



43

Anno XIII
Numero 1/Gennaio-Marzo 1992
FRATELLI PALOMBI EDITORI

NIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

Il problema della valutazione

Allulli, Cacioppo, Calonghi, Coggi,
Kogan, Marino, Staropoli, Zanniello

Tutor, immagini a confronto

Ribolzi

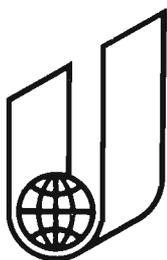
Agraria del Duemila

Peri

USA. L'attivismo non è morto

Altbach e Cohen





UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

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

Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa
n. 1655

Direzione/Redazione

EDIUN COOPERGION soc. coop. a r.l.
Via Atto Tigris, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/3221196 - 3224065
Fax 06/3221259
c/c postale n. 47386008

Pubblicità

Pubblirel Services srl
Società per l'Editoria e la Comunicazione
Via Tomacelli, 103 - 00186 Roma
Tel. 06/6892503 - 6892777
Fax 06/6892423

Tariffe pubblicitarie

Pagina intera (cm. 17,5x24)	L. 2.500.000
1/2 pagina (cm. 8,7x24 o 17,5x12)	L. 1.750.000
Doppia pagina	L. 4.000.000
II e III di copertina	L. 3.000.000

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

Editore e stampa

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

Progettazione e realizzazione grafica e redazionale a cura della Casa Editrice

Abbonamenti

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

Abbonamento annuale (4 numeri):
Italia: L. 60.000 - estero: L. 100.000
Prezzo di un numero in Italia: L. 20.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 30.000

*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 15 aprile 1992

Direttore responsabile

Pier Giovanni Pallo

Comitato di redazione

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

Segretario di redazione

Isabella Ceccarini

Comitato scientifico

Vincenzo CAPPELLETTI
Direttore Generale dell'Istituto
dell'Enciclopedia Italiana

Paolo FASELA
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

IL MASSACHUSETTS INSTITUTE
OF TECHNOLOGY

2

IL TRIMESTRE

IL PROBLEMA
DELLA VALUTAZIONE

I MODELLI POSSIBILI

5

Giorgio Allulli

POLITICA, MERCATO,
DECISIONALITÀ

10

Maurice Kogan

FRANCIA. «QUANTITÀ»
E «QUALITÀ»

14

André Staropoli

ESAMI: VOGLIA DI NOVITÀ

18

Giuseppe Zanniello

FORMARE VALUTANDO

21

Luigi Calonghi

ATTIVITÀ PARLAMENTARE
E AMMINISTRATIVA

Legge 2/12/91, n. 390 66

SOMMARIO

43

LA PROVA ORALE

25

Cristina Coggi

UN OSSERVATORIO CAMPIONE

29

Giovanni Cacioppo ed Eleonora Marino

ABSTRACT/RÉSUMÉ

35

NOTE ITALIANE

AGRARIA DEL DUEMILA

36

Claudio Peri

EUROPA OGGI

TUTOR, IMMAGINI A CONFRONTO

42

Luisa Ribolzi

ERASMUS. I FINANZIAMENTI
AGGIUNTIVI

46

Giacomo Zagardo

ABSTRACT/RÉSUMÉ

50

DIMENSIONE MONDO

USA. L'ATTIVISMO NON È MORTO

51

Philip Altbach e Robert Cohen

ABSTRACT/RÉSUMÉ

61

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

MONITORAGGIO PER GLI ATENEI
MERIDIONALI

62

Gianfranco Bianchi ed Emanuela Reale

BIBLIOTECA APERTA

Libri 76

Riviste / Segnalazioni 80

INDICI 1991 81

Le foto di questo numero illustrano il Massachusetts Institute of Technology. In copertina, *La grande voile*, scultura di Alexander Calder.



IL MASSACHUSETTS INSTITUTE^{of} TECHNOLOGY

Il Massachusetts Institute of Technology (MIT) è una università indipendente situata in un campus di 61 ettari lungo la riva Cambridge del fiume Charles.

Venne fondato nel 1861 da William Barton Rogers, un eminente scienziato intenzionato a costituire un nuovo tipo di istituzione indipendente che ben si adattasse alla crescente industrializzazione dell'America. Rogers credeva che il binomio insegnamento-ricerca e l'attenzione ai problemi concreti fossero di stimolo alla competenza professionale: grazie a questa sua convinzione, possiamo considerarlo il pioniere dello sviluppo dei laboratori didattici.

I primi studenti furono ammessi nel 1865, essendosi dovuta posticipare l'apertura dell'Istituto a causa della guerra civile; a quell'epoca gli iscritti erano 15!

La prima sede del MIT si trovava a Boston in Copley Square ed era conosciuto come Boston Tech fino al suo trasferimento nella sede attuale di Cambridge avvenuto nel 1916.

Il gruppo centrale di edifici - interconnessi tra loro per consentire una facile comunicazione tra le

scuole e i loro dipartimenti - è stato progettato da W. Welles Bosworth. Successivamente se ne sono aggiunti altri realizzati dai maggiori architetti del secolo come Alvar Aalto, Eduardo Catalano, I. M. Pei ed Eero Saarinen. Girando per il campus, si incontrano inoltre sculture e murali di grandi artisti contemporanei, tra cui Alexander Calder, Henry Moore e Louise Nelson.

Oggi il MIT è una delle istituzioni universitarie più prestigiose del mondo che mantiene al primo posto l'interesse per la didattica e la ricerca, ed ha uno stretto rapporto di collaborazione e consulenza con il mondo industriale.

L'Istituto è indipendente e finanziato con capitali privati. Consta di cinque scuole (Architettura, Ingegneria, Materie letterarie e Scienze sociali, Direzione aziendale, Scienze), un *college* (Whitaker College of Health Sciences and Technology) e ventidue dipartimenti; ci sono inoltre vari programmi interdisciplinari, laboratori e centri il cui lavoro si estende oltre i tradizionali confini dipartimentali.

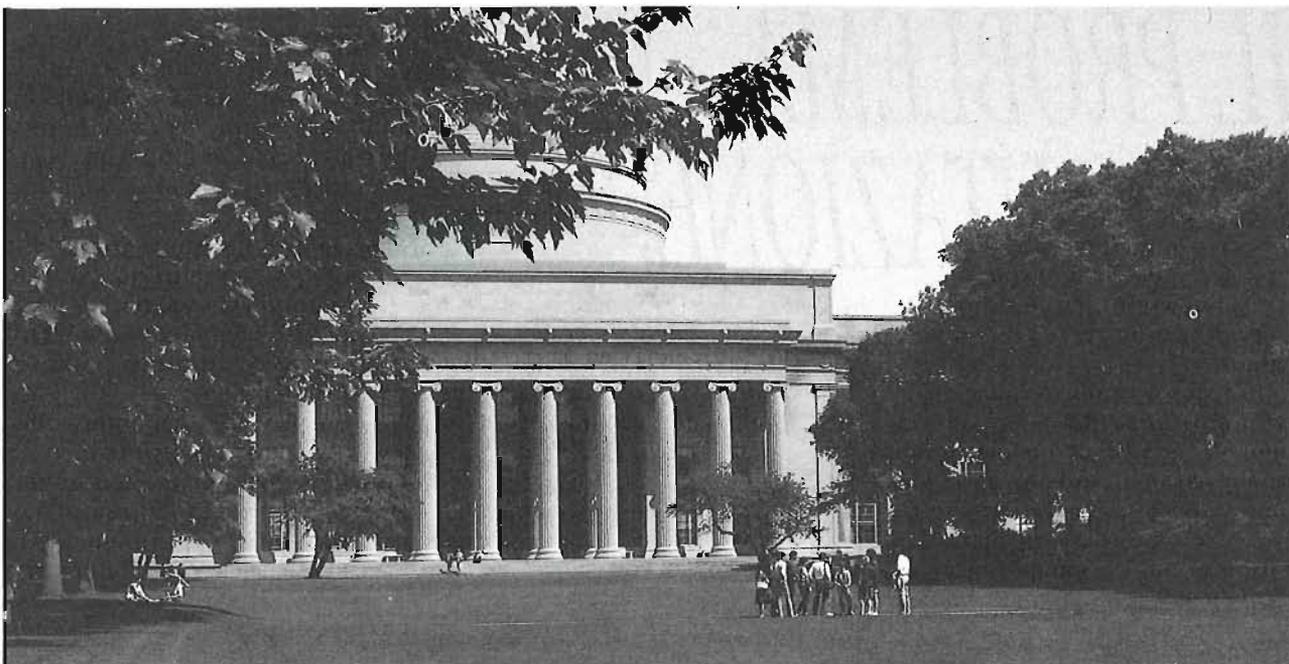
Attualmente il MIT vanta circa 9.500 studenti e un nutrito gruppo

di ricercatori. Il totale del corpo docente ammonta a circa 2.000 elementi, alcuni dei quali di grande prestigio, come i numerosi professori che hanno ricevuto il Premio Nobel o altri importanti riconoscimenti in campo scientifico (ma è giusto ricordare che vi lavorano in tutto circa 8.000 persone, compresi gli addetti ai laboratori di ricerca, alla biblioteca e agli uffici amministrativi, e tutti coloro che, direttamente o indirettamente, contribuiscono allo sviluppo della didattica e della ricerca del MIT). Una particolarità dell'Istituto è la collaborazione tra studenti, laureati, docenti e facoltà nello svolgimento dei programmi di ricerca.

Per ampliare e diversificare le opportunità didattiche e di ricerca, il MIT partecipa a svariati programmi in cooperazione con altre istituzioni. Ne ricordiamo i principali:

- *Center for Materials Research in Archaeology and Ethnology* (coordinamento della didattica e della ricerca in campo archeologico, antropologico, della storia dell'arte e delle discipline affini);

- *The Charles Stark Draper Labo-*



Il Mc Laurin Building, visto dalla Killian Court, è l'edificio simbolo del MIT

ratory (già parte del MIT, il Laboratorio è diventato indipendente nel 1973; collabora strettamente con il MIT in vari campi didattici e di ricerca come scienza dei materiali, circuiti integrati, elaborazione di dati, tecnologia dei motori subacquei, etc.);

– *Harvard-MIT Division of Health Sciences and Technology* (dove scienza e tecnologia vengono applicate in particolare ai vari aspetti del settore sanitario, come ingegneria medica e biomedica, fisica medica, etc.);

– *MIT-Woods Hole Oceanographic Institution Joint Program in Oceanography and Oceanographic Engineering* (le due istituzioni offrono la possibilità di conseguire lauree, PhD e master nelle discipline riguardanti il settore oceanografico);

– *Northeast Radio Observatory Corporation* (il programma promuove la ricerca radio-astronomica e riunisce in un consorzio tredici università e istituzioni degli Stati Uniti nord-orientali);

– *Whitehead Institute* (una istituzione indipendente associata al

MIT che si occupa di ricerca di base e di didattica nel campo biomedico);

– *Exchange Programs with Other Universities* (il Wellesley-MIT Exchange Program prevede la mobilità degli studenti da un'istituzione all'altra; gli allievi del MIT possono inoltre iscriversi ad alcuni corsi della Harvard University e frequentarne altri, sia negli Stati Uniti che all'estero, che non sono compresi nei programmi del MIT).

L'ammissione al MIT è disciplinata da criteri di potenzialità accademica, qualifiche personali generali e interessi, attività o iniziative particolari. Nel 1990, dei 6.500 candidati che avevano presentato la domanda di iscrizione, ne sono stati ammessi circa 2.000 (32%), ma le iscrizioni effettive si sono poi ridotte a 1.083. Inoltre, 87 studenti si sono trasferiti al MIT da altre università.

Per quanto riguarda i corsi post-laurea, i candidati vengono esaminati direttamente dal dipartimento a cui vogliono accedere: l'ammissione è determinata dall'attività svolta dallo studente e dalle

sue capacità professionali. Nel 1989 si sono presentati circa 8.900 candidati: dei 2.364 ammessi, hanno accettato in 1.153 (49%).

Nove mesi di corso al MIT per il 1990/91 costavano 15.600 dollari; a questa cifra vanno aggiunti alloggio, vitto, materiale didattico e le spese personali. Tuttavia, esiste un programma che garantisce l'accesso all'Istituto a tutti gli studenti meritevoli, indipendentemente dalle loro possibilità economiche: attualmente, infatti, circa il 57% degli iscritti riceve un aiuto finanziario in proporzione alle necessità. Il tasso di abbandoni è piuttosto scarso (15%), e al termine del corso uno studente MIT trova facilmente una buona collocazione nel mondo del lavoro.

Ricordiamo infine che l'Istituto, oltre ad offrire agli studenti dei servizi (sportivi, ricreativi e didattici) di ottimo livello, è anche stimolante dal punto di vista artistico: nel corso dell'anno non mancano manifestazioni interessanti in campo letterario, teatrale e delle arti visive.

(a cura di Isabella Caccarini)



IL PROBLEMA della VALUTAZIONE

Valutare l'università: una «diagnosi» impossibile? In realtà, sempre più ampio – e in alcuni paesi già confortato da sperimentazioni collaudate – è il consenso che si va creando attorno al principio che anche l'attività accademica, nei suoi diversi livelli interni e nelle sue varie forme organizzative, debba essere valutata. Ma cosa e chi valutare? Con quali parametri di indagine e, soprattutto con quali criteri di lettura dei dati?

La questione non è affatto semplice, anche perché la valutazione non dovrebbe essere un elemento statico di analisi strutturale né un momento estrinseco al processo di formazione e ricerca, quasi un «contatore» di risultati applicato superficialmente, ma dovrebbe entrare a far parte del meccanismo intrinseco della programmazione e dello sviluppo, pena la sua scarsa significanza o la sua sterilità.

Non a caso, riserve e perplessità vengono espresse da più parti, specie in ambienti accademici che rischiano di essere penalizzati da di tipo censorio o condotti «esami» in modo unidirezionale o semplicisticamente quantitativo. Prevale il timore che l'applicazione di un rigido sistema valutativo, sin qui prerogativa tipica dei processi industriali o di mercato, possa trascurare e calpestare le peculiarità dell'azione accademica, così ricca di interazioni complesse e di elementi «qualitativi» a volte difficilmente traducibili in dati oggettivi.

Universitas si propone di affrontare, pur senza esaurirlo, questo tema molto sentito specie in un momento storico come questo che caratterizza l'università italiana, aperto a profonde innovazioni e ad un più stretto dialogo con le realtà sociali e imprenditoriali, dove anche la logica del rapporto tra costi e benefici ha il suo peso.

L'«industria italiana» del sapere avrà dunque i suoi metodi generalizzati di controllo di qualità su strutture e «prodotti» formativi? Quali soggetti ne saranno coinvolti? Con quali procedure? Non è a queste domande che il lettore troverà risposta nelle pagine che seguono, tendenti piuttosto a delineare una panoramica d'insieme del problema, soffermandosi, per via intenzionalmente comparativa, sulla situazione europea. Mentre infatti un approccio descrittivo e concettuale (come quello offerto in apertura da Allulli) può chiarire i termini della questione nelle sue diverse facce, gli articoli di Kogan e Staropoli invitano a guardare ad altri modelli, quali quello britannico e francese. Il «già sperimentato» può infatti essere oggetto di una critica costruttiva fornendo utili spunti e interrogativi.

Con i contributi di Zanniello e Calonghi veniamo introdotti ad un aspetto particolare della valutazione: quello che riguarda l'apprendimento o, più concretamente, gli studenti.

Se è vero che fa parte del mestiere del docente il saper formare anche valutando, facendo della valutazione stessa elemento di stimolo alla crescita nella cultura e nella ricerca, è anche vero che la realtà accademica non sempre esprime metodi e strumenti di verifica che rispettino tali valenze educative. Lo confermano sia le critiche docimologiche avanzate da Coggi, sia le indagini svolte da Cacioppo e Marino, anche se su un campione parziale, circa la prova orale.

Ancora una volta, poi, si evince come ogni singolo aspetto da valutare sia strettamente legato agli altri: lo stesso esame non passa al vaglio solo lo studente e il suo impegno, ma riflette anche l'impegno e le capacità didattiche dei docenti, nonché le qualità organizzative dell'insieme.

Il discorso ci rinvia al punto di partenza e alla centralità della questione che resta comunque aperta: è tempo di approntare modelli di valutazione del sistema che siano globali, flessibili e fedeli alla complessità degli elementi in campo.



I MODELLI POSSIBILI

di Giorgio Allulli

Responsabile del settore formazione del CENSIS

Una panoramica sui vari aspetti del problema: dalle esperienze estere già consolidate alle iniziative, anche italiane, in corso; dalle riflessioni agli interrogativi su significato, limiti, complessità del processo di valutazione applicato al sistema accademico.

Il tema della valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema universitario sta assumendo anche in Italia un grande rilievo, come frutto di due processi concordanti:

– le riflessioni e le esperienze che a livello internazionale si vanno conducendo nella valutazione della qualità dell'insegnamento superiore, e sul modo migliore di promuoverla;

– la crescente preoccupazione per la produttività delle nostre istituzioni universitarie, specialmente nel momento in cui l'ampliamento della sfera di autonomia potrebbe allargare le sfasature che già oggi si registrano nel territorio nazionale.

Per la verità, la consapevolezza di dover avere un riscontro più oggettivo degli esiti e dei risultati delle politiche pubbliche non tocca solamente l'università, ma praticamente tutti i campi ed i servizi nei quali è preponderante l'intervento pubblico, che a causa della mancanza dei vincoli di mercato si è esplicitato finora nell'assenza di qualunque attività di verifica che non fosse quella formale sulla correttezza delle procedure attuate.

Si è parlato e si parla dunque di valutazione anche in campo scolastico, formativo, sanitario, sociale,

ed anche nella sfera dei servizi pubblici (poste, ferrovie, etc.).

IL QUADRO INTERNAZIONALE

Una notevole spinta a prestare maggiormente attenzione ai risultati della *performance* accademica è stata data dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico che, nella sua recente analisi sulle politiche italiane in campo scientifico e tecnologico¹, ha affermato «L'aumento della flessibilità nella gestione delle università non può essere ottenuto finché non si sviluppa nel sistema universitario italiano una maggiore propensione a valutare le competenze e la produttività dello *staff* accademico ed i risultati delle attività di ricerca e degli altri investimenti effettuati dentro l'università. Questa mancanza di volontà di valutare può essere spiegata in termini sociologici, ma costituisce un *handicap* determinante nel momento in cui le istituzioni accademiche e di ricerca si preparano all'Europa del 1992».

¹ OCSE, *Reviews of National Science and Technology Policy - Italy*, Parigi, 1991.

La durezza del giudizio, ribadito tra l'altro in diverse parti del documento, e l'autorevolezza della sede da cui viene emesso non lasciano spazio a dubbi: la mancanza di un'attività sistematica di valutazione può costituire un serio impedimento allo sviluppo dell'università italiana e della ricerca scientifica.

Lo stesso OCSE, del resto, da qualche tempo sta dando grande rilevanza al tema della valutazione, l'obiettivo di progetti specifici come il Programma «Institutional Management in Higher Education» che ha portato ad una riflessione sulle strategie di valutazione adottate in undici paesi, tra cui Australia, Canada, Francia, Svezia, Regno Unito, e sugli indicatori utilizzati a questo scopo.

Ancora più recentemente è entrata nel merito della questione anche la Comunità Europea, che in sede di Consiglio dei Ministri dell'Istruzione è arrivata il 25 novembre 1991 alle seguenti conclusioni²:

«Ogni Stato membro ed ogni istituto d'istruzione superiore all'interno della Comunità Europea condivide l'impegno a migliorare la qualità dell'insegnamento

² DOC 91/C - 321/02.

nell'istruzione superiore. La sempre maggiore importanza della dimensione europea in generale e, più particolarmente, la creazione di un mercato unico amplierà la cerchia delle parti interessate che puntano sulla qualità dell'insegnamento superiore in ciascuno Stato membro...

Gli accordi per il controllo della qualità dell'insegnamento superiore a livello nazionale potrebbero essere esaminati sul piano comunitario allo scopo di rafforzare i sistemi nazionali di controllo della qualità e di trovare un modo per migliorare il reciproco riconoscimento dei diplomi e dei cicli di studio.

Data la diversità dei metodi utilizzati per controllare la qualità a livello nazionale, potrebbe essere opportuno completare l'esperienza nazionale con esperienze europee al riguardo, lasciando impregiudicate le responsabilità e i poteri attuali degli Stati membri e l'autonomia degli istituti di insegnamento superiore.

Pertanto, sarebbe opportuno procedere ad uno studio comparativo sui metodi attualmente utilizzati negli Stati membri per il controllo della qualità nell'insegnamento superiore».

Come si può vedere la sensibilità internazionale alla tematica è non solo diffusa, ma anche consolidata. In effetti in altri paesi, come gli Stati Uniti e l'Inghilterra, la definizione di strumenti ed indicatori per accertare la qualità e i risultati delle attività accademiche, sul versante dell'insegnamento e della ricerca, costituisce una consuetudine antica, anche perché connaturata al sistema stesso di finanziamento dell'università. Infatti sia il sistema di apertura quasi totale al mercato, tipico degli Stati Uniti, sia i meccanismi di competizione per assicurarsi i finanziamenti pubblici, tipici dell'Inghilterra, richiedono la messa a punto di indicatori sintetici per mettere in evidenza di fronte all'utenza e di fronte ai fi-

nanziatori i risultati raggiunti.

Diversa, e più recente è l'esperienza francese, dove il contesto amministrativo è più simile al nostro. Tuttavia, anche in Francia a partire dagli anni '70 venne percepita l'esigenza di inserire nel sistema un organismo di autoregolamentazione, una specie di meccanismo cibernetico che mantenesse alta la qualità del sistema, andando al di là dei controlli formali previsti per legge. Venne dunque creato il Comité National d'Evaluation, un organismo il cui compito è valutare le università e le altre istituzioni pubbliche di natura scientifica, culturale e professionale, tenendo presente il principio della loro indipendenza.

Oltre che nei paesi citati, iniziative formalizzate di valutazione del sistema universitario sono state avviate negli anni '80 in Olanda, Finlandia, Svezia e Germania, a testimonianza di una sensibilità diffusa verso l'analisi delle *performance* universitarie che ha fatto anche parlare di *evaluative State*³.

IL QUADRO NAZIONALE

Nel descrivere il quadro nazionale non si può non cominciare, anche se è decaduto, dal disegno di legge sull'autonomia delle università, che affidava all'Istituto nazionale per gli studi e la documentazione sull'università e la ricerca scientifica e tecnologica il compito di curare «l'individuazione e l'adozione, anche su indicazione di altri enti, degli indicatori, dei criteri e delle metodologie di analisi dell'efficacia delle università e degli enti di ricerca, dell'innovazione tecnologica e della documentazione tecnico scientifica» (art. 23).

Inoltre «ai fini della valutazione di programmi di ricerca di rilevanza nazionale e dei risultati della

programmazione e della formazione universitaria, è istituito presso il Ministero il Comitato di valutazione delle università e degli enti di ricerca» (art. 24).

Infine, «al fine di valutare i risultati delle ricerche svolte nei diversi settori del sistema nazionale della ricerca scientifica e tecnologica, le loro eventuali utilizzazioni e le relative conseguenze, e per informarne l'opinione pubblica, è organizzato ogni triennio dal Ministero, anche in cooperazione con enti e istituti italiani, comunitari, stranieri ed internazionali, il Forum della ricerca scientifica e tecnologica» (art. 25).

Il disegno dunque recepiva, seppure parzialmente, un'esigenza di valutazione che viene resa più viva dall'allargamento dell'autonomia dei singoli atenei. Infatti questo processo, necessario e inevitabile in una società sempre più articolata e complessa, potrebbe accrescere gli squilibri già esistenti tra le diverse aree italiane, rendendo più snella e più efficace l'azione di quegli atenei che si trovano nelle aree più sviluppate sotto l'aspetto civile ed economico, ma lasciando in una situazione marginale quelle università che non trovano nel territorio circostante punti di riferimento importanti per lo sviluppo delle attività didattiche e di ricerca.

Per evitare questo pericolo è necessario dunque definire modalità di governo nuove, sia a livello centrale che a livello locale; gli strumenti tradizionali basati sul controllo formale delle procedure non sono più sufficienti, mentre vi è bisogno di mantenere sotto controllo la qualità reale del sistema:

– a livello centrale, in modo da sostenere opportunamente quegli atenei che a causa della loro posizione decentrata non riescono ad inserirsi nei circuiti più rilevanti della ricerca;

– a livello locale, per sfruttare al meglio le potenzialità aperte dalla maggiore autonomia di cui si dispone.

³G. Neave, *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise*, in «European Journal of Education», 1-2, 1988.

Ma non è solo il processo di autonomizzazione delle sedi universitarie a produrre l'esigenza di valutare la produttività universitaria. Questa esigenza viene fatta risaltare anche:

- dal crescente rilievo che assume l'università come sede privilegiata di risorse qualificate per un sistema economico sempre più aperto alla competizione internazionale e sempre più attento alle esigenze di qualità;

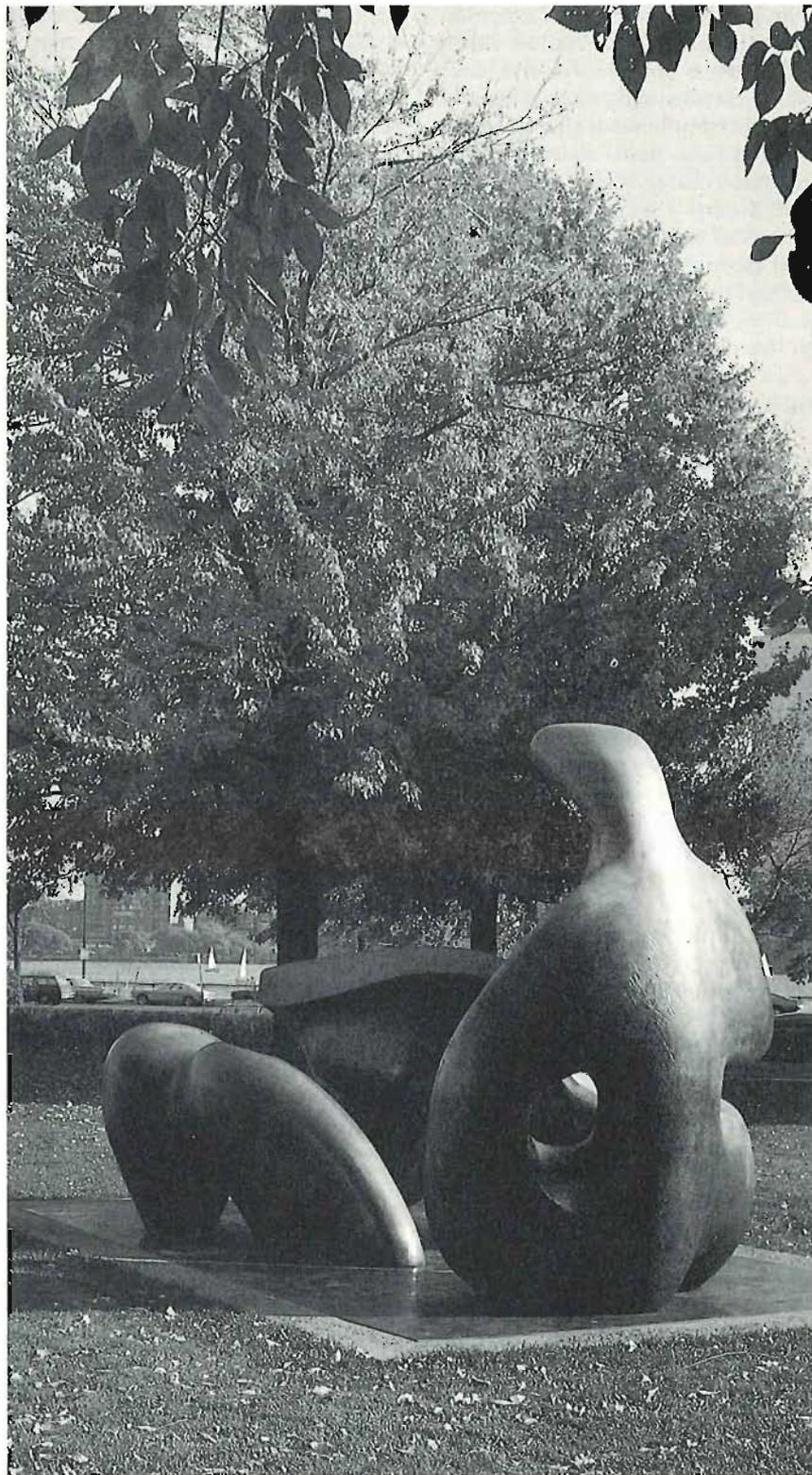
- dai pochi elementi disponibili sulla produttività del sistema universitario, che indicano come su 100 iscritti solo 36 arrivano fino in fondo al percorso universitario;

- dai deludenti risultati delle politiche universitarie degli anni passati, come quelle sulla liberalizzazione degli accessi, che hanno visto, di fronte ad un rilevante ingresso di studenti, un abbandono altrettanto rilevante di costoro. Va segnalato anche come alcuni atenei già si stiano muovendo sul fronte della valutazione, definendo dei «Nuclei di valutazione». A questo proposito è molto interessante l'esperienza dell'Università Bocconi, che ha richiesto anche agli studenti di emettere un giudizio nei confronti dei loro professori.

COME AVVIARE UN SISTEMA DI VALUTAZIONE NAZIONALE?

Di fronte a queste esigenze e a queste iniziative è però evidentemente necessario definire attraverso quali politiche e quali strategie organizzare tali sistemi. Vediamo ora alcuni punti che possono essere utili per guidare una riflessione.

a) Quali sono *gli obiettivi e le funzioni* del sistema o dei sistemi di valutazione? I sistemi hanno la finalità di aiutare il processo di decisione (per esempio su come allocare certe risorse, o dove o come avviare interventi compensativi) oppure è preponderante il ruolo di verifica (di iniziative particolari, oppure



Una delle molte sculture presenti nel campus del MIT, la *Reclining figure*, opera di Henry Moore

della produttività, etc.)? Le conclusioni che emergono hanno valore indicativo o vincolano certe decisioni? Hanno influenza sulla carriera accademica e di ricerca?

b) *A quale livello si devono porre i sistemi di valutazione?*

L'analisi e le informazioni del sistema di valutazione a quale livello si devono collocare? A livello centrale? A livello di ateneo? E quali ricadute comportano a questi livelli sulle decisioni politiche?

c) *Quali sono gli strumenti e le metodologie da utilizzare?*

(p. es. indagini su campioni, statistiche, analisi in profondità, test di profitto, sondaggi su studenti, su docenti, etc.). Qual è il ruolo degli indicatori? E quali indicatori vanno considerati? Quale valore va attribuito alle opinioni degli studenti?

d) *Quale può essere la natura istituzionale della valutazione?* Il sistema di valutazione deve essere indipendente? Che rapporto c'è con gli organismi che gestiscono il sistema universitario? Questo compito può essere affidato ad una delle istituzioni esistenti? Bisogna crearne di nuove?

e) *Chi sono gli utenti del sistema?* A chi sono destinate le informazioni dei sistemi di valutazione? Ai policy makers? Ai docenti? All'opinione pubblica ed agli studenti? Esiste un problema di riservatezza dei dati?

f) *Come avviare dei confronti internazionali?* In quale modo le performance del sistema universitario nazionale vanno confrontate con quelle degli altri paesi (e in particolare della Comunità Europea)? Con quali conseguenze sul dibattito politico, sull'opinione pubblica, sulle scelte politiche?

Di fronte al consenso, ormai vasto, che circonda l'idea di valutare i risultati dell'attività universitaria, si deve però anche rilevare il timore che l'introduzione di parametri e di indicatori statistici rigidamente finalizzati alla quantificazione del prodotto possa in qualche mo-

do mortificare le peculiarità dell'azione accademica, non tenendo sufficientemente conto di elementi più qualitativi e delle complesse interazioni che avvengono all'interno delle università.

A questo proposito va specificato che l'approccio valutativo non può essere di tipo semplicistico o unidirezionale, ma deve basarsi su modelli analitici della realtà che tengano conto della complessità dell'azione sociale. Per questa ragione l'approccio che ha dato i risultati più promettenti nella valutazione in campo formativo è quello di tipo sistemico, che si rifà alla teoria generale di sistemi, «che nasce fondamentalmente da una duplice esigenza: quella cioè del superamento dell'analisi scientifica classica che si limitava allo studio delle relazioni causa-effetto tra variabili e quella di fornire uno schema generale astratto di riferimento per l'unificazione delle varie scienze».

Il modello della valutazione deve dunque tenere conto della complessità dell'azione sociale, delle interrelazioni esistenti tra i vari fenomeni e del fatto che ciò che emerge al termine dell'intervento sociale (*outcome*) non è necessariamente un effetto della stessa azione, ma vanno considerate tutte le variabili intervenienti.

Se l'approccio sistemico consente di dare alla valutazione un respiro più ampio, superando il rigido determinismo causa-effetto che nell'intervento sociale, dove giocano una enorme quantità di variabili, non trova quasi mai un riscontro empirico, resta d'altra parte il problema della definizione degli obiettivi. La valutazione infatti, secondo Tyler⁴, è «il processo attraverso il quale si determina in che misura sono stati effettivamente raggiunti gli obiettivi educativi».

In realtà, se questo principio è applicabile quando si tratta di valutare un progetto avente tempi, risorse, obiettivi ben definiti (seppure anche in questo caso con molte

limitazioni e perplessità⁵) la situazione diventa molto più complessa quando le procedure di valutazione vengono applicate a un sistema, come può essere quello scolastico, o sanitario, o universitario.

In questo caso la discussione sulle intenzionalità di un sistema che si è evoluto per quasi mille anni, rispondendo tra l'altro molto spesso più a logiche interne che a logiche di eterodirezione, finisce per portare a ricercare obiettivi espliciti ed impliciti dell'istruzione con la necessità di richiamarsi ad un dibattito teorico ancora aperto⁶.

Una definizione meno rigida di valutazione, probabilmente più adatta quando si ragiona su un macro-sistema, è quella di «processo che fornisce informazioni per prendere delle decisioni»⁷.

In questo senso la valutazione non comporta la necessità di ricostruire gli obiettivi espliciti ed impliciti del sistema ma piuttosto quello di ricostruire i bisogni conoscitivi di chi decide, a diversi livelli (centrale, locale, di operatore, di utente) perché possa fare le sue scelte rispetto al sistema.

Le implicazioni di questa concezione della valutazione sono diverse:

– ci si pone di fronte a soggetti concreti (i *decision makers*), i cui bisogni conoscitivi sono identificabili;

– la valutazione viene riportata alla decisione, e dunque viene mantenuta su un terreno operativo.

Una conseguenza pratica di questa maggiore attenzione all'utilizzo degli strumenti della valutazione come elemento per la deci-

⁴Tyler, R.W., *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 1950.

⁵Irwin Deutscher, *Toward Avoiding the goal-trap in Evaluation Research*, in «The Evaluation of social programs», Sage, London, 1976.

⁶L. Ribolzi, *La valutazione dei risultati dell'istruzione superiore*, in «Università flessibile», Etas Libri, 1991.

⁷Stufflebeam ed al., *Educational Evaluation and decision making*, Peacock 1971.

sione politica è stata la crescente attenzione al versante degli indicatori. In effetti, nella valutazione e nel monitoraggio dei sistemi complessi, la definizione di un certo numero di indicatori appare la strada più agevolmente percorribile in sede di analisi delle *performance* e di utilizzazione da parte dei *policy makers*.

L'OCSE ha dedicato grande rilievo a questo tipo di approccio, attraverso il già citato progetto IMHE, ed anche a livello di sistema scolastico ha ampiamente affrontato il problema attraverso il programma INES.

Il ruolo degli indicatori è importante: essi infatti svolgono la funzione di orientare praticamente il dibattito sulla valutazione, individuando quali possano essere i parametri sui quali le *performance* universitarie vengono valutate. In questo modo si raggiungono due obiettivi:

– individuare dei parametri «oggettivi», superando così la possibile soggettività della valutazione (sulla del valutatore si potrebbe aprire un lungo dibattito che rischia però di risultare sterile; il problema di fondo è che se manca o non si rispetta un codice deontologico nessuna professione che contempra una analisi discrezionale della realtà diventa più affidabile, ed allora cade qualunque discorso; se questo codice viene rispettato le

procedure di valutazione offrono strumenti metodologici adeguati per effettuare una analisi affidabile);

– guidare la ricerca e la raccolta di informazioni su alcuni elementi precisi che risultano strategici nella valutazione del sistema universitario.

La valutazione e la raccolta di indicatori possono risultare particolarmente utili per effettuare confronti nel tempo e nello spazio; sono quindi utilizzati spesso per effettuare confronti internazionali o intranazionali, oppure per condurre il monitoraggio continuato nel tempo dell'andamento di un'istituzione o di un programma.

L'ATTIVITÀ DELLA CONFERENZA DEI RETTORI

Un impulso significativo alle attività di valutazione a livello universitario è stato dato dalla Conferenza dei Rettori, che ha affrontato questa tematica in un seminario svolto nel luglio '91, dove si è stabilito che l'attività della Conferenza dovrà indirizzarsi su due binari: a) preparare un elenco di indicatori che potrebbero essere rilevati celermente presso le segreterie universitarie; tali indicatori dovrebbero essere utilizzati:

– *a livello nazionale*, per avere una rappresentazione complessiva

del sistema ed operare dei confronti sincronici e diacronici;

– *a livello locale*, per effettuare una valutazione dei principali elementi di funzionalità universitaria, utilizzando anche il confronto con le altre sedi universitarie.

b) Preparare un modello organizzativo e delle metodologie di riferimento per avviare all'interno di ciascun ateneo un «Nucleo di valutazione», che assista il rettore e gli altri organi elettivi nella gestione dell'università.

È stata dunque costituita una Commissione che dovrà mettere a punto l'elenco di indicatori e «testarlo» in cinque atenei campione, allo scopo di mettere a punto il modello definitivo di rilevazione.

Inoltre, per ogni università verrà individuato un referente che costituirà il punto di riferimento per l'attività di valutazione. Si tratta di progetti che sono ancora nelle fasi iniziali, ma che testimoniano comunque l'esistenza di una decisa sensibilità al problema. La loro realizzazione costituirebbe una innovazione estremamente significativa non solo nell'ambito del sistema universitario ma anche nel campo più vasto delle politiche pubbliche italiane, dove per la prima volta si assisterebbe al superamento di quel modello giuridico-formale che si rivela sempre più insufficiente nella gestione di una società ogni giorno più complessa.



POLITICA, MERCATO, DECISIONALITÀ

di Maurice Kogan

Negli anni '70 il governo inglese aveva avviato una serie di tagli agli stanziamenti per l'università e la ricerca che si sono ulteriormente inaspriti nel decennio successivo. Le università hanno perciò dovuto individuare dei metodi per attirare un numero maggiore di studenti e per reperire fondi dall'esterno. Per fare questo, come vuole la logica di mercato, hanno dovuto porre l'accento sulla qualità dei servizi offerti. Si è così avviato un ampio dibattito a livello nazionale sulle finalità degli atenei e sui metodi per valutare i risultati conseguiti che ha richiesto non solo lo sviluppo delle tradizionali attività di ricerca e didattica, ma anche di una nuova mentalità imprenditoriale.

Per gestire il problema della valutazione è stata introdotta nelle università la figura dell'*appraiser*, un accademico esperto che deve individuare il potenziale di crescita degli altri docenti e guidarne l'autovalutazione in modo da consentire loro di conoscere le proprie forze e le proprie debolezze e di pianificare il proprio sviluppo professionale.

Un'attività di valutazione viene anche condotta su scala nazionale ed a livello dipartimentale sulla base di parametri (*performance indicators*) quali il numero di PhD conferiti, la quantità di pubblicazioni prodotte ed

altri dati oggettivi che consentono ad ogni istituzione di ricevere un punteggio che va da 5, il livello dell'eccellenza non solo nazionale, ma anche internazionale, ad 1.

Le maggiori difficoltà incontrate in questo nuovo sforzo valutativo sono state l'individuazione dei parametri e la creazione di un sistema computerizzato di gestione delle informazioni. La situazione inglese è stata affrontata da Maurice Kogan nel suo recente articolo «*Policy making and Evaluation in Higher Education*» (comparso in *Higher Education Policy*, vol. 3, n. 4, 1990), di cui riportiamo ampi stralci.

PROCESSI POLITICI E VALUTAZIONE NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

[...] È forse cosa ovvia dire che la natura della valutazione dipende fortemente dai suoi obiettivi e dai modelli politici e gestionali in cui essa va a situarsi.

Questi modelli si sono di certo profondamente trasformati negli ultimi anni. In molti Paesi e a diversi livelli dei sistemi accademici, si è passati da una forma semplice di controllo pubblico – ciò che alcuni chiamano il controllo dall'al-

Processi politici, logica di mercato, decisionalità. In questo contesto si muove il già consolidato meccanismo di valutazione in Gran Bretagna.

to – sull'istruzione a sistemi codificati di mercato, in cui sono le preferenze dei consumatori a determinare il flusso delle risorse ed a forme più forti di controllo e di valutazione pubblica dell'istruzione superiore. [...]

L'istruzione superiore è sempre stata oggetto di valutazione. Le due novità che si avranno ora sono che innanzi tutto il processo di valutazione sarà più esplicitamente un processo pubblico trasparente al mondo esterno e che esso sarà decisamente legato a premi e punizioni impartiti o dai consumatori, tramite il potere di mercato da essi esercitato, o dal governo in sede di stanziamento dei fondi. [...]

In tutti i sistemi le candidature vengono convalidate tramite una valutazione; in Gran Bretagna – il caso forse più esplicito – ciò avviene tramite valutatori esterni ed organismi come il Council for National Academic Awards.

Nell'istruzione superiore la valutazione è stata finora basata più sui giudizi formulati dai colleghi che sui risultati conseguiti dalle istituzioni o dai sistemi.

Essa non è stata capace di affrontare degli aggregati politici. [...]

MECCANISMI

L'attuale risveglio di interesse verso l'istruzione superiore da parte dei governi, che hanno in pugno il lato finanziario della questione, sta portando a due fenomeni apparentemente incompatibili, ma interconnessi funzionalmente. Il primo è la misurazione dei risultati conseguiti, che risulta parzialmente compensata dal secondo, che è l'affermarsi di meccanismi di autovalutazione e di autocontrollo. Sulla misurazione dei risultati molto si è scritto ed i suoi meriti sono ovvi. Se i parametri prescelti sono corretti, coloro che li utilizzano saranno costretti a convertire in cifre giudizi difficili da formulare – ed inoltre bisogna tener presente che è più facile lavorare con delle cifre che non con dei giudizi verbali e che sulla base dei numeri è più facile confrontare i risultati di soggetti diversi e prendere decisioni. [...]

Il problema di tali parametri è l'altra faccia della stessa medaglia. Essi possono aggirare i problemi mantenendo una parvenza di obiettività. Esistono fattori non quantificabili che possono essere importanti nel contesto. Ad esempio, se contiamo il numero di articoli prodotti anziché valutarne la qualità non misuriamo in effetti il vero risultato conseguito. Non è possibile ovviare a questo problema con il semplice uso di indici di correzione, che possono essere ambigui. Un rapporto docenti-studenti elevato è un fatto positivo oppure no? Barare è facile. [...]

Allo stesso tempo, però, a causa degli errori assurdi che possono essere provocati dall'uso indiscriminato dei parametri di valutazione, vengono alla ribalta nuove forme di valutazione. L'autovalutazione acquisterà probabilmente una maggiore importanza, perché essa consente agli accademici di formulare giudizi su ambiente e contesto che non potrebbero essere espressi con il semplice uso di altri param-

UN TERMINE POLIVALENTE

Di valutazione si parla molto, ma non sempre in modo chiaro. Valutazione è un termine ambiguo, che racchiude in sé una molteplicità di opzioni. Cosa intendiamo valutare quando parliamo di valutazione dell'insegnamento superiore? Un metodo o dei risultati? Un sistema nazionale o una singola istituzione? I docenti o gli studenti? La qualità di un processo o la bontà di un prodotto?

Tali problemi correlati alla valutazione sono stati presi in esame nel corso della seconda Conferenza Generale delle istituzioni aderenti al programma IMHE che si è svolta a Parigi nel settembre del 1990. In tale sede sono emersi atteggiamenti e realtà nazionali estremamente diversificate, ma sostanzialmente riconducibili a due tipologie: la valutazione esterna, condotta da un organismo di controllo estraneo al mondo dell'università e l'autovalutazione.

L'esempio francese illustra bene il primo tipo di realtà. In Francia la valutazione dell'insegnamento superiore è affidata ad una Commissione Nazionale ad hoc che pertanto può ricorrere a standard omogenei validi per l'intera area nazionale. Oltre ad utilizzare un criterio unico di valutazione per l'intero territorio nazionale, tale sistema offre il vantaggio di demandare la valutazione ad un organo composto da esperti qualificati che possono avere un peso politico diretto non indifferente in materia di riforme universitarie.

D'altro parte è innegabile che un simile organismo di controllo svincolato dalla realtà accademica quotidiana sia visto con una certa insofferenza da chi opera all'interno delle strutture di istruzione superiore e manchi o volte di una piena comprensione dei problemi, delle crisi di sviluppo o delle necessità locali.

Le strutture esterne di valutazione vengono percepite spesso come una grave minaccia all'autonomia universitaria, che in alcuni Paesi viene spinta alle estreme conseguenze di voler tagliare tutti i legami con lo Stato ad eccezione dei sussidi economici.

Anche l'autovalutazione, d'altra parte, ha le sue zone d'ombra. È innegabile che essa, dovendo tener conto solo di una realtà più ristretta, può essere più sistematica e può ve-

nire reiterata più di frequente. È vero anche che esso è più pronta o comprendere i meccanismi negativi che si manifestano e ad individuarne le soluzioni. L'autovalutazione è più coinvolgente per chi opera all'interno delle strutture accademiche e, pertanto, più motivante. Tuttavia essa può venire inficiata da interessi ed antipatie personali e, rimanendo isolata dal contesto nazionale, ha una influenza marginale sui processi decisionali. E ancora, in sede di valutazione, quale interazione deve esistere tra tutte le componenti coinvolte? Quale equilibrio è possibile tra le singole valutazioni dei politici, degli amministratori, dei docenti e degli studenti, che sono un parametro di valutazione sia per gli standard raggiunti che per le opinioni espresse?

Il crescente interesse verso i problemi della valutazione può essere attribuito in parte anche alle critiche mosse da questi ultimi nei confronti di un sistema accademico scricchiolante in seguito all'introduzione dell'insegnamento di massa. In tale contesto si sono intensificate le occasioni di valutazione, vissuta sia come autocritica responsabile che come giustificazione dell'operato di una istituzione o come reazione alle pressioni esterne negative. Non è questo però lo spirito necessario per condurre una valutazione davvero efficace e costruttiva.

Partendo dalla realtà contingente della singola istituzione la valutazione deve estendersi al sistema accademico in cui esso opera ed al mercato del lavoro in cui i neolaureati confluiranno in modo da consentire ad ogni ateneo di capire quali obiettivi si può realisticamente prefiggere e come si deve muovere per conseguirli. L'esito della propria storia passata porterà allora ad elaborare strategie per il futuro e la valutazione acquisirà un nuovo significato: non sarà più un'operazione statica condotta una tantum, ma si imporrà come un processo dinamico di crescita, un'analisi delle possibilità e dei rischi, delle forze e debolezze così da permettere ad ogni istituzione di essere davvero efficace ed incisiva.

Raffaella Cornacchini

tri di valutazione. Insieme all'autovalutazione, che permetterà agli accademici di esprimersi sugli aspetti più positivi di date forme di insegnamento o di ricerca, si affermeranno altre forme di valutazione interna o di monitoraggio. [...]

VALUTAZIONE E PROCESSI DECISIONALI

Non rimane che sperare che l'attività accademica venga migliorata adoperando la valutazione come momento di sviluppo anziché come mero controllo. Cercherò ora di affrontare più direttamente il tema che mi ero prefissato, ossia il rapporto tra valutazione e processi decisionali. Ho già sottolineato che si fa molta valutazione e che essa esercita una certa influenza su buona parte dei processi decisionali, ma l'attuale stato delle cose lascia irrisolti alcuni problemi: il primo è l'impatto della nostra epoca

ipervalutativa sull'impresa universitaria; il secondo riguarda la valutazione dei valutatori, mentre il terzo concerne l'impatto sui sistemi decisionali.

Riguardo al primo punto, quale potrebbe essere sul singolo processo decisionale? I costi non saranno certamente trascurabili. Abbiamo già degli studi generali in materia di valutazione che ci mostrano quanto essa possa incidere sui costi di esercizio - e tali costi non sono solo finanziari. Parte del tempo e delle energie degli accademici sarà dedicata alla discussione dell'importanza di categorie come misure di input, processo ed output e della loro interrelazione.

Forse più importante sarà l'impatto sulla qualità all'interno delle università. Non v'è dubbio che ogni sistema accademico, qualunque sia la reputazione di cui esso gode, ha una fetta di persone che non fanno ricerca, che non producono quasi mai una pubblicazione

e che non brillano né nella docenza né nell'amministrazione. La mia Università, sempre pronta a rispondere a tali emergenze, già penalizza quei dipartimenti in cui vi sono docenti che non hanno prodotto pubblicazioni negli ultimi tre anni. Improvvisamente c'è stato un fiorire di pubblicazioni: del resto non è difficile, se si spezza in due un articolo lungo o se si divide un libro in più saggi. Ma quanto meno si è portato a galla il problema di tutti quelli che fanno poco o niente.

Prepararsi alla valutazione incide inevitabilmente sulla natura del prodotto. Si richiede non solo sostanza, ma anche forma.

Se prendiamo i modelli contrastanti di controllo privato (o accademico) e pubblico, avremo diversi tipi di pressioni sugli accademici, che dovranno valutare con precisione come comportarsi. Se le risorse finanziarie e creditizie dipenderanno ad esempio dal risponde-

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



UNIVERSITA' DI SIENA
750
1194-1994

Prezzo del Quaderno: L. 25.000
c/c postale n. 47386008
intestato a Ediun Coopergion
Via Atto Tigrì, 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

re all'esigenza di fare dei corsi brevi o di accogliere un numero maggiore di studenti e se non si opera all'interno di una delle istituzioni di élite, che sono le più protette, - ed è questo il caso di molti bravi accademici - che ne sarà della ricerca disinteressata del sapere?

Avere dei fondi dal ministero è difficile, ma è sempre più agevole e conveniente che chiederli ai consigli di ricerca. Non parliamo poi di uno studio di dieci anni sulla sociologia di Roma antica - che non riuscirebbe mai ad ottenere una sovvenzione. Come possiamo far sì che i nuovi flussi contrastanti di valutazioni abbiano esiti congrui, validi ed equilibrati? Possiamo riuscirci? Non possiamo studiare in che modo le decisioni accademiche future verranno influenzate dai moderni meccanismi di valutazione o dai criteri politici che ne formano il substrato? Il passaggio da una valutazione interna tra colleghi a forme esplicite e manageriali inciderà sui comportamenti. La valutazione pubblica comporta una perdita di riservatezza per cui chi fornirà i finanziamenti - siano gli studenti, il governo o l'industria - sarà in grado di esercitare pressioni sulla natura e sulla qualità del lavoro accademico.

Inevitabilmente questa perdita di riservatezza premierà chi potrà fornire dei dati quantitativamente facili da discernere anziché delle concettualizzazioni complesse e difficili sul lavoro accademico. Le finalità pubbliche saranno - molto più di adesso - alla base degli obiettivi accademici, il che andrà forse a discapito dei più austeri valori accademici che vengono di solito associati alla ricerca disinteressata del sapere.

Nel rapporto tra valutazione e macrosistema emergono due problemi. C'è innanzi tutto la questione che le autorità centrali non vengono a loro volta valutate e c'è poi il problema degli effetti della crescita della valutazione sulle istituzioni governative. [...]

Tali effetti includeranno il nuovo ruolo che il governo centrale dovrà assumere in materia di istruzione superiore. I politici hanno potuto agire d'istinto, spesso ad un livello sub-razionale; hanno dovuto reagire alle iniziative politiche a volte impulsive ed alle pressioni esercitate su di loro da parte dei propri gruppi clientelari. A ciò si aggiungono ora le pressioni dell'apparato di valutazione che in alcuni sistemi li premia per la loro efficienza e buona gestione. Essi dovranno sempre di più produrre dei risultati, e ciò li spingerà ad impegnarsi in modo da far andare le istituzioni nella direzione voluta dal governo.

Allo stesso tempo, dato che la valutazione crea ampie fonti di nuova informazione, essi dovranno modificare le proprie competenze ed abitudini lavorative per assorbire e vagliare le nuove informazioni. Tutto ciò potrebbe anche avere delle ripercussioni strutturali. Le nuove relazioni comporteranno la creazione di nuove competenze nei settori della valutazione, della gestione delle informazioni e dell'intermediazione tra istituzioni, sovvenzionatori e governo. Si potrebbe così giungere alla modificazione o alla parziale scomparsa di forme classiche di burocrazia indotta dai nuovi flussi informativi generati dai sistemi di valutazione.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

IL SISTEMA DI VALUTAZIONE IN SVEZIA

La politica educativa svedese è attualmente caratterizzata da un orientamento che intende privilegiare la gestione basata sui risultati rispetto a quella disciplinata dalle direttive pianificatorie centralizzate con le quali nel trentennio 1950-1980 si era inteso far fronte alla massiccia crescita dell'utenza universitaria.

Vari fattori, quali la riduzione delle risorse finanziarie disponibili che impongono una accurata giustificazione del denaro impiegato, nonché la complessità e la diversificazione delle attività scientifiche, richiedono una maggiore autonomia gestionale da parte delle singole istituzioni ed hanno fatto avvertire la necessità di un più equilibrato rapporto tra gli aspetti quantitativi e qualitativi della valutazione (es. numero e qualità degli esami sostenuti dagli studenti, risultati scientifici ottenuti, etc.).

Al tempo stesso si è proceduto ad attivare un decentramento programmatico per così dire «a catena» che interessa i vari livelli del sistema educativo e al quale si è attribuita la possibilità di assegnare maggiori finanziamenti alle istituzioni capaci di vantare migliori risultati.

Il National Board opera a livello nazionale una funzione di monitoraggio e di valutazione, avvalendosi della raccolta e della comparazione annuale di dettagliati dati statistici in grado di offrire un quadro aggiornato della situazione esistente ma anche di identificare gli aspetti meritevoli di ulteriori e più approfondite analisi.

Maria Luisa Marino



FRANCIA.

«QUANTITÀ» e

«QUALITÀ»

di André Staropoli

Segretario Generale del Comitato Nazionale di Valutazione (Francia)

Il dialogo tra Comitato Nazionale di Valutazione e singole istituzioni universitarie, nonché una certa flessibilità all'interno degli indicatori, permettono – almeno nelle intenzioni – di integrare quadri numerici ed esame di qualità.

Ricordiamo innanzi tutto alcuni tratti comuni che permettono di configurare un «sistema».

Lo stato svolge un ruolo essenziale nel finanziamento dell'istruzione universitaria, direttamente o indirettamente – che si tratti del governo centrale o delle collettività locali – sia nel campo dell'istruzione che della ricerca.

I compiti fondamentali di un'istituzione di istruzione superiore sono la formazione dei quadri e la trasmissione del sapere; questi compiti si esplicano attraverso corsi altamente professionalizzanti o di alto valore culturale nell'ambito della formazione iniziale e della formazione continua.

Questi *curricula* sono più o meno contingenti, sottoposti a selezione, ed esistono diversi tipi di corsi abilitanti.

Le *équipes* universitarie – in cooperazione con l'industria – svolgono attività di ricerca fondamentale e applicata, e forniscono servizi con sempre maggiore frequenza.

La democratizzazione del-

l'istruzione superiore, per quanto attuata inegualmente, fa sì che una fascia sempre più grande di una certa classe d'età acceda all'università.

L'istruzione superiore non si limita più agli atenei: in ogni paese sono stati creati nuovi tipi di istituzioni che hanno dato vita a nuovi tipi di *curricula*.

I DIVERSI PROTAGONISTI

Se si considerano i protagonisti del sistema di istruzione superiore e il loro ruolo nei processi di valutazione, si potrà cercare di schematizzarne gli interventi nel seguente modo:

Lo stato, o piuttosto i pubblici poteri, che si tratti del governo centrale e delle collettività locali come in Spagna, in Francia, in Gran Bretagna, in Italia, in Norvegia, nei Paesi Bassi o in Svezia, o del governo federale e degli stati, come negli Stati Uniti e nella Repubblica Federale Tedesca.

Un'analisi di carattere socio-politico distinguerebbe nello Stato innanzi tutto i due livelli d'autorità (centrale e locale), ma anche, a livello centrale, i differenti ministeri a cominciare da quello della Pubblica Istruzione.

Infine, un'ultima, indispensabile distinzione: il livello politico e il livello amministrativo (che di solito assicura, sotto il controllo politico, la continuità del servizio pubblico e l'applicazione delle decisioni politiche).

A questo punto possiamo considerare lo Stato come il garante dell'interesse nazionale, ovvero il potere esecutivo che definisce le regole di funzionamento del servizio pubblico (dopo aver ottenuto l'approvazione del potere legislativo) e che è responsabile della loro applicazione.

Viene quindi assunta la funzione di *controllo e di amministrazione* il cui obiettivo è *l'interesse pubblico*.

Il secondo compito dello stato (anche se non lo svolge da solo) è la *funzione del finanziamento*. Ci è

sembrato necessario distinguere, come secondo attore nel processo di valutazione, i *finanziatori*, sapendo che il finanziamento pubblico deve tenere conto di ogni tipo di sovvenzione. Trattandosi di istruzione universitaria, ci sono numerose fonti di finanziamento pubblico: lo Stato, le regioni, i ministeri, gli enti di ricerca, etc.

È quindi naturale che i finanziatori siano sensibili al rapporto *costo/efficacia*. Il loro metodo di valutazione risponde ad esigenze assai diverse da quelle di altri rappresentanti dello Stato, guidati dalle norme dell'interesse pubblico che - in democrazia - ricerca un trattamento uguale per tutte le istituzioni. Prendere in considerazione il rapporto costo/efficacia porta a privilegiare i risultati migliori.

È importante, nel campo dell'istruzione superiore, riunire *le università stesse* in una terza «famiglia» di protagonisti di un sistema poco omogeneo.

La tradizione accademica vuole che l'università sia indipendente e che stabilisca da sé le regole atte a disciplinare l'insegnamento, l'attività di ricerca, l'equivalenza dei titoli o la gestione della carriera accademica.

Indipendentemente dal ruolo assunto dall'università, conviene parlare di una valutazione il cui scopo principale è la ricerca dell'*eccellenza*.

L'evoluzione dell'istruzione superiore - in particolare dagli Anni Cinquanta in poi, e in funzione della democratizzazione di cui abbiamo parlato in questo contesto - si è tradotta in una modificazione dei *rapporti tra l'università e la società*. Se si parla di un'«apertura» delle università, ci si accorge che è stata realizzata non senza resistenze e in modo discontinuo tra le istituzioni o secondo le discipline.

Questa evoluzione si è concretata in particolare nello sviluppo delle relazioni contrattuali col mondo socio-economico, e nell'aumento del finanziamento esterno,

soprattutto per le attività di ricerca.

La quarta categoria che dobbiamo distinguere è quella degli *utenti* dell'università: gli studenti e i docenti. Questi hanno, nei confronti dell'istruzione universitaria, un atteggiamento che è allo stesso tempo quello di utenti di un servizio pubblico e quello di «consumatori», creando in qualche modo un *mercato* (a seconda che si tratti di un sistema a finanziamento totalmente o parzialmente pubblico, o di un sistema a finanziamento privato).

È particolarmente interessante analizzare la reazione delle diverse categorie di protagonisti gli uni in rapporto agli altri, e ogni categoria in rapporto a ogni istituzione di istruzione universitaria.

Tutti richiedono una valutazione, ma le modalità e gli obiettivi varieranno a seconda del dispositivo istituzionale. La valutazione, naturalmente, ci rimanda a una definizione della *qualità accademica* che sarà oggetto di diverse interpretazioni.

IL COMITATO NAZIONALE DI VALUTAZIONE

La legge del 24 gennaio 1984 ha stabilito la creazione di un Comitato Nazionale di Valutazione. Un decreto del febbraio 1985 ha definito i suoi compiti e organizzato i principi del suo funzionamento. I membri sono stati nominati il 15 aprile: si tratta di quindici persone scelte nell'ambito della comunità scientifica e presso il Consiglio economico e sociale, il Consiglio di Stato e la Corte dei conti, e nominate per decreto con un mandato di quattro anni non rinnovabile. Il Presidente della Repubblica ha ufficialmente insediato il CNV il 10 maggio 1985, salutandolo come «una grande innovazione nel sistema francese di istruzione superiore».

Incaricato di «valutare gli istitu-

ti pubblici a carattere scientifico, culturale e professionale nei campi che corrispondono alle funzioni del servizio pubblico di istruzione superiore», il CNV risponde a delle caratteristiche specifiche: creato dalla legge, corrisponde a una richiesta sociale, quella delle istituzioni stesse e quella degli utenti; valuta le istituzioni; non è incaricato di autorizzare dei corsi di formazione o di controllare secondo norme prestabilite la qualità scientifica o pedagogica; non ripartisce le sovvenzioni dello Stato e non ha alcun potere normativo, poiché è compito del ministro e del suo Ufficio attuare o meno le raccomandazioni del Comitato.

Se il concetto di valutazione è ancora nuovo in Francia, contrariamente a quanto accade già da tempo in numerosi paesi, la creazione del Comitato non nasce dal nulla: le riflessioni degli esperti, il lavoro della Delegazione generale per la ricerca scientifica e tecnica e della Commissione al piano negli anni '70, della Commissione del Bilancio nel 1981/82 hanno poco a poco imposto quest'idea. Ma la pratica del CNV è tanto più originale dato che la natura e i poteri di un'istituzione per la valutazione variano notevolmente a seconda del sistema di istruzione superiore in vigore nei diversi paesi.

IL SISTEMA FRANCESE DI ISTRUZIONE SUPERIORE

In Francia questo sistema è caratterizzato da tre tratti essenziali: innanzitutto la contraddizione tra l'autonomia dell'università, stabilita dalla legge, e la gestione dei mezzi e del personale tramite un'amministrazione centralizzata; poi la divisione dell'apparato universitario da quello di ricerca, che si sovrappongono in parte e convivono nelle istituzioni pur avendo entrambi il proprio statuto, i loro organi decisionali, di consiglio e di finanziamento; terza caratteristica,

l'esistenza di un sistema molto selettivo, quello delle *grandes écoles*, la maggior parte delle quali è sotto il patrocinio del Ministero della Pubblica Istruzione, ma che può essere ugualmente sotto la tutela di altri ministeri (agricoltura, sanità, etc.) o di organismi privati abilitati.

Ricordiamo inoltre che gli studenti in Francia sono in tutto 1.300.000, di cui 900.000 nelle 77 università esistenti.

Se a questo aggiungiamo le conseguenze del decentramento amministrativo (maggiori poteri delle collettività locali), i crescenti rapporti università-industria, l'eterogeneità della collettività universitaria (studenti in formazione iniziale, in via di formazione, fuori corso) e il contesto di crisi dell'università francese, ci si rende conto di come l'indipendenza del CNV, affermata nella legge, sia una condizione della sua efficacia. Lavorando strettamente a contatto con la direzione del Ministero della Pubblica Istruzione e con gli organi che ne fanno parte, ma contemporaneamente libero di agire, il CNV si trova dentro al sistema e accanto ad esso.

L'esperienza ancora recente del Comitato fa in modo che si sviluppino un nuovo modello di rapporti tra i pubblici poteri, le università e gli utenti.

L'insegnamento universitario ha diverse finalità: permeato dall'attività di ricerca, è allo stesso tempo creatore di conoscenza, formatore delle *élite* del paese e creatore di cultura. Non è facile quindi giudicarlo in funzione dei suoi risultati, o della soddisfazione di coloro che lo gestiscono o dei suoi utenti. Ma il riconoscimento delle sue disfunzioni ha reso necessaria l'idea di una valutazione e l'istituzionalizzazione del procedimento, affidato a un organismo permanente.

I pubblici poteri vorrebbero poter disporre di una *diagnosi generale*, che permetterebbe di prevenire le crisi più gravi e di diagnosti-

care particolari per determinare il valore delle istituzioni allo scopo di mettere l'accento sulla qualità e la competitività.

Per quanto riguarda le istituzioni, una valutazione realizzata con un'istanza indipendente dell'amministrazione ha una duplice funzione: il lavoro del CNV costituisce un resoconto che implica, dopo un'analisi approfondita dei meriti e dei punti deboli, una particolare attenzione alle «raccomandazioni» dei valutatori; esso riveste anche il ruolo di *intercessore*, che porta a conoscenza delle autorità i problemi e i successi di queste istituzioni.

Il CNV, infine, rende accessibile al grande pubblico (studenti, genitori, futuri datori di lavoro) una documentazione la cui veridicità è difficilmente contestabile. Ma non ci si deve aspettare da parte del Comitato l'elaborazione di una «Top 50» delle università francesi. Se valutare implica fare dei confronti, ogni classificazione necessita di una base esauriente che il Comitato è ancora lontano dal possedere, e di un consenso che non è proprio all'ordine del giorno. Tuttavia, la sua prassi si inserisce in un tritico indissociabile: valutazione, responsabilità, autonomia.

NATURA DELLA VALUTAZIONE

Il metodo adottato da questa valutazione è allo stesso tempo qualitativo e quantitativo.

Per quanto riguarda i criteri quantitativi, è necessario adoperare un grande rigore e una reale trasparenza che permetta ad ognuno di conoscere gli elementi dei quali si è tenuto conto. Ma soprattutto bisogna che la valutazione qualitativa prevalga sull'interpretazione dei dati e sull'analisi dei differenti indicatori, allo scopo di sfumare i risultati apparenti in funzione delle spiegazioni date dai docenti e dai ricercatori dell'istituzione, o di fare una indispensabile sintesi.

Valutare l'istruzione e la ricerca, il funzionamento e la gestione di un'istituzione universitaria che conta migliaia di studenti (da qualche migliaio a diverse decine di migliaia a seconda della grandezza degli istituti), centinaia di insegnanti, un budget (se non addirittura un fatturato) importante, il cui effetto trainante si ripercuote sulla vita economica, sociale e culturale di un'intera regione, è tanto meno facile in quanto i dati sono eterogenei, e le cifre non parlano da sé.

LA PROCEDURA DELLA VALUTAZIONE

Il Comitato Nazionale di Valutazione è abilitato dalla legge a valutare ogni istituzione di istruzione superiore. Infatti, il Comitato ha risposto a una vera e propria richiesta da parte del mondo accademico e ci si accorge che la «domanda» spontanea di valutazione da parte delle università supera sempre l'«offerta» di valutazione, cioè le possibilità materiali del Comitato. Di conseguenza, numerose richieste restano inevase.

Come si svolge la valutazione? La procedura si accompagna a fasi d'analisi quantitativa e a fasi di valutazione qualitativa, in uno spirito di *dialogo permanente* tra il Comitato e l'istituzione di istruzione superiore.

— La messa in atto comprende diverse fasi: alcuni dati vengono raccolti presso il rettore dell'università, e il più delle volte corrispondono ad elementi già esistenti; una prima visita permette ai due membri del Comitato di incontrare tutti i responsabili dell'istituto; i direttori delle singole sezioni raccolgono allora i dati riguardanti l'istruzione e la ricerca.

— Alcuni esperti sono designati dal Comitato in funzione della natura e dell'organizzazione dell'istituzione (più di quattrocento sono già intervenuti); il più delle volte

vengono scelti in base a una riconosciuta competenza in una certa disciplina o riguardo a un determinato problema della vita universitaria.

Ogni esperto, dopo aver analizzato i documenti che gli sono stati sottoposti, compie una visita sul posto dai due ai quattro giorni, il più delle volte accompagnato da uno o due suoi colleghi. I rapporti degli esperti, rapporti confidenziali ad uso del solo Comitato, servono da base per l'elaborazione del rapporto generale.

– La redazione del rapporto generale comprende varie fasi: essa viene avviata, dopo una prima presentazione, durante una riunione plenaria del comitato sulle caratteristiche essenziali dell'istituzione; essa può dare luogo a riunioni di sintesi con gli esperti come a incontri complementari con i responsabili dell'istituzione; una prima presentazione delle conclusioni viene effettuata dai due membri del Comitato nel corso di una o due giornate di discussioni all'interno dell'istituzione, discussioni allo stesso tempo libere e contraddittorie.

– La versione finale del rapporto è quindi pronta: essa dà luogo a una deliberazione del Comitato in seduta plenaria, che verte prima su eventuali modifiche da fare e poi viene sottoposta ad approvazione; viene quindi inviata al rettore dell'istituzione che a sua volta fa pervenire al Comitato le critiche mosse dai responsabili delle diverse sezioni e dei servizi.

– Il rettore dell'istituzione riceve la versione definitiva del rapporto e redige una risposta che viene pubblicata alla fine di quest'ultimo.

CRITERI ED INDICATORI

È stata compilata una lista di dodici indicatori – ognuno dei quali può a sua volta contenere diversi indicatori parziali – sia qualitativi che quantitativi.

Alcuni sono indicatori dei mezzi che caratterizzano una situazione e non portano a una valutazione. Altri sono indicatori dei risultati e costituiscono un saggio di misurazione delle attività di didattica e di ricerca. Accostati ai precedenti, questi permettono di fare dei paragoni tra i dipartimenti scientifici di istituzioni diverse e di confrontare, in seno a una stessa istituzione, le previsioni e le attuazioni. Altri, infine, sono i risultati in un'analisi qualitativa condotta nell'istituto: ad esempio il tasso di riuscita e la durata di conseguimento delle lauree variano molto a seconda che si tratti di studenti lavoratori o di studenti a tempo pieno.

a) I dodici indicatori di funzionamento

1. L'inquadramento degli studenti (per settore, disciplina o filiera)
2. Il buon esito degli esami (per ciclo, filiera e diploma)
3. La durata media del conseguimento della laurea
4. L'analisi degli sbocchi dei diversi corsi di laurea
5. L'attività di formazione continua
6. L'attività di ricerca
7. La valorizzazione della ricerca
8. Le quote relative alle risorse dell'istituzione
9. Le spese medie per studente (per ciclo e settore)
10. Le spese medie per inse-

gnante (per settore)

11. Le attrezzature e i servizi (piano di modernizzazione e di ristrutturazione)

12. La qualità della vita

b) I settori fondamentali della valutazione

1. Le caratteristiche principali dell'istituzione

2. La ricerca

2.2. Rapporto con gli organismi nazionali e internazionali

2.3. Mezzi adoperati

2.4. Grandi progetti in corso e prospettive di sviluppo

3. L'istruzione

3.1. Breve descrizione della situazione e dello sviluppo negli ultimi anni

3.2. Studenti

3.3. Formazione continua

3.4. Organizzazione e mezzi

3.5. Valutazione e sbocchi

3.6. Politica dell'istruzione, per il prossimo futuro e prospettive

4. La gestione

4.1. Personale

4.2. Risorse e mezzi

4.3. Vita sociale universitaria

5. Le relazioni esterne

5.1. Collaboratori socio-economici e culturali

5.2. Pubblici poteri

5.3. Cooperazione internazionale

6. Politica generale e progetti futuri

(Il presente articolo è comparso in *Revista española de pedagogía*, n. 186, anno XLVIII, maggio-agosto 1990, pp. 229-237. Traduzione di Eva Palmieri).



ESAMI: VOGLIA di NOVITÀ

di Giuseppe Zanniello

Una presentazione del tema affrontato in questa seconda parte del «Trimestre»: i vari aspetti della valutazione analizzati pensando agli studenti.

Mentre nella prima parte della rivista è stato affrontato il tema della valutazione dell'efficacia del sistema universitario nel suo complesso, in questa seconda parte si tratta specificamente della valutazione degli studenti. Questo secondo tema è pregiudiziale rispetto al primo, nel senso cioè che se non si precisa come valutare in modo valido e affidabile gli apprendimenti degli studenti, la valutazione dell'intero sistema universitario è molto parziale: si è costretti a considerare come soli indicatori dell'efficacia formativa del sistema il numero degli studenti che abbandonano l'università e quello dei «fuori corso».

L'università, che è insieme luogo di ricerca e di didattica, viene qui considerata nel suo aspetto di , cioè di sistema organizzato per la trasmissione intenzionale di saperi, metodologie e abilità di livello superiore; dell'intera attività didattica dell'università si esamina il momento della valutazione con un'analisi che verte sull'«essere» e sul «dover essere».

DESIDERIO DI CAMBIARE

Non occorrerebbe molto per

dimostrare che sia tra i docenti che tra gli studenti italiani esiste un diffuso disagio circa il modo in cui vengono condotti gli esami; c'è un desiderio di cambiare, c'è una richiesta di modelli alternativi. L'indagine svolta a Palermo da Giovanni Cacioppo ed Eleonora Marino non ha certamente la pretesa di aver identificato in modo esaustivo le caratteristiche di fatto dell'esame universitario, non solo in generale, ma anche semplicemente riferito alla specifica realtà del biennio del corso di laurea in Psicologia. Comunque, se anche i numeri hanno un loro significato, i risultati delle osservazioni condotte a Palermo su 96 esami, evidenziano l'opportunità di avviare un'ampia e articolata ricerca su un campione probabilistico di esami universitari, prima di fare delle considerazioni globali sull'efficacia e la produttività del sistema universitario italiano.

Sarebbe stato molto facile limitarsi a raccogliere alcune sul modo in cui si svolgono gli esami nella nostra università e fare delle considerazioni umoristiche. Abbiamo invece pensato che fosse più utile fornire a tanti docenti universitari – che si pongono problemi di

equità nell'atto valutativo e che cercano di trasformare le prove di verifica dell'avvenuto apprendimento in occasioni di crescita in libertà e in responsabilità degli allievi – alcune indicazioni di carattere pedagogico.

Si spera così di aver offerto un'immagine degli studi pedagogici più vicina alle esigenze di tutti coloro che, giunti all'insegnamento universitario partendo da interessi di ricerca, si rendono conto di non aver ricevuto una specifica preparazione pedagogico-didattica per svolgere i nuovi compiti. È vero che la competenza disciplinare specifica e la passione per l'oggetto della propria ricerca costituiscono il presupposto indispensabile per ogni efficace trasmissione del sapere da parte del docente universitario; ma alcuni elementi di pedagogia e di didattica, specialmente all'inizio della carriera docente, sarebbero quanto mai opportuni, oltre che graditi da molti universitari.

Per la maggior parte dei docenti universitari, oggi gli esami costituiscono un prezzo da pagare necessariamente per avere in cambio la possibilità di fare ricerca, di svolgere delle lezioni e dei seminari, di



Immagine invernale dell'ingresso principale del MIT con la sua famosa cupola

seguire delle tesi: attività queste che attualmente sono senza dubbio più gratificanti di una seduta di esami, per come essa spesso si deve svolgere. Abbiamo cercato di offrire qualche alternativa a chi non si rassegna a considerare l'università come un «esamificio», richiedendo ad alcuni esperti di didattica e di docimologia dei suggerimenti di due tipi: alcuni finalizzati a migliorare la pratica delle interrogazioni orali senza modifiche sostanziali dell'organizzazione didattica del sistema universitario, ed altri che prospettano una profonda trasformazione dell'impegno didattico dei docenti universitari italiani. Ci rendiamo conto che la rivista offre una goccia mentre ci sarebbe bisogno di un fiume per saziare le richieste di formazione pedagogico-didattica dei docenti universitari; speriamo comunque che essa serva per aprire un dibattito e per far sorgere delle iniziative di formazio-

ne pedagogico-didattica dei docenti universitari.

NON È UN'UTOPIA

Chi ritenesse utopica l'università immaginata dagli autori dei presenti contributi dovrebbe considerare che questo tipo di organizzazione didattica vige nelle università straniere che godono di un elevato prestigio internazionale. È vero comunque che si tratta di università nelle quali il rinnovo del contratto di insegnamento dei docenti è legato ai risultati raggiunti dagli alunni. È vero anche che si tratta di università nelle quali il *tutor* non è una funzione in più attribuita al professore, ma una persona fisica alla quale sono affidati l'orientamento e la supervisione degli studi di un gruppo di allievi per un insieme di discipline affini. È vero infine che si tratta di univer-

sità dove esistono delle persone che hanno il compito esclusivo di curare le esercitazioni, i tirocini e gli *stage* degli studenti di una certa area disciplinare. Con tutto ciò non si capisce ugualmente perché si debba rinunciare in partenza a realizzare in Italia delle università di questo tipo, almeno in via sperimentale, differenziando le modalità di valutazione a seconda che lo studente scelga di frequentare le lezioni o di studiare «a distanza».

L'ESAME COME CRESCITA UMANA, CULTURALE E PROFESSIONALE

L'articolo di inquadramento teorico è stato scritto da Luigi Calonghi, che nel mondo accademico italiano è unanimemente riconosciuto come il massimo esperto di valutazione scolastica. Calonghi, senza dimenticare l'attuale situa-

zione della didattica nell'università italiana, presenta un modello di valutazione universitaria funzionale ad un processo di apprendimento degli studenti che passa attraverso momenti di lezioni, seminari, esercitazioni e studio di volumi: momenti tutti necessari allo studente per acquisire conoscenze, metodologie di ricerca e abilità operative. Insieme alla valutazione finale, che ha funzione certificativa, si ricorda l'importanza delle valutazioni periodiche del processo di insegnamento-apprendimento. Dalla definizione della valutazione come «un'indicazione fornita a un essere intelligente e libero per guidarlo nella sua crescita» derivano una serie di considerazioni finalizzate a rendere valide e fedeli le procedure valutative nell'università e a trasformare le prove di esame in occasione di crescita umana, culturale e professionale degli studenti. Le tappe necessarie per giungere a questo tipo di valutazione sono così scandite: formulazione degli obiettivi didattici che si vogliono conseguire, scelta di indicatori dell'avvenuto conseguimento degli obiettivi, scelta delle prove di verifica, attribuzione dei punteggi analitici alle varie prove, giudizio sintetico complessivo.

L'autore, dopo aver ricordato che i risultati degli studenti non dipendono solo dal loro impegno ma anche da quello del docente e dall'organizzazione della struttura didattica, fornisce dei suggerimenti concreti, più o meno immediatamente utilizzabili a seconda del contesto in cui si opera, a coloro che non si rassegnano a valutare la

preparazione di uno studente solo in alcuni minuti di colloquio.

Se si parte dal presupposto che durante l'esame uno stimolo è valido se è adatto a mettere il candidato in condizione di fornire la risposta giusta, le domande non possono essere improvvisate sul momento ma vanno preparate accuratamente prima, in modo che siano chiare, riguardino i punti nodali del programma e siano classificate secondo il loro grado di difficoltà. Lo stesso lavoro preparatorio va fatto per le possibili risposte: occorre pensare in anticipo da quali segni, detti con maggiore precisione, contenuti nelle risposte si potrà dedurre il grado di conseguimento degli obiettivi didattici da parte degli alunni.

DALL'ANALISI AL GIUDIZIO

Affinché ci sia un passaggio coerente dalla raccolta analitica dei segni al giudizio sintetico sul livello complessivo di preparazione di un candidato, prima dello svolgimento degli esami occorre dare un «peso» a ciascun «indicatore» previsto e stabilire in anticipo in che misura esso contribuirà alla determinazione del punteggio complessivo. In questo modo la soggettività del valutatore si autolimita ed è meno soggetta alle oscillazioni del momento (inizio o fine sessione di esami; effetti alone e pigmalione, pregiudizi vari, etc.).

Rimane poi da comunicare il risultato della valutazione tenendo presenti gli effetti che essa può produrre nello studente a seconda

che si tratti di una valutazione intermedia o finale. Qui non servono le competenze docimologiche, ma quelle psicologiche e di sociologia dei piccoli gruppi.

All'interno del quadro di riferimento teorico appena descritto, Cristina Coggi analizza in profondità quello che è tuttora lo strumento di valutazione più diffuso nell'università italiana: il colloquio d'esame. L'autrice non ha bisogno di spendere molte parole per ricordare le critiche che da sessant'anni si muovono alla validità e all'affidabilità delle interrogazioni orali; si sofferma piuttosto a riferire le proposte di miglioramento che provengono dagli studi psicometrici e da quelli della psicologia clinica e sociale. Alla fine si ricavano delle indicazioni molto utili per strutturare opportunamente l'interrogazione e per vigilare sulle variabili che possono disturbare l'oggettività della valutazione.

In occasione della pubblicazione di questo numero monografico *Universitas* propone l'organizzazione di un convegno internazionale sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti universitari.

Si dovrebbero mettere a confronto le esperienze italiane e straniere particolarmente significative per la loro carica di innovazione.

Si dovrebbero esaminare diverse procedure di valutazione per segnalare quelle che si sono rivelate più valide.

In questo momento il convegno sembra l'unica via percorribile per l'aggiornamento pedagogico-didattico dei docenti universitari italiani.



FORMARE VALUTANDO

di Luigi Calonghi

Professore fuori ruolo di Didattica nell'Università degli Studi Roma «La Sapienza»

Fa parte del «mestiere» di educatore il saper valutare in modo adeguato, valido e attendibile. Non solo per fungere da giudici, ma per promuovere la crescita culturale dello studente.

Valutare comporta essenzialmente raccogliere dati, elementi di giudizio per confrontarli con criteri opportunamente scelti e trarne conclusioni coerenti di tipo certificativo e operativo.

Anche quando si parla dei risultati scolastici conseguiti dagli alunni, non è legittimo farli risalire unicamente al discente. Certo lo scolaro ha la sua parte di responsabilità negli esiti e deve quindi trarne le conseguenze del caso, ma non è il solo in causa. L'apprendimento è frutto della motivazione, per esempio, e questa può essere legata anche alla personalità del docente; può dipendere anche dalla gradualità, dalla concretezza degli approcci, dall'organizzazione scolastica che esige e favorisce la frequenza, offre possibilità d'orario, di sussidi adeguati, di esercitazioni, etc.

L'esame quindi è indicativo non solo dell'impegno dello studente ma anche di quello del docente e dell'adeguatezza dell'organizzazione. Un esame interroga più persone, diversi fattori e può essere indicativo dell'efficacia o meno degli sforzi fatti oltre che certificativo della preparazione del discente.

Vista nei suoi riflessi, nelle sue implicazioni, la valutazione può essere strumento d'innovazione o di acquiescenza, di inerzia. Difatti se il docente (per esempio di medicina, d'ingegneria, di pedagogia)

dopo aver riflettuto sull'evoluzione a cui sono soggetti i profili professionali, vuol integrare nel suo corso nuove acquisizioni o nuove impostazioni, arricchirà o muterà gli obiettivi delle sue attività didattiche, il modo di organizzarle o di strutturarle e scoprirà i vantaggi o le lacune dei suoi corsi, collauderà le innovazioni introdotte o avrà elementi per migliorarle o sostituirle.

Al contrario l'insegnante che non si aggiorna, che non si sforza di stare al passo con l'evolvere dei contesti sociali, con l'arricchirsi degli apporti delle scienze psicologiche, sociologiche, didattiche, non vedrà emergere dalle sue valutazioni le carenze, l'inadeguatezza delle stimolazioni offerte.

La ricerca didattico-educativa ha bisogno d'una valutazione penetrante, sagace e affidabile per vedere ben descritte le situazioni, gli effetti dei fattori che introduce, i frutti delle ipotesi che formula. La valutazione quindi non offre solo un prezioso apporto per il miglioramento dell'intervento educativo ma anche per la costituzione e il progresso della riflessione scientifica sull'educare e sull'apprendere.

VALUTAZIONE FEDELE

Parlando prima del contributo che la *valutazione scolastica* può da-

re si supponeva che la rilevazione delle situazioni, la scelta dei criteri di giudizio e il loro confronto con le risultanze fattuali, l'espressione e la comunicazione delle conclusioni raggiunte fossero soddisfacenti, idonee per il compito che son chiamate ad assolvere. In realtà vari campanelli d'allarme sono suonati al seguito di numerosi studi docimologici condotti *anche* a livello universitario.

Non possiamo darne conto qui; ci limiteremo a qualche semplice cenno facilmente confrontabile con l'esperienza quotidiana di ognuno. Analizzando i voti dati in un affollato corso di laurea è risultato un voto medio di 29/30: il dato non ha bisogno di commento per chi ha familiarità con i nostri studenti. Esaminando le liste d'esame e di voti rilasciate al termine del *curriculum* si nota che in una disciplina i voti sono quasi tutti 30/30, mentre i colleghi di altre discipline affini mostrano di pensarla ben diversamente. Prendendo i voti medi e individuali conseguiti in un gruppo di materie affini ma facenti capo a docenti diversi si riscontrano differenze significative non imputabili alla diversa struttura e difficoltà delle discipline bensì alla diversità di motivazione, di metodo, d'interazione. Non si ritiene necessario di riferire qui le discordanze tra valutatori emerse quando più correttori esaminano lo

stesso elaborato e i giudizi contrastanti, a volte antitetici, posti a fianco dei voti; le prestazioni molto diverse qualificate con gli stessi voti e giudizi; il significato diverso che le stesse qualifiche assumono presso docenti diversi; lo slittare o l'oscillare del criterio nella correzione degli scritti.

C'è però motivo di metterci un po' tutti in allarme perché le ricerche fatte dalla fine del 1800 (Edgeworth) ad oggi dicono che il fenomeno appare in parecchie nazioni, in situazioni, strutture e anni diversi. Davanti a un fenomeno così generalizzato è d'obbligo prendere adeguate precauzioni.

Non è necessario supporre superficialità, impreparazione o scorrettezza. Ci sembra eloquente al riguardo l'esempio seguente, che è fittizio per poter essere più significativo, ma è ottimistico perché le differenze tra correttori ipotizzate sono inferiori a molte di quelle che risultano di fatto, come l'esperienza di ognuno potrà dire.

Il correttore X nello scritto dà a cinque alunni 7; 6, 5; 6; 5,5; 5 e nell'orale rispettivamente 5; 6; 7; 8; 8, 5. Il correttore Y dà agli stessi alunni nello scritto 7,5; 6,5; 6; 5; 4,5 e nell'orale 6; 6,5; 6,5; 7; 7,5. Sono stati usati voti in decimi e graduatorie opposte nello scritto rispetto all'orale per mostrare meglio il peso della gamma quando si combinano voti assegnati in occasioni diverse. Il correttore X, nell'orale, usa voti dal 5 all'8,5 mentre nello scritto usa una gamma dal 5 al 7; la somma dei voti offre una graduatoria che rispecchia i voti dell'orale. Per il collega Y le cose vanno al rovescio; nello scritto usa una gamma di tre voti, nell'orale invece di 1,5; nella somma prevarrà la graduatoria dello scritto. Mettendo assieme orale e scritto e i voti di X con quelli di Y prima si vedono voti e graduatorie concordi poi due graduatorie contrastanti che alla fine si bilanciano in modo che tutti gli alunni abbiano lo stesso voto.

Studiando questo fenomeno R. Bonnardell ascrive che al Politecnico nelle valutazioni l'influsso maggiore era legato alle votazioni delle materie considerate secondarie dalla scuola perché usavano una gamma di voti più ampia. Se si pensa alle molte occasioni che si presentano di «combinare» i voti, si vedrà meglio il peso del fenomeno segnalato. La conclusione di questo paragrafo ci sembra ovvia: l'affidabilità dei voti è legata a una molteplicità di fattori non sempre intuitivamente individuabili, pertanto richiede non solo impegno ma anche il supporto di tecniche idonee.

VALUTAZIONE VALIDA

Prima di affrontare aspetti tecnici ci si deve confrontare con il quadro culturale e professionale, con problemi di fondo.

Le figure professionali e le componenti culturali rispecchiano criticamente la realtà odierna, sono il risultato d'un vaglio critico? In qualche facoltà scientifica sono stati istituiti opportunamente «indirizzi didattici» ma gli studenti che li scelgono non sono aiutati ad assimilare sistematicamente la massa cospicua e sempre progrediente d'informazioni che vengono dalla pedagogia, didattica, psicologia del conoscere e della personalità, sociologia, igiene e via dicendo. L'organico delle cattedre in più di un istituto o dipartimento di pedagogia non risponde al quadro di problemi e di ricerche che s'impongono oggi.

In alcune facoltà, che dovrebbero preparare gli alunni anche sul piano operativo, non esistono adeguate forme di esercitazioni, di tirocini, di *stage* o sono lasciati agli sforzi e all'ingegnosità del singolo docente.

In sostanza, s'impone un ripensamento costante degli obiettivi culturali e professionali che l'università dovrebbe proporsi di rag-

giungere; andrebbero poi studiate forme di valutazione coerenti e complete (cioè «valide»). Per esempio dal momento che la formazione universitaria comporta l'accesso a un patrimonio culturale ben individuato, la valutazione dovrebbe riferirsi a campioni coerenti e rappresentativi di questo quadro, dovrebbe predisporre prove atte a raccogliere nello studente segni, attraverso indicatori validi, del suo possesso. Ci dovrebbe essere un legame stretto, coerenza tra finalità e obiettivi, e campionamento delle prestazioni essenziali che dimostrano in che modo e misura sono stati raggiunti sia prove o forme d'esame, nucleo di domande, giudizio conclusivo, sua espressione con un voto (dove è in uso) che comunicazione trasparente, efficace agli interessati (studente, società in genere, sistema scolastico...).

La sequenza prima indicata dovrebbe escludere intrusione di elementi non validi o arbitrari, slegati dai fatti e dalle scelte di principio.

L'università deve far acquisire anche metodi epistemologicamente appropriati, linguaggi scientifici. Anche questi aspetti della formazione andrebbero controllati richiedendo agli scolari prestazioni adeguate.

Ci dovrebbe essere un'altra catena o sequenza che tiene presenti questi obiettivi, li formula chiaramente, li assume come criteri, individua prove o forme di controllo capaci di raccogliere prestazioni che siano segni, indicatori validi del progresso avvenuto, dei traguardi raggiunti. Altrettanto andrebbe ripetuto per le abilità operative previste nella formazione universitaria.

La realizzazione di queste sequenze non può esser lasciata all'intuizione e alla buona volontà del singolo. Sarebbe uno spreco e un rischio trascurare l'aiuto che può venire dalla docimologia, cioè dallo studio sistematico della valutazione.

VALUTAZIONE FORMATIVA

La valutazione non è però una perizia, sia pure rigorosa, obiettiva, compiuta su un oggetto e comunicata a terzi; essa è prima di tutto un'indicazione fornita a un essere intelligente e libero per guidarlo nella sua crescita. Per essere opera autenticamente umana ed educativa deve inserirsi nel quadro d'una collaborazione costruttiva finalizzata a far acquisire allo studente la maturità, quindi la pienezza e l'autonomia nell'uso dei suoi mezzi vitali e professionali.

Il docente può stimolare e guidare, non può sostituirsi alla volontà del candidato; non sta costruendo una macchina in cui basta seguire il disegno o il progetto per ottenere un prodotto funzionante; non sta lavorando del marmo o del legno per trarne una statua, per trasferire nella materia inerte una sua rappresentazione artistica seguendo dati canonici e la sua ispirazione; l'esaminatore qui (almeno nella valutazione formativa) deve riuscire a far capire i propri messaggi perché siano seguiti, realizzati, deve aiutare il formarsi nello scolaro d'una «motivazione» cioè d'una volontà di voler progredire nella conquista di mete predefinite.

Maslow ha chiaramente sostenuto che si è importanti e influenti sull'alunno se questi percepisce che si cerca il suo bene, la sua realizzazione. È questo rapporto base che fa accettare e apprezzare la comunicazione, come sarà poi la saggezza e la sagacia dei suggerimenti che indicherà una linea costruttiva di sforzi. L'autorevolezza delle indicazioni fornite non è solo frutto della perspicacia del valutatore ma anche del rapporto che si è stabilito, del come è percepito chi valuta e il come valuta. Ci vuole competenza, obiettività, comprensione, capacità di empatia per comprendere appieno l'altro. Occorre far percepire allo studente che si opera realmente e sapientemente per

lui, per il suo bene, essere percepiti come *partner* importanti nella costruzione della sua personalità, perché la direttiva sia fatta propria, sia inserita nel proprio piano di vita e perché trovi in sé la spinta a realizzarla. Le espressioni usate per rendere il concetto non devono trarci in inganno: non viene indicata qui una concezione romantica, utopistica. Si è abbozzato il dinamismo della formazione culturale, umana, quindi il paradigma a cui deve ispirarsi il valutatore se vuol essere educatore, sulla scorta di autori che fanno parte della corrente detta umanistica nello studio dello sviluppo personale (Maslow, Nuttin, Thomae, Rogers).

VALUTAZIONE CONTINUA

Le considerazioni fatte nel paragrafo precedente suppongono che l'impegno didattico dell'università non si riduca agli esami finali. L'università diventerebbe, secondo l'espressione del ministro Ruberti, già Rettore della «Sapienza», un'esamificio, un'agenzia per il rilascio di diplomi e lauree.

Perché l'esame finale non sia come un esame di concorso dove si cerca di valutare nel miglior modo un candidato con cui non si sono avuti contatti e non se ne avranno in seguito, perché sia al contrario il bilancio complessivo e conclusivo di una serie guidata di sforzi, di controlli e di programmazioni, bisogna che ci sia una valutazione continua lungo l'anno.

Questo tipo di valutazione, che potremmo denominare «formativa» per sottolineare lo scopo precipuo con cui è realizzata e dislocata lungo l'anno, stabilisce gli obiettivi, discutendoli con gli allievi perché possano collaborare a tendervi intelligentemente, programma una serie coerente di attività didattiche che possono comprendere lezioni, seminari, esercitazioni, prove scritte periodiche, tesine, etc., e opera al termine di ogni unità didattica

dei controlli pluridimensionali, appropriati negli strumenti, per vedere se la programmazione del docente, i contenuti e il suo metodo, rispondono agli scopi o sono da modificare, e per stabilire recuperi individuali o di gruppo, integrazioni o sviluppi per ogni alunno da formare secondo il profilo previsto. Programmazione, attività didattiche e valutazioni saranno così in continua interazione perché il docente possa aggiustare di continuo i suoi interventi e perché la crescita dello studente sia seguita sistematicamente sia nell'apprendimento dei metodi (nel corso monografico, nei seminari e nelle esercitazioni), sia nell'acquisizione dell'informazione istituzionale, sia infine nello sviluppo della motivazione, nell'acquisto d'una graduale indipendenza operativa e culturale. Una formazione come quella appena prospettata non potrà essere opera d'un solo docente alle prese con una folla di studenti. Oltre a una ripartizione in diverse cattedre, occorreranno dei «tutori» e dei «ricercatori» incaricati di seguire ognuno un gruppo di studenti, coordinati dal responsabile della cattedra. È noto come università internazionalmente famose seguano così i loro studenti.

Non deve essere considerato utopistico superare un sistema di formazione universitaria che si limiti a un corso monografico per chi frequenta ed esami poi sia su questo corso sia sui volumi assegnati per coprire la parte, diciamo così, istituzionale o generale del corso, tutti gli studenti, anche quelli che prendono contatto solo il giorno dell'esame o qualche volta all'inizio o alla fine delle lezioni «per darsi una regolata».

ESIGENZE DELL'ATTO VALUTATIVO

Volendo sintetizzare le esigenze da tener presenti nello strutturare e articolare gli strumenti di valuta-

zione e nell'organizzare esami o controlli importanti, potremmo racchiuderle nei punti seguenti.

La cura andrebbe anzitutto rivolta alle richieste, alle domande proposte al candidato perché possano incanalare e non fuorviare le risposte. Lo stimolo deve essere «valido» cioè tale da stimolare risposte nella direzione giusta, da invitare e dare al candidato l'opportunità di manifestare la sua preparazione, la sua crescita. Le domande improvvisate difficilmente rispondono con sicurezza a questa esigenza. Possono essere non chiare a sufficienza, far appello alle capacità mnemoniche, di difficoltà disuguale. Ogni candidato (non solo i primi o quelli che capitano al momento giusto) deve esser messo in condizioni di rendere per quello che è, deve quindi poter dare risposte che siano una base sufficiente per concludere sulla sua preparazione, esser chiamato a rispondere con attività significative, per un tempo adeguato, su campioni rappresentativi. L'insegnante frettoloso, che tende a parlar troppo, che pretende risposte peregrine (anche se le considera significative) non sarebbe nella linea d'una stimolazione valida e adeguata.

Le risposte ricevute, sia scritte che orali, andrebbero rilevate e tenute in conto, con obiettività, con precisione, individuando in esse tutti gli indicatori autentici delle competenze e abilità che interessano, rispondenti cioè al gruppo di obiettivi-criteri, ai traguardi che il corso o l'attività didattica (di cui si vogliono constatare i frutti) si erano legittimamente ed effettivamente proposti. Si dovrebbero provocare grappoli di risposte articolate secondo le dimensioni del profilo che si vuol controllare; si dovrebbero porre sequenze sicure (costrutto, dimensioni, prove, domande, segni aspetto) del profilo che raccolgano indicazioni significative e in numero adeguato.

A seconda delle circostanze e dell'uso cui saranno destinate le ri-

levazioni, ci si accontenterà d'una valutazione intuitiva o si cercheranno invece distintamente, in un quadro articolato che sarà la base per nuovi interventi didattici o per una segnalazione all'allievo dettagliata, pertinente. Il confronto, intuitivo o analitico che sia, degli obiettivi che ci si era proposti (e che adesso diventano i criteri di giudizio) con i segni sparsi nelle risposte, per trarne le conclusioni, un bilancio, deve essere un momento che ritiene l'attenzione del valutatore perché è cruciale. Nel corso di esperimenti ripetuti si sono visti gruppi di valutatori in accordo nel rilevare gli elementi (perché minutamente guidati ed esercitati) divergere notevolmente quando si passava a raggrupparli, a concludere sul livello, sulla coesione, sulla sufficienza o meno, sul significato dei segni collezionati.

Una volta formulato un giudizio (che tenga conto delle rilevazioni, usi *tutti* i criteri di valutazione previsti, stabilisca i livelli raggiunti in ognuno, individui il senso e l'orientamento delle indicazioni), bisognerà esprimerlo e comunicarlo.

Se si esprime con un voto numerico si opererà una complicata serie di ponderazioni e di composizioni per sintetizzare i vari elementi; si perderà anche molta informazione passando da un profilo qualitativo e multidimensionale a una espressione lineare e quantitativa. Un voto non potrebbe essere la base chiara d'una riprogrammazione o d'un recupero perché è una indicazione generica, frutto d'una commistione.

La valutazione, specialmente quella data a scopo formativo, va comunicata a chi è interessato, a chi deve servirsene per ordinarvi la sua azione. Oggi viene particolarmente studiato questo momento in funzione dei singoli ma ancor più per le dinamiche che s'instaurano nelle classi, tra gli studenti e tra questi e il docente. Sarebbe troppo lungo esaminare le preoccupazioni

didattiche, le forme d'interazione, i riflessi sulla motivazione, nella formazione d'un concetto e d'un progetto di sé in ogni alunno.

Proporsi di arrivare a una valutazione adeguata, valida e attendibile è una prima preoccupazione importante; gestirla in maniera formativa per il singolo e per il gruppo è la seconda. La prima suppone preparazione culturale e alcuni accorgimenti di tipo docimologico, la seconda richiede sensibilità e preparazione sul piano psicologico, conoscenze di sociologia dell'educazione (o di microsociologia della classe). Può sembrare di nuovo utopistico tutto questo soprattutto a chi affronta la scuola con una rigorosa preparazione disciplinare ma senza quella pedagogico-didattica, che pure è parte essenziale del «mestiere» di educatore, e che deve sapere per aiutare gli altri nell'imparare.

Al di là di questo, specie la gestione didattico-educativa della valutazione, richiede che s'instauri, tra docente e alunni, quel rapporto di cui abbiamo già parlato. La nostra conoscenza approfondita dello studente deve esser posta a servizio del medesimo nella maniera più costruttiva. La paternità è *generatio et promotio proles*; chi ha scelto di promuovere la formazione culturale e l'educazione dei giovani in un momento conclusivo della loro crescita, deve prender atto di questa parziale assunzione di paternità, impegnarsi in questa promozione umana inscritta nella sua professionalità. Un grande educatore dell'ottocento diceva che non basta volere il bene dei giovani affidati, bisogna che sentano, che percepiscano di esserlo per riuscire a educarli. La valutazione può essere un momento cruciale per i buoni rapporti, potrebbe opporci agli studenti perché ci obbliga ad esser loro giudici; può assumere invece un aspetto umano, essere percepita come il momento in cui siamo particolarmente vicini a chi cerca di costruirsi.



LA PROVA ORALE

di Cristina Coggi

Ricercatore confermato presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Torino

L'interrogazione orale è uno degli strumenti di valutazione più diffusi nella prassi universitaria italiana e nettamente prevalente nelle facoltà umanistiche. Fino a che punto in realtà è veramente affidabile? Ecco una serie di critiche docimologiche e di proposte.

Critiche alle interrogazioni orali furono mosse dalla ricerca docimologica fin dagli anni '30, nell'ambito della più vasta inchiesta internazionale sugli esami, condotta dal Teacher's College della Columbia University, con il patrocinio della Carnegie Corporation.

Nel rapporto curato da P. Hartog e E.C. Rhodes per Inghilterra e Galles¹, una sezione era dedicata agli esami orali. Scopo della ricerca era di studiare in qual misura concordassero valutatori diversi nel determinare la preparazione degli studenti attraverso le interrogazioni orali. Per questo venne costituito un campione di 16 studenti (universitari e del College) che vennero interrogati da due commissioni indipendenti. Ogni commissario, prima di valutare il gruppo campione si faceva un'idea dei livelli interrogando un centinaio di ragazzi appartenenti alla stessa popolazione di quelli prescelti.

Ciascun esaminatore poi, dopo l'interrogazione di uno studente del campione scelto, annotava il voto che gli avrebbe attribuito, poi partecipava alla valutazione di

commissione concordando il punteggio con i colleghi. Concluse le interrogazioni, rivisti i voti per eventuali aggiustamenti, si passò a studiare le concordanze. Ad alcuni candidati i valutatori avevano assegnato punteggi molto simili, su altri si manifestavano notevoli divergenze.

L'indice di correlazione calcolato tra le graduatorie finali, stabilite dalle due commissioni, risultò non significativamente diverso da 0 (zero) come se i due gruppi di esaminatori (entrambi di competenza professionale indiscussa) avessero interrogato campioni diversi di alunni. Questi risultati si prestano a qualche riserva per l'esiguità del campione, tuttavia hanno continuato a trovare conferme, nelle ricerche ulteriori, anche più recenti, sugli strumenti dell'*assessment*².

In conclusione, l'interrogazione orale, condotta anche da competenti nella disciplina di lunga esperienza, dà origine frequentemente a oscillazioni di giudizio che non la rendono uno strumento di misura attendibile. Perché essa

possa diventare tale dovrebbe obbedire, com'è noto, ad una serie di esigenze metriche, derivate dalla teoria della misura; e verificabili statisticamente, secondo le indicazioni della psicometria. Le richiamiamo qui brevemente.

ESIGENZE E PROPOSTE DELLA PSICOMETRIA

Per poter essere ritenuta obiettiva, l'interrogazione d'esame dovrebbe essere:

a) *valida*, cioè capace di misurare quell'abilità o quel gruppo di abilità su cui verte l'esame in modo adeguato, cioè tale da non subire l'interferenza di variabili non volute quali le caratteristiche soggettive dell'esaminatore, i disturbi fortuiti, etc. La validità dovrebbe essere *predittiva* (cioè in base all'interrogazione si dovrebbe poter prevedere il successo professionale del candidato). La prova dovrebbe avere validità *concorrente* (cioè concordare con quelle equivalenti) e validità di *contenuto*: dovrebbe riguardare i nuclei, i gangli essenziali delle discipline;

b) *fedele, costante o attendibile*: l'interrogazione ripetuta sul candi-

¹ P. Hartog - E.C. Rhodes, *The marks of examiners*, London, Mcmillan, 1936, 344.

² Heywood J., *Assessment in Higher Education*, New York, Wiley, 1977.

dato in tempi diversi e da interrogatori diversi dovrebbe fornire risultati stabili, uguali;

c) *sensibile*: capacità di discriminare differenze più o meno grandi nella misura della grandezza in oggetto;

d) inoltre l'interrogazione dovrebbe essere *funzionale*: riservata cioè (in quanto strumento non economico) solo alla verifica di quegli obiettivi che non si possono valutare diversamente. È noto che l'interrogazione orale richiede una quantità di tempo considerevole e che ha un ruolo insostituibile solo al momento dell'integrazione e dell'inquadramento di risultati ottenibili con tecniche più rapide, come ha chiaramente dimostrato C. Burt.

La strutturazione dell'intervista, richiederebbe che fosse assicurata validità e fedeltà a ogni momento del colloquio iniziando dalla definizione degli obiettivi (o precisazione dei criteri di valutazione), passando poi alla formulazione dei quesiti (coerenti con gli obiettivi, chiari, di difficoltà equivalente per tutti gli studenti), individuando modalità di rilevazione delle risposte coerenti con i criteri e che non siano in alcun modo selettive, categorizzando o valutando in modo stabile (con una scala costante), ed esprimendo punteggi uguali a parità di giudizio formulato sulla prestazione.

Per rispondere a questa esigenza si richiederebbe però una preparazione preliminare specifica ai colloqui d'esame, analoga a quelle con cui si predispongono le interviste strutturate. Per questo scopo la competenza nella costruzione di prove oggettive potrebbe venir d'aiuto nel trasferire all'interrogazione orale alcune indicazioni curate per assicurare validità e fedeltà allo strumento scritto.

Tuttavia non tutte le norme di costruzione di un reattivo di profitto sono facilmente adattabili al colloquio d'esame. Per esempio: nell'esame che è pubblico, non sa-

rebbe facile fare a tutti gli studenti domande uguali, e nello stesso tempo; la rilevazione delle risposte difficilmente consentirebbe una notazione continua; la classificazione delle prestazioni deve essere molto veloce e di tipo prevalentemente intuitivo. L'espressione dei risultati nell'esame si conclude con un punteggio globale, in cui si fanno confluire, ponderando intuitivamente, gli esiti analitici. Molto di più si può invece raccogliere dalle indicazioni della psicomelia a proposito di formulazione dei quesiti per evitare domande non valide perché ambigue, suggestive, troppo analitiche, poco pertinenti con i criteri di valutazione.

IL CONTRIBUTO DELLA PSICOLOGIA CLINICA E SOCIALE

Anche da un altro approccio al colloquio si possono ricavare utili indicazioni per migliorare le modalità di conduzione delle interrogazioni d'esame ed è rappresentato dal suo uso clinico e in psicologia sociale. Si tratta di esaminare la situazione come un'occasione di comunicazione interpersonale in cui l'esaminatore cerca di conoscere alcuni aspetti dell'altro per valutarli. Sono dunque possibili nel colloquio d'esame diverse articolazioni o strutture relazionali.

a) Nel colloquio possono cambiare il numero degli interlocutori, quindi le *condizioni* dell'interazione:

– intervista a due, in cui il colloquio si svolge tra esaminatore ed esaminato;

– intervista a «panel», quando più membri della commissione pongono domande allo stesso candidato;

– intervista di gruppo, in cui gli studenti si presentano in gruppo a sostenere la prova.

Ciascuna di queste modalità di relazioni può essere ancora influenzata dalla presenza o meno di

pubblico. Nel colloquio, come vedremo, incidono le caratteristiche personali sia di chi interroga sia di chi viene esaminato.

b) Chi interroga può usare *stili* diversi nel modo di porre le domande: può essere duro o autoritario, amichevole o permissivo, partecipativo, consultivo³, può essere più o meno direttivo, può lasciare all'altro più o meno tempo di risposta.

c) Non solo il modo di offrire stimoli o domande cambia, ma anche il modo di *raccogliere le risposte*, che può essere più o meno distorto.

La rilevazione e l'interpretazione dei risultati merita un discorso più articolato. Nell'interazione che avviene durante un colloquio d'esame, l'attività percettiva dell'esaminatore può essere più o meno condizionata da una serie di *fattori soggettivi* che possono interferire nei processi di selezione e di organizzazione delle informazioni che si raccolgono sull'altro, sullo studente. La conoscenza di questi meccanismi, la consapevolezza dei medesimi, può migliorare la competenza comunicativa di chi interroga.

La psicologia sociale e la psicanalisi hanno dedicato ampi studi a questi problemi. Possiamo qui raccogliere alcuni richiami, rimandando ai contributi specifici per gli approfondimenti⁴.

La selezione che operiamo sulle informazioni che raccogliamo nel colloquio può dipendere:

1) da caratteristiche degli *studenti* o, se si vuole, dalle risposte che questi danno:

– incide per esempio la *frequenza* dell'eloquio (è più facile seguire lo studente che parla lentamente), le affermazioni ripetute vengono memorizzate più facilmente, etc.

³ G. Trentini, (editor), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, Roma NIS, 1989.

⁴ H. Franta - G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1981. D. Hargreaves, *Psicologia sociale nella scuola*, Torino, SEI, 1976.

- la *difformità* della risposta da quelle cui siamo abituati ha maggior probabilità d'essere percepita, etc.

2) da *fattori personali dell'intervistatore* di breve durata (affaticamento, distrazione, etc.) o sistematici, sui quali ci soffermeremo.

Tra i fattori soggettivi che condizionano la nostra percezione dell'altro che entra in relazione con noi ci sono i sistemi di atteggiamento, cioè le categorie che orientano le nostre relazioni, per facilitare la nostra conoscenza, l'adattamento alle situazioni, l'autorealizzazione e l'autodifesa.

Tra questi si possono richiamare gli stereotipi, i pregiudizi e i meccanismi di difesa.

- *Gli stereotipi* sono generalizzazioni abusive che si attribuiscono, come un *cliché*, a tutti i membri di una comunità. Un docente universitario potrebbe ritenere gli studenti provenienti dal liceo classico particolarmente dotati di competenza verbale o di capacità di studio, gli studenti lavoratori caratterizzati da preparazioni lacunose, o, viceversa di maggior maturità nell'apprendimento.

- *I pregiudizi* sono invece atteggiamenti favorevoli o sfavorevoli nei confronti di una persona, formati in assenza di una informazione sufficiente, e resistenti all'informazione opposta (rigida). Questi atteggiamenti possono determinare quindi selezione delle informazioni o distorsioni delle medesime. Ricerche americane hanno per esempio dimostrato l'incidenza sui risultati degli esami di fattori esterni quali l'abbigliamento degli studenti, le differenze di sesso o di razza. Chi pensa per esempio che gli studenti provenienti da un determinato paese siano svogliati e apprendano a memoria, tenderà a cercare, nell'interrogazione dello studente, conferme delle sue convinzioni, discriminando poi in modo più o meno rilevante nell'attribuire un voto all'interrogazione.

- *I meccanismi di difesa* sono fi-

nalizzati al mantenimento del proprio equilibrio interno, dell'autoestima e operano selezionando informazioni discordanti dal proprio concetto di sé. La selettività può concernere la memoria delle risposte degli studenti, la loro categorizzazione, la percezione del proprio successo/insuccesso, per esempio didattico o scientifico.

A seconda delle circostanze possono attivarsi meccanismi diversi. Ne ricorderemo qualcuno: rimozione, negazione, razionalizzazione, proiezione, introiezione.

- *Rimozione*: è l'esclusione, dalla coscienza, di fatti, idee non accettabili, spiacevoli.

È tipica di chi non tiene conto alcuno di affermazioni dello studente del tipo: «Il programma d'esame è troppo vasto; su questo punto il libro non è chiaro o lacunoso...». Questi giudizi vengono dimenticati perché non pesino sull'autostima di chi ha scelto o scritto il libro.

- *Negazione*: si ha quando chi interroga rifiuta la percezione di sentimenti spiacevoli da parte dell'altro: per esempio uno studente troppo sicuro di sé può ricevere dall'esaminatore una domanda difficile con l'aggiunta «non ho nulla contro di lei, ho posto questa domanda anche ad altri suoi compagni».

- *Razionalizzazione*: è il processo di riconduzione dei propri comportamenti a ragioni accettabili. Docenti che cercano l'affermazione delle proprie competenze negli esami possono poi reinterpretare l'elevato numero dei bocciati con scarso impegno nello studio da parte degli studenti, troppa generosità dei colleghi, esigenze di mantenere a buon livello il sistema di istruzione.

- *Proiezione*: è l'attribuzione all'interrogato di proprie caratteristiche, piacevoli o spiacevoli. Si possono così ascrivere agli studenti le proprie motivazioni verso gli argomenti di studio, valutandoli poi interessati, motivati, oppure attri-

buire loro disordine logico nell'esposizione quando questo è stato invece determinato dal nostro modo d'interrogare.

- *Introiezione*: spesso viene usato nel significato di identificazione. Il giovane ricercatore, che interroga agli esami, può facilmente «mettersi nella situazione dell'altro», l'esaminato, perché a lui vicino d'età e di esperienza, e provare i suoi sentimenti (ansia, paura, etc.) carandosene. Questo spiegherebbe l'affaticamento «emotivo» di certe personalità agli esami.

Questi altri meccanismi possono agire in fase di rilevazione.

d) Nel momento in cui si opera una valutazione dei risultati, cioè un confronto degli elementi rilevati con i criteri e si deve esprimere il risultato di questo confronto, possono inserirsi altri fattori:

- *Effetto pigmalione* o delle attese (autoadempimento delle profezie)²: se si ha la convinzione che gli studenti che frequentano le lezioni abbiano una preparazione migliore degli altri, si possono sistematicamente interpretare in modo più ottimistico i risultati dei frequentanti.

- *Effetto di alone*: indica la pervasività di un aspetto o punto dell'interrogazione sul resto. Il fatto che lo studente non abbia risposto all'ultima domanda incide, come alone, su tutta l'interrogazione oppure viene attribuita molta importanza a un errore di data o alla fluidità con cui è stato esposto l'argomento richiesto.

- *Effetto di indulgenza*: si tende a valutare positivamente l'intervistato a causa di processi di identificazione.

- *Errore logico*: si correlano abitualmente alcuni aspetti diversi per cui si crede, per esempio che i maschi eccellano nelle capacità di sintesi, che chi ha attitudine alla matematica sia anche ordinato, chi è

² R. Rosenthal - I. Jacobson. *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

intelligente è anche creativo. Tutto questo pesa sul bilancio dell'interrogazione.

– *Errore di tendenza centrale*: è la tendenza ad attribuire voti simili, intorno alla media, senza discriminazione nel gruppo degli interrogati. Può essere effetto di insicurezza, di incapacità di discriminare degli stimoli.

e) Anche l'espressione del giudizio è soggetta alle caratteristiche personali difficili da far emergere nella documentazione ufficiale. Questa nel colloquio d'esame è molto povera: si limita in alcuni casi alla trascrizione delle domande, alle generalità del candidato e al voto riportato; in altri casi nessuna parte del colloquio è annotata, ad eccezione della valutazione finale. Stando così le cose riteniamo superfluo segnalare le deformazioni, le lacune, le semplificazioni che si potrebbero introdurre.

In ogni caso, però, la notazione in uso presso la maggioranza delle università e prevista dai registri non costituisce una documentazione significativa di quanto è avvenu-

to nell'esame e diventa quindi un diario quasi inutile.

PROPOSTE CONCLUSIVE

Il miglioramento del colloquio d'esame può essere realizzato attraverso l'affinamento delle tecniche d'interrogazione facendo beneficiare queste ultime sia della psicomotria, sia della ricerca sociale e clinica. Vari tentativi sono già stati fatti in questa direzione ed è possibile adire una discreta letteratura a proposito delle esigenze e dei pericoli che abbiamo segnalato in precedenza e dei punti che segnaliamo a mo' di conclusione⁶.

Gli stimoli o domande dovrebbero essere un *campione rappresentativo* della disciplina. È utile che la prima domanda sia ampia, per valutare le capacità di organizzazione dello studente. È necessaria la chiarezza, sono utili domande di

⁶ L. Lumbelli, «La comunicazione interpersonale nel colloquio d'esame», in AA.VV., *Scuola media e esame di licenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

rispecchiamento per costringere il candidato a uscire da ambiguità.

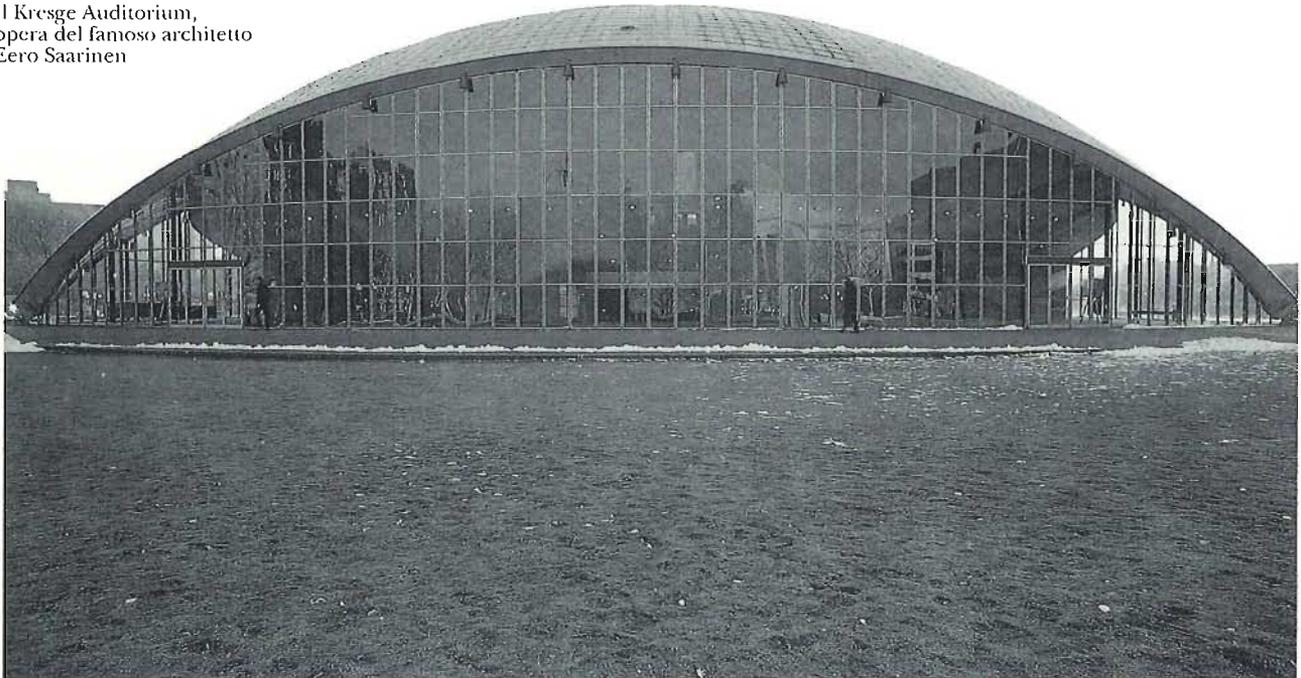
I criteri di valutazione andrebbero esplicitati, per essere valutatori più stabili e favorire la maturazione delle competenze degli studenti.

Nella rilevazione, per non far giocare troppo la memoria, si ricorgerà a notazioni brevi ma sistematiche. Può essere utile il consiglio di C. Rogers quando suggerisce di prestare attenzione completa e paziente all'intervistato, e di non interferire con valutazioni che influenzerebbero l'intervista.

Nell'espressione della valutazione il giudizio finale, secondo il modello della valutazione formativa, non si limiterà all'assegnazione di un punteggio ma chiarirà gli elementi su cui ci si è basati ed eventualmente le indicazioni per il miglioramento del metodo di studio o della conoscenza dello specifico argomento.

È superfluo ricordare infine che è importante un rapporto amichevole, per evitare l'interferenza dovuta all'emotività.

Il Kresge Auditorium,
opera del famoso architetto
Eero Saarinen





UN OSSERVATORIO CAMPIONE

di Giovanni Cacioppo

Ordinario di Teoria e metodi di programmazione e di valutazione scolastica nell'Università di Palermo

e Eleonora Marino

Facoltà di Magistero dell'Università di Palermo

Indagine, su un campione limitato, circa lo svolgimento della prova d'esame: il comportamento della commissione, gli strumenti di valutazione, la durata e il clima del colloquio.

Il rapporto tra valutazione in sede universitaria e valutazione in sede scolastica è immediatamente riconducibile a quello fra didattica universitaria e didattica scolastica. Nel caso di un insegnamento programmato ed in cui la presenza degli allievi risulti continuativa e regolare, ossia il corso universitario sia sostanzialmente assimilabile ad una classe scolastica (anche con numero molto diverso di componenti), per la valutazione nel corso possono valere le stesse scansioni (diagnostica-formativa-sommativa o termini equivalenti) e le stesse procedure mirate ad assicurare uguali caratteristiche di validità ed attendibilità. Non avrebbero rilevanza, dal punto di vista didattico, né le diversità riconducibili alle specificità dei contesti normativi né quelle dovute alla diversa gamma dei voti-punteggi-classificazioni.

Diversità di gamma sulla cui funzionalità bisognerebbe poi operativamente riflettere; non a caso il compianto Mario Gattullo, cui tanto deve ognuno di noi che ci interessiamo a simili problematiche e la cui prematura scomparsa ci priva di un fondamentale punto di riferimento, nel proporre l'unifica-

zione in cinque voci (indicate con le lettere A B C D E rispettivamente per i risultati alti, medio-alti, medi, medio-bassi e bassi) delle varie gamme esistenti, concludeva che «Sarebbe sensato estendere la soluzione, com'è ovvio, a tutto il sistema scolastico, compreso l'insegnamento universitario»¹.

Ma sappiamo che raramente la didattica universitaria è assimilabile a quella scolastica, vuoi per parziale e discontinua presenza degli studenti, vuoi per più o meno espliciti ed intenzionali modelli didattici adottati dai docenti. In tale situazione tutta la problematica valutativa tende a concentrarsi nel momento dell'esame, non raramente unica occasione d'incontro fra sconosciuti nelle vesti rispettive del valutatore e del valutato.

È quindi necessariamente dagli esami che deve partire, allo stato dei fatti, un tentativo di analisi sulle modalità di funzionamento delle procedure valutative in sede universitaria. Funzionamento, in particolare, dal punto di vista degli og-

getti della valutazione, gli studenti; avendo già avuto occasione di riscontrare negli studenti liceali, soprattutto degli ultimi anni, un'accentuata insoddisfazione nei confronti della competenza valutativa dei propri insegnanti², era naturale porsi l'interrogativo se l'esperienza universitaria venisse a confermare o a contrastare tale insoddisfazione.

Da qui la decisione di porre nell'anno accademico 1990/91 il tema dello svolgimento degli esami universitari al centro dell'attività della cattedra di Teoria e metodi di programmazione e di valutazione scolastica³, discutendo la questione con gli studenti, elaborando con loro uno strumento di osservazione e poi discutendo ed elaborando i protocolli e le relazioni individuali in un quadro d'insieme, certamente limitato ma riteniamo già ampiamente stimolante e significativo.

² Cfr. G. Cacioppo - E. Marino, «Istituzione scolastica e adolescenza. La ricerca sul campo» in G. Cacioppo, *Contributi di ricerca educativa*, Palumbo, 1991, in particolare p. 107 e 115-116.

³ Insegnamento costitutivo al V anno del corso di laurea in Psicologia, indirizzo sviluppo ed educazione.

¹ *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1989, p. 79.

La nostra attività ha avuto inizio, sulla base dell'elaborazione teorica sviluppata nella prima parte del corso, con la predisposizione di una griglia che consentisse di registrare due aspetti fondamentali dell'esame:

- il comportamento della commissione esaminatrice;
- gli strumenti usati dalla commissione per la prova.

UNA GRIGLIA A DUE FACCE

La griglia è stata predisposta per raccogliere, in maniera necessariamente sintetica, tutti i dati che si è ritenuto necessario rilevare perché, poi, si potesse procedere ad una semplice elaborazione dei risultati. Per quanto attiene il primo aspetto da osservare, ossia il comportamento della commissione, abbiamo ritenuto di particolare interesse rilevare se l'operato della commissione fosse «collegiale» o se invece ogni componente conducesse separatamente l'esame.

In tale ottica abbiamo quindi preso in considerazione tre diverse possibilità:

- la commissione interroga collegialmente il candidato;
- ogni componente la commissione esamina un candidato diverso conducendo praticamente esami distinti;
- la commissione agisce secondo la formula del preesame seguito dall'esame vero e proprio¹.

Sempre relativamente alla commissione, è stata predisposta un'altra serie di osservazioni per annotare il comportamento e l'atteggiamento del docente, all'inizio e durante lo svolgimento della prova,

¹ In genere la formula «preesame+esame» consiste nel suddividere la prova in due fasi, la prima propedeutica alla seconda; il preesame si concretizza in una prova mirante ad accertare il raggiungimento di conoscenze generali in ordine ai temi ed ai problemi caratterizzanti la disciplina e l'esame, invece, mira ad accertare il raggiungimento di obiettivi in ordine a particolari specifiche problematiche della disciplina stessa.

nei confronti del candidato.

Abbiamo distinto questa osservazione in due momenti che ci sono sembrati fondamentali: il primo, il momento di inizio della prova, per il quale ci siamo proposti di osservare se la commissione, o il docente, usava mettere a proprio agio il candidato dandogli libertà di scelta sull'argomento da trattare oppure preferiva un approccio diverso e l'argomento veniva scelto dalla commissione. Abbiamo ritenuto di individuare un secondo momento durante lo svolgimento dell'esame ed esattamente nel caso in cui lo studente avesse dimostrato delle difficoltà. Anche qui abbiamo voluto registrare il comportamento del docente in un momento particolare della prova.

Un'ultima osservazione centrata sulla commissione è stata quella relativa all'attribuzione del voto; abbiamo ritenuto di annotare se il voto viene deciso unicamente dal presidente o per espressione comune di tutta la commissione. Ci è anche parso interessante notare se il voto veniva attribuito senza spiegazioni o veniva commentato con il candidato al fine di evidenziargli le caratteristiche della prestazione e anche di chiarirgli, almeno implicitamente, i criteri utilizzati dalla commissione per la valutazione.

La prima parte della griglia è stata articolata sulle caratteristiche degli strumenti.

La prima, ovvia, distinzione riguardava il tipo di prova, se solo orale o anche scritta. Nel caso di prova scritta si è ritenuto necessario annotare se si trattava di relazioni e tesine o di prove strutturate di conoscenza e comunque di rilevare il «peso» di queste prove nel contesto dell'esame. In ultimo, abbiamo registrato la durata e il voto di ogni esame. Lungi da noi la pretesa di avere identificato in modo esaustivo le caratteristiche dell'esame universitario, non solo in generale, ma anche semplicemente riferito alla specifica realtà del nostro corso di laurea, tuttavia nell'itine-

rario che porta alla messa a punto di un buono strumento, riteniamo che questo possa costituire uno schema iniziale da cui derivare utili indicazioni per costruirne uno più completo e flessibile.

Abbiamo cercato di mettere a fuoco alcuni elementi fondamentali, che in una seconda fase saranno analizzati in maggiore dettaglio ed ulteriormente scomposti utilizzando anche tutte le informazioni derivanti dalle relazioni che i nostri «osservatori» hanno scritto a completamento delle rilevazioni effettuate tramite la griglia.

LA SCELTA DEL CAMPIONE E DEGLI OSSERVATORI

Come già accennato, vale la pena di evidenziare che la costruzione della griglia è stata fatta con la collaborazione degli studenti del corso che hanno lavorato costruttivamente nella messa a punto dei diversi aspetti da indagare, dietro nostre indicazioni di massima, utilizzando non soltanto le conoscenze acquisite dai loro studi ma anche la loro personale «esperienza» di candidati. La scelta del campione non ha comportato particolari difficoltà. Sono state scelte, casualmente, dieci discipline, tra quelle del biennio di Psicologia. Abbiamo cercato anche di assicurarci la massima neutralità possibile dei nostri osservatori. Infatti, se si poteva dare abbastanza per scontato che non ci fossero atteggiamenti particolari nei confronti dei candidati, soprattutto perché questi non erano «oggetto» dell'osservazione, non altrettanto si poteva dire nei confronti di quei docenti che, in passato, erano stati docenti dei nostri osservatori.

Insieme con gli stessi studenti, abbiamo quindi controllato che non si trattasse di commissioni composte da docenti che erano stati docenti dei nostri osservatori, agevolati in questo dal fatto che tutti i corsi del biennio sono sdop-

piati.

Si è costituito un gruppo di dieci studenti che hanno osservato l'ultimo appello della sessione straordinaria, per un totale di dieci osservazioni per disciplina e per non più di una giornata. Nell'esame dei risultati, premettiamo che non menzioneremo le discipline osservate. È chiaro che le osservazioni sono state fatte senza avvertire né i docenti né gli studenti e ciò per ovvii motivi.

I RISULTATI

Il numero totale delle osservazioni è stato di 96. Nelle nostre osservazioni non abbiamo potuto rilevare alcuna prova scritta, sia strutturata che non.

La prima osservazione riguarda l'articolazione della commissione. Vediamo che nella maggioranza dei casi (79%) l'esame viene condotto dai vari membri separatamente e solo un quinto dei casi osservati presenta una commissione che agisce collegialmente (v. tabella 1). Nella totalità dei casi si è trattato di prova singola, esclusivamente orale, senza presentazione di tesina o relazione.

Sulla durata dei vari esami possiamo notare che il tempo medio è di 16 minuti, molto vicino al valore della massima frequenza osservata che è del 23% circa per un tempo di 15 minuti; se notiamo che altri elevati valori di frequenze (rispettivamente 15% e 13% circa) li troviamo in corrispondenza di tempi di 10 e 20 minuti e consideriamo i tempi compresi tra questi due estremi, constatiamo che circa il 75% degli esami ha una durata compresa tra dieci e venti minuti (v. tabella 2). Abbiamo rilevato un tempo minimo di tre minuti ed un massimo di 50 minuti che, evidentemente, costituiscono delle eccezioni.

Per quanto riguarda i voti, dobbiamo subito precisare che abbiamo indicato con il punteggio con-

Tabella 1 - In che modo interroga la commissione

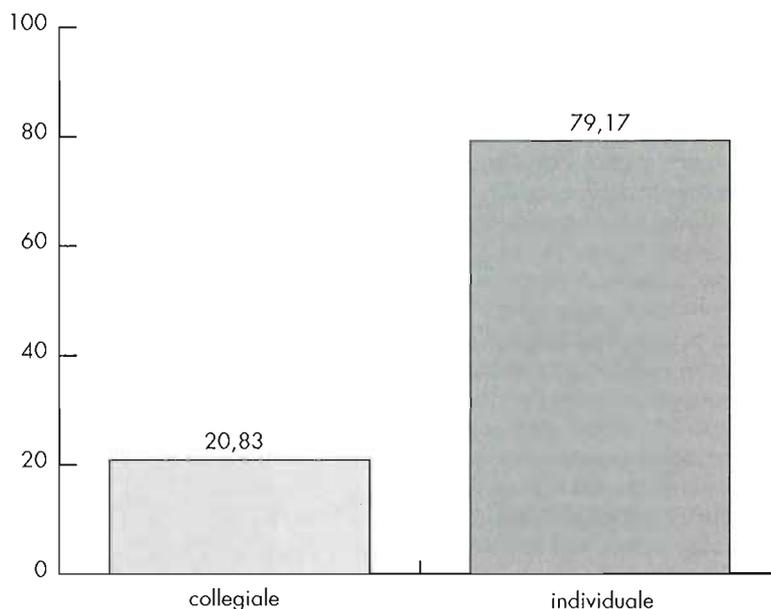
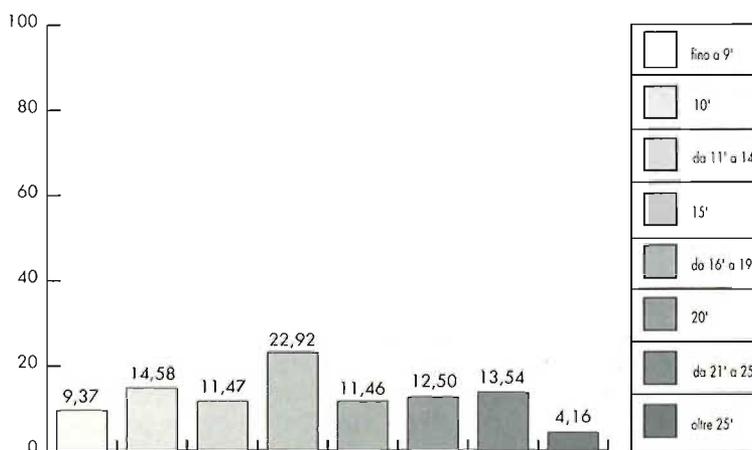


Tabella 2 - Durata dell'esame in minuti



venzionale di 17 gli esami che non venivano superati dagli studenti anche se l'esito negativo della prova non veniva verbalizzato. Nelle osservazioni condotte circa il 20%

dei candidati si è posto in questa situazione.

La maggiore frequenza si riscontra per i punteggi compresi tra il 24 ed il 28 con un picco in corri-

spondenza del 28 (15,63%), anche se il voto che ha, in assoluto, la maggiore frequenza è il 30 che è stato assegnato nel 28,13% dei casi; una percentuale molto ridotta (12,66%) è relativa ai voti dal 18 al 23 (v. tabella 3).

Esaminando questi dati risulta che la maggioranza degli studenti che si presenta agli esami ha una preparazione che viene ritenuta buona e, spesso, ottima dai docenti, almeno a livello di prestazione orale. È anche interessante notare che dalla rilevazione risulta come nel 65% dei casi l'esame inizia con un argomento proposto dal docente e solo nel 35% dei casi la scelta viene lasciata allo studente (v. tabella 4); dalle osservazioni risulta anche che nel 38% dei casi, l'esame si svolge senza apparenti difficoltà da parte dello studente. Nei casi in cui lo studente mostra delle incertezze nella trattazione del tema proposto accade, con maggiore frequenza (35%), che il docente proponga una discussione su un altro argomento più che insistere sullo stesso (26%) (v. tabella 5).

Per quanto riguarda l'assegnazione del voto, in genere decide il presidente o, se la commissione agisce separatamente, il singolo esaminatore; è invece interessante notare come in più di un terzo (36,46%) dei casi osservati il voto (quindi la prova) viene commentato con lo studente in modo da illustrargli i criteri adottati nel valutare la prestazione.

Dai risultati di questa inchiesta si evidenziano alcuni fatti che necessitano di essere annotati.

PRIME CONCLUSIONI

Intanto appare evidente come le commissioni non operino in modo collegiale ma, probabilmente oppresso dal numero dei candidati (circa 600 immatricolazioni l'anno), si suddividono il lavoro con il possibile risultato che prestazioni analoghe di soggetti diversi vengano

Tabella 3 - Voti riportati negli esami

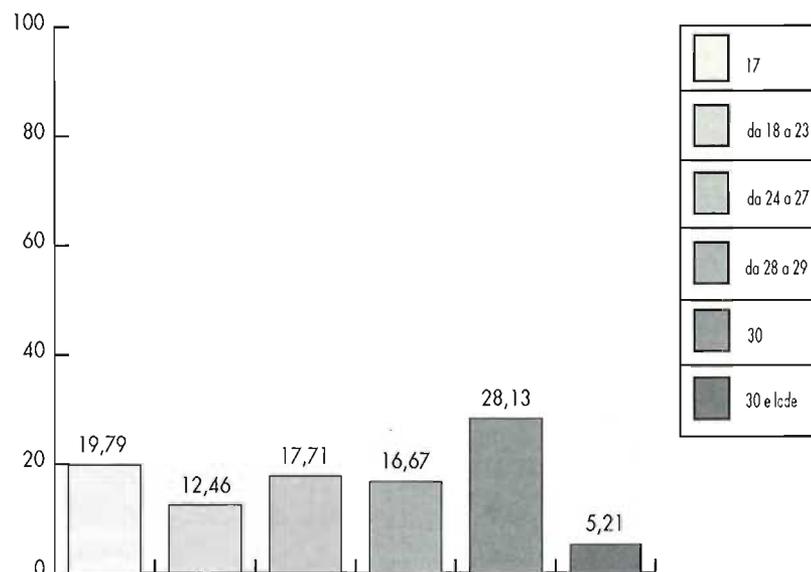


Tabella 4 - Chi propone l'argomento con cui inizia l'esame

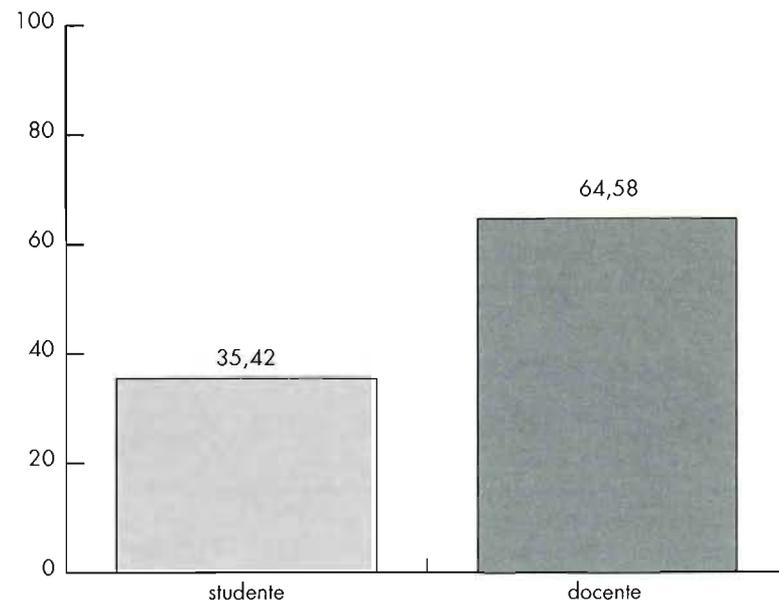
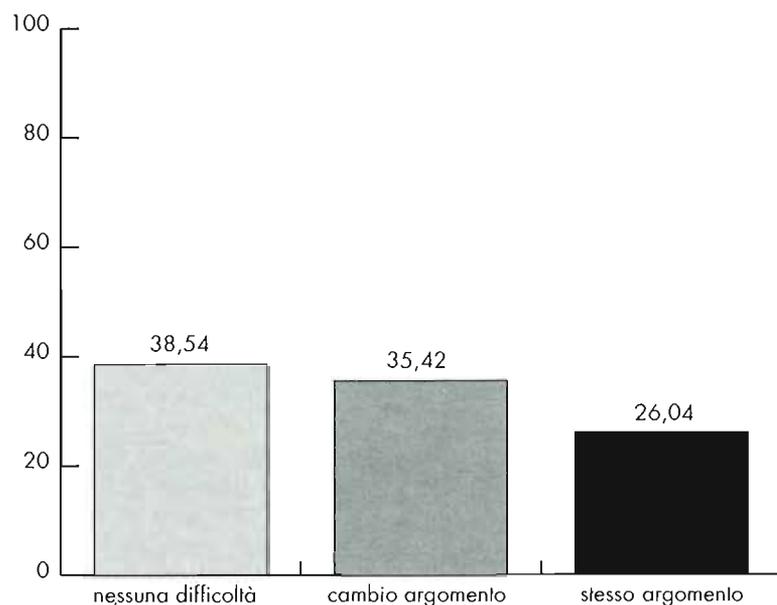


Tabella 5 - Difficoltà durante l'esame



no valutate in modo disomogeneo dalla stessa commissione in quanto valutate da esaminatori diversi. Anche se il campione preso in esame è limitato, solo due commissioni su dieci hanno operato collegialmente. Possiamo rilevare che le commissioni collegiali hanno utilizzato una gamma di voti più ristretta e hanno «bocciato» solo il 15% circa dei candidati, mentre le commissioni che agivano separatamente hanno utilizzato tutta la gamma dei voti disponibili, dando più «bocciature» (circa il 21%) ma anche dei 30 e lode (poco più del 6%). È da ritenere (o da sperare) che vi siano dei criteri fissati in anticipo dalla commissione nella sua globalità e che i singoli esaminatori vi si attengano, però questo non emerge chiaramente dai dati in nostro possesso. Inoltre vediamo che il tempo medio di un esame condotto collegialmente è di 14 minuti, contro i 16 minuti e mezzo nel caso di singolo esaminatore e,

mentre nel primo caso abbiamo rilevato un tempo massimo di 30 minuti, nel secondo il tempo massimo è di 50 minuti. Possiamo ancora notare che l'approccio nei confronti dello studente è spesso amichevole e c'è un'ampia disponibilità dei docenti al dialogo con il candidato, mantenuta, però, in tempi abbastanza ridotti. Infatti, oltre alla disomogeneità delle valutazioni, non possiamo fare a meno di notare che la durata media di 15 minuti per esame sia veramente esigua per verificare la padronanza di una disciplina da parte del candidato e quindi di rilevare l'implicita notevole influenza del caso nell'esito degli esami universitari. I risultati di questa indagine lasciano ampiamente scorgere come la valutazione a livello universitario abbia delle gravi lacune proprio nei suoi elementi fondamentali; con ciò non vogliamo certo generalizzare, però sorge la necessità reale, affidando lo strumento qui usato, di

svolgere un'analisi analoga su un campione molto più ampio di esami, di varie facoltà, per poter tracciare un quadro più preciso che possa fornire degli spunti più consistenti per delle proposte operative che possano migliorare la qualità della valutazione universitaria.

Ci pare opportuno comunque lasciare le prime, provvisorie conclusioni del discorso alla voce degli studenti, stralciando da alcune relazioni finali dei passaggi che ne attestano sia la riflessione critica nei confronti delle procedure osservate sia il personale «vissuto» rispetto al modo di proporsi della valutazione universitaria.

LA VOCE DEGLI STUDENTI

Scrive Amedeo Casiglia rispetto alle procedure seguite nella materia da lui analizzata: «Gli esami prevedono una prova scritta ed una successiva prova orale. Gli studenti, rispetto al risultato della prova scritta, vengono definiti: a) 'consigliati' se il numero delle risposte corrette supera la soglia prefissata dalla commissione; b) 'sconsigliati' se le risposte corrette non superano tale soglia. Gli esami scritti sono stati sostenuti il giorno 19 marzo e gli orali il 9 aprile. Una prima obiezione può essere riferita alla distanza temporale tra gli esami orali e quelli scritti. Ventiquattro giorni sembrano essere eccessivi rispetto alla funzione degli esami scritti. Uno studente che ha ottenuto un punteggio di poco al di sotto della soglia discriminante, in ventiquattro giorni può approfondire convenientemente la sua preparazione, tale da essere allo stesso livello di quel gruppo di studenti classificati come consigliati. A questo punto il risultato ottenuto all'esame scritto non ha una funzione discriminante ma pregiudiziale, nel senso che l'esaminato viene etichettato come non sufficientemente idoneo per la prova orale, mentre in effetti ha la possibilità di raggiungere una

adeguata preparazione. In effetti, agli esami orali, si presentano anche un buon numero di studenti sconsigliati che chiedono di essere esaminati dalla commissione».

Annota Carla Zappulla: «Il presidente della commissione non è stato lo stesso per tutti i 10 esami, bensì i primi sei sono stati condotti da un primo professore, il quale ha poi lasciato il posto ad un secondo. Ho pensato che ciò fosse importante, non tanto per il cambiamento in sé, piuttosto perché mi ha fatto notare come professori diversi si servano di diversi tipi di voti. Infatti, sebbene la differenza che ho riscontrato non fosse particolarmente grande, ho potuto notare che il presidente di commissione che ha condotto i primi sei esami non ha mai utilizzato il 'trenta', anche se la prova risultava essere ottima; il docente che lo ha sostituito, invece, ha evidenziato la tendenza a servirsi spesso del voto più alto».

Alcune interessanti riflessioni di Loredana Amico: «Nei pochi casi in cui il presidente ha interpellato l'altro membro della commissione, si è potuta notare una non totale uniformità nei criteri di giudizio, una non totale concordanza nell'apprezzamento della qualità dell'esame, a riprova del fatto che esaminatori diversi apprezzano aspetti differenti delle prove o interpretano i voti in modo personale e soggettivo (...). L'esame universitario così come è attualmente strutturato è sicuramente poco significativo, non solo di quello che è il bagaglio di conoscenze acquisite dall'allievo, ma anche e soprat-

tutto di ciò che è capace di ricavare da tali conoscenze (...). Sarebbe interessante, a livello universitario, effettuare sempre attraverso prove oggettive accertamenti delle competenze o delle carenze di partenza degli studenti, magari all'inizio di ciascun anno accademico, in modo da direzionare il processo didattico in funzione di eventuali bisogni o necessità; oppure una verifica dell'adeguatezza del processo di insegnamento-apprendimento durante lo svolgimento delle lezioni (tutto questo richiederebbe tra l'altro una presenza costante degli studenti). In realtà però l'unico momento di valutazione si riduce a quello dell'esame: ciò che interessa pare sia, troppo spesso, l'adeguamento da parte dello studente ai contenuti previsti da ciascun insegnamento».

Infine, ecco le conclusioni della relazione di Alessandra Salerno: «Rispetto all'atteggiamento dei docenti durante l'esame, le differenze si sono ancor più evidenziate. In particolare ho notato che due dei quattro professori assumevano comportamenti assolutamente antitetici. Mentre per una di queste due commissioni non si può parlare di vero e proprio esame ma di 'pseudoesame', perché era più il professore a parlare che i candidati (e questo indipendentemente dalla preparazione dei candidati stessi), in un'altra commissione il docente appariva del tutto disinteressato ai discorsi dello studente che si trovava così costretto a parlare con qualcuno che si guardava attorno con aria assente o, cosa a pa-

rer mio ancor più 'stressante', con qualcuno che conversava con il docente della commissione accanto. Queste differenze si riflettevano anche sui voti assegnati che sono stati tutti superiori al ventotto nel caso del cosiddetto pseudoesame e tutti inferiori al ventiquattro nel secondo caso.

A questo punto io mi chiedo su quali basi venivano attribuiti i voti e quindi quanto le differenze di preparazione di due candidati esaminati da queste due commissioni erano effettivamente responsabili di questi notevoli scarti nelle votazioni e quanto invece sia da attribuire alla fortuna di essere 'capitato' con un professore piuttosto che con un altro. Inutile dire che non ho trovato nessuna delle caratteristiche del processo di valutazione descritte dai manuali fino ad ora studiati. Obiettività, validità e soprattutto attendibilità sono assolutamente inesistenti in queste prove d'esame; in compenso la componente relativa al 'caso' è presente in grande misura. Da quando ho sostenuto il mio primo esame mi sono, infatti, resa conto che l'incidenza delle variabili caso o 'fortuna', come preferiamo definirla noi studenti, è notevole, ma mai come nel caso di questo esame si è resa evidente.

Non so bene come concludere queste mie riflessioni, posso dire solo che cercherò di fare buon uso di questa esperienza e se un giorno mi troverò 'dall'altro lato della cattedra' farò il possibile per non comportarmi come ho visto fare nel corso di questi esami».

ABSTRACT

The problem of evaluation

Evaluation is the subject examined this time by «Il Trimestre». The section is divided in two parts, the first of which deals with the overall evaluation of the higher education system.

The article of Giorgio Allulli is a survey on the different sides of the problem from the experiences of other Countries to the present Italian initiatives and from general reflections to the doubts on meaning, limits and scope of the evaluation in the framework of the academic system.

Foreign experiences are illustrated by a paper of Maurice Kogan which examines the scenario of the United Kingdom where evaluation is already widely developed and supported by «appraiser» an entrepreneurial approach to the problem. Evaluation is carried out by, i.e. senior academics who foster

a self-evaluating process of the teaching staff so as to improve and facilitate their professional development.

Predetermined performance indicators have also been adopted.

In France, André Staropoli explains, the dialogue between the National Evaluation Committee and the single institutions resulted in an evaluating process which is accurate both from a quantitative and qualitative point of view.

The second part of «Il Trimestre» is pivoted on the evaluation of students. One should not only look at the figures, but rather look for the foundations of an effective education such as the improvement of the educational background of the teachers. Thus the exam will be truly a step forward in the human, cultural and professional growth

of the student. As Luigi Calonghi remarks, a good, thorough and reliable evaluation is part of the skills of the teacher who will then be able not only to quantify but also to promote the overall development of his students.

The article of Cristina Coggi is an accurate analysis of the oral exam, which represents one of the most common evaluation methods used in the Italian universities above all in the Humanities. How much is it reliable? The author moves critics and makes proposals.

Giovanni Cacioppo and Eleonora Marino have observed the typical pattern of the exam in a limited sample of students by analyzing the behaviour of the professors as well as their evaluation criteria and the length and atmosphere of the exam.

RÉSUMÉ

Le problème de l'évaluation

L'évaluation est le thème de ce «Trimestre». La rubrique est divisée en deux sections: la première se concentre sur l'évaluation du système universitaire en général. L'article de Giorgio Allulli est un aperçu des différents aspects du problème: à partir des expériences étrangères jusqu'aux initiatives italiennes en cours; à partir encore des réflexions jusqu'aux questions sur le sens, les limites et la complexité du procédé d'évaluation appliqué au système académique.

En ce qui concerne l'étranger, un article de Maurice Kogan illustre la situation de la Grande Bretagne où le mécanisme d'évaluation est déjà affirmé et fondé sur une mentalité de type managérial. En effet on y introduit l'image de «l'appraiser», académicien expert qui doit guider l'auto-évaluation

des professeurs afin qu'ils puissent planifier leur développement professionnel. Des paramètres d'évaluation («performance indicators») ont été en outre adoptés.

En France, nous explique André Staropoli, le dialogue entre Comité National d'Évaluation et institutions universitaires permet d'avoir à la fois quantité et qualité.

La deuxième partie du «Trimestre» prend en considération l'évaluation des étudiants. Il n'est pas suffisant d'examiner les chiffres, mais il faut rechercher les éléments qui rendent efficace l'activité didactique: tout d'abord la formation didactique et pédagogique des professeurs, afin que l'examen soit un moment de croissance humaine, culturelle et professionnelle de l'étudiant.

Luigi Calonghi affirme que le fait de savoir évaluer d'une façon correcte, valable et croyable, fait partie du métier d'éducateur: non seulement pour juger, mais pour favoriser la formation globale de l'étudiant.

L'article de Cristina Coggi analyse à fond l'examen oral, un des instruments d'évaluation les plus répandus dans l'université italienne, surtout dans les facultés humanistes.

Jusqu'à quel point est-elle fiable? L'autriche fait une série de critiques et de propositions.

Giovanni Cacioppo et Eleonora Marino effectuent une enquête sur un groupe limité, à propos du déroulement de l'épreuve d'examen: le comportement de la commission, les instruments d'évaluation, la durée et le climat du colloque.



AGRARIA del DUEMILA

di Claudio Peri

Rappresentante dei professori ordinari delle facoltà di Agraria al Consiglio Universitario Nazionale

Il rinnovamento in progetto per Agraria va ancorato alla realtà, attuale e di prospettiva, dell'agricoltura stessa. Occorre perciò coniugare formazione specialistica e «cultura di sistema».

La promulgazione della legge 19 novembre 1990, n. 341, ha innescato un intenso dibattito nelle facoltà di Agraria, che prelude ad una profonda revisione degli ordinamenti didattici di questa facoltà^{1,2}.

L'articolo propone all'attenzione del mondo accademico le ragioni, gli obiettivi e i problemi di questo progetto di rinnovamento che intende essere coerente con le prospettive di sviluppo dell'agricoltura.

LA STORIA PARALLELA DELL'AGRICOLTURA E DELLE FACOLTÀ DI AGRARIA

L'istituzione, verso la metà del XIX secolo, delle prime facoltà di Agraria nelle università di tutti i paesi più evoluti, fu motivata dall'esigenza di perseguire due obiettivi fondamentali:

- favorire il trasferimento all'agricoltura dei ritrovati scientifici e delle innovazioni tecnologiche;
- migliorare il tenore di vita delle popolazioni rurali.

Per raggiungere efficacemente questi obiettivi le facoltà di Agraria si dettero tre strumenti o, come sono definite nel Land Grant Act de-

gli USA del 1890: *insegnamento, ricerca e assistenza agli agricoltori.*

Il contesto socio-economico nel quale ciò avvenne è così lontano da quello attuale, da sembrare appena credibile. Basti ricordare che, alla metà dell'800, oltre il 50% della popolazione italiana, che non raggiungeva i 30 milioni, era dedicato all'agricoltura in condizioni di diffuso analfabetismo, malnutrizione e gravi carenze sanitarie.

Gli alimenti che l'agricoltura forniva ai propri addetti e al resto della popolazione non solo erano scadenti, monotoni e spesso veicolo di intossicazioni e di malattie croniche gravi: erano, soprattutto, quantitativamente insufficienti. Il rapporto dell'uomo con l'agricoltura era, da millenni, sostanzialmente passivo: una continua, dura lotta di adattamento alle potenzialità e ai capricci della natura.

In questa situazione, l'istituzione delle facoltà di Agraria ebbe un valore culturale rivoluzionario: significò il superamento del rapporto passivo e l'assunzione di un atteggiamento attivo, orientato al sistematico e razionale uso delle risorse naturali e tecniche. Da quel momento, e per quasi un secolo, lo slogan dell'agricoltura fu: *aumentare la produzione.*

La facoltà di Agraria hanno

contribuito al conseguimento di questo obiettivo esercitando in modo più o meno efficace, ma armonico e appropriato, le tre missioni della didattica, della ricerca e dell'assistenza agli agricoltori.

Sul piano didattico esse hanno fornito a generazioni di laureati in Scienze agrarie un *imprinting* culturale che aveva due elementi di peculiarità e di forza:

- una formazione propriamente bio-tecnologica, basata su un equilibrato *mix* di discipline tecniche, biologiche ed economiche;
- un approccio di sistema alla gestione dell'azienda agraria vista come insieme di fatti tecnici, produttivi, amministrativi e sociali.

Questo modello formativo, perfettamente funzionale al modello di sviluppo dell'agricoltura, si esaurisce intorno al 1950. Attorno a questa data inizia un periodo straordinariamente fertile di innovazioni scientifiche e tecnologiche, come l'introduzione di nuove varietà, la meccanizzazione dei processi, l'uso di concimi chimici, antiparassitari e diserbanti che determina uno spettacolare aumento di produttività. *Aumentare la produttività* diventa lo slogan e l'obiettivo prioritario dell'agricoltura. Per la prima volta nella storia dell'uomo, l'agricoltura produce, nelle aree

più sviluppate del globo, sistematiche eccedenze di alimenti.

All'obiettivo «aumentare la produttività», la formazione tecnica risponde con una netta virata verso la specializzazione. Le conoscenze scientifiche sono talmente cresciute in ciascuno degli ambiti disciplinari tradizionali delle facoltà di Agraria, da rendere impossibile una formazione omnicomprensiva, come quella del vecchio laureato in Scienze agrarie. D'altro canto la tradizionale azienda agraria, microsistema di tutte le attività produttive, dalla coltivazione all'allevamento, dalla produzione alla trasformazione dei prodotti, cessa di esistere. Il generico laureato in Agraria comincia a trovare difficoltà di collocamento mentre vengono offerte nuove prospettive di lavoro in settori ed aziende specialistiche.

LA CRISI DELLE FACOLTÀ DI AGRARIA E LA CRISI DELL'AGRICOLTURA

Le facoltà di Agraria sono travolte dalla rivoluzione produttivistica, alla quale si adattano senza un disegno consapevole, finendo per compiere delle scelte che si sono rivelate, con il senno di poi, errate. In primo luogo diventa dominante la missione ricerca, che richiede specializzazione, a spese delle altre due missioni per le quali le facoltà di Agraria erano state create.

Scompare praticamente l'attività di assistenza agli agricoltori che è assunta da altre istituzioni, di derivazione politica. Si tratta di una grave esclusione poiché è come chiudere la finestra della facoltà sulla realtà dell'agricoltura. Per quanto riguarda la missione didattica, l'exasperata specializzazione dei ricercatori e l'esigenza di garantire la loro carriera accademica sistemandoli comunque in una cattedra, finisce per disintegrare l'itinerario formativo fino ad allora

unitario in una molteplicità di indirizzi, orientamenti, corsi. I *curricula* si costruiscono per accumulo di nozioni sempre più specialistiche e puntuali con pochissime, sempre più rare, occasioni di sintesi, perdendo di vista le connessioni e le interdipendenze.

I responsabili della politica universitaria hanno creduto o lasciato credere a questo tipo di evoluzione, autorizzando l'istituzione di cattedre e di corsi in una rincorsa continua, talora francamente umoristica, verso la differenziazione, sottoclassificazione, spezzettamento delle conoscenze. Questo modello didattico delle facoltà di Agraria è ora in profonda crisi come, parallelamente, è in crisi il modello produttivistico di sviluppo dell'agricoltura. Si comincia a dubitare che gli obiettivi e i metodi dell'agricoltura siano compatibili con il benessere generale, di lungo termine, dei nostri paesi. Ci si rende conto che l'agricoltura, un tempo fonte rinnovabile di beni a costo energetico nullo, sta diventando un'attività produttiva divoratrice di energia e una fonte sempre meno rinnovabile, dato che sta consumando irreversibilmente alcune risorse produttive, come ad esempio la fertilità del suolo. Si deve constatare che la corsa esasperata verso l'incremento di produttività può provocare gravi danni all'ambiente: l'erosione del suolo, il percolamento di concimi chimici e antiparassitari nelle falde acquifere, massicci inquinamenti organici dei corsi d'acqua. Per di più, la crisi del modello tradizionale avviene in una situazione di continuo e accelerato mutamento delle condizioni di contorno:

– l'agricoltura ha nuovi legami con l'industria e con altre attività extra-agricole, per esempio il turismo;

– la produzione non deve più misurarsi, genericamente, con il mercato, ma con il consumatore, i suoi diritti alla salute e le sue nuove esigenze alimentari;

– dietro l'angolo c'è un'agricoltura che non produce più, soltanto o essenzialmente, cibo, ma anche energia, intermedi chimici, polimeri biodegradabili, principi attivi farmaceutici;

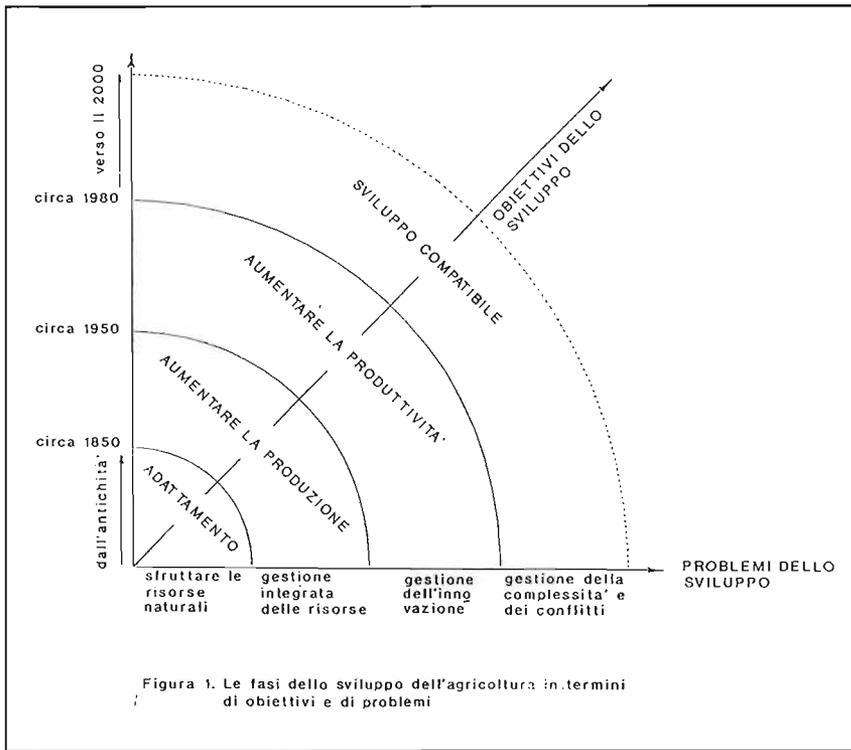
– ci stanno piombando addosso vere e proprie rivoluzioni scientifiche e tecniche: la biotecnologia, l'ingegneria genetica, l'informatica, l'automazione, ciascuna portandosi dietro, insieme a nuove soluzioni, nuovi problemi: di sicurezza per l'uomo e per l'ambiente, di compatibilità culturale con gli operatori agricoli, di nuove emarginazioni territoriali e sociali.

È dunque tempo di passare ad una nuova fase, che già si annuncia con un nuovo slogan, quello dello *sviluppo compatibile*, nella quale l'agricoltura è chiamata a misurare i propri obiettivi produttivi con la tutela dell'ambiente al quale essa è legata. Né si deve credere che il modello dello sviluppo compatibile sia legato all'evoluzione dell'agricoltura nei soli paesi avanzati. Si tratta di un metodo, di un modo di ragionare, di una cultura perfettamente applicabili anche alle agricolture dei Paesi in via di sviluppo per le quali l'aggettivo compatibile comprende un confronto degli obiettivi produttivi con vincoli economici, sociali, psicologici oltre che tecnici e naturali³.

La figura 1, adattata da Richard Bawden⁴, riassume le fasi successive dello sviluppo dell'agricoltura che abbiamo descritto e la sua problematica proiezione verso il 2000.

UN NUOVO MODELLO DI AGRICOLTURA ...

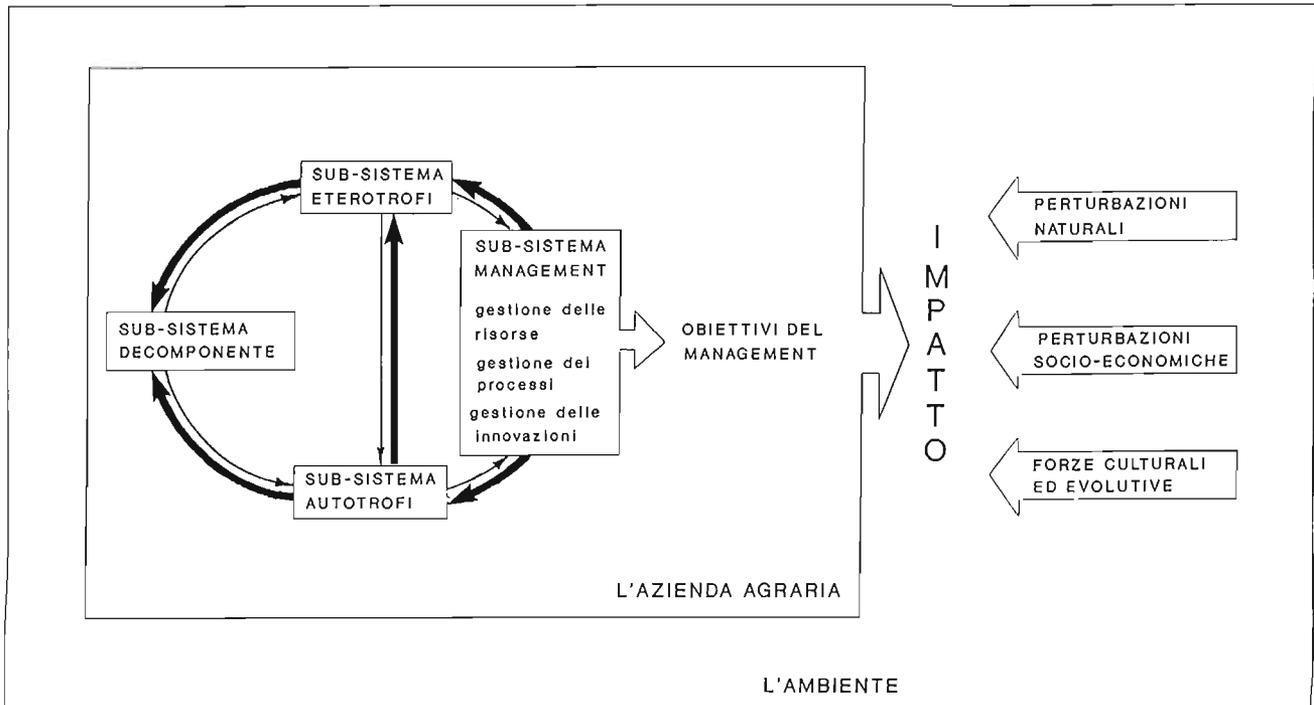
Il superamento del concetto di produttività come obiettivo totalizzante dell'attività agricola, non è facile da accettare; urta anzi contro opinioni e atteggiamenti consolidati sia presso gli operatori del settore che presso docenti e ricercatori dell'università. Tuttavia, quello che stiamo vivendo è uno di quei



momenti di svolta in cui un cambiamento culturale e di mentalità è condizione essenziale alla trasformazione del modello di sviluppo. E tutto ciò richiede, a cominciare dal mondo accademico, una profonda riflessione sulle nuove realtà dell'agricoltura e l'elaborazione di nuovi modelli concettuali del sistema agricolo.

Modelli, sistema: è bene che questi termini comincino a diventare familiari nelle facoltà di Agraria, come indice di un nuovo approccio metodologico capace di suscitare nuove sintesi e indicare nuove prospettive. È una via che le facoltà di Agraria di altri paesi hanno già cominciato a percorrere con un apporto ormai molto ricco di esperienze e di idee¹⁵.

A titolo di esempio, la figura 2 presenta un modello, adattato dal «gruppo di Hawkesbury», in cui il sistema «azienda agraria» è rappresentato come l'insieme di tre sub-ecosistemi. Il modello intende mettere a fuoco il concetto che il suc-



cesso del sistema aziendale non dipende tanto dall'efficienza della trasformazione di *input* in *output*, quanto piuttosto dall'impatto delle attività produttive sull'ambiente fisico e socio-economico. Il modello mostra anche che il raggiungimento degli obiettivi dell'azienda può essere ostacolato o favorito da forze esterne difficilmente controllabili, ma che devono essere conosciute e sfruttate per meglio definire gli obiettivi del sistema. Questa osservazione apre nuovi orizzonti culturali e professionali a chi si occupa di agricoltura, come, con un'ottica più generale, la figura 3, che rappresenta il sistema agricoltura all'intersezione fra ecosistemi naturali e sistemi sociali.

Gli schemi delle figure 2 e 3 non sono altro che modelli, generalizzazioni e metafore della realtà, sulle quali si deve richiamare il più ampio dibattito dentro e fuori l'università con lo scopo di ridefinire il sistema agricoltura e capire, di conseguenza, i nuovi compiti delle facoltà di Agraria.

... E UN NUOVO APPROCCIO FORMATIVO NELLE FACOLTÀ DI AGRARIA

Lo schema della figura 1, con il quale abbiamo descritto l'evoluzione dell'agricoltura come una successione di fasi caratterizzate da diversi obiettivi, si presta ad un'interessante analisi dell'evoluzione della formazione professionale per i tecnici del settore. In particolare, la sequenza storica suggerisce che l'approccio culturale, conoscitivo e tecnico alle attività agricole oscilla tra un polo specialistico ed uno sistemico, tra approccio riduzionistico ed approccio olistico⁶:

– la prima fase, di cui abbiamo collocato la fine, indicativamente, intorno alla metà del secolo scorso, è dominata da una cultura riduzionistica. Ciascun atto produttivo è ottimizzato singolarmente e la conoscenza delle relazioni tra i pro-

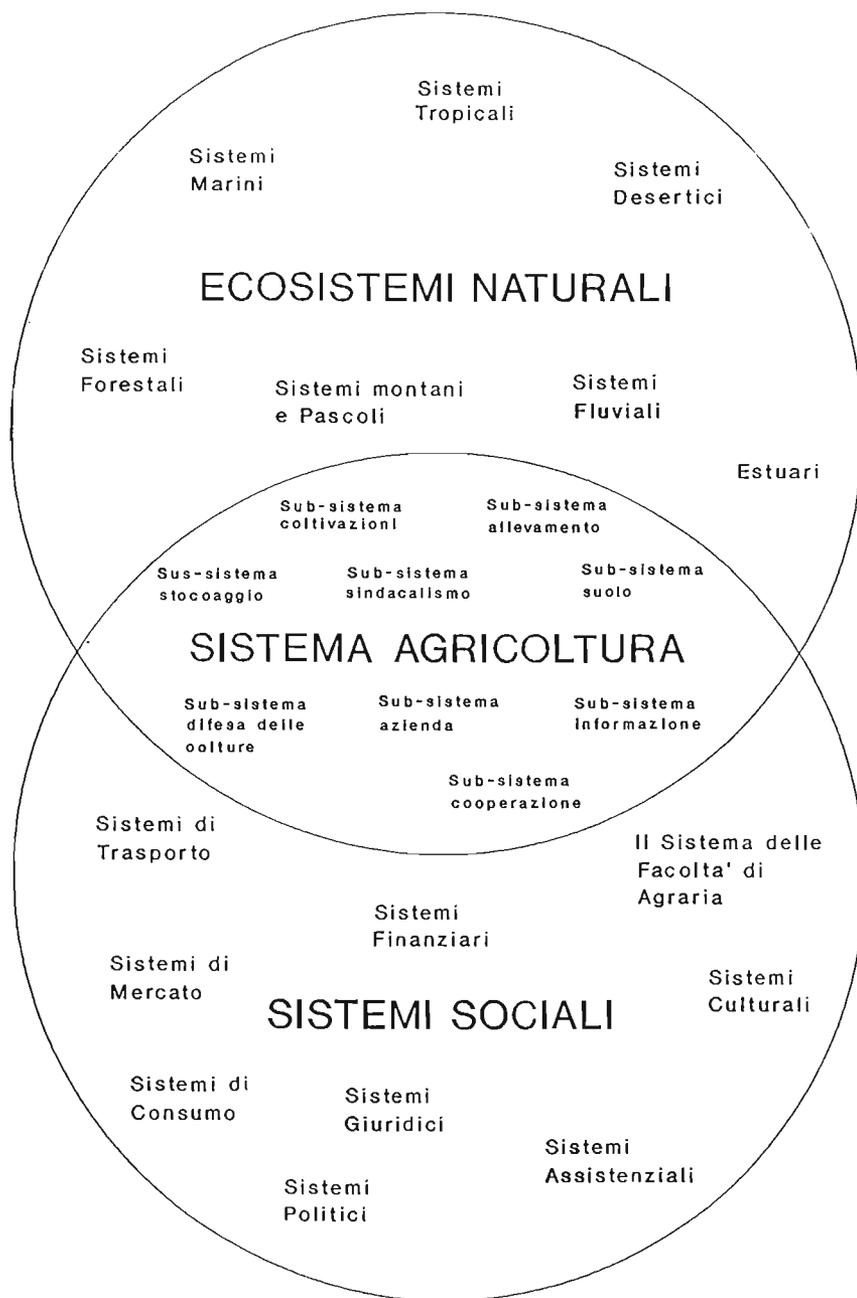


Figura 3. Il sistema agricoltura all'intersezione fra ecosistemi naturali e sistemi sociali

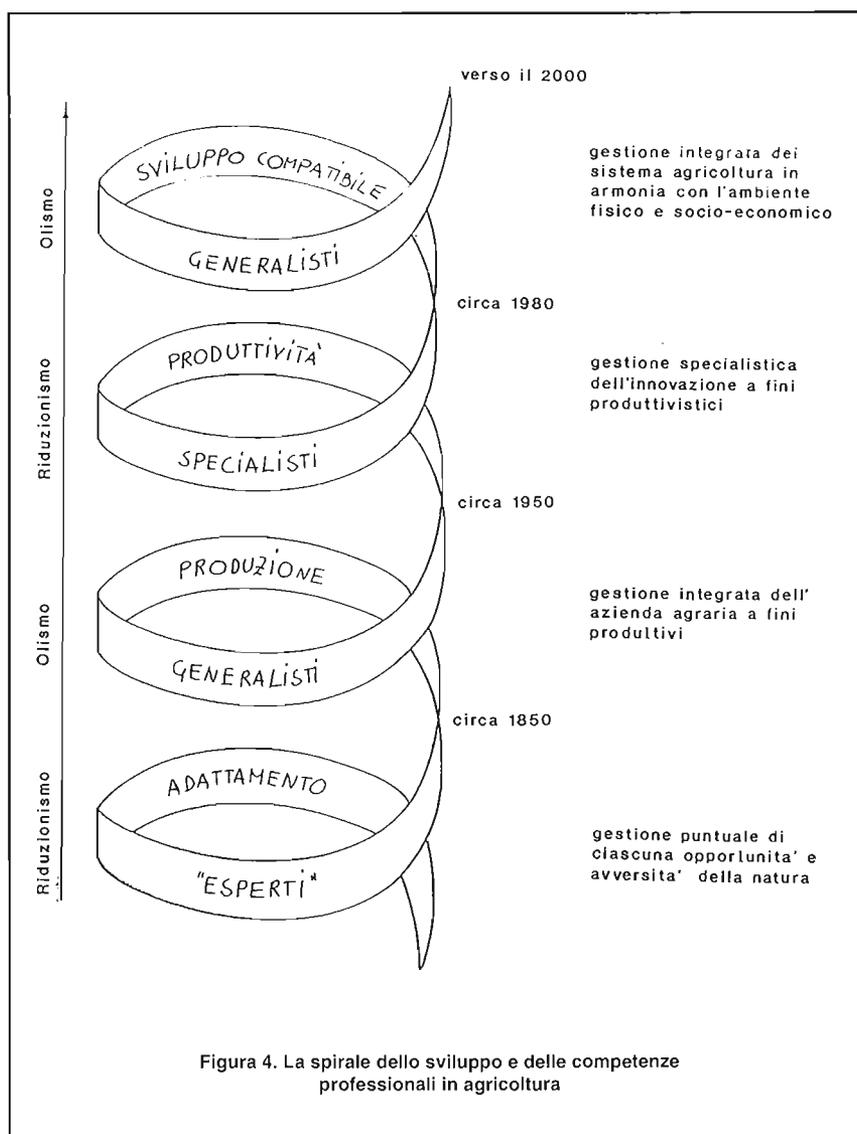
blemi è molto trascurata e nebulosa. Le varie tecniche dell'agricoltura sono gestite da «esperti» che si tramandano competenze specialistiche come gelosi retaggi familiari;

– a questa fase si contrappone e succede la seconda, in cui domina una cultura olistica, di cui le facoltà di Agraria sono portatrici. Si scopre che nuovi traguardi produt-

tivi possono essere raggiunti con un uso integrato e coordinato delle risorse. La cultura dei tecnici dell'agricoltura diventa propriamente biotecnologica cioè, al tempo stesso, biologica e tecnologica come pure, sul piano pratico, tecnica e amministrativa. L'azienda agraria è gestita come un sistema complessivo in cui si persegue allo stesso tempo la massimizzazione delle produzioni, la conservazione del potenziale produttivo, il miglioramento delle condizioni di vita dei contadini;

– verso la metà di questo secolo si torna ad una fase di cultura riduzionistica, sotto la spinta degli straordinari successi prodotti da competenze specialistiche, spinte fino alla conoscenza del livello molecolare dei fenomeni;

– con la crisi di questo modello il pendolo della cultura torna ora ad oscillare verso il polo olistico, con l'esigenza di gestire l'agricoltura come sistema e, al tempo stesso, come sub-sistema del più ampio «sistema ambiente». Si tratta di una prospettiva culturale straordinariamente interessante: nuove proprietà e nuove idee emergono dall'esplorazione delle relazioni fra oggetti, nozioni ed eventi noti; analogie, simmetrie e sistematicità sconosciute vengono messe in evidenza, consentendo di organizzare in modi nuovi le risorse, le conoscenze e le attività^{6,7,8}. La successione di approcci culturali e metodologici che abbiamo descritto avviene come in un continuo ciclo dialettico, in cui la fase successiva si contrappone alla precedente, ma assumendola in uno sviluppo a spirale per cui ciascun momento è caratterizzato dalla propria specificità e, al tempo stesso, da tutta l'esperienza culturale precedente (figura 4). L'approccio olistico del quarto livello, verso il quale le facoltà di Agraria sono orientate per il futuro, richiede l'organizzazione e la sintesi della cultura specialistica che attualmente le caratterizza, insieme al recupero della cultura



olistica delle origini, biologica e tecnologica nella formazione scientifica, tecnica e sociale nella «missione» professionale.

UNA STRATEGIA DIDATTICA PER LE FACOLTÀ DI AGRARIA DEL 2000

È evidente che il cambiamento di approccio formativo di cui si è discusso comporterà, sul piano didattico, sostanziali e coraggiose innovazioni. In primo luogo comporta che i docenti e le facoltà si pro-

pongano il problema didattico non solo come problema di contenuti, ma anche di finalità e metodi. Occorre che le facoltà di Agraria accettino di adottare, non diversamente da qualunque altra struttura produttiva, un «sistema di qualità», nel quale l'attività sia permanentemente sperimentale perché permanentemente tesa a soddisfare esigenze sempre meglio comprese e sempre nuove.

Osservando la figura 5, che rappresenta il «cerchio della qualità» o, in altri termini, il «continuum della progettazione didattica», si

deve ammettere che l'università italiana è molto lontana da una sua efficace applicazione. Carenze vistose si possono rilevare sia in fase di definizione degli obiettivi, che di progettazione degli itinerari formativi, che di verifica dei risultati. Manca, soprattutto, la continuità del dibattito e dell'impegno, da cui derivano il continuo progresso, la correzione degli errori e la pronta risposta a nuove esigenze.

È nostra precisa convinzione che la legge 341 rappresenti una straordinaria opportunità di riforma per l'università e per le facoltà di Agraria in particolare. La differenziazione dei titoli che essa propone consente di indirizzare la formazione dei laureati verso una cultura di sistema senza rinunciare alle opportunità e ai benefici della formazione specialistica: di questa possono farsi carico i diplomi universitari o, ad un livello più elevato, i corsi di perfezionamento e di specializzazione. In secondo luogo, la legge 341 recupera in pieno il concetto di flessibilità demandando agli ordinamenti nazionali la definizione dei soli contenuti essenziali, e lasciando alle facoltà e agli atenei un amplissimo spazio di autonomia didattica, nel quale possono trovare soddisfazione le esigenze di sperimentazione, adattamento permanente e sviluppo.

Il CUN ha già offerto alle facoltà di Agraria significativi esempi di applicazione della legge 341. Basta guardare l'ordinamento del corso di laurea in Tecnologie agro-industriali oppure, più recentemente, lo schema di ordinamento approvato per i diplomi universitari nel quale si ritrovano chiari riferimenti alle esigenze di flessibilità, autonomia, semplificazione dei *curricula*, attività pratica, collegamento con la realtà operativa, etc.

È bene che il dibattito avviato venga proseguito e approfondito con il massimo impegno poiché le fortune future (o le disgrazie) delle facoltà di Agraria sono ora nelle nostre mani.

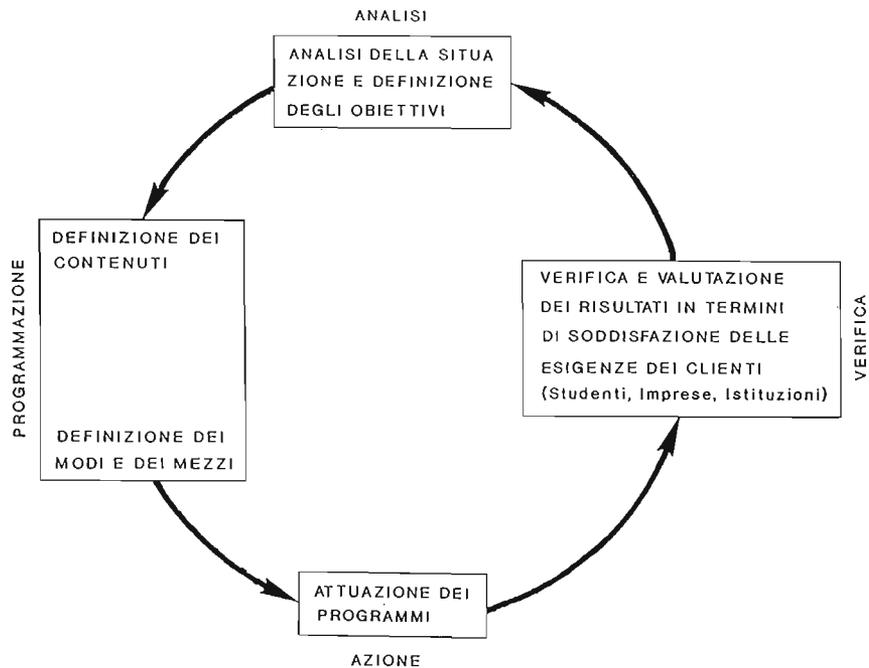


FIGURA 5. Il "cerchio della qualità" applicato al sistema didattico

Riferimenti bibliografici

¹ AA.VV., «Conferenza Intersettoriale sulla riforma degli ordinamenti didattici universitari e nuove professioni», Ente Regionale di Sviluppo Agricolo della Lombardia, Milano, 28 febbraio 1991.

² G.F. Soldatini, C. Peri, «La riforma degli ordinamenti didattici della Facoltà di Agraria: un'occasione per una nuova didattica», *Il dottore in Scienze agrarie e forestali*, 41 (11), 13 (1991).

³ B.N. Okigbo, *Development of Sustainable Agricultural Production Systems in Africa*, IITA, Ibadan, Nigeria, 1991.

⁴ R.J. Bawden, «Towards Action Researching Systems», Proceedings of the First International Action Research Symposium, Bardonia, Queensland (Australia), 20-23 marzo 1989.

⁵ R.J. Bawden, R.L. Ison, R.D. Macadam, R.G. Packham, I. Valentine, «A Research Paradigm for Systems Agriculture», in *Farming Systems Research*, J.V. Reminyi ed., Hawkesbury Agricultural College, Richmond, 1985.

⁶ R.D. Macadam, R.J. Bawden, *Challenge and Response: Developing a System for Educating more Effective Agriculturalists*, «Prometheus», 3 (1), 125 (1985).

⁷ R.J. Bawden, I. Valentine, *Learning to be a Capable Systems Agriculturalist*, «Programmed Learning and Educational Technology», 21, 273 (1984).

⁸ E. Laszlo, *Basic Constructs of Systems Philosophy*, «Systematics» 10, 40 (1985).

⁹ M. Pellercy, *La progettazione didattica*, SEI, Torino, 1983.



TUTOR, IMMAGINI^a CONFRONTO

Dal ruolo del tutor, così come si profila da alcune esperienze europee, emergono confronti e suggerimenti per l'Italia.

di Luisa Ribolzi

Associato di Sociologia dell'Educazione nell'Università
degli Studi di Genova

Dal prossimo anno accademico, le università italiane sono tenute ad attivare al proprio interno il tutorato, in collaborazione con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze studentesche, con la finalità di «orientare e assistere gli studenti lungo il corso degli studi e renderli attivamente partecipi al processo formativo, a rimuovere gli ostacoli a una proficua frequenza dei corsi anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli».*

Nella pratica universitaria, non si tratta di una novità: non solo gli «Statuta Academiae Marpurgensis» del 1629 prescrivevano che «Professores ament studiosos veluti filios iisdem consilio atque opera citra detrimentum subveniant», ma la legge 382 del 1980 recitava all'art. 10 (doveri didattici dei professori): «Le attività didattiche comprendono sia lo svolgimento dell'insegnamento nelle varie forme previste, sia lo svolgimento nell'ambito di appositi servizi predisposti dalla facoltà, di compiti di orientamento per gli studenti, con particolare riferimento alla predisposizione dei piani di studio, ai fini anche delle opportune modifiche ed integra-

zioni sulla base dei risultati conseguiti dagli studenti stessi e delle loro meglio individuate attitudini e sopravvenute esigenze». E all'art. 32 (compiti dei ricercatori universitari): «I ricercatori universitari contribuiscono allo sviluppo della ricerca scientifica universitaria e assolvono a compiti didattici integrativi dei corsi di insegnamento ufficiali. Tra tali compiti sono comprese le ricerche attinenti alle tesi di laurea e la partecipazione alla sperimentazione di nuove modalità di insegnamento e alle connesse attività tutoriali».

La nuova legge ribadisce quindi principi già asseriti, e la novità effettiva sta piuttosto nell'affrontare il problema «dal punto di vista del cliente», presumendo di migliorare la struttura in quanto si migliorano i singoli percorsi. Si tratterà di vedere se effettivamente l'istituzione del tutorato rappresenterà un salto di qualità nello sviluppo e nell'attuazione di iniziative finora disuguali e legate alle risorse e all'intraprendenza dei diversi atenei.

Una breve puntualizzazione concettuale del termine, e un confronto, forzatamente sintetico, con quel che avviene in altri paesi, potranno forse costituire un utile contributo alla progettazione. Mi pare però opportuno precisare che esiste una differenza fondamentale tra l'università italiana e le altre,

soprattutto quella inglese: mentre in Italia l'80,4% degli studenti universitari non esce dalla sua regione, e il 52% dalla sua provincia, nei sistemi di altri paesi europei il legame col territorio è debole o inesistente, perché il sistema di aiuti allo studio consente di andare a studiare dovunque, oppure perché le istituzioni prestigiose a pagamento sono frequentate da persone che non hanno problemi economici. Tutta la dimensione di «accoglienza» delle matricole si limita quindi al puro ambito universitario, e non comporta la risocializzazione globale.

VERSO UNA DEFINIZIONE

Influenzata dalla mia antica, ma non dimenticata laurea in Lettere, ho cercato sul dizionario una parola che mi consentisse di tradurre «tutorship» con un termine meno raccapricciante di «tutorato», scoprendo che il tutore è «chi è incaricato della tutela di un minore o di un interdetto». Per il Chambers Dictionary è invece «un assistente universitario che ha l'incarico della supervisione di uno studente». Forse il fatto che lo studente universitario in Inghilterra sia una persona, sia pure da supportare, e in Italia un interdetto, qualcuno non in grado di prendere decisioni autonome, spiega lo

*Il testo è tratto dall'intervento svolto da Luisa Ribolzi nel corso del Convegno «Funzioni e itinerari formativi del tutor nell'università» (Macerata, 25-26 ottobre 1991).

stentato sviluppo nell'università italiana dei servizi di orientamento, anche se alcuni ISU, enti pubblici e privati (ricordo per tutti la Fondazione Rui) e, in misura crescente, le associazioni degli studenti si sono impegnati nella definizione e nelle realizzazioni di iniziative molto valide.

Negli ultimi vent'anni, l'università ha subito un deterioramento che ha reso difficile rispondere alla domanda di educazione formulata dagli studenti e dal mondo economico-sociale che assorbe i loro prodotti, ad almeno tre livelli: gli accessi (le scelte degli studenti non si orientano agli indirizzi che consentirebbero le migliori *chances* professionali), il funzionamento interno (abbandoni, ritardi) e le uscite (sottoccupazione per certe lauree, carenze per altre). Ciò ha fatto crescere il bisogno di sistematizzare le attività di orientamento inteso come *azione stimolata da operatori nella prospettiva di ottenere un cambiamento*: nell'impostare questo tipo di attività è però opportuno tenere presente la distinzione tra servizi sollecitati dagli studenti e servizi che sollecitano gli studenti, perché le esperienze straniere, e anche quelle italiane, hanno mostrato che nel primo caso vi sarà un ricorso attento e sistematico, nel secondo caso i servizi rischiano di andare deserti non appena cessa una contingenza immediata. Le domande a cui rispondere nel sistematizzare il servizio di tutorato sono sostanzialmente tre: in che cosa consiste? chi lo effettua? con quali metodi? Il DPR non si pronuncia in merito, lasciando questi dettagli alle università, anche se sulla base dell'esistente e del confronto internazionale, pur nel massimo rispetto dell'autonomia universitaria, sarebbe stato possibile dare qualche indicazione di fondo che consentisse di muovere in modo uniforme nelle diverse situazioni per garantire maggiori possibilità di proseguimento, sostegno alle fasce deboli e promozione dell'occupazione.

OBIETTIVI DEL TUTORATO IN ALCUNI PAESI EUROPEI

In *Gran Bretagna*, nazione dove il tutorato è da più tempo in pratica come parte essenziale che compone le attività accademiche (a Cambridge è stato istituito nel 1902), gli obiettivi sono tre: la consulenza individuale alla scelta della professione, l'informazione e la realizzazione di iniziative per il collegamento con il mercato del lavoro e anche un servizio personale di inserimento nella vita attiva. Vi è poi una consulenza personale di carattere più generale, che aiuta gli studenti ad affrontare problemi di carattere affettivo, familiare, economico, non direttamente legati alla frequenza all'università, definita «attività pastorale». Non vi è alcun dubbio sul fatto che la *guidance* in Inghilterra sia un attributo del ruolo docente, anzi originariamente, *tutor* è il *private teacher*, il professore privato in contrapposizione a quello pubblico, con una radice specificamente docente, in seguito estesa alla morale e all'educazione generale.

Nel dettaglio, Raban parla di aiuto per la scelta del corso di studi e per il superamento delle difficoltà presentate dal lavoro accademico, di aiuto al superamento delle difficoltà emotive o personali, di aiuto medico, di aiuto per la scelta di una carriera e di aiuto per trovare lavoro. Le attività di *advice* sono considerate molto importanti, tanto che esiste un'associazione (NAPCE, National Association for Pastoral Care in Education), organizzata per livelli di studio, che pubblica una rivista quadrimestrale, «Pastoral Care in Education». Università e politecnici organizzano anche corsi di qualificazione per gli insegnanti che svolgono questi compiti.

In *Francia* nel 1986 è stato istituito un servizio denominato SCUIO (Services communs universitaires d'information et d'orientation) normato da una

convenzione tra il Ministero dell'Educazione Nazionale e la singola università: nel 1991 questi centri risultano attivi in 76 università. Gli obiettivi previsti sono otto: informare gli studenti secondari sulle prospettive universitarie, assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, assicurare un servizio aggiornato di documentazione, informare l'opinione pubblica tramite i *mass media*, favorire la ricerca sui problemi della transizione, organizzare gli *stage*, valutare il sistema universitario in relazione agli sbocchi professionali e stabilire legami con il mondo del lavoro. Analoghe informazioni vengono date anche attraverso un apposito servizio telematico del Minitel, «ensup»: rispetto all'Inghilterra, gli aspetti informativi prevalgono nettamente su quelli «pastorali», che anzi sono quasi assenti.

In *Germania*, dove l'orientamento universitario è stato sviluppato anche attraverso progetti sperimentali, è fortemente accentato l'aspetto della politica del lavoro, come strumento per «conciliare la richiesta individuale con il fabbisogno generale». La legge quadro sulle università del 1976 (poi integrata da ciascuno Stato nazionale) prevede (art. 159) che l'orientamento fornisca agli studenti «tutte le informazioni necessarie sulle possibilità di studio, nonché sui contenuti, le strutture e le esigenze poste da un determinato studio; esso assiste gli studenti universitari per tutto il periodo del loro studio attraverso una consulenza adeguata da parte dei professori.

Anche in *Italia*, nell'intenzione del legislatore, l'istituzione del tutorato risponde ad un bisogno di informazione, di sostegno allo studio, di facilitazione nel passaggio alla vita attiva e, in una parola, alla crescente domanda di individualizzazione dei percorsi universitari: dal punto di vista del sistema, invece, dovrebbe consentire una riduzione della dispersione e un'ottimizzazione delle risorse.

UN ANTIDOTO ALLA DISPERSIONE

La dispersione universitaria, che si articola in abbandoni, fuoricorso e trasferimenti, assume in Italia dimensioni molto superiori che in altri paesi (si può paragonare solo agli abbandoni nei primi due anni in Francia), per tre motivi essenziali

– non esiste un vincolo di corrispondenza tra diploma della secondaria e facoltà scelta, né una selezione legata al voto o ad altre caratteristiche, se non nelle poche facoltà che hanno recentemente istituito il numero programmato;

– non sono molto diffusi i corsi brevi, e quindi salgono le probabilità di abbandono. In Inghilterra gli studenti terminano in tre o quattro anni, e iniziano a lavorare a 21 anni contro i 24/25 del continente. ± non esistono vincoli alla permanenza in università, mentre all'estero non esistono i fuoricorso, e in genere non è permesso restare oltre quattro semestri dalla fine dei corsi. Chi comincia finisce, anche perché la selezione all'ingresso è feroce e chi si diploma con i voti minimi non ha possibilità di proseguire. In Italia dunque la dispersione universitaria ha dimensioni abnormi. I dati nazionali sugli abbandoni all'università forniti dall'ISTAT, relativi al 1985/86 e al 1986/87, sono riportati nella tavola seguente, e mostrano che in quattro anni sono usciti dall'università italiana senza conseguire alcun titolo seicentoquarantamila giovani, di cui duecentosessantamila nel primo anno.

Un'adeguata attività di orientamento all'uscita dalla scuola secondaria potrebbe certamente ridurre questo incredibile spreco, suggerendo ai giovani diplomandi percorsi formativi più brevi o più congruenti con le loro attitudini e aspettative: con l'istituzione del ciclo breve, questo ruolo diventa particolarmente cruciale. Anche il primo impatto delle matricole con

	1984		1985		1986		1987	
1 anno	62.080	27,1	69.258	27,0	70.718	27,9	59.538	24
2 anni e succ. fuoricorso	51.713	10,6	44.627	9,1	52.765	10,3	56.300	10
	36.011	11,8	15.770	5,1	40.070	11,8	80.216	23
Totale	149.804	14,7	129.655	12,3	163.553	14,8	196.054	17

l'università è determinante, tanto che in alcuni paesi, ad esempio in Belgio, le attività tutoriali si concentrano su questo periodo. Superato questo primo e più grave scoglio, delle 75 matricole che si iscrivono al secondo anno circa otto abbandonano negli anni successivi, e dei 68 rimasti, si può stimare che la metà circa conseguano la laurea, mentre gli altri dopo un periodo più o meno lungo di fuoricorso, finiscono comunque per abbandonare. Studi compiuti su coorti di iscritti nei singoli atenei mostrano che la percentuale maggiore di laureati si ha tra coloro che sono fuori corso da uno o due anni, mentre dopo il terzo anno la percentuale di coloro che si laureano è pari a quella di coloro che abbandonano. Un sostegno sistematico, attraverso l'aiuto alla compilazione del piano di studi, l'organizzazione dello studio in gruppi, la scelta dei complementari, può probabilmente ridurre i ritardi, mentre il riorientamento, tanto più importante quanto più limitate e soprattutto mal distribuite sul territorio sono le offerte di orientamento durante la secondaria, può ridurre oltre agli abbandoni e ai ritardi anche i trasferimenti, che riguardano circa uno studente su sette. Ricerche su leve di studenti hanno mostrato che, su un arco di otto anni e per campioni diversi di facoltà, per un minimo di cinque, i trasferimenti sono stati all'Università di Roma «La Sapienza» (che da sola comprende circa il 15% degli universitari italiani) il 16,7%, alla Cattolica di Milano il 10,7%, e all'Università di Bari il 16,1%. Tanto prima si modifica la scelta sbagliata, tanto minori ne saranno i costi.

PROBLEMI STRUTTURALI

In linea di massima, nello stabilire chi debba o possa esercitare una funzione di tutorato, è opportuno identificare sia la forma istituzionale, sia i singoli soggetti. Dal punto di vista istituzionale, si può stabilire fra i vari paesi europei un *continuum* che va da un massimo di intervento dello Stato (Germania, Francia, Italia) a un massimo di autonomia delle università (Gran Bretagna), mentre dal punto di vista dei singoli operatori (i «tutori») la panoramica è varia, e oscilla dalle persone in possesso di competenze didattiche (docenti e ricercatori, come nella 382, ma anche dottorandi e studenti anziani), a persone in possesso di informazioni (documentalisti), di competenze in materia di orientamento, di assistenza o di competenze sul mercato del lavoro. Può essere utile riprendere lo sviluppo del ruolo del *tutor* nelle università inglesi. In una prima fase, fino alla fine degli anni '60, il *counsellor* viene percepito essenzialmente come un operatore che lavora con un cliente, quasi all'interno di una concezione medica, per aiutarlo a guarire da una patologia. In seguito, si sottolineano invece gli aspetti educativi: il *tutor* ha come obiettivo lo sviluppo della personalità e delle capacità individuali, per fornire un contributo al processo educativo e solo indirettamente per sanare dei disturbi. Il passaggio successivo è dal ruolo strettamente individuale a quello dell'ambiente in cui ha luogo l'intervento, e il *consellor* diviene un «consulente organizzativo non solo per lo sviluppo individuale, ma anche per il funzionamento

dell'organizzazione». Poiché il livello individuale e quello istituzionale sono inestricabilmente connessi, egli deve intervenire a tutti e due i livelli. Ricerche ed esperienze hanno dimostrato che il supporto agli studenti, se ben fatto, migliora consistentemente anche l'ambiente di lavoro e abbatte lo stress nei membri del corpo docente, agendo indirettamente anche sulla qualità dell'insegnamento: possiamo trovare qui una conferma di quanto detto inizialmente, sul fatto che è possibile sia riqualificare le strutture venendo incontro in modo migliore ai bisogni dei singoli, sia rispondere meglio a questi bisogni migliorando le strutture. Nei diversi paesi europei, queste persone possono essere incardinate nella struttura universitaria, in una struttura pubblica di altro tipo (per esempio in Italia le Regioni), oppure essere consulenti individuali o in studi di consulenza. A seconda della complessità delle funzioni previste, si moltiplica il numero delle figure coinvolte, oppure aumenta la complessità dei ruoli che il docente orientatore deve svolgere. Anche qui, abbiamo soluzioni che risultano gradite agli studenti utenti in misura diversa: per l'accoglienza può risultare particolarmente utile il sostegno di uno studente anziano o di un neo-laureato, mentre per la revisione dei piani di studio o l'organizzazione delle attività complementari può essere più indicato un docente. Il ruolo di inserimento sociale tipico del *tutor* anglosassone non sembra suscettibile di godere di particolare fortuna nelle università italiane, dove non esiste quasi mai una vita organizzata paragonabile a quella dei *campus*, dal momento che in Italia la percentuale di studenti che risiedono nella stessa provincia dell'università è intorno

al 60% nelle grandi università e probabilmente superiore nelle piccole. È da verificare che gli studenti italiani gradiscano questa forma di tutela, cui sembrano preferire piuttosto un sostegno da parte dei loro compagni, e infatti utilizzano largamente i vari «banchetti» organizzati dalle organizzazioni studentesche. Le università inglesi sono proprio caratterizzate da questa possibilità di fruire di un aiuto personale che viene innanzitutto da parte dei docenti: ogni studente ha almeno un membro del corpo docente che si prende cura di lui, e solo nel caso in cui non sia in grado di risolvere i suoi problemi specifici lo indirizza ad un vero e proprio servizio di *counselling* organizzato (in genere in forma centralizzata per l'intero ateneo).

E IN ITALIA?

Sarebbe possibile seguire in Italia il modello inglese, cioè affidare piccoli gruppi di studenti ad un docente che li segue personalmente? L'attività «pastorale» che fa parte dei doveri specifici dei docenti, si può trasferire nell'università «di massa»? Rapportando gli studenti al personale in servizio, in Italia a ciascun docente o ricercatore spetterebbero circa venti studenti, di cui cinque matricole: ma all'Università di Milano il rapporto è di circa 35:1, più o meno come a Roma, e come nelle università private Cattolica e Bocconi di Milano, mentre a Bari la media scende a 30, a Torino a 27, a Napoli, Bologna, Firenze e Palermo tra 18 e 19, a Trento 14. I valori per le singole facoltà sono però molto vari, e soprattutto non bisogna dimenticare che la percentuale di coloro che frequentano è nettamente inferiore a quella degli iscritti: così che in

linea di massima la *pastoral care* non sembra un compito impari alle risorse di docenti disponibili presso le università. Se si rifiuta, come pare, questa soluzione (docente più specialista) bisognerà pensare a creare e a qualificare una figura di *tutor* che, se assumiamo i parametri tedeschi, dopo le iniziali previsioni di 1:4000 studenti sono oggi probabilmente di 1:6000, per circa metà psicologi, sociologi e pedagogisti. In Italia, si tratterebbe di reclutare, qualificare e pagare circa 300 persone, anche se bisognerebbe distinguere fra le facoltà, e calcolare quanti sono gli studenti effettivamente frequentanti. Certamente non si pretende che i docenti si occupino di tutti i problemi dei loro «assistiti», ma potrebbero utilmente indirizzarli ai servizi specifici, magari esistenti sul territorio al di fuori dell'università (per esempio i vari «informagiovani»). Quanto agli strumenti e ai metodi di azione, si tratta di strumenti tradizionali come il colloquio interpersonale (a Cambridge si è stimato che il 25% del tempo degli *adviser* sia passato così), organizzazione di incontri di gruppo e di lavori di gruppo, raccolta e diffusione di informazioni, programmi su computer di autovalutazione e di reperimento di offerte di formazione, repertori di informazioni su computer e su carta. In alcune nazioni il *counselling* è allocato in Centri (Francia, Germania) in altre si identifica con le persone che lo svolgono. Le prospettive, ancorché poco chiare, sono abbastanza interessanti: tuttavia, per indurre un cambiamento, sono necessari due tipi di azione, sugli uomini e sulle strutture.

Sarà possibile, in tempi ragionevoli, adeguare anche le strutture a questa più qualificata partecipazione dei giovani?



ERASMUS. I FINANZIAMENTI AGGIUNTIVI

di Giacomo Zagardo

È opinione comune che ERASMUS sia un programma «povero»: istituzionalmente dovrebbe limitarsi a coprire le spese derivate dallo spostamento e dai costi aggiuntivi degli studenti partecipanti, senza offrire i margini economici della maggior parte delle borse di studio. In realtà si è potuto appurare che in media, già nel primo anno di attività del Programma i genitori e lo studente europei coprivano soltanto il 42% (in Italia 41%) delle spese degli studi ERASMUS all'estero contro il 69% (in Italia 92%) di quelle sostenute per analoghi periodi di studio in patria¹ (tav. 1 e 2). A questo si aggiunge il fatto che negli ultimi anni alcuni paesi hanno contribuito autonomamente a favorire la mobilità dei borsisti ERASMUS con aiuti economici finalizzati a livello nazionale e locale.

¹ Ulrich Teichler, *Experiences of Erasmus students*, Kassel, 1989.

² The European Institute of Educational and Social Policy, *Financial support for students for the purpose of study in another member state of the European Community*, Bruxelles, 1987.

³ Ewald Berning, *Accommodation of Erasmus students in the member states of the European Community*, Monaco, 1990; Ulrich Teichler, *Experiences of Erasmus students*, Kassel 1989, Tav. 18 pag. 29.

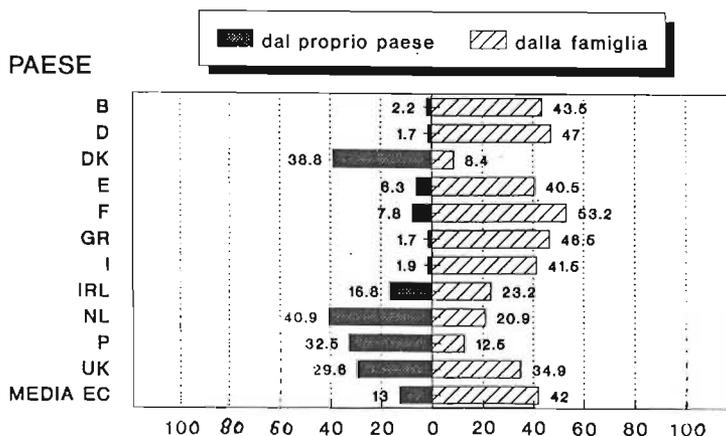
⁴ *Vademecum del candidato Erasmus*.

Un recente rapporto del CIMEA della Fondazione Rui per il ministro Ruberti fa luce sulla situazione per l'anno 1990/91. In esso si rileva che quattro paesi comunitari hanno stanziato somme esplicitamente finalizzate ad accrescere l'entità delle borse ERASMUS. Tra questi l'Italia è al primo posto con 2.523.000 ECU (che costituiscono il 49% dello stanziamento comunitario per i borsisti italiani), segue la Francia con 1.430.000 ECU (32% del rispettivo stanziamento), quindi la Spagna con 1.357.000 ECU

430%) ed il Belgio con 270.000 ECU (37%).

Per avere un quadro più articolato degli aiuti concessi ai borsisti che partecipano al Programma nella Comunità Europea bisogna però andare al di là del mero computo delle borse aggiuntive esclusivamente finalizzate ad ERASMUS: oltre alle borse della Comunità e a quelle nazionali finalizzate, gli studenti ERASMUS europei possono godere di facilitazioni, borse e prestiti non finalizzati al Programma e previsti dai rispettivi sistemi nazio-

Tabella 1 - Finanziamento degli studi in patria (percentuale per paese) 1988/89 (Elaborazione CIMEA su dati Teichler)

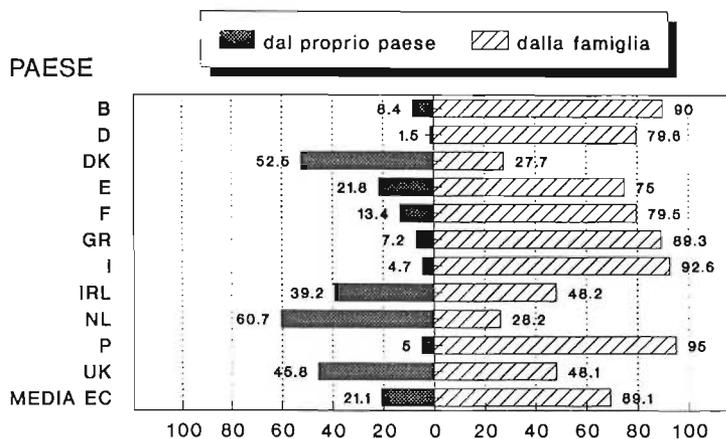


nali di finanziamento degli studi universitari. La tavola 3 dà una sintesi visiva dei diversi finanziamenti di cui lo studente ERASMUS europeo fruisce e di quelli che può teoricamente godere. La borsa ERASMUS (integrata dagli eventuali contributi aggiuntivi) è qui comparata con i contributi previsti dal sistema nazionale di finanziamento degli studi universitari (borse di studio, prestiti, e altre facilitazioni). Gli importi indicati sono i montanti massimi ottenibili e sono mensili. Sommando la borsa ERASMUS ai contributi nazionali - finalizzati e potenziali - si ottiene una graduatoria nella quale l'Italia compare in posizione mediana.

ITALIA: INTEGRAZIONI PER IL RIEQUILIBRIO

È utile ricordare che la percentuale degli studenti destinatari dei finanziamenti non finalizzati ad

Tabella 2 - Finanziamento degli studi all'estero (percentuale per paese) 1988/89 (Elaborazione CIMEA su dati Teichler)

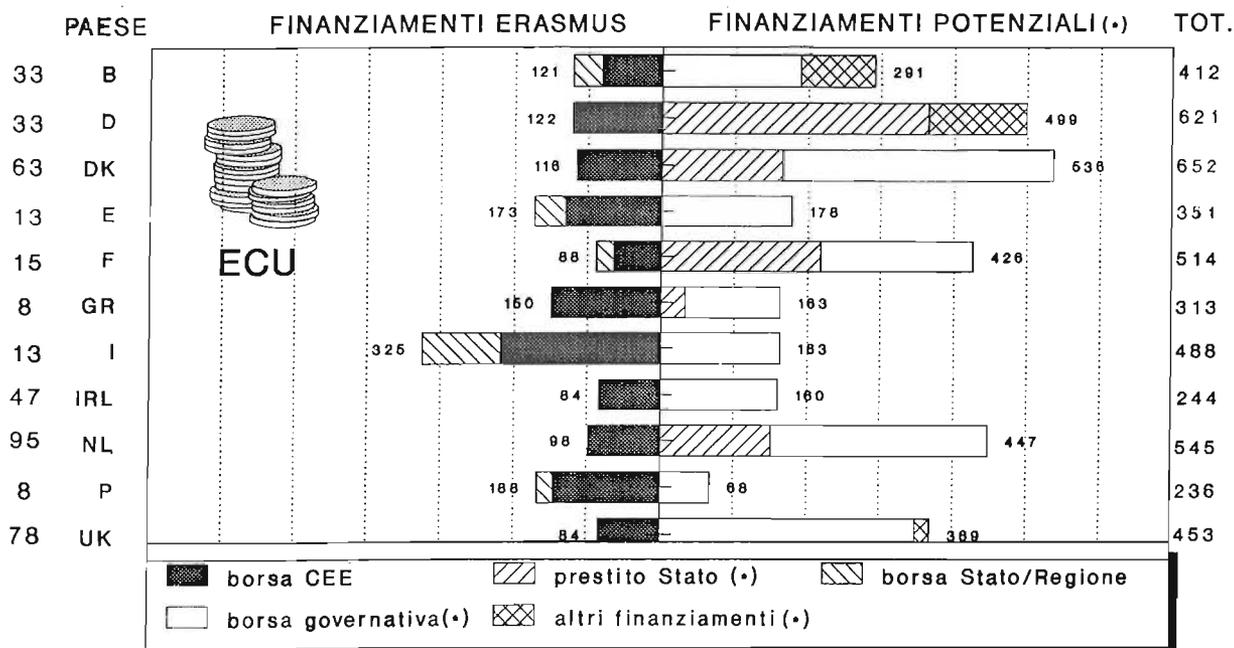


ERASMUS differisce molto da Stato a Stato: passa dal 95% degli studenti fruitori di benefici economici in Olanda ad appena l'8% dei colleghi beneficiari di aiuti in Grecia e Portogallo². A differenza che in Italia, nel Nord Europa i sistemi di

welfare universitario sostengono la maggior parte degli studenti e consentono loro di vivere fuori della famiglia, mentre molti degli studenti dell'Europa del Sud (ed in particolare di quelli italiani) dipendono sia logisticamente che econo-

Tabella 3 - Finanziamento ai borsisti ERASMUS e finanziamenti potenziali per mese/studente 1990/91 (Fonte: CIMEA)

% di utenti dei finanziamenti non finalizzati



(*) Ammontare massimo di contributi non direttamente finalizzati ad ERASMUS

micamente dai propri genitori³. Pertanto, per il borsista nordeuropeo il contributo ERASMUS viene ad essere quello che ha stabilito la Comunità: vale a dire *un contributo destinato a coprire solo le spese aggiuntive sostenute durante il periodo all'estero*⁴ e non una dotazione economica da cui far dipendere in larga misura – come accade per i borsisti italiani – la propria sussistenza nel paese straniero.

In tal senso il maggior importo delle borse della Comunità per l'Italia e il contributo di integrazione del MURST e delle altre entità regionali costituiscono un intervento riequilibratore, essenziale ad assicurare una parità di trattamento ai nostri studenti rispetto alla media di quelli europei.

In Italia il finanziamento aggiuntivo ai borsisti ERASMUS è di 3 miliardi e 860 milioni di lire. Più di 3/4 di essi sono erogati dal MURST mentre circa 1/4 degli stanziamenti destinati agli studenti sono di provenienza locale (regioni, province, enti per il diritto allo studio, imprese, fondazioni, associazioni industriali, università).

Il contributo del MURST (3 miliardi) viene distribuito a tutti gli atenei statali in proporzione al numero delle mensilità ERASMUS assegnate dalla Comunità. Le libere università beneficiano invece del «canale» delle somme residue della CEE per ERASMUS ridistribuite dall'Agenzia Nazionale Italiana in ragione del numero di mensilità effettivamente fruite dagli studenti per il 1990/91. Tali somme ammontano a circa 234 milioni di lire; ne beneficiano 11 istituti di istruzione superiore non statali che possono erogare contributi aggiuntivi di 100 ECU al mese per studiare ERASMUS e LINGUA.

AIUTI A LIVELLO LOCALE

Oltre ai fondi erogati dal MURST per le borse ERASMUS gli studenti che partecipano al Programma

possono ottenere di frequente non trascurabili aiuti finanziari a livello locale.

Sono il 25% (16 su 63) le sedi accademiche – statali e non – che possono contare su contributi di diversa origine: regioni enti locali, enti per il diritto allo studio, imprese, fondazioni, associazioni industriali e università.

Nel 1990/91 questi enti hanno erogato complessivamente circa 860 milioni in 12 regioni: 4 al Sud (Sardegna, Sicilia, Basilicata,

Abruzzo), 2 al Centro (Umbria e Marche) e 6 al Nord (Emilia Romagna, Liguria, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Lombardia e Trentino). I contributi più consistenti si riscontrano al Sud, ed in particolare nelle regioni a statuto speciale. L'entità dei contributi varia dai 2 milioni concessi dalle imprese milanesi ai borsisti dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ai 185 milioni che la Provincia Autonoma di Trento ha destinato agli studenti ERASMUS dell'ateneo trentino.

TABELLA 4 - ENTI EROGATORI DEI CONTRIBUTI AGGIUNTIVI ERASMUS IN AMBITO REGIONALE E LOCALE (a.a. 1990/91)

SEDE	ENTI EROGATORI
ANCONA	ERSU - Associazione Provinciale Industriali
CAGLIARI	Assessorato Regionale Pubblica Istruzione
CAMERINO	ERSU - Ente Regionale per il Diritto allo Studio Universitario
CATANIA	Opera Universitaria
CHIETI	Regione Abruzzo
FIRENZE	ADSU - Azienda Comunale per il Diritto allo Studio Universitario
GENOVA	ERSU - Ente Regionale per il Diritto allo Studio Universitario
L'AQUILA	Regione Abruzzo
MILANO CATTOLICA	Imprese
MODENA	ADSU - Azienda Comunale per il Diritto allo Studio Univeritario
NAPOLI	EDISU - Ente Regionale per il Diritto allo Studio Universitario
PADOVA	Fondazione Gini
PARMA	ADSU - Azienda Comunale per il Diritto allo Studio Universitario
PERUGIA	ERSU - Ente Regionale per il Diritto allo Studio Universitario
POTENZA/ BASILICATA	IRSUB - Istituto Regionale per il Diritto allo Studio Universitario della Basilicata
SASSARI	Università di Sassari
TRENTO	Provincia Autonoma di Trento
TRIESTE	Regione Autonoma Friuli
UDINE	Regione Autonoma Friuli

In Italia la disponibilità media di contributi aggiuntivi (di provenienza sia locale che del MURST) per mese/borsista assegnato dalla CEE è di 189.000 lire, con delle punte a Catania, Chieti, l'Aquila e Trento. La disponibilità media di contributi aggiuntivi per mese/studente effettivamente partito è superiore di circa 80.000 lire con punte a Catania, Chieti, Udine e L'Aquila.

Per far fronte agli squilibri emersi il Ministero dell'Università

e della Ricerca scientifica e tecnologica ha predisposto l'introduzione di correttivi atti a suggerire una maggiore uniformità alle erogazioni di contributi aggiuntivi delle singole sedi universitarie a partire dall'anno accademico 1992/93. Tra le misure che verranno adottate, la più importante riguarderà l'individuazione di un limite massimo al contributo mensile aggiuntivo del MURST che le università statali potranno assegnare ai singoli borsisti del Programma.

L'ISTRUZIONE IN EUROPA DOPO MAASTRICHT

Il 10 dicembre 1991, al termine dell'incontro dei capi di stato e di governo dei Paesi membri della Comunità svoltosi a Maastricht, è stato approvato il testo del nuovo Trattato europeo che, fra l'altro, estende le competenze della CEE al settore dell'istruzione.

Come ha dichiarato il commissario responsabile delle questioni educative nella Commissione di Bruxelles, la greca Vasso Papandreou, questa modifica del Trattato mira a rafforzare la dimensione europea dell'istruzione in tutti i gradi, nel rispetto della sovranità di ciascun paese in materia di sistemi scolastici e universitari.

Obiettivo della comunità resta, pertanto, quello di integrare a un più alto livello le politiche educative e i programmi europei già esistenti in materia di istruzione, e non già di armonizzare o di standardizzare i diversi sistemi nazionali.

Pubblichiamo in una nostra traduzione il capitolo del nuovo Trattato riguardante l'istruzione:

«La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incoraggiando la cooperazione tra gli Stati membri e, se necessario, appoggiando e completando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri relativa al contenuto dell'insegnamento e all'organizzazione del sistema educativo.

L'azione della Comunità mira a:

- sviluppare la dimensione europea dell'istruzione particolarmente attraverso l'apprendimento e la diffusione delle lingue negli Stati membri;
- favorire la mobilità degli studenti e dei docenti, anche incoraggiando il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio;
- promuovere la cooperazione tra le istituzioni di istruzione;
- sviluppare lo scambio delle informazioni e delle esperienze sui problemi comuni ai sistemi di istruzione degli Stati membri;
- favorire gli scambi di governi e di animatori del settore socio-educativo;
- incoraggiare lo sviluppo dell'educazione a distanza».

ABSTRACT

Tutor, comparing images

The section «Europa oggi» contains an article of Luisa Ribolzi that analyzes the features and the role of the tutor in different European Countries from which can be drawn comparizons with and proposals for Italy.

From the next academic year the Italian universities will have to offer a tutoring service aimed at orientating and guiding students in their studies.

The foundations of this Act are not completely new, as they reassert guideli-

nes which have already been defined in the past. What is new is the «student-friendly» approach aiming at improving the course structure. Thus it will be possible to check whether the tutoring service will bring about a quality improvement in the higher education system. In order to make the tutoring service really effective, three questions should be answered to: what is it? Who makes it? Which methods will be adopted? The paper examines issue like the

drop-out rate (much higher in Italy than abroad) which might be reduced thanks to a better orientation.

The author, having examined the structural problems, makes proposals to define and improve the Italian situation.

The section also contains an article of Giacomo Zagardo on the latest news on the fundings of the ERASMUS programme integrated by useful explanatory tables.

RÉSUMÉ

Tutor, confrontation d'images

La rubrique «Europa oggi» comprend un article de Luisa Ribolzi qui analyse l'image et le rôle du tutor dans certaines expériences européennes, qui mettent en relief des comparaisons et des suggestions pour l'Italie.

A partir de la prochaine année académique les universités italiennes devront activer à leur intérieur un service de tutoring afin d'orienter et d'assister les étudiants tout au long de leurs études. La nouvelle loi n'est pas une nouveauté, vu qu'elle énonce des prin-

cipes déjà affirmés dans le passé; la nouveauté réside dans la façon d'affronter le problème «du point de vue du client», en améliorant la structure des cours. On pourra ainsi vérifier si l'institution du tutoring représente un saut de qualité pour les universités. Pour systématiser le service du tutoring il va falloir répondre à trois questions: de quoi s'agit-il? Qui l'effectue? Avec quelles méthodes?

L'article, en outre, considère aussi des problèmes comme la dispersion (en

Italie elle rejoint des niveaux beaucoup plus élevés qu'à l'étranger), qui pourrait être réduite grâce à un efficace service d'orientation.

L'auteur, après avoir relevé certains problèmes structureaux, donne une série de propositions utiles à définir et améliorer la situation italienne.

A propos du Programme ERASMUS, Giacomo Zagardo nous donne les dernières nouvelles sur les financements dans un article illustré de tableaux explicatifs extrêmement utiles.



USA. L'ATTIVISMO non È MORTO

di Philip Altbach

Direttore del Centro di Didattica comparata nell'Università dello Stato di New York a Buffalo

e Robert Cohen

Assistente presso il Dipartimento di Storia dell'Università di Toledo

Excursus nel mondo studentesco americano dagli Anni Sessanta ad oggi. Come hanno dimostrato episodi di dissenso, è per fortuna falsa l'idea che «la popolazione studentesca non aspiri ad altro che a un doppiopetto blu».

TEMATICHE MORALI, TRA PUBBLICO E PRIVATO

Come molti sanno, gli Anni Sessanta hanno visto lo sviluppo dell'attivismo politico tra gli studenti americani. Ci furono forti tensioni nelle università americane e gli studenti, per la prima volta dagli Anni Trenta, salirono alla ribalta della scena politica nazionale. Il presidente in carica, Lyndon Johnson, decise di non ricandidarsi anche a causa delle manifestazioni studentesche contro la sua politica in Vietnam. Gli studenti furono anche i precursori di un forte cambiamento dei valori e dei comportamenti degli americani che riguardò particolarmente i rapporti tra i due sessi, i diritti di riproduzione, la musica e le norme sociali. Per un breve periodo, alla fine degli Anni Sessanta, i sondaggi di opinione indicarono che la principale fonte di preoccupazione della popolazione americana erano le agitazioni nei *campus*.

Se è vero che dopo questo de-

cennio turbolento vi sono stati venti anni estremamente tranquilli, in realtà la situazione è più complessa. Negli ultimi venti anni c'è sempre stato un certo attivismo e la rivoluzione dei comportamenti e dei valori iniziata negli Anni Sessanta non è mai scomparsa del tutto. Il movimento anti-*apartheid* degli anni 1964-86, ad esempio, ha coinvolto migliaia di studenti da un capo all'altro dell'America ed ha segnato un nuovo corso dell'attivismo studentesco. Il periodo attuale sembra caratterizzato da una certa apatia solo se confrontato con il decennio precedente, ma l'interesse per la politica studentesca è comunque più vivace del solito.

Riguardo agli ultimi quindici anni sono chiare diverse cose. Innanzitutto, l'attivismo non è morto. C'è stato un forte coinvolgimento su tematiche quali il Nicaragua ed il razzismo nei *campus* e, significativamente, sono diventati più stretti i legami con il movimento anti-*apartheid*. Va evidenziato che proprio queste tematiche dal

chiaro contenuto morale hanno mosso in passato gli studenti americani, e possono avere delle ripercussioni in materia di politica estera. È anche ovvio che, sebbene le opinioni politiche degli studenti americani siano divenute più conservatrici, i *campus* rimangono liberal nel loro orientamento politico ed ideologico e soprattutto sulle questioni inerenti allo «stile di vita». Allo stesso tempo gli studenti americani si sono «introvertiti» sotto molti punti di vista. È cresciuto l'interesse verso la carriera (la situazione economica è adesso più difficile) e la religione - dapprima per i credi «alternativi» come l'induismo e lo Zen ed in seguito per il fondamentalismo cristiano ed il giudaismo conservatore. Tutto ciò dimostra una maggiore attenzione per il privato.

In breve, dal 1970 si sono verificate delle tendenze in un certo modo contraddittorie tra gli studenti americani. Non c'è né attivismo ad oltranza né totale apatia, né carrierismo puro e semplice né

altruismo. È difficile capire fino in fondo le diverse tendenze presenti nei *campus* alla fine degli Anni Ottanta.

L'EREDITÀ DEGLI ANNI SESSANTA: LE CAUSE DI UN DECLINO

L'attuale scenario dei *campus* è spesso paragonato a quello degli Anni Sessanta. Inoltre quel periodo potrebbe insegnarci qualcosa. È pertanto utile esaminare brevemente alcuni aspetti di quel decennio.

Il declino del movimento studentesco degli Anni Sessanta è riconducibile a cause varie e complesse, tuttavia è importante elencare alcuni fattori chiave:

1) la motivazione primaria dell'attivismo studentesco, cioè la guerra del Vietnam, perse di vigore all'inizio degli Anni Settanta. Tale guerra è stato il fattore che mobilitò il più alto numero di studenti ed alimentò il maggiore dissenso;

2) la situazione economica peggiorò in modo drammatico. Il benessere degli Anni Sessanta contribuì a creare tra gli studenti e nella borghesia la sensazione che, nel contesto di una economia in costante espansione, il successo economico personale fosse virtualmente sicuro. Gli Anni Settanta furono caratterizzati dalla rapida crescita dell'inflazione, da diverse crisi petrolifere che sconvolsero l'economia, da livelli di disoccupazione piuttosto elevati e da un senso diffuso di incertezza economica. Divennero anche evidenti alcuni cambiamenti strutturali dell'economia americana. Gli studenti iniziarono a preoccuparsi per la situazione del mercato del lavoro e per il proprio inserimento in una economia così instabile. Si rafforzò la tendenza a laurearsi in materie «sicure», come gestione aziendale, informatica, legge e medicina – settori in cui le prospettive occupa-

zionali erano migliori;

3) i settori scientifici e professionali divenuti più popolari non furono quelli tradizionalmente legati all'attivismo. Molti attivisti provengono dalle scienze sociali e questa opzione perse molta popolarità negli Anni Settanta;

4) le tattiche, ed in certa misura l'ideologia, del movimento studentesco degli Anni Sessanta, particolarmente nell'ultima fase – che fu più militante e talora anche violenta – non furono coronate da successo. Al contrario, la maggior parte degli studenti americani ripudiarono sia la violenza che le teorie iper-rivoluzionarie degli Weathermen e di altri gruppuscoli. Va ricordato che i *leader* dell'attivismo degli Anni Sessanta pensavano di aver fallito il conseguimento dei loro obiettivi principali, ossia la fine della guerra del Vietnam e la realizzazione di un cambiamento sociale rivoluzionario in America. Molti erano amareggiati ed alcuni assunsero atteggiamenti ancor più radicali; così il movimento ebbe in sé la radice della propria distruzione. In un certo senso, l'autodistruzione ideologica e tattica della fine di quel decennio rese ancor più difficile la riorganizzazione del movimento studentesco nel periodo seguente;

5) l'attenzione dei *media* fu molto importante per il movimento studentesco degli Anni Sessanta, tanto che quando si occuparono di altre questioni il movimento studentesco perse un appoggio importante;

6) il mutamento del clima politico americano fu determinante per il declino del movimento studentesco. L'ago della bilancia politica virò bruscamente a destra e lì rimase per oltre vent'anni. Tale tendenza iniziò con l'elezione di Richard Nixon nel 1968 e si rinsaldò con la «rivoluzione reaganiana» degli Anni Ottanta. Le elezioni del Congresso del 1986 e lo scandalo Iran-Contras hanno incrinato il potere dei conservatori, sicché è

probabile che la nazione stia entrando in una fase più *liberal*, più consona all'espressione del movimento studentesco.

Il declino – e dal 1972 – il crollo virtuale di quello che è stato probabilmente il maggiore movimento studentesco della storia americana ha lasciato un vuoto tremendo nei *campus*. Da allora c'è stata la tendenza a paragonare l'attivismo studentesco con il movimento degli Anni Sessanta, ma tale paragone non è corretto, in quanto il periodo più recente non è stato caratterizzato dal malessere sociale e dalle crisi di quegli anni.

UN COMPLESSO INSIEME DI COMPORAMENTI

Non c'è dubbio che rispetto agli Anni Sessanta gli studenti abbiano assunto posizioni più conservatrici riguardo a molte questioni. Nel 1987 solo il 2,3% delle matricole americane si definiva di estrema sinistra, mentre il 22,2% si considerava *liberal*. Questi dati, in particolare modo il primo, sono inferiori a quelli degli Anni Sessanta. D'altra parte solo l'1,3% degli studenti si è definito di estrema destra, mentre il 18,3% si reputava conservatore.

La maggioranza, quindi, era di «centro». C'è tuttavia un consenso maggioritario verso il disarmo nucleare, la tutela dei consumatori, l'impegno per un equilibrio razziale nelle scuole ed altri temi che rientrano tra gli obiettivi dei *liberal*. La maggior parte degli studenti è a favore della convivenza prima del matrimonio (52,1%) e della legalizzazione dell'aborto (58,7%), tuttavia solo il 19,3% vorrebbe la legalizzazione della marijuana, mentre il 23,8% condanna la pena di morte. Il 90% degli studenti americani professa un credo religioso e l'83,4% dichiara di aver partecipato almeno una volta nell'ultimo anno ad una funzione religiosa.

La religione è un interessante

indicatore di cambiamento degli interessi e delle prospettive studentesche. Negli Anni Sessanta le organizzazioni religiose degli universitari americani continuarono ad esistere ed alcune presero parte al movimento attivista. Negli ultimi venti anni si è verificato un risveglio religioso che riflette in apparenza un maggiore interesse per i valori e gli orientamenti del singolo contrapposti alle tematiche sociali. Eccezion fatta per gli Anni Sessanta, gli orientamenti degli studenti non hanno differito di molto da quelli della popolazione americana nel suo complesso e particolarmente da quelli della borghesia, da cui gran parte degli studenti proveniva.

Gli studenti assumono posizioni leggermente più aperte sui temi ideologici e marcatamente più progressiste sulle questioni riguardanti lo stile di vita. Nel 1984, ad esempio, Ronald Reagan riscuoteva il 7% in meno di consensi tra gli studenti rispetto alla popolazione adulta; tutto sommato, però, esiste una sostanziale omogeneità.

Arthur Levine e Keith R. Wilson hanno parlato in modo più che convincente di «*me generation*» per descrivere gli studenti degli Anni Settanta fino ai nostri giorni. Essi, nei loro comportamenti, pongono un accento sui valori e sui bisogni del singolo che è molto maggiore rispetto agli Anni Sessanta, quando gli studenti erano più aperti socialmente. Gli studenti della «*me generation*» hanno scelto le facoltà che offrono le migliori opportunità in termini di lavoro e di carriera; in un'indagine hanno incluso tra i propri obiettivi principali il conseguimento del benessere economico. Si interessano dei movimenti per la realizzazione del proprio Io, quali gli EST e gli Hare Krishna, ed è stato anche notato un modesto ritorno alle religioni tradizionali.

In questo periodo, gli americani in genere hanno espresso una mancanza di fiducia verso ogni ti-

po di istituzione sociale: quella verso la Corte Suprema degli USA è passata dal 50% del 1966 al 31% del 1977. La fiducia nei confronti delle istituzioni di istruzione superiore, nello stesso periodo, è passata dal 73% al 35%; in generale la gente si concentra sulle proprie convinzioni e sui propri interessi.

Il «meismo» ha avuto una forte influenza sulla vita nei *campus*. I gruppi di autosostegno, ad esempio, hanno fatto registrare una forte crescita. Gli studenti sono stati pronti a citare in giudizio le istituzioni accademiche e si sono maggiormente interessati della qualità della vita nei *campus*. C'è stata maggiore competitività per l'ammissione alle istituzioni migliori, per l'accesso alle facoltà più remunerative, per i voti più alti, etc. Ne sono stati di riflesso influenzati anche i comportamenti sociali e sessuali, sebbene le cause - e gli effetti - di tali mutamenti siano meno chiari ed in parte riconducibili al timore dell'AIDS.

IL «MEISMO» E L'ATTIVISMO

Il ventaglio di comportamenti prevalenti negli Anni Settanta è riflesso chiaramente nel nuovo corso dell'attivismo universitario. Indubbiamente l'attivismo e in genere l'interesse verso la politica scemarono. Inoltre, negli Anni Settanta la natura delle organizzazioni e le tattiche dei gruppi politici studenteschi mutarono profondamente. Uno degli indicatori di cambiamento fu la rinascita delle organizzazioni di partecipazione studentesca, che furono un caposaldo della vita universitaria ed una delle massime fonti di preoccupazione politica negli Anni Cinquanta. Esse si occuparono non solo della qualità della vita all'interno dei *campus* e dei servizi a favore degli studenti, ma rappresentarono anche questi ultimi in scenari più ampi del singolo ateneo.

Lobby di studenti si sono affer-

mate in molti stati ed a livello nazionale. La National Student Lobby è attiva a Washington dal 1971; essa cerca di fare pressioni sul Congresso ed in altri circoli. È stato calcolato che all'inizio degli Anni Settanta *lobby* di questo tipo esistevano nel 22% dei *campus* di 39 stati. Il loro obiettivo primario è la salvaguardia degli interessi studenteschi; esse hanno cercato di tutelare i programmi di prestiti agevolati a favore degli studenti, si sono opposte agli aumenti delle tasse di iscrizione alle università statali, si sono espresse contro le restrizioni dei diritti degli studenti, etc.

Una delle *lobby* più importanti è la SASU (Student Association of the State University) dell'Università dello Stato di New York. La SASU rappresenta la maggior parte dei 34 *campus* dell'Università nella capitale dello Stato, Albany, e dispone di personale a tempo pieno che lavora congiuntamente con le autorità dell'Università e con i funzionari dello Stato di New York. La SASU ha collaborato diverse volte con l'Università per la definizione di progetti di legge, ma di tanto in tanto essa si è anche scontrata con i funzionari dell'Ateneo sul problema dell'aumento delle tasse di iscrizione. La SASU fornisce informazioni ai legislatori ed ha l'immagine positiva di una organizzazione impegnata nel settore dell'istruzione superiore. Essa ha anche inscenato delle manifestazioni di massa ad Albany per attirare l'attenzione dell'opinione pubblica sui problemi degli studenti. L'associazione offre anche sconti su treni, aerei e concerti e convenzioni con negozi. Tra le organizzazioni studentesche la SASU costituisce uno degli esempi più convincenti di come coniugare un nuovo stile di impegno con l'attenzione alle tematiche studentesche, anche se negli Anni Ottanta la sua incisività ed il suo successo sono andati un po' scemando.

Un'altra struttura venuta alla

luce negli Anni Settanta e in declino negli Anni Ottanta è il PIRG (Public Interest Research Group). I PIRG sono stati ideati da Ralh Nader nel 1970; nel 1978 essi erano presenti nell'11% dei *colleges* e delle università americane di 28 Stati. I PIRG svolgono ricerche su temi ambientali e sociali e si impegnano in ambito legislativo a favore dell'istruzione. Essi divennero molto popolari perché riuscirono ad unire l'interesse verso temi sociali quali l'ambiente, con una tradizione vitale di attivismo sociale. I PIRG non furono implicati direttamente nelle manifestazioni studentesche, ma cooperarono con i funzionari governativi, fornendo loro materiale didattico e cercando di scuotere la coscienza pubblica.

Un esempio di *lobby* di grande successo è stato il PIRG di New York, che alla fine degli Anni Settanta aveva un *budget* annuo di 400.000 dollari e più di 100.000 iscritti. Esso disponeva di personale retribuito e si occupava dei servizi telefonici, dell'ammissione degli studenti e della composizione delle commissioni di esame, dell'assistenza medica, dell'energia nucleare e di altre tematiche ambientali. Grazie alle sue proposte legislative ed alle sue campagne di informazione esso registrò brillanti successi. Il PIRG New York si impegnò anche in settori non tradizionali per gli studenti; prevalentemente, però, si concentrò su questioni che avevano un impatto diretto sulla vita dei giovani.

Sebbene la «*me generation*» non avesse un grande interesse per l'attivismo studentesco ed il livello di impegno politico nei *campus* diminuì durante gli Anni Settanta, il meismo ebbe delle ramificazioni politiche e sociali. Le organizzazioni studentesche di maggior successo in quel periodo rispecchiarono l'interesse degli studenti verso temi riguardanti da vicino la loro stessa esistenza ed il loro futuro. I gruppi di azione più ideologici venuti al proscenio nel decennio preceden-

te scomparvero quasi del tutto dai *campus*.

È significativo che i settori del movimento che hanno riscosso maggiore successo negli Anni Settanta ed all'inizio degli Anni Ottanta siano stati quelli che agli interessi del singolo hanno unito le tematiche sociali. L'influenza maggiore l'ha avuta il movimento femminista. Essa si è espressa in molti modi: nella maggior parte delle università sono stati introdotti nuovi programmi e corsi di studio femminili e femministi e si è sviluppato il settore delle borse di studio in tali materie. I gruppi femministi studenteschi si sono moltiplicati partecipando alla vita dei *campus* e creando strutture di sostegno per le donne. Anche le organizzazioni degli studenti neri sono state molto attive ed hanno inciso sui programmi accademici di studi afro-americani.

Per finire, in molti *campus* si è costituito un movimento per i diritti degli omosessuali.

IL PARADOSSO DEGLI ANNI OTTANTA

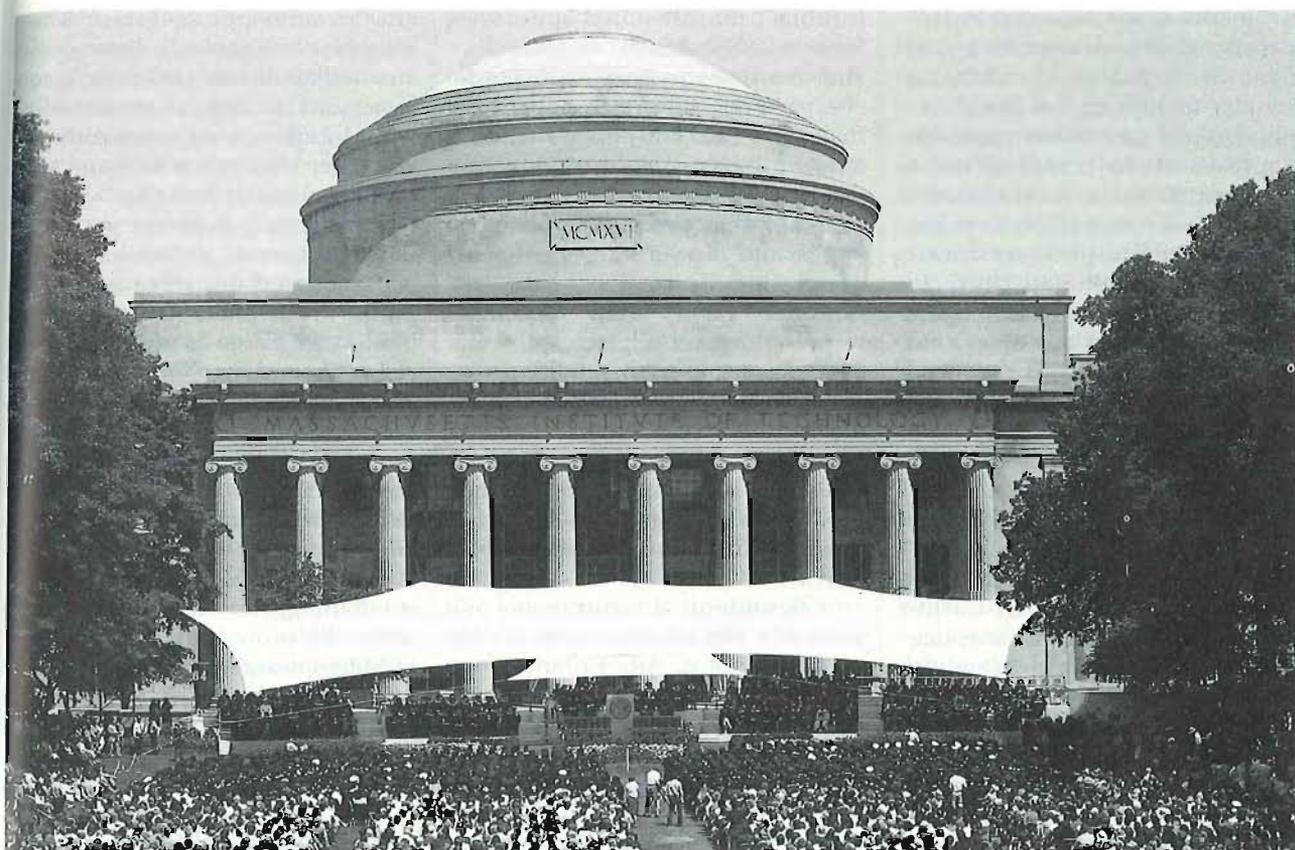
Gli Anni Ottanta hanno evidenziato il paradosso esistente nel movimento studentesco americano. Da una parte si erano perpetuati senza cambiamenti di rilievo gli atteggiamenti assunti dopo gli Anni Sessanta. Gli studenti americani tendono ad essere di centro e non sono fortemente motivati verso un impegno sociale. Essi continuano a concentrarsi sulla carriera e si preoccupano di assicurarsi una posizione stabile all'interno della borghesia. D'altra parte, c'è stata una significativa, ancorché sporadica, ripresa dell'attivismo studentesco. Esso ha ricordato più l'attivismo non violento dei primi Anni Sessanta che l'atteggiamento ipermilitante della fine di quel decennio. Si può ritenere che gli Anni Ottanta siano stati una sorta di periodo di transizione tra l'eccezionale ac-

quiescenza degli Anni Settanta ed un periodo, ancora non iniziato, di grande attivismo. La fine dell'era Reagan confermerebbe questa ipotesi, ma le ipotesi che la sostengono sono troppo scarse per poterle estrapolare delle generalizzazioni convincenti.

Un'analisi dettagliata del contesto politico ed economico allargato degli Anni Ottanta va oltre i limiti del presente saggio. Tuttavia vanno citati diversi fattori chiave. I gravi problemi economici del decennio passato sono stati in gran parte superati e ciò è vero soprattutto per il ceto medio. L'effetto delle ripetute crisi petrolifere è ormai minimo ed è terminata l'inflazione galoppante. Anche la disoccupazione, che all'inizio del decennio era molto alta, si è ridotta.

La rivoluzione reaganiana ha segnato la fine del *welfare state*. Wall-Street ha vissuto un periodo di forte crescita, in cui si è verificato un numero record di fusioni tra i grandi gruppi e la lotta per la ricchezza ha dominato la scena americana come non mai dopo gli Anni Venti. Alla fine del primo mandato di Reagan sembrava che le università fossero poco più che dei vivai di *yuppies* o delle isole felici e politicamente inerti dove ci si specializzava in gestione aziendale. Una copertina di *Newsweek on Campus* riassume bene questi stati d'animo in un fumetto in cui gli universitari sostituivano lo slogan degli Anni Sessanta con la frase da *yuppies* «Non fidarti di chi ha meno di 30.000 dollari l'anno».

Il neo-conservatorismo prodotto dalla rivoluzione reaganiana tra il 1980 ed il 1984 paralizzò l'attivismo progressista su due temi da sempre importantissimi per la sinistra studentesca: il pacifismo e i diritti civili. Il presidente Reagan riuscì a promuovere un nazionalismo da guerra fredda contro «l'impero del male» sovietico ed ottenne l'appoggio del Congresso per un massiccio riarmo e per l'intervento in Nicaragua. L'invasione di Gre-



Il Mc Laurin Building durante la cerimonia per la consegna dei diplomi

nada nel 1983 e la vittoria militare statunitense fecero sventolare molte bandiere anche nei *campus* e le manifestazioni a sostegno di tale politica superarono di gran lunga le azioni di dissenso. Sebbene gli studenti avessero in parte aderito al movimento antinucleare e alle dimostrazioni contro la guerra in Nicaragua, il clima conservatore dell'intera nazione impedì un dissenso di massa durante il primo mandato di Reagan. Inoltre gli attacchi alle azioni affermative da parte dell'amministrazione Reagan lasciò spiazzati i gruppi di attivisti civili e favorì un attacco alle minoranze all'interno dei *campus* che portò poi, alla fine del decennio, alla repressione dei gruppi di attivisti civili e a gravi incidenti razziali nelle università.

La schiacciante vittoria di Reagan nel 1984 parve suggellare la

sorte della sinistra studentesca, ormai divenuta una minoranza impotente in un'epoca di conservatori. Ironia della sorte, tale vittoria ebbe l'effetto opposto e generò la protesta studentesca anziché soffocarla. Poiché le elezioni avevano dimostrato in tutta chiarezza che né Reagan né la svolta a destra della nazione potevano essere bloccati andando alle urne, l'attivismo studentesco giunse alla conclusione che l'unico modo per sfidare il reaganismo era la protesta. E questa sfida si giocò sulla questione in cui l'amministrazione Reagan (e quella di tutte le università) appariva più vulnerabile: il Sud Africa.

IL MOVIMENTO ANTI-APARTHEID

Nel corso dell'anno accademi-

co 1984/85 il regime pro-*apartheid* del Sud Africa dovette affrontare la più imponente sommossa nera degli ultimi 25 anni. La protesta nera contro il governo della minoranza bianca e contro le nuove «riforme» costituzionali fu domata con una repressione brutale persino per gli standard sudafricani che culminò nel marzo 1985, quando la polizia massacrò a Sharpeville un gruppo di dimostranti disarmati. A seguito di tali avvenimenti, cui dedicarono ampio spazio la televisione e la stampa, prese piede negli USA un movimento di solidarietà portato avanti dalle chiese nere e dalle organizzazioni per i diritti civili. Tale movimento richiedeva delle sanzioni contro il Sud Africa da parte dell'amministrazione Reagan che, fedele alla sua politica dell'«impegno costruttivo», si oppose con forza alle sanzioni. Le proteste del

movimento di solidarietà si intensificarono in una drammatica campagna di disobbedienza civile imperniata su *sit-in* in cui furono arrestati molti dei dimostranti che manifestavano di fronte all'ambasciata sudafricana, ivi inclusi importanti *leader* politici. Nella primavera del 1985 la protesta contro l'*apartheid* sia negli Stati Uniti che in Sud Africa catturò l'immaginazione degli universitari americani, dando origine alla più massiccia protesta studentesca a partire dagli Anni Sessanta.

Fuori e dentro i *campus* il movimento anti-*apartheid* si rafforzò a seguito di una giornata di protesta nazionale indetta il 4 aprile 1985 per commemorare l'anniversario dell'assassinio di Martin Luther King. Circa 4.000 dimostranti marciarono fino all'ambasciata sudafricana a Washington e 58 di essi furono arrestati. Lo stesso giorno diverse centinaia di studenti della Columbia University portarono il movimento anti-*apartheid* nel loro *campus*. Fecero un *sit-in* all'ingresso principale della Hamilton Hall e giurarono di restare lì fino a quando la Columbia non avesse cessato le sue cointeressenze nelle società che intrattenevano relazioni commerciali con il Sud Africa.

Tale protesta durò tre settimane ed ispirò azioni analoghe in circa 60 *campus*. Alcune di esse furono molto più imponenti del *sit-in* alla Columbia. A Berkeley 10.000 studenti parteciparono ad una giornata di sciopero per protestare contro l'arresto di 158 manifestanti. Più di 1.000 studenti della Cornell University furono arrestati durante i *sit-in*.

Sebbene le azioni di protesta richiamassero alla memoria quelle degli Anni Sessanta, il movimento anti-*apartheid* cercò di evitare la polarizzazione di quel decennio. Le proteste della primavera '85 non furono violente e furono dirette più contro l'*apartheid* che contro le università. L'impostazione fu chiara da principio, quando alla Co-

lumbia i manifestanti sedettero fuori anziché dentro la Hamilton Hall e affissero cartelli spiegando che, sebbene l'ingresso principale fosse bloccato, sarebbero rimasti aperti gli accessi secondari. «Non odiamo il rettore Sovern» spiegò un *leader* della protesta studentesca «pensiamo di avere argomentazioni migliori delle sue». *Newsweek* notò che i manifestanti erano molto più contenuti rispetto agli Anni Sessanta. Gli studenti dell'Università di Boulder, in Colorado, condussero un accorto negoziato con i funzionari dell'università prima di inscenare una dimostrazione definita da un funzionario «la più civile che ci sia stata sulla faccia della Terra».

Gli studenti si mostrarono più studiosi e più informatizzati dei loro predecessori. Alla Columbia ed in altri *campus* gli studenti attuarono una rotazione dei partecipanti ai *sit-in* in modo da poter frequentare le lezioni. Essi fecero anche un buon uso della rivoluzione informatica creando una rete di computer che collegava oltre cento *campus* in modo da essere sempre informati sull'evoluzione della protesta.

Al centro della contestazione studentesca c'era la questione – morale e non ambigua – dell'*apartheid*. Con i loro sforzi gli attivisti cercarono di fare pressione sulle università e sull'intera nazione in modo da costringerli ad adottare delle misure economiche contro il regime razzista di Pretoria. Ma al di là dello stesso Sud Africa, il messaggio che i manifestanti cercarono di inviare a tutta l'America fu che la coscienza politica non era scomparsa dalle università e che le giovani generazioni potevano e volevano alzare la voce contro la politica conservatrice dell'amministrazione.

Subito dopo l'inizio delle azioni di protesta il *New York Times* scrisse che in tutti gli Stati Uniti gli attivisti concordavano che il maggiore argomento di persuasione

che avevano per reclutare nuovi simpatizzanti erano le linee politiche dell'amministrazione Reagan e la personalità dello stesso presidente. «Moltquanto sta avvenendo, avviene per reazione a Reagan» spiega un attivista di Berkeley. «La gente è frustrata e depressa per quanto sta avvenendo in Salvador ed in Nicaragua ed ora intravede finalmente la possibilità di esprimere in modo costruttivo le proprie potenzialità repressate».

In realtà questa rivolta non si è indirizzata tanto contro la politica estera del presidente, quanto contro il materialismo egocentrico dell'età reaganiana. I manifestanti affermavano che la morale doveva avere la meglio sul profitto e a costo di infliggere una perdita economica alle università, esse avevano l'obbligo morale di troncane i legami economici con il Sud Africa. Inoltre gli attivisti cercarono di dimostrare di non essere solo gli *yuppies* ambiziosi che i media andavano descrivendo. Ross Hammond, uno dei leader di Berkeley, spiega che nella sua università il movimento era «in parte una reazione contro i *media* che lo rappresentavano come un *campus* totalmente inerte. Questa idea non va proprio a genio a tutti coloro che credono nella solidarietà. Noi siamo ancora un *campus* progressista». Sentimenti analoghi furono espressi in tutta la nazione. Tom Keenan, uno dei leader di Yale, asserì con orgoglio che le manifestazioni «smentiscono l'idea che la popolazione studentesca non aspiri altro che ad un doppiopetto blu».

Sebbene l'ondata di attivismo della primavera '85 si concentrasse soprattutto sulla tematica dell'*apartheid*, ci furono anche delle manifestazioni a sostegno della pace, e delle azioni affermative. All'Università del Colorado più di 450 persone furono arrestate nel corso di una manifestazione contro la CIA. Proteste anti-CIA si ebbero anche a Yale, a Wesley e all'Università del Wisconsin a Ma-

dison, dove gli studenti cercarono di arrestare (la legge americana consente in casi eccezionali l'arresto da parte dei privati cittadini, *n.d.t.*) un funzionario della CIA adetto al reclutamento del personale. Le minoranze etniche inclusero nelle loro azioni di protesta le richieste di una maggiore rappresentatività all'interno dei *campus*. Alla Brown University le azioni di protesta portarono in aprile ad un breve sciopero e all'occupazione degli edifici universitari da parte delle minoranze etniche che chiedevano un maggiore accesso delle minoranze in fase di selezione, sostegni finanziari ed un *curriculum* dedicato ai PVS.

Sottovalutando la forza politica e l'attrattiva esercitata dal movimento anti-*apartheid*, moltissimi funzionari delle università respinsero all'inizio le richieste di un blocco totale dei rapporti tra atenei e società aventi relazioni commerciali con il Sud Africa. L'amministrazione della Columbia fu l'antesignana della linea dura. Subito dopo l'inizio dei *sit-in* il portavoce della Columbia Fred Knobel annunciò che «la Columbia non ha alcuna intenzione di accogliere le richieste degli studenti». Giustificando il suo rifiuto, il rettore della Columbia Michael Sovern disse che «nessuna università può permettere che alcuni dei suoi membri le impongano una qualsivoglia presa di posizione».

In molte istituzioni i funzionari sottolinearono che un blocco totale avrebbe indebolito la potenza economica degli USA e la loro capacità di esercitare pressioni a favore delle riforme in Sud Africa. L'ampiezza dell'opposizione da parte delle amministrazioni fece capire che il movimento non avrebbe potuto raggiungere i suoi scopi rapidamente: ad imparare la lezione per primi furono gli studenti della Columbia, che terminano il *sit-in* senza aver ricevuto dall'amministrazione alcuna promessa di un blocco totale dei rap-

porti con il Sud Africa.

Le amministrazioni dei *campus* ribadirono le proprie posizioni usando un pugno di ferro verso i dimostranti. Furono presi provvedimenti disciplinari contro i *leader* dei *sit-in* e in diversi casi esse rifiutarono di concedere la laurea agli studenti che avevano violato i regolamenti dei *campus*. I funzionari dei *college* cominciarono ad incontrarsi per discutere in che modo controllare i manifestanti. A Cornell e in altre università attive politicamente furono adottati regolamenti più rigidi. A Berkeley e nella Columbia la polizia del *campus* fu autorizzata a filmare le manifestazioni per facilitare l'individuazione degli studenti che violavano la legge. I manifestanti denunciarono queste scelte sostenendo che esse avrebbero potuto avere ripercussioni devastanti sulla libertà di espressione.

Ma nell'adottare la linea dura, gli amministratori non avevano fatto i conti con la rapida crescita dell'appoggio dato al movimento anti-*apartheid* da parte dell'opinione pubblica. A differenza dei funzionari delle università, i *leader* studenteschi, come Jon Klavens della Columbia, compresero che lo sdegno dell'America, profondamente turbata dalle atrocità delle immagini che ogni giorno gli inviati delle televisioni trasmettevano dal Sud Africa, dava loro un margine di vantaggio sugli amministratori delle università che apparivano aridi e spietati nel loro rifiuto di troncare i propri investimenti in Sud Africa. «Abbiamo delle motivazioni morali valide come tutti gli abolizionisti e forse anche di più» disse Klavens. Nonostante le sconfitte iniziali dovute all'intransigenza delle amministrazioni, i manifestanti continuarono ad essere fiduciosi che alla fine, per dirla con le parole del *leader* studentesco di Stanford, Steven Phillips «il movimento avrebbe vinto, perché l'*apartheid* offende il senso di giustizia di tutti». Tale fiducia fu ben riposta.

Il movimento studentesco non rimase mai solo nel chiedere il cambiamento della politica degli investimenti delle università. Durante la prima settimana di *sit-in* alla Columbia il reverendo Jesse Jackson si recò a Morningside Heights e rincuorò i manifestanti, bagnati fino al midollo, lodandoli per «l'esempio morale che offrivano all'intera America». Simili elogi furono anche espressi dal vescovo Desmond Tutu. A questi assertori dei diritti civili si unirono *leader* sindacali, funzionari delle facoltà e centinaia di funzionari statali che, da un capo all'altro della nazione, chiesero che i fondi statali e comunali non fossero più tenuti in deposito presso gli istituti di credito aventi rapporti con il Sud Africa.

La richiesta di sanzioni federali contro il Sud Africa iniziò a prendere piede anche in seno al Congresso. La crescita dei consensi nell'opinione pubblica diede al movimento studentesco molteplici alleati all'interno della comunità. Quando, ad esempio, gli studenti dell'UCLA e di Berkeley inscenarono un *sit-in* chiedendo il blocco dei rapporti economici degli atenei con il Sud Africa, diversi deputati della California, incluso il portavoce della Casa Bianca Willie Brown, espressero il loro sostegno alla protesta e dissero alle autorità degli atenei che i loro fondi sarebbero stati bloccati a Sacramento in caso di mancata adesione alle richieste degli studenti. Le pressioni congiunte degli studenti e dell'opinione pubblica portarono oltre 25 *campus* a cedere del tutto o in parte tra l'aprile e l'ottobre del 1985.

Le pressioni a favore del blocco economico crebbero virtiginosamente durante l'anno accademico 1985/86. Forti della base organizzativa creata nella primavera precedente, gli studenti indissero una mobilitazione nazionale che interessò oltre cento *campus* nell'ottobre del 1985. Gli atenei coinvolti e le regioni interessate risultarono quasi il doppio rispetto all'anno

precedente. Se il 1983/84 era stato l'anno accademico degli *yuppies*, il 1985/86 fu l'anno dei ghetti. Infatti i manifestanti ricostruirono dei veri e propri ghetti all'interno delle università come simbolo della povertà e dell'oppressione dei neri sudafricani.

Mentre il movimento si andava rafforzando, i dirigenti delle università iniziarono a recedere dalle loro posizioni iniziali. La prima grande vittoria simbolica dell'anno accademico si ebbe quando l'amministrazione della Columbia si impegnò a bloccare i rapporti con il Sud Africa. Era l'ottobre del 1985. La Columbia fornì agli altri atenei un'argomentazione per salvare la faccia di fronte al cambiamento totale di posizione. Essa dichiarò infatti che avrebbe sospeso i rapporti con il Sud Africa non a causa della protesta studentesca, ma perché la mutata situazione politica del Sud Africa aveva resa vana ogni speranza che le società americane potessero, con la loro presenza e con i loro criteri di pari opportunità nelle politiche di impiego dei dipendenti, riformare il sistema sociale, ponendo fine all'*apartheid*. E questo fu solo l'inizio: alla fine dell'anno accademico 1985/86, 120 *college* ed università avevano sospeso, in tutto o in parte, i loro legami con il Sud Africa. Il provvedimento più eclatante si ebbe quando nel luglio 1986 l'Università della California ritirò 3.100.000.000 di dollari di investimenti dalle società che avevano rapporti con il Sud Africa.

Questa vittoria fu forse la manifestazione più chiara della misura in cui il movimento studentesco aveva influenzato l'opinione pubblica causando un cambiamento di posizione in diversi uomini politici. Mentre in primavera il governatore George Deukmejian si era battuto con vigore contro il blocco, in autunno, avendo notato il crescente sostegno dell'opinione pubblica a favore del movimento studentesco, si pronunciò a favore del blocco.

Deukmejian, repubblicano e conservatore, ma candidato per la rielezione a governatore, usò la sua grande influenza politica con il Board of Regents (il comitato che riunisce i principali funzionari delle università statali, *n.d.t.*) per ottenere un sorprendente ribaltamento del precedente voto negativo.

TENDENZE CONSERVATRICI E RAZZISMO NEI CAMPUS

Non tutti gli studenti, tuttavia, gioirono per la vittoria del movimento anti-*apartheid* e per le proteste di massa nei *campus*. Sin dai primi anni della presidenza di Reagan erano apparsi nei *campus* dei gruppi di attivisti di destra piccoli, ma bene organizzati ed economicamente forti. Il più noto ed il più attivo fu quello di Dartmouth. Esso pubblicava una rivista ultraconservatrice, la *Dartmouth Review*, che godeva dell'appoggio finanziario degli ex-alumni più conservatori. La *Review*, inoltre, aveva dei forti legami con l'*establishment* della destra repubblicana. Tra gli altri, essa attirò l'attenzione e ricevette gli elogi della *National Review* di William F. Buckley e servì per reclutare personale per l'amministrazione Reagan. Diversi suoi collaboratori divennero funzionari della Casa Bianca. La *Dartmouth Review* era nota non solo per le sue opinioni conservatrici, ma anche per i suoi editoriali aggressivi e sarcastici che sferravano violenti attacchi contro gli omosessuali e le minoranze etniche. Un articolo del 1982 accusava l'Università di Dartmouth di aver abbassato i suoi standard accademici per consentire l'accesso di un maggior numero di studenti di colore.

Con il delinearsi di un movimento anti-*apartheid* a Dartmouth, lo staff della *Dartmouth Review* andò oltre gli attacchi retorici contro la sinistra. Stizziti per la comparsa delle ricostruzioni dei ghetti nel *campus*, una dozzina di studenti

di destra (dieci dei quali erano collaboratori della *Review*) andarono a notte fonda a distruggerle a colpi di maglio. Era il gennaio del 1986. Il numero successivo della *Review* elogiò l'aggressione e sostenne che sarebbe stato meglio che essa fosse avvenuta prima.

Questo incidente scatenò un'ondata di indignazione a Dartmouth, anche perché esso era coinciso con le commemorazioni di Martin Luther King. Per protesta gli studenti occuparono il rettore per trenta ore, finché l'amministrazione non acconsentì a dedicare una giornata di studio al fenomeno del razzismo. A tale giornata parteciparono circa i due terzi degli studenti e le minoranze etniche denunciarono le discriminazioni di cui erano fatte oggetto.

Il caso Dartmouth attirò l'attenzione dell'intera nazione sul problema del razzismo nei *college*. «Il movimento anti-ghetto» commentò un osservatore «che doveva concentrarsi sul razzismo in paesi lontani, ha costretto molti a confrontarsi con il razzismo che ci circonda». Attacchi analoghi contro il movimento antighetto si verificarono anche all'Università dello Utah, alla John Hopkins University, alla California State College di Long Beach e a Berkeley. Essi furono però sporadici e suscitarono più condanna che approvazione tra gli studenti, in genere favorevoli al movimento anti-*apartheid*.

LA FINE DEL MOVIMENTO ANTI-APARTHEID

A differenza del movimento studentesco degli Anni Sessanta, che si autodistrusse pensando erroneamente di riuscire a fermare la guerra del Vietnam, il movimento anti-*apartheid* vide la fine a causa del suo stesso successo. Esso non solo ebbe ampi consensi nei *campus*, ma riuscì a trasformare l'opinione pubblica tanto da costringere il presidente Reagan a modifica-

re la propria posizione e ad adottare delle limitate sanzioni contro il Sud Africa. Avendo raggiunto i propri principali obiettivi il movimento si trovò di fronte al problema di determinare nuovi traguardi e di elaborare un programma politico più articolato. Ma avendo in effetti perso la sua ragion d'essere, il movimento non riuscì a risolvere questi problemi e ad ampliare i propri orizzonti. Esso svanì invece nell'anno accademico 1986/87 con la stessa rapidità con cui si era imposto.

Il crollo del movimento fu anche dovuto alla scomparsa di un'altra importante motivazione dell'attivismo studentesco, vale a dire l'esigenza di bloccare Reagan e la svolta a destra della nazione. La rivoluzione reaganiana non suscitava più timore negli studenti perché già le elezioni dell'86 avevano ripristinato nel Congresso la maggioranza democratica e lo scandalo Iran-Contras aveva paralizzato la Casa Bianca. Poiché i suoi due maggiori avversari - le università relativamente agli investimenti in Sud Africa ed il Presidente Reagan

- si erano ormai indeboliti, il movimento studentesco degli Anni Ottanta cessa di esistere.

La sua fine lasciò alcuni attivisti a riflettere se i loro tanto elogiati pragmatismo e moderazione non si fossero risolti in una debolezza anziché in un punto di forza. Focalizzandosi su una causa ristretta come quella del ritiro dal Sud Africa, il movimento aveva inavvertitamente dato alle università il modo di uscire indenni dalla controversia, consentendo loro di far diventare l'*apartheid* un non-problema con la semplice estromissione del Sud Africa dai propri interessi finanziari. Così, dopo aver vinto tante battaglie tra il 1985 ed il 1986 il mondo dei *campus* smise di protestare, nonostante il regime sudafricano continuasse con le sue massicce repressioni. Il crollo del movimento, inoltre, coincise con il *blackout* giornalistico imposto dal regime di Botha, che così tenne la lotta del movimento anti-*apartheid* in Sud Africa al di fuori della portata dei *media* americani. Gli attivisti rimasero a guardare impotenti il declino dell'interesse verso il Sud Africa

che avevano ridestato con grande fatica sia nei *campus* che fuori. Il movimento che aveva mobilitato l'opinione dei *campus* contro l'*apartheid*, Reagan e gli *yuppies* non riuscì a mantenere viva la protesta anti-*apartheid* negli Stati Uniti una volta risolto il problema della complicità delle università con il regime razzista di Pretoria.

A differenza di questi attivisti che avevano cercato di sviluppare un movimento nazionale mediante il coordinamento di manifestazioni ed incontri, il successivo movimento antirazzista si sviluppò a livello locale senza che vi fosse un coordinamento su base nazionale. Alla fine dell'anno accademico 1987/88 il movimento studentesco era virtualmente scomparso. A prescindere da queste due ondate di attivismo c'erano stati nei *campus* un coinvolgimento per la politica americana in Centroamerica ed una estesa opposizione agli aiuti ai Contras in Nicaragua. Come in passato, i diritti civili e la politica estera furono gli elementi chiave per una modesta rinascita dell'impegno politico nei *campus*.

È STATA ISTITUITA L'«UNIVERSITÀ DEL MEDITERRANEO»

Il 18 giugno è stato firmato lo Statuto dell'«Università del Mediterraneo» una nuova iniziativa che, nella prospettiva di un'Europa unita e dell'incontro Est-Ovest, va ad aggiungersi al già ricco quadro di collaborazioni interuniversitarie a livello internazionale promosse dall'Università di Roma «La Sapienza».

Rientrando tra i suoi scopi la collaborazione tra le università di tale area geografica «per il progresso della scienza, della tecnica e della cultura», «lo sviluppo della ricerca comune», «la cooperazione in vista della formazione di docenti universitari», suo obiettivo specifico è quello di creare un'occasione di integrazione universitaria che - inquadrandosi nel settore della cooperazione culturale - rivesta un carattere specifico e concreto interessan-

do il campo della formazione post-laurea.

Il progetto, basato su un numero di «crediti», ottenibili in più università *partner*, intende promuovere cicli di formazione in aree culturali e professionali da definire in una dimensione interdisciplinare, rivolti a laureati degli atenei dei Paesi firmatari e tenuti da docenti ed esperti dei vari settori disciplinari.

Membri fondatori dell'«Università del Mediterraneo», oltre all'ateneo romano sono le università di Aix-Marseille I, Alessandria d'Egitto, Algeri, Atene, Barcellona, Bari, Bordeaux I, Catania, Il Cairo, Lione II, Madrid Complutense, Messina, Napoli, Palermo, Parigi «La Sorbonne», Rabat, Sassari, Siviglia, Tolone, Tunisi, École des Hautes Études en Sciences Sociales - Pari-

gi, Institut des Études des l'Ancien Moyen Orient, Zamalik (Il Cairo).

I programmi didattici messi in atto a partire dal prossimo anno accademico sono:

- 1) Scienze del mare (promotrice l'Università di Barcellona);
- 2) Beni culturali (promotrici le Facoltà di Architettura, Scienze e Lettere dell'Università di Roma «La Sapienza»);
- 3) Problemi del territorio e salvaguardia delle coste (promotrici le Facoltà di Architettura, Scienze e Ingegneria dell'Università di Roma «La Sapienza»);
- 4) Antropologia delle culture mediterranee (promotore il Dipartimento di Studi storico-religiosi dell'Università di Roma «La Sapienza»).

Maria Luisa Marino

re la propria posizione e ad adottare delle limitate sanzioni contro il Sud Africa. Avendo raggiunto i propri principali obiettivi il movimento si trovò di fronte al problema di determinare nuovi traguardi e di elaborare un programma politico più articolato. Ma avendo in effetti perso la sua ragion d'essere, il movimento non riuscì a risolvere questi problemi e ad ampliare i propri orizzonti. Esso svanì invece nell'anno accademico 1986/87 con la stessa rapidità con cui si era imposto.

Il crollo del movimento fu anche dovuto alla scomparsa di un'altra importante motivazione dell'attivismo studentesco, vale a dire l'esigenza di bloccare Reagan e la svolta a destra della nazione. La rivoluzione reaganiana non suscitava più timore negli studenti perché già le elezioni dell'86 avevano ripristinato nel Congresso la maggioranza democratica e lo scandalo Iran-Contras aveva paralizzato la Casa Bianca. Poiché i suoi due maggiori avversari - le università relativamente agli investimenti in Sud Africa ed il Presidente Reagan

- si erano ormai indeboliti, il movimento studentesco degli Anni Ottanta cessa di esistere.

La sua fine lasciò alcuni attivisti a riflettere se i loro tanto elogiati pragmatismo e moderazione non si fossero risolti in una debolezza anziché in un punto di forza. Focalizzandosi su una causa ristretta come quella del ritiro dal Sud Africa, il movimento aveva inavvertitamente dato alle università il modo di uscire indenni dalla controversia, consentendo loro di far diventare l'*apartheid* un non-problema con la semplice estromissione del Sud Africa dai propri interessi finanziari. Così, dopo aver vinto tante battaglie tra il 1985 ed il 1986 il mondo dei *campus* smise di protestare, nonostante il regime sudafricano continuasse con le sue massicce repressioni. Il crollo del movimento, inoltre, coincise con il *blackout* giornalistico imposto dal regime di Botha, che così tenne la lotta del movimento anti-*apartheid* in Sud Africa al di fuori della portata dei *media* americani. Gli attivisti rimasero a guardare impotenti il declino dell'interesse verso il Sud Africa

che avevano ridestato con grande fatica sia nei *campus* che fuori. Il movimento che aveva mobilitato l'opinione dei *campus* contro l'*apartheid*, Reagan e gli *yuppies* non riuscì a mantenere viva la protesta anti-*apartheid* negli Stati Uniti una volta risolto il problema della complicità delle università con il regime razzista di Pretoria.

A differenza di questi attivisti che avevano cercato di sviluppare un movimento nazionale mediante il coordinamento di manifestazioni ed incontri, il successivo movimento antirazzista si sviluppò a livello locale senza che vi fosse un coordinamento su base nazionale. Alla fine dell'anno accademico 1987/88 il movimento studentesco era virtualmente scomparso. A prescindere da queste due ondate di attivismo c'erano stati nei *campus* un coinvolgimento per la politica americana in Centroamerica ed una estesa opposizione agli aiuti ai Contras in Nicaragua. Come in passato, i diritti civili e la politica estera furono gli elementi chiave per una modesta rinascita dell'impegno politico nei *campus*.

È STATA ISTITUITA L'«UNIVERSITÀ DEL MEDITERRANEO»

Il 18 giugno è stato firmato lo Statuto dell'«Università del Mediterraneo» una nuova iniziativa che, nella prospettiva di un'Europa unita e dell'incontro Est-Ovest, va ad aggiungersi al già ricco quadro di collaborazioni interuniversitarie a livello internazionale promosse dall'Università di Roma «La Sapienza».

Rientrando tra i suoi scopi la collaborazione tra le università di tale area geografica «per il progresso della scienza, della tecnica e della cultura», «lo sviluppo della ricerca comune», «la cooperazione in vista della formazione di docenti universitari», suo obiettivo specifico è quella di creare un'occasione di integrazione universitaria che - inquadrandosi nel settore della cooperazione culturale - rivesta un carattere specifico e concreta interessan-

do il campo della formazione post-laurea.

Il progetto, basato su un numero di «crediti», ottenibili in più università *partner*, intende promuovere cicli di formazione in aree culturali e professionali da definire in una dimensione interdisciplinare, rivolti a laureati degli atenei dei Paesi firmatari e tenuti da docenti ed esperti dei vari settori disciplinari.

Membri fondatori dell'«Università del Mediterraneo», oltre all'ateneo romano sono le università di Aix-Marseille I, Alessandria d'Egitto, Algeri, Atene, Barcellona, Bari, Bordeaux I, Catania, Il Cairo, Lione II, Madrid Complutense, Messina, Napoli, Palermo, Parigi «La Sorbonne», Rabat, Sassari, Siviglia, Tolone, Tunisi, École des Hautes Études en Sciences Sociales - Pari-

gi, Institut des Études des l'Ancien Moyen Orient, Zamalik (Il Cairo).

I programmi didattici messi in atto a partire dal prossimo anno accademico sono:

1) Scienze del mare (promotrice l'Università di Barcellona);

2) Beni culturali (promotrici le Facoltà di Architettura, Scienze e Lettere dell'Università di Roma «La Sapienza»);

3) Problemi del territorio e salvaguardia delle coste (promotrici le Facoltà di Architettura, Scienze e Ingegneria dell'Università di Roma «La Sapienza»);

4) Antropologia delle culture mediterranee (promotore il Dipartimento di Studi storico-religiosi dell'Università di Roma «La Sapienza»).

Maria Luisa Marino

Alla fine dell'anno accademico 1987/88 non c'era nessuna organizzazione nazionale preposta al coordinamento della vita politica nei *campus*. Anche se non si hanno dati precisi in merito, si può affermare che le organizzazioni «tradizionali» come i Socialisti Democratici Americani hanno una ben scarsa influenza nei *campus*.

All'inizio del 1988 fu fatto un tentativo di creare una rete nazionale di attivisti che si risolse in contrasti tra i diversi gruppi e che fu, tutto sommato, una bolla di sapone. Così le iniziative politiche tendono attualmente ad essere non coordinate e di portata ristretta. Nessuna di loro è riuscita ad imporsi a livello nazionale.

CONCLUSIONI

Sul finire degli Anni Ottanta c'è stato un certo risveglio dell'attivismo studentesco. Negli ultimi anni diversi temi hanno suscitato una diffusa preoccupazione nei *campus*. Tra questi, vanno citate la politica estera e le relazioni razziali, problemi simili a quelli che hanno dato adito alle proteste degli anni precedenti.

In un piccolo gruppo di università e di *college* di élite sembrano esservi degli attivisti pronti a spendere tempo ed energie per portare nei *campus* la protesta politica. Continuano, ma in tono minore, le iniziative intraprese in passato in tema di servizi offerti agli studenti e di *lobby* politiche. Sebbene gli atteggiamenti di fondo rimangano sostanzialmente immutati, vi sono dei cambiamenti interessanti in materia di scelte curriculari. Si riscontra un netto interesse per l'insegnamento, mentre sono diminuite le iscrizioni a Legge e a Medicina. L'interesse verso le Scienze sociali, da sempre facoltà principe degli attivisti, fa registrare una crescita modesta.

Rispetto alla vivacità degli Anni Sessanta, gli ultimi due decenni so-

no stati notevolmente apatici, ma nel contesto storico più ampio dell'attivo sismo americano il periodo recente non è affatto al di fuori della norma. Forse gli Anni Settanta sono stati più calmi del consueto, ma gli Anni Ottanta sono stati decisamente più vivaci della media. Le tendenze di fondo non vengono quindi smentite.

Apparentemente gli studenti sono motivati dalle tematiche aventi un forte contenuto morale quali la repressione in Sud Africa, il razzismo nei *campus* americani e l'intervento statunitense in America Centrale. I *campus* più attivi negli ultimi anni sono stati quelli che hanno guidato il dissenso anche in passato: le università più prestigiose e cosmopolite di entrambe le coste, alcuni tra i principali atenei pubblici ed alcuni *college* progressisti da sempre.

Gli studenti di Scienze sociali, sembrano essere più interessati ad un impegno politico rispetto a quelli dei programmi professionali o scientifici. Sembra così che le tendenze di fondo dell'impegno politico studentesco in America siano rimaste immutate nel tempo.

Data la popolarità del movimento studentesco degli Anni Sessanta è più che naturale che la maggior parte dei commentatori di politica studentesca degli Anni Settanta e Ottanta abbia usato come metro di paragone delle loro analisi il momento di massimo potere della Nuova Sinistra. Questo paragone, tuttavia, è errato. Gli attivisti degli Anni Settanta e Ottanta hanno frequentato il *college* quando l'intera nazione si stava orientando a destra, come negli Anni Cinquanta, e non già a sinistra, come avvenne negli Anni Sessanta. Tracciando un paragone più appropriato tra gli studenti dei reazionari Anni Settanta e Ottanta ed i loro omologhi degli Anni Cinquanta, che furono definiti la «generazione silenziosa» a causa della loro apatia politica, i primi ci sembrano estremamente attivi e *liberal*.

Le *lobby*, l'impegno elettorale e le manifestazioni non violente organizzate dagli universitari, gli aiuti federali a sostegno degli studenti, la pace, le azioni per i diritti civili delle donne, degli omosessuali e dei disabili degli ultimi venti anni superano di molto tutto ciò che gli studenti sono stati in grado di organizzare in passato. In effetti il movimento anti-*apartheid* della metà degli Anni Ottanta ottenne ciò che nessuna generazione precedente di attivisti studenteschi era stata in grado di conseguire: creare un movimento di massa durante il mandato di un presidente conservatore (i precedenti movimenti studenteschi di massa si erano sviluppati in epoche riformiste e con dei *liberal* alla Casa Bianca). In questo contesto ciò che più fa riflettere non è l'assenza di una contestazione stile Anni Sessanta, quanto piuttosto la persistenza dei valori e dell'attivismo *liberal* in un momento in cui, nella politica interna, si affermavano delle tendenze conservatrici. Se la tradizione *liberal* è riuscita a sopravvivere ad otto anni di reaganismo, c'è da pensare che essa continuerà ad esistere anche nella fase post-reaganiana e che i *campus* riusciranno a mantenere il loro potenziale espressivo di dissenso progressista in seno alla società americana.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini da «American Student Activism: the Post-Sixties Transformation» di Philip Altbach e Robert Cohen in Journal of Higher Education, vol. 61, n. 1, Jan./Feb. 1990, Ohio State University Press).
© 1990 by the Ohio State University Press. Tutti i diritti riservati.

ABSTRACT

USA. Activism is not dead

During the Sixties, American students were active and politically engaged. Although it is true that for the next two decades things were much quieter, if we take a closer look we see that the situation is more complex than at first it may see. For example, the movements against apartheid or for Nicaragua are confirmation of an increa-

sing interest in issues with a strong moral content.

There is also of course renewed interest in careers and religion, which is evidence of a renewed emphasis on the private sphere.

The many transformations that have taken place over the years cannot be attributed to a single cause for a com-

plex combination of contrasting interests and attitudes has contributed to modifying the nature of American student activism.

In a detailed socio-historical study Philip Altbach and Robert Cohen try to explain what has been the driving force behind student movements in the last thirty years.

RÉSUMÉ

USA. L'activisme n'est pas mort

Les Années Soixante ont vu se développer un fort activisme politique des étudiants américains. Les vingt années suivantes ont été relativement plus calmes, mais en réalité la situation est plus complexe: il suffit de penser aux mouvements anti-apartheid ou aux contestations pour le Nicaragua, indice

d'un intérêt toujours orienté vers des thèmes à haut contenu moral. A ces thèmes s'est ajouté l'intérêt pour la carrière ou la religion, signe évident d'un retour au privé. Il est difficile de relever le motif dominant des changements qui se sont manifestés au cours des années, vu qu'un mélange complexe d'intérêts

et des positions contrastantes ont modifié le caractère de l'activisme américain.

Philip Altbach et Robert Cohen effectuent une recherche attentive historico-sociologique pour expliquer les raisons qui ont animé les mouvements étudiants au cours des trente dernières années.



MONITORAGGIO

per gli **ATENEI**

MERIDIONALI

Gli squilibri del sistema universitario del Meridione così come emergono da una indagine del CNR, elaborata su dati di rilevazione del 1988.

di Gianfranco Bianchi
ed Emanuela Reale

Istituto di Studi sulla Ricerca e Documentazione Scientifica
del Consiglio Nazionale delle Ricerche

L'INDAGINE SUGLI ORGANISMI UNIVERSITARI DEL MEZZOGIORNO

L'università come sede primaria della ricerca scientifica è senza dubbio il soggetto principale cui si rivolgono le analisi di politica scientifica tese allo studio e alla verifica delle caratteristiche delle attività di ricerca in corso in un determinato territorio o settore.

Nel Mezzogiorno questo ruolo centrale dell'università è vieppiù accentuato dal forte peso in termini di strutture, personale e finanziamenti rispetto agli altri organismi di ricerca esistenti, nonché dalla scarsità di iniziative di ricerca industriali collocate localmente.

La conoscenza puntuale dell'attività di ricerca svolta in ambito universitario e delle risorse in essa impegnate è condizione indispensabile per poter impostare una programmazione di ampio respiro della ricerca scientifica e per attuare una politica di valutazione dei programmi e dei progetti di ricerca.

L'analisi di tale attività ha tuttavia sempre presentato notevoli problemi per le difficoltà legate alle

modalità di rilevazione dei dati necessari alla descrizione quantitativa e qualitativa delle attività stesse, per vari motivi, fra cui la non disponibilità di molte informazioni da parte delle università, la mancanza di tempo da parte dei soggetti (docenti e ricercatori) in grado di fornire i dati richiesti, l'esistenza di problemi relativi alla presentazione e alla strutturazione dei moduli da utilizzare per la rilevazione¹.

Nell'ambito delle iniziative assunte dal CNR per il sostegno e lo sviluppo delle attività di ricerca scientifica nei territori meridionali è stato avviato nel 1989 un Progetto Strategico con lo scopo di sviluppare metodologie di studio e di raccolta dei dati sulla ricerca con particolare riguardo alla situazione del mondo universitario².

Le linee di ricerca sviluppate sono state rivolte allo studio di indicatori capaci di descrivere la realtà scientifica universitaria del Mezzogiorno sia sotto il profilo

delle strutture e degli organismi nei quali la ricerca si svolge, sia sotto il profilo delle attività di ricerca vere e proprie, attraverso la raccolta di informazioni e la costituzione di una base di dati che organizzasse tutte le informazioni raccolte rendendole disponibili per eventuali utenti esterni.

La costituzione di una base di dati in questo settore della ricerca assume un significato e un valore strategico soprattutto per il Mezzogiorno dove sono carenti le iniziative scientifiche rispetto al resto del Paese e dove l'avvio di politiche di sostegno alla R&S, nonché di politiche di sviluppo economico e sociale è spesso ostacolato dalla mancanza di un complesso organizzato e automatizzato di informazioni in grado di fornire dati in merito all'esistente nel territorio e nel settore in cui si intende intervenire. L'esistenza di una base di dati di questo tipo può inoltre fornire un valido contributo alla crescita del territorio meridionale favorendo le collaborazioni di ricerca, gli scambi di informazioni, la diffusione di conoscenze all'interno e all'esterno del nostro Paese, e assicurando un importante servizio per gli operatori che hanno neces-

¹ CNR, Servizio Studi per il Mezzogiorno, *Gli organismi di ricerca scientifica nel Mezzogiorno*, CNR, Roma 1986.

² CNR, *Prima relazione sullo stato di attuazione dell'intesa di programma tra CNR e MISMEZ 1989-1990*, CNR, Roma 1989.

ità di individuare specifiche competenze o strumenti di attività e di lavoro nei settori di loro interesse.

Le analisi e gli studi previsti possono svolgere un ruolo fondamentale per la comprensione della realtà esistente e la previsione di iniziative da attivare per sostenere lo sviluppo del Mezzogiorno: in particolare ciò potrebbe portare beneficio anche al sistema industriale meridionale contribuendo in qualche modo a ridurre il divario attualmente esistente fra mondo produttivo e mondo scientifico anche in settori tecnologicamente avanzati, consentendo un continuo confronto fra la domanda e l'offerta di ricerca esistenti nel territorio.

La rilevazione è stata riferita all'anno 1988 ed è stata circoscritta al Mezzogiorno in senso geografico, ossia alle regioni Abruzzo, Molise, Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sicilia e Sardegna, con esclusione, quindi, delle zone di competenza dell'intervento straordinario e, in particolare, con l'esclusione dell'Università di Cassino; essa costituisce il naturale completamento dello studio già realizzato dal CNR in merito alle caratteristiche del sistema scientifico meridionale³.

L'indagine sugli organismi universitari del Mezzogiorno ha rappresentato un banco di prova in merito ai problemi e alle difficoltà che incontra la rilevazione sistematica di indicatori sull'attività di ricerca nell'università, problemi e difficoltà che peraltro non riguardano solo il Mezzogiorno ma si estendono in misura maggiore o minore anche agli atenei del Centro Nord. Quello che è emerso con chiarezza è che il monitoraggio completo e continuamente aggiornato dell'*input* e dell'*output* della ricerca universitaria è uno strumento di politica scientifica sem-

pre più necessario e urgente in un sistema economico e sociale nel quale la disponibilità di informazioni in tempo reale rappresenta una delle condizioni per lo stimolo e la promozione dello sviluppo; d'altra parte è anche risultato con evidenza che un'attività come quella descritta per poter essere svolta efficacemente deve essere promossa dalle strutture centrali di governo della ricerca e fare parte di un complesso di adempimenti cui le università siano tenute periodicamente per la presentazione dell'attività scientifica in corso.

ANALISI DELLE STRUTTURE E DELLE ATTIVITA' DI RICERCA: SINTESI DEI RISULTATI

I dati relativi nel corso dell'indagine sono di due tipi:

- dati strutturali, con indicatori relativi agli organi di ricerca: tipologia dell'organismo (istituto, dipartimento, laboratorio, centro, osservatorio), insegnamenti attivati, facoltà e università di appartenenza, personale, servizi scientifici, capacità di calcolo, attività editoriale e di servizio, produzione scientifica, collaborazioni di ricerca con altri organismi e con il CNR;

- dati specifici destinati alla descrizione delle attività di ricerca iniziate, terminate e in corso nell'anno considerato.

Le strutture che hanno risposto all'indagine sono 754 e rappresentano oltre il 70% degli organismi universitari esistenti nel Mezzogiorno che svolgevano attività di ricerca nell'anno considerato (1.024 strutture) e la loro distribuzione per regioni e per discipline scientifiche è proporzionale alle strutture esistenti.

Il quadro che emerge dalla lettura dei dati raccolti non è molto confortante: da essi risulta l'immagine di un Mezzogiorno che anche per ciò che concerne la ricerca universitaria presenta notevoli divari rispetto al Centro Nord, e al-

l'interno del quale si riscontrano forti squilibri fra le diverse regioni e le varie discipline scientifiche. L'analisi in valori assoluti di indicatori come il numero di personale addetto alla ricerca (docente e non), la produzione scientifica (pubblicazioni e brevetti), le collaborazioni di ricerca con altri enti, i servizi scientifici (biblioteche, musei, laboratori, etc.), le attrezzature informatiche, i progetti di ricerca in corso nell'anno considerato, evidenzia il fatto che nelle regioni Campania, Sicilia, Puglia e Sardegna si concentrano oltre l'80% delle risorse e delle attività scientifiche universitarie, mentre in una situazione assolutamente marginale si trovano gli atenei di Abruzzo, Basilicata e Calabria.

Se l'analisi dei dati si sposta poi da un piano meramente quantitativo ad un livello di descrizione qualitativa delle attività di ricerca, i risultati che emergono sono ancora più preoccupanti. L'indagine, oltre a confermare la scarsità di personale docente soprattutto in relazione al carico di studenti esistente, evidenzia anche percentuali molto basse di borsisti, assegnisti, dottorandi o laureati comunque remunerati, mentre è molto alta la quota di personale laureato impegnato in attività di ricerca che non è remunerato in alcun modo (circa il 30% del totale dei laureati e circa il 50% dei laureati non docenti). Inoltre, se si esamina la residenza dei direttori degli organismi universitari che hanno risposto all'indagine, si può notare che nelle regioni Abruzzo, Basilicata e Calabria è altissima la percentuale di strutture che hanno il direttore non residente nella regione ove ha sede la struttura di ricerca (rispettivamente il 53,5%, il 92,3% e il 66,7% del totale regionale); similmente queste regioni presentano anche valori percentuali molto elevati di personale laureato non residente nella regione ove ha sede l'organismo di appartenenza: oltre il 43% in Abruzzo, circa l'82% in

³ Rocchi M. e Scarda, A.M. (a cura di), *Il sistema scientifico del Mezzogiorno*, CNR, ISKOS, Roma 1988.

Basilicata e circa il 36% in Calabria, e questi dati quantificano in modo drammatico il fatto che il pendolarismo, segnalato da molti studi come uno degli elementi che più frenano lo sviluppo della ricerca meridionale, raggiunge in alcune zone del Mezzogiorno un livello veramente eccessivo⁴.

Anche l'analisi dei progetti di ricerca in corso presso gli organismi universitari meridionali non presenta dati molto confortanti. Sugli oltre 3.800 progetti censiti, scarse sono le percentuali di ricerche nelle discipline scientifiche di punta, in particolare ingegneria industriale (7,7%) e chimica (7,2%), e ciò conferma i dubbi e le perplessità da più parti segnalate in merito alla strategicità della ricerca meridionale e alla sua capacità di inserirsi in settori avanzati che la collochino anche da un punto di vista qualitativo in posizione di parità con il Centro Nord; inoltre la dimensione media dei gruppi di ricerca è molto ridotta (5 unità di personale in media per progetto), e a ciò bisogna aggiungere che il 18% dei progetti censiti coinvolge una sola unità di personale, l'11% circa ne coinvolge due, e il 13,6% arriva a un gruppo di tre unità.

Conseguentemente anche il tempo dedicato ai progetti di ricerca espresso in mesi-uomo presenta dei valori piuttosto bassi: la media nazionale non raggiunge i 24 mesi-uomo e le medie più basse si registrano nelle regioni Calabria e Basilicata (rispettivamente 10,6 e 8 mesi-uomo).

Elevatissima, infine, è anche la percentuale (56%) di progetti di ricerca non svolti in collaborazione con altri istituti o dipartimenti universitari o con altri enti esterni

⁴ La bibliografia in materia è naturalmente vastissima; cfr. in particolare Commissione Nazionale per il Mezzogiorno del ministro per la Ricerca scientifica e tecnologica, *Università e ricerca nel e per il Mezzogiorno*, Laterza, Bari 1989 e le raccomandazioni espresse dal Comitato per la Politica scientifica e tecnologica dell'Italia.

all'università, e questa è una caratteristica che interessa soprattutto i settori disciplinari delle scienze umane.

L'attività di ricerca degli organismi universitari meridionali presenta dunque forti squilibri territoriali e disciplinari rispetto alle caratteristiche della ricerca della restante parte del territorio nazionale, squilibri accentuati anche dall'indubbia esistenza di divari interni al Mezzogiorno che fanno sì che, accanto a centri di eccellenza scientifica nei quali l'attività di ricerca viene condotta a livelli e con mezzi competitivi rispetto al Centro Nord, convivano zone in cui le università privilegiano decisamente l'attività didattica rispetto a quella di ricerca.

L'analisi degli indicatori rilevati nell'indagine sugli organismi universitari del Mezzogiorno conferma che i principali nodi problematici del sistema universitario meridionale sono:

- la scarsità delle risorse disponibili rispetto al Centro Nord in termini di personale, dotazioni infrastrutturali e finanziamenti, ma anche una allocazione e utilizzazione non ottimale delle risorse stesse;

- il pendolarismo eccessivo praticato dai docenti che interessa soprattutto alcune zone del Mezzogiorno;

- il sottodimensionamento di alcuni settori strategici della ricerca rispetto alle esigenze di sviluppo e formative espresse dal territorio;

- l'assenza da parte di molti atenei meridionali di una politica scientifica tesa a privilegiare determinati settori della ricerca concentrando su di essi la maggior parte delle risorse disponibili;

- l'isolamento in cui si svolge gran parte dei progetti di ricerca delle università meridionali sia rispetto alle strutture economiche e produttive esistenti nel territorio, sia rispetto alle altre strutture universitarie operanti in settori di ricerca analoghi;

- la mancanza di strumenti di formazione per giovani ricercatori e di idonei incentivi per richiamare studiosi nazionali o stranieri di particolare valore scientifico;

- la mancanza di politiche che favoriscano lo scambio e la mobilità interuniversitaria degli studenti anche verso atenei esteri;

- l'esistenza di forti squilibri interni all'area meridionale dove convivono, accanto ad atenei gravemente sovraffollati, università che non sono riuscite a raccogliere un numero di studenti adeguato rispetto alle potenzialità offerte dal proprio bacino d'utenza.

LA REALIZZAZIONE DELLA BASE DI DATI

Le informazioni raccolte con l'indagine sugli organismi universitari del Mezzogiorno sono state organizzate in una nuova base dati dell'ISRDS del CNR chiamata «SUD 88» che si aggiunge a quella già esistente «SUD 85» riguardante strutture e ricerche degli altri organismi di ricerca, pubblici e privati, esclusa l'università, operanti nel Mezzogiorno.

L'ambiente applicativo adottato per la realizzazione della base dati «SUD 88», chiamato ERBAG (Entity-Relationship Based Applications Generator), costituisce un sistema innovativo di progettazione e gestione di applicazioni di basi dati attualmente oggetto di sviluppo presso l'ISRDS, e deriva dal tool ADEPT (Application Design with Entity-Relationship Programming Techniques), che a sua volta ha costruito la versione industriale del prototipo INCOD (Interactive Conceptual Design), nato nell'ambito del primo Progetto finalizzato Informatica del CNR. Per le sue caratteristiche funzionali e la sua versatilità il sistema ERBAG è utilizzabile sia dal progettista impegnato nella progettazione e nello sviluppo di sistemi informativi, sia dall'utente non informatico impegnato

to nella realizzazione di proprie applicazioni. Il sistema ERBAG è scritto in linguaggio C ed opera sotto Ms-Dos su Pc. La disponibilità di una interfaccia con il progettista e con l'utente finale, realizzata mediante una serie di menù che permettono di attivare in modo guidato e mediante semplice selezione le diverse funzioni, rende il sistema molto amichevole.

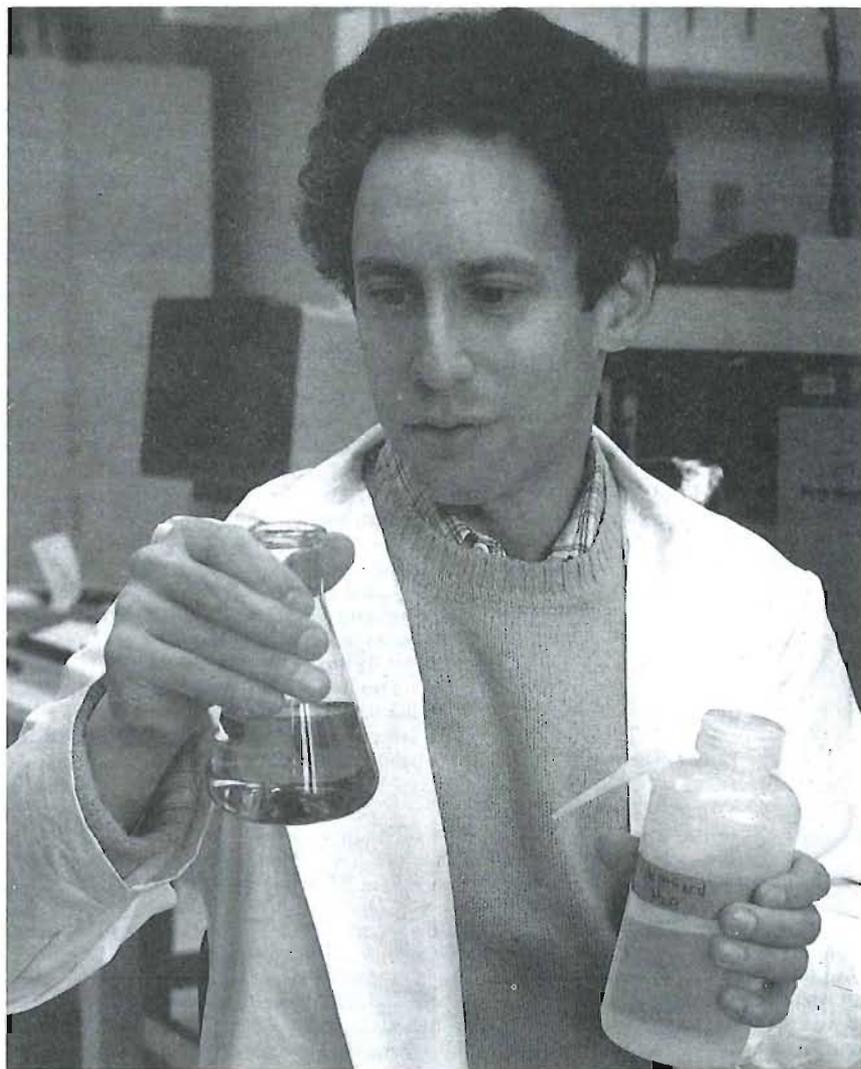
In particolare l'ambiente di interrogazione di «SUD 88» è articolato in tre sottosistemi di consultazione e la selezione può svolgersi per fasi successive, attraverso il progressivo affinamento della ricerca, reso possibile tramite un sofisticato concatenamento di menù. Si possono così ottenere:

- informazioni sui progetti di ricerca, a partire dagli organismi (università, facoltà, unità di ricerca), o per regione, o direttamente tramite specifiche caratteristiche del progetto. Ad esempio, l'utente può richiedere la lista dei progetti di una certa facoltà dell'Università di Sassari, con un determinato codice di classificazione e durata maggiore di 5 anni;

- informazioni sulle unità di ricerca, a partire dall'università o facoltà di appartenenza, o direttamente tramite il tipo unità (istituto, dipartimento, centro, laboratorio, osservatorio) o sue specifiche caratteristiche. Ad esempio, l'utente può richiedere la lista delle unità di ricerca di tipo «istituto» afferenti ad una certa università, in un certo settore disciplinare, con totale personale in servizio a tempo pieno maggiore di 10 unità;

- la lista completa o parziale delle università e delle facoltà loro afferenti, contenute nella base dati.

Tramite la funzione «elaborazioni statistiche sui progetti» si possono ottenere le tabelle (mono e bidimensionali) di distribuzione delle occorrenze di entità definite nella banca dati, rispetto a specifici attributi; in particolare è stato anche attuato un interfacciamento



Robert S. Langer, docente di Ingegneria chimica e biomedica al MIT, ha scoperto nuove tecniche di somministrazione dei medicinali in particolari tipi di terapie

automatico dell'ambiente ERBAG col *package* EXCELL, che permette di ottenere in modo immediato i grafici corrispondenti alle tabelle.

È da sottolineare infine che con lo stesso ambiente ERBAG è sta-

ta realizzata in precedenza la base dati «SUD 85» già menzionata³.

L'ambiente ERBAG è di proprietà dell'ISRDS e, dati i risultati positivi ottenuti, verrà adottato per la realizzazione delle ulteriori basi dati sul mondo della ricerca in programma presso l'Istituto (per esempio per gestire l'«Atlante regionale della ricerca e dello sviluppo tecnologico» relativo all'Italia, in collegamento con l'iniziativa «Atlas» della CEE). Esso è disponibile per ulteriori sperimentazioni in collaborazione con altre istituzioni interessate.

³ Bianchi, G.; Brandi, M.C.; Scarda, A.M. (1990), *Database of research in public and private institutions in the South of Italy*, in «Journal of Information Science», 16, 1990, pp. 299-310. Le due basi dati SUD 88 e SUD 85 sono interrogabili previo appuntamento presso l'ISRDS del CNR, Via Cesare de Lollis 12, Roma, tel. 06/4452351 (rif. ing. G. Bianchi e dott.ssa A.M. Scarda).



LEGGI e DECRETI

LEGGE 2 DICEMBRE 1991, N. 390

Norme sul diritto agli studi universitari

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato:

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
PROMULGA

la seguente legge:

CAPO I PRINCIPI GENERALI

Art. 1 *Finalità*

1. In attuazione degli articoli 3 e 34 della Costituzione, la presente legge detta norme per rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che di fatto limitano l'uguaglianza dei cittadini nell'accesso all'istruzione superiore, e, in particolare, per consentire ai capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, di raggiungere i gradi più alti degli studi.

Art. 2 *Destinatari*

1. Ai fini della presente legge, per «studenti» si intendono gli iscritti ai corsi di studio delle università, degli istituti universitari e degli istituti superiori di grado universitario che rilasciano titoli aventi valore legale.

2. Le istituzioni di cui al comma 1 nei successivi articoli sono comprese nella dizione «università».

Art. 3 *Interventi dello Stato, delle regioni e delle università*

1. Allo Stato spettano l'indirizzo, il coordinamento e la programmazione degli interventi in materia di diritto agli studi universitari.

2. Le regioni attivano gli interventi volti a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale per la concreta realizzazione del diritto agli studi universitari.

3. Le università organizzano i propri servizi, compresi quelli di orientamento e di tutorato, in modo da rendere effettivo e proficuo lo studio universitario.

4. Le regioni, le università, nonché gli enti ed istituzioni aventi comunque competenza nelle materie connesse all'attuazione del diritto agli studi universitari collaborano tra loro per il raggiungimento delle finalità della presente legge. A tale scopo stipulano accordi e convenzioni per la realizzazione di specifiche attività.

CAPO II INTERVENTI DELLO STATO

Art. 4 *Uniformità di trattamento*

1. Con decreto emanato dal Presidente del Consiglio dei ministri, previa deliberazione del Consiglio dei ministri, su proposta del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, di seguito denominato «ministro», sentiti il Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e la Consulta nazionale di cui all'articolo 6, sono stabiliti ogni tre anni:

a) i criteri per la determinazione del merito e delle condizioni economiche degli studenti, nonché per la definizione delle relative procedure di selezione, ai fini dell'accesso ai servizi e del godimento degli interventi di cui alla presente legge non destinati alla generalità degli studenti. Le condizioni economiche vanno individuate sulla base della natura e dell'ammontare del reddito imponibile e dell'ampiezza del nucleo familiare;

b) le tipologie minime e i relativi livelli degli interventi di cui al comma 2 dell'articolo 3;

c) gli indirizzi per la graduale riqualificazione della spesa a favore degli interventi riservati ai capaci e meritevoli privi di mezzi.

2. Il decreto di cui al comma 1 è emanato sei mesi prima dell'inizio del primo dei tre anni accademici di riferimento, acquisito il parere della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome, di cui all'articolo 12 della legge 23 agosto 1988, n. 400. In prima applicazione il decreto è emanato entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e rimane in vigore fino alla fine dell'anno accademico successivo a quello in corso alla data di emanazione del decreto stesso.

Art. 5 *Rapporto al Parlamento*

1. Il ministro presenta al Parlamento ogni tre anni, unitamente al rapporto sullo stato dell'istruzione universitaria di cui all'articolo 2, comma 1, lettera a), della legge 9 maggio 1989, n. 168, un rapporto sull'attuazione del diritto agli studi universitari, tenuto conto dei dati trasmessi dalle regioni e dalle università per quanto di rispettiva competenza e sentita la Consulta nazionale di cui all'articolo 6.

2. In prima applicazione della presente legge, il rapporto sull'attuazione del diritto agli studi universitari è presentato tre mesi prima della fine dell'anno accademico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge, anche disgiuntamente dalla presentazione del rapporto sullo stato dell'istruzione universitaria.

Art. 6 *Consulta nazionale per il diritto agli studi universitari*

1. È istituita presso il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, di seguito denominato «Ministero», la Consulta nazionale per il diritto agli studi universitari.

2. La Consulta:

a) formula pareri e proposte al ministro in materia di diritto agli studi universitari;

b) indica i criteri per la formulazione del rapporto di cui all'articolo 5, anche promuovendo, a tal fine, indagini e ricerche sulla condizione studentesca e sui servizi di orientamento e di tutorato, ed esprime il parere sul rapporto stesso;

c) esprime il parere di cui all'articolo 4, comma 1.

3. La Consulta è presieduta dal ministro ed è composta da cinque rappresentanti delle università, da cinque rappresentanti delle regioni nominati ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 16 dicembre 1989, n. 418, e da cinque rappresentanti degli studenti.

4. Le modalità per l'elezione dei rappresentanti delle università e degli studenti e per il funzionamento della Consulta sono disciplinate con regolamento adottato con decreto del ministro.

5. Agli oneri per il funzionamento della Consulta si provvede a carico del capitolo 1125 dello stato di previsione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica per l'anno 1991 e dei corrispondenti capitoli per gli anni successivi.

CAPO III INTERVENTI DELLE REGIONI

Art. 7 *Principi generali*

1. Le regioni a statuto ordinario esercitano la potestà legislativa nelle materie di cui all'articolo 3, comma 2, conformandosi ai seguenti principi:

a) l'accesso ai servizi e alle provvidenze economiche è garantito a tutti gli studenti iscritti nelle università che hanno sede nella regione, secondo criteri di parità di trattamento, indipendentemente dalle aree geografiche di provenienza e dai corsi di diploma e di laurea cui gli studenti stessi afferiscono;

b) la fruizione dei servizi comporta per gli studenti una partecipazione al costo del servizio stesso. Gli enti per il diritto agli studi universitari possono disporre della gratuità o particolari agevolazioni nell'uso di alcuni servizi, purché ciò avvenga esclusivamente a favore di studenti capaci e meritevoli privi di mezzi;

c) l'accesso ai servizi e alle provvidenze, che non siano fruibili dalla generalità degli studenti, è regolato con procedure selettive in applicazione dei criteri di cui all'articolo 4 e tenuto conto della specificità degli interventi;

d) le borse di studio, assegnate ai sensi dell'articolo 8, non possono comunque essere cumulate con altre borse di studio a qualsiasi titolo attribuite, tranne che con quelle concesse da istituzioni nazionali o straniere volte ad integrare, con soggiorni all'estero, l'attività di formazione o di ricer-

ca dei borsisti;

e) possono essere previste disposizioni particolari per l'accesso degli studenti portatori di *handicap* ai benefici ed ai servizi regolati dalle leggi in materia nonché la possibilità, in relazione a condizioni di particolare disagio socio-economico o fisico, di maggiorazione dei benefici.

2. Gli studenti già in possesso di un diploma di laurea non possono accedere per un ulteriore corso di laurea alle provvidenze destinate ai capaci e meritevoli privi di mezzi.

3. Le regioni a statuto ordinario realizzano, nei limiti degli stanziamenti dei rispettivi bilanci, interventi specifici, quali:

a) erogazione di servizi collettivi, tra cui mense, alloggi, trasporti, o di corrispettivi monetari;

b) assegnazione di borse di studio ai sensi dell'articolo 8;

c) orientamento al lavoro;

d) assistenza sanitaria.

4. Gli interventi di cui al presente articolo devono essere funzionali alle esigenze derivanti dallo svolgimento delle attività didattiche e formative che restano autonomamente regolate dalle università ai sensi dell'articolo 33 della Costituzione.

Art. 8 *Borse di studio*

1. Le regioni determinano la quota dei fondi destinati agli interventi per il diritto agli studi universitari, da devolvere annualmente all'erogazione di borse di studio per gli studenti iscritti ai corsi di diploma e di laurea nel rispetto dei requisiti minimi stabiliti ai sensi dell'articolo 4 e secondo le procedure selettive di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c). Le regioni possono anche trasferire i predetti fondi alle università, affinché queste provvedano ad erogare le borse.

Art. 9 *Coordinamento interregionale*

1. Le regioni promuovono incontri periodici per uniformare gli interventi.

2. Agli incontri partecipa un rappresentante designato da ciascun comitato regionale di cui all'articolo 3 della legge 14 agosto 1982, n. 590, e, per le regioni in cui sia presente una sola università, il rettore o un suo delegato.

Art. 10 *Coordinamento nell'ambito regionale tra gli interventi di competenza della regione e quelli di competenza dell'università*

1. Il coordinamento tra gli interventi della regione e gli interventi dell'università

è attuato mediante apposita conferenza alla quale partecipano i rappresentanti della regione e del comitato regionale di cui all'articolo 3 della legge 14 agosto 1982, n. 590, garantendo in ogni caso la partecipazione di tutte le università aventi sede nella regione. Nelle regioni in cui sia presente una sola università, questa è rappresentata dal rettore o da un suo delegato.

2. I risultati della conferenza di cui al comma 1 sono comunicati periodicamente alla Consulta nazionale di cui all'articolo 6.

Art. 11 *Regioni a statuto speciale*

1. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano esercitano nelle materie di cui alla presente legge le competenze ad esse spettanti ai sensi dei rispettivi statuti e delle relative norme di attuazione.

CAPO IV INTERVENTI DELLE UNIVERSITÀ

Art. 12 *Attribuzioni*

1. Le università esercitano le funzioni già assegnate dalla legge 19 novembre 1990, n. 341, in materia di diritto agli studi universitari. Le università inoltre:

a) concedono l'esonerazione totale o parziale dal pagamento dei contributi, previsti dai rispettivi ordinamenti, sulla base dei criteri di cui all'articolo 4, comma 1, lettera a);

b) agevolano la frequenza ai corsi, nonché lo studio individuale, anche mediante l'apertura in ore serali di biblioteche e laboratori;

c) promuovono corsi per studenti lavoratori e corsi di insegnamento a distanza, disciplinandone la durata e le particolari modalità di svolgimento ai sensi dell'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;

d) promuovono attività culturali, sportive e ricreative, mediante l'istituzione di servizi e strutture collettive, anche in collaborazione con le Regioni e avvalendosi altresì delle associazioni e cooperative studentesche;

e) curano l'informazione circa le possibilità offerte per lo studio e la formazione presso altre università o enti, con particolare attenzione ai programmi comunitari e pubblicizzano gli interventi di loro competenza in materia di diritto agli studi universitari;

f) promuovono scambi di studenti, che possono avere validità ai fini dei corsi di studio, con università e con altre istituzioni assimilate italiane ed estere, salvo le vigenti disposizioni in materia di riconoscimento di

corsi e titoli.

g) sostengono le attività formative autogestite dagli studenti di cui all'articolo 6, comma 1, lettera c), della legge 19 novembre 1990, n. 341.

2. Le università provvedono alle attività di cui al presente articolo senza oneri aggiuntivi a carico del bilancio dello Stato.

Art. 13

Attività a tempo parziale

1. Le università, sentito il senato degli studenti, possono disciplinare con propri regolamenti forme di collaborazione degli studenti ad attività commesse ai servizi resi, con esclusione di quelli inerenti alle attività di docenza di cui all'articolo 12 della legge 19 novembre 1990, n. 341, allo svolgimento degli esami, nonché all'assunzione di responsabilità amministrative.

L'assegnazione delle predette collaborazioni avviene nei limiti delle risorse disponibili nel bilancio delle università, con esclusione di qualsiasi onere aggiuntivo a carico del bilancio dello Stato, e sulla base di graduatorie annuali formulate secondo i criteri di merito e reddito di cui all'articolo 4, comma 1, lettera a).

2. La prestazione richiesta allo studente per le collaborazioni di cui al comma 1 comporta un corrispettivo, esente dall'imposta locale sui redditi e da quella sul reddito delle persone fisiche. La collaborazione non configura in alcun modo un rapporto di lavoro subordinato e non dà luogo ad alcuna valutazione ai fini dei pubblici concorsi. Le università provvedono alla copertura assicurativa contro gli infortuni.

3. I regolamenti di cui al comma 1 sono emanati nel rispetto dei seguenti principi:

a) i compensi possono essere assegnati a studenti che abbiano superato almeno i due quinti degli esami previsti dal piano di studio prescelto con riferimento all'anno di iscrizione;

b) le prestazioni dello studente non possono superare un numero massimo di 150 ore per ciascun anno accademico;

c) a parità di condizioni del curriculum formativo, prevalgono le condizioni di reddito più disagiate;

d) al termine di ciascun anno viene fatta una valutazione sull'attività svolta da ciascun percettore dei compensi e sull'efficacia dei servizi attivati.

Art. 14

Corsi intensivi

1. I consigli delle strutture didattiche possono prevedere l'attivazione di corsi intensivi, a totale carico dei bilanci universitari, al fine di consentire, anche agli studenti che si trovino in situazioni di svantaggio, una più efficace fruizione dell'offerta for-

mativa.

2. I corsi di cui al comma 1 sono disciplinati dai regolamenti previsti all'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341.

3. L'insegnamento nei corsi intensivi è svolto da professori e ricercatori confermati in ruolo in aggiunta alle attività di docenza previste dall'articolo 12 della legge 19 novembre 1990, n. 341, e con le modalità di cui al comma 3 dello stesso articolo. L'ammontare della relativa retribuzione è stabilito con i regolamenti di cui al comma 2 del presente articolo.

4. Corsi intensivi speciali possono essere attivati, secondo le modalità di cui al presente articolo:

a) per il perseguimento di finalità formative analoghe a quelle previste per le scuole di specializzazione di cui all'articolo 4, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, nelle more dell'emanazione dei relativi decreti di attuazione di cui all'articolo 9, comma 1, della stessa legge. Gli studi compiuti nell'ambito di tali corsi possono altresì essere riconosciuti, totalmente o parzialmente, successivamente all'attivazione delle predette scuole di specializzazione, ai fini della prosecuzione degli studi nelle stesse;

b) per lo svolgimento delle attività di cui all'articolo 6, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;

c) per il recupero linguistico degli studenti stranieri.

Art. 15

Concorso delle università agli altri interventi

1. Le università possono concorrere agli interventi previsti dai Capi II e III della presente legge con oneri esclusivamente a carico del proprio bilancio.

CAPO V

NORME PARTICOLARI

Art. 16

Prestiti d'onore

1. Agli studenti in possesso dei requisiti di merito e di reddito individuati ai sensi dell'articolo 4, comma 1, lettera a), possono essere concessi dalle aziende ed istituti di credito, anche in deroga a disposizioni di legge e di statuto, prestiti d'onore destinati a sopperire alle esigenze di ordine economico connesse alla frequenza degli studi:

2. Il prestito d'onore è rimborsato realmente, senza interessi, dopo il completamento o la definitiva interruzione degli studi e non prima dell'inizio di un'attività di lavoro dipendente o autonomo. La rata di rimborso del prestito non può superare il 20 per cento del reddito del beneficiario.

Decorsi comunque cinque anni dal completamento o dalla interruzione degli studi, il beneficiario che non abbia iniziato alcuna attività lavorativa è tenuto al rimborso del prestito e, limitatamente al periodo successivo al completamento o alla definitiva interruzione degli studi, alla corresponsione degli interessi al tasso legale.

3. Le regioni a statuto ordinario disciplinano le modalità per la concessione dei prestiti d'onore e, nei limiti degli appositi stanziamenti di bilancio, provvedono alla concessione di garanzie sussidiarie sugli stessi e alla corresponsione degli interessi, sulla base di criteri definiti con decreto del ministro del Tesoro di concerto con il ministro, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome. Le convenzioni che in materia le regioni stipulano con aziende ed istituti di credito devono disciplinare:

a) i termini di erogazione rateale del prestito in relazione all'inizio dei corsi e ai livelli di profitto;

b) le penali a carico dell'azienda o dell'istituto di credito per il ritardo nell'erogazione delle rate del prestito.

4. Ad integrazione delle disponibilità finanziarie destinate dalle regioni agli interventi di cui al presente articolo, è istituito, per gli anni 1991 e 1992, presso il Ministero, un «Fondo di intervento integrativo per la concessione dei prestiti d'onore». Il Fondo è ripartito per i medesimi anni fra le regioni che abbiano attivato le procedure per la concessione dei prestiti, con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri su proposta del ministro, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome. L'importo assegnato a ciascuna regione non può essere superiore allo stanziamento destinato dalla stessa per le finalità di cui al presente articolo.

Art. 17

Fondo di incentivazione

1. Il piano triennale di sviluppo dell'università di cui alla legge 7 agosto 1990, n. 245, al fine di assicurare anche il riequilibrio dell'offerta formativa ed una più proficua utilizzazione dei servizi di insegnamento, formula le indicazioni:

a) per l'incentivazione delle iscrizioni ai corsi di studio presso le sedi ove esistano capacità ricettive non pienamente utilizzate per la razionale distribuzione degli studenti tra le sedi presenti nello stesso ambito territoriale nonché per lo sviluppo delle università istituite successivamente alla data di entrata in vigore del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni;

b) per la promozione delle iscrizioni a corsi di studio inerenti ad aree disciplinari di particolare interesse nazionale e comuni-

tario.

2. Ai fini di cui al comma 1, nello stato di previsione del Ministero è istituito, limitatamente agli anni 1991 e 1992, un apposito capitolo di bilancio, denominato «Fondo per l'erogazione di borse di studio finalizzate all'incentivazione ed alla razionalizzazione della frequenza universitaria».

3. Il Fondo di cui al comma 2 è ripartito, per ciascuno degli anni 1991 e 1992, comunque per il 1992 entro il 31 marzo, tra le università e per i singoli corsi di studio, tenuto conto delle indicazioni di cui al comma 1, con decreto del ministro, sentiti il CUN e la Conferenza permanente dei rettori. Il decreto indica altresì il numero e l'importo delle borse, nonché le modalità per il conferimento, che deve comunque avvenire per concorso.

4. Le università provvedono ad emanare i bandi di concorso che devono essere pubblicati sulla *Gazzetta Ufficiale* almeno due mesi prima dell'inizio di ciascun anno accademico e comunque in data non anteriore al 1° agosto.

5. Gli studenti che abbiano presentato domanda di ammissione al concorso ed abbiano sostenuto le eventuali prove con esito negativo, possono presentare domanda di iscrizione presso la stessa o altra università anche oltre i termini previsti dalla normativa vigente, in ogni caso non oltre il 31 dicembre. Le università sono tenute ad espletare le procedure di concorso in tempo utile a consentire l'iscrizione ai corsi di studio prescelti entro il predetto termine.

Art. 18 *Alloggi*

1. Nell'esercizio delle funzioni di cui all'articolo 4 della legge 5 agosto 1978, n. 457, le regioni predispongono interventi pluriennali per l'edilizia residenziale universitaria finalizzati alla costruzione, all'ampliamento, alla ristrutturazione, all'ammmodernamento e alla manutenzione delle strutture destinate ad alloggi per studenti universitari e alla concessione di contributi alle province ed ai comuni ove esistano sedi universitarie, per la ristrutturazione di immobili di loro proprietà da adibire alla medesima destinazione.

2. Per i fini di cui al comma 1, le regioni possono utilizzare quote delle risorse disponibili per la realizzazione di programmi pluriennali per l'edilizia residenziale pubblica.

3. Le regioni disciplinano le modalità per l'utilizzazione di alloggi da parte degli studenti non residenti anche mediante l'erogazione dei contributi monetari di cui all'articolo 7, comma 3, lettera a), ovvero mediante la stipula di apposite convenzioni con cooperative, enti e soggetti individuali.

4. Per le finalità di cui al presente articolo, il ministro può assegnare alle univer-

sità che intendano partecipare ai programmi di edilizia predisposti dalle regioni una quota dello stanziamento di bilancio destinato all'edilizia universitaria, per un importo non superiore complessivamente al 5 per cento dell'intero stanziamento. Gli oneri di manutenzione degli immobili sono a totale carico delle regioni.

Art. 19 *Assistenza sanitaria*

1. Le regioni, nell'ambito della programmazione regionale, possono stipulare convenzioni con le università per assicurare prestazioni sanitarie agli studenti all'interno delle sedi universitarie.

Art. 20 *Studenti stranieri*

1. Gli studenti di nazionalità straniera fruiscano dei servizi e delle provvidenze previste dalla presente legge e dalle leggi regionali nei modi e nelle forme stabilite per i cittadini italiani.

2. Gli studenti di cui al comma 1 fruiscano dei servizi e delle provvidenze per concorso, sempreché esistano trattati o accordi internazionali bilaterali o multilaterali di reciprocità tra la Repubblica italiana e gli Stati di origine degli studenti, fatte salve le diverse disposizioni previste nell'ambito dei programmi in favore dei Paesi in via di sviluppo; essi fruiscano dell'assistenza sanitaria con le modalità di cui all'articolo 6, primo comma, lettera a) della legge 23 dicembre 1978, n. 833, e successive modificazioni e integrazioni, e all'articolo 5 del decreto legge 30 dicembre 1979, n. 663, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 febbraio 1980, n. 33.

3. Gli studenti, cui le competenti autorità statali abbiano riconosciuto la condizione di apolide o di rifugiato politico, sono equiparati, agli effetti della presente legge, ai cittadini italiani.

4. Ai fini di cui al comma 3, il Ministero degli Affari Esteri, entro il mese di settembre di ciascun anno ed in prima applicazione entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, comunica alle regioni quali studenti abbiano diritto alle prestazioni regionali ai sensi dei commi 2 e 3.

5. Il permesso di soggiorno per gli studenti stranieri, che non siano lavoratori, fatte salve le norme sull'ingresso ed il soggiorno degli stranieri, è concesso con riferimento all'anno accademico e può venire rinnovato solo ove lo studente possieda i requisiti di merito di cui all'articolo 4, comma 1, lettera a), o previsti da particolari disposizioni legislative. Sono fatte salve, comunque, le disposizioni comunitarie in materia.

6. Le università comunicano ogni tre mesi alle questure territorialmente compe-

tenti l'elenco degli studenti stranieri iscritti alle università e non rientranti nelle categorie di cui al comma 5 e prendono gli opportuni contatti con il Ministero dell'Interno per la eventuale regolarizzazione delle loro posizioni.

Art. 21 *Beni immobili e mobili*

1. Alle regioni è concesso l'uso perpetuo e gratuito dei beni immobili dello Stato e del materiale mobile di qualsiasi natura in essi esistente, destinati esclusivamente a servizi per la realizzazione del diritto agli studi universitari.

2. Gli oneri di manutenzione ordinaria e straordinaria relativi ai beni di cui al comma 1, nonché ogni eventuale tributo, sono posti a carico delle regioni.

3. Alle regioni è concesso l'uso dei beni immobili delle università e del materiale mobile in essi esistente, destinati esclusivamente alla realizzazione dei fini istituzionali già propri delle opere universitarie.

4. Per i beni di cui al comma 3, le modalità dell'uso ed il relativo canone sono determinati, sulla base di una stima del valore dei beni effettuata dall'ufficio tecnico erariale, con apposita convenzione tra regione e università da stipularsi entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge. L'uso può essere gratuito ove la regione si assuma tutti gli oneri derivanti dalla proprietà dei beni.

5. Qualora, per qualsiasi ragione, venga meno la destinazione di cui al presente articolo, i beni devono essere riconsegnati all'università o allo Stato.

6. Nel caso di beni immobili non destinati esclusivamente alle finalità di cui ai commi 1 e 3, l'uso di parte degli stessi connesso alla realizzazione del diritto agli studi universitari è disciplinato con apposita convenzione tra regione e Stato o tra regione ed università.

7. Le regioni subentrano alle università e alle opere universitarie, aventi sede nel loro territorio, nei rapporti contrattuali da esse conclusi con terzi, relativi all'uso dei beni immobili e mobili destinati alla realizzazione dei fini istituzionali già propri delle opere universitarie.

8. All'accertamento dei beni di cui ai commi 1, 3 e 6 provvede, per ciascuna regione sede di università, una commissione nominata dal ministro entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge.

9. Le commissioni, composte da rappresentanze paritetiche della regione, del comune, dell'università, del Ministero e del Ministero delle Finanze, accertano, nel termine di novanta giorni dalla costituzione, la condizione giuridica dei beni stessi.

10. Lo Stato e le università hanno facoltà di concedere in uso alle regioni, per i

fini indicati nella presente legge, altri immobili mediante apposite convenzioni. L'uso può essere gratuito ove la regione si assuma tutti gli oneri derivanti allo Stato o all'università dalla proprietà dei beni.

CAPO VI
NORME FINALI

Art. 22
Accertamenti

1. Ai fini dell'ammissione ai benefici previsti per l'attuazione del diritto agli studi universitari, gli studenti interessati, ove necessario, sono tenuti a produrre all'ente erogatore un'autocertificazione, ai sensi dell'articolo 24 della legge 13 aprile 1977, n. 114, attestante le condizioni economiche proprie e dei componenti il nucleo familiare di appartenenza, sottoscritta anche dai titolari dei redditi in essa indicati. Per i relativi controlli fiscali si applicano le vigenti disposizioni statali.

2. In relazione a quanto disposto dal comma 1, gli enti preposti al diritto agli studi universitari possono richiedere alle intendenze di finanza l'effettuazione di controlli e verifiche fiscali.

3. Gli organismi che provvedono all'erogazione delle provvidenze economiche di cui alla presente legge inviano gli elenchi dei beneficiari delle stesse all'amministrazione finanziaria. I titolari del nucleo familiare di appartenenza degli studenti che beneficiano di interventi che richiedono un accertamento delle condizioni economiche sono inseriti nelle categorie che vengono assoggettate, ai sensi della vigente normativa, ai massimi controlli.

Art. 23
Sanzioni

1. Chiunque, senza trovarsi nelle condizioni stabilite dalle disposizioni statali e regionali, presenti dichiarazioni non veritiere proprie o dei propri congiunti, al fine di fruire dei relativi interventi, è soggetto ad una sanzione amministrativa consistente nel pagamento di una somma di importo doppio rispetto a quella percepita e perde il diritto ad ottenere altre erogazioni per la durata del corso degli studi, salva in ogni caso l'applicazione delle norme penali per i fatti costituenti reato.

Art. 24
Pubblicità

1. L'elenco di tutti i beneficiari delle provvidenze di cui alla presente legge, ripartiti per tipologie di interventi, è pubblicato a cura delle università, con decorrenza semestrale.

Art. 25
Norma finale
Organismi regionali di gestione

1. Le regioni conformano la propria legislazione alle norme della presente legge entro due anni dalla data della sua entrata in vigore. In particolare, costituiscono per ogni università un apposito organismo di gestione, dotato di autonomia amministrativa e gestionale, il cui consiglio di amministrazione è composto da egual numero di rappresentanti della regione e dell'università. Nelle città sedi di più università, o dove sia comunque opportuno per una maggiore razionalità ed efficienza della gestione, la legislazione regionale può prevedere e disciplinare l'aggregazione volontaria delle università al fine della costituzione di un unico organismo di gestione. La gestione non può designare personale universitario quale proprio rappresentante. Metà dei rappresentanti dell'università sono designati dagli studenti. Il presidente è nominato dalla regione d'intesa con l'università. Le regioni possono altresì affidare mediante convenzione la gestione degli interventi in materia di diritto agli studi universitari alle università, le quali a tal fine provvedono con apposite norme dei rispettivi statuti.

2. Gli organismi di gestione possono avvalersi, sulla base di apposite convenzioni che rispettino i criteri pubblici di attribuzione, di servizi resi da enti, da soggetti individuali o da associazioni e cooperative studentesche costituite ed operanti nelle università.

3. Restano ferme le vigenti disposizioni concernenti i collegi universitari legalmente riconosciuti e posti sotto la vigilanza del Ministero.

Art. 26
Norma abrogativa

1. Sono abrogate la legge 14 febbraio 1963, n. 80, e successive modificazioni, nonché le altre disposizioni in contrasto con la presente legge.

2. Sono fatte salve per l'Università della Calabria le specifiche disposizioni, in materia di diritto agli studi universitari, di cui alla legge 12 marzo 1968, n. 442.

Art. 27
Copertura finanziaria

1. Per il finanziamento dei fondi di cui agli articoli 16, comma 4, e 17, comma 2, è autorizzata negli anni 1991 e 1992, rispettivamente, la spesa di lire 50 miliardi e di lire 25 miliardi. Al relativo onere per i medesimi anni 1991 e 1992 si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1991-1993, al capitolo 6856 dello stato di

previdenza del Ministero del Tesoro per l'anno finanziario 1991, all'uopo utilizzando lo specifico accantonamento «Diritto allo studio».

2. Il ministro del Tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 2 dicembre 1991

COSSIGA

ANDREOTTI *Presidente del*
Consiglio dei Ministri
RUBERTI *Ministro dell'Università e della*
Ricerca scientifica e tecnologica

Visto, *il Guardasigilli*: MARTELLI

NOTE

AVVERTENZA:

Il testo delle note qui pubblicato è stato redatto ai sensi dell'art. 10, comma 3, del testo unico approvato con decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 1985, n. 1092, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge alle quali è operato il rinvio. Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

Nota all'art. 1

– Il testo degli articoli 3 e 34 della Costituzione è il seguente:

«Art. 3 – Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

«Art. 34 – La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».

Nota all'art. 4

– L'art. 12 della legge n. 400/1988 (Di-

sciplina dell'attività di Governo e ordinamento della Presidenza del Consiglio dei Ministri) è il seguente:

«Art. 12 (*Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome*) - 1. È istituita, presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, con compiti di informazione, consultazione e raccordo, in relazione agli indirizzi di politica generale suscettibili di incidere nelle materie di competenza regionale, esclusi gli indirizzi generali relativi alla politica estera, alla difesa e alla sicurezza nazionale, alla giustizia.

2. La Conferenza è convocata dal Presidente del Consiglio dei Ministri almeno ogni sei mesi, ed in ogni altra circostanza in cui il Presidente lo ritenga opportuno, tenuto conto anche delle richieste dei presidenti delle regioni e delle province autonome. Il Presidente del Consiglio dei Ministri presiede la Conferenza, salvo delega al ministro per gli affari regionali o, se tale incarico non è attribuito, ad altro ministro. La Conferenza è composta dai presidenti delle regioni a statuto speciale e ordinario e dai presidenti delle province autonome. Il Presidente del Consiglio dei Ministri invita alle riunioni della Conferenza i Ministri interessati agli argomenti iscritti all'ordine del giorno, nonché rappresentanti di amministrazioni dello Stato o di enti pubblici.

3. La Conferenza dispone di una segreteria, disciplinata con decreto del presidente del Consiglio dei Ministri, di concerto con il ministro per gli affari regionali.

4. Il decreto di cui al comma 3 deve prevedere l'inclusione nel contingente della segreteria di personale delle regioni o delle province autonome, il cui trattamento economico resta a carico delle regioni o delle province di provenienza.

5. La Conferenza viene consultata:

a) sulle linee generali dell'attività normativa che interessa direttamente le regioni e sulla determinazione degli obiettivi di programmazione economica nazionale e della politica finanziaria e di bilancio, salvo le ulteriori attribuzioni previste in base al comma 7 del presente articolo;

b) sui criteri generali relativi all'esercizio delle funzioni statali di indirizzo e di coordinamento inerenti ai rapporti tra lo Stato, le regioni, le province autonome e gli enti infraregionali, nonché sugli indirizzi generali relativi alla elaborazione ed attuazione degli atti comunitari che riguardano le competenze regionali;

c) sugli altri argomenti per i quali il Presidente del Consiglio dei Ministri ritenga opportuno acquisire il parere della Conferenza.

6. Il Presidente del Consiglio dei Ministri, o il ministro appositamente delegato, riferisce periodicamente alla commissione parlamentare per le questioni regionali sul-

le attività della Conferenza.

7. Il Governo è delegato ad emanare, entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, previo parere della commissione parlamentare per le questioni regionali che deve esprimerlo entro sessanta giorni dalla richiesta, norme aventi valore di legge ordinaria intese a provvedere al riordino ed alla eventuale soppressione degli altri organismi a composizione mista Stato-regioni previsti sia da leggi che da provvedimenti amministrativi in modo da trasferire alla Conferenza le attribuzioni delle commissioni, con esclusione di quelle che operano sulla base di competenze tecnico-scientifiche, e rivedere la pronuncia di pareri nelle questioni di carattere generale per le quali debbono anche essere sentite tutte le regioni e province autonome, determinando le modalità per l'acquisizione di tali pareri, per la cui formazione possono votare, solo i presidenti delle regioni e delle province autonome».

Nota all'art. 5

- Il testo dell'art. 2 della legge n. 168/1989 (Istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica) è il seguente:

«Art. 2 (*Funzioni*) - 1. Il ministro:

a) elabora ogni tre anni il piano di sviluppo dell'università in base alle vigenti disposizioni e presenta al Parlamento, ogni triennio, un rapporto sullo stato dell'istruzione universitaria, formulato sulla base delle relazioni delle università; sentito il Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e la Conferenza permanente dei Rettori delle università italiane;

b) propone e adotta nei casi previsti dalla legge gli atti di programmazione annuale e pluriennale, generale, settoriale e speciale della ricerca scientifica e tecnologica e promuove la realizzazione di programmi e progetti finalizzati di interesse generale, sentito il Consiglio Nazionale della Scienza e della Tecnologia (CNST), di cui all'art. 11;

c) procede alla ripartizione degli stanziamenti iscritti nel bilancio del Ministero destinati alle università sulla base di criteri oggettivi definiti con suo decreto, volti anche ad assicurare un equilibrato sviluppo delle sedi universitarie, sentiti il CUN, e la Conferenza permanente dei Rettori delle università italiane, e agli enti di ricerca sentito il CNST, nel rispetto delle previsioni delle leggi di settore;

d) presenta al Parlamento, ogni tre anni, la relazione sullo stato della ricerca scientifica e tecnologica, elaborata sulla base delle relazioni delle singole università e degli enti di ricerca, anche vigilati da altre amministrazioni, tenuto conto dei dati dell'Anagrafe nazionale delle ricerche, di cui agli articoli 63 e 64 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382;

e) coordina le attività connesse alla partecipazione italiana a programmi di istruzione universitaria e ricerca scientifica e tecnologica comunitari ed internazionali, sentito il CNST nonché la rappresentanza italiana in materia di istruzione universitaria e di ricerca scientifica e tecnologica nelle sedi internazionali, d'intesa con il ministro degli Affari Esteri e, in quelle comunitarie, anche con il ministro per il Coordinamento delle politiche comunitarie.

Gli accordi internazionali in materia di istruzione universitaria e di ricerca scientifica e tecnologica, che riguardano le amministrazioni dello Stato, le università e gli enti pubblici di ricerca per programmi di rilevanza nazionale e internazionale, sono stipulati, fatti salvi i principi di autonomia di cui al titolo II, previa intesa con il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica;

f) propone al Comitato interministeriale per la programmazione economica (CIPE) programmi di incentivazione e sostegno della ricerca scientifica e tecnologica nel settore privato, sentito il CNST;

g) coordina le funzioni relative all'Anagrafe nazionale delle ricerche;

h) assicura, con il ministro della Pubblica Istruzione, il coordinamento fra l'istruzione universitaria e gli altri gradi di istruzione in Italia e nei rapporti comunitari, collabora alle iniziative di aggiornamento del personale della scuola, ai sensi dell'art. 4, e favorisce la ricerca in campo educativo.

2. Al ministro e al Ministero sono trasferite le funzioni in materia di istruzione universitaria, ivi comprese quelle relative ai ruoli organici del personale ad esse addetto, nonché quelle in materia di ricerca scientifica e tecnologica, attribuite:

a) al Presidente e alla Presidenza del Consiglio dei Ministri;

b) al ministro per il Coordinamento delle iniziative per la ricerca scientifica e tecnologica;

c) al ministro e al Ministero della Pubblica Istruzione.

3. La relazione sullo stato della ricerca scientifica e tecnologica, di cui al comma 1, lettera d), è corredata da un programma pluriennale di sviluppo della ricerca, elaborato sulla base delle indicazioni espresse dal CNST e degli indirizzi formulati in materia dal CIPE. A tal fine il ministro può avvalersi delle strutture del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). Le relazioni delle singole università e di ciascun ente di ricerca, previste al comma 1, lettere a) e d), sono trasmesse rispettivamente dal rettore e dal presidente al ministro sei mesi prima dell'inizio di ciascun triennio».

Nota all'art. 6

- L'art. 4 del D.Lgs. n. 418/1989 (Riordinamento delle funzioni della Conferenza permanente, per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e

di Bolzano e degli organismi a composizione mista Stato-regioni, in attuazione dell'art. 12, comma 7, della legge 23 agosto 1988, n. 400) così recita:

«Art. 4 (*Designazione dei rappresentanti regionali negli organismi a composizione mista Stato-regioni*) – 1. Le designazioni di componenti o rappresentanti regionali in organismi a composizione mista Stato-regioni spettano alla Conferenza dei presidenti delle regioni e delle province autonome, ivi comprese quelle finora attribuite alla Conferenza Stato-regioni. Tale competenza è esclusa quando le designazioni sono attribuite direttamente alle singole regioni o province autonome, oppure quando la partecipazione regionale è connessa, dalle disposizioni che la prevedono, all'oggetto specifico dell'atto per cui è richiesta, o ad un interesse territorialmente localizzato delle singole regioni o province autonome, o quando la partecipazione è rimessa alla convocazione della regione da parte dell'organismo a composizione mista o del suo presidente».

Nota all'art. 7

– Il testo dell'art. 33 della Costituzione è il seguente:

«Art. 33 – L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato».

Nota all'art. 9

– Il testo dell'art. 3 della legge n. 590/1982 (Istituzione di nuove università) è il seguente:

«Art. 3 (*Comitati regionali di coordinamento*) – Nelle regioni in cui operano più università è costituito un comitato, formato dai rettori di ciascuna università e dai presidi delle relative facoltà con il compito di coordinare le attività delle sedi universitarie in materia di diritto allo studio e di utilizzazione e sviluppo delle strutture universitarie nella regione».

Nota all'art. 10

– Per il testo dell'art. 3 della legge n. 590/1982 si veda la nota all'art. 9.

Nota all'art. 12

– Gli articoli 6 e 11 della legge n. 341/1990 (Riforma degli ordinamenti didattici universitari) sono così formulati:

«Art. 6 (*Formazione finalizzata e servizi didattici integrativi*) – 1. Gli statuti delle università debbono prevedere:

a) corsi di orientamento degli studenti, gestiti dalle università anche in collaborazione con le scuole secondarie superiori nell'ambito delle intese tra i ministri dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e della Pubblica Istruzione, espresse ai sensi dell'art. 4 della legge 9 maggio 1989, n. 168, per l'iscrizione agli studi universitari e per l'elaborazione dei piani di studio, nonché per l'iscrizione ai corsi post-laurea;

b) corsi di aggiornamento del proprio personale tecnico e amministrativo;

c) attività formative autogestite dagli studenti nei settori della cultura e degli scambi culturali, dello sport, del tempo libero, fatte salve quelle disciplinate da apposite disposizioni legislative in materia.

2. Le università possono inoltre attivare, nei limiti delle risorse finanziarie disponibili nel proprio bilancio e con esclusione di qualsiasi onere aggiuntivo a carico del bilancio dello Stato:

a) corsi di preparazione agli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio delle professioni ed ai concorsi pubblici;

b) corsi di educazione ed attività culturali e formative esterne, ivi compresi quelli per l'aggiornamento culturale degli adulti, nonché quelli per la formazione permanente, ricorrente e per i lavoratori, ferme restando le competenze delle regioni e delle province autonome di Trento e Bolzano;

c) corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale.

3. Le università rilasciano attestati sulle attività dei corsi previsti dal presente articolo.

4. I criteri e le modalità di svolgimento dei corsi e delle attività formative, ad eccezione di quelle previste dalla lettera c) del comma 1, sono deliberati dalle strutture didattiche e scientifiche, secondo le norme stabilite nel regolamento di cui all'art. 11».

«Art. 11 (*Autonomia didattica*) – 1. L'ordinamento degli studi dei corsi di cui all'art. 1, nonché dei corsi e delle attività formative di cui all'art. 6, comma 2, è disciplinato, per ciascun ateneo, da un regolamento degli ordinamenti didattici, denominato 'regolamento didattico di ateneo'. Il regolamento è deliberato dal senato accademico, su proposta delle strutture didattiche, ed è inviato al Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica per l'approvazione.

Il ministro, sentito il CUN, approva il regolamento entro cento ottanta giorni dal ricevimento, decorsi i quali senza che il ministro si sia pronunciato il regolamento si intende approvato.

Il regolamento è emanato con decreto del rettore.

2. I consigli delle strutture didattiche determinano, con apposito regolamento, in conformità al regolamento didattico di ateneo e nel rispetto della libertà di insegnamento, l'articolazione dei corsi di diploma universitario e di laurea, dei corsi di specializzazione e di dottorato di ricerca, i piani di studio con relativi insegnamenti fondamentali obbligatori, i moduli didattici, la tipologia delle forme didattiche, ivi comprese quelle dell'insegnamento a distanza, le forme di tutorato, le prove di valutazione della preparazione degli studenti e la composizione delle relative commissioni, le modalità degli obblighi di frequenza anche in riferimento alla condizione degli studenti lavoratori, i limiti delle possibilità di iscrizione ai fuori corso, fatta salva la posizione dello studente lavoratore, gli insegnamenti utilizzabili per il conseguimento di diplomi, nonché le propedeuticità degli insegnamenti stessi, le attività di laboratorio, pratiche e di tirocinio e l'introduzione di un sistema di crediti didattici finalizzati al riconoscimento dei corsi seguiti con esito positivo, ferma restando l'obbligatorietà di quanto previsto dall'art. 9, comma 2, lettera d).

3. Nell'ambito del piano di sviluppo dell'università, tenuto anche conto delle proposte delle università, deliberate dagli organi competenti, può essere previsto il sostegno finanziario ad iniziative di istruzione universitaria a distanza attuate dalle università anche in forma consortile con il concorso di altri enti pubblici e privati, nonché a programmi e a strutture nazionali di ricerca relativi al medesimo settore. Tali strutture possono essere costituite con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica di concerto con il ministro del Tesoro».

Nota all'art. 13

– Il testo dell'art. 12 della citata legge n. 341/1990 è il seguente:

«Art. 12 (*Attività di docenza*) – 1. I professori di ruolo, a integrazione di quanto previsto dagli articoli 1, 9 e 10 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e successive modificazioni, e dall'art. 4 del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162, adempiono ai compiti didattici nei corsi di diploma universitario e nei corsi di cui all'art. 6, comma 1 lettera a), e comma 2, della presente legge. I ricercatori confermati, a integrazione di quanto previsto dagli articoli 30, 31 e 32 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, adempiono ai compiti didattici in tutti i corsi di studio previsti dalla presente legge, secondo le modalità di cui ai commi 3, 4, 5, 6 e 7 del presente articolo.

2. È altresì compito istituzionale dei professori e dei ricercatori guidare il processo di formazione culturale dello studen-

te secondo quanto previsto dal sistema di tutorato di cui all'art. 13.

3. Ferma restando per i professori la responsabilità didattica di un corso relativo ad un insegnamento, le strutture didattiche, secondo le esigenze della programmazione didattica, attribuiscono ai professori e ai ricercatori confermati, con le modalità di cui al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e con il consenso dell'interessato, l'affidamento e la supplenza di ulteriori corsi o moduli che, comunque, non danno diritto ad alcuna riserva di posti nei concorsi. La programmazione deve in ogni caso assicurare la piena utilizzazione nelle strutture didattiche dei professori e dei ricercatori e l'assolvimento degli impegni previsti dalle rispettive norme di stato giuridico.

4. I ricercatori confermati possono essere componenti delle commissioni di esame di profitto dei corsi di diploma universitario, di laurea e di specializzazione e relatori di tesi di laurea.

5. Il primo comma dell'art. 114 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 già sostituito dall'art. 3 della legge 13 agosto 1984, n. 477, è sostituito dal seguente:

«Gli affidamenti e le supplenze possono essere conferite esclusivamente a professori di ruolo e a ricercatori confermati del medesimo settore scientifico-disciplinare o di settore affine, appartenenti alla stessa facoltà. In mancanza, con motivata deliberazione, a professori di ruolo e a ricercatori confermati di altra facoltà della stessa università ovvero di altra università. Nell'attribuzione delle supplenze, in presenza di domande di professori di ruolo e di ricercatori confermati, appartenenti al medesimo settore scientifico-disciplinare, va data preferenza, da parte del consiglio di facoltà, a quelle presentate dai professori».

6. Gli insegnamenti nei corsi di laurea e di diploma sono di norma sdoppiati ogni qualvolta il numero degli esami sostenuti nell'anno precedente, moltiplicato per il rapporto tra gli iscritti nell'anno in corso e gli iscritti nell'anno precedente, supera duecentocinquanta. Gli insegnamenti sdoppiati possono essere coperti dai professori e dai ricercatori confermati per supplenza o per affidamento.

7. La supplenza o l'affidamento di un corso o modulo, che rientrino nei limiti dell'impegno orario complessivo previsto per i professori e per i ricercatori delle rispettive norme, sono conferiti a titolo gratuito. Le supplenze e gli affidamenti che superino i predetti limiti possono essere retribuiti esclusivamente con oneri a carico degli ordinari stanziamenti dello stato di previsione del Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, fatta salva la possibilità di quanto previsto dal quinto comma dell'art. 9 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

8. L'istituto del contratto previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e dal decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162, si estende ai corsi di diploma universitario. Per i professori a contratto sono rispettate le incompatibilità di cui all'art. 13 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e successive modificazioni».

Note all'art. 14

- Per il testo degli articoli 6 e 11 della legge n. 341/1990 si veda la nota all'art. 12.

- Per il testo dell'art. 12 si veda la nota all'art. 13.

- L'art. 4 della legge sopracitata così recita:

«Art. 4 (*Diploma di specializzazione*) - 1. Il diploma di specializzazione si consegue, successivamente alla laurea, al termine di un corso di studi di durata non inferiore a due anni finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati, presso le scuole di specializzazione di cui al decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162.

2. Con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà ed i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali facoltà di magistero, le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnamenti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie.

3. Con decreto del Presidente della Repubblica, da adottare nel termine e con le modalità di cui all'art. 3, comma 3, sono definiti la tabella della scuola di specializzazione all'insegnamento di cui al comma 2 del presente articolo, la durata dei corsi da fissare in un periodo non inferiore ad un anno ed i relativi piani di studio.

Questi devono comprendere discipline finalizzate alla preparazione professionale con riferimento alle scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico o didattico delle aree disciplinari interessate nonché attività di tirocinio didattico obbligatorio. Con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, emanato di concerto con il ministro della Pubblica Istruzione, sono stabiliti i criteri di ammissione alla scuola di specializzazione all'insegnamento e le modalità di svolgimento dell'esame finale. Si applicano altresì le disposizioni di cui all'art. 3 commi 7 e 8.

4. Con lo stesso decreto del Presidente

della Repubblica di cui al comma 3 o con altro decreto adottato con le medesime modalità, di concerto altresì con i ministri di Grazia e Giustizia e per la Funzione pubblica, sono determinati i diplomi di specializzazione di cui al comma 2 che in relazione a specifici profili professionali danno titolo alla partecipazione agli esami di abilitazione per l'esercizio delle corrispondenti professioni ovvero danno titolo per l'accesso alla dirigenza nel pubblico impiego».

Note all'art. 17

- La legge n. 245/1990 reca: «Norme sul piano triennale di sviluppo dell'università e per l'attuazione del piano triennale 1988-1990».

- Il DPR n. 616/1977 reca attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382, in materia di trasferimento o di delega di funzioni statali alle regioni a statuto ordinario.

Nota all'art. 18

- Il testo dell'art. 4 della legge 457/1978 (Norme per l'edilizia residenziale) è il seguente:

«Art. 4 (*Attribuzioni delle regioni*) - Le regioni, per le finalità di cui all'art. 1, provvedono in particolare a:

a) individuare il fabbisogno abitativo nel territorio regionale, distinguendo quello che può essere soddisfatto attraverso il recupero del patrimonio edilizio esistente e quello da soddisfare con nuove costruzioni, nonché il fabbisogno per gli insediamenti rurali nell'ambito dei piani di sviluppo agricolo;

b) formare programmi quadriennali e progetti biennali di intervento per l'utilizzazione delle risorse finanziarie disponibili, includendovi anche eventuali stanziamenti integrativi disposti da loro stesse;

c) ripartire gli interventi per ambiti territoriali, di norma sovramunali, assicurando il coordinamento con l'acquisizione e urbanizzazione delle aree occorrenti all'attuazione dei programmi, e determinare la quota dei fondi da ripartire per ambiti territoriali, di norma comunali, per gli interventi di recupero del patrimonio edilizio esistente, in relazione ai fabbisogni di cui alla precedente lettera a) e in misura comunque non inferiore al 15 per cento delle risorse disponibili;

d) individuare i soggetti incaricati della realizzazione dei programmi edilizi secondo i criteri di scelta indicati nel successivo art. 25;

e) esercitare la vigilanza sulla gestione amministrativo-finanziaria delle cooperative edilizie, comunque fruente di contributi pubblici;

f) formare e gestire, a livello regionale, l'anagrafe degli assegnatari di abitazione di edilizia residenziale comunque fruente di contributo statale, sulla base dei criteri generali definiti dal comitato per l'edilizia re-

sidenziale;

g) definire i costi massimi ammissibili, nell'ambito dei limiti di cui alla lettera n) del precedente art. 3, dandone contestuale comunicazione al Comitato per l'edilizia residenziale;

h) comunicare ogni tre mesi al Comitato per l'edilizia residenziale ed alla sezione autonoma della Cassa depositi e prestiti di cui al successivo art. 10 la situazione di cassa riguardante la gestione del trimestre precedente ed il presumibile fabbisogno dei pagamenti da effettuare nel trimestre successivo sulla base dello stato di avanzamento dei lavori;

i) redigere annualmente, nel termine e con le modalità stabilite dal Comitato per l'edilizia residenziale, una relazione sullo stato di attuazione dei programmi nonché sulla attività svolta ai sensi della precedente lettera c) e dell'art. 5 del decreto del Presidente della Repubblica 30 dicembre 1972, n. 1036;

l) disporre la concessione dei contributi pubblici previsti dalla presente legge;

m) esercitare il controllo sul rispetto da parte dei soggetti incaricati nella realizzazione dei programmi di edilizia abitativa fruitori di contributi pubblici, delle procedure e dei vincoli economici e tecnici stabiliti per la realizzazione dei programmi stessi ed accertare il possesso dei requisiti da parte dei beneficiari dei contributi dello Stato.

Le regioni possono provvedere alla eventuale integrazione dei programmi edilizi utilizzando finanziamenti stanziati con apposite leggi regionali, dandone contestuale comunicazione al Comitato per l'edilizia residenziale».

Note all'art. 20

— L'art. 6 primo comma, lettera a), della legge n. 833/1978 (Istituzione del Servizio Sanitario Nazionale) è così formulato:

«Sono di competenza dello Stato le funzioni amministrative concernenti:

a) i rapporti internazionali e la profilassi internazionale, marittima, aerea e di frontiera, anche in materia veterinaria; l'assistenza sanitaria ai cittadini italiani all'estero e l'assistenza in Italia agli stranieri ed agli apolidi nei limiti ed alle condizioni previste da impegni internazionali, avvalendosi dei presidi sanitari esistenti».

— L'art. 5 del D.L. n. 663/1979 (Finanziamento del Servizio sanitario nazionale nonché proroga dei contratti stipulati dalle pubbliche amministrazioni in base alla legge 1° giugno 1977, n. 285, sulla occupazione giovanile) è così formulato:

«Art. 5 — In attesa dell'approvazione del piano sanitario nazionale a decorrere dal 1° gennaio 1980 a tutti i cittadini presenti nel territorio della Repubblica l'assistenza sanitaria è derogata, in condizioni di uniformità e di uguaglianza, nelle seguenti forme:

a) assistenza medico-generica, pediatrica ed ostetrico-generica con le modalità

previste dalle convenzioni vigenti;

b) assistenza farmaceutica con le modalità e i limiti previsti nella convenzione, nel prontuario terapeutico e nella legge 5 agosto 1978, n. 484;

c) assistenza ospedaliera nei presidi pubblici e convenzionati;

d) assistenza specialistica nei presidi ed ambulatori pubblici o convenzionati;

e) assistenza integrativa nei limiti delle prestazioni ordinarie erogate agli assistiti dal disciolto INAM nonché dalle casse mutue delle province autonome di Trento e di Bolzano, fatte salve quelle autorizzate prima del 31 dicembre 1979, fino al termine del ciclo di cura.

È consentito inoltre il ricorso all'assistenza ospedaliera in forma indiretta, secondo le modalità ed i limiti stabiliti dalle vigenti leggi regionali. Le regioni prevedono eventuali forme di assistenza specialistica indiretta.

Per l'assistenza specialistica convenzionata, in attesa dell'adozione della convenzione unica ai sensi dell'art. 48 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, spetta alle regioni e alle province autonome di Trento e di Bolzano stabilire norme finalizzate all'erogazione delle prestazioni nei limiti previsti dall'accordo nazionale del 14 luglio 1973 tra gli enti mutualistici e la Federazione nazionale degli ordini dei medici e con le tariffe ivi stabilite, con esclusione di qualsiasi forma di indicizzazione. Fatti salvi gli eventuali conguagli derivanti dalla futura convenzione. Fino all'emanazione delle anzidette disposizioni restano ferme le modalità di erogazione previste dalle convenzioni vigenti.

Resta fermo quanto disposto dall'art. 57, terzo e quarto comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833.

Con provvedimento regionale saranno disciplinate le modalità di erogazione, fino alla costituzione delle unità sanitarie locali, delle prestazioni di cui ai commi precedenti a favore dei cittadini non tenuti secondo la legislazione in vigore al 31 dicembre 1979, all'iscrizione a casse mutue eroganti prestazioni obbligatorie di malattia.

Ferme restando le norme che disciplinano l'assistenza sanitaria a cittadini stranieri in base a trattati e accordi internazionali bilaterali o multilaterali, gli stranieri residenti in Italia possono, a domanda, fruire dell'assistenza di cui al primo comma.

Agli stranieri presenti nel territorio nazionale sono assicurate, nei presidi pubblici e convenzionati, le cure urgenti ospedaliere per malattia, infortunio e maternità.

Con il provvedimento previsto dall'art. 63, quarto comma della legge 23 dicembre 1978, n. 833, sono stabilite le misure e le modalità della partecipazione alla spesa sanitaria da parte degli stranieri residenti che hanno chiesto di fruire del beneficio di cui al precedente comma, nonché le rette di degenza da porre a carico degli stranieri

che hanno fruito delle cure ospedaliere ai sensi del settimo comma.

Fino al 31 dicembre 1980 e salvo quanto previsto dalla disciplina legislativa prevista rispettivamente dagli art. 23 e 37 della legge 23 dicembre 1979, n. 833 e del decreto di cui al primo comma dell'art. 70 della stessa legge, sono prorogati tutti i poteri dei commissari liquidatori nominati ai sensi dell'art. 72 della citata legge 23 dicembre 1978, n. 833, dei commissari liquidatori delle gestioni e servizi di assistenza sanitaria delle Casse marittime adriatica, tirrena e meridionale, nonché per la parte riguardante le suddette materie, dei commissari di cui al successivo comma e degli organi di amministrazione della Croce Rossa Italiana. Detti commissari devono operare nel rispetto di direttive emanate dalle regioni e dalle province autonome di Trento e di Bolzano nell'ambito delle finalità richiamate al comma successivo. Il finanziamento dell'attività degli enti è assicurato nelle forme e con le modalità già seguite nel 1979, salvo l'adeguamento dei contributi di cui all'art. 4 della legge 2 maggio 1969, n. 302, in base a decreti del ministro del Tesoro, di concerto con i ministri del Lavoro e della Previdenza sociale e della Sanità.

Fino al 31 dicembre 1980 e salvo quanto previsto dalla disciplina legislativa di cui al richiamato art. 37 le regioni continuano ad assicurare l'assistenza ospedaliera fuori del territorio nazionale sulla base delle vigenti disposizioni.

Fino all'effettivo trasferimento alle unità sanitarie locali delle funzioni di cui alla legge 23 dicembre 1978, n. 833, i commissari liquidatori di cui alla legge 29 giugno 1977, n. 349, limitatamente alle attività sanitarie, anche in deroga ai vigenti ordinamenti dei rispettivi enti, e con provvedimenti autorizzativi o di delega generali, devono assicurare l'attuazione territoriale delle direttive dei competenti organi delle regioni e delle province autonome di Trento e Bolzano volte a realizzare le finalità e gli obiettivi del Servizio Sanitario Nazionale.

Restano fermi i compiti degli ispettori del lavoro di cui all'art. 21 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, fino all'istituzione dell'Istituto superiore per la prevenzione e la sicurezza del lavoro e all'effettivo trasferimento delle attribuzioni alle unità sanitarie locali. Gli ispettori del lavoro nell'espletamento delle loro funzioni dovranno altresì assicurare il rispetto di direttive emanate dalle regioni e dalle province autonome di Trento e di Bolzano nell'ambito delle finalità richiamate al comma precedente.

L'assistenza sanitaria di cui al primo comma comprende anche la tutela sanitaria delle attività sportive. Fermo restando quanto disposto dall'art. 61, quarto comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833 i controlli sanitari sono effettuati, oltre che dai medici della Federazione medico-sportiva italiana, dal personale e dalle strutture pubbliche e

private convenzionate, con le modalità fissate dalle regioni d'intesa con il Coni e sulla base di criteri tecnici generali che saranno adottati con decreto del ministro della Sanità».

Nota all'art. 22:

– Il testo dell'art. 24 della legge n. 114/1977 (Modificazioni alla disciplina dell'imposta sul reddito delle persone fisiche) è il seguente:

«Art. 24 – I soggetti tenuti a produrre, ai fini della concessione di benefici e vantaggi non tributari previsti da leggi speciali, certificati rilasciati dagli uffici delle imposte dirette concernenti la propria situazione reddituale possono, in luogo dei certificati, dichiarare i fatti oggetto della certificazione. Alla dichiarazione si applicano le disposizioni della legge 4 gennaio 1968, n. 15.

Quando il riferimento contenuto nelle norme vigenti per la concessione di benefici e vantaggi non tributari è fatto a imposte abolite dal 1° gennaio 1974, si applicano le

disposizioni dell'art. 88 bis del decreto del Presidente della Repubblica 29 settembre 1975, n. 597, come modificato dal decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 1975, n. 60».

Note all'art. 26:

– La legge n. 80/1963 reca: «Istituzione dell'assegno di studio universitario».

– La legge n. 442/1968 reca: «Istituzione di una università statale in Calabria».

LAVORI PREPARATORI

Senato della Repubblica (atto n. 1576):

Presentato dal ministro della Pubblica Istruzione (Galloni) il 6 febbraio 1989.

Assegnato alla 7ª commissione (Pubblica Istruzione), in sede deliberante, il 14 marzo 1989, con pareri delle commissioni 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª, 12ª e della commissione per le questioni regionali.

Esaminato dalla 7ª commissione il 1° febbraio 1990; 15 marzo 1990; 9, 16 maggio 1990; 17 luglio 1991 e approvato il 18 luglio 1991, in un testo unificato con atto n. 2113 (Vesentini ed altri).

Camera dei deputati (atto n. 5891):

Assegnato alla VII commissione (Cultura), in sede legislativa, il 31 luglio 1991, con pareri delle commissioni I, II, III, V, VI, VIII, XI e XII.

Esaminato dalla VII commissione il 19, 24, 25 settembre 1991; 2, 17 ottobre 1991 e approvato, con modificazioni, il 24 ottobre 1991.

Senato della Repubblica (atto n. 1576/B)

Assegnato alla 7ª commissione (Pubblica Istruzione), in sede deliberante, il 6 novembre 1991, con pareri delle commissioni 1ª, 5ª e 6ª.

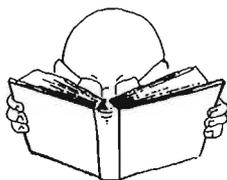
Esaminato dalla 7ª commissione il 12 novembre 1991 e approvato il 14 novembre 1991.

Una ricercatrice impegnata nella valutazione dell'impatto ambientale sulla crescita della vegetazione paludosa





LIBRI



Dal diritto allo studio universitario ai diritti degli studenti
di Edoardo Vesentini e Matilde Callari Galli

È stata pubblicata sulla G.U. del 2 dicembre 1991, la legge n. 390 contenente «Norme sul diritto agli studi universitari». La legge sul diritto allo studio non si pone soltanto come legge-quadro, ma come un tassello di un più ampio contesto normativo che fa del diritto allo studio più che un oggetto da disciplinare, un obiettivo da realizzare. La nuova legge, una volta stabiliti i compiti istituzionali in materia (dello Stato, delle regioni e delle università) fa leva sulla reciproca collaborazione, per rendere la condizione degli studenti realmente degna di un Paese che deve fare dell'istruzione superiore un mezzo di crescita culturale per il suo stesso progresso civile, tecnologico ed economico.

D'altra parte, in una materia quale quella del diritto allo studio, sono strettissimi i legami di interdipendenza ed interconnessione degli interventi di competenza di soggetti diversi. Nel concetto di diritto allo studio confluisce, infatti, la stessa efficienza dell'intero sistema universitario, come sede di formazione culturale e professionale. A questo contesto sono direttamente interessati i poteri dell'amministrazione centrale, volti ad assicurare la parità di trattamento tra tutti gli studenti universitari; quelli delle università, che devono potenziare le proprie capacità organizzative in modo da assolvere in maniera produttiva i loro compiti istituzionali; quelli delle regioni, diretti ad attuare i precetti costituzionali, a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, e ad assicurare ai capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, il raggiungimento dei gradi più alti degli studi.

Finora i risultati non sono stati sempre soddisfacenti; soprattutto perché mancava una legge nazionale che omogeneizzasse gli interventi sul territorio, individuando al tempo stesso attribuzioni concrete e limiti di competenze. E, in tale ottica, il testo si pone oggi come una legge-quadro di indirizzo nei confronti di soggetti garantiti nella loro sfera di autonomia.

Tra gli altri contributi alla riflessione per un miglior esito del dibattito parlamentare, ricordiamo quello offerto nel marzo 1991 dalla Sinistra Indipendente che ha promosso un convegno per aprire un confronto sul diritto allo studio universitario.

Occasione dell'incontro, la conclusione dei lavori di un comitato ristretto che, nella VII Commissione del Senato, aveva elaborato una bozza di disegno di legge sul diritto allo studio universitario, sulla quale la Commissione si è poi pronunciata in sede deliberante. Essa trae origine da un disegno di legge presentato congiuntamente dalla Sinistra Indipendente e dal Partito Democratico della Sinistra e da un disegno di legge governativo.

I lavori di quel convegno erano articolati in due relazioni _ tenute dai senatori Vesentini e Callari Galli _ quattro interventi (richiesti alla senatrice Maria Rosaria Manieri, relatrice del disegno di legge, ad Antonio Ruberti, ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, a Rodolfo Zich, rettore del Politecnico di Torino in rappresentanza della Conferenza Permanente dei Rettori, a Michele Scudiero, vice-presidente del Consiglio Universitario Nazionale e a Marco Marcucci, presidente della Regione Toscana, responsabile del coordinamento regionale per l'istruzione) e in una discussione generale.

I testi risultanti dalla trascrizione dalle registrazioni foniche degli interventi pubblicati ora, costituiscono una parte della storia dell'iter legislativo seguito dalla legge 390/91, ma sollevano argomentazioni di cui è bene tener conto nella fase attuativa, ancora tutta da realizzare.

Emanuela Stefani

Processi di integrazione in Europa: il ruolo delle università

Atti del Convegno omonimo
Centro Stampa d'Ateneo dell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Roma 1991

Nella ricorrenza del 688° anno accademico, l'Università di Roma «La Sapienza» per sottolineare il ruolo del sistema universitario quale importante

fattore di sviluppo sociale, ha promosso, nell'aprile del 1990, un incontro tra i rettori delle università dell'Est e dell'Ovest di cui sono stati pubblicati gli atti dal titolo: «Processi di integrazione in Europa: il ruolo dell'università». Le università europee dovrebbero avere ideali comuni ed impegni reciproci per sostenere l'accrescimento e la trasformazione del sapere e la ricerca della verità. La cooperazione accademica internazionale ci aiuterà a portare avanti il processo di integrazione europea attualmente in atto.

L'unità europea deve basarsi sul confluire delle varie realtà culturali e linguistiche, legate a forme specifiche di autonomia. In questo processo, l'università è destinata a svolgere un ruolo primario poiché essa rappresenta il centro di creazione e trasmissione del sapere, luogo naturale del confronto, del dibattito, dello scambio di idee.

Lo straordinario sviluppo della conoscenza e le acquisizioni tecnologiche che da oltre 150 anni vedono le istituzioni universitarie come protagoniste legano intimamente queste ultime al progresso scientifico e sociale.

Queste due forme di progresso non possono limitarsi al solo livello nazionale ma, anche grazie alle maggiori opportunità offerte dalla CEE, devono avere ricadute che possano stimolare le comunità ad europeizzarsi. Viviamo infatti in un'era in cui la scala di valori non è più nazionale bensì europea: questo è, forse, il cambiamento sociale e culturale più importante dei nostri tempi.

E.S.

Le università nella Comunità Europea verso il 2000

Atti del Convegno «Il sistema universitario e il 1992: prospettive per il 2000». *Universitas Quaderni n. 9, Edizioni, Roma 1991, pp. 214, L. 25.000*

Alla fine del 1990, a Siena, la Commissione delle Comunità Europee, il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e l'Università di Siena hanno organizzato un Convegno sul tema: «Il sistema universitario e il 1992: prospettive per il

2000», che si è tenuto nel corso delle celebrazioni per il 750° anno accademico dell'Università senese; nella stessa occasione ha anche avuto luogo una riunione informale dei ministri della CEE competenti per l'istruzione universitaria.

Se la riunione dei ministri ha avuto una notevole importanza politica a conclusione del semestre di Presidenza italiana della CEE, il Convegno ha dato modo di mettere a confronto diverse personalità del mondo accademico europeo sulle tematiche più rilevanti in questo scorcio di secolo che vede importanti e, per certi versi, drammatici mutamenti delle società del nostro continente. Tali mutamenti postulano una ridefinizione delle finalità dei sistemi di istruzione superiore e, più in generale, una loro messa a punto per renderli maggiormente integrati con la realtà sociale che li esprime. I documenti del Convegno pubblicati nel presente volume testimoniano la profondità dei dibattiti e l'accuratezza della preparazione, che è stata gestita da un gruppo di lavoro estremamente qualificato.

A tal riguardo, è di grande rilievo il documento di base che è stato approntato a conclusione dei lavori preparatori del Convegno e che ha per titolo: «Il sistema universitario nella Comunità Europea». Si tratta di un documento di ampio respiro che, oltre ad evidenziare le tendenze dell'istruzione universitaria nella Comunità Europea, pone l'accento sull'impatto che hanno politiche e programmi comunitari sui sistemi di istruzione superiore dei vari Paesi. L'ampiezza del tema trattato si è rivelata un ottimo *background* per le relazioni che hanno costituito la base dei lavori del Convegno. Tra queste si segnala, per la vastità e completezza dei contenuti, l'analisi dei sistemi universitari che viene fatta da Guido Martinotti sotto il profilo squisitamente sociologico. Si tratta di un'analisi che, oltre a dare una completa visione dinamica del fenomeno universitario nei vari Paesi europei, ne mette in risalto le peculiarità «tra diversità e competizione mondiale». Non è certamente il caso di soffermarsi qui sugli argomenti trattati ma è interessante notare come dall'analisi di Martinotti risulti evidente che i sistemi europei di istruzione superiore possiedono, nel loro insieme, una vitalità insospettata che potrebbe rivelarsi utilissima per la costruzione di un'idea dell'Europa che ne rilanci l'importanza culturale alla soglia del terzo millennio. Altrettanto interessanti si rivelano le altre relazioni, per così dire tecniche, di Hywel Ceri Jones, Roberto Barzanti, Pierre Tab-

toni e Leslie Fielding mentre le note introduttive di Vasso Papandreou, membro della Commissione della CEE, e del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica Antonio Ruberti, inquadrano compiutamente, anche se sinteticamente, gli aspetti politici delle tesi trattate nel Convegno.

La celebrazione del 750° anno accademico dell'Università di Siena dà infine lo spunto a Luigi Berlinguer, rettore dell'Ateneo, a Hinrich Seidel, rettore dell'Università di Hannover e Presidente della Conferenza Permanente dei rettori delle Università Europee, e al ministro Ruberti di coniugare la panoramica delle attuali tematiche universitarie europee con la riscoperta della forte identità dell'istituzione universitaria, soprattutto per quel che riguarda le sue radici culturali, compiendo in tal modo la scelta di «far dialogare il passato con il futuro, la cultura scientifica con quella umanistica, la memoria con la fantasia».

R.D.A.

Europa a confronto. Innovazione, tecnologia, società
AA.VV. (a cura di Antonio Ruberti)
Laterza, Bari 1990

Tecnologia, sistema produttivo e sistema formativo; il contesto economico-sociale in Europa, tra eredità del passato e aspettative per il futuro e, infine, le linee politiche per l'innovazione. Attorno a questi grossi blocchi si sono riuniti diversi specialisti: Giovanni Dosi, che ha esaminato innovazione, diffusione e apprendimento nell'industria in Europa, alla ricerca di una valutazione delle capacità tecnologiche; Sergio Mariotti, che ha stabilito nessi tra innovazione, strutture industriali e strategie d'impresa e, dunque, un confronto tra Europa e grandi aree industriali; Guido Martinotti e Federico Denti, che hanno espresso valutazioni sul rapporto tra diversità e competizione mondiale nel sistema di istruzione superiore in Europa; Nicola Cabibbo, che si è occupato di ricerca di base ed innovazione. Al mutamento tecnico, ai modelli di società in relazione allo sviluppo economico si è dedicato Michele Salvati, mentre Massimo Paci ha esaminato le relazioni tra innovazione tecnologica, occupazione e politica sociale. Mario G. Losano ha centrato la sua attenzione sull'intervento statale nella promozione della ricerca attualizzando il fenomeno, esaminato in chiave storica da Pietro Rossi e Luciano Cafagna, rispettivamente dedicati a rilevare i rapporti tra innovazione produttiva,

mutamento tecnico, contesti culturali ed economia di mercato e società di massa, il primo; al progresso, tra presente e futuro, il secondo.

Franco Momigliano ha studiato le politiche tecnologiche nei diversi paesi europei e Antonio Ruberti ha tracciato le linee di una politica della ricerca e per l'università tra governo unitario del sistema e autonomia delle istituzioni coinvolte, individuando le collaborazioni tra università, enti di ricerca e industria sul piano interno ed internazionale.

Umberto Massimo Miozzi

L'autonomia universitaria

AA.VV. (a cura dell'Associazione italiana dei costituzionalisti)
Cedam, Bologna 1990

Con la decadenza del ddl sull'autonomia delle università e degli enti di ricerca per effetto della chiusura della X legislatura viene rinnovata l'attualità del volume di Atti del convegno di Bologna, tenutosi il 25 e 26 novembre 1988, ovvero prima del varo della legge 168/89, istitutiva del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e della sanzione dell'autonomia universitaria.

Il volume raccoglie contributi importanti, italiani e stranieri. Ricordiamo le relazioni di Leopoldo Elia, Nicola Occhicupo (Costituzione e autonomia normativa delle università), Umberto Pototschnig (Strutture di governo e di autogoverno), Massimo Villone (Autonomia, libertà e politica della ricerca); gli interventi di Spagna Musso, Sepe, Sergio Fois, Michele Scudiero, Carlo Amirante, Giorgio Recchia e Valerio Onida, oltre alle comunicazioni dei molti stranieri intervenuti ad illustrare l'autonomia in Germania, Spagna, Francia, Austria e Polonia.

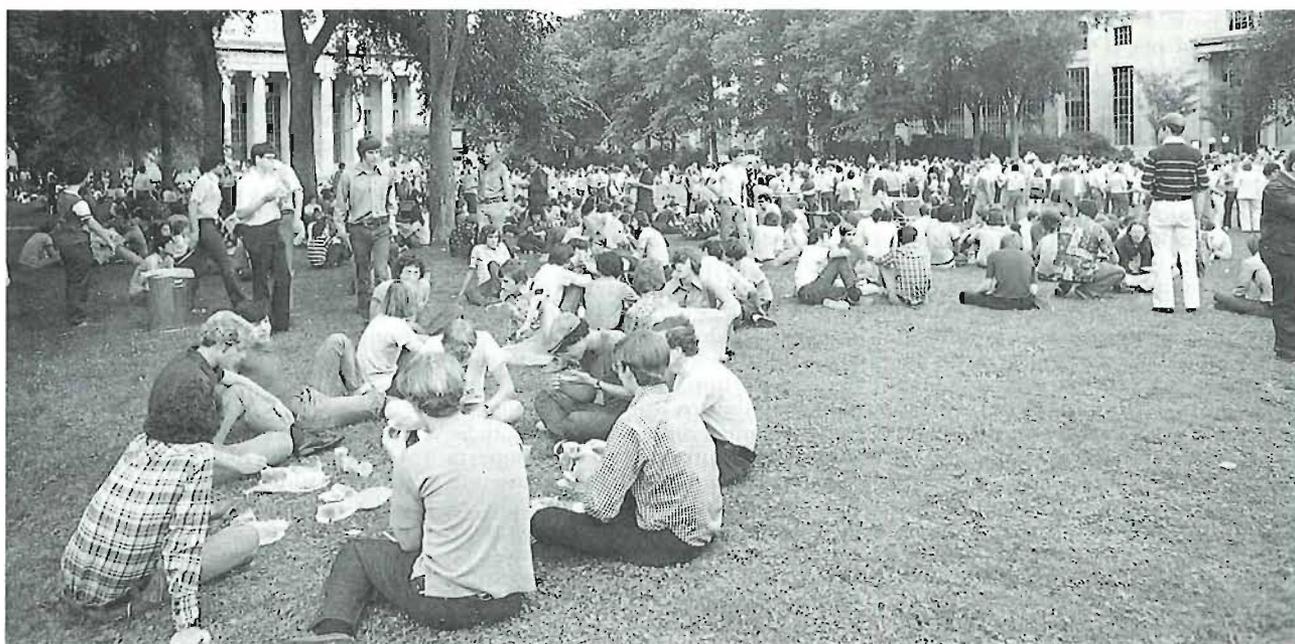
Un volume di Atti che si ripropone nel momento stesso in cui il Parlamento italiano dovrà nuovamente pronunciarsi nell'intento di stabilire una legge-quadro di riferimento generale, ferma restando l'autonomia delle singole sedi di darsi ordinamenti autonomi attraverso l'azione locale svolta dai senati accademici integrati.

Anna Teresa Caringi

Funzioni e itinerari formativi del tutor nell'università

Atti del Convegno omonimo
Università degli Studi di Macerata, 1991
Quaderno n. 6 della Collana «Università e Territorio»

I provvedimenti legislativi di «liberalizzazione degli accessi» che nel 1969



MIT, Killian Court: il picnic delle matricole la settimana prima dell'inizio dei corsi

aprono le porte di tutte le facoltà ai diplomati delle scuole medie superiori, furono considerati un passo importante verso l'attuazione del 2° comma dell'art. 3 della Costituzione, secondo il quale «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che «impediscono il pieno sviluppo della persona umana». Tali provvedimenti hanno contribuito a sancire il passaggio da una università d'élite ed una università di massa. Tuttavia, i dati statistici sulla «mortalità universitaria» e sul numero dei laureati indicano che viene operata nelle università una selezione che colpisce le fasce socialmente più deboli. L'abbandono universitario è, infatti, costituito per buona parte da quegli studenti che in famiglia non hanno mai avuto un'esperienza universitaria e che si trovano in evidente difficoltà di fronte ad un impegno di studio profondamente diverso da quello al quale sono abituati.

Questa «discriminazione» non può essere rimossa se non si torna ad identificare con chiarezza la ragione sociale dell'università, collocandone al centro lo studente, garantendone la partecipazione ai vari momenti nei quali si propongono, si elaborano, si consolidano le decisioni, e si verificano e si valutano i risultati. Se si vuole diminuire l'incidenza dell'abbandono ed aumentare così la produttività universitaria, il primo passo da compiere è quello di prevedere forme di assistenza più diretta per gli studenti durante il percor-

so universitario, a cominciare dal momento in cui lo studente si «affaccia» alle Facoltà e deve essere guidato ad effettuare le prime scelte in relazione al piano di studio, agli insegnamenti complementari, alla tabella di marcia degli esami.

Aiutare un giovane a costituire un futuro significa anche aiutarlo a scegliere in tempo – e con cognizione di causa – fra le diverse opportunità e difficoltà che incontrerà nel percorso formativo universitario, fornirgli informazioni utili a scoprire la propria «vocazione». Ciò pone come assolutamente prioritario il problema dell'orientamento universitario e pre-universitario, che consente ai giovani di rapportare le proprie motivazioni e tendenze intellettuali alle prospettive offerte dal mercato del lavoro.

Spetta alla scuola e all'università porre rimedio alla situazione di disagio dei giovani, e lo strumento più efficace è una buona opera di orientamento.

Negli ultimi tempi è cresciuta la sensibilità al problema. Autorità politiche, accademiche e scolastiche cominciano ad affrontarne gli aspetti teorici e organizzativi. La legge n. 341/90, sulla riforma degli ordinamenti didattici, all'art. 13, comma 1° sancisce che «entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge ciascuna università provvede ad istituire con regolamento il tutorato, sotto la responsabilità dei consigli delle strutture didattiche» e lo finalizza «ad orientare ed as-

sistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi...» a partire dai comportamenti e dalle esigenze degli studenti.

L'istituzione del tutorato, che prevede l'inserimento degli studenti in attività di supporto didattico, risponde alla necessità di ottimizzare il rendimento delle risorse oggi disponibili nel sistema dell'istruzione superiore.

Nell'ottica di questa nuova sensibilità al problema dell'orientamento e del tutorato degli studenti si inserisce il convegno, promosso dall'Università di Macerata nell'ottobre del '91, sulle «Funzioni e itinerari formativi del tutor nell'università» che aveva lo scopo dichiarato di essere un servizio per la riflessione da parte di tutti coloro che sono impegnati alla revisione degli statuti e, per legge, dovrebbero deliberare sul tutorato. Una riflessione che tocca il rinnovamento della didattica al cui interno si colloca il problema del tutorato. L'art. 13 della suddetta legge, infatti, pur indicando le finalità del tutorato e stabilendone le scadenze per la sua attuazione – con un'indubbia funzione di stimolo – avrebbe poca efficacia se non trovasse negli «addetti ai lavori» un terreno fertile: ovvero delle persone convinte di poter e dover fare cose concrete a questo riguardo.

E.S.

Reviews of National Policies for Education - Ireland
OCSE, Paris 1991, pp. 156, F 130

Il sistema di istruzione irlandese – il cui livello è pari a quello di altri paesi industrializzati – negli ultimi trent'anni ha dovuto aumentare i fondi destinati all'istruzione post-secondaria e alla formazione, tener testa alla forte domanda di posti, creare un settore non-universitario provvedendo specificamente ai bisogni di un'economia alle prese con il processo di modernizzazione, assegnare somme considerevoli all'investimento di capitali nonostante disponesse di risorse inferiori rispetto al resto dei paesi dell'OCSE.

Il volume evidenzia i progressi fatti dagli Anni Sessanta e mette in luce i problemi attuali, comprese le conseguenze dei rapidi mutamenti socio-economici. Vengono sottolineate le tante costrizioni che hanno pesato sul sistema di istruzione, come la mancanza (almeno fino a poco tempo fa) di un potere centrale che avesse la volontà politica, la capacità amministrativa e le necessarie risorse finanziarie per formulare e realizzare riforme, la presenza di potenti gruppi di interesse esterni al governo da accontentare e la complessità strutturale del sistema stesso.

Il volume è dedicato in modo particolare al problema specifico del reclutamento e della formazione degli insegnanti, e alla priorità attribuita ad esso.

I diritti degli studenti. Studenti e docenti per una scuola democratica e pluralistica

di Luciano Molinari
Istituto Geografico De Agostini, 1990, lire 15.000

Ai soggetti della formazione – rileva l'autore – non è stata mai riconosciuta, all'interno della «scuola apparato», una propria soggettività politica, dalla quale far scaturire un qualche tipo di coinvolgimento nella definizione di strategie programmatiche in ordine all'attività didattica da svolgere. È conseguentemente all'impostazione centralistica, che dall'ottocentesca Legge Casati permea ancora lo schema strutturale del nostro sistema scolastico, il «soggetto della formazione», che pure rappresenta la causa unica, originaria e determinante del mantenimento in vita del servizio, non trova la sua giusta considerazione. In un contesto politico-istituzionale di scuola-servizio o scuola

dell'autonomia viene proposto che al discente, «coautore della prestazione educativa», vengano riservati spazi giuridici originari.

Un discorso a parte è dedicato al mondo universitario, che per una plurisecolare tradizione ha sempre goduto di spazi di libertà sconosciuti a tutte le altre tipologie scolastiche, seppure l'autonomia sia stata intesa conferita all'istituzione e al *corpus* dei docenti, piuttosto che in senso strumentale al soddisfacimento dei diritti degli utenti.

L'attuazione del diritto all'istruzione costituisce il solo ed unico fine di ogni attività didattica, tanto più nel contesto comunitario che impone a studenti e docenti «il ruolo strategico e istituzionale degli innovatori».

M.L.M.

Italia '91 - Rapporto di primavera
Euroitalia, pp. 312, L. 30.000

Il «Rapporto di primavera», l'annuale pubblicazione che offre una attenta radiografia della situazione italiana considerata nelle sue molteplici angolazioni, è giunto all'undicesimo appuntamento con i lettori.

Dall'analisi effettuata da illustri protagonisti del mondo politico, economico e socio-culturale, quella italiana si presenta come una «società malata di leucemia socio-politico-economica», seppure fortunatamente ancora in fase curabile.

A zone di incontestabile vitalità, legate prevalentemente a capacità inventive, se ne contrappongono altre preoccupanti soprattutto per quanto riguarda il campo economico, la giustizia e la qualità civile della vita.

Il pericolo più grande alla vigilia dell'appuntamento europeo è «quello della colonizzazione tedesco-francese o multinazionale: quello di un'Italia che ridiventa il luogo del *loisir* turistico altrui, mentre altrove si costruisce il futuro e lo si domina».

Una preoccupazione, quella dell'inserimento europeo, che interessa molto da vicino l'ambito educativo.

Lo ribadisce a chiare lettere Gerardo Bianco (all'epoca ministro della Pubblica Istruzione) nel richiamare l'importanza da attribuire all'orientamento scolastico e all'aggiornamento del corpo docente, e lo sottolinea acutamente Giorgio Allulli (responsabile del Settore processi formativi del CENIS) richiamando l'esigenza di un modello permanente di valutazione del sistema formativo

che assorbe il 5,7% del Prodotto Interno Lordo: dato che «la progressiva rarefazione della risorsa giovanile ne farà ovviamente salire il valore, è importante che questa offerta ridotta sia almeno tutta qualificata».

M.L.M.

Riviste / Segnalazioni

ACU Bulletin of Current Documentation

Pubblicazione dell'Associazione delle Università del Commonwealth

n. 101, dicembre 1991

Il rapporto Baldwin sull'università in Australia

La mobilità studentesca all'interno del Commonwealth

Le Monde de l'Éducation

febbraio 1992

Le università americane stringono la cintura, *Jacques Bodelle*

Universités

Trimestrale di attualità universitaria di lingua francese dell'AUEPELF

n. 3, ottobre 1991

Africa e francofonia: priorità dimenticate, *Michel Guillou*

L'AUEPELF e l'UNESCO creano un Fondo per le università libanesi

In Press

Mensile di Inter Nationes sull'istruzione e la scienza in Germania

n. 11/12, 1991

Numero dedicato all'istruzione professionale

Higher Education in Europe

Trimestrale del CEPES - UNESCO

n. 2, 1991 L'internazionalizzazione dell'Università con scritti di *Ivan Ivic, Carin Berg, Eric Esnault, Felix Peregudov e altri*

n. 3, 1991

L'Europa che cambia, sfide per la ricerca sull'istruzione superiore con scritti di *Guy Neave, Claudius Gellert, Roberto Moscati, Ulrich Teichler, Krzysztof Opolshi, Ladislav Cerych e altri*

Industry and Higher Education

n. 4, dicembre 1991

L'industria italiana e le università: la ricerca della cooperazione, *Gian Cesare Romagnoli*

Utilizzazione delle ricerche nelle università del Regno Unito, *J.V. Reed*

L'IBM e l'istruzione superiore in Gran Bretagna, *Brian Kingston*

Documenti di lavoro

Trimestrale della Fondazione Rui, n. 49, ottobre 1991

Atti del 33° Convegno di universitari d'Europa su «Eclissi o ruolo dell'Occidente?»

Atti dell'11° Incontro di docenti universitari, Urio 1990 con interventi di *Donati, Marchetti, Turano, Lorenzelli, Mantegazza, Quadrio Curzio, Occhiocupo e altri*

Cisem Informazioni

n. 21/22, 1-15 dicembre 1991

Numero dedicato al convegno «Europa, cultura, sviluppo» organizzato a Firenze dalla Confindustria

Università Ricerca

Notiziario del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

n. 7/8, luglio-agosto 1991

I programmi CEE sulla ricerca in Italia

INDICI GENERALI 1991

a cura di Isabella Ceccarini

1. Indice delle rubriche e degli articoli

STORIA E IMMAGINI

Numero 39, gennaio-marzo

L'Università di Milano 2

Numero 40, aprile-giugno

L'Università della Calabria, di Giuseppe Frega 2

Numero 41, luglio-settembre

L'Università di Uppsala, di Torgny Neveus 2

IL TRIMESTRE

Numero 39, gennaio-marzo / La riforma degli ordi- namenti didattici

<i>Presentazione</i>	4
<i>Legge 341/90. Una prima lettura</i> , di Fabio Matarazzo	5
<i>Il «sistema medio» europeo</i> , di Luisa Ribolzi	14
<i>A favore degli studenti</i> di Lorenzo Revojera	19
<i>Un tutorato da inventare</i> , di Lucia Boncori	23
<i>Il caso Ingegneria</i> , di Giuliano Augusti	26
<i>Giro di opinioni: Bompiani, Vesentini, Tesini, Savino, Castellani, Berlinguer, Zich, Alto, Lombardi, Pescia</i>	31
<i>Pro e contro</i> , a cura di Paolo Zappitelli	43
<i>abstract/résumé</i>	44

Numero 40, aprile-giugno / L'università del Mezzo- giorno

<i>Presentazione</i>	5
<i>Un sistema complesso</i> , di Umberto Massimo Miozzi	6
<i>Cifre e considerazioni</i> , di Antonio Golini e Enrico Todisco	10
<i>Indicatori a confronto</i> , di Guido Fiegna e Giancarlo Orioli	17
<i>Risorse umane, ricerca e sviluppo</i> di Luciano Benadusi	27
<i>abstract/résumé</i>	31

41, luglio-settembre / Aspetti della condizione stu- dentesca

<i>Presentazione</i>	4
<i>La «non partecipazione» elettorale</i> , di Andrea Cammelli	5
<i>Giovani, benestanti, soddisfatti</i> , di Paolo Bortolussi e Ione Cocco-Ordini	15
<i>Associazionismo nuovo stile</i> , di Lele Taborgna	19
<i>Formula associativa: la strada è buona</i> , di Lele Taborgna	21
<i>Insieme, con entusiasmo: Chiasmus, Jobbing, Salone europeo dello studente</i> , AEGEE, AIESEC, JEME, a cura di Paolo Zappitelli	23
<i>Un'impresa in miniatura</i>	27
<i>A Milano, studenti editori</i> , di Andrea Maria Maccarini	28
<i>Gran Bretagna/La stretta finanziaria</i> , di Peter Aspden	32
<i>Germania/In lotta per un posto</i> , di Michael Gardner	34
<i>Spagna/Non è facile essere universitari</i> , di Carmelo Contreras Plaza	36
<i>Svezia/Dall'indifferenza alla critica</i> , di Lilian Öhrström	37
<i>abstract/résumé</i>	40

Numero 42, ottobre-dicembre/Il piano di sviluppo 1991-93

<i>Presentazione</i>	2
<i>Relazione illustrativa del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica</i>	3
<i>Il testo del Decreto</i>	11
<i>I pareri: CUN, Rettori, Senato, Camera dei Deputati</i>	27

NOTE ITALIANE

39, gennaio-marzo

<i>Per l'università</i> , di Giovanni Spadolini	45
<i>L'università in cifre</i>	51

40, aprile-giugno

<i>Umanesimo al futuro</i> , di Tullio Gregory	32
<i>Il sistema di ricerca al vaglio dell'OCSE</i> , di Pier Giovanni Palla	36

41, luglio-settembre

<i>Per una mappa dei master italiani</i> , di Roberto Peccenini	41
<i>Innovazione, globalità, concretezza</i> , intervista a Franca Pelucchi	48
<i>Matematica. Cambiare con cautela</i> , di Alessandro Figà Talamanca	50
<i>L'università in cifre</i>	53

42, ottobre-dicembre

<i>Ordinamenti didattici: dal centralismo all'autonomia</i> , di Alessandro Monti	35
<i>Pedagogia si trasforma</i> , di Mario Gattullo	41
<i>Documento nato dal primo incontro fra le università statizzate ex lege 590/1982</i>	42

OCCASIONI

39, gennaio-marzo

<i>I rettori presentano: Cassarino (Verona), Frilli (Udine), Schmid (Pavia), Bruni (Ancona), Crescenti («D'Annunzio»)</i>	55
---	----

40, aprile-giugno

<i>L'eredità di Wilhelm von Humboldt</i> , di Roberto De Antoniis	47
---	----

41, luglio-settembre

<i>Un simbolo di rinascita</i> , di Cosimo Damiano Fonseca	56
--	----

42, ottobre-dicembre

<i>Università italiana e integrazione europea</i> , di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza e Franco Nobili	45
--	----

EUROPA OGGI

39, gennaio-marzo

<i>Il punto su Comett</i>	69
<i>CC-PU/Attività per il 1991</i>	75

40, aprile-giugno

<i>Il decollo di TEMPUS</i> , di Myriam Borlè-Talpaert	39
<i>«Jean Monnet», moduli di formazione europea</i> , di Maria Luisa Marino	44
<i>Dal Norden al Baltico</i> , di Giovanni Finocchietti	45

41, luglio-settembre

<i>Il Programma LINGUA</i> , di Giacomo Zagardo	60
<i>Nuove sigle per l'Europa</i> , di Maria Luisa Marino	62
<i>L'Università Carlo di Praga</i> , di Ivana Halasková	64
<i>abstract/résumé</i>	65

42, ottobre-dicembre

<i>Albania. Un anno, un'epoca</i> , di Pier Giovanni Palla	53
<i>Slovenia. I dilemmi dell'istruzione superiore</i> , di Franc Cvelbar	56
<i>Paesi Baltici. Resistenze al cambiamento</i> , di Burton Bollag	59
<i>Commission des Communautés Européennes - Conseil de l'Europe, Thesaurus européen de l'éducation</i>	61
<i>Europa un disegno aperto</i> , intervista a Roberto Barzanti, di Paolo Galeotti	62
<i>abstract/résumé</i>	64
<i>Programma PEACE: insieme le università palestinesi ed europee</i>	65

DIMENSIONE MONDO

39, gennaio-marzo

<i>Perestrojka, ma non troppo</i> , di Oleg Doljenko	76
<i>L'Università Aperta russa</i>	78
<i>L'istruzione e la ricerca nei Paesi OCSE</i>	81

abstract/résumé 80

41, luglio-settembre

In cammino verso la democrazia, di Burton Bollag 66

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

40, aprile-giugno / Atenei PVS e organismi internazionali

Il dilemma della Banca Mondiale,
di Pier Giovanni Palla 49
UNDP. I nodi da sciogliere 53
OCSE/I programmi quadro 54
Università e sviluppo: le iniziative UNESCO,
di Dumitru Chitoran 55
Lomé IV. Novità nel settore educativo 60
Verso una maggiore flessibilità,
di Raffaella Cornacchini 61
abstract/résumé 62

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

41, luglio-settembre

Spinta alla convergenza, di Giovanni Finocchietti 68
I paradossi del mercato italiano, a cura di
Paolo Zappitelli 71

IL DIBATTITO

39, gennaio-marzo

L'IRI propone, a cura del Servizio
Coordinamento Culturale dell'IRI 85

42, ottobre-dicembre

*Piano triennale, effetto Sud: Schippa (L'Aquila),
Palmieri (Sassari), Racinaro (Salerno), Rossi
(Cassino), Ciliberto (Napoli «Federico II»)* 66

CRONACHE CONGRESSUALI

39, gennaio-marzo

Milano, emergenza formazione, di Paolo Zappitelli 90

40, aprile-giugno

La distanza dall'Europa, di Paolo Zappitelli 63
Rivalutando le tradizioni culturali,

di Maria Luisa Marino 64

41 luglio-settembre

Perugia. Scambi culturali Italia-USA,
di Anna Teresa Caringi 72
Pisa. La questione residenziale,
di Stefano Grossi Gondi 72
Leningrado. La qualità degli atenei,
di Emanuela Stefani 73

COMMENTI DI GIURISPRUDENZA

40, aprile-giugno

Questioni di costituzionalità, di Elena Penta 65

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

39, gennaio-marzo

Autonomia, relazione Bompiani 92

40, aprile-giugno

A proposito di prestiti d'onore, di Giovanni D'Addona 67
DPR 24 gennaio 1990 70
DPR 20 ottobre 1991 72

41, luglio-settembre

La regolamentazione dello sciopero nelle università,
di Franco Bernardo 75
Il CUN e la riforma degli ordinamenti didattici,
di Pasquale Smiraglia 78
DPR 5 dicembre 1990, 80

42, ottobre-dicembre

La libera circolazione dei professionisti nella CEE,
di Maria Luisa Marino 73
Decreto MURST 11 febbraio 1991 76

BIBLIOTECA APERTA

40, aprile-giugno

LIBRI

Claudius Gellert, Erich Leitner, Jürgen
Schramm (a cura di), *Research and teaching at
universities - International and comparative
perspectives*, Peter Lang, Frankfurt a.M. - Bern
- New York - Paris 1990, di Roberto Peccenini 74

- Gioacchino Molinini e Orazio Parisotto, *Cittadini d'Europa*, Nuova ERI, Torino 1989, di Paolo Zappitelli 74
- Italo Barbati e Carlo Finocchietti (a cura di), *Arte dove Italia*, 10, CIMEA-Fondazione Rui, Roma 1990, 75
- Jaime Lavados Montes, *Reflexiones sobre ciencia, universidad y sociedad*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile 1990, di Roberto Peccenini 75
- Antonio Augenti, *Una scuola per l'Europa - Le politiche di istruzione nella prospettiva europea*, Mc Graw-Hill Libri Italia 1990, di Roberto De Antoniis 76
- Alfredo Vinciguerra, *Ecologia pragmatica*, Edizioni Euroitalia, Roma 1990, di Maria Luisa Marino 76

RIVISTE

- Mario Reguzzoni, *La popolazione scolastica in Italia*, in «Aggiornamenti sociali», n. 6/1990, di Paolo Zappitelli 77
- Roberto Moscati, *Le disuguaglianze nelle università*, in «Scuola democratica», gennaio-marzo 1990, di Paolo Zappitelli 77
- Riviste/Segnalazioni* 79

42, ottobre-dicembre

LIBRI

- Andrea Cammelli, *Studiare da stranieri in Italia*, Club, Bologna 1990, di Giovanni Finocchietti 80
- Commissione delle Comunità Europee, *Guida dello studente - Insegnamento superiore nella Comunità Europea*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Firenze 1990, di Maria Luisa Marino 80
- Financing higher education: current patterns*, OCSE, Paris 1990 81
- Alternatives to university*, OCSE, Paris 1991, di Maria Luisa Marino 81
- Ulrich Teichler, *The first years of study at Fachhochschulen and universities in the Federal Republic of Germany*, Verkstattberichte 28, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule, Kassel 1990, di Emanuela Stefani 81
- Unesco e AIU, *Les universités et l'éducation relative à l'environnement*, Paris 1988, di Guglielmina Logroscino 82
- Sofia Corradi, *Erasmus-Comett-Lingua-Tempus. Educazione permanente e formazione universitaria internazionale*, Franco Angeli, Milano 1991,

- di Maria Luisa Marino 82
- Raymond Sayegh, *The diversification of post-secondary education in relation to employment*, a cura dell'Ufficio Internazionale per l'Educazione dell'UNESCO, 1990, di Emanuela Stefani 83
- Enver Bardulla, *Scuola e questione ambientale. Una indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*, CIREA-Università di Parma, Franco Angeli, Milano 1991, di Emanuela Stefani 83
- Riviste/Segnalazioni* 84

2. Indici

40, aprile-giugno

- Indici generali 1990, nn. 35-38*, a cura di Marina Dalla Torre 80

3. Le foto

39 gennaio-marzo

Università di Milano

40, aprile-giugno

Università della Calabria

41, luglio-settembre

Università di Uppsala

42, ottobre-dicembre

Università tedesche

4. Indice degli autori

- Alto, Attilio (39, 38)
- Aspden, Peter (41, 32)
- Augusti, Giuliano (39, 26)
- Barzanti, Roberto (42, 62)
- Benadusi, Luciano (40, 27)

- Berlinguer, Luigi (39, 36)
 Bernardo, Franco (41, 75)
 Bollag, Burton (41, 66; 42, 59)
 Bompiani, Adriano (39, 31)
 Boncori, Lucia (39, 23)
 Borlè-Talpaert, Myriam (40, 39)
 Bortolussi, Paolo (41, 15)
 Cammelli, Andrea (41, 5)
 Caringi, Anna Teresa (41, 72)
 Cassarino, Sebastiano (39, 55)
 Castellani, Giovanni (39, 35)
 Chitoran, Dumitru (40, 55)
 Ciliberto, Carlo (42, 71)
 Cocco-Ordini, Ione (41, 15)
 Contreras Plaza, Carmelo (41, 36)
 Cornacchini, Raffaella (40, 61)
 Crescenti, Uberto (39, 66)
 Cvelbar, Franc (42, 56)
 D'Addona, Giovanni (40, 67)
 Dalla Torre, Marina (40, 80)
 De Antoniis, Roberto (40, 47; 40, 76)
 Doljenko, Oleg (39, 76)
 Ficigna, Guido (40, 17)
 Figà Talamanca, Alessandro (41, 50)
 Finocchietti, Giovanni (40, 45; 41, 68; 42, 80)
 Fonseca, Cosimo Damiano (41, 56)
 Frega, Giuseppe (40, 2)
 Frilli, Franco (39, 58)
 Galeotti, Paolo (42, 62)
 Gardner, Michael (41, 34)
 Gattullo, Mario (42, 41)
 Golini, Antonio (40, 10)
 Gregory, Tullio (40, 32)
 Grossi Gondi, Stefano (41, 72)
 Halasková, Ivana (41, 64)
 Logroscino, Guglielmina (42, 82)
 Lombardi, Giancarlo (39, 39)
 Maccarini, Andrea Maria (41, 28)
 Marino, Maria Luisa (40, 44; 40, 64; 40, 76; 41, 60; 42, 73; 42, 80; 42, 81; 42, 82)
 Matarazzo, Fabio (39, 5)
 Miozzi, Umberto Massimo (40, 6)
 Monti, Alessandro (42, 35)
 Neveus, Torgny (41, 2)
 Nobili, Franco (42, 48)
 Öhrström, Lilian (41, 37)
 Orioli, Giancarlo (40, 17)
 Palla, Pier Giovanni (40, 36; 40, 49; 42, 53)
 Palmieri, Giovanni (42, 68)
 Peccenini, Roberto (40, 74; 40, 75; 41, 41)
 Pelucchi, Franca (41, 48)
 Penta, Elena (40, 65)
 Pescia, Livio (39, 41)
 Racinaro, Roberto (42, 69)
 Revojera, Lorenzo (39, 19)
 Ribolzi, Luisa (39, 14)
 Rossi, Federico (42, 70)
 Savino, Nicola (39, 34)
 Scarascia Mugnozza, Gian Tommaso (42, 45)
 Schippa, Giovanni (42, 66)
 Schmid, Roberto (39, 60)
 Smiraglia, Pasquale (41, 78)
 Spadolini, Giovanni (39, 45)
 Stefani, Emanuela (41, 73; 42, 81; 42, 83)
 Taborgna, Lele (41, 19; 41, 21)
 Tesini, Giancarlo (39, 33)
 Todisco, Enrico (40, 10)
 Vesentini, Edoardo (39, 32)
 Zagardo, Giacomo (41, 60)
 Zappitelli, Paolo (39, 43; 39, 90; 40, 63; 40, 74; 40, 77; 41, 23; 41, 71)
 Zich, Rodolfo (39, 37)

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

rédacteur en chef
editor
Andris Barblan

rédactrice
managing editor
Catherine Favant

impression
printed by
CBO, Morges

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

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

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

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

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

bulletin d'abonnement / order form

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

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

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

nom, prénom / name, first name

adresse / address

signature

date

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

CRE ACTION

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

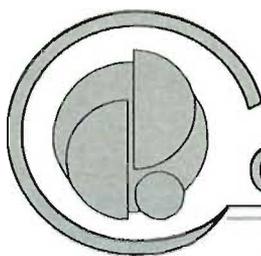


LE AZIENDE CONSUMANO PIU' INFORMAZIONI CHE ENERGIA.

E' cominciato tutto con un nome, cognome e numero di telefono. Oggi i servizi ed i prodotti SEAT aiutano il sistema economico a produrre di più e meglio. L'operatore economico è diventato un consumatore abituale di informazioni. Per trovare nuovi clienti interroga banche dati e utilizza liste di nominativi, per aprire nuovi punti vendita fa analisi territoriali, per trovare fornitori si collega a servizi on-line. SEAT, da Società editoriale di supporto al sistema delle telecomunicazioni è diventata un punto di riferimento per il mondo degli affari e per tutti noi. E' dalla qualità e quantità di informazioni che dipende in gran parte lo sviluppo della nostra economia. Le informazioni e i servizi SEAT sono, di fatto, energia e vitalità nuove per tutto il nostro sistema produttivo.

 **SEAT**
DIVISIONE STET s.p.a.

LA FORZA DELL'INFORMAZIONE



ONSORCASA REGIONE LAZIO Soc. Coop. a r.l.

Organismo per la Cooperazione Edilizia promosso dal CENASCA - CISL del Lazio

IL "CONSORCASA REGIONE LAZIO"

Uno dei maggiori Consorzi edilizi, oggi, a livello Regionale, vuol dare in maniera seria un taglio netto alla speculazione edilizia ed una risposta alle crescenti necessità abitative, specie delle classi meno abbienti,

GARANTENDO a tutti i lavoratori il diritto alla casa, nel contenimento massimo dei prezzi, senza nulla togliere alle caratteristiche costruttive e rifiniture degli alloggi.

IMPEGNANDOSI nella ricerca seria e coraggiosa di tutti gli strumenti pratici, funzionali ed estetici atti a ridisegnare l'abitazione in un contesto più umano.

ELIMINANDO l'emarginazione e la forzata solitudine degli anziani, proponendo soluzioni abitative che diano vicinanza e "contatto unitario" ai membri del nucleo familiare permettendo così a tutti di "vivere e restare in famiglia"!

