laurea è avvenuto senza una vera richiesta da parte

del mondo matematico, e nella sostanza su sollecitazione del ministro. A questa sollecitazione si è alla fine, sia pur cautamente, risposto, anche perché il Ministero aveva arbitrariamente sospeso — in attesa del riordino — tutte le iniziative di modifiche di statuto, e c'era anche la diffusa sensazione che i corsi di laurea «non riordinati» non avrebbero potuto attingere alle risorse previste dai piani quadriennali.

Alla proposta che si è poi concretizzata nella nuova tabella, si è pervenuti attraverso un lungo dibattito in seno al mondo matematico, a partire dalla relazione della Commissione, utilizzando le discussioni avvenute nelle varie sedi e presentate in una serie di convegni promossi dall'Unione Matematica Italiana (UMI). Il contributo principale è stato dato dalla Commissione Scientifica dell'UMI che ha preparato il testo sul quale si è basata la proposta del Consiglio Universitario Nazionale, fatta propria dal ministro.

## LA QUESTIONE DELLA DURATA

La prima cosa che è stata ovviamente discussa a tutti i livelli, nel mondo matematico è stata la questione del numero di anni di corso. L'alternativa di aumentare a cinque il numero di anni di corso, avrebbe soddisfatto, senza creare conflitti, molte esigenze, anche giuste, di espansione di diversi settori scientifici. Questa è stata la strada presa per molti riordini di corsi di laurea della Facoltà di Scienze, ma rifiutata dai fisici e dai matematici. In presenza di una grave carenza di personale scientifico e tecnico, in particolare di insegnanti di matematica e di fisica per la scuola, prolungare di un anno la formazione di un laureato sarebbe stato irresponsabile.

La strada di aumentare gli anni di corso per conseguire quello che, ancora per molti anni, sarà il titolo universitario prevalente in Italia, ci allontanerebbe dall'Europa, dove la maggior parte dei giovani completa la propria formazione universitaria all'età di 21 anni, cioè due anni prima dello studente italiano che si laurea in corso con una laurea quadriennale.

## NECESSITÀ DI RIFERIRSI A UN QUADRO GENERALE

Si è resistito anche alla tentazione di aumentare il numero degli esami, come aveva proposto la commissione ministeriale: il corso di laurea in matematica è già sufficientemente pesante ed un aumento della sua difficoltà avrebbe aumentato il numero dei fuori corso e diminuito il numero dei laureati.

Inoltre, a differenza di altri corsi di laurea della facoltà di Scienze, si è cercato di mantenere una struttu-

ra abbastanza flessibile, valutando nel complesso positivamente l'esperienza dei piani di studi individuali come si è assestata negli ultimi anni. Questo significa, come si vedrà in seguito, che il contenuto specifico dell'indirizzo applicativo è lasciato alla determinazione di ogni sede.

Infine si è ritenuto di non modificare il primo biennio del corso di studi. Questa forse è stata la scelta più sofferta e difficile. Essa non è stata la conseguenza di un'opinione unanime, o quantomeno maggioritaria sul fatto che non ci sia nulla da cambiare in meglio nel primo biennio del corso di laurea. Si è piuttosto preso atto delle difficoltà di proporre un'efficace riforma dei primi anni di corso al di fuori di un quadro di riferimento generale per il futuro dell'istruzione post-secondaria in Italia.

Il numero dei giovani che in Italia raggiungono un diploma universitario è basso rispetto a paesi con lo stesso grado di sviluppo industriale. Ancora più bassa è la proporzione di diplomi universitari di discipline scientifiche e tecniche. Paradossalmente ciò avviene senza che ci siano ostacoli formali all'accesso universale all'istruzione universitaria e con studi universitari pressoché gratuiti. È anche sempre più basso il numero di coloro che terminano gli studi nei tempi previsti dagli ordinamenti didattici.

Lo scopo di una politica di riorganizzazione degli studi in ambito scientifico dovrebbe essere quella di favorire l'inserimento in questi studi di un maggior numero di giovani, ma anche di portarli al compimento di un corso di studi universitari in tempi ragionevoli. Nessuna riforma dei primi anni di un corso di laurea scientifico dovrebbe prescindere da queste esigenze.

D'altra parte una problematica così vasta non poteva essere ragionevolmente affrontata prima della legge sugli ordinamenti didattici universitari. Una modifica dei primi due anni, che non facesse riferimento all'ipotesi di un diploma universitario più breve, avrebbe rischiato di dar luogo semplicemente a un'aggiunta di insegnamenti nei primi anni di corso. Questa fu in parte la scelta fatta dalla commissione ministeriale, che è stata successivamente rifiutata. È da notare che anche la nuova tabella di Fisica non modifica la struttura del primo biennio.

## LA PRINCIPALE INNOVAZIONE: I MODULI RIDOTTI

In che cosa consiste quindi l'innovazione principale della nuova tabella? Sostanzialmente nella possibilità concessa alle sedi di spezzare in due gli insegnamenti annuali del secondo biennio, allo scopo di

consentire una migliore articolazione del corso e maggiori possibilità di scelta senza richiedere un aumento di risorse.

La possibilità di spezzare gli insegnamenti in moduli semestrali era già prevista dal DPR 382, tuttavia in pratica molte sedi avevano trovato difficile ogni tentativo di applicare questa disposizione della legge. La mancata previsione di moduli semestrali nello statuto, rendeva difficile, se non impossibile, registrare esami per metà del corso, o attribuire compiti didattici parziali a docenti diversi. Da questo punto di vista la nuova tabella si presenta come il «regolamento» che consente di applicare la legge che già prevedeva moduli di insegnamento ridotti, ma non ne specificava le modalità di attuazione.

L'introduzione di moduli didattici renderà il secondo biennio più pesante per studenti e per docenti. Tuttavia l'aggravio di lavoro è limitato al secondo biennio che attualmente risulta in genere più leggero

del primo per la maggioranza degli studenti.

Per l'indirizzo applicativo ci si è resi conto dell'impossibilità, in soli quattro anni, di formare un matematico applicato, se non in ambiti abbastanza specifici. Per queste ragioni ci si è rimessi alle varie sedi per la definizione di diversi «orientamenti» dell'indirizzo applicativo che dovrebbero riflettere le competenze e gli interessi del corpo docente, ma anche le esigenze del mercato del lavoro di riferimento per i laureati.

La nuova tabella è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dopo l'entrata in vigore della legge sugli ordinamenti didattici, che prevede il diploma universitario. C'è da chiedersi se il nuovo ordinamento faciliterà l'introduzione del diploma. La risposta sembra essere affermativa, proprio perché alcuni dei moduli semestrali introdotti per il secondo biennio di corso potranno essere utilizzati anche nel primo biennio ai fini del diploma.



L'atrio dell'edificio principale dell'Università di Uppsala, ultimato nel 1877 (foto: Hakan Lindholm)



# L'UNIVERSITÀ

## in CIFRE

TABELLA 1 - STUDENTI IN CORSO ISCRITTI E IMMATRICOLATI  
ANNO ACCADEMICO 1990-91

Corso di laurea	Studenti in corso	di cui immatricolati
<b>GRUPPO SCIENTIFICO</b>	<b>108.319</b>	<b>36.208</b>
Matematica	11.707	4.561
Fisica	10.163	3.486
Astronomia	371	126
Discipline nautiche	201	52
Chimica	7.206	2.375
Chimica industriale	2.826	869
Scienze geologiche	10.627	3.676
Scienze dell'informazione	13.801	5.074
Scienze naturali	5.989	2.305
Scienze biologiche	24.269	7.638
Scienze ambientali	372	233
Farmacia	14.566	3.730
Chimica e Tecnologia farmaceutiche	6.221	233
<b>GRUPPO MEDICO</b>	<b>50.824</b>	<b>8.205</b>
Medicina e Chirurgia	46.346	7.393
Odontoiatria	4.478	812
<b>GRUPPO INGEGNERIA</b>	<b>167.366</b>	<b>53.858</b>
Biennio propedeutico	7.313	1.590
Ingegneria mineraria	314	71
Ingegneria meccanica	15.354	5.530
Ingegneria elettrotecnica	3.388	204
Ingegneria elettronica	34.819	11.244
Ingegneria nucleare	893	260
Ingegneria chimica	4.217	1.417
Ingegneria navale e meccanica	344	132
Ingegneria aeronautica	5.612	2.107
Ingegneria civile	19.360	6.921
Ingegneria e tecnologie industriali	3.790	432
Ing. civ. difesa suolo e pianif. terr.	2.616	553

Ingegneria forestale	169	—
Ingegneria dei materiali	1.102	625
Ingegneria informatica	3.309	2.471
Ingegneria elettrica	1.813	1.405
Ingegneria delle telecomunicazioni	537	379
Ingegneria gestionale	2.533	1.760
Ingegneria per ambiente e territorio	640	608
Architettura	59.050	16.054
Urbanistica	139	69
Storia e conserv. beni arch. e amb.	54	26
<b>GRUPPO AGRARIO</b>	<b>19.930</b>	<b>5.587</b>
Scienze agrarie	8.628	2.385
Scienze forestali	1.930	772
Medicina veterinaria	6.151	1.250
Scienze della produzione animale	683	226
Scienze delle preparazioni alimentari	2.118	609
Scienze e tecnologie alimentari	307	307
Agricoltura tropicale e subtropicale	113	38
<b>GRUPPO ECONOMICO</b>	<b>163.017</b>	<b>58.080</b>
Economia e Commercio	130.259	47.785
Scienze economiche	224	61
Scienze bancarie e assicurative	1.021	463
Scienze economiche e bancarie	9.338	3.223
Scienze economico-marittime	5	—
Scienze statistiche e demografiche	854	268
Scienze statistiche ed attuariali	801	473
Scienze statistiche ed economiche	3.307	1.120
Economia aziendale	9.717	2.001
Economia politica	1.139	258
Scienze economiche e sociali	1.612	555
Discipline economiche e sociali	454	108
Commer. internaz. e mercati valutari	3.961	1.665
Economia marittima e dei trasporti	325	100
<b>GRUPPO POLITICO-SOCIALE</b>	<b>82.716</b>	<b>33.138</b>
Scienze politiche	72.820	28.649
Sociologia	9.701	4.390
Scienze internazionali e diplomatiche	195	99
<b>GRUPPO GIURIDICO</b>	<b>143.494</b>	<b>51.407</b>
Giurisprudenza	142.332	50.923
Scienze dell'amministrazione	1.162	484
<b>GRUPPO LETTERARIO</b>	<b>177.108</b>	<b>61.297</b>
Lettere	44.130	14.635
Materie letterarie	8.653	2.747
Filosofia	13.935	4.491
Pedagogia	23.914	8.060
Geografia	83	44
Lingue e Lett. stran. mod.	29.124	9.564

Lingue e Letterature straniere	25.523	8.704
Lingue e Letterature straniere europee	218	218
Lingue e civiltà orientali	190	87
Lingue e Letterature orientali	920	256
Scuola sup. di lingue mod. per int. e trad.	743	197
Discipline arti, musica e spettacolo	3.171	1.133
Storia	3.135	1.050
Psicologia	21.772	9.405
Conservazione beni culturali	1.272	573
Studi islamici	3	3
Filologia e storia Europa orientale	29	16
Musicologia	293	114

---

DIPLOMI 14.047 5.034

---

Paleografia e filologia musicale	51	34
Statistica	1.608	987
Vigilanza scuole elementari	615	277
Educazione fisica	11.746	3.725
Storia e didattica della musica	17	11

---

TOTALE 926.821 312.814

---

(Fonte: ISTAT)

**TABELLA 2 - DISTRIBUZIONE PERCENTUALE STUDENTI IN CORSO ISCRITTI E IMMATRICOLATI PER GRUPPI DI CORSI DI LAUREA ANNO ACCADEMICO 1990/91**

	In corso*	Immatricolati
GRUPPO LETTERARIO	19,1	19,6
GRUPPO INGEGNERIA	18,1	17,2
GRUPPO ECONOMICO	17,6	18,6
GRUPPO GIURIDICO	15,5	16,4
GRUPPO SCIENTIFICO	11,7	11,6
GRUPPO POLITICO-SOCIALE	8,9	10,6
GRUPPO MEDICO	5,5	2,6
GRUPPO AGRARIO	2,1	1,8
DIPLOMI	1,5	1,6

\* In ordine decrescente  
(Elaborazione *Universitas* su dati ISTAT)



# UN SIMBOLO di RINASCITA

*Stralci dalla solenne tornata accademica per il decennale dell'Università degli Studi della Basilicata (Potenza, 14 maggio 1991): si consolida una «forza trainante» nello sviluppo del Meridione.*

*di Cosimo Damiano Fonseca  
 Rettore dell'Università degli Studi della Basilicata*

## UN PROCESSO DI AUTOPROPULSIONE

Le non infondate ragioni della scelta di celebrare il decennale dell'Università della Basilicata vanno innanzitutto ricercate nella sua genesi che non ha inizio, come nel Medioevo e nel primo Rinascimento, per una concessione delle potestà universali né per volere di un sovrano o di un principe come è sovente accaduto nella stagione storica degli Stati nazionali, ma per iniziativa del Parlamento della Repubblica che — accogliendo aspirazioni e speranze lungamente coltivate da parte della società della Basilicata — ha voluto inserirne l'istituzione nella legge sulla ricostruzione intervenuta dopo il tragico sisma del 1980: quel sisma che, oltre a seminare morti, sofferenze, infinite tragedie umane, produsse profonde lacerazioni nelle coscienze, nei modelli mentali e comportamentali, nei rapporti interpersonali, nello stesso modo di porsi nei confronti della sfera del sacro.

Questa chiara indicazione del Parlamento nazionale era il risultato di una inversione di tendenza in quanto considerava le università non più in un rapporto di dipendenza dalle esigenze dello sviluppo collocandole in aree forti dal punto di vista economico e sociale, ma come fattore della sua accelerazione e della sua qualificazione, in definitiva come forza trainante per far uscire la regione dalla marginalità e dalla

dipendenza investendo prioritariamente sulla «risorsa uomo», sulle sue capacità culturali, sui grandi valori etici e civili di cui è portatore: era, questa, anche la rivisitazione del metodo che aveva ispirato troppo a lungo la politica meridionalista incentrata o sull'assistenzialismo più o meno generoso, ma anche foriero di accidia e di rassegnazione, o sul mero trasferimento delle risorse e delle tecnologie o sull'innesto di meccanismi estranei alle matrici sociali e culturali del Mezzogiorno, postulando, invece, con sempre maggiore rigore quel processo di autopropulsione che fa leva sul proprio patrimonio umano, storico, ambientale, su ciò che è nel Mezzogiorno, ma che ha una valenza universale, una credibilità e una spendibilità nazionale ed internazionale.

## NELL'AMBITO DELLA RICOSTRUZIONE

Di questa nuova temperie culturale si colgono gli echi negli atti parlamentari che registrano il dibattito dai toni alti che caratterizzò la conversione in legge del decreto-legge 19 marzo 1981, n. 75 recante ulteriori interventi in favore delle popolazioni colpite dagli eventi sismici del novembre 1980 e del febbraio 1981 che recava un sottotitolo assai significativo «Provvedimenti organici per la ricostruzione e lo sviluppo dei territori colpiti».

Dell'orientamento della Camera alta si fece interprete il sen. Ferrari-Aggradi, Presidente della Commissione speciale, che tentò l'ardua impresa di unificare ben quattro disegni di legge (nn. 1361, 1266, 1316 e 1320 A) quando sostenne a chiare lettere che «alle popolazioni colpite dovesse essere mostrata una grande solidarietà da parte della comunità nazionale. Non si dovevano lesinare mezzi e interventi. Ma nello stesso tempo si doveva fare uno sforzo perché questi mezzi e questi interventi avessero una finalità precisa e servissero sì, in un primo momento, a lenire le sofferenze, ad aiutare, a dare un ricovero sia pure provvisorio, ma subito puntassero ad un obiettivo di ripresa e di sviluppo come per segnare non soltanto una speranza, ma delle prospettive concrete di lavoro e di maggiore benessere». E tra le prospettive concrete venne indicata dal relatore l'istituzione dell'Università della Basilicata come era emerso dal dibattito in Commissione: «un dibattito — aggiungeva Ferrari-Aggradi — che ha testimoniato ulteriormente la piena consapevolezza di affrontare la situazione delle zone terremotate non solo attraverso l'ottica, certo fondamentale ma in ultima analisi angusta, della ricostruzione edilizia, quanto piuttosto in una visione complessiva che non trascurasse, tra l'altro, i problemi della formazione culturale».

In questo contesto si inserirono pur con accentuazioni diverse i numerosi interventi che dal 5 al 6 maggio 1981 si succedettero nell'Aula di Palazzo Madama, tutti orientati a coniugare ricostruzione e sviluppo. Basti far riferimento all'appassionato intervento del senatore lucano Nicola Lapenta che, dopo aver lanciato lo slogan «ricostruire sviluppando o sviluppare per poter ricostruire; in ogni caso ricostruire e sviluppare per poter produrre», parlando dell'iscrizione dell'Università della Basilicata nel decreto-legge, soggiungeva: «È un momento di grande emozione per questa gente che vede riparata, anche se in parte, una inveterata ingiustizia che si è ripetuta; gente che ha riscattato con la sua dignità la paura e il dramma che ancora una volta il destino le ha riservato».

In sintonia con l'intervento del sen. Lapenta si poneva quello del sen. Manente Comunale che all'interrogativo «dobbiamo pensare alla ricostruzione e allo sviluppo o dobbiamo investire nella crescita di strutture universitarie?», replicava in termini politici e civili: «La domanda ha avuto rapida risposta dalla considerazione che occorre dotare di strumenti culturali validi le aree del sisma, proprio per i rilievi che sono stati sempre fatti che la cultura del Sud dell'Italia era tutta da fare, dovendosi impedire che con la fuga delle braccia vi fosse anche quella dei cervelli, occorrendo costruire una classe manageriale in grado di auto-

determinarsi e di essere capace di scelte e di dare indirizzi. La realizzazione dell'Università della Basilicata è l'aspirazione di sempre delle genti di questa regione che doveva avere un riconoscimento tangibile delle sue aspettative».

## UNA FONDAZIONE NECESSARIA E URGENTE

E fu la filosofia della osmosi tra ricostruzione e sviluppo cui l'Università della Basilicata doveva offrire linfa vitale che consentì alla Camera dei Deputati di superare la pregiudiziale di incostituzionalità sollevata nei confronti del decreto-legge in quanto tale decreto era stato oggetto di integrazione da parte del Senato della Repubblica. Tuttavia, nonostante le molte perplessità, non si intendeva sostenere che l'istituzione dell'Università in Basilicata non fosse necessaria e urgente: l'on. Lamorte affermò infatti che «anche l'università, in fondo, come in generale i provvedimenti per la ricostruzione e l'avvio di uno sviluppo fortemente in ritardo, ha una sua urgenza incontestabile, che sta nei fatti, al di là delle discettazioni meramente procedurali o regolamentari... Le quattro facoltà individuate per l'istituenda università... possono rivelarsi strumenti utili al servizio di una regione da sempre in lotta con la propria debolezza economica e particolarmente con il proprio territorio, quello 'sfasciamento geologico' già denunciato da Giustino Fortunato. L'università potrà concretamente concorrere al rilancio culturale ed economico delle popolazioni lucane; anzi, sarà un segnale significativo lanciato dallo Stato in termini di rinnovata sfida ai danni provocati dal terremoto e dal sottosviluppo, dei quali i cittadini vogliono liberarsi subito con la propria intelligenza e con le proprie forze, ribadendo di non voler abbandonare la propria terra e confidando, però, nella solidarietà della comunità nazionale».

## UN SEGNO DI RINASCITA

Ecco perché noi celebriamo emblematicamente il nostro annuale *dies academicus* il 23 novembre di ogni anno — data calendariale del tragico sisma del 1980 — proprio per esorcizzarlo come giorno di lutto e di pianto e per inaugurarlo, invece, come segno di rinascita e di speranza: ne ha colto in tutta la sua interezza il significato Giovanni Paolo II quando in questa stessa aula ha detto: «Il nuovo corso di sviluppo, a cui tende il popolo lucano, ha in questa sede uno dei suoi simboli più suggestivi».

Per lo stesso motivo, in occasione del primo *dies academicus* con consapevole accentuazione ponevo in adeguato risalto come ciò che dava spessore culturale ed etico alla nuova istituzione, ben oltre l'atto forma-

blemi generali dell'università e per la proposta di piani di sviluppo delle strutture universitarie» cui partecipano, accanto ai docenti, agli studenti e ai rappresentanti del personale, esponenti della regione, degli enti locali, delle forze imprenditoriali e sociali.

Ma sarebbe riduttivo o quantomeno sterile se ci limitassimo solo a rendere esplicite le ragioni di questa gioiosa celebrazione, quasi narcisisticamente compiacendoci dei risultati ottenuti, se non ci ponessimo contemporaneamente, nella vigile attesa del prossimo decennio, la domanda rivolta ripetutamente alla scelta idumca nell'oracolo di Isaia: «*Custos, quid de nocte?*», ma anche la risposta: «verrà il mattino, ma è ancora notte» («*veniet mane et nox*») (Is. 21, 11-12).

#### QUATTRO ORDINI DI PROBLEMI

E il mattino si riferisce a quattro ordini di problemi: innanzitutto alla fase attuativa dell'autonomia istituzionale nelle giovani università che non hanno ancora pienamente consolidato le proprie strutture e che, quindi richiedono adeguate risorse in termini di personale docente e non docente, di attrezzature scientifiche e didattiche, di strutture edilizie per far fronte responsabilmente ai compiti di una consapevole scelta autonomista: e tutto ciò è tanto più urgente e inderogabile per quelle università collocate entro contesti sociali economicamente molto fragili.

Il secondo problema attiene all'esercizio del diritto allo studio per le università sorte dopo il 1977, sprovviste di quelle strutture provenienti dal patrimonio delle ex Opere universitarie che il DPR 616 aveva trasferito alle Regioni.

Il terzo problema concerne il drenaggio della docenza dopo il triennio di straordinario, che per le giovani università, specialmente del Mezzogiorno, va assumendo proporzioni sempre più consistenti vanificando gli sforzi di coloro che hanno alle origini messi a concorso tutti i posti disponibili: rinnovo al signor ministro l'appello di modificare tempestivamente le procedure concorsuali garantendo i criteri di selezione e cooptazione, ma nello stesso tempo facilitando la copertura dei posti vacanti con l'accesso alle graduatorie nazionali.

Il quarto e ultimo problema attiene il ruolo delle giovani università nel sistema universitario europeo: abbiamo ritenuto opportuno in questi giorni avviare intorno a questo tema una riflessione che, nello spirito della Magna Charta delle Università, che sottoscrivemmo a Bologna in occasione del nono centenario, porterà nei prossimi mesi alla elaborazione di una «Carta di intenti» sulla quale chiederemo il consenso degli atenei sorti in questi ultimi venticinque anni. Ne elenco le linee essenziali:

1) le nuove università, nate nell'Europa del dopoguerra ed in particolare nei decenni degli Anni Settanta ed Ottanta, affermano progressivamente il loro stigma, spesso originale, nei sistemi universitari nazionali e ormai nello spazio universitario europeo comune.

Il successo delle giovani università è frenato da numerosi problemi: la marginalità geografica, la scarsa attrattività nei confronti dei migliori ricercatori, l'alta mobilità dei docenti, la difficoltà di creare gruppi stabili per programmi di ricerca a medio e lungo termine, l'offerta didattica limitata.

La ricerca dell'eccellenza è tuttavia l'unica strada praticabile per affermare la propria identità. L'eccellenza va ricercata in tutti gli aspetti che caratterizzano le giovani università rispetto alle università di grandi dimensioni o di antica tradizione.

2) Il rapporto con il territorio locale consente all'università di essere motore dello sviluppo delle economie locali attraverso la sinergia con le imprese (terziarie, industriali, agricole) e attraverso la formazione di risorse umane autonome (competenze, imprenditorialità, tecnici, programmatori dello sviluppo).

3) La collaborazione internazionale nella didattica e nella ricerca, la promozione di scambi internazionali per gli studenti e i giovani ricercatori, costituiscono il migliore antidoto ai rischi di provincializzazione culturale.

4) La creazione di gruppi di ricercatori locali è funzione strategica di una giovane università: un ampio vivaio di giovani ricercatori è l'investimento necessario per avviare progetti di ricerca di ampio respiro e per pianificare nel lungo termine un *corpus* di docenti omogeneo e stabile.

5) L'alta qualità dei servizi didattici è un fattore non secondario di successo. Ciò comporta lo sviluppo dei servizi residenziali, l'adozione delle nuove tecnologie didattiche, la facilità di accesso alle biblioteche e alle banche dati, un'edilizia funzionale, la sperimentazione didattica.

6) Le nuove università possono sviluppare poli scientifici di eccellenza, concentrando risorse finanziarie ed umane su aree specifiche di ricerca. Particolarmente utile è la realizzazione di parchi scientifici e tecnologici in sinergia con le aziende innovative dell'area. Ciò significa capacità di attrarre nuovi studenti e ricercatori di alto livello.

Una programmazione oculata del proprio sviluppo, l'equilibrio tra risorse, dimensioni e prodotto, una politica realistica nel reperimento dei finanziamenti, la ricerca dell'eccellenza in aree specifiche, la sinergia con l'economia locale sono i fattori di successo delle nuove università.

le del provvedimento legislativo, erano le robuste radici storiche e culturali della nostra regione che dall'età magnogreca all'Umanesimo, al Rinascimento, al Barocco, all'Illuminismo almeno nei centri posti sulle coste e in quelli collocati o gravitanti lungo gli assi viari dell'Appia e della Popilia avevano operato in stretto contatto e in costante confronto con le grandi esperienze filosofiche, con le importanti scuole artistiche, con i più raffinati movimenti di pensiero del Mediterraneo e dell'Occidente europeo fino a quando il ruolo egemone politico e intellettuale della Capitale del Regno aveva compresso la vivacità delle province.

Rimaneva tuttavia marginale l'area interna, quella che aveva fatto scrivere a Carlo Levi che Cristo si era fermato a Eboli, ma che dopo gli studi degli Anni Cinquanta di De Martino, di Banfield, di Friedmann, di don Giuseppe de Luca — superate le gerarchiche contrapposizioni tra culture egemoni e culture subalterne e dimostrata l'assoluta insufficienza della categoria della «civiltà contadina» come canone interpretativo della condizione esistenziale delle comunità lucane — sarebbe risultata un laboratorio ideale per gli studi demotnoantropologici cui hanno dato cospicui contributi qualificati esponenti della cultura italiana ed europea.

## IL «MODELLO LUCANO»

Ma un'altra delle non infondate ragioni della scelta di celebrare questo decennale sta nella specificità di una norma inserita nella legge istitutiva della nostra università poi entrata nell'ordinamento universitario italiano con la legge 590/82 e strettamente correlata alla felice ed intensa stagione di riforme che — in attuazione dell'autonomia costituzionale — le università stanno vivendo avviandosi faticosamente, ma responsabilmente, verso l'autonomia istituzionale.

Ci si intende riferire all'art. 45 della legge 219 che coinvolge gli enti locali e i privati «eventualmente riuniti in consorzio mediante convenzioni» ad assicurare strutture edilizie, disponibilità di arredamento e di attrezzature didattiche e scientifiche alla nuova università.

Era la prima volta che, dopo la fase corporativa contrassegnata da un rapporto contrattuale tra maestri e studenti (la *universitas magistrorum et scholarium*) e dopo la fase dirigista in cui la struttura universitaria assumeva connotazioni spiccatamente stataliste rendendone esclusivo e preminente l'interesse dello Stato, nella creazione e nella gestione delle università venivano chiamate le comunità locali, pur nel rispetto delle reciproche autonomie, ad essere coprotagoniste, insieme con lo Stato, nella creazione degli atenei: pur nella modernità della impostazione era, questo, un ritorno all'antico — e gli esempi di Siena e di Macera-

ta insegnano — quando l'iniziativa dei Comuni favoriva la nascita degli *Studia generalia* concorrendo a svilupparne tutte le potenzialità.

La feconda collaborazione tra enti territoriali e locali e università in questa regione ha retto con mutuo arricchimento sino a far parlare di un «modello lucano» di concepire e realizzare una struttura universitaria. Tutto questo costituiva anche il corollario di quella filosofia istitutiva che aveva ispirato il Parlamento nazionale nel delineare i tratti peculiari dell'Ateneo lucano: coniugare le risorse della scienza con quelle dello sviluppo, interpretando le istanze della società regionale, pur nel perseguimento dei fini propri dell'università svolti in collegamento con la comunità scientifica nazionale ed internazionale. Su questo terreno si sono proficuamente incontrate due volontà politiche: quella del massimo ente territoriale — la Regione Basilicata — e quella dell'università.

L'università ha risposto a questi sforzi orientando alcuni settori delle sue ricerche verso il superamento delle «emergenze» del tessuto regionale: da quella idrogeologica e quella agronomica, da quella chimica a quella della difesa del suolo e della pianificazione territoriale e alla riscoperta della identità regionale che perfino nella bivalenza onomastica — Lucania/Basilicata — rivela la complessità dei processi storici sedimentatisi nel lungo processo dall'incivilimento alla civiltà.

## TRA PAIDEIA E UTOPIA

Infine, una terza delle non infondate ragioni che hanno suggerito la scelta di questo ricordo del decennale sta nel modello di università che non esiterei a definire ideologico che abbiamo creato nella esaltante stagione costituente che interessò il periodo del Comitato Tecnico Amministrativo e dei Comitati Ordinatori tra il 1982 e il 1983 e che trovò nella collaborazione del Foromez e nel sapiente contributo di esperti quali Giovanni Marongiu, Sabino Cassese, Giunio Luzzato, Sergio Zoppi uno stimolante punto di riferimento.

Intendo riferirmi al «modello solidaristico» che, superando i modelli corporativi e burocratici-centralisti, recepisce nel nostro Statuto termini, concetti e idealità che richiamano il carattere comunitario, quello di una operosa *communitas magistrorum et scholarium* che si sostenta della forza della tradizione, dei valori della *paideia* classica e cristiana, ma anche della fede nel progresso, nella inesauribile capacità di conoscenza, nella vivificante fecondità dell'utopia che si fa, volta a volta, realtà e progetto. Un modello, quello solidaristico, che chiama anche le forze esterne a collaborare con l'università; il nostro Statuto ha previsto all'art. 7 l'istituzione «del comitato consultivo per l'analisi dei pro-



IL

*Bilancio, in prospettiva, di un programma istituito per promuovere la conoscenza delle lingue comunitarie. In particolare questo articolo prende in esame la cosiddetta «Azione 2», più specificamente mirata all'ambito universitario.*

# PROGRAMMA LINGUA

di Giacomo Zagardo

È tempo di bilanci anche per il Programma LINGUA. Varato nel giugno del 1989 ed effettivamente partito nell'a.a. 90/91, LINGUA ha l'obiettivo di favorire negli Stati Membri l'insegnamento degli idiomi della Comunità Europea. A questo scopo sono state predisposte 5 «azioni»: vengono forniti aiuti per promuovere la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue straniere (*Azione 1*); viene favorito l'apprendimento delle lingue nell'istruzione superiore (*Azione 2*) e la formazione linguistica nel mondo del lavoro (*Azione 3*); vengono sviluppati gli scambi tra giovani nell'area tecnico-professionale (*Azione 4*); sono previste sovvenzioni alle associazioni che appoggiano gli obiettivi del Programma (*Azione 5*).

## PROMOZIONE DELLE LINGUE COMUNITARIE

L'*Azione 2* del Programma promuove negli atenei europei l'apprendimento delle lingue comunitarie: spagnolo, danese, tedesco, gre-

co, inglese, francese, irlandese, italiano, lussemburghese, olandese e portoghese. Sono previste sovvenzioni per l'istituzione di programmi interuniversitari di cooperazione (PIC), borse di studio per singoli studenti di lingue straniere che intendano trascorrere periodi di studio in un altro stato membro e borse per la mobilità dei docenti e del personale amministrativo impiegato per l'organizzazione dei PIC.

L'*Azione 2* di LINGUA è gestita assieme al Programma ERASMUS e tutte le domande per i sussidi vengono inoltrate direttamente all'ERASMUS Bureau. Le candidature presentate per il settore linguistico nell'ambito di ERASMUS e quelle relative all'*Azione 2* del Programma LINGUA sono esaminate congiuntamente per ottenere una selezione finale che rifletta le priorità e che consenta di rientrare negli stretti limiti del budget disponibile (2.140.000 per il 90/91 e 5.000.000 per il 91/92). In particolare si privilegiano i programmi di mobilità studentesca, mettendo l'accento sul-

la formazione dei professori di lingue. Inoltre si dà la precedenza alle lingue meno studiate nella Comunità (danese, greco, portoghese e olandese).

## IL TASSO DI SUCCESSO

Nel 1990/91 erano state presentate complessivamente da tutti gli stati della Comunità 164 domande per il Programma LINGUA, di cui solo 79 erano state accettate (tasso di successo 48%). L'Italia (tasso di successo 44%) ne aveva presentate 22 di cui 10 erano state considerate valide.

Duecentoventicinque (di cui 21 italiane) erano le università della Comunità coinvolte nel Programma nello stesso anno accademico, con 1897 studenti di LINGUA in giro per l'Europa per un totale di 13.265 mensilità/studente. L'anno accademico successivo (91/92) ha visto più che raddoppiare il numero degli studenti LINGUA europei (4180), che hanno usufruito dell'opportunità offerta dal Programma per un totale di 28.771 mensilità di studio passate all'estero.

**MOBILITÀ STUDENTESCA  
LINGUA/AZIONE 2  
NELL'A.A. 1990/91**

	In partenza	In arrivo	Saldo
B	251	217	+ 34
D	729	791	- 62
DK	81	78	+ 3
E	575	584	- 9
F	646	665	- 19
G	111	109	+ 2
I	416	367	+ 49
IRL	174	181	- 7
LUX	1	1	0
NL	280	185	+ 95
P	198	202	- 4
UK	718	800	- 78

(Fonte: CIMEA/Fondazione Rul)

Il numero di domande di PIC ricevute è stato di poco superiore a quello dell'anno precedente. In compenso però il tasso di successo è notevolmente aumentato passando dal 48 all'84% (nell'a.a. 91/92 sono state accettate infatti ben 149 domande su 177), superando tra l'altro anche il tasso di successo del settore linguistico di ERASMUS che era stato del 62% nel 90/91 e del 65% nel 91/92. A questo proposito può essere utile rilevare che si sono avuti casi di PIC nel settore linguistico che erano stati presentati nell'ambito del Programma ERASMUS e che sono stati dirottati su LINGUA. Con questa operazione si sono volute aumentare le possibilità di successo delle domande presentate. Tuttavia ERASMUS e LINGUA non godono dello stesso *budget* e le borse del primo Programma risultano più consistenti di quelle del secondo. Poiché LINGUA, a differenza di ERASMUS, non dispone della riserva del 5% destinata ad essere concessa dalla Commissione per eventuali aggiustamenti, è lasciata attualmente all'iniziativa degli Stati membri la possibilità di apportare adeguate compensazioni. Per l'I-

talia il MURST ha già predisposto per il prossimo anno un'integrazione ministeriale per riequilibrare i *budget* dei due Programmi. I fondi saranno attinti dai 5 miliardi stanziati per le università statali a sostegno delle attività dei programmi di mobilità della CEE. Non ne potranno tuttavia usufruire le libere università.

**DIFFUSIONE E TRAIETTORIE**

In merito alle interrelazioni tra LINGUA ed ERASMUS è possibile fare un'ulteriore osservazione: considerando complessivamente il totale dei borsisti dei due Programmi interessati allo studio delle lingue, nell'a.a. 90/91, la percentuale degli studenti ERASMUS era del 77% rispetto al 23% degli studenti LINGUA/Azione 2. Questo rapporto si è modificato nel successivo anno accademico con un incremento percentuale degli studenti LINGUA che sono passati dal 23 al 38%.

Nel secondo anno di attività di LINGUA si è quasi triplicato il numero di università europee coinvolte nel Programma: attualmente sono 627. L'Italia, che per numero di

PIC coordinati approvati è stata inserita con una decisione «politica» al primo posto con Francia, Germania, Spagna e Regno Unito (tutti con 22 PIC), si trova al 5° posto se consideriamo la partecipazione dei suoi atenei nei programmi interuniversitari di cooperazione (70 università coinvolte): viene superata in questa classifica dalla Germania (125 presenze), dal Regno Unito (90) e da Spagna e Francia (88). Mancanza d'intraprendenza, scarso *appeal* della nostra lingua o... dei nostri Atenei presso gli altri *partner* comunitari.

In quanto al numero di studenti LINGUA, l'Italia è sempre al 5° posto, inviando negli altri paesi 416 borsisti (il 10% degli studenti LINGUA europei). Ne riceve invece appena 367, 49 in meno di quanti non ne mandi all'estero.

I maggiori contingenti di studenti LINGUA europei sono diretti nell'ordine verso l'ormai tradizionale meta del Regno Unito (800), la Germania ormai unificata (791), la Francia (665) e la Spagna (584); seguono, distanziati, gli altri paesi con in testa l'Italia (367 arrivi di borsisti stranieri).

**VEDUTA D'INSIEME DI LINGUA/AZIONE 2 NELL'A.A. 1991/92**

	PIC Coordinati	Partecipazioni	% Tasso di successo	Numero di studenti	Studenti/mese
B	10	35	100.0	251	1,446
D	22	125	81.5	729	5,476
DK	5	15	50.0	81	587
E	22	88	91.7	575	4,060
F	20	88	90.9	646	4,654
G	6	18	85.7	111	655
I	22	70	84.6	416	3,059
IRL	4	29	100.0	174	1,264
LUX	0	1	0.0	1	6
NL	10	30	83.3	280	1,421
P	6	32	54.5	198	1,351
UK	22	96	91.7	718	4,792
Tot.	149	627	84.2	4.180	28,771

(Fonte: ERASMUS BUREAU)



# NUOVE SIGLE per L'EUROPA

di Maria Luisa Marino

La Comunità Europea adotta specifici programmi per la formazione professionale: Force, Euroform, Now, Horizon.

Nel 1978 l'allora Rettore dell'Università di Uppsala, Torgny Segerstedt, ricevette la laurea *honoris causa* nel Collegium Maius dell'Università Jagellonica di Cracovia (per gentile concessione del Rettore e della Signora Segerstedt)



«Giovani, voi siete il futuro e la speranza dell'Europa. L'Europa è la vostra speranza ed il vostro futuro».

Queste parole, recentemente pronunciate dal Presidente della Commissione delle Comunità Europee Jacques Delors, appaiono sintetizzare la filosofia che informa le iniziative comunitarie volte alla valorizzazione delle risorse umane e alla promozione della formazione professionale.

Una strategia complessa che — insieme alle misure atte a facilitare il reciproco riconoscimento dei titoli — prevede il monitoraggio dei fabbisogni in tema di formazione professionale nel tentativo di riavvicinare il Nord e il Sud d'Europa, avviando una collaborazione proficua su problemi concreti tra istituzioni formative, aziende e forze sindacali. Tra le ultime iniziative, il 29 maggio 1990 ed il 18 dicembre u.s. sono stati adottati rispettivamente il Programma FORCE e il tritico

comprendente EUROFORM, NOW e HORIZON.

## FORCE

Il Programma FORCE acronimo del francese «Formation continue Europe» è stato approvato con decisione 90/267 dal Consiglio CEE; dispone per il primo biennio applicativo di un finanziamento pari a 24 milioni di ECU ed è giunto all'appuntamento operativo.

Al 31 luglio 1991 è stato fissato il termine per la prima presentazione delle domande all'«Unità di assistenza tecnica FORCE», rue du Nord 34 - B - 100 Bruxelles.

I progetti pilota transnazionali o transfrontalieri di formazione professionale continua effettuati da aziende, gruppi di aziende o organismi di formazione di diversi Stati membri, intesi a promuovere il trasferimento delle informazioni e del *know-how* nella Comunità dovranno porsi i seguenti obiettivi:

a) incoraggiare il potenziamento e una maggiore efficacia degli investimenti nella formazione professionale continua, con conseguenti migliori risultati, in particolare mediante lo sviluppo di forme in partecipazione intese a sensibilizzare maggiormente le amministrazioni pubbliche, le aziende (particolarmente piccole e medie imprese), le parti sociali e i singoli lavoratori ai benefici derivanti dall'investimento nella formazione professionale continua;

b) incoraggiare le azioni di formazione professionale continua, come la partecipazione e gli investimenti in tale formazione dimostrando e diffondendo esempi di lodevoli iniziative di formazione professionale continua in quei settori economici o regioni della Comunità in cui sono attualmente inadeguati;

c) appoggiare le innovazioni nella gestione della formazione professionale continua, nella metodologia e nelle attrezzature;

d) tener maggiormente conto delle conseguenze del completamento del mercato interno, mediante un sostegno ai progetti di formazione professionale continua, transnazionali e transfrontalieri, e agli scambi di informazioni e di esperienze;

e) contribuire ad una maggiore efficacia dei dispositivi di formazione professionale continua e della loro capacità di adeguarsi ai cambiamenti del mercato del lavoro europeo mediante la promozione di misure prese a tutti i livelli, in particolare per seguire ed analizzare l'evoluzione della formazione professionale continua e per cercare di migliorare le previsioni sul fabbisogno di qualifiche e di professioni.

## EUROFORM

EUROFORM intende soddisfare la necessità di nuove specializzazioni, competenze e possibilità occupazionali derivanti dal completamento del mercato interno e dai mutamenti tecnologici in atto.

Obiettivo principale è quello di conferire una dimensione comunitaria alle azioni di formazione professionale e in generale di promozione dell'occupazione, elaborando azioni transnazionali relative alle specializzazioni e alle competenze professionali richieste e offerte sul mercato del lavoro.

In tale ottica saranno previsti scambi di programmi di formazione, di insegnanti, di addetti allo sviluppo dell'occupazione o di tirocinanti. Per sostenere tali azioni, la Comunità contribuirà alla convergenza delle pratiche nazionali di formazione professionale per consentire di seguire i mutamenti tecnologici e analizzare i bisogni in termini di formazione e di occupazione, di programmare le loro azioni, migliora-

re i loro metodi di gestione e di valutazione. Sul piano operativo, viene offerta agli Stati membri la possibilità di un cofinanziamento di programmi che:

a) promuovano la creazione e il funzionamento di *partnership* transnazionali fra amministrazioni o enti pubblici e privati di formazione professionale e di promozione dell'occupazione, oppure consorzi, capaci di basarsi su imprese, raggruppamenti di imprese o altri *partner*;

b) sostengano la creazione, lo sviluppo e il funzionamento delle azioni transnazionali; la Comunità contribuirà alla creazione e al funzionamento di consorzi miranti alla preparazione, alla programmazione e alla realizzazione di azioni di formazione e di accesso all'occupazione, a livello regionale, settoriale o tecnologico.

Per la valutazione della qualità e dell'interesse dei programmi, la Commissione terrà nel debito conto:

- le procedure e le azioni previste per la promozione dei partenariati transnazionali, per la realizzazione, la gestione e la valutazione dei programmi o delle sovvenzioni globali;

- l'integrazione e il coordinamento delle attività indicate nei programmi o nelle sovvenzioni globali con le azioni già cofinanziate dai fondi strutturali o sviluppate nel quadro di altri programmi comunitari;

- le caratteristiche e le competenze dei partecipanti alle azioni transnazionali.

## NOW

Il Programma NOW — che è parte integrante del 3° programma comunitario a medio termine per la

parità di opportunità (1991-1995) — si prefigge di fare in modo che le donne possano, in perfetta parità con gli uomini, beneficiare degli effetti positivi previsti, della crescita economica e dell'evoluzione tecnologica.

In tale ottica saranno promosse azioni specifiche di carattere esemplare in un contesto transnazionale, che potranno vertere su scambi di esperienze, di programmi di formazione, di insegnanti o di tirocinanti a livello comunitario.

La Comunità sosterrà, tra l'altro, con un contributo finanziario complessivo (che per il triennio 1990-1993 è stimato pari a 120 milioni di ECU) misure di formazione professionale, ivi comprese misure di formazione preliminare adattate alle necessità di funzionamento delle imprese o cooperative nonché il trasferimento di esperienze dal livello locale ai livelli nazionali e/o comunitari relative alla formazione degli insegnanti e dei responsabili degli aspetti formativi dell'impresa.

## HORIZON

Un forte connotato sociale impregna il Programma HORIZON, specificamente dedicato all'inserimento nel mondo occupazionale dei portatori di *handicap* e delle persone economicamente e socialmente svantaggiate.

Le azioni transnazionali rivolgono particolare attenzione alla formazione professionale, alle nuove tecnologie (nella fattispecie la teleformazione) e alla preparazione degli addetti allo sviluppo sociale (insegnanti, assistenti tecnico-didattici, psicologi e terapeuti) per facilitare la transizione dei portatori di *handicap* da un ambiente protetto verso il mercato del lavoro.

# L'UNIVERSITÀ CARLO DI PRAGA

di Ivana Halašková

L'Università Carlo, fondata dal re ceco Carlo il 7 aprile 1348, fu la prima università istituita nell'Europa centro-nord-orientale. Un anno più tardi, Carlo IV divenne l'imperatore romano-germanico, e concesse all'Università Carlo tutti i diritti accademici. L'Ateneo non fu fondato come istituzione imperiale, ma come parte del regno boemo, e fu sovvenzionata esclusivamente dalle risorse del Paese. L'Ateneo, secondo l'idea medievale di università, si componeva di quattro facoltà: Teologia, Legge, Medicina e Lettere.

Il destino dell'Università Carlo è sempre stato strettamente legato a quello della nazione ceca. Nel 1556 i membri dell'Ordine dei Gesuiti fondarono un collegio, il Clementinum, che si specializzò nello studio della filosofia e della teologia. In seguito alla rinascita del cattolicesimo dopo trent'anni di guerre, il Carolinum e il Clementinum vennero unificati con un decreto del 1654 nell'«Universitas Caroloferdinandea». Questo nuovo Ateneo aveva quattro facoltà: Lettere, Medicina, Legge e Teologia.

Nei secoli successivi, l'Università passò alternativamente da periodi di gloria — in cui le lezioni venivano tenute da docenti la cui fama oltrepassava i confini del regno — a periodi di declino, in cui le pressioni esterne o le dispute interne la privarono della sua influenza e del suo splendore.

Con l'avvento dell'Illuminismo nel XVIII secolo, furono varate alcune riforme che aprirono l'Ateneo agli studenti non cattolici e sostituirono il latino come lingua di insegnamento. Dopo la rivoluzione studentesca nel 1848, furono rivendicati i principi della libertà accademica e dell'uguaglianza delle lingue ceca e tedesca. Seguì poi la riforma Thun che riconobbe all'Università il diritto all'autogoverno e all'autonomia della ricerca accademica, a patto che l'Ateneo rimanesse fedele al governo austriaco. Nel 1882 l'Atto di Divisione separò di nuovo l'Università Carolo-Ferdinandea in Università Ceca e Tedesca. Durante la Prima Repubblica Cecoslovacca, la Facoltà di Filosofia dell'Università Carlo fu divisa nelle facoltà di Filosofia e di Scienze naturali.

Nel 1945, dopo la liberazione, l'Università fu riaperta. Il breve periodo della rapida crescita accademica finì bruscamente nel 1948 con la presa del potere dei

comunisti. Dopo le prime epurazioni, nel 1950 seguì una legge che sottometteva l'Ateneo alla dottrina marxista-leninista e all'autorità del Partito Comunista. Il principio della eleggibilità fu abbandonato e le facoltà vennero ordinate dallo Stato. La Facoltà di Teologia fu separata dall'Ateneo; ma lo spirito libero dell'Università non fu completamente distrutto e si infiammò ancora durante la Primavera di Praga nel 1968. Gli studenti scesero in sciopero per protestare contro l'occupazione della Cecoslovacchia da parte delle armate del Patto di Varsavia. Il risultato fu che molti docenti e studenti vennero espulsi dall'Università e si fissarono regole severe per prevenire qualunque tentativo di rivolta.

La nuova era dell'Università Carlo iniziò nel novembre 1989 dopo la Rivoluzione di Velluto. Il regime totalitario cadde e — con l'avvento di nuovi rappresentanti della Comunità accademica libera — nel 1990 cominciò il lavoro per riportare l'Ateneo al suo splendore originario.

I momenti più importanti nell'attuale sviluppo dell'Università Carlo risiedono nel completamento del processo di regolamentazione democratica, di autogoverno e di modernizzazione dello studio. Per realizzare tutto questo, è stato necessario rinnovare il personale in ogni settore dell'Università e riabilitare studenti, docenti e scienziati discriminati dal regime.

Dopo la Rivoluzione di Novembre, nell'Università si insediò il Senato Accademico democraticamente eletto. I corsi di Teologia ripresero in tre facoltà: Cattolica, Ussita ed Evangelica, che rappresenta la tradizione teologica Cattolica e Protestante dell'Università Carlo.

La struttura attuale dell'Ateneo comprende: l'Istituto di Storia, le facoltà di Filosofia, Legge, Pedagogia, Scienze sociali, Medicina, Farmacia, Scienze naturali, Matematica e Fisica, Educazione fisica e Sport, le facoltà teologiche Cattolica, Ussita ed Evangelica.

Gli studenti sono attualmente 31.000, 900 dei quali stranieri. Dei 3.200 docenti, 2.851 sono a tempo pieno.

## CORSI

Nell'Università Carlo ci sono corsi *full-time*, *part-time*, extramurali e *post-graduate*. Inoltre ci sono corsi di recupero, per am-

pliare le proprie conoscenze o per specializzarsi in un particolare settore.

I corsi a tempo pieno durano cinque o sei anni. I laureati conseguono il titolo di *Master's degree* (Mgr.); quelli in Medicina, in particolare, diventano *Doctor of General Medicine* (MUDr). Gli studenti ottengono il diploma di *bachelor* dopo aver completato una parte consistente dei loro studi. Secondo l'Higher Education Act n. 172/90, tutti i laureati — tranne quelli in Medicina — possono chiedere l'ammissione ai corsi *post-graduate* (Doctorandus Studies). Questo tipo di studi termina con la dissertazione della tesi e con un esame orale dopo il quale i candidati conseguono il dottorato (Dr.).

## L'ATTIVITÀ EDITORIALE

L'Università Carlo ha 19 biblioteche centrali più altre 500 circa situate nei dipartimenti e in istituzioni indipendenti. Il patrimonio librario ammonta a circa 3,5 milioni di volumi. Una parte del materiale didattico — circa 250 titoli l'anno — sono pubblicati a cura del Karolinum, la casa editrice universitaria, la cui produzione annuale complessiva è di 400 libri.

Accanto al materiale didattico, il Karolinum pubblica testi scientifici e la rivista *Acta Universitatis Carolinae* suddivisa in serie differenti a seconda degli argomenti trattati: storia, geografia, geologia, filosofia, etc. Pubblica inoltre riviste specializzate in medicina, economia e matematica.

## LA RICERCA SCIENTIFICA

La ricerca scientifica nell'Università Carlo è diretta dal vice Rettore, dall'ufficio del rettore e dai vice presidi di facoltà responsabili della ricerca nei singoli dipartimenti. I tre rami collaborano strettamente, ma con un margine di flessibilità garantito da una recente legge che regola il settore dell'istruzione superiore.

La ricerca si occupa anche dell'aggiornamento dei processi educativi, dell'utilizzazione delle risorse naturali, del miglioramento delle strutture, dell'amministrazione di alcune sfere dell'educazione fisica, dello sviluppo e della politica demografica. Sono inoltre inclusi nella ricerca progetti sperimentali, partecipazioni a concorsi, preparazioni di libri di testo e pubblicazioni scientifiche.

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

## ABSTRACT

# European education programmes

*In this number, the section «Europa oggi» will focus on higher education programmes in Europe.*

*The first programme considered is the LINGUA Programme, set up to promote the knowledge of Common Market languages and, in particular, the so-called Action 2 programme, more specifically aimed at the university environment.*

*The budget of the LINGUA Programme is lower than that of the ERASMUS Programme, but the Italian Ministry of University has already approved additional funds for next year so as*

*to balance the budgets of the two programmes. During its second year of activity, the percentage of students participating in the LINGUA Programme increased significantly, also with respect to ERASMUS. The number of European universities participating in the programme almost tripled. Italy is still in the fifth position: 416 Italian students went to other countries (10 per cent of the European LINGUA students) but only 367 foreign students came to Italy.*

*In the second article we learn about some new EEC vocational training pro-*

*grammes: FORCE, EUROFORM, NOW, HORIZON. The first programme deals with continuing vocational training; the second develops transnational action in relation to the skills required and supplied by the labour market; the third programme is for women to give them the same opportunities as men vis-à-vis economic growth and technological progress; the purpose of the fourth programme is to foster the integration in the labour market of disabled persons and persons considered to be economically or socially deprived.*

## RÉSUMÉ

# Programmes européens pour l'instruction

*Dans ce numéro la section «Europa oggi» concentre son attention sur les programmes européens en matière d'instruction supérieure.*

*Le premier programme considéré est le Programme LINGUA créé pour la connaissance des langues communautaires et en particulier l'Action 2 visant plus précisément le milieu universitaire.*

*Par rapport à ERASMUS le Programme LINGUA ne dispose pas du même budget, mais en Italie le Ministère de l'Université a déjà étudié, pour l'année prochaine, une intégration pour mettre en*

*équilibre le budget des deux Programmes.*

*Au cours de la deuxième année d'activité LINGUA a augmenté sensiblement le pourcentage des étudiants intéressés — même par rapport à ERASMUS — et le nombre d'universités européennes concernées par le Programme à presque triplé. L'Italie reste malgré tout à la cinquième place: elle envoie dans les autres pays 416 étudiants (10% des étudiants LINGUA européens) et en reçoit à peine 367.*

*Les deuxième article nous présente de nouveaux programmes adoptés par la Communauté Européenne destinés à la for-*

*mation professionnelle: FORCE, EUROFORM, NOW, HORIZON. Le premier est destiné à la formation professionnelle continue, le deuxième élabore des actions transnationales relatives aux compétences demandées et offertes par le marché du travail; le troisième est consacré aux femmes afin qu'elles puissent bénéficier — ainsi que les hommes — de la croissance économique et de l'évolution technologique; le quatrième se donne comme objectif l'intégration dans le marché du travail des personnes handicapées ou désavantagées économiquement et socialement.*



# IN CAMMINO

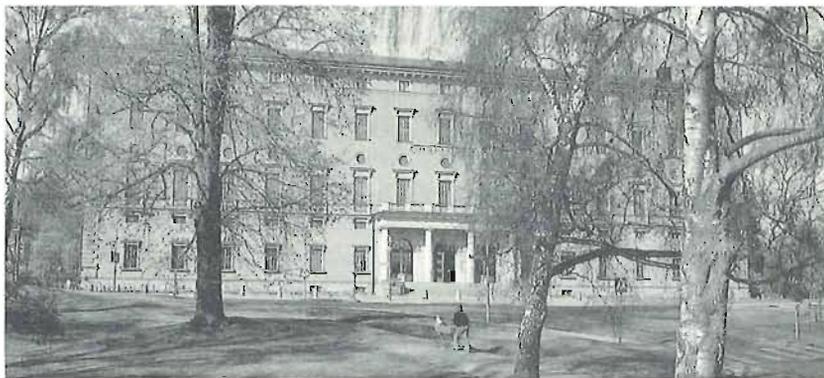
verso

# LA DEMOCRAZIA

*L'International Union of Students (IUS) da strumento di propaganda comunista a corpo democratico. Un'associazione in lotta per la sopravvivenza.*

di Burton Bollag

L'edificio principale della Biblioteca dell'Università di Uppsala  
(foto Anders Damberg)



## UN CONVEGNO SPECIALE

**L**o scorso aprile si è tenuto a Praga un convegno straordinario della sezione locale dell'International Union of Students. Il gruppo ha fatto un'aspra autocritica per avere finora seguito supinamente le direttive politiche dei governi comunisti dell'Europa orientale, ed ha completato il processo di autotrasformazione — timidamente iniziato prima della caduta dei regimi comunisti nel 1989 — adottando una nuova costituzione democratica.

«Per essere onesti, non siamo orgogliosi né soddisfatti delle nostre posizioni passate» ha affermato Giorgos Michaelides, un cipriota trentaduenne che è Segretario generale dell'IUS dal 1984. «Avevamo due regole: parlare quando i diritti degli studenti venivano violati nel Terzo Mondo, ma tacere quando gli stessi diritti venivano calpestati nell'Europa orientale».

Secondo Michaelides, i governi comunisti della regione controllavano indirettamente l'IUS attraverso le organizzazioni studentesche ufficiali dei Paesi dell'Est, i quali detenevano un enorme potere all'interno di esse.

La maggior parte di queste associazioni studentesche controllate dallo Stato hanno cessato di esistere. Inoltre, la nuova costituzione dell'IUS stabilisce che le organizzazioni nazionali che ne fanno parte debbano essere democratiche e rappresentative. L'IUS, inoltre, ha poteri decisionali autonomi dalla segreteria esecutiva di Praga, che ha esclusivamente funzioni di coordinamento.

Hanno preso parte a questo convegno speciale le associazioni studentesche nazionali di circa 110 paesi, compresi i gruppi di maggior rilievo provenienti dagli Stati Uniti e da altri paesi occidentali. Le associazioni occidentali hanno mostrato un certo interesse ad iscriversi al-

l'IUS, se e quando la sua democratizzazione sarà irreversibile.

Tuttavia, molte associazioni dell'Europa orientale si sono tenute in disparte, apparentemente diffidenti della sincerità delle affermazioni dell'IUS a proposito di democrazia. Tra queste, l'NZS, il più importante gruppo studentesco polacco legato a Solidarnosc.

## LO SFORZO DI CAMBIARE

All'assemblea ha partecipato anche Tajel Shah, Vice presidente della United States Student Organization, il maggiore organismo statunitense che rappresenta 4,5 milioni di studenti americani. «C'è bisogno di qualcosa come l'IUS» ha detto la Shah alla fine del convegno «e non ha senso fondare una nuova organizzazione». Ha poi sottolineato come l'IUS si stia sinceramente sforzando di cambiare; tuttavia, l'adesione della sua organizzazione al-

L'IUS dipende dal modo in cui questa metterà in pratica i principi della sua nuova costituzione democratica.

Serge Rived, rappresentante dell'Unione Nazionale Francese degli Studenti Indipendenti e Democratici (la più importante della Francia) è rimasto molto impressionato dalla «*glasnost* finanziaria» mostrata dall'IUS nel mettere a disposizione per la prima volta un rendiconto completo del proprio bilancio. Egli ha accolto positivamente anche la decisione di escludere le organizzazioni studentesche o giovanili sostenute dallo Stato, ammettendo solo quelle indipendenti.

Il governo del Presidente Vaclav Havel aveva annunciato lo scorso novembre l'intenzione di sopprimere l'IUS e altre due federazioni internazionali — una giornalistica e una sindacale — che avevano operato durante i quarant'anni di regime comunista, in quanto «la loro reputazione era offuscata dai rapporti intercorsi con il regime precedente».

Tuttavia, nell'aprile successivo, il primo ministro Marian Calfa ha dichiarato che il governo avrebbe consentito alle organizzazioni di continuare ad esistere poiché «se consideriamo le loro attività sbagliate dal punto di vista politico, non c'è una causa legale per interromperle». In realtà l'IUS ha costituito una pietra miliare nella carriera di molti membri di spicco del Partito Comunista, salvo poi essere stati arrestati con l'accusa di corruzione o per commercio illegale, come Miroslav Stepan o Milos Jakes jr.

## RETROSPETTIVA

L'IUS ha avuto sede a Praga sin dalla fondazione nel 1946 per iniziativa delle organizzazioni studentesche britanniche e cecoslovacche. Ma negli anni '50, all'inizio della guerra fredda, molti gruppi occidentali si ritirarono criticando la *leadership* dell'IUS che privilegiava gli ordini del blocco sovietico piuttosto che riflettere i veri problemi degli studenti.

Sorse allora in Olanda un'altra associazione parallela, ma di ispirazione occidentale, chiamata International Student Conference. Tuttavia, il gruppo si sciolse alla fine degli anni '60, quando alcuni studenti americani dimostrarono che l'ISC era stata fondata dalla CIA.

L'IUS, intanto, cominciò ad affrontare sempre maggiori conflitti interni, specie con l'ascesa al potere di Michail Gorbaciov e la sua politica della *glasnost*. Il 1989 è stato un momento grave per l'organizzazione; all'inizio dell'anno l'IUS mandò una nota di protesta al governo per l'arresto di Vaclav Havel, fino ad allora scrittore dissidente. Nell'aprile dell'89 a Cipro, durante l'incontro annuale dei circa 60 membri del suo comitato esecutivo, il gruppo dirigente dell'IUS fu duramente criticato per la generosità con cui si trattava, a cominciare dagli uffici dotati di ogni comfort. Ma il vero conflitto sorse sulla posizione da assumere nei confronti del massacro di Piazza Tien An Men. Dopo un aspro dibattito interno, si optò per una timida protesta. In seguito a ciò, per la prima volta, si ebbe la rottu-

ra della tradizionale unità dell'organizzazione, in quanto alcuni dirigenti dissentirono risolutamente dalla condanna dei fatti cinesi. Ma alla fine dell'anno erano caduti quasi tutti i regimi comunisti della regione e, con essi, anche le unioni studentesche da loro appoggiate.

## A. PROPOSITO DI BUDGET

All'IUS appartengono anche molti gruppi di studenti dei Paesi in via di sviluppo, soprattutto africani, che vedono in esso la piattaforma da cui condurre le loro battaglie anticolonialiste e un modo per contribuire alla difesa dei diritti degli studenti. Nei PVS, infatti, non c'è da fronteggiare solo il problema della povertà, ma anche quello della repressione politica.

Il *budget* annuale dell'IUS si è aggirato negli ultimi anni intorno ai 6-700.000 dollari. Il 30% proviene dalle tasse di iscrizione dei 110 membri; una cifra che va dal 10 al 15% è dovuta alla vendita della carta internazionale dello studente; un altro 10% deriva dai contratti stipulati con l'UNESCO, per lavori come l'organizzazione di seminari per la campagna internazionale contro l'analfabetismo. La percentuale rimanente proviene dalle attività commerciali dell'organizzazione, come l'ufficio turistico studentesco internazionale ed alcuni alberghi a Praga che torneranno ai precedenti proprietari privati secondo un programma governativo che intende revocare le confische dei beni attuate dalle autorità comuniste.

(Traduzione di Isabella Ceccarini)



# SPINTA alla CONVERGENZA

di Giovanni Finocchietti

La divaricazione fra paesi «ricchi» e «poveri» nella Comunità Europea per quanto riguarda la spesa per l'istruzione superiore è diminuita negli ultimi dieci anni e continuerà prevedibilmente a diminuire anche in futuro. Ciò è dovuto essenzialmente a due fattori: da una parte le conseguenze dell'accresciuta mobilità di persone, conoscenze e tecnologie nella CEE (anche grazie all'impegno della Commissione nella creazione di programmi di cooperazione universitaria e di ricerca scientifica); dall'altra il processo più generale di convergenza dei livelli di reddito che caratterizza lo sviluppo economico di tutta l'area dei paesi OCSE.

Sono queste le conclusioni più significative cui è giunta una ricerca conclusa di recente da un gruppo di studiosi dell'Università di Twente a Enschede in Olanda e commissionata dalla *Task Force* per le risorse umane e l'istruzione della CEE (*CHEPS - Center for Higher Education Policy Studies, «Expenditure on Higher Education. A comparative Study in the member States of the European Community 1975-1988»*).

I ricercatori del *CHEPS* hanno studiato il finanziamento dell'istruzione superiore con un approccio ba-

sato sul concetto di *efficienza*, misurata operativamente attraverso il *livello di spesa per studente*. Nell'universo *istruzione superiore* sono stati dunque privilegiati gli aspetti più direttamente educativi, lasciando volutamente fuori dal campo di indagine la spesa per la ricerca scientifica, i finanziamenti privati, la spesa per i settori (universitari e non universitari) non direttamente legati all'ambito educativo, come ad esempio i centri di ricerca, gli ospedali universitari, le scuole militari (la distinzione tra settori universitario e non-universitario è poco significativa per l'Italia, ma ben più importante per altri paesi, in cui il settore non-universitario dell'istruzione superiore è molto consistente).

Presentando i risultati del lavoro, i curatori della ricerca insistono sulla difficoltà di mettere a confronto dati raccolti con criteri differenti e in riferimento a realtà non omogenee fra loro; si tratta di un problema che si ripropone ogni volta per le ricerche comparate, e che in questo caso si è cercato di risolvere sia definendo un quadro di riferimento concettuale che — come già detto — fosse in grado di circoscrivere il campo di indagine senza equivo-

*Analisi del finanziamento dell'istruzione superiore nella CEE basata sul concetto di efficienza, misurata con l'indicatore (sia pure arduo da valutare in termini comparativi) del livello di spesa per studente. Con riferimento agli aspetti più direttamente educativi, si nota una sempre minore divaricazione tra paesi «ricchi» e paesi «poveri».*

ci, sia individuando la differenza di spesa per studente come indicatore empirico dell'efficienza.

## I LIVELLI DI SPESA PER L'ISTRUZIONE SUPERIORE

Le differenze fra i paesi comunitari sono notevoli, come viene mostrato dai dati della Tavola 1, che quantificano la spesa totale in rapporto a tre macro-indicatori, e la spesa *pro capite*.

L'Olanda è il paese che spende di più, sia in rapporto al prodotto nazionale lordo (PNL) che al complesso della spesa pubblica, mentre è superata solo dalla Danimarca per la percentuale di spesa per l'istruzione destinata all'istruzione superiore. Una certa variabilità si registra fra i paesi comunitari confrontando i dati riferiti al PNL e alla spesa pubblica totale; uguale variabilità si registra nella quota del bilancio per l'istruzione destinata all'istruzione superiore: si passa infatti dal 25% di Danimarca e Olanda e al 23% di Germania e Grecia a percentuali molto più basse, quali il 16% di Spagna e Gran Bretagna e il 12% della Francia.

L'Italia viaggia piuttosto in bas-

Tavola 1 - Livello della spesa pubblica per l'istruzione superiore, 1987

Paesi	% del PNL	% della spesa pubblica	% del budget educativo	spesa <i>pro capite</i> per studente <sup>a</sup>			
				Settore universitario		Settore non-universitario	
				ECU	PAS	ECU	PAS
B	0,92	2,58	20,30	3.955	4.768	2.428 <sup>b</sup>	2.932 <sup>b</sup>
DK	1,49	2,53	25,84	8.673 <sup>c</sup>	8.465 <sup>c</sup>	10.922 <sup>c</sup>	10.660 <sup>c</sup>
D	0,86	1,76	23,56	4.107	4.296	2.847	2.978
F	0,67	1,27	12,19	3.247	3.769	6.210	7.208
G	0,80	1,90	23,92	1.850	3.640	928	1.826
IRL	1,32	2,02	20,63	4.046	5.273	5.336	6.954
IT	0,54	1,15	19,62	3.105	4.130	—	—
LUX	0,21	0,34	4,24	7.120	9.313	16.879	22.077
NL	1,82	4,15	25,40	8.129	9.827	7.174	8.673
P	0,71	1,98	18,45	2.303	5.543	2.685	6.460
S	0,43	2,98	16,16	906	1.515	—	—
UK	0,79	1,86	16,64	4.693	7.035	—	—
Media CEE	0,79	1,61	18,59	3.186	4.030	4.695	5.518

<sup>a</sup> Non corretto per distorsioni cicliche.

<sup>b</sup> 1985.

<sup>c</sup> 1986.

so in termini di quota del PNL e della spesa pubblica, con percentuali inferiori alla media europea (vedi Tavola 2); la percentuale di spesa destinata all'istruzione superiore è invece più alta (pur di poco) di tale media; praticamente allineata con le medie europee è la spesa *pro capite* misurata in ECU e PAS (potere d'acquisto standard).

Per quanto riguarda la spesa *pro capite*, si registra ugualmente una notevole variabilità fra paesi, per cui si passa dagli oltre 8.000 ECU di Danimarca e Olanda ai 2.300, 1.850 e 900 ECU di Portogallo, Grecia e Spagna rispettivamente.

Un dato particolarmente significativo è che in molti paesi la spesa

*pro capite* nel settore non universitario (di cui non si hanno dati per l'Italia e la Gran Bretagna, mentre il settore non esiste in Spagna) è più alta di quella del settore universitario, il che porta la media europea a valori più alti nel primo settore.

### L'EVOLUZIONE DELLA SPESA

La Tavola 3 indica l'evoluzione percentuale della spesa nei paesi comunitari nel periodo 1980-87; il dato che appare subito evidente è la tendenza incrociata all'aumento in alcuni paesi (Grecia, Portogallo, Spagna e Italia) e al declino relativo in altri (Olanda, Gran Bre-

tagna e Danimarca per quanto riguarda la percentuale del PNL, cui si aggiunge la Francia per la variazione della percentuale della spesa pubblica). La percentuale del budget educativo per l'istruzione superiore è cresciuto in misura significativa in Italia, Portogallo, Grecia e Danimarca (l'Italia segna in questo ambito l'incremento maggiore non considerando il Lussemburgo, che rappresenta un caso a parte nella CEE per dimensioni e caratteristiche dell'istruzione superiore); si rilevano invece un decremento, pur piccolo, in Gran Bretagna e Irlanda, e uno più significativo in Olanda.

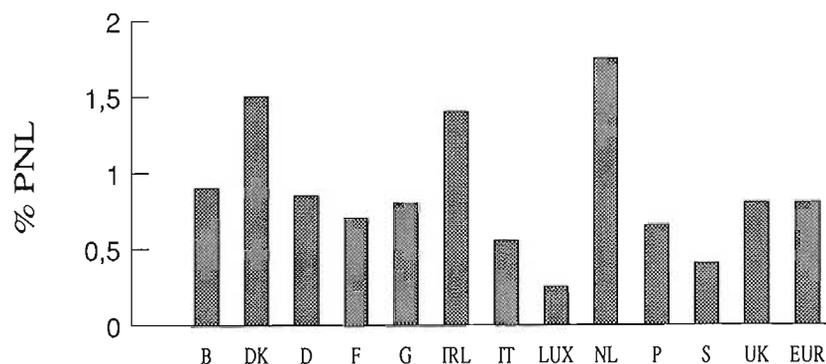
Anche nel settore non-universitario si nota una dinamica simile: un forte aumento nei paesi «poveri» e un decremento più o meno accentuato nei paesi «ricchi».

All'aumento complessivo del PNL e della spesa pubblica in tutti i paesi comunitari nel periodo considerato ha corrisposto dunque una diversa velocità di crescita della spesa per l'istruzione superiore, molto accentuata per alcuni paesi in cui si è avuto un notevole sviluppo dei sistemi di istruzione superiore, e invece più lenta nei paesi in cui la spesa era già alta in partenza, al punto che il tasso di crescita del PNL, della spesa pubblica totale e in alcuni casi della stessa spesa educativa ha superato quello della spesa per l'istruzione superiore, che segna dunque nel complesso un incremento negativo.

### CRESCITA DELLA POPOLAZIONE STUDENTESCA

Centrata sull'evoluzione della spesa per studente, la ricerca ha ovviamente quantificato anche la crescita della popolazione studentesca nei paesi della Comunità, con un'attenzione specifica ai tassi di partecipazione femminile.

Tavola 2 - % del PNL per l'istruzione superiore, 1987



Nel settore universitario, il numero complessivo degli studenti è cresciuto in tutti i paesi membri; in alcuni paesi la crescita è stata particolarmente marcata: Spagna (+ 82%), Portogallo (+ 58%), Germania (+ 52%) e Olanda (+ 47%). Anche il settore non-universitario ha visto aumentare la popolazione studentesca; il tasso medio di crescita nell'insieme dei paesi è stato del 34,5%, ma in alcuni paesi (Germania, Grecia, Irlanda) la crescita è stata vertiginosa.

La popolazione femminile rappresenta oggi il 47,3% del totale degli studenti CEE, il che significa una crescita del 20,3% nel periodo 1975-88; le percentuali più basse si rilevano in Germania, Olanda e Gran Bretagna (intorno al 41%), le più alte in Portogallo, Spagna (52% per entrambi i paesi) e Francia (53%). Nel settore non-universitario il tasso di presenza femminile è leggermente più basso (45,7%) mentre è maggiore la differenza tra i singoli paesi: si passa infatti dal 31% della Germania e 36% del Portogallo al 59% della Danimarca.

## CONCLUSIONI

Si rileva una tendenza da parte dei paesi meno avanzati della Comunità (Grecia, Irlanda, Italia, Portogallo e Spagna) a far crescere la spesa per l'istruzione superiore più rapidamente di quanto avvenga nei paesi più avanzati (Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Gran Bretagna e Olanda); tale processo è ben evidenziato dalla Tavola 4, che riporta la media degli indicatori di cui alla Tavola 3 in relazione ai due gruppi di paesi.

Come già accennato, questa conclusione dell'analisi empirica viene messa in relazione al processo di convergenza dei livelli di reddito che si rileva fra le economie avanzate e che allinea quindi tendenzialmente le dinamiche dell'i-

Tavola 3 - Evoluzione della spesa pubblica per l'istruzione superiore, 1980-1987 (Valori %)

Paesi	% del PNL	% della spesa pubblica	% del budget educativo	spesa pro capite per studente <sup>a</sup>	
				Settore universitario	Settore non universitario
B	- 11	- 6	1	- 20	- 28
DK	1	- 2	25	- 8	33
D	- 13	- 11	3	- 24	- 40
F	1	- 10	0	- 3	10
G	63	7	27	2	- 28
IRL	9	0	- 1	- 19	- 31
IT	36	11	43	48	-
LUX	133	182	154	82	386
NL	- 19	- 22 <sup>b</sup>	- 13	- 25	- 18
P	53	27	41	28	154
S	43	26	3	14	-
UK <sup>c</sup>	- 17	- 7	- 3	- 9	-
Media CEE	- 5	- 17	0		

<sup>a</sup> In valuta nazionale e prezzi costanti.

<sup>b</sup> Periodo 1980-1986.

<sup>c</sup> Periodo 1981-1987.

Tavola 4 - Evoluzione media<sup>a</sup> della spesa per l'istruzione superiore 1980-1987 (valori %) in 2 gruppi di paesi CEE

Gruppi di paesi	% del PNL	% della spesa pubblica	% del budget educativo	spesa pro capite per studente <sup>b</sup>	
				Settore universitario	Settore non-universitario
I <sup>c</sup>	-10(8)	-10(6)	2(11)	-15(9)	-9(27)
II <sup>d</sup>	41(18) <sup>e</sup>	14(11)	23(19)	15(23)	35(91)

<sup>a</sup> Media non ponderata. <sup>b</sup> In valute nazionali e prezzi costanti. <sup>c</sup> Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Gran Bretagna, Olanda. <sup>d</sup> Grecia, Irlanda, Italia, Portogallo, Spagna. <sup>e</sup> (18) Deviazione standard.

istruzione superiore alle dinamiche generali dello sviluppo nei paesi industrializzati.

Si ipotizza infine un'influenza

positiva delle politiche comunitarie di sostegno alla cooperazione universitaria e scientifica, alla mobilità e al trasferimento di tecnologie. L'af-

fermazione non è però suffragata da riscontri empirici significativi e appare perciò soprattutto un omaggio al committente.

## I PARADOSSI DEL MERCATO ITALIANO

a cura di Paolo Zappitelli

Un altro dei tanti paradossi della situazione italiana: al Nord mancano laureati e diplomati e le industrie sono costrette ad assumere personale con qualifiche inferiori, al Sud i laureati e i diplomati ci sarebbero, ma rimangono disoccupati. Due Italie che hanno assoluta necessità l'una dell'altra ma che non riescono ad incontrarsi. Alcune cifre permettono di fotografare meglio il fenomeno. Il Sud conta oggi un milione e 700mila disoccupati, dieci anni fa erano circa un milione e 200mila. Ciò significa che nelle regioni dove vive il 37% della popolazione italiana si registra il 59% della disoccupazione nazionale (concentrato soprattutto in Campania, Sicilia, Puglia e Calabria) comprendente ben 600mila tra laureati e diplomati.

Viceversa nelle regioni del Centro-Nord i posti di lavoro ci sarebbero, tanto che già oggi le industrie non riescono a trovare 100mila laureati o diplomati da assumere e nel 1995 ne mancheranno più di 300mila. In percentuale la richiesta di personale qualificato è aumentata dal 21% del 1981 al 32% del 1989 e nel '95, secondo le previsioni, del 41%. Parallelamente cala la richiesta di manodopera meno qualificata (licenza elementare o nessun titolo): un milione e mezzo di persone nel Centro-Nord resterà senza lavoro perché ha interrotto troppo presto gli studi. In questo settore si è passati dal 45% degli occupati nel 1981 al 28,5 del 1989 e la previsione per il 1995 parla di un 16,5%.

Che cosa fare dunque per risolvere una situazione che ha del paradossale? Una risposta viene dalla Fondazione Agnelli, che ha lavorato per due anni sulla ricerca «Una Italia, due mercati del lavoro» i cui risultati sono stati presentati in un convegno dal direttore della Fondazione, Marcello Pacini. La soluzione più semplice e più logica è quella di un «travasò» di personale dal Sud al Nord, ripercorrendo le strade che parecchi anni fa

portarono un grande numero di nostri connazionali a cercare lavoro nelle fabbriche di Milano, Torino e di tutta l'area settentrionale. Pacini più che di emigrazione preferisce parlare di mobilità, di «libera circolazione dei lavoratori all'interno di un unico mercato». Tuttavia la strada della mobilità non è così facile da percorrere, e richiede un grosso impegno sia dei lavoratori che delle aziende. I risultati della ricerca mostrano infatti che i giovani disoccupati intellettuali del Sud hanno una debole propensione ad abbandonare la propria città d'origine per cercare lavoro in altre parti d'Italia. Tra tutti i giovani presi in esame dalla ricerca, e iscritti al collocamento, solo il 10% è disposto a muoversi incondizionatamente (il dato varia tra il 3,8 per cento di Catania e il 19,5% di Bari). Il 60-70% sarebbe invece disposto a muoversi ma a particolari condizioni, e tra gli ostacoli alla mobilità c'è certamente anche il costo del trasferimento, vista la scarsità di alloggi al Nord. «Bisogna che le città del Centro-Nord si attrezzino per dare ai meridionali che verranno a lavorarvi condizioni di insediamento realmente civili» ha detto Pacini.

Un altro ostacolo alla mobilità geografica viene «dalla inefficienza della trasmissione dei segnali di mercato e della circolazione delle informazioni che riguardano le effettive opportunità presenti nei diversi mercati centro-settentrionali». Un'inefficienza che una migliore politica dell'informazione sul mercato del lavoro potrebbe aiutare a superare. Infine non bisogna dimenticare la concorrenza dell'immigrazione africana e asiatica e di quella proveniente dai paesi dell'Est. Se i giovani intellettuali supereranno la diffidenza a spostarsi altrove e le imprese non scoraggeranno i loro trasferimenti c'è la concreta speranza di cambiare rotta.

È quantificabile, con questi presupposti, il numero dei nuovi occupati? Secondo le pre-

visioni della Fondazione Agnelli 250mila persone si sposteranno da qui al '95 per trovare lavoro al Nord. Praticamente la popolazione di una media città. Gli investimenti, gli aiuti, le agevolazioni, il trasferimento delle imprese al Sud, produrranno invece altri 250mila posti di lavoro. In tutto dunque — se queste ipotesi venissero confermate — ci sarebbe mezzo milione di nuovi occupati, il che consentirebbe di riportare la disoccupazione meridionale al livello di dieci anni fa.

Ma la situazione del Mezzogiorno d'Italia ci mette di fronte a un altro paradosso: secondo una indagine della Fondazione Brodolini di Roma, condotta su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione, l'incremento della scolarità perseguito nel nostro paese, crea, al Sud, solo disoccupati. Le possibilità offerte ai giovani usciti dal sistema formativo con la licenza o con il diploma non corrispondono alle loro attese: a sette anni dal conseguimento del diploma ben 74 giovani su 100 non hanno ancora un posto stabile di lavoro mentre dopo tre anni solo 38 risultano aver trovato un impiego.

In pratica si arriva all'assurdo che studiando si corre un rischio molto alto di rimanere disoccupati, in special modo per i diplomati e per coloro che sono usciti dalla formazione professionale. Al Sud sembrano dunque ampliarsi solo gli spazi di inserimento in mercati secondari, non garantiti, o addirittura più o meno legali. E tutto questo benché i giovani meridionali possano vantare, nella maggioranza dei casi, un'ottima preparazione.

Quali rimedi suggerisce la Fondazione Brodolini? Ridimensionare l'offerta formativa medio-alta, formare i giovani in una prospettiva di emigrazione culturale e abbandonare, in fatto di formazione, ogni ipotesi di stretta coerenza con la domanda di lavoro. (Fonte *La Stampa*, Sole 24 Ore)



# Perugia. Scambi culturali Italia-USA

di Anna Teresa Caringi

Si è svolto a Perugia (31 maggio - 1 luglio 1991) — promosso dalla Conferenza dei Rettori delle università italiane e organizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia e l'Università italiana per stranieri di Perugia — il terzo incontro tra i rappresentanti degli Uffici delle Relazioni Internazionali delle università italiane sul tema degli scambi culturali tra Italia e Stati Uniti.

Nel corso dell'incontro sono stati evidenziati i principali problemi per una intensa collaborazione tra le università italiane e il Programma Fulbright; è emersa la necessità di una più ampia e diffusa trasmissione informativa e di un rifornimento continuo di materiali utili ai tre livelli delle borse messe a concorso (laureandi/laureati da 1 a 5 anni/borse di viaggio per docenti e ricercatori). È stata inoltre manifestata l'esigenza che presso le singole sedi vengano costituiti dei gruppi di lavoro stabili per finalizzare la partecipazione degli italiani al Programma, al fine di preparare adeguatamente il soggiorno di studio o di docenza. È stato poi considerato importante valutare come utilizzare, all'interno della collaborazione, il canale dei professori a contratto.

Sempre sul piano dell'informazione generale, è stato proposto di eseguire un censimento dei programmi attivati e degli accordi già siglati per mettere eventualmente a punto collegamenti interuniversitari che possano dar luogo a forme consortili. È comunque necessario che ciascun delegato italiano conosca nominativo e sede dei colleghi di altre università, come pure i nominativi dei referenti del Programma, in modo da stabilire i contatti diretti.

Altra esigenza, da più parti evidenziata, è la necessità di modulare la collaborazione pensando ad un sistema di finanziamenti congiunti, a integrazione delle disponibilità messe in campo. Su questo punto, durante l'incontro, è stato pensato

a moduli che consentano di colmare vuoti amministrativi che regolarmente ostacolano il settore degli scambi.

Tra gli aspetti su cui riflettere, sono stati rilevati la vetustà del Programma, definito quarant'anni fa; il limitato numero delle borse disponibili (40); l'esigenza di riprendere la linea seguita attraverso gli accordi di formazione linguistica (gli Accordi Pedini-Califano, del '79, caduti in disuso dall'84); gli accordi con il Ministero della Pubblica Istruzione (Progetto lingue estere), per incoraggiare la conoscenza dell'inglese; il livello della partecipazione italiana, in termini finanziari, assai contenuta e sbilanciata.

La Conferenza dei Rettori ha poi promosso un incontro successivo a Lecce (13-14 luglio) durante il quale i delegati meridionali hanno espresso l'unanime intento di favorire il più possibile il collegamento tra il Mezzogiorno d'Italia ed il sistema dei rapporti interuniversitari dell'Europa comunitaria ed extra comunitaria, contribuendo in tal modo a rompere la marginalità del Mezzogiorno.

In seguito alle considerazioni espresse negli incontri di Roma e Lecce, è stato ritenuto, in previsione dei prossimi incontri, di operare secondo due direzioni. La prima (che spetta all'azione diretta delle università, tramite la Conferenza dei Rettori quale organismo di raccordo) dovrebbe puntare a realizzare una sostanziale innovazione e miglioramento organizzativo ed informativo generale; la seconda (sempre promossa dalla Conferenza) dovrebbe consistere in una serie di proposte alle autorità italiane competenti, nonché in una serie di adempimenti tendenti a migliorare le strutture e ad incrementare le relazioni Italia-USA. In tale ottica, è stato recentemente definito il protocollo d'intesa con la Columbia University che offre spazi di sempre più stretta collaborazione sia in campo umanistico che tecnico-scientifico.

## Pisa. La questione residenziale

di Stefano Grossi Gondi

La carenza di strutture abitative per studenti universitari è un problema reale, spesso trascurato e messo in secondo piano rispetto ad altre istanze della popolazione studentesca; eppure esiste un fabbisogno del tutto simile a quello — maggiormente considerato — di altre categorie di persone alla ricerca di un alloggio. L'apertura delle frontiere in Europa, il crescente fenomeno della mobilità studentesca, sollevano ancor più l'urgenza di misure e di programmi che diano impulso a questo settore fondamentale nell'ambito del diritto allo studio.

La Regione Toscana ha promosso a Pisa, dal 9 al 10 maggio, un *Seminario nazionale sulle Residenze Universitarie*, nel quale sono state presentate le esperienze finora realizzate in Italia, confrontate con le realtà più avanzate in Inghilterra, Germania e Francia.

Tenendo conto del fatto che uno studente su due frequenta l'università al di fuori della propria provincia di residenza — e uno su cinque al di fuori della propria regione — è stato stimato che il fabbisogno di alloggi per gli universitari fuori

sede raggiunge la cifra di 250-300 mila unità. A fronte di questa forte esigenza, l'offerta degli enti pubblici per il diritto allo studio in Italia è stata di 27.000 posti letto suddivisi in residenze, pensionati, case dello studente, appartamenti e minialloggi, spesso questi ultimi convenzionati con privati. A tali cifre si aggiungono i circa 2.500 posti dei collegi universitari gestiti da enti legalmente riconosciuti. In sostanza, soltanto uno studente su dieci riesce a trovare posto in una struttura pubblica, mentre in quelle private va ad alloggiare una persona su venti. Soltanto tre sedi riescono a soddisfare più del 10 per cento dei propri iscritti: l'università residenziale della Calabria, quella di Piacenza e quella di Camerino.

Da queste cifre non confortanti, che rappresentano il quadro di una realtà ancora molto indietro rispetto agli standard europei, si è sviluppato durante l'incontro di Pisa un dibattito tra esperti italiani e stranieri nel quale sono stati invocati interventi di riforma e una maggiore presa di coscienza da parte delle autorità competenti. La prossima legge quadro per il diritto allo studio già prevede un maggiore impegno delle regioni a favore dell'edilizia residenziale universitaria, ma allo stesso modo dovranno essere rivisti e approfonditi i criteri costruttivi, sulla base delle esigenze emergenti nella popolazione universitaria e dalle evoluzioni dei modelli di vita: innanzitutto abbandono delle tipologie *da dormitorio*, senza dotazione di servizi, con inserimento di sale comuni; poi disponibilità di spazi per attività legate allo studio e alla formazione culturale (sale computer, per conferenze e corsi di lingua, etc.); realizzazione di monocali progettati specificamente per studenti e dotati di spazi comuni.

In ogni caso, la molteplicità dei tipi di studenti interessati richiederà una corrispondente apertura dei modelli residenziali. Inoltre, le esigenze evolvono nel tempo: soluzioni articolate e flessibili possono adeguarsi alle trasformazioni che si renderanno necessarie, garantendo idonee condizioni di studio e di vita.

Dagli studenti stessi proviene una forte richiesta di servizi più qualificati; la semplice ospitalità non è più sufficiente: dove la residenza universitaria è solo questo, spesso gli studenti disdegnano di utilizzarla, viceversa, dove esiste l'esperienza di

servizi residenziali qualificati gli studenti stessi richiedono il loro ampliamento e arricchimento.

La nuova dimensione europea che sta assumendo lo studio universitario, grazie anche a programmi come ERASMUS e TEMPUS, è stata affrontata nel convegno di Pisa attraverso un confronto tra le diverse esperienze: le nuove costruzioni in Francia, dove per quasi venti anni si era fatto poco o nulla; le *case europee* lanciate in Germania, dove si dovrà inoltre superare il divario tra l'avanzata organizzazione dei *Länder* occidentali e le strutture collettiviste della zona orientale; la ricca e prestigiosa tradizione britannica, il cui modello prevede che gli studenti vivano dentro l'università, dove trovano accoglienza, servizi, clima di studio. Molto sviluppata nei *colleges* l'attività di *tutoring* con la quale vengono seguiti il benessere e la disciplina degli studenti. I *tutor* (ognuno in media si occupa di 75 studenti) non fungono da pseudo-polizia o da assistenti sociali, ma piuttosto da consulenti, e da coordinatori di altri servizi quali l'orientamento, l'assistenza medica, l'indirizzo alla carriera futura.

La recente riforma degli ordinamenti didattici universitari prevede l'introduzione del tutorato (così lo chiama il legislatore) nelle università italiane, al fine di orientare e assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi. Tale servizio rappresenta una novità per il sistema universitario italiano, se si eccettuano alcune esperienze di eccellenza come quelle svolte dai collegi universitari della Fondazione Rui, dove da circa 30 anni viene fornito agli studenti — residenti e non — un servizio articolato in attività di orientamento, metodologia dello studio, colloqui personali col *tutor*, seminari, incontri con docenti e professionisti. Il *tutoring* così inteso rappresenta un qualcosa di diverso rispetto ai modelli collaudati in Gran Bretagna, in quanto calibra la sua azione sulla formazione personalizzata di ciascuno studente, per stimolare gli interessi e le potenzialità.

Il convegno di Pisa, nel presentare le realtà più avanzate nel nostro Paese e in Europa, ha inteso proporre alcuni modelli di residenzialità e stimolare l'interesse verso le istanze più autentiche dello studente di oggi, che sempre più vuole pensare in termini europei, interdisciplinari, con una proiezione concreta al mondo del lavoro.

---

## Leningrado. La qualità degli atenei

di Emanuela Stefani

Si è svolta a Leningrado, dal 16 al 17 maggio, la trentottesima Conferenza semestrale della CRE, che ha visto oltre cento rettori provenienti da tutta l'Europa (ed in gran numero dall'Est) nonché alcuni responsabili dei principali organismi di cooperazione internazionale e di istituzioni non universitarie (Comité de Liaison, Consiglio d'Europa, COREX, ecc.), riuniti per discutere sulla percezione e la gestione della qualità delle università.

Il tema è stato affrontato in maniera generale, ponendo la questione del legame tra insegnamento e ricerca. Ci si è chie-

sti se sia possibile — in un sistema universitario di massa qual è quello attualmente diffuso nei Paesi europei — che le università perseguano la loro doppia vocazione di luoghi di ricerca e d'insegnamento ed attraverso quali mezzi, quantitativi (aule, laboratori, attrezzature scientifiche) e qualitativi (selezione degli studenti e formazione specificamente indirizzata ai docenti/ricercatori).

Come possono gli atenei gestire al meglio il proprio potenziale umano e finanziario, per assolvere a questa duplice funzione istituzionale, se la chiave d'accesso all'insegnamento è

ancora l'eccellenza nella ricerca? Partendo forse dal presupposto che un buon ricercatore sia automaticamente un buon docente? Si tratta di capire quali siano i fattori che costituiscono l'*input* in un modello globale della vita di un'istituzione universitaria e di ricerca. Si può, dunque, raggiungere l'ottimizzazione delle risorse per le università, sviluppando delle strutture più efficaci? Affrontare questo processo vuol dire parlare di *throughput*, avviando un sistema di gestione che iscrive i suoi obiettivi nel quadro delle domande che provengono dalla comunità universitaria.

Ci si è poi occupati dell'*output* del sistema, dei prodotti del mondo accademico: che tipo di diplomi o idee innovatrici la società attende dall'università dell'Europa che si trasforma?

Ad alcune di queste domande hanno cercato di dar risposta il prof. Dag Kavlie (per molti anni rettore ed ora docente dell'Istituto norvegese di Tecnologia), che ha analizzato la domanda sociale (criteri esterni di qualità) e le possibilità di risposta dell'università attraverso le sue risorse umane e materiali (criteri interni della qualità). Il prof. Kavlie ha, inoltre, tracciato le variabili di un modello di gestione che ha preso ad esempio le strutture d'insegnamento/ricerca esistenti e la loro influenza sulla qualità dell'offerta universitaria (per es. il ruolo di istituti quali il Max-Planck, il CNRS, le accademie, i centri di ricerca pubblici e privati).

Il prof. Michel Cusin, rettore dell'Università Lumière di Lione, ha presentato quella che è la percezione e la promozione della qualità secondo l'esperienza degli atenei francesi. Nel quadro delle università di massa essi purtroppo si sono dovuti far carico di una funzione sociale non propria. Quella, cioè, di accogliere «temporaneamente» quella gioventù indecisa e poco motivata che sempre più frequentemente ab-

bandona gli studi universitari dopo uno o due anni, con notevoli costi sociali. Di qui la necessità di studiare un nuovo piano di sviluppo dell'università — chiamato «Università 2000» — che prevede, tra le altre cose, la creazione di nuove università per diminuire la pressione esercitata dai nuovi iscritti e far sì che gli atenei possano lanciarsi in una politica che punti soprattutto alla qualità, senza dimenticare che la creazione di una cultura istituzionale orientata alla qualità dipende, in primo luogo, dal peso che esercitano il rettore ed il suo *staff* nel volerla perseguire.

La relazione del prof. Van Vught (del CHEPS dell'Università di Twente) — che ha fatto molto discutere e sulla quale è intervenuta la delegazione italiana — ha presentato l'Ispettorato per la Pubblica Istruzione; una sorta di organo governativo indipendente che ha lo specifico compito di «controllare» la qualità del sistema universitario olandese.

Unitamente ad una serie di altri interessanti tematiche, che hanno dato lo spunto per la discussione dei tre gruppi di lavoro in cui era articolato l'incontro, sui mezzi di gestione — rispettivamente — della qualità dei docenti, degli studenti e dei programmi, hanno espresso il loro punto di vista, in particolare, i rettori delle università dell'Unione Sovietica.

Proprio quest'ultimo è uno degli aspetti più interessanti emerso dalla Conferenza: la possibilità di un discorso aperto, dopo le trasformazioni avvenute nei Paesi dell'Europa dell'Est, tra i rettori dell'Europa occidentale e orientale; una visione d'insieme collegiale, realizzata a Leningrado, i cui risultati saranno più puntualmente precisati nella prossima riunione della CRE, già prevista per il prossimo autunno, che s'interesserà, in particolar modo, dei modi di valutazione istituzionale dei lavori dell'Università.



# LA REGOLAMENTAZIONE dello SCIOPERO nelle UNIVERSITÀ

di Franco Bernardo

Nel supplemento ordinario alla G.U. - Serie generale - n. 264 del 12 novembre 1990 è stato pubblicato il regolamento approvato con DPR 3 agosto 1990, n. 319 con il quale è stato recepito l'accordo per il triennio 1988-1990 relativo al personale del comparto delle università.

Tra gli aspetti innovativi del provvedimento sono da segnalare le disposizioni contenute negli artt. 3 e 4 con le quali sono state disciplinate le modalità di attuazione delle prestazioni indispensabili nell'ambito dei servizi essenziali durante le astensioni collettive dal lavoro.

Gli articoli richiamati hanno un duplice riferimento normativo poiché, come risulta espressamente nell'art. 3 del decreto, sono stati emanati in applicazione dell'art. 10 dell'accordo intercompartimentale approvato con DPR 23 agosto 1988, n. 395 ma, al tempo stesso, rientrano nella previsione della legge 12 giugno 1990, n. 146 che è intervenuta organicamente sulla materia della regolamentazione dello sciopero.

Con l'art. 10 del DPR n. 395 è stata introdotta una norma di garanzia per il funzionamento dei servizi pubblici essenziali nei comparti del pubblico impiego.

Con la predetta disposizione è stato infatti previsto che — prima dell'avvio delle trattative per i rinnovi degli accordi di

comparto e fatto salvo l'obbligo dell'adozione dei codici di autoregolamentazione — i rappresentanti delle organizzazioni sindacali ammesse alle trattative devono concordare norme dirette a garantire la continuità delle prestazioni indispensabili, in relazione all'essenzialità dei servizi, per assicurare il rispetto dei valori e dei diritti costituzionalmente tutelati.

## I SERVIZI ESSENZIALI E LE PRESTAZIONI INDISPENSABILI NELLE UNIVERSITÀ

Nell'accordo relativo al personale dipendente dalle università il primo comma dell'art. 3 individua i seguenti servizi essenziali:

- a) istruzione universitaria;
- b) igiene;
- c) attività assistenziali e sanitarie;
- d) protezione civile e tutela dell'ambiente e del territorio;
- e) sicurezza e salvaguardia degli impianti;
- f) produzione e distribuzione di energia e beni di prima necessità, nonché gestione e manutenzione dei relativi impianti;
- g) erogazione di assegni e di indennità con funzione di sostentamento.

Il successivo comma definisce poi più

dettagliatamente le tipologie delle prestazioni indispensabili che devono essere erogate in occasione degli scioperi.

I minimi di servizio riguardano:

a) l'immatricolazione e l'iscrizione ai corsi di istruzione universitaria, per un periodo non inferiore ad un terzo di quello complessivamente previsto nelle singole sedi;

b) gli esami conclusivi dei cicli di istruzione;

c) le certificazioni per il rinvio del servizio militare e per la partecipazione a concorsi, nei casi di documentata urgenza per scadenza di termini;

d) le prestazioni di accettazione e di pronto soccorso, specialistiche e diagnostiche, necessarie a garantire le attività assistenziali a carattere di urgenza assicurate al servizio sanitario nazionale; il servizio ambulanze nei casi di urgenza; i servizi di cucina per i quali non sia possibile prevedere un'adeguata sostituzione;

e) la cura degli animali e delle piante;

f) la sicurezza e il funzionamento degli impianti termoelettrici e di emergenza necessari ad assicurare la continuità dei servizi essenziali;

g) la salvaguardia degli impianti e delle apparecchiature operanti anche a ciclo continuo, laddove l'interruzione del funzionamento comporti danni alle persone o alle apparecchiature stesse;

h) la raccolta, l'allontanamento e lo smaltimento dei rifiuti speciali, tossici, nocivi e radioattivi;

i) le prestazioni svolte per conto del servizio nazionale della protezione civile, con particolare riferimento ad attività inerenti le osservazioni geologiche, geofisiche, sismologiche e vulcanologiche;

l) gli adempimenti necessari per assicurare il pagamento degli stipendi e delle pensioni secondo modalità da definirsi in sede di contrattazione decentrata.

## GLI ACCORDI DECENTRATI A LIVELLO DI ATENEO

Il successivo art. 4 disciplina le modalità e le procedure necessarie per assicurare la continuità delle prestazioni indispensabili, prescrivendo l'adozione delle comandate durante gli scioperi.

È da segnalare che il regolamento non individua direttamente le professionalità e le qualifiche del personale interessato, né detta criteri per la determinazione dei relativi contingenti numerici, ma ne devolve la regolamentazione ad appositi accordi decentrati a livello di ateneo o di istituzione universitaria.

È inoltre previsto che, in occasione di ogni astensione collettiva dal lavoro che riguardi i servizi indicati nel regolamento, le singole università devono individuare i nominativi dei dipendenti da esonerare dallo sciopero.

L'elenco dei lavoratori inclusi nei contingenti deve essere comunicato almeno una settimana prima della data di effettuazione dello sciopero ai diretti interessati e alle organizzazioni sindacali locali.

Il personale incluso nella comandata può chiedere, entro ventiquattro ore dal ricevimento della comunicazione, di poter partecipare allo sciopero.

L'accoglimento della richiesta è subordinato alla compatibilità con le esigenze di funzionamento del servizio.

Il terzo comma contiene una norma di garanzia in base alla quale, nelle more della definizione dell'accordo a livello di ateneo — che, secondo la previsione del comma precedente deve essere attuato entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore del regolamento e deve precedere ogni altra trattativa decentrata — deve essere comunque assicurato il funzionamento dei servizi essenziali.

Il sistema introdotto dall'art. 10 del DPR n. 395 del 1988, consistente nel rinvio agli accordi di comparto per la regolamentazione delle modalità di svolgimento degli scioperi, ha di fatto anticipato la previsione contenuta nella legge 12 giugno 1990, n. 146.

Anche la legge — il cui campo di applicazione non è limitato ai comparti del pubblico impiego ma è esteso a tutti i rapporti di lavoro (indipendentemente dalla loro natura giuridica) svolti nell'ambito dei servizi pubblici essenziali — rinvia alla contrattazione collettiva per la determinazione delle misure dirette a consentire l'attuazione delle prestazioni indispensabili.

È previsto, infatti, al secondo comma dell'art. 2 che le amministrazioni e le imprese erogatrici dei servizi concordino nei contratti collettivi o negli accordi relativi ai comparti del pubblico impiego, nonché nei regolamenti di servizio, le prestazioni che sono tenute ad assicurare.

La disposizione rinvia, inoltre, all'autonomia negoziale per la definizione delle modalità di individuazione dei contingenti di lavoratori tenuti ad astenersi dagli scioperi e ad assicurare i minimi di servizio.

Le ragioni della contestuale presenza di due disposizioni non pari ordinate sotto il profilo della gerarchia delle fonti ma di contenuto sostanzialmente identico sono riconducibili al fatto che l'art. 10 del DPR n. 395 è intervenuto prima dell'entrata in vigore della legge n. 146 e ha disciplinato transitoriamente le modalità di svolgimento delle prestazioni indispensabili relative ai servizi essenziali nell'ambito del pubblico impiego.

Anche nel codice di autoregolamentazione allegato al DPR n. 319 è affermata l'esigenza di consentire l'erogazione delle prestazioni indispensabili in occasione degli scioperi.

Il codice, adottato unitariamente dalle confederazioni e dalle associazioni sindacali firmatarie dell'accordo, oltre ad affermare l'esigenza che siano assicurati agli utenti i diritti tutelati dalla Costituzione, richiama la previsione contenuta nell'art. 11, comma 5 lettera b) della legge n. 93 del 1983 (legge-quadro sul pubblico impiego), secondo la quale nell'ambito delle norme di autoregolamentazione devono essere garantiti i minimi di servizio. È poi espressamente affermato l'impegno di provvedere, d'intesa con gli organi dell'autonomia universitaria, alla tutela della salute dei cittadini, alla cura di animali e piante e alla salvaguardia degli impianti.

In merito alla funzione assoluta dai codici di autoregolamentazione — che dal punto di vista storico-evolutivo rappresentano la prima forma di limitazione dell'esercizio del diritto di sciopero accettata dal sindacato — deve dirsi che essa è stata ridimensionata dall'introduzione delle norme di regolamentazione nell'ambito della contrattazione collettiva.

Nel disegno complessivo tracciato dalla legge n. 146 i codici sono pur sempre considerati strumenti idonei ad assicurare le prestazioni indispensabili.

Ma le misure protettive sono affidate in via principale alle determinazioni patrizie oltre che all'apparato sanzionatorio, il cui fulcro è costituito dall'istituto rinnovato delle ordinanze di precettazione.

È, infatti, da osservare che nel testo legislativo l'apporto dell'autolimitazione sindacale è considerato «eventuale».

Per la verità il passaggio all'autonomia negoziale per la disciplina dell'esercizio del diritto di sciopero è stato reso necessario dal fatto che il solo strumento dell'autolimitazione sindacale si era rivelato in molti casi inadeguato, soprattutto in settori rispetto ai quali l'utenza è esposta a gravi disagi.

## LA NOZIONE DI SERVIZIO PUBBLICO ESSENZIALE

Mentre l'art. 10 del DPR n. 395 fa rinvio agli accordi relativi ai comparti per l'individuazione dei servizi essenziali nell'ambito delle attività ad essi inerenti, la legge n. 146 del 1990 ne dà, oltre che un'elencazione di carattere generale, una nozione.

Con la predetta legge ha trovato attuazione la previsione dell'art. 40 della Costituzione secondo cui il diritto di sciopero si esercita «nell'ambito delle leggi che lo regolano».

La disciplina che ne risulta non ha per oggetto tutte le astensioni collettive dal lavoro ma è «mirata», cioè finalizzata a prevenire lesioni degli interessi preminenti dello Stato e dei diritti costituzionalmente tutelati.

Il provvedimento, coerentemente con il disposto dell'art. 40, ha espressamente abrogato gli articoli 330 e 333 C.P. che stabilivano la rilevanza penale delle due fattispecie dell'abbandono collettivo e individuale di pubblici uffici e servizi e, al tempo stesso, ha previsto il principio che l'esercizio del diritto di sciopero non può essere sottoposto ad alcuna restrizione che non sia quella rappresentata dalla necessità di tutelare altri diritti pari ordinati sotto il profilo costituzionale.

I servizi essenziali, individuati in una elencazione non tassativa — nella quale risulta, peraltro, anche l'istruzione universitaria — sono, secondo la legge, quelli volti a garantire il godimento dei diritti della persona alla vita, alla salute, alla libertà e alla sicurezza, alla libertà di circolazione, all'assistenza e alla previdenza sociale, all'istruzione e alla libertà di comunicazione.

Dal testo legislativo risulta pertanto una nozione teleologica — nel senso che i servizi sono considerati essenziali in relazione alla finalità di garantire, in occasione dello sciopero, la tutela dei diritti fondamentali della persona — peraltro mutuata in larga misura dall'elaborazione giurisprudenziale della Corte costituzionale.

La Consulta, nel lungo periodo di inattuazione della regolamentazione dello sciopero, ha assolto di fatto ad una funzione di supplenza del legislatore, impegnandosi in un difficile processo di adattamento tra le norme repressive del codice penale e la previsione costituzionale del diritto di sciopero.

L'affermazione del diritto di sciopero segnò, infatti, il passaggio ad una fase del tutto diversa rispetto a quella precedente, nella quale, in coerenza con l'ideologia fascista, l'astensione collettiva dal lavoro era stata considerata, al pari della serrata, un reato.

Pur essendo stata avvertita l'urgenza di pervenire ad una disciplina ispirata ai principi democratici accolti nella Costituzione, è mancato per un lungo periodo, oltre che la maggioranza parlamentare, quel consenso delle forze sociali interessate che costituisce il presupposto affinché la regolamentazione legale dello sciopero abbia una sua effettività, a prescindere dal dato formale della sua approvazione.

All'originaria opposizione pregiudiziale delle associazioni sindacali più rappresentative ha fatto seguito — solo a partire dalla seconda metà degli Anni Settanta — un diverso orientamento, conseguente all'avvio del processo di coinvolgimento dei sindacati in significative esperienze di concertazione sociale e di istituzionalizzazione dei conflitti collettivi di lavoro.

Non è senza significato che la regolamentazione dell'esercizio del diritto di sciopero è intervenuta solo a seguito dell'acquisizione del consenso delle principali associazioni sindacali, che hanno, peraltro, offerto positivi contributi durante l'iter di approvazione della legge.

## LA GIURISPRUDENZA DELLA CORTE COSTITUZIONALE

L'apporto reso dalla Corte costituzionale durante il periodo di assenza di norme in materia di regolamentazione dello sciopero ha avuto il suo elemento più qua-

lificante nell'elaborazione della nozione di servizio pubblico essenziale.

Il giudice costituzionale ha più volte affermato il principio, poi recepito nel recente provvedimento legislativo, che lo sciopero, per costituire esercizio del diritto previsto dall'art. 40, non deve compromettere gli altri diritti che trovano protezione nella Costituzione.

Tra le pronunce intervenute sul punto particolarmente rilevante è la sentenza n. 31 del 27 febbraio 1969 con la quale la Consulta ha affermato che il futuro legislatore, nell'individuare i limiti all'esercizio del diritto di sciopero, deve preservare gli altri principi costituzionali «indirizzati alla tutela o di beni di singoli pari ordinati rispetto a quelli affidati all'autotutela di categoria, oppure delle esigenze necessarie ad assicurare la vita stessa della comunità e dello Stato».

È dunque presente nella Corte costituzionale quella esigenza di bilanciare il diritto di sciopero con gli altri diritti costituzionalmente garantiti che pure è prevista nell'art. 1, comma II della legge n. 146 ai sensi del quale le regole da rispettare e le procedure da seguire sono disposte «allo scopo di temperare l'esercizio del diritto di sciopero con il godimento dei diritti della persona costituzionalmente tutelati».

Un'ulteriore anticipazione dei contenuti della legge n. 146 è data dalla possibilità, prospettata dalla Corte, che l'erogazione dei servizi essenziali sia assicurata attraverso «almeno un minimo di prestazioni».

Sul punto esiste, tuttavia, un rilevante elemento di diversità tra l'elaborazione giurisprudenziale della Corte e il testo legislativo.

Infatti, mentre la legge — in coerenza con il disegno di ridurre per quanto possibile l'intervento autoritativo e di adottare una procedura consensuale al fine di corresponsabilizzare le parti sociali — dispone all'art. 2 l'obbligo, in capo alle amministrazioni e alle imprese erogatrici dei servizi, di concordare, nei contratti collettivi o negli accordi previsti dalla leggequadro sul pubblico impiego, le misure per assicurare una soglia minima di funzionamento delle prestazioni indispensabili nel corso dello sciopero, nell'ipotesi prospettata nella sentenza le modalità di erogazione dei minimi di servizio non avrebbero potuto essere stabilite nell'ambito dell'autonomia collettiva ma avreb-

bero dovuto essere approvate con legge in quanto rientranti nella previsione costituzionale della riserva della disciplina legislativa.

La scelta del sistema «aperto» operata dal legislatore è, peraltro, il riflesso della diversità dell'attuale contesto rispetto a quello del periodo in cui fu scritta la sentenza che è precedente non solo al processo di istituzionalizzazione dei conflitti di lavoro ma anche alla legislazione di sostegno prevista dalla legge n. 300 del 1970.

Deve essere tuttavia rilevato che la Consulta ha successivamente modificato il proprio orientamento sul punto. All'originaria contrarietà verso ipotesi di regolamentazione non legislativa delle prestazioni indispensabili ha fatto seguito, infatti, un diverso indirizzo espresso nella sentenza n. 222 del 1976 con la quale, a differenza della precedente pronuncia del 1969, non è stata ribadita la necessità dell'intervento del legislatore per disciplinare le modalità di svolgimento dei minimi di servizio, lasciando implicitamente aperta la strada ai codici di autoregolamentazione e alla contrattazione collettiva.

Per concludere in merito ai rapporti tra l'elaborazione giurisprudenziale della Corte e la legge deve essere evidenziato che, se è vero che sul piano dei principi generali il provvedimento ha mutuato dalle sentenze richiamate il punto fondamentale della tutela dei diritti costituzionalmente protetti, è pur vero che non sempre i servizi individuati dalla legge sono volti a garantire la protezione degli interessi preminenti desumibili dal dettato costituzionale.

Di fronte alla nuova fenomenologia degli scioperi il legislatore ha operato un intervento estensivo: ai servizi da sottoporre a regolamentazione per tutelare interessi costituzionalmente garantiti ha aggiunto quelli da conservare efficienti per preservare l'utenza dai gravi disagi derivanti dalla loro mancata erogazione.

Si pensi, ad esempio, ai riferimenti al blocco degli scrutini nelle scuole o agli scioperi nei trasporti pubblici.

È prevalso, pertanto, nella legge un approccio pragmatico alla problematica degli scioperi nei servizi pubblici che, se appare in sé apprezzabile per la volontà che esprime di limitare per quanto possibile i danni ai cittadini estranei, rappresenta, per altro verso, un momento di divaricazione rispetto ai canoni enunciati nelle pronunce della Corte.



# IL CUN E LA RIFORMA degli ORDINAMENTI DIDATTICI

di Pasquale Smiraglia

Se si prelude dai consueti lavori di routine, la più recente attività del Consiglio Universitario Nazionale ha avuto come suo riferimento principale gli adempimenti previsti dalla legge 19 novembre 1990, n. 341, concernente la riforma degli ordinamenti didattici universitari. La legge, che provvede, fra l'altro, a istituire il diploma universitario (DU), venendo così incontro a vecchie e diffuse aspettative e ponendo, per questo riguardo, l'università italiana al passo con le istituzioni universitarie di molti paesi esteri, detta anche le norme con cui saranno definiti gli ordinamenti didattici dei corsi di DU e definiti o aggiornati quelli dei corsi di laurea e delle scuole di specializzazione già esistenti o di nuova istituzione. Fra questi ultimi, converrà ricordare, in quanto istituiti dalla stessa legge, il corso di laurea per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare, con i due rispettivi indirizzi, e la scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie. Sull'ordinamento di questi nuovi corsi di studi il CUN sarà chiamato presto a rendere il proprio parere, e cioè quando le commissioni competenti avranno ultimato i loro lavori e presentato le loro proposte per le tabelle didattiche.

## I SETTORI SCIENTIFICO-DISCIPLINARI

È sembrato invece al CUN urgente e improcrastinabile provvedere a uno dei

compiti più importanti che la legge 341/1990 gli assegna, nel contesto delle norme che istituiscono i settori scientifico-disciplinari. L'art. 14, comma 1, della legge stabilisce le procedure con cui, nel termine di due anni, con uno o più decreti del Presidente della Repubblica, da adottare su conforme parere del CUN, gli insegnamenti impartiti nell'università «sono raggruppati in settori scientifico-disciplinari in base a criteri di omogeneità scientifica e didattica». Lo stesso comma prevede che, ai fini della formulazione del parere, il CUN senta i propri comitati consultivi e che sulla proposta del ministro siano chiamate a esprimere il proprio parere le facoltà. L'importanza dell'operazione risulta anche più evidente, se si considera che, come stabilisce il comma 2 dello stesso articolo, i settori scientifico-disciplinari, una volta costituiti, saranno adottati anche come raggruppamenti per i concorsi universitari, senza più alcuna distinzione riferita ai diversi livelli dei concorsi stessi.

La nuova norma di legge ha dunque fornito l'occasione e creato le condizioni per un intervento di revisione dei vecchi raggruppamenti concorsuali, ma anche degli stessi titoli delle discipline in essi elencate, finora risultati intoccabili, in quanto previsti negli statuti di una o più università italiane. Si tratta, com'è evidente, di riesaminare a fondo e finalmente in maniera realmente incisiva e innovativa il problema del numero davvero eccessivo delle discipline che si insegnano nella nostra università, non certo di procedere

a una nuova serie di piccoli aggiustamenti, integrazioni, spostamenti, come quelli che il CUN è stato costretto a operare in passato, senza poter fare di più, a ogni nuova tornata concorsuale. Questa volta il CUN ha potuto procedere, come già più volte e da più parti auspicato, a un rinnovamento globale e sistematico dei raggruppamenti, ha potuto, per mutuare le parole che in altro contesto usa la stessa legge 341 (art. 9, comma 2, lettera b), «realizzare una riduzione delle duplicazioni totali o parziali e la ricomposizione o la riconversione innovativa degli insegnamenti secondo criteri di omogeneità disciplinare, tenendo conto dei mutamenti sopravvenuti nelle aree scientifiche...».

Nella definizione dei settori scientifico-disciplinari per il proprio parere preliminare, il CUN si è attenuto a criteri di omogeneità scientifica e di coerenza logica, in modo da assicurare corrispondenza piena fra competenza scientifica dei docenti e loro appartenenza al settore, anche al fine di garantire la loro attitudine a esercitare le funzioni di giudici nei concorsi universitari.

La revisione dei vecchi raggruppamenti concorsuali ha consentito — a parte la cancellazione di denominazioni ai limiti della bizzarria, come di veri e propri errori scivolati negli ordinamenti didattici nazionali — di ridurre all'unità tutte quelle denominazioni che costituiscono varianti nominalistiche, senza alcun riferimento a reali differenze di contenuto scientifico. Si è del pari provveduto a eliminare le denominazioni come Analisi I, II, III,

corso progredito, esercitazioni, laboratorio, sperimentazioni, etc.; è ovvio che tali specificazioni, o altre che si ritenessero necessarie per particolari esigenze della didattica, potranno essere inserite nel manifesto degli studi di quelle facoltà in cui tali esigenze siano riconosciute, e questo nell'esercizio del diritto di autonomia didattica garantito e disciplinato dall'art. 11 della legge 341, che istituisce il regolamento didattico di ateneo e, ad esso riferiti, i regolamenti didattici deliberati dai consigli delle singole strutture didattiche.

Nel definire i nuovi settori scientifico-disciplinari, si è posto, com'era inevitabile, il problema di quelle discipline che, per la natura stessa dei loro contenuti, appartengono a più di un ambito scientifico e che perciò il CUN ha tradizionalmente collocate in più di un raggruppamento concorsuale (c.d. discipline asteriscate). Ai titolari di queste discipline è stato così attribuito, del tutto legalmente, una sorta di privilegio, quello di far parte dell'elettorato attivo e passivo per più di un concorso; la legge 31/1979 dispone, infatti, che l'elettorato per le commissioni di concorso sia definito in rapporto alla disciplina di titolarità di ciascun docente. Diversa, su questo punto, la norma dettata dalla legge 341, che, nel già citato art. 14, dispone che il decreto o i decreti previsti per l'istituzione dei settori scientifico-disciplinari «stabiliscono la pertinenza delle titolarità ai settori stessi», che «costituiranno i raggruppamenti concorsuali». Appare evidente il contrasto con la precedente norma, che non risulta, peraltro, esplicitamente abrogata dalla legge 341. In presenza di una normativa non univoca, il CUN, mentre ha confermato l'esigenza che talune discipline siano inserite in più settori scientifico-disciplinari, in considerazione della peculiare natura dei loro contenuti, ha auspicato che per i titolari di tali discipline sia prevista per legge l'opzione ai fini della determinazione degli elettorati per la costituzione delle commissioni di concorso. In futuro, una volta entrata in vigore la nuova normativa, l'afferenza al settore e al relativo elettorato attivo e passivo dovrebbe essere decisa, per il vincitore di concorso, in maniera automatica, in rapporto con il settore per il quale il concorso è stato chiesto dalla facoltà interessata. Sulla questione il CUN ha ritenuto di dover richiamare in particolare l'attenzione del ministro, segnalando l'opportunità di un suo intervento chiarificatore, anche, eventualmente, attraverso l'emanazione di un'apposita norma legislativa, con la quale si potrebbero anche definire le modalità per l'esercizio delle opzioni. A nessuno sfugge la delicatezza della materia, che investe lo *status* dei docenti universitari.



### I REQUISITI SCIENTIFICI E DIDATTICI

Altro punto di particolare importanza della legge 341 è costituito dall'assieme di innovazioni normative introdotte, nell'ambito della disciplina dell'attività di docenza, dall'art. 12, che ha, fra l'altro (comma 1), conferito ai ricercatori confermati il diritto di svolgere compiti didattici in tutti i corsi di studio di qualsiasi livello. Al riguardo, nel parere reso dal CUN su richiesta del Ministero, si sottolinea che, alla luce dei principi e norme vigenti, è compito del singolo Consiglio di Facoltà, nella procedura attivata per attribuire un affidamento o supplenza a un ricercatore confermato, accertare che egli sia in possesso dei necessari requisiti scientifici e didattici, requisiti che non sono accertati nel giudizio di conferma.

Per quanto riguarda la norma relativa agli sdoppiamenti dei corsi (comma 6), tenuto conto della formulazione della norma stessa («Gli insegnamenti... sono di norma sdoppiati ogni qualvolta il numero degli esami... supera 250»), il CUN ha ritenuto sia opportuno che i Consigli di Facoltà, verificandosi le condizioni indicate dal comma 6, adottino, nell'esercizio dei propri poteri discrezionali, un provvedimento positivo o negativo, fornendo, nel secondo caso, adeguata motivazione

della propria decisione.

Il CUN ha anche richiamato l'attenzione su una notevole implicazione della normativa dettata dalla legge 341. In forza della nuova disciplina, l'attribuzione di affidamenti e supplenze a personale di altra sede perde il carattere di eccezionalità che aveva, per rientrare nella previsione ordinaria. Sembra superata, perciò, l'esigenza del parere del CUN e del consenso del ministro. È sempre valida invece, anche in rapporto al rafforzarsi dell'autonomia universitaria, l'esigenza del consenso da parte dell'università di appartenenza.

Per quanto poi previsto dall'art. 12, comma 5 della stessa legge («Gli affidamenti e le supplenze possono essere conferiti esclusivamente a professori di ruolo e a ricercatori confermati del medesimo settore scientifico-disciplinare o di settore affine...»), il CUN, in risposta al quesito posto dal Ministero, ha suggerito che, in attesa della definitiva approvazione dei nuovi settori scientifico-disciplinari, si faccia riferimento, sia per i professori che per i ricercatori, ai raggruppamenti concorsuali ora in vigore per i professori associati. Per evitare comportamenti discordanti nelle diverse sedi, il giudizio di affinità fra raggruppamenti, formulato dalle singole facoltà, verrà sottoposto al parere del CUN.



# LEGGI e DECRETI

G.U. del 4 maggio 1991

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 5  
DICEMBRE 1990

Modificazioni all'ordinamento didattico uni-  
versitario relativamente al corso di laurea in  
Matematica

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), con-  
vertito 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 (Libe-  
ra inclusione di nuovi insegnamenti comple-  
mentari negli statuti delle università e degli isti-  
tuti di istruzione superiore);

Vista la legge 21 febbraio 1980, n. 28 (De-  
lega al governo per il riordinamento della do-  
cenza universitaria e relativa fascia di forma-  
zione per la sperimentazione organizzativa e di-  
dattica);

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

Considerata l'opportunità di procedere alla  
revisione dell'ordinamento didattico vigente  
per gli studi del corso di laurea in matematica;

Udito il parere del Consiglio Universitario  
Nazionale;

Sulla proposta del Ministro dell'Universi-  
tà e della Ricerca scientifica e tecnologica;

Emana

il presente decreto:

Art. 1

L'ordinamento didattico del corso di studi  
per il conseguimento della laurea in Matema-  
tica, di cui alla tabella XXII, annessa al regio  
decreto 30 settembre 1938, n. 1652, citato nel-

le premesse, è sostituito da quello stabilito dal-  
la nuova tabella XXII, annessa al presente de-  
creto, firmato dal Ministero dell'Università e  
della Ricerca scientifica e tecnologica.

Art. 2

Entro un anno dall'entrata in vigore del pre-  
sente decreto l'ordinamento didattico per il con-  
seguimento della laurea in Matematica sarà mo-  
dificato per ciascuna università in conformità  
al nuovo ordinamento, con la procedura di cui  
all'art. 16 della legge 9 maggio 1989, n. 168 -  
Istituzione del Ministero dell'Università e del-  
la Ricerca scientifica e tecnologica.

Art. 3

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

Dato a Roma, addì 5 dicembre 1990

COSSIGA

RUBERTI, *Ministro dell'Università  
e della ricerca scientifica e tecnologica*

Registrato alla Corte dei conti il 21 marzo 1991

Registro n. 4 Università, foglio n. 372

ALLEGATO

Tabella XXII

CORSO DI LAUREA IN MATEMATICA

La durata del corso di laurea in Matema-  
tica è di quattro anni, articolati in un biennio pro-  
pedeutico — a carattere formativo di base —  
ed in successivi indirizzi di durata biennale e  
di contenuti più specifici.

L'accesso al corso di laurea è regolato dalle  
disposizioni di legge.

Il numero delle annualità è pari a quindici.

Il biennio di base è articolato in otto corsi  
annuali (quattro al primo e quattro al secondo  
anno) e non è consentita l'articolazione in mo-

duli ridotti. I bienni di indirizzo sono articula-  
ti in sette corsi annuali (quattro al terzo e tre  
al quarto) o negli equivalenti moduli ridotti.  
Sono previsti tre indirizzi: generale, didat-  
tico, applicativo.

Uno o più degli indirizzi sopra indicati po-  
tranno essere istituiti presso le singole facoltà  
di scienze matematiche, fisiche e naturali, in re-  
lazione alle effettive disponibilità di docenti in  
rapporto agli insegnamenti da impartire, non-  
ché alle attrezzature ed al numero degli studenti  
iscritti al corso di laurea, con le modalità pre-  
viste dalla vigente normativa.

Biennio di base:

Sono insegnamenti obbligatori:

1° Anno:

- 1) Analisi matematica I.
- 2) Geometria I.
- 3) Algebra.
- 4) Fisica generale I.

2° Anno:

- 1) Analisi matematica II.
- 2) Geometria II.
- 3) Meccanica razionale.
- 4) Fisica generale II.

Per ciascuno degli insegnamenti elencati vi  
è un esame finale.

Gli insegnamenti sopra elencati sono accom-  
pagnati da un corso di esercitazioni che ne è par-  
te integrante.

I corsi di «analisi matematica», «geometria»  
e «fisica generale» non debbono essere conside-  
rati come dei comuni corsi biennali: essi con-  
stano ciascuno di due parti annuali distinte, la  
prima propedeutica alla seconda e con due esa-  
mi distinti, il primo propedeutico al secondo.

Potranno essere iscritti al terzo anno gli stu-  
denti che abbiano superato almeno quattro esa-  
mi del primo biennio.

Per essere ammesso all'esame di laurea lo  
studente sarà tenuto a dimostrare, con moda-  
lità definite dal consiglio di corso di laurea, e  
preferibilmente entro i primi due anni di cor-  
so, la conoscenza della lingua inglese.

All'atto dell'iscrizione al terzo anno ogni stu-  
dente deve presentare un piano di studi che in-  
dica il biennio di indirizzo ed i corsi opzionali  
scelti. L'approvazione e l'eventuale revisione  
dei piani di studio sono regolate dalla normati-  
va vigente.

### Biennio di indirizzo:

Le singole facoltà, per favorire un più efficace approfondimento da parte degli studenti dei contenuti culturali dei diversi settori disciplinari e per fornire una preparazione più completa nei diversi indirizzi di laurea, potranno disporre nei loro statuti, che alcuni o tutti gli insegnamenti del secondo biennio possano essere divisi in due moduli ridotti di eguale estensione e durata.

Per ogni modulo ridotto sarà previsto un esame distinto alla fine del semestre in cui è impartito il relativo insegnamento.

Lo svolgimento di due moduli ridotti dello stesso insegnamento potrà essere affidato a due diversi docenti secondo le norme dell'art. 9 del decreto del Presidente della Repubblica n. 382/80. Il titolare di un insegnamento dovrà comunque svolgere in ogni anno accademico un insegnamento annuale ovvero due moduli ridotti, in applicazione di quanto disposto dall'ultimo comma dell'art. 92 del decreto del Presidente della Repubblica n. 382/80.

Nell'ambito della programmazione didattica, prevista dalle norme vigenti, i consigli di corso di laurea ed i consigli di facoltà cureranno che ogni modulo ridotto abbia un contenuto culturale compiuto ed un programma ben definito.

Nei piani di studio degli studenti, potranno essere inclusi singoli moduli ridotti.

Singoli moduli ridotti potranno essere indicati nello statuto come obbligatori per tutti gli studenti o per gli studenti di un particolare indirizzo di laurea, secondo le norme dei successivi paragrafi.

Nel computo degli esami sostenuti per conseguire il diploma di laurea due moduli ridotti equivalgono ad un insegnamento annuale.

I programmi dei moduli ridotti saranno oggetto di certificazione nel caso di trasferimento degli studenti ad altre sedi universitarie o ad altri corsi di laurea.

Sono insegnamenti obbligatori, comuni a tutti gli indirizzi:

- 1) istituzioni di geometria superiore;
- 2) istituzioni di analisi superiore;
- 3) istituzioni di fisica matematica.

Nel caso che i predetti insegnamenti siano divisi in moduli ridotti potrà essere seguito, da parte dello studente, un solo modulo ridotto di ciascun insegnamento.

Le facoltà indicheranno nei loro statuti i corsi (annuali e/o semestrali) caratterizzanti ciascun indirizzo di cui ai gruppi A), B), C), D), E), F), di seguito riportati.

In questi gruppi lo studente dovrà scegliere gli insegnamenti come specificato per ciascun indirizzo.

Gli insegnamenti dei predetti gruppi A), B), C), D), E), F), potranno essere sostituiti negli statuti con insegnamenti che abbiano le stesse finalità e analogo contenuto culturale purché compresi nell'ordinamento didattico nazionale.

Per quanto riguarda gli insegnamenti opzionali (moduli ridotti o insegnamenti annuali) a scelta dello studente, non si potrà superare l'equivalente di due insegnamenti annuali e non si potrà essere al di sotto dell'equivalente di un insegnamento annuale.

Tale scelta dovrà essere operata dallo studente fra i corsi attivati di un apposito elenco

predisposto dalla facoltà ed inserito in statuto, ovvero tra gli insegnamenti attivati in altri corsi di laurea della stessa facoltà o di altre facoltà, purché coerenti con il piano di studi.

Gli eventuali rimanenti moduli ridotti per raggiungere l'equivalente dei previsti sette corsi annuali, tenuto conto della possibile suddivisione di moduli ridotti degli insegnamenti obbligatori comuni a tutti gli indirizzi, saranno determinati dalla facoltà per ogni indirizzo e riportati in statuto.

### Indirizzo generale:

Lo studente dovrà scegliere, tra gli insegnamenti attivati, un insegnamento annuale o due moduli ridotti in ciascuno dei seguenti gruppi:

- A) Algebra superiore  
Geometria superiore
- B) Analisi superiore
- C) Analisi numerica  
Calcolo delle probabilità  
Fisica matematica

A questo scopo, nel caso di articolazione di moduli ridotti degli insegnamenti obbligatori comuni a tutti gli indirizzi, potranno essere utilizzati gli ulteriori moduli ridotti degli stessi insegnamenti. In tal caso l'insegnamento di «istituzioni di geometria superiore» si considera appartenente al gruppo A) l'insegnamento di «istituzioni di analisi superiore» si considera appartenente al gruppo B) e l'insegnamento di «istituzioni di fisica matematica» si considera appartenente al gruppo C).

### Indirizzo didattico:

Lo studente dovrà scegliere, tra gli insegnamenti attivati, due insegnamenti o un numero equivalente di moduli ridotti nel seguente gruppo D) ed un insegnamento o due moduli ridotti nel seguente gruppo E):

- D) Didattica della matematica  
Logica matematica  
Matematiche complementari  
Storia della matematica
- E) Calcolo delle probabilità  
Analisi numerica  
Statistica matematica  
Teoria e applicazioni delle macchine calcolatrici

### Indirizzo applicativo:

Lo studente dovrà scegliere, tra gli insegnamenti attivati, almeno tre moduli ridotti nel seguente gruppo F):

- F) Analisi numerica  
Calcolo delle probabilità  
Teoria e applicazioni delle macchine calcolatrici  
Ricerca operativa

Le facoltà determineranno nei loro statuti gli altri insegnamenti (annuali o ridotti) che debbono essere seguiti dagli studenti dell'indirizzo applicativo, anche in relazione a diversi orientamenti professionali di questo indirizzo. Tali orientamenti sono inseriti negli statuti delle università secondo la normativa vigente.

Le singole facoltà potranno disporre che taluni insegnamenti del secondo biennio siano accompagnati da esercitazioni che ne costituiscono parte integrante.

L'esame di laurea deve comprendere, secondo modalità che saranno stabilite dalle singole facoltà, la discussione di una dissertazione scritta

nonché la discussione di una o più tesine orali. A giudizio delle singole facoltà potrà richiedersi anche un esame di cultura generale sulle scienze matematiche.

Superato l'esame di laurea lo studente consegue il titolo di dottore in matematica, indipendentemente dall'indirizzo prescelto.

L'indirizzo prescelto potrà essere indicato, a richiesta dell'interessato, nei certificati contenenti gli esami superati e le votazioni riportate. Le facoltà, in applicazione dell'art. 2 della legge 11 dicembre 1969 e dell'art. 4 della legge 20 novembre 1970, n. 924, possono approvare piani di studio individuali in deroga all'ordinamento previsto dallo statuto. In questo caso le delibere di approvazione indicheranno l'indirizzo cui fa riferimento il piano di studi.

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

\* \* \*

*G. U. del 6 agosto 1991*

LEGGE 29 LUGLIO 1991, N. 243

Università non statali legalmente riconosciute

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1

1. Le università e gli istituti superiori non statali legalmente riconosciuti operano nell'ambito delle norme dell'articolo 33, ultimo comma, della Costituzione e delle leggi che li riguardano, nonché dei principi generali della legislazione in materia universitaria in quanto compatibili.

Art. 2

1. Lo Stato può concedere contributi, nei limiti stabiliti dalla presente legge, alle università e agli istituti superiori non statali legalmente riconosciuti che abbiano ottenuto l'autorizzazione a rilasciare titoli di studio universitario aventi valore legale, ai sensi dell'art. 6 della legge 7 agosto 1990, n. 245.

Art. 3

1. L'università o l'istituto superiore non statale che intende avvalersi del contributo dello Stato di cui alla presente legge presenta annualmente al ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, di seguito denominato «ministro», il bilancio preventivo dell'esercizio in corso, il bilancio consuntivo dell'anno precedente e una relazione sulla struttura e sul funzionamento dell'università stessa, con l'indicazione di dati statistici e informativi riguardanti: il numero degli studenti; le facoltà, i corsi di laurea, le scuole, i corsi di dottorato di ricerca, i dipartimenti e gli istituti; l'organico del personale docente e non docente; la dotazione di strumentario scientifico, tecnico e di biblioteca; la consistenza e il grado di disponibilità

delle strutture immobiliari adibite alle attività universitarie; le condizioni finanziarie con specificazione delle entrate derivanti dalle tasse e dai contributi studenteschi.

2. Il ministro può chiedere al rettore dell'università chiarimenti sui dati forniti entro trenta giorni dal ricevimento della documentazione di cui al comma 1. Il ministro può inoltre disporre ispezioni al fine di accertare la sussistenza dei requisiti richiesti dalla presente legge e dichiarati dalle università o istituti superiori non statali.

3. Il contributo da assegnare a ciascuna università è determinato sulla base di criteri oggettivi, che tengano conto degli elementi di cui al comma 1, stabiliti con apposito decreto del ministro. Ogni università riserva una quota del contributo statale agli studenti capaci e meritevoli privi di mezzi, mediante borse di studio o forme di esenzione dal pagamento di tasse e contributi studenteschi.

4. Il ministro riferisce al Parlamento annualmente sui criteri e le procedure adottate nell'erogazione dei contributi.

#### Art. 4

1. A decorrere dalla data di entrata in vigore della presente legge, ai professori ed ai ricercatori universitari in servizio presso le università non statali si applica, ai fini del trattamento di quiescenza, la disciplina prevista per i dipendenti civili dello Stato dal testo unico delle norme sul trattamento di quiescenza dei dipendenti civili e militari dello Stato approvato con il decreto del Presidente della Repubblica 29 dicembre 1973, n. 1092, e successive modificazioni ed integrazioni, quando ciò sia previsto da apposita norma statutaria. I provvedimenti di attribuzione del trattamento di quiescenza sono adottati con la stessa procedura prevista per il personale delle università statali.

2. Ai fini dell'applicazione delle disposizioni di cui al comma 1, le università non statali sono tenute al versamento in conto entrate Tesoro di una ritenuta a carico del personale nella misura fissata dall'articolo 13 della legge 29 aprile 1976, n. 177, e successive modificazioni ed integrazioni, nonché al versamento di un contributo pari a due volte l'importo della ritenuta predetta. Tale obbligo è riferito a tutti i periodi di servizio effettivo valutabili ai fini del trattamento di quiescenza.

3. Per la ricongiunzione di tutti i periodi assicurativi connessi con il servizio prestato presso le università non statali, con iscrizione a forme obbligatorie di previdenza diverse da quella prevista per i dipendenti statali, si applica l'articolo 6 della legge 7 febbraio 1979, n. 29. La stessa disposizione si applica anche per la ricongiunzione di tutti i servizi o periodi riconosciuti utili a carico di eventuali fondi sostitutivi e integrativi di previdenza esistenti presso le predette università non statali, nonché per il trasferimento dei contributi versati nei fondi stessi.

4. Il personale di cui al comma 1 è iscritto, ai fini del trattamento di previdenza, all'Ente nazionale di previdenza e assistenza per i dipendenti statali (ENPAS), quando ciò sia previsto da apposita norma statutaria.

5. Per le finalità di cui al comma 4, le università non statali provvedono a versare all'ENPAS l'indennità di anzianità, maturata da cia-

scun dipendente alla data di iscrizione a quest'ultimo Ente. Per i periodi di servizio che abbiano comunque dato luogo a versamento di contributi all'ENPAS gli stessi restano acquisiti al predetto Ente, sempreché i periodi medesimi non siano stati ricongiunti ai sensi dell'articolo 28 della legge 29 gennaio 1986, n. 23.

6. Ai fini della ricongiunzione nell'ambito della gestione previdenziale ENPAS di tutti i servizi o periodi già riconosciuti utili ai fini dei preesistenti trattamenti di fine servizio presso le università non statali, l'Ente stesso, in relazione alla posizione giuridica ed economica rivestita dal personale interessato ed all'anzianità di servizio maturata alla data di iscrizione, determina in via teorica l'importo dell'indennità di buonuscita riferita alla predetta data di iscrizione, secondo le disposizioni del proprio ordinamento.

7. L'eventuale eccedenza tra l'importo versato dall'università per l'indennità maturata dai singoli dipendenti e l'importo teorico di cui al comma 6 è liquidata, a cura dell'ENPAS, ai medesimi entro tre mesi dall'effettivo versamento di quanto dovuto dall'università allo stesso titolo.

8. Ai fini delle assicurazioni obbligatorie contro la tubercolosi e la disoccupazione involontaria e dei versamenti per il finanziamento delle finalità del soppresso Ente nazionale per l'assistenza agli orfani dei lavoratori italiani (ENAOI), le università non statali legalmente riconosciute sono soggette alla disciplina delle università statali.

#### Art. 5

1. Per la concessione dei contributi di cui alla presente legge in favore delle università e degli istituti superiori non statali è autorizzata la spesa di lire 87 miliardi per l'anno 1991 e di lire 127 miliardi per ciascuno degli anni 1992 e 1993, da iscriverne in apposito capitolo di nuova istituzione dello stato di previsione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

2. Alla libera Università degli Studi di Urbino è inoltre assegnata la somma di lire 10 miliardi per ciascuno degli anni 1992 e 1993, finalizzata ad interventi per le opere di edilizia.

3. Dall'anno finanziario 1994, la spesa di cui al comma 1 è determinata dalla legge finanziaria ai sensi dell'art. 11, comma 3, lettera d), della legge 5 agosto 1978, n. 468, come modificato dall'art. 5 della legge 23 agosto 1988, n. 362.

4. All'onere derivante dall'attuazione del comma 1, pari a lire 87 miliardi per l'anno 1991 e lire 127 miliardi per ciascuno degli anni 1992 e 1993, si provvede:

a) quanto a lire 87 miliardi per ciascuno degli anni 1991, 1992 e 1993, mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1991-1993, al capitolo 6836 dello stato di previsione del Ministero del Tesoro per l'anno finanziario 1991, all'uopo utilizzando l'accantonamento «Università non statali legalmente riconosciute (di cui almeno 32.000 milioni annui da destinarsi quale contributo all'Università degli Studi di Urbino)»;

b) quanto a lire 40 miliardi per ciascuno degli anni 1992 e 1993, mediante riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio trien-

nale 1991-1993, al capitolo 1501 dello stato di previsione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica intendendosi corrispondentemente soppressa l'autorizzazione di spesa relativa alla concessione di contributi alle università non statali prevista dalla legge 18 dicembre 1951, n. 1551, e successive modificazioni ed integrazioni.

5. All'onere derivante dall'attuazione del comma 2, pari a lire 10 miliardi per ciascuno degli anni 1992 e 1993, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1991-1993 al capitolo 9001 dello stato di previsione del Ministero del Tesoro, all'uopo utilizzando l'accantonamento «Interventi per le opere di edilizia a favore dell'Università degli studi di Urbino».

6. Il ministro del Tesoro è autorizzato ad apportare con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

7. Il primo comma dell'art. 14 della legge 18 dicembre 1951, n. 1551, e successive modificazioni ed integrazioni, è abrogato.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Dato a Roma, addì 5 dicembre 1990

COSSIGA

ANDREOTTI, *Presidente del Consiglio dei Ministri*

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

Visto, *il Guardasigilli*: MARTELLI



