



44

Anno XIII

Numero 2/Aprile-Giugno 1992

FRATELLI PALOMBI EDITORI

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

Vigilia d'Europa

Il Memorandum della Cee sull'Università

Augusti, Kouwenaar, Papandreou, Sabuzi Giuliani

Istruzione e società palestinese

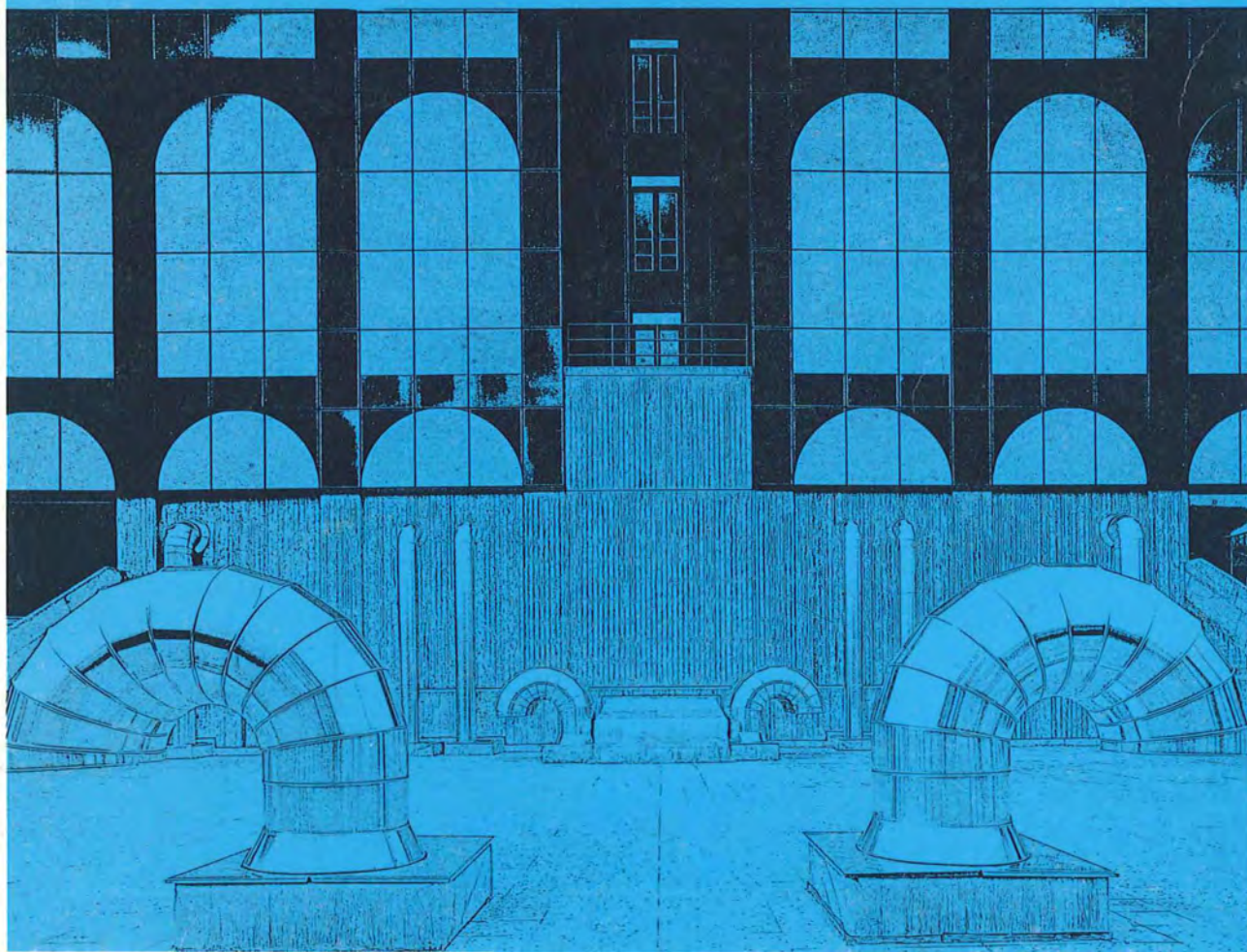
Mazawi

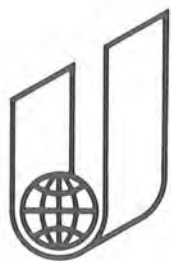
Il terzo mondo non c'è più

Basurto

Studiare è rivoluzionario

Capucci





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 Alto Tigli, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/3221196 - 3224065
Fax 06/8443204
c/c postale n. 47386008

Pubblicità

Pubblires Services srl
Società per l'Editoria e la Comunicazione
Via Tamarelli, 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 8,7x12)	L. 1.750.000
Doppia pagina	L. 4.000.000
11 e 111 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 luglio 1992

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Comitato di redazione

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

Segretario di redazione

Isabella Ceccarini

Comitato scientifico

Vincenzo CAPPELLETTI
Direttore Generale dell'Istituto
dell'Enciclopedia Italiana

Paola 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

Giorgia SALVINI
Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

Gian Tommaso SCARASCIA MUÑOZZA
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»)

Paola BIASI
(Università di Firenze)

Tullio GREGORY
(Università di Roma «La Sapienza»)

Guido MARTINOTTI
(Università di Milano)

Vittorio MASIELLO
(Università di Bari)

UNIVERSITAS
STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA
SOMMARIO

IL TRIMESTRE

VIGILIA D'EUROPA

PRESENTAZIONE

3

Tiziana Sabuzi Giuliani

**UNA PROPOSTA PER LE
UNIVERSITÀ EUROPEE**

4

Giuliano Augusti

**UNIVERSITÀ, INTEGRAZIONE
EUROPEA E RELAZIONI
ESTERNE**

6

*Dal Memorandum sull'istruzione
superiore, nella Comunità Europea*

DOPO MAASTRICHT

12

Intervista a Vasso Papandreou

DIPLOMI A CONFRONTO

14

Kees Kouwenaar

ABSTRACT/RÉSUMÉ

20

CRONACHE CONGRESSUALI

CC-PU. Quale ruolo in futuro? 56

Università e formazione
professionale avanzata
di Fabio Ferroni 56

Ufficio Stampa, questo sconosciuto
di Franco Bartucci 59

Libertà accademica e autonomia
universitaria
di Roberto De Antoniis 60

NOTE ITALIANE

**ISTRUZIONE UNIVERSITARIA
A DISTANZA**

21

Maria Luisa Marino

**I 135 DIPLOMI
AUTORIZZATI**

26

**CONFERENZA DEI RETTORI.
UN ANNO DI INTENSA ATTIVITÀ**

28

Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

CENSIS. SFASATURE DI SISTEMA

33

OCCASIONI

«STUDIARE È RIVOLUZIONARIO»

36

Aldo Capucci

**ATTIVITÀ PARLAMENTARE
E AMMINISTRATIVA**

Verso gli statuti
di Paola Bergamaschi 62

La mappa dei diplomi universitari
Decreto MURST 31/1/92 66

DPR 7/1/92 72

EUROPA OGGI

PROMUOVERE L'EST

41

Burton Bollag

ABSTRACT/RÉSUMÉ

43

DIMENSIONE MONDO

**ISRAELE. ISTRUZIONE E
SOCIETÀ PALESTINESE**

44

André Elias Mazawi

**UNIVERSITÀ PALESTINESI.
EFFETTO GOLFO**

49

ABSTRACT/RÉSUMÉ

51

IDEE

IL TERZO MONDO NON C'È PIÙ

52

Paolo Basurto

BIBLIOTECA APERTA

Libri 74

Riviste / Segnalazioni 76

Le foto di questo numero illustrano
l'Università di Torino. In copertina,
particolare della nuova sede della
Facoltà di Economia e Commercio



Università di Torino: il loggiato



VIGILIA d'EUROPA

PRESENTAZIONE

In un momento in cui nel progetto Europa con il «no» danese rischiano di riaffiorare quelle spinte alla disintegrazione mai del tutto sopite e spesso camuffate da diffidenza, orgogli nazionalistici o inazione, UNIVERSITAS ripropone il tema.

«Vigilia d'Europa» inizia con un taglio per così dire interattivo. Giuliano Augusti introduce la pubblicazione di alcuni stralci dal Memorandum sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea, preparato dalla Task Force «Risorse umane, istruzione, formazione e gioventù» della Commissione delle Comunità Europee, lanciando un invito ai lettori. Il Memorandum, infatti, è stato accettato dal Consiglio dei Ministri europei per l'Istruzione come base per le discussioni nazionali da cui, tramite lo stesso Consiglio, dovranno poi emergere le proposte definitive da sottoporre al Parlamento Europeo nel 1993. C'è dunque ancora spazio perché dai vari fori di dibattito, come può essere una rivista specializzata nel settore, provengano argomenti di riflessione e suggerimenti operativi.

L'integrazione si rivela quanto mai complessa specie nel campo educativo, entrato finalmente a far parte, con il Nuovo Trattato sull'Europa, delle materie d'interesse della Comunità. La panoramica di taglio comparativo proposta da Kees Kouwenaar sui sistemi dell'istruzione superiore e sui diplomi (dove persino l'accordo terminologico sulla nomenclatura dei titoli è difficile) riporta a mondi accademici talora distanti. «Il problema fondamentale con cui si deve confrontare l'istruzione superiore europea è dunque questo: come utilizzare in modo positivo la varietà e la diversità delle strutture esistenti, che sono al tempo stesso la sua maggiore forza e il suo maggiore ostacolo».

I progressi compiuti in questo senso sono peraltro già notevoli. Anche nella valutazione dei curricula, dall'«era dell'equivalenza», che ha caratterizzato il periodo tra la fine degli Anni Sessanta e la metà degli Anni Settanta, si è passati a quella del «riconoscimento»: non si pretende più la coincidenza assoluta di percorso, ma l'analogia. Il tempo è ora maturo per saper accettare anche le diversità, in uno spirito nuovo.

Lo stesso Commissario per l'occupazione, le relazioni sociali e l'istruzione della Comunità, Vasso Papandreu, nell'intervista proposta da UNIVERSITAS, sostiene tra l'altro che il traguardo del «dopo Maastricht» non è tanto quello di standardizzare quanto di sostenere e promuovere lo sviluppo di qualità dei sistemi educativi.

«Dopo tutto» – concludiamo con le parole di Kouwenaar – «l'istruzione è il cuore della nostra identità culturale e rinunciare alla nostra identità nazionale vorrebbe dire perdere una componente essenziale della nostra comune matrice europea: la nostra variegata diversità nella somiglianza». L'armonia, si sa, è ben lontana dall'appiattimento.

Tiziana Sabuzi Giuliani



UNA PROPOSTA per le UNIVERSITA' EUROPEE

di Giuliano Augusti

Ordinario di Scienza delle Costruzioni nell'Università di Roma «La Sapienza»

Il *Memorandum sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea*, preparato dalla Task Force Risorse Umane, Istruzione, Formazione e Gioventù della Commissione delle Comunità Europee, è sostanzialmente una rielaborazione dei documenti delle manifestazioni svoltesi a Siena nel novembre 1990 (i cui atti sono stati pubblicati nel volume 9 di *Universitas Quaderni*). Nella riunione del novembre 1991 il Consiglio dei Ministri Europei dell'Istruzione ha accettato il *Memorandum* come base per un'ampia discussione da svolgere in tutti gli Stati Membri con l'obiettivo di fornire alla Comunità Europea proposte e idee per una politica dell'istruzione superiore. Le discussioni nazionali dovranno concludersi entro il 1992, in modo da dare tempo alla Task Force ed alla Commissione di elaborare le loro proposte, presentarle al Consiglio dei Ministri della primavera 1993, e quindi al Parlamento Europeo entro lo stesso anno.

La discussione è attualmente in pieno svolgimento anche in Italia: ci è quindi parso opportuno pubblicare parte del testo del *Memorandum*, in modo che tutti i lettori di *Universitas* possano prenderne conoscenza ed eventualmente portare il loro contributo.

Nel frattempo, l'art. 126 del nuovo Trattato sull'Unione Europea, siglato a Maastricht (cfr. *Uni-*

versitas n. 43, pag. 49), ha incluso – sia pur con mille cautele – lo «sviluppo dell'educazione di qualità» tra le materie di interesse della Comunità (e vale la pena ricordare che la prima proposta formale in tal senso era stata formulata proprio a Siena dal ministro Ruberti, presidente di turno dei Ministri dell'Istruzione Superiore): il *Memorandum* ha così assunto una rilevanza politica forse superiore a quella prevista dai suoi stessi promotori ed estensori, non certo diminuita dalle difficoltà che la ratifica del Trattato sta incontrando in vari paesi.

Infatti la discussione dovrà anche far emergere «dal basso» opportuni suggerimenti per permettere alla Comunità Europea di dare attuazione alla prevista (e quanto mai opportuna) azione di stimolo per lo sviluppo quantitativo e qualitativo dell'istruzione superiore, senza però urtare né le suscettibilità nazionali (l'art. 126 prevede esplicitamente «il pieno rispetto della responsabilità degli Stati Membri relativa al contenuto dell'insegnamento ed all'organizzazione del sistema educativo») né tanto meno il senso dell'autonomia di cui sono tanto gelose le istituzioni universitarie (soprattutto in alcuni Paesi, in cui esse sono poco o nulla avvezze a ricevere «istruzioni» dalle autorità politiche).

Proprio da questi motivi discen-

de una voluta autolimitazione del *Memorandum* – anche se preparato prima di Maastricht: infatti, ad una approfondita analisi dello stato del «sistema dell'istruzione superiore» in Europa, non fanno riscontro proposte operative altrettanto definite e dettagliate. La Task Force aspetta infatti di elaborarle proprio sulla base dei suggerimenti che verranno dalle discussioni nazionali.

Ma la discussione sul *Memorandum* offre anche a ciascuno degli Stati Membri l'occasione per una disamina del loro sistema nazionale e sulla sua capacità di soddisfare le esigenze poste dall'attuazione del Mercato Unico Europeo, con quello che comporterà in termini di maggiore mobilità di persone, mezzi e servizi. È proprio in questo spirito che sta operando la Commissione Relazioni Internazionali Universitarie (CORI-UNIV) del MURST, che è stata incaricata di impostare e promuovere la discussione nazionale, al termine della quale dovrà preparare la relazione del MURST alla Comunità. Sui vari aspetti del *Memorandum* sono stati quindi costituiti appositi gruppi di lavoro, dei quali fanno parte membri della CORI, altri docenti (alcuni dei quali indicati dalla Conferenza dei Rettori), e rappresentanti di forze sociali e del mondo economico, la cui partecipazione è stata direttamente solle-

citata dal ministro Ruberti; in varie sedi universitarie si stanno inoltre svolgendo convegni, che approfondiscono l'uno o l'altro dei temi in discussione. La Conferenza dei Rettori partecipa a questa attività, sia mediante il contributo dato ai gruppi di lavoro dai docenti da essa indicati, sia con la preparazione di un suo documento autonomo, al pari di altre Conferenze Nazionali di Rettori.

Le risultanze dei gruppi di lavoro e dei convegni locali, nonché tutti gli altri contributi che perverranno, saranno fuse dalla CORI in un documento unico che formerà la base dei lavori di un convegno nazionale, previsto per la fine di ottobre, e quindi – opportunamente rielaborato – per la relazione del MURST alla Commissione Europea. Nelle nostre intenzioni, dovrebbe trattarsi di un documento molto concreto, contenente proposte operative rivolte ai vari interlocutori, e cioè:

- il mondo accademico italiano (docenti e dirigenti amministrativi), per l'attuazione delle possibilità già consentite dalle disposizioni attualmente vigenti;

- il mondo politico italiano (Governo e Parlamento) per appropriate iniziative legislative e normative;

- il mondo imprenditoriale e produttivo italiano, per un maggiore impegno di partecipazione, non solo critica, alle iniziative di formazione;

- il mondo della Comunità Europea, per lo sviluppo dell'azione di incentivo e di incoraggiamento allo sviluppo dell'istruzione superiore in Europa.

Senza voler anticipare la discussione italiana sul *Memorandum* (sulla quale spero di avere occasione di riferire in uno dei prossimi numeri di *Universitas*), merita notare che la situazione del nostro Paese presenta alcune peculiarità sulle quali è necessario riflettere in maniera costruttiva. La più evidente sta proprio nel fatto che, mentre in tutti gli altri Paesi Membri esiste una

pluralità di offerta didattica post-secondaria che forma un vero e proprio «sistema di istruzione superiore», in Italia soltanto la legge 341/1990 ha posto le basi giuridiche per un'articolazione verticale dei titoli di studio universitari («diplomi» e «lauree»), mentre resta del tutto irrisolto il nodo dell'istruzione post-secondaria non universitaria: possiamo però cominciare a parlare – almeno in linea di principio – di un «sistema (italiano) di istruzione universitaria», sperando di vederlo presto attuato nella realtà.

Ma molti altri punti meritano un attento esame. Per esempio, la questione dell'«accesso», cioè dell'ammissione ai corsi universitari, che in Italia è aperta indiscriminatamente a tutti dopo qualsiasi licenza di scuola media superiore: una grande conquista sociale, che rischia però di diventare sempre più una mera conquista di facciata se, in carenza di uno sviluppo delle attrezzature didattiche e di una efficace politica del diritto allo studio, consolideremo il nostro primato nella «mortalità studentesca» (cioè nella percentuale degli studenti universitari che non conseguono mai un titolo finale). Per non parlare dei problemi rispetto all'ammissibilità dei potenziali studenti degli altri Paesi Membri, che nel Mercato Unico non dovrebbero subire alcuna discriminazione.

E ancora, in molti paesi europei le università sono abituate a contare sui finanziamenti pubblici in una maniera che il *Memorandum* considera eccessiva: in Italia, nella maggior parte dei casi lo Stato è addirittura l'unica significativa fonte di finanziamento. Di fronte alla graduale diminuzione dei finanziamenti pubblici per l'istruzione e ricerca in tutta Europa (l'Italia è per fortuna in controtendenza, ma in assoluto è ancora a livelli inferiori alla media europea in termini di percentuale del PIL), il *Memorandum* incita tutte le istituzioni universitarie a porsi il problema di trovare altre fonti di finanziamento e di assu-

mere un atteggiamento più «manageriale» nella loro gestione. In Italia, a mio parere, questa problematica si lega direttamente alla necessità di ridurre l'attuale «appiattimento» delle università su un unico modello nazionale, creando «incentivi» che spingano ciascuna facoltà a tentare di salire in una ideale scala dei valori (e chissà che tanti problemi, tra cui quello dei concorsi, più volte denunciato, non possano trovare un inizio di soluzione per questa via).

Per concludere, mette conto di segnalare una grave limitazione del *Memorandum*, peraltro insita nella impostazione politica che ha sempre avuto il lavoro della Task Force nei confronti dell'istruzione universitaria. Infatti, prima di Maastricht, l'«istruzione» – in quanto tale – era esclusa dalle materie di competenza ed interesse della Comunità Europea: l'istruzione superiore (ed universitaria) è stata quindi sempre presa in considerazione soltanto come un aspetto della formazione professionale (*vocational training*). Perciò il *Memorandum* affronta i problemi delle università guardandole essenzialmente nella loro funzione di preparazione di forza lavoro qualificata (e di trasferimento di tecnologia avanzata) – peraltro essenziali nel mondo moderno – piuttosto che in quella di sviluppo e trasmissione di alta cultura.

Questa visione – forse «moderna» ma certamente limitata – delle funzioni dell'università rischia di condurre ad una impostazione eccessivamente «utilitaristica» nella valutazione e nel sostegno all'istruzione superiore: essa dovrà essere corretta nell'azione futura della Comunità, come il Trattato di Maastricht ora permette. Ma la difesa dell'alta cultura, essenziale allo sviluppo sociale almeno quanto le conquiste economiche, e la riaffermazione dell'università come suo cardine fondamentale, spettano in primo luogo alle università stesse, piuttosto che alle autorità politiche nazionali ed europee.



UNIVERSITA', INTEGRAZIONE EUROPEA^e RELAZIONI ESTERNE.

Gli stralci più significativi – in tema di istruzione superiore – della prima parte del Memorandum sull'istruzione superiore nella Comunità Europea.

MOBILITÀ E MERCATO INTERNO

18. **L'** Atto unico europeo dichiara: «Il mercato interno comprenderà uno spazio senza frontiere interne, nel quale è assicurata la libera circolazione delle merci, delle persone, dei servizi e dei capitali secondo le disposizioni del presente trattato». Il successo del mercato interno dipenderà in ampia misura dalla capacità delle persone di accertare e sfruttare le libertà loro accordate, se necessario e desiderato, di vivere e lavorare in altri Stati Membri della Comunità, di svolgere commerci e offrire servizi oltre i confini nazionali e di cooperare efficacemente con altri *partner* comunitari nel quadro di accordi, contratti e imprese comuni. A sua volta, questo dipenderà sostanzialmente dalla capacità di comunicare e di comprendere le strutture economiche e sociali in altri Stati Membri.

19. L'impegno europeo, ivi compresa la mobilità, sarà massimo fra le persone di livello d'istruzione avanzato e il funzionamento del mercato interno richiederà un numero considerevole di persone che oltre a possedere le normali qualifiche professionali siano bene inserite in questa dimensione europea. Per ragioni economiche, e a prescindere da considerazioni politi-

che o culturali, sarebbe pertanto auspicabile inserire tale dimensione europea nella formazione di tutti gli studenti: una sfida e un'opportunità per tutti coloro che operano nel settore dell'istruzione superiore.

20. La libera circolazione di persone nel campo professionale e l'offerta di servizi oltre i confini degli Stati Membri sono state agevolate da una direttiva del Consiglio «su un sistema generale di riconoscimento dei diplomi d'istruzione superiore rilasciati al termine di un'istruzione e di una formazione professionale della durata di almeno tre anni» e da direttive settoriali che disciplinano il mutuo riconoscimento di qualifiche a scopo professionale. Se da un lato nel quadro della direttiva in generale non si tenta di armonizzare il contenuto e la durata della formazione professionale negli Stati Membri, è d'altro canto probabile che uno degli effetti pratici della direttiva sarà quello di stimolare un movimento di convergenza della formazione relativa a particolari professioni. La cooperazione e l'accordo fra sistemi d'istruzione superiore diventano anche necessari per consentire ai lavoratori mobili ed alle loro famiglie, che vogliano iniziare o continuare i corsi d'istruzione superiore sulla base di qualifiche ottenute

in un altro Stato Membro, di continuare i loro studi.

21. La libera circolazione delle persone e il riconoscimento delle qualifiche a scopo professionale creano infatti un unico mercato del lavoro per le categorie interessate, con ripercussioni sia sull'offerta che sulla domanda di personale altamente qualificato. Le possibilità di formazione a questo livello sono programmate su base nazionale e in taluni casi l'accesso alla formazione è disciplinato dal *numerus clausus*, o da un sistema d'iscrizione su base competitiva a una quota fissa di posti di formazione, in rapporto ai bisogni nazionali. Se gli Stati Membri possono soddisfare le proprie carenze di specialisti procedendo ad assunzioni al di fuori dei confini nazionali e se l'accesso alla formazione è in un certo qual modo indipendente da esigenze di carattere nazionale, risulta evidente che il problema generale di adeguare l'offerta alla domanda assume una più larga prospettiva europea. Quest'ultima dovrebbe evidentemente tener conto della posizione delle regioni e, tramite politiche strutturali o altri mezzi, assicurare che la libertà di movimento non sia d'ostacolo alle finalità comunitarie di coesione economica e sociale, specie incoraggiando la fuga di cervelli.

FUNZIONE DELLA RICERCA NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

22. Gli obiettivi economici della Comunità devono essere visti alla luce della concorrenza globale e devono tenere anche conto dell'effetto di diffusione della scienza e della tecnologia nell'industria, nel commercio e nei servizi. Le economie oggi si basano sulla capacità di innovare rispetto ai prodotti e ai processi. Questa capacità, a sua volta, dipende dall'abilità di eseguire ricerche e sviluppi rilevanti e di applicarne rapidamente i risultati ai processi di produzione, alla distribuzione e alle vendite. In tale contesto, l'Europa deve affrontare un certo numero di problemi. Il numero di persone impegnate nella ricerca in Europa è inferiore a quello dei più importanti paesi concorrenti. Inoltre, in seno alla Comunità stessa, la discrepanza di questo indicatore fra alcuni paesi può essere dell'ordine di un fattore 6, la qual cosa rende la posizione europea più debole e più critica. Le relazioni provenienti dagli istituti di istruzione superiore indicano che numerosi laureati di talento non approfittano più delle possibilità offerte dalla ricerca. Nelle istituzioni stesse, il rinnovamento del personale accademico, che genera spesso nuovi stimoli di ricerca, è notevolmente rallentato anche se il collocamento a riposo a livello accademico nel prossimo decennio dovrebbe presentare delle grandi opportunità di rinnovamento. Un'ulteriore difficoltà palese è la proporzione sempre più ridotta di studenti che si sentono attratti dagli studi nei settori della scienza, della tecnologia e dell'ingegneria.

23. Un'altra importante sfida dei tempi attuali nasce dal sottosviluppo della formazione e della ricerca pluridisciplinari, che crea seri ostacoli al progresso di innovazione intersettoriale. Le attuali strutture degli studi presso gli istituti di istruzione superiore, come pure i criteri

applicati all'avanzamento nelle carriere accademiche, tendono a inibire questo sviluppo. Nella misura in cui la prassi della ricerca si muoverà sempre più verso la pluridisciplinarietà gli istituti di istruzione superiore dovranno garantire che personale adeguatamente formato sia disponibile sia per la conduzione delle ricerche che per la gestione delle sue applicazioni all'industria e al commercio. Nel presente contesto è altresì necessario sottolineare che i benefici di uno sforzo maggiore e più concentrato nella ricerca e nello sviluppo non possono essere realizzati appieno a meno che il livello di comprensione della scienza e della tecnologia in generale nella società non sia tale da sostenere una rapida e ampia diffusione delle innovazioni e delle nuove tecnologie.

24. Gli imperativi economici della ricerca e dello sviluppo nella scienza e nella tecnologia richiedono che il vasto potenziale degli istituti di istruzione superiore sia adeguatamente organizzato e gestito per tali scopi e che non vi siano discontinuità politiche per impedire l'acquisizione di contributi da parte delle fonti di istruzione superiore. Al tempo stesso occorre riconoscere che l'impegno degli istituti di istruzione superiore nella ricerca deriva da considerazioni che vanno oltre quelle economiche e che la gamma e il tipo di ricerca presso tali istituti deve superare i confini fra ricerca pura e applicata e favorire il perseguimento della conoscenza come tale, l'impiego della ricerca per informare e insegnare in modo efficace e l'inserimento della ricerca nei settori accademici ove vi siano poche prospettive apparenti di applicazione economica. In proposito, occorre sottolineare il legame fra la qualità dell'insegnamento e la qualità delle attività RST negli istituti di istruzione superiore.

25. Per tutte queste ragioni è importante che vi siano politiche na-

zionali e istituzionali che comprendano l'intera gamma degli obiettivi della ricerca nel settore dell'istruzione superiore. Queste politiche devono incoraggiare le istituzioni e consentire loro di entrare in compartecipazione con la vita economica e di condurre progetti a nome di imprese pubbliche e private o in comune con esse. Esse devono promuovere e agevolare compartecipazioni e reti di collegamento e di scambio negli Stati Membri e al di fuori di essi affinché si possa giungere ad una critica utile per una ricerca efficace e per sviluppi interdisciplinari. Le compartecipazioni hanno anche la loro importanza nell'area, essenziale, della formazione dei ricercatori, in particolare a livello di dottorato. Ciò avviene già per le azioni comunitarie cofinanziate RST, in cui centinaia di giovani ricercatori vengono formati in ambiente industriale. Questa formazione verrà consolidata con programmi specifici del Terzo programma quadro. Un dialogo e un'interazione costanti fra le autorità responsabili della ricerca e i responsabili dell'istruzione e della formazione risulta essenziale a livello istituzionale, regionale, nazionale e comunitario al fine di garantire un'adeguata articolazione degli sforzi fra questi due importantissimi settori. La formazione avanzata e la formazione di aggiornamento sono un modo importante di diffondere le nuove conoscenze provenienti dalla ricerca, non soltanto alle nuove generazioni di professionisti ma anche a coloro che già sono attivi in campo economico. Questo è il motivo per cui la Commissione compie dei passi per collegare i propri programmi di ricerca e di sviluppo e i programmi di azione nei settori dell'istruzione e della formazione quali COMETT e ERASMUS, e sostiene lo sviluppo della tecnologia dell'informazione in sede di formazione come in DELTA e nell'azione VLSI.

26. Oltre alla decisione del Consi-

glio su un Terzo programma quadro di attività comunitarie nel campo dello sviluppo della ricerca e della tecnologia (1990-1994), la Commissione ha proposto un programma specifico RST nel settore del capitale umano e della mobilità. L'obiettivo centrale del programma è quello di aumentare quantitativamente e qualitativamente le risorse umane disponibili per RST che saranno richieste dagli Stati Membri negli anni a venire. L'azione intende concentrarsi su due finalità principali: la formazione e la mobilità del personale, in particolare dei giovani ricercatori a livello post-dottorale e l'elaborazione di reti di cooperazione e formazione scientifica.

ISTRUZIONE SUPERIORE E POLITICA SOCIALE

27. Le azioni nel campo dell'istruzione superiore sono intimamente connesse con i risultati delle politiche sociali della Comunità per quanto concerne il miglioramento del livello di vita e delle possibilità di occupazione. Le strutture mutevoli del lavoro richiedono elevate qualifiche dei lavoratori e una formazione continua al fine di poter soddisfare i requisiti che cambiano. Vi sono ampie prove di un mercato del lavoro che si deteriora a causa di personale non qualificato e sottoqualificato ed è evidente che i lavoratori meglio qualificati possono valersi di una maggiore stabilità dell'occupazione come pure di livelli di vita più elevati.

28. La crescita dell'istruzione superiore negli anni '60 e '70 era in un certo qual modo guidata da considerazioni di manodopera e di economia, ma erano anche fortemente presenti considerazioni di carattere sociale. Lo scopo della dimensione sociale era quello di garantire pari opportunità ai giovani al fine di consentir loro di sviluppare i propri talenti e le proprie abilità, indipendentemente da mezzi finanziari,

classe sociale, sesso, origine etnica o ubicazione geografica della residenza. Questa politica è stata sostenuta dal Consiglio dai ministri dell'Istruzione della Comunità nel programma del 1976 il quale dichiarava che «la conquista di pari opportunità di accesso a tutte le forme di istruzione è uno scopo essenziale delle politiche educative di tutti gli Stati Membri e la sua importanza va sottolineata in connessione con altre politiche economiche e sociali al fine di ottenere pari opportunità nella società».

29. Anche se la partecipazione all'istruzione superiore è migliorata in tutti gli Stati Membri, le differenze tra di loro sono ancora tali da richiedere l'attenzione della Comunità e, ove fattibile, azioni nel quadro delle politiche strutturali. Notevoli progressi sono stati compiuti sotto il profilo della parità di partecipazione degli uomini e delle donne. Nonostante l'introduzione dei sostegni agli studenti e di altre misure, la partecipazione rimane poco equilibratamente distribuita fra le classi sociali, con una persistente sottorappresentazione dei giovani delle classi sociali più basse. Ciò potrà richiedere in primo luogo delle azioni al livello secondario dell'istruzione.

30. I progressi non sono stati significativi nel campo della parità di opportunità durante il periodo lavorativo e, nonostante il fatto che negli ultimi anni vi sia stata una qualche crescita del numero di studenti adulti e non tradizionali, i sistemi e le politiche dell'istruzione superiore restano fortemente orientate verso i bisogni di coloro che hanno ultimato la scuola. Saranno necessari programmi speciali per occuparsi dei gruppi minoritari e svantaggiati.

ISTRUZIONE SUPERIORE E SVILUPPO REGIONALE

31. La disponibilità di manodopera

adeguatamente formata e la familiarità con le tecnologie nuove ed avanzate sono importanti componenti di ogni strategia di sviluppo regionale. Le politiche strutturali riformate prevedono investimenti in pubbliche infrastrutture d'importanza economica, compresi tra l'altro centri di formazione professionale, servizi di consulenza e supporto per le imprese, i costi di studi e relazioni di esperti sull'industria agroalimentare e sulla pesca, programmi operativi di formazione professionale e aiuti speciali a strutture e servizi previsti per soddisfare i bisogni delle PMI, ivi compresi aspetti relativi alla formazione, al trasferimento di tecnologia e all'innovazione.

32. L'istruzione superiore e la formazione avanzata interagiscono con lo sviluppo regionale a diversi livelli. La presenza stessa di un istituto d'istruzione superiore in una regione rappresenta un investimento intorno al quale crescerà un certo numero di servizi. Essa fa di una zona un polo d'attrazione per gli investimenti per via della disponibilità di manodopera altamente specializzata, indispensabile alla riuscita di una impresa moderna. Un'istituzione d'istruzione superiore rappresenta una risorsa di sapere, consulenza e ricerca di cui possono valersi il commercio e l'industria. L'ambiente innovativo e creativo generato dalla presenza di un istituto d'istruzione superiore stimola la nascita di proficue idee di sviluppo. A livello sociale, un istituto d'istruzione superiore stabilizza la popolazione di una zona e crea la possibilità di attirare e trattenere lavoratori dotati delle specializzazioni chiave necessarie allo sviluppo regionale.

La revisione della politica agricola nella Comunità richiederà anche sforzi speciali per produrre opportunità di istruzione superiore e di formazione avanzata maggiormente alla portata di coloro che risiedono in aree rurali.



Università di Torino: Istituti e Dipartimenti Chimici

33. L'adozione, da parte degli istituti d'istruzione superiore, di politiche attive di compartecipazione con la vita economica può fornire un contributo importante allo sviluppo regionale. Tali compartecipazioni si riflettono in *stage* per gli studenti, nello scambio di personale, nell'impiego delle risorse, nell'identificazione del fabbisogno e nella fornitura di formazione continua, nonché nella fornitura di servizi vari di consulenza. Nel caso delle PMI in particolare, che sono la linfa stessa dello sviluppo regionale, le compartecipazioni possono diventare lo strumento adeguato per identificare e fornire la formazione da esse richiesta per affrontare i mutamenti tecnologici, la qual cosa non avverrebbe senza lo stimolo delle compartecipazioni stesse. L'impegno dell'istituto d'istruzione superiore nella formazione aperta e a distanza rende capace lo stesso di

rispondere in modo più flessibile alla domanda di formazione di base e continua della regione. La compartecipazione comporta anche una dipendenza reciproca che implicherebbe pertanto un impegno dei rappresentanti della vita economica a vari livelli delle questioni degli istituti d'istruzione superiore, col risultato quindi di un rafforzamento di tale dipendenza reciproca. Un modello di tale compartecipazione è costituito dai Consorzi di Formazione Università/Impresa (CFUI) nel quadro del programma COMETT e la dimensione di tali compartecipazioni può essere ampliata a comprendere un ruolo di supporto allo sviluppo regionale. I CFUI presentano l'ulteriore vantaggio di interagire in una rete di collegamenti con istituti e imprese di altri Stati Membri e possono quindi apportare una più ampia prospettiva di conoscenze ed esperienze

quale contributo alla soluzione di problemi a livello regionale.

34. La capacità di ricerca delle istituzioni d'istruzione superiore può anche essere incanalata al fine di sostenere le imprese e lo sviluppo regionali. Numerose imprese regionali non hanno i mezzi per svolgere ricerche proprie, né fanno parte di una struttura suscettibile di informarle dei risultati delle ricerche relative al loro campo di attività. Spesso esse non hanno la possibilità di tradurre tali risultati in azioni di applicazione di nuovi metodi e nuove tecniche, nonché di sviluppo di nuovi prodotti. Gli istituti d'istruzione superiore possono tenere conto di queste necessità a livello delle proprie risorse d'informazione, di rete e di laboratorio e possono sostenere le imprese regionali nei trasferimenti di tecnologia e con lo svolgimento di progetti di ri-

cerca per conto delle imprese interessate o insieme con esse. Questa capacità di ricerca può inoltre costituire un supporto prezioso per gli enti di sviluppo regionale in sede di svolgimento d'indagini, di accertamento delle necessità a livello regionale, della compilazione di inventari delle risorse regionali, nonché di progettazione e gestione di modelli di piani di sviluppo. In numerosi contesti regionali, gli istituti d'istruzione superiore hanno allestito parchi scientifici/unità di incubazione in cui vengono elaborati nuovi prodotti e processi allo stadio preproduttivo, si sperimentano nuove idee e nuove imprese, basate su questi principi, vengono assistite nei loro stadi di sviluppo.

ISTRUZIONE SUPERIORE E RELAZIONI ESTERNE

35. Esistono legami e rapporti storici fra gli istituti di istruzione superiore nei vari Stati Membri e vari paesi nel mondo. Questi rapporti si riflettono in scambi di studenti e di personale, in progetti congiunti con istituti corrispondenti, nell'iscrizione di studenti stranieri, nella partecipazione del settore dell'istruzione superiore europea alla fornitura di assistenza tecnica a progetti di molti Paesi in via di sviluppo. In taluni istituti europei vi sono dipartimenti che si dedicano allo studio speciale di lingue, culture, economie, sistemi politici e bisogni di sviluppo dei paesi terzi. Queste relazioni storiche forniscono un'eccellente base attraverso la quale la Comunità può costruire i propri rapporti con i paesi interessati. Sussiste anche un crescente interesse per corsi di studi europei in istituti al di fuori della Comunità.

36. Già l'istruzione e la formazione svolgono un ruolo sempre più significativo nelle relazioni esterne della Comunità Europea e gli accordi politici sono spesso preceduti da accordi (o li incorporano) ri-

guardanti il settore dell'istruzione, della formazione e della cultura. Inizialmente questo ruolo era visto nel contesto dell'assistenza allo sviluppo dei paesi ACP in occasione di diverse Convenzioni di Lomé, nonché della cooperazione allo sviluppo con i paesi del mondo arabo, dell'Asia e dell'America Latina. La nuova Europa con la sua coesione dovrà mantenere, rafforzare e consolidare il suo impegno in materia di istruzione e formazione nei confronti di questi paesi, basandosi ove possibile sui rapporti storici degli istituti di istruzione superiore. Per quanto riguarda le attività RST è stato firmato un certo numero di accordi di cooperazione scientifica fra la Comunità e questi paesi, ivi incluse azioni di formazione avanzata.

37. Per diverse ragioni è in fase di evoluzione un ruolo rafforzato dell'istruzione e della formazione nell'ambito delle relazioni esterne della Comunità:

- l'istruzione e la formazione, per il tramite di scambi interattivi a livello di personale e studenti e tramite progetti di studio all'estero, contribuiscono a coltivare la comprensione, il rispetto e la conoscenza reciproche sulle quali sarà possibile basare rapporti politici e commerciali ottimali;

- l'istruzione e la formazione forniscono uno strumento per una più ampia diffusione delle conoscenze che riguardano la Comunità Europea e le sue istituzioni politiche, e contribuiscono pertanto a definirne la posizione sulla scena mondiale;

- l'istruzione e la formazione devono fornire le specializzazioni necessarie allo sviluppo economico e al progresso politico e sociale;

- nessuna nazione, o gruppo di nazioni, ha un monopolio delle idee e delle conoscenze, e imparare da altri paesi e fare dei confronti con essi è una componente importante dello sviluppo proprio della Comunità e dei suoi Stati Membri;

- le istituzioni di istruzione degli Stati Membri della Comunità sono i custodi di molti valori della cultura e della civiltà europee e possono pertanto diventare gli strumenti di uno scambio culturale su base globale.

38. L'evidenza del ruolo rafforzato dell'istruzione e della formazione nelle relazioni esterne della Comunità si riflette nelle conclusioni di un accordo concernente la partecipazione a COMETT insieme con i paesi dell'EFTA, nelle discussioni relative a una estensione analoga di ERASMUS e nella dichiarazione congiunta del 1990 della Comunità e degli USA sulla cooperazione nel campo dell'istruzione superiore. È anche all'esame la partecipazione di paesi dell'EFTA ad altri programmi di istruzione e formazione comunitari come parte dei negoziati sulla creazione dello Spazio Economico Europeo. Le trasformazioni politiche ed economiche nella Europa centrale ed orientale sono state all'origine del Programma TEMPUS, il quale promuove la collaborazione nel campo dell'istruzione superiore con i paesi di queste regioni.

39. L'impegno di altri paesi europei nei programmi comunitari è stato ribadito dai ministri dell'Istruzione in occasione della loro riunione informale a Siena nel novembre 1990. Il Consiglio Europeo, riunitosi a Roma nel dicembre 1990, ha indicato la propria intenzione di fornire assistenza tecnica all'Unione Sovietica e risulta chiaro dai settori di assistenza tecnica menzionati che vi saranno interessate l'istruzione superiore e la formazione avanzata.

CULTURA E INTEGRAZIONE EUROPEA

40. Se da un lato l'Europa deve rafforzare la propria presenza mondiale e mantenere la propria atten-

zione, il proprio profilo e le proprie istituzioni aperti, a tutti i livelli, allo sviluppo di una prospettiva globale, occorre ricordare che una più stretta integrazione in seno alla Comunità stessa resta l'obiettivo primario. La Comunità possiede una ricca diversità di lingue e culture e il processo di integrazione deve essere tale da preservare questa diversità che rappresenta una riserva di ricchezze che può contribuire all'esistenza di tutti i cittadini europei. L'accesso a questa riserva, la padronanza di altre lingue europee combinata con la conoscenza di altre culture europee, è parte integrante dell'essenza e dei principi dell'unione europea.

41. Il Consiglio Europeo, in occasione della sua riunione di Roma del 14 e 15 dicembre 1990, ha chiesto alla conferenza intergovernativa di tenere presente l'ampio riconoscimento della necessità di ampliare o ridefinire la competenza della Comunità nel settore della «salvaguardia della diversità del retaggio europeo e della promozione degli scambi culturali e dell'istruzione». Alla stessa riunione del Consiglio è stata anche sottolineata «l'importanza del sostegno che i giovani possono apportare all'integrazione europea» ed è stata espressa altresì la speranza che vengano ampliate le azioni comunitarie in questo settore.

42. Nel contesto di una risoluzione del Parlamento Europeo proveniente da una relazione della Commissione per la gioventù, la cultura, l'istruzione, i media e lo sport (relazione Hermans)* si è fatto spesso riferimento all'importanza della dimensione europea nell'istruzione per tutti gli studenti e il Parlamento ha rammentato alle autorità competenti «la loro responsabilità in sede di preparazione dei loro cittadini all'unificazione europea tramite l'istruzione e la formazione».

43. Se da un lato le più ampie im-

plicazioni della richiesta del Consiglio e della risoluzione del Parlamento dovrebbero essere valutate rispetto a tutti i livelli di istruzione, l'istruzione superiore possiede d'altro canto il potenziale di dare una risposta significativa a questi problemi. La forza della sua posizione deriva dalla gamma di studi disponibili presso le istituzioni di istruzione superiore, dalla sua responsabilità in materia di formazione per le professioni culturali e dal suo impegno nella ricerca, la qual cosa comporta sia lo sviluppo di un retaggio culturale che la trasmissione del medesimo.

44. Sussiste inoltre una convinzione crescente nel campo dell'istruzione superiore che un adeguato equilibrio dovrebbe essere mantenuto fra l'istruzione generale e quella specialistica, in particolare a livello dei laureandi, e la componente generica si rifletterebbe negli studi culturali e umanistici. È una fortunata circostanza il fatto che le azioni destinate a sostenere la formazione di laureati alla mobilità e ad attività ottimali in seno al mercato unico, oltre a contribuire al processo di trasmissione della cultura e di sviluppo dell'identità europea, concordino con queste convinzioni educative. Di particolare importanza nel settore dell'istruzione superiore sono l'età e la maturità degli studenti, che li pongono maggiormente in grado di rispondere ad un grande progetto politico.

45. Gli istituti di istruzione superiore vengono sostenuti nel lavoro di preparazione dei futuri cittadini europei dall'ampia gamma di partecipazioni intercomunitarie che essi hanno sviluppato, sia per iniziativa propria sia per l'impegno di programmi comunitari quali ERASMUS, COMETT, LINGUA e del programma quadro per la ricerca e lo sviluppo. L'Istituto Universitario Europeo di Firenze e il progetto Jean Monnet contribuiscono anche in modo eminente a tale processo.

ISTRUZIONE SUPERIORE: LA SFIDA

46. Tutti i fattori elencati in precedenza richiedono che si dedichi una maggiore attenzione al conseguimento di un'eccellenza europea nello sviluppo delle risorse umane, una sfida alla quale devono rispondere l'istruzione superiore e la formazione avanzata. Gli sforzi in questo senso dovrebbero:

- fornire i requisiti di conoscenze e abilità avanzate necessari a uno sfruttamento completo dei vantaggi economici del mercato interno;
- consolidare la posizione dell'Europa nell'economia globale con l'applicazione delle innovazioni scientifiche e tecniche al commercio e all'industria;
- tener conto della particolare posizione demografica comunitaria sul piano dei requisiti sia quantitativi che qualitativi del mercato del lavoro per i prossimi due decenni;
- fornire un contributo deciso alle politiche comunitarie in relazione alla coesione economica e sociale;
- rendersi conto del fatto che la cooperazione sul piano dell'istruzione superiore e della formazione avanzata diventa sempre più una caratteristica delle relazioni comunitarie con i paesi terzi;
- sostenere l'importanza della salvaguardia e del consolidamento del retaggio culturale europeo in tutta la sua diversità;
- promuovere la comprensione oltre i confini nazionali per rafforzare il concetto di Europa dei cittadini e consolidare, specialmente fra i giovani, la base di ulteriori sviluppi politici e dell'unione politica europea.

* Risoluzione sulla dimensione europea a livello universitario, con particolare riferimento alla mobilità degli insegnanti e degli studenti (GU C 48 25/2/91).



DOPO MAASTRICHT

*Intervista a Vasso Papandreou
Commissario per l'occupazione, le relazioni
sociali e l'istruzione della Comunità Europea*

Quali conseguenze avrà il vertice di Maastricht sui problemi dell'istruzione?

Il Consiglio europeo – che nel 1990 ha riunito a Roma i capi di Stato dei Dodici – ha inteso estendere le competenze della Comunità a settori di cui finora non si era mai occupata, come l'istruzione. Tutti gli Stati Membri della CEE riconoscono l'importanza di esperienze e innovazioni comuni. La comprensione del ruolo e dello sviluppo dell'unione europea, la conoscenza delle lingue e le possibilità di scambio e di mobilità dei giovani, degli studenti e dei docenti sono un elemento fondamentale nell'educazione dei futuri cittadini europei.

Attualmente la Comunità può aiutare gli studenti, ma non quelli che rientrano nella fascia dell'istruzione secondaria: una restrizione anacronistica e ingiusta.

A Maastricht, pertanto, abbiamo proposto di modificare il Trattato su cui è fondata la CEE allo scopo di rafforzare la dimensione europea dell'educazione. Ovviamente, ogni paese è arbitro della propria politica educativa e ogni sistema conserva i suoi tratti caratteristici. I nostri suggerimenti si riferiscono ad aiuti e programmi comunitari, non a leggi volte ad armonizzare o standardizzare i sistemi di insegnamento.

La mobilità degli studenti, lo

studio delle lingue, lo scambio di informazioni e di esperienze sull'innovazione e su temi d'interesse comune: ecco quanto è stato proposto in occasione del vertice di Maastricht. Si tratta di completare le politiche degli Stati Membri con l'aggiunta della cooperazione a livello comunitario.

Il nuovo Trattato è destinato a comprendere il capitolo «Educazione». Le decisioni verranno prese a maggioranza, non più all'unanimità. Vi è inoltre prevista una procedura di cooperazione con il Parlamento europeo al quale rendo omaggio per il suo costante appoggio alle proposte della Commissione.

L'obiettivo fissato dalla CEE del 10% di studenti che proseguono gli studi in un altro paese comunitario non si è realizzato. Come pensate di raggiungerlo?

Nel 1991/92, circa 59.000 studenti (ovvero il 4%) usufruiscono di una borsa di studio. Siamo ancora lontani dall'obiettivo del 10% per due ragioni. Da una parte mancano i fondi, per cui non c'è abbastanza denaro per distribuire più borse. Ne consegue che, anche in presenza di una domanda consistente, siamo costretti a rifiutare parecchie candidature.

D'altra parte, l'obiettivo del

10% non doveva essere raggiunto solo grazie ai fondi comunitari, ma si basava anche sugli accordi bilaterali tra Stato e Stato oltre che sull'impegno di ciascuno dei Dodici. Come si può pretendere che uno studente viva con una borsa ERASMUS se non riceve un ulteriore sussidio dal proprio paese? Attualmente, quasi tutti i membri della CEE accordano un importante sostegno alla mobilità degli studenti. Alcuni lo fanno indirettamente tramite il loro sistema nazionale di borse: è il caso di Germania, Danimarca, Lussemburgo, Olanda e Gran Bretagna. Altri fanno di più, aggiungendo degli aiuti finanziari destinati ad arricchire le borse ERASMUS: è quanto avviene in Belgio, Francia, Spagna, Italia e Portogallo. Quest'ultimo, come pure la Grecia – entrati recentemente nella CEE – procedono più lentamente.

Con l'incremento di questi cofinanziamenti, si eviterà che gli scambi prendano una piega elitaria. Non c'è motivo per cui solo i giovani aiutati dai genitori possano scoprire l'Europa.

Quello dell'alloggio continua a rimanere un ostacolo rilevante in tutti i paesi. Fortunatamente, il problema del riconoscimento dei titoli sta diventando meno insormontabile: molte istituzioni accettano il fatto che i loro studenti soggiornino

in altri atenei e ne tornino con delle «unità di valore».

Dato che la Comunità non ha fondi sufficienti per erogare borse congrue e in numero maggiore, perché non concentrare le sovvenzioni su studenti provenienti da settori particolari, come ad esempio i futuri ingegneri?

Ma questa sarebbe una discriminazione! Inoltre, lo scopo dei programmi comunitari, come ERASMUS, non è di formare buoni ingegneri. Sono stati creati per dare una dimensione europea all'educazione. Incoraggiando la mobilità studentesca, favoriscono la conoscenza reciproca e sviluppano nei giovani il sentimento europeo. Si creano dei legami tra gli studenti, si tessono degli intrecci tra le istituzioni: è tutta una dinamica che viene messa in moto. Di conseguenza, deve potervi accedere l'insieme degli studenti, delle università, delle discipline. Non c'è ragione di escludere i giuristi, i filosofi, gli archeologi, etc.

Abbiamo commissionato un rapporto su ERASMUS a dei valutatori esterni. Lo consegneremo tra un anno, accompagnato da alcune proposte.

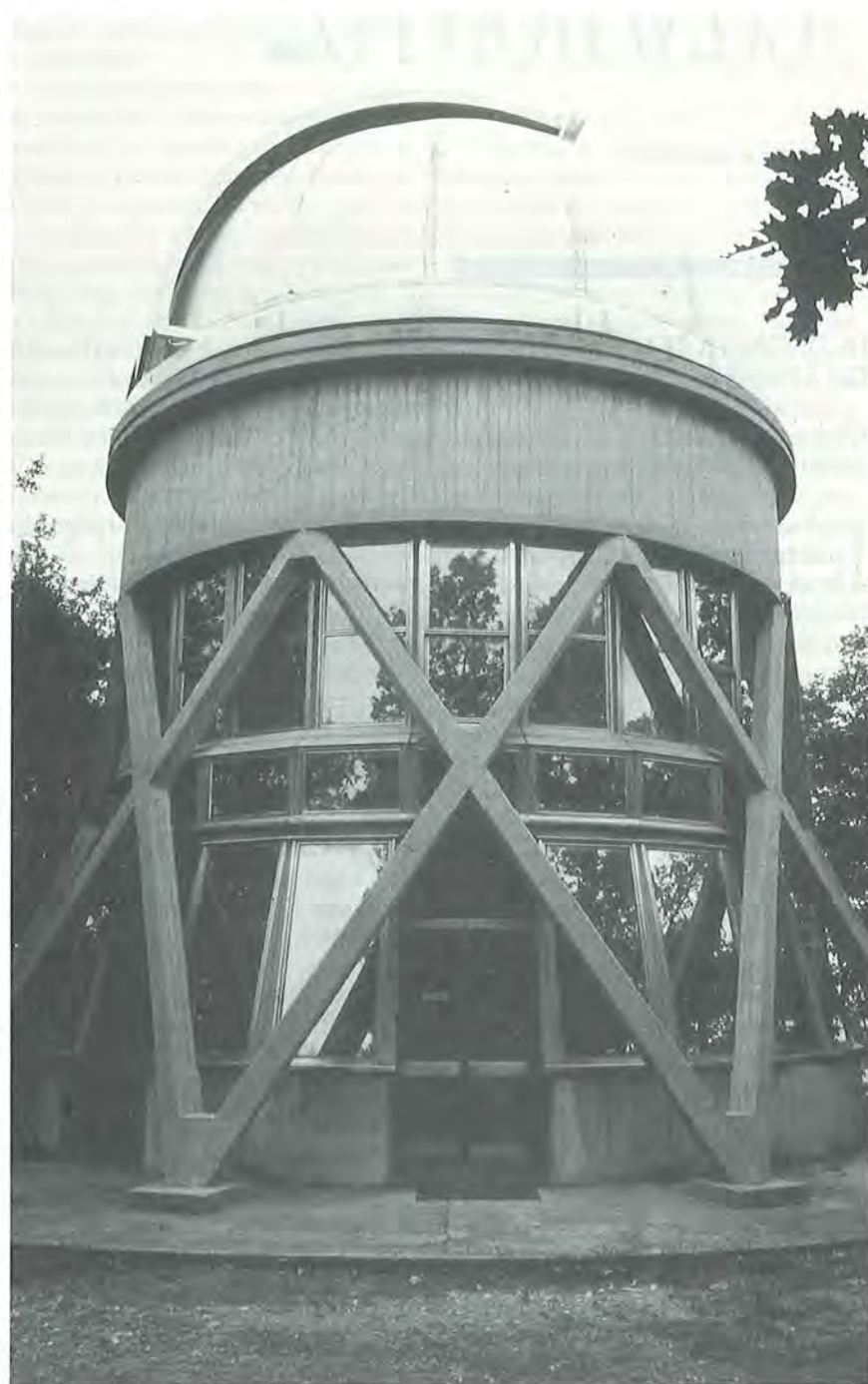
Perché incoraggiate gli scambi con l'Europa meridionale se gli studenti sono attratti soprattutto da Germania, Gran Bretagna e Francia?

Sono stati introdotti nuovi criteri di attribuzione delle borse. Vogliamo aiutare gli studenti dei paesi meno sviluppati o geograficamente più lontani dal cuore della Comunità. Una parte dei fondi (1,7%) è stata destinata, nel 1991/92, all'aiuto di Grecia, Portogallo e Irlanda. I loro studenti devono sostenere dei costi di viaggio notevoli e ambientarsi in altri paesi europei dove il costo della vita è molto più elevato. Complessivamente, per il riequilibrio dei flussi studenteschi è previsto circa il 5% dei fondi ERASMUS. Inoltre aiutiamo finanziariamente le università che potenziano l'insegnamento delle lingue meno parlate della CEE.

Nel 1987/88, gli scambi ERASMUS riguardavano partenze e arrivi solo da tre paesi: Germania, Gran Bretagna e Francia. Attualmente, la loro quota è diminuita (40% nel 1991/92) a vantaggio di Spagna,

Portogallo e Danimarca. A mio parere, è giusto: dopo tutto, siamo una comunità di dodici paesi.

(Fonte: Le monde de l'éducation, gennaio 1992. Intervista di Catherine Bédarida. Traduzione di Isabella Ceccarini)



Pino Torinese (TO), Osservatorio Astronomico



DIPLOMI a CONFRONTO

di Kees Kouwenaar

Viaggio nel labirinto delle diversità – terminologiche, ma non solo – dei sistemi di istruzione superiore in Europa. Dall'era dell'equivalenza dei titoli a quella del riconoscimento sino a una svolta in prospettiva: l'era dell'accettazione.

LA DIVERSITÀ TRA GLI STATI EUROPEI

Diplomi e titoli; sistemi di istruzione superiore

In Francia la *licence* è un diploma intermedio ottenuto dopo tre anni di studi. La *licence* belga ed il *licenciado* spagnolo sono invece titoli che si ottengono al completamento di un ciclo di studi e che consentono di accedere al dottorato o alla vita professionale. In inglese *licence* è un permesso ufficiale – quello necessario per vendere alcolici, tanto per fare un esempio. Non lo si può affermare con certezza, ma a mio avviso lo scarso valore che si dà in Gran Bretagna al diploma di *licence* belga e che è stato attestato anche da una recente indagine, è dovuto alla confusione esistente tra il valore del titolo francese e quello belga.

Il titolo rilasciato dalle università danesi e che si ottiene prima del dottorato si chiama *doctorandus* (abbreviato in *drs.*). Capita invece spesso – ed è anche naturale – di pensare che il *drs.* è una persona che ha conseguito più di un dottorato. Qualcosa del genere avviene con il *diploma di laurea* italiano, che consente a chi lo ha conseguito di fregiarsi del titolo di *dottore*. Un *bachelor* in Inghilterra è una persona che ha completato un corso di studi triennale o quadriennale, sebbene

attualmente si stia vagliando l'ipotesi di introdurre dei corsi biennali che rilascerebbero anch'essi lo stesso diploma. In Francia, d'altra parte, il *baccalauréat* è il diploma necessario per potersi iscrivere all'università; lo spagnolo *bachillerato*, infine, consente di frequentare un corso propedeutico all'università della durata di un anno.

In Belgio il *Kandidaat* è un titolo accademico intermedio (lo era un tempo anche in Olanda), mentre in Danimarca il *Candidatus Philosophiae* (Kand. Phil.) si consegue dopo un corso di studi quadriennale ed il *Candidatus Magisteri* (Kand. Mag.) dopo un corso quinquennale. Kand. Phil. e Kand. Mag. non vanno poi confusi con il *Master of Philosophy*, che è un titolo inglese conseguibile con un corso di perfezionamento di livello inferiore rispetto al dottorato. In Europa ci sono molti tipi di *Master*: M.A. e M.Sc., come pure il Meng. (Master in Engineering) sono titoli inglesi, mentre il Master in Business Administration (MBA) si trova un po' in tutte le università europee. Il termine *Master* ha la stessa radice del tradizionale *Magister Artium* tedesco e della *Maîtrise* francese oltre che del nuovo titolo francese *Magistère*.

In Gran Bretagna il *diploma* è un titolo di livello intermedio, mentre in Grecia il *diplomatouchos* si conse-

gue dopo un corso di indirizzo scientifico della durata di cinque anni. Sempre in Grecia, invece, in molti altri campi il corso di studi è quadriennale e rilascia lo *ptychiouchos*.

In Europa i docenti dei corsi pre-universitari possono avere vari tipi di formazione:

- diploma universitario in una o due discipline integrato da un corso di perfezionamento in pedagogia;
- diploma universitario in una o due discipline integrato da una formazione specifica «sul campo»;
- diploma universitario nel settore pedagogico;
- diploma universitario in una o due discipline senza alcuna specifica formazione nelle discipline inerenti alla didattica.

Questa frammentaria panoramica sui termini e sui titoli esistenti in Europa è sufficiente ad illustrare la grande diversità dell'istruzione superiore europea.

In questa sede non mi soffermerò tanto sulla ben nota e fondamentale differenza esistente tra i sistemi di istruzione superiore anglosassoni e continentali (in questo campo Humboldt è la parola chiave), ma vorrei invece esaminare altri due aspetti dell'istruzione superiore che assumono un carattere variabile.

La maggior parte degli Stati

Membri della CEE presenta dei programmi di istruzione superiore paralleli ai tradizionali e più accademici studi universitari. Fachhochschulen, Politecnici, Grandes Ecoles o IUT, TEI, Hogescholen, Type Long/Type Court, Teknikum, College, Scuola Diretta a Fini Speciali, Ensino Polytecnico, Scuolas Universitarias sono la prova più evidente che questa tendenza è comune ai vari sistemi nazionali esistenti all'interno della Comunità Europea. Lentamente sta emergendo un nuovo equilibrio tra i programmi tradizionali (università) e questo nuovo tipo di programmi. In questo senso sono determinanti elementi quali il tipo di istituzione, il tipo di programma offerto e lo *status* giuridico e sociale che esso ha.

L'istruzione superiore affonda le sue radici in quella elementare e secondaria. Essa può avere inizio dodici o tredici anni dopo l'avvio della vita scolare, che a sua volta inizia a cinque o sei anni di età. A seconda degli stati possono esservi percorsi formativi diversi che portano alle varie forme di istruzione superiore o può invece esservi un sistema unitario di istruzione superiore che consente l'accesso a qualsiasi opzione.

Una panoramica sui requisiti necessari per l'ammissione all'istruzione superiore nei vari paesi europei è contenuta in una pubblicazione della rete NARIC (acronimo di National Academic Recognition Information Centres, ossia Centri Nazionali di Informazione in materia di Riconoscimento Accademico) che si intitola *A guide to higher education systems and qualifications in the European Community*¹.

Come esperto del NARIC vi dovrei presentare uno studio comparato sull'istruzione superiore europea. Sebbene il NARIC a cui appartengo sia impegnato quotidianamente nel raffronto tra i vari siste-

mi di istruzione superiore europea, non vi posso dire molto. Buona parte dell'attività del mio NARIC – ma anche degli altri – consiste nell'esame di casi singoli: in pratica si vaglia il percorso formativo di una persona per determinarne le affinità con un programma omologo olandese.

Uno studio realmente comparato tende ad essere estremamente concreto: è un elenco, più che una ricerca e pertanto mal si presta ad essere presentato ad una conferenza. Pertanto ho ritenuto più opportuno concentrarmi sulla principale differenza esistente tra i sistemi di istruzione superiore europea – tale differenza rende i raffronti difficili, ma necessari – e sui metodi utilizzabili per riuscire a confrontare i titoli accademici esistenti in Europa.

Concetti, obiettivi e terminologia

In un programma congiunto condotto dal Middlesex Polytechnic e da un'omologa istituzione tedesca, alcuni anni fa si evidenziò la difficoltà di condurre una valutazione congiunta tra docenti inglesi e tedeschi in materia dei risultati scolastici conseguiti dagli studenti. I docenti tedeschi dicevano infatti: «Questo ragazzo si merita un ottimo voto perché ha imparato a fondo la materia» e quelli inglesi ribattevano: «Sì, ma non abbiamo sentito una sola idea originale».

Uno studio condotto recentemente da Peter Gottschal dell'Università di Groningen² in materia di raffronto dei *curricula* di paesi diversi ha mostrato che gli studenti olandesi conoscono poco le lingue straniere, mentre parrebbe che i giovani inglesi e tedeschi ne abbiano una perfetta padronanza. Ci si può chiedere se sono davvero i giovani olandesi a presentare delle carenze rispetto agli inglesi e ai tedeschi o se piuttosto la carenza sta

nella disparità dei criteri di valutazione adottati.

In alcune istituzioni la valutazione collettiva sarebbe improponibile: ciò che conta è valutare le conoscenze e le competenze del singolo. In altre la valutazione collettiva è la prassi corrente e viene ritenuta uno strumento didattico efficace ed efficiente.

Nel Regno Unito ed in Irlanda il diploma di primo ciclo, sebbene abbia un valore pieno, non consente tuttavia lo svolgimento di un'attività professionale o di una linea di ricerca autonoma. In molti paesi europei, invece, esiste un unico titolo accademico predottoriale che riunisce le funzioni di *Bachelor* e *Master* e consente l'iscrizione ad un albo professionale (NB: *riunisce le funzioni, non è equivalente a tutti e tre contemporaneamente*).

Questi esempi dimostrano che l'istruzione superiore europea varia non solo per quanto riguarda titoli e struttura, ma anche per i concetti di base. Sarebbe pertanto auspicabile – anche se difficile – creare una serie di concetti comuni, un «linguaggio» convenzionale dell'istruzione superiore. Lo studio di Peter Gottschal è stato un primo passo in questa direzione, anche se esso si sofferma più sull'analisi delle difficoltà che delle soluzioni. Non resta che sperare che la Task Force Risorse Umane si impegni a sviluppare ulteriormente questo progetto. Questo lavoro concettuale può sembrare «accademico», ma in effetti è vitale per il problema chiave dell'istruzione superiore europea: come utilizzare in modo positivo la varietà e la diversità delle strutture esistenti che sono al tempo stesso la sua maggiore forza ed il suo principale ostacolo.

IL RICONOSCIMENTO DEI TITOLI ACCADEMICI

Aspetti formali e materiali

Tutto è diverso, quindi. Niente

¹ A cura di A. Wijnandts, NUFFIC, edito da Kogan Page, Londra ISBN 92-826-2676-8.

² VISUM Perspectief 4: «Levels and the pluriformity of higher education», di P. Gottschal, NUFFIC & RU, Groningen, 1992.

è uguale. Non esistono formule semplici per il riconoscimento dei titoli accademici e dei periodi di studio negli altri Paesi. Anche le disposizioni formali per ottenere il riconoscimento variano da Stato a Stato.

In Belgio il governo riconosce i titoli stranieri solo in rapporto ai «diplomi legali». Il riconoscimento dei «titoli scientifici» è lasciato interamente alle università. Tuttavia, una volta concesso, il riconoscimento governativo è totale e la mancata accettazione da parte dei circoli accademici o professionali assume quasi la gravità di un reato penale.

In Italia nessun titolo straniero ha valore legale se non è stato dichiarato equipollente ad un titolo italiano da parte di un'università italiana. In alternativa, l'università può concedere al possessore di un diploma straniero di ottenere l'esenzione totale o parziale degli esami pur obbligandolo alla discussione della tesi. Questo procedimento viene svolto tramite le ambasciate italiane.

In Olanda non esiste la dichiarazione formale di equipollenza. I titoli stranieri sono validi salvo casi specifici che devono essere vagliati dalle autorità competenti. Altrimenti il riconoscimento spetta alle università, ai datori di lavoro o ai potenziali clienti che devono decidere se accettare o rifiutare il titolare di un diploma straniero come studente, impiegato o libero professionista.

L'elenco si potrebbe allungare descrivendo la situazione degli altri Stati Membri ed evidenziando così regolamenti e procedure diverse.

La Grecia consente il pieno riconoscimento, ma ammette anche pronunce del tipo «il titolo è equipollente, ma il corso di studi presenta sostanziali differenze» – e la maggior parte delle volte si finisce con pronunce del genere.

Ogni sistema presenta dei pro e dei contro. Laddove non sono richiesti requisiti particolari per il ri-

conoscimento formale, spesso non c'è alcun tipo di riconoscimento. L'equivalenza secondo i termini di legge implica una certa rigidità di trattamento nel caso in cui non esista un titolo totalmente corrispondente a quello estero. Se si consente un «riconoscimento di livello generale» si cade spesso nella tentazione di concedere un simile riconoscimento generico anziché un pieno riconoscimento formale.

Equivalenza, riconoscimento, accettazione

La storia delle politiche europee in materia di esame dei diplomi stranieri e dei periodi di studio all'estero può essere divisa in due ere: l'era dell'equivalenza e l'era del riconoscimento.

L'era dell'equivalenza va approssimativamente dal dopoguerra alla fine degli anni '60-metà degli anni '70. La politica internazionale si prefiggeva come obiettivo di far sì che i diplomi stranieri considerati equivalenti, ossia identici o quasi identici sotto ogni profilo ai diplomi di un dato Paese non venissero da quel Paese rifiutati per il solo fatto di essere stranieri. Le prime convenzioni del Consiglio d'Europa sono frutto di quest'era.

L'era dell'equivalenza fu seguita dall'era del riconoscimento, che giunge fino ai nostri giorni. Ci si avvide sempre di più che gli scambi formativi internazionali richiedono un approccio flessibile e liberale ai titoli di studio stranieri. Il concetto stesso di «riconoscimento» implica che non è necessario che il diploma straniero debba essere identico o quasi identico per essere riconosciuto. È sufficiente che esso sia di livello paragonabile al titolo nazionale e che abbia funzioni e *status* analoghi, ancorché presenti dettagli differenti. Il riconoscimento è possibile ogni qualvolta i titoli presentano lo stesso livello generale. Si potrebbe citare il mito greco del gigante Procuste quale chiara allego-

ria della situazione. Procuste invitava tutti coloro che passavano a sdraiarsi sul suo letto e tagliava le gambe a quelli troppo alti. Coloro invece che erano troppo bassi venivano allungati con la forza. La morte di Procuste ad opera dell'eroe Teseo simboleggia nel nostro caso la transizione dall'era dell'equivalenza e quella del riconoscimento.

Sono convinto che in Europa i tempi siano maturi per passare dall'era del riconoscimento all'era dell'accettazione. Al momento l'opinione corrente è che sia inevitabile, anche se riprovevole, sottovalutare i titoli di studio stranieri, mentre sarebbe un vero e proprio peccato mortale sopravvalutarli. Questo atteggiamento non è compatibile con l'idea che la diversità dell'istruzione superiore europea debba essere tutelata e conservata in quanto rappresenta uno dei suoi punti di forza. Dobbiamo raggiungere il punto in cui gli specialisti in materia di riconoscimento diranno: anche se ai miei occhi il tuo titolo di studi straniero è di livello lievemente inferiore al titolo conseguibile nel mio Paese, lo accetto perché la differenza è tanto piccola da poter essere trascurata. Ci sono segnali che inducono a sperare che l'era dell'accettazione possa iniziare negli anni '90. La Direttiva del Consiglio europeo del 21 dicembre 1988 (89/48/Cee) considera l'«accettazione» il principio chiave in materia di riconoscimento dei titoli di studio per le professioni regolamentate.

In seno alla rete NARIC è stato elaborato un principio o «raccomandazione» per cui i programmi universitari di durata analoga (4 o 5 anni) al cui interno venga svolto un lavoro di ricerca che potrebbe essere una tesi oppure un progetto di ricerca siano accettati in tutta la Comunità. Attualmente si sta cercando di adottare l'accettazione come principio ispiratore del dibattito fiammingo-olandese in materia di equipollenza di titoli accademici e di periodi di studio.

TITOLI CONGIUNTI E DIPLOMI EUROPEI

Verso un sistema europeo di istruzione superiore?

Non sarebbe una bella soluzione armonizzare gradualmente tutti i diversi sistemi di istruzione superiore esistenti in Europa fino a sviluppare un unico sistema? In questo modo si eliminerebbero anche tutti i problemi legati al riconoscimento di titoli e diplomi. Le direttive settoriali della CEE in materia di riconoscimento delle qualificazioni professionali hanno compiuto passi significativi in questa direzione. Medici, infermieri e ostetriche sono autorizzati a svolgere la propria attività in ogni stato della Comunità perché si è riusciti ad equiparare tali professioni ed i relativi programmi formativi. Lo stesso è successo per i dentisti, i veterinari, i farmacisti e gli architetti. L'armonizzazione dei programmi di studio è stato il prerequisito di un riconoscimento professionale.

Non sarebbe allora possibile adottare la stessa strategia per tutte le professioni e tutti i programmi accademici? Non potremmo partire da un unico dottorato europeo per poi passare a... chissà? Eh già, come potremmo mai chiamarlo questo corso di studi? Immaginiamoci che scompiglio creerebbe l'utilizzo del nome di un corso e di un titolo già esistenti. Non si tratterebbe solo di uno scompiglio politico, perché sarebbero a rischio sistemi e titoli molto validi pur nella loro diversità, come abbiamo visto in precedenza. Dopo tutto l'istruzione è il cuore della nostra identità culturale e rinunciare alla nostra identità nazionale vorrebbe dire perdere una componente essenziale della nostra comune matrice europea: la nostra variegata diversità nella somiglianza.

La strategia dell'armonizzazione espressa dalle direttive settoriali presenta alcuni svantaggi. Proprio a causa delle differenze esistenti nei

diversi Paesi nel settore dell'istruzione superiore è sempre più difficile raggiungere l'armonizzazione come prerequisito di un riconoscimento. Le discussioni in merito ad una direttiva di settore per il riconoscimento della professione di ingegnere negli Stati Membri sono iniziate nel 1969 senza che a tutt'oggi si sia approdati a qualche risoluzione definitiva. Per questo motivo la Direttiva del Consiglio europeo del 21/12/88 adotta un principio nuovo e dichiara che i diversi titoli di studio devono essere riconosciuti a meno che il paese ospite non possa dimostrare delle marcate deficienze del diploma straniero rispetto a quello nazionale.

Verso un sistema articolato di istruzione superiore europea

Ma allora, se l'Europa manterrà in futuro l'attuale diversità, saremo costretti ad avere intorno al collo il cappio del riconoscimento dei titoli accademici?

Non necessariamente. L'attuale diversità lascerà posto ad una diversità differente, che sarà al tempo stesso varia ed uniforme e che ridurrà ad un livello accettabile i problemi del riconoscimento. Vi faccio un piccolo esempio: si tratta di una notizia apparsa qualche tempo fa su un giornale olandese. Un turista italiano ha rischiato di morire annegato dopo essere caduto in uno dei canali di Amsterdam. Fu comunque salvato. Ad uno dei suoi soccorritori, che gli diceva che avrebbe dovuto imparare a nuotare, egli rispose «Ma io so nuotare. Ho un brevetto di nuoto italiano, ma non sapevo che fosse riconosciuto anche qui».

Pur ammettendo la mia ignoranza in questo campo, penso che la maggior parte dei sistemi scolastici ed universitari europei abbiano imboccato la strada di una maggiore diversificazione e flessibilità per quanto riguarda programmi, corsi e titoli. La struttura rigida dei

corsi poliennali con contenuti ed obiettivi predeterminati sarà integrata da corsi brevi, multidisciplinari, progressivi, specialistici, e Dio solo sa cos'altro. Sembra impossibile fare a meno dei corsi modulari, anche se giustamente le università tradizionali chiederanno una certa conformità dei programmi che consentano il rilascio dei titoli tradizionali. Credo che tutti i sistemi nazionali di istruzione superiore si diversifichino a seguito di analoghi stimoli da parte della società e nella loro crescente diversità diventeranno più simili. Ci sono infatti molti segnali che rivelano una maggiore uniformità dei programmi comunitari di istruzione superiore. Nel quadro del Programma ERASMUS, ma non solo, sono in molte le università³ che stanno trasformando i programmi di cooperazione interistituzionale in vere forme di collaborazione. Contenuti e struttura di questi programmi sono formulati e posti in essere congiuntamente dalle istituzioni che aderiscono al progetto. Frequentando simili corsi gli studenti europei potrebbero ricevere contemporaneamente una doppia qualificazione, dei titoli congiunti o successivi per le varie fasi del programma. Simili iniziative sono solo delle piccole isole di armonia nel vasto mondo dell'istruzione superiore europea, ma costituiscono un esempio importante per le nostre azioni future⁴.

Può darsi che questo approccio al problema dell'armonizzazione a partire dalla base risulterà poi quello vincente, ma esso non risolve i problemi che si trovano di fronte agli studenti che oggi desiderano essere «vaganti» come i loro predecessori medievali. La formula magica per risolvere questo problema è

³ Intendendo per «università» tutte le forme di istruzione superiore definite tali ai sensi del Programma ERASMUS.

⁴ Per ulteriori informazioni cfr. il documento sulla sessione della conferenza EaE relativa ai titoli congiunti europei, NUFFIC, 1992.

il «trasferimento dei crediti». Fermiamoci brevemente su questo tema. Il concetto di credito accademico implica la percezione dello studio accademico in entità quantificabili e dotate di un proprio *status*. Il concetto di credito è incompatibile con gli esami volti a valutare l'apprendimento di un programma annuale o pluriennale.

Il concetto di trasferimento dei crediti accademici presuppone che un'università garantisca l'esenzione da certi requisiti sulla base dei risultati ottenuti in un'altra università. Requisiti e risultati sono espressi in crediti. La valutazione di equipollenza dei crediti stranieri è incompatibile con il trasferimento dei crediti. Nella prima fase del progetto pilota ECTS⁵ sono state necessarie delle negoziazioni individuali tra i docenti per consentire un agevole trasferimento dei crediti. Il programma è stato esteso di recente a nuove istituzioni degli Stati Membri e dei Paesi EFTA che costringeranno i partecipanti ad adottare procedure più meccaniche per il trasferimento dei crediti e la libertà di circolazione degli studenti. Il concetto di credito accademico è di fatto molto vicino al concetto di modularità dell'istruzione superiore. La tendenza alla modularità dell'istruzione superiore europea costituirà un forte stimolo al trasferimento dei crediti.

Il ruolo della rete NARIC

Né il rilascio congiunto dei titoli né il trasferimento dei crediti potranno risolvere direttamente i problemi di riconoscimento dei titoli già conseguiti. I loro titolari possono volersi recare in un altro Stato per proseguire gli studi o per effettuare delle ricerche o per svolgere un'attività professionale senza il supporto dell'*alma mater*. E a questo punto entrano in scena i NARIC.

Le autorità locali tedesche hanno negato il riconoscimento di un PhD inglese, il cui possessore si è rivolto al Segretariato Centrale dei NARIC. Con una semplice telefonata al NARIC tedesco il caso è stato ripreso in esame, questa volta con esito positivo. Non sempre l'intervento dei NARIC a livello centrale o nazionale riesce a sbloccare la situazione, ma ogni anno migliaia di persone si rivolgono a noi per avere informazioni ed assistenza in materia di riconoscimento o per ottenere un intervento a favore del riconoscimento del proprio titolo.

I NARIC dei vari stati sono molto diversi tra di loro e riflettono il carattere composito dell'istruzione superiore europea. All'epoca in cui fu costituita la rete dei NARIC c'erano stati come la Germania, l'Olanda e la Grecia che avevano già delle strutture per il riconoscimento dei titoli stranieri, mentre altri sono dovuti partire da zero nominando dei funzionari o creando degli enti. I NARIC hanno pubblicato delle guide ai trattati esistenti in materia di riconoscimento dei titoli⁶, sui vari sistemi di istruzione superiore e sui titoli esistenti all'interno degli Stati Membri⁷ oltre che sulle prassi da seguire per il riconoscimento (pubblicazioni interne). Inoltre i NARIC hanno risolto molti casi come quello del PhD inglese descritto in precedenza ed hanno contribuito a migliorare – anche se una quantificazione in questo senso non è agevole – il livello delle informazioni su cui si basano i consigli e le raccomandazioni dei NARIC. Infine – e si tratta forse del risultato più importante – essi hanno contribuito a modificare l'atteggiamento di base degli esperti in materia di riconoscimento, che è così passato dalla più profonda sfiducia e dallo sciovinismo più totale all'apprezzamento del fatto che per l'istruzione supe-

riore europea è essenziale agevolare il riconoscimento dei titoli. I componenti della Commissione e gli uomini politici degli Stati Membri hanno accusato talvolta i NARIC di ristrettezza di vedute e di sentimenti nazionalistici, ma in realtà i NARIC hanno ora un'apertura mentale ed una propensione a riconoscere i diplomi stranieri maggiore di quella che, a ben guardare, dimostra la maggior parte dei professori universitari e dei funzionari statali. Se giustamente stimolati i NARIC possono diventare risorse chiave per risolvere i problemi del riconoscimento dei diplomi universitari dei cittadini europei e delle altre persone che intendono usufruire della libertà di circolazione. Per fare ciò sono necessari alcuni cambiamenti.

Tutti i governi devono iniziare a sostenere nel modo migliore i NARIC:

- dando loro l'autorità di formulare raccomandazioni nei casi in cui non siano appropriate le deliberazioni vincolanti;

- fornendo loro le necessarie risorse per quanto riguarda le strutture ed il personale (in ogni NARIC nazionale devono operare almeno quattro persone);

- concedendo loro la flessibilità per servire il settore pubblico e privato nel rispetto delle esigenze di mercato. Su questo punto sarò più chiaro quando esaminerò il caso del NARIC olandese;

- i NARIC dal canto loro devono essere pronti a sviluppare nuove metodologie nel fornire le informazioni e le raccomandazioni necessarie e devono continuare con fervore a perseguire come scopo l'accettazione dei titoli anziché il loro riconoscimento o equivalenza. Essi devono trovare le argomentazioni per convincere, non le regole da prescrivere. È questa la strada da percorrere.

I NARIC dei singoli Stati fanno riferimento ad un Segretariato europeo che a sua volta deve ricevere dalla Commissione lo stesso tipo di

⁵ European Community Course Credit Transfer Scheme.

⁶ «Academic recognition... Multilateral and Bilateral Conventions, Unilateral decisions», Ufficio ERASMUS, Segretariato NARIC, Bruxelles.

⁷ V. Nota I.

sostegno di cui necessitano i NARIC nazionali in termini di risorse umane e di flessibilità dei metodi di lavoro. Il caso del PhD citato in precedenza non avrebbe potuto ricevere una valida soluzione senza l'aiuto fornito dal Segretariato.

IL MODELLO OLANDESE

Per spiegarvi cosa intendo per sviluppo di un NARIC prenderò ad esempio il modello olandese. Il NARIC olandese fa parte del NUFFIC*, l'organizzazione olandese per la cooperazione internazionale fondata 40 anni fa. Nel 1991 il NUFFIC ha risposto a 2000 richieste scritte e a 4000 richieste telefoniche volte ad ottenere delle raccomandazioni ufficiali in materia di diplomi stranieri ed ha inoltre evaso 10.000 richieste di informazioni più generiche. Per favorire l'adozione di metodi più strutturali in materia di riconoscimento il NUFFIC ha pubblicato un manuale sulla valutazione dei titoli stranieri che consente di fornire direttamente risposta a 1.000 quesiti l'anno. Il NUFFIC ha inoltre organizzato dei corsi di formazione per i funzionari addetti all'inserimento dei lavoratori stranieri e per gli esperti in materia di riconoscimento dei diplomi del Suriname (Guayana Olandese).

Il NUFFIC ha di recente sviluppato un servizio grazie al quale gli studenti ed i laureati stranieri possono ricevere una prima valutazione del proprio diploma a prezzo di costo. Su incarico della Commissione il NUFFIC ha eseguito uno studio di fattibilità sull'informatizzazione della rete NARIC e sta curando il coordinamento e la pubblicazione di uno studio sul riconoscimento dei titoli all'interno della CEE.

Il NUFFIC ha promosso un gruppo di lavoro per il riconoscimento

dei diplomi rilasciati dai Paesi dell'Europa Orientale (NEED) ed ha dato impulso alla sezione professionale per gli addetti all'esame dei titoli scientifici in seno all'ACE (Associazione Europea per l'Istruzione Internazionale).

Il NUFFIC riceve spesso inviti a partecipare alle conferenze in materia di riconoscimento ed ha ospitato numerose delegazioni dei Paesi dell'Est Europeo intenzionati ad istituire dei centri nazionali di informazioni in materia di riconoscimento. Infine, il NUFFIC ha realizzato diversi studi sulla formazione informativa e sulla formazione nautica in Europa.

Scopo di questa panoramica non è certo quello di tessere gli elogi del NARIC olandese, quanto piuttosto di mostrare che se il NARIC olandese è riuscito ad organizzare tutte queste iniziative è perché ha ricevuto il giusto sostegno da parte dello Stato ed anche perché, essendo un organismo di natura privata, ha potuto agire su base contrattuale. I NARIC non possono sfruttare al massimo il proprio potenziale per risolvere i problemi di riconoscimento senza avere il sostegno dello Stato e senza che sussistano condizioni di flessibilità lavorativa. Con questo non si vuole imporre ai governi di aiutare i NARIC, quanto piuttosto esortare i NARIC a rispondere alla sfida di diventare non solo delle fonti di informazioni e di consulenza più incisive, più rispettate e più autorevoli, ma anche degli organismi capaci di fare qualcosa di più che adempiere a dei semplici compiti amministrativi.

Ritornando all'argomentazione che le informazioni relative al caso singolo sono troppo complesse e costose, consentitemi di dire che abbiamo imparato dall'esperienza che un NARIC dotato di risorse umane adeguate può formulare raccomandazioni sui casi che gli si presentano entro sei settimane ad un costo per l'amministrazione statale di 250.000 ECU l'anno ed un prezzo di 35 ECU per ogni singola racco-

mandazione. Creare una rete di trattati e direttive intercomunitari o un sistema di valutazione automatica dei titoli, invece, costerebbero milioni di ECU.

CONCLUSIONI

La creazione di un sistema unitario di istruzione superiore, con titoli e diplomi parimente unitari potrebbe risolvere tutti i problemi oggi esistenti in materia di riconoscimento rendendo così inutili gli studi comparati sull'istruzione superiore europea. Tale soluzione, però, non è né realistica né auspicabile; la diversità è difatti uno dei punti di forza dell'istruzione superiore europea. Nonostante tutte le differenze presenti, esiste una tendenza sempre maggiore all'uniformità che modificherà i problemi e le soluzioni esistenti in materia di riconoscimento.

In un sistema diversificato e composito di istruzione superiore, la valutazione dei titoli scientifici e dei singoli titoli e diplomi rimane la soluzione più valida e più vantaggiosa dal punto di vista economico ai problemi del riconoscimento. L'aumento del sapere genera una comprensione più profonda del problema che a sua volta provoca un più intenso apprezzamento per la diversità degli altri. Questo vale per la CEE, ma rappresenta anche il cardine del riconoscimento dei titoli stranieri degli altri paesi europei.

I NARIC che godono del sostegno degli stati a cui appartengono, che possono usufruire di condizioni di lavoro flessibili e che aspirano ad affrontare la sfida del riconoscimento dei titoli di studio europei sono forse gli strumenti migliori per far passare il riconoscimento dei titoli accademici dalla fase delle discussioni astratte tra governi alla piena operatività a beneficio dei cittadini d'Europa.

*(Traduzione: Raffaella Cornacchini)
(Fonte: NUFFIC, 25 marzo 1992).*

* Il NUFFIC (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education) agisce in veste di NARIC della Comunità Europea, del Consiglio d'Europa e dell'Unesco su incarico del Ministero olandese per l'Istruzione e la Scienza.

ABSTRACT

The eve of Europe

This time the section «Il Trimestre» deals with the problems education has to face in view of the European integration.

The introduction of Giuliano Augusti is followed by the most noteworthy excerpts regarding higher education taken from the Memorandum on Higher Education in the European Community.

The subjects range from mobility and the inner market to the role of research in the higher education, the relationship between higher education and social policy, higher education and regional development, higher education and foreign relations, culture and the

European integration and higher education: a challenge.

As to the European scenario after Maastricht, the section includes an interview to Ms. Vasso Papandreou, EC Commissioner for Employment, Social Relations and Education who describes the consequences of the summit on the problems facing education. Ms. Papandreou was then asked how the EC intends to reach the goal of a 10% percentage of students continuing their studies in a different Member Country and therefore which criteria will be adopted for the allocation of scholarships (both from a quantitative and a qualitative viewpoint). Furthermore, Ms. Papan-

dreou informs us of the criteria used to promote exchanges among the Member Countries.

The section ends with an interesting article of Kees Kouwenaar: a survey on the maze of the differences – both formal and substantial – of the European higher education systems. From the era of equivalence of academic degrees we have passed to the era of acknowledgement. We must now take a further step toward the era of acceptance. The article also inform us on the role of the NARIC (National Academic Recognition Information Centres) network in the framework of the acknowledgement of academic degrees.

RÉSUMÉ

Veille d'Europe

Cette fois-ci le «Trimestre» s'occupe des problèmes de l'instruction en fonction de l'intégration européenne.

Après un article d'ouverture de Giuliano Augusti, on nous propose les passages les plus significatifs – toujours à propos de l'éducation supérieure – extraits du Memorandum sur l'instruction supérieure dans la Communauté Européenne. Les thèmes choisis concernent: mobilité et marché intérieur, fonction de la recherche dans l'instruction supérieure, instruction supérieure et politique sociale, instruction supérieure et développement régional, instruction supérieure et relations extérieures, culture et intégration européenne, in-

struction supérieure: le défi.

En ce qui concerne l'après Maastricht, nous rapportons un interview à Mme Vasso Papandreou, Commissaire de la Communauté Européenne pour l'occupation, les relations sociales et l'instruction, où elle nous informe tout d'abord sur les conséquences futures du summit sur les problèmes de l'instruction. On a demandé ensuite au Commissaire comment la Communauté pense atteindre l'objectif que 10% des étudiants poursuivent leurs études dans un autre pays communautaire et par conséquent quels sont les critères adoptés pour l'attribution de bourses d'études (en ce qui concerne le nombre et le mon-

tant). Madame Vasso Papandreou nous explique enfin comment sont effectués les échanges entre pays communautaires.

La rubrique se termine par un article intéressant de Kees Kouwenaar: un voyage au centre du labyrinthe des diversités, non seulement terminologiques, des systèmes de l'instruction supérieure en Europe. A partir de l'ère de l'équivalence des titres à celle de la reconnaissance jusqu'à un changement en perspective: l'ère de l'acceptation. L'article nous informe en outre sur les fonctions de la chaîne NARIC (National Academic Recognition Informations Centers) en ce qui concerne la reconnaissance des titres académiques.



ISTRUZIONE UNIVERSITARIA a DISTANZA

di Maria Luisa Marino

Esperienze italiane e comunitarie nell'ambito dell'insegnamento universitario: un quadro generale sulle sperimentazioni in corso.

Per far fronte ai rapidi mutamenti tecnologici in atto e all'accresciuta richiesta di maggiori conoscenze e di stimoli culturali da parte di un'utenza sempre più vasta, sta guadagnando terreno la prospettiva di concepire l'esperienza formativa come un percorso che si prolunga durante l'intero arco della vita.

Di fronte ad esigenze necessariamente più differenziate, risultano più complessi anche i compiti didattici affidati all'istituzione universitaria.

Di certo si è molto allentato il legame tra il contenuto degli studi universitari ed il destino professionale dei laureati, mentre si osserva un accentuato interesse alla ripresa degli studi da parte di adulti che li avevano interrotti prima del conseguimento del titolo o che, già in possesso di un titolo di studi universitari, aspirano a conseguirne un secondo.

In tale ottica acquista una valenza tutta particolare l'orientamento che, affermato già dalla normativa vigente (DPR 382/80 all'art. 92 e dal DPR 162/82 all'art. 16, comma 1), ha trovato ulteriore e vivificante impulso nella legge sugli ordina-

menti didattici (legge 341/90), laddove (art. 11, 3° comma) è sancito il sostegno finanziario (assicurato dal successivo DPR 28/10/1991 di approvazione del Piano di sviluppo delle università per il triennio 1991-93) 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».

In generale si assiste al dilatarsi della domanda di istruzione indirizzata ad obiettivi specifici, sia di tipo professionale che culturale, non sempre canalizzabile all'interno dei tradizionali corsi di laurea.

A volte la risposta a tali nuove esigenze viene da organismi non universitari gestiti da enti privati o da aziende (ad es. la cosiddetta Università per la terza età), ma può essere basilare il ruolo giocato dalle università in quanto tali.

Significativa, in campo di puro riciclaggio professionale, appare l'iniziativa promossa in via sperimentale dal Ministero del Lavoro nel settore delle piccole e medie imprese e coordinata dal CENSIS, che ne riporta i risultati nel XXII

«Rapporto sulla situazione economica del Paese».

Obiettivo di tale programma, che ha coinvolto 206 piccole e medie industrie operanti soprattutto nel settore meccanico e dei servizi, è stato quello di progettare e realizzare con approccio multi-mediale un pacchetto didattico, prototipo di corso attuato con la metodologia della formazione a distanza per quadri amministrativi aziendali, prevedendo sul piano dei contenuti due tipologie formative, la prima finalizzata all'insegnamento della lingua inglese, la seconda all'introduzione di nuove conoscenze tecnologiche, di gestione aziendale, mediante l'utilizzo di strumenti informatici.

Tra i motivi di adesione segnalati dagli utenti (per il 75% quadri aziendali e per il 25% dirigenti - il 33,4% dei quali già laureati e il 52% in possesso di diploma di scuola secondaria superiore) è prevalsa la «volontà» di migliorare le capacità professionali (33,7%), seguita a ruota dalla curiosità nello sperimentare una nuova modalità formativa (27,9%) e dalla comodità di istruirsi senza spostarsi da casa e dal luogo di lavoro (25,4%).

LE INIZIATIVE DI INSEGNAMENTO A DISTANZA ATTUATE NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

Nel quadro della normativa vigente, alcune università italiane hanno iniziato da qualche anno a sperimentare metodi e nuovi strumenti di educazione a distanza.

È stato istituito il CUD (Consorzio per l'Università a Distanza), promosso dall'Università della Calabria a cui, oltre ad alcuni enti quali la SIP e la RAI, hanno aderito l'Università di Roma «La Sapienza», l'Università di Trento, l'Università di Siena, l'Università di Bologna e più recentemente l'Università di Bari e il Politecnico di Milano e in tale ambito sono state attivate alcune significative esperienze didattiche.

La struttura organizzativa a cui il Consorzio per l'Università a Distanza ha dato vita mira a razionalizzare e a modernizzare la didattica, con l'obiettivo di utilizzare le ampie possibilità della moderna tecnologia di comunicazione per fornire una risposta nuova ed efficace alla crescente domanda di istruzione superiore.

Un fiore all'occhiello risulta la prima sperimentazione effettuata presso l'Università di Roma «La Sapienza» della scuola diretta a fini speciali di Informatica, attivata dall'a.a. 1985/86 con metodi di istruzione a distanza, utilizzando modalità didattiche di tipo multimediale.

Da allora analoghi corsi, tutti a numero chiuso, sono stati istituiti anche in altri quattro atenei: Trento, Siena, Padova e presso l'Università della Calabria (Cosenza), dove l'insegnamento si articola nei sei centri territoriali di apprendimento di Cosenza, Rende, Castrovillari, Crotone, Catanzaro e Soveria Mannelli, coinvolgendo più di un migliaio di studenti iscritti e annoverando oltre cento diplomati.

Sotto l'aspetto didattico, il CUD provvede alla preparazione del ma-

teriale didattico necessario ad un autoapprendimento, alla fornitura di supporti *software* e audiovisivi per integrare l'apprendimento teorico e all'assistenza degli studenti presso i centri di studio locali da parte di personale opportunamente addestrato (i *tutor*).

Ogni studente iscritto ha l'obbligo di frequentare il centro di autoapprendimento e di effettuare colloqui quindicinali con i *tutor*, che provvedono anche alla valutazione degli esercizi applicativi elaborati dagli allievi stessi.

Alle linee produttive già imposte e più consolidate – anche alla luce dei riferimenti operativi introdotti dalla legge 341/90 – si stanno aggiungendo nuovi e significativi momenti di progettazione relativi sia alla redazione dei materiali che all'evoluzione dei sistemi di valutazione.

Rientrano in tale fattispecie il progetto del corso di laurea a distanza in Economia e Commercio inserito nel quadro dell'ordinamento universitario vigente con l'obiettivo di ottenere, con una disponibilità di tempo di studio pari a due terzi di quella di uno studente normale, un livello di preparazione equivalente a quello ottenibile con l'offerta didattica ordinaria.

Sempre facendo ricorso alle metodologie e alle tecnologie dell'istruzione a distanza, è stato sviluppato in collaborazione con l'Università di Siena il progetto inteso a costruire un sistema semiautomatico per l'orientamento alla scelta universitaria, mentre si è dato inizio alla realizzazione di un *curriculum* di scuola diretta a fini speciali destinato, da un lato, a qualificare gli insegnanti di educazione linguistica nelle scuole elementari e, dall'altro, a creare la nuova figura professionale dell'operatore polivalente di servizi linguistici da inserire nel mondo del lavoro.

Altrettanto interessante appare l'iniziativa – promossa dall'Università di Roma «La Sapienza» presso il Dipartimento di Scienze dell'edu-

cazione – di corsi di perfezionamento a distanza, rivolti a soddisfare la riscontrata, crescente richiesta di cultura professionale proveniente dal corpo docente.

I corsi attivati nell'a.a. 1991/92 sono undici:

- Metodi della valutazione scolastica (annuale);
- Fondamenti di didattica (semestrale);
- Complementi di didattica sperimentale a distanza (semestrale);
- Elementi di didattica dei mezzi di comunicazione (semestrale);
- Elementi di didattica della matematica (semestrale);
- Elementi di didattica della storia (semestrale);
- Elementi di didattica della filosofia (semestrale);
- Elementi di didattica del testo letterario (semestrale);
- Elementi di didattica delle letterature straniere (semestrale);
- Elementi di didattica della letteratura (semestrale);
- Elementi di didattica della scrittura (semestrale).

Nelle linee essenziali l'organizzazione dei corsi si articola in una sequenza di operazioni, che prevedono l'autosomministrazione di un testo intermedio di tipo formativo, la correzione delle risposte, lo studio, infine, del testo personalizzato, e simula un processo che nella didattica «in presenza» qualifica l'interazione tra docente e discente:

a) i corsi sono divisi in segmenti (unità) ognuno della durata pari ad un mese di lavoro, e più precisamente dieci per i corsi annuali e cinque per quelli semestrali;

b) per ogni unità gli iscritti ricevono un «pacchetto» di materiali contenente un testo di studio, due prove di verifica con le relative schede di risposta ed una lettera di istruzioni;

c) il testo di studio è organizzato in modo da offrire un'esposizione sistematica dei contenuti alla quale fanno seguito esercizi che consentono l'immediata applicazione delle conoscenze acquisite;

d) l'esposizione dei contenuti segue criteri di scrittura accuratamente predefiniti che portano alla compilazione di paragrafi abbastanza brevi nei quali il discorso viene sviluppato secondo procedimenti prevalentemente induttivi;

e) gli esercizi consentono di collegare quanto è stato appreso ad esperienze culturali e professionali delle quali gli insegnanti già dispongono l'esposizione contenuta nei paragrafi;

f) le prove di verifica hanno carattere formativo e consistono in test a scelta multipla. Ogni test è composto da 15 quesiti con quattro alternative di risposta. Il primo test corrisponde a circa metà dello studio dell'unità, il secondo al suo completamento;

g) dopo aver risposto a ciascuna prova di verifica, gli iscritti inviano la scheda di risposta al Dipartimento, dove si provvede a trasferire i dati in essa contenuti nella memoria di un calcolatore. Un miglioramento importante nell'organizzazione dei corsi, capace di ottimizzare la scansione temporale prestazione-correzione, deriva dalla graduale sostituzione della spedizione postale dei testi di correzione degli errori nelle prove di verifica con il collegamento diretto tra un calcolatore periferico e il sistema centrale attraverso la rete telefonica;

h) il calcolatore analizza i dati e provvede alla redazione automatizzata di un testo personalizzato contenente le indicazioni degli errori e spiegazioni aggiuntive per ciascuno di essi;

i) alla fine del corso è prevista una prova finale. Solo in tale occasione è richiesta la presenza a Roma. Coloro che hanno svolto regolarmente gli adempimenti previsti dal corso ed hanno superato la prova finale hanno diritto ad ottenere il certificato attestante gli studi effettuati.

La sperimentazione di corsi di insegnamento a distanza, rispettando il quadro di norme, poteri e prerogative delle università - dalla li-



Università di Torino: la facciata di Via Verdi

bertà di insegnamento e di ricerca all'autonomia organizzativa di facoltà e dipartimenti - può offrire l'occasione, attraverso le nuove metodologie didattiche, i materiali e gli strumenti di insegnamento, di modificare ed arricchire i modi e le motivazioni dell'apprendimento con un effetto di ritorno che può essere stimolante per l'università tradizionale.

In tale ambito e nello spirito dell'art. 92, citato DPR 11/7/1980, n. 382 («Alle università e agli altri istituti di istruzione universitaria è consentito sperimentare con il consenso del docente interessato, nuove modalità didattiche rivolte a rendere più proficuo l'insegnamento... Per agevolare la preparazione degli studenti possono essere istituite strutture didattiche ausiliarie de-



Università di Torino: il loggiato

centrate mediante anche l'apprestamento di sussidi audiovisivi») è stato avviato presso l'Università di Roma «La Sapienza» il CATTID (Centro per le applicazioni della televisione e delle tecniche di istruzione a distanza) con la finalità di promuovere attività di ricerca e di concorrere alla messa a punto dei corsi che saranno attuati.

Una realizzazione innovativa che, oltre a qualificarsi come Centro di servizi di ateneo, intende essere un laboratorio per l'introduzione delle tecnologie educative nell'ambito della didattica universitaria, dove «docenti e studenti possono sperimentare nuove metodologie di insegnamento e di apprendimento e possono impostare le correlate attività di ricerca».

In tale ottica l'attività si snoda lungo quattro direttrici: a) strutture di servizio; b) seminari e corsi di formazione; c) produzione; d) ricerca.

Le strutture di servizio permet-

tono ai docenti di utilizzare una ampia gamma di strumenti, dalla lavagna elettronica al videoregistratore, dal personal computer al videodisco, e di videoregistrare le attività didattiche.

La realizzazione di seminari e convegni, in gran parte con la collaborazione dei dipartimenti e degli istituti di ateneo, si propone di sensibilizzare i docenti all'uso delle tecnologie educative nell'insegnamento e nella ricerca e alla conoscenza dei linguaggi che sono alla base della loro utilizzazione.

A partire dal 1987 il Centro ha avviato uno specifico programma di alfabetizzazione informatica nell'ambito del Progetto PECOS (Personal Computer Sapienza), che risponde alla finalità di rendere accessibile a tutti l'acquisto degli strumenti di informatica e di favorirne la conoscenza e la corretta utilizzazione.

Numerosi filmati didattici / scientifici sono stati realizzati diret-

tamente, per quanto si riferisce ad esperimenti svolti nei laboratori di ricerca dell'Università, o mediante coproduzioni con enti esterni.

L'INSEGNAMENTO A DISTANZA NELLA PROSPETTIVA COMUNITARIA

Nel corso dell'ultimo decennio, l'istruzione a distanza ha subito grandi cambiamenti al di fuori dei nostri confini geografici e, in previsione dell'appuntamento del 1993 la Comunità Economica Europea – nella consapevolezza che la capacità di adattamento necessaria nella società moderna impone alla sfera dell'istruzione e della formazione di elaborare nuovi strumenti per adeguare le risorse umane alla crescente esigenza di aggiornamento e di riqualificazione – non si è lasciata sfuggire l'occasione per favorire, coordinare e consolidare le iniziative del genere a livello europeo.

Per la verità la Commissione ha offerto un notevole aiuto in questa direzione sia nell'ambito di programmi specifici quali COMETT, ERASMUS e DELTA, nonché con sovvenzioni dirette alle organizzazioni e ai progetti che si occupano dell'apprendimento a distanza in chiave europea, quali SATURN, EUROPACE e EUROSTEP.

SATURN (Aggiornamento scientifico e tecnico attraverso le reti a distanza), che concerne un progetto di collaborazione europea di università aperte e a distanza collegate con le aziende, si è specializzato nell'aggiornamento scientifico e tecnologico ed offre assistenza e consulenza sui modi di apprendimento a distanza.

EUROPACE raggruppa un insieme di aziende e di università impegnate nelle tecnologie più avanzate che hanno messo a punto un sistema di formazione professionale via satelliti destinato alle imprese; l'associazione europea degli utilizzatori dei satelliti per i programmi di formazione e istruzione (EUROSTEP) è in-

vece impegnata nel settore dell'insegnamento via satellite, ma si occupa di tutti i rami di insegnamento accademico e riunisce un gruppo di utilizzatori del satellite Olympus ai quali offre coordinamento e consulenza tecnica.

Negli ultimi anni sono state presentate diverse proposte intese ad istituire una università aperta europea ma, in considerazione dei notevoli investimenti già effettuati dalle istituzioni già operanti e della loro disponibilità alla cooperazione, sulla cui base è stata costituita nel 1987 l'EADTU (Associazione europea delle Università di insegnamento a distanza), della quale il nostro CUD è tra i soci fondatori, la Commissione ha preferito far convergere gli sforzi verso la realizzazione di una rete di istituzioni simili in ambito comunitario, da realizzarsi attraverso un programma di trasferimento delle unità capitalizzabili e con lo sviluppo di nuovi corsi di livello europeo.

In tale ottica il 7 e 8 novembre 1991 nella sede del CUD a Rende (Cosenza) è stato ospitato il primo incontro tra le università a distanza dell'Europa meridionale al quale hanno partecipato i rappresentanti, oltre che dell'istituzione ospite, della FIED (Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance - Francia), della Universidade Aberta (Portogallo) e della UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia - Spagna), i quali si sono confrontati ed impegnati sulla necessità di sviluppare iniziative congiunte di sviluppo e adattamento di materiali didattici e di metodologie e tecnologie per la loro diffusione nei rispettivi circuiti educativi.

Questa linea d'azione si pone in sintonia con l'orientamento già espresso nel 1987 dal Parlamento Europeo con l'adozione della Risoluzione sulle università aperte nella Comunità Europea laddove, in considerazione della rapida obsolescenza cui vanno soggette le conoscenze teoriche e le cognizioni pratiche, nonché dell'accrescimento

numerico della popolazione adulta che non possa o non desideri studiare a tempo pieno, venuto meno il progetto di fattibilità di una «tele-università» europea, vengono, tra l'altro, esortati gli Stati Membri a:

a) dotarsi di tali tipologie formative;

b) garantire la libera circolazione attraverso le frontiere interne della Comunità di tutto il materiale didattico delle università aperte compreso quello per gli esperimenti scientifici e tecnologici;

c) assicurare il riconoscimento e la trasferibilità reciproci tra università aperte e istituti tradizionali di insegnamento superiore, purché a

parità di requisiti di ammissione e di livello scientifico, nonché il riconoscimento dei diplomi conferiti dalle università aperte a livello sia nazionale che comunitario.

L'«Europa dei cittadini» si sta avvicinando a grandi passi; la nuova realtà operativa che si determinerà darà modo di verificare i risultati raggiunti.

La concorrenza delle «professioni senza frontiere» imporrà inevitabilmente che la qualità e la serietà degli studi seguiti siano destinate a prevalere sul valore formalmente assicurato *ope legis* ai titoli rilasciati dalle istituzioni educative nazionali.

CINQUE IMPERATIVI

dal «Memorandum» CEE

Il 25 novembre 1991 la signora Vasso Papandreou, Commissario per l'occupazione, le relazioni sociali e l'istruzione, ha presentato ai ministri dell'Istruzione CEE riuniti in sede di Consiglio il Memorandum sull'istruzione a distanza. Il documento - in ossequio alla Risoluzione adottata dal Parlamento Europeo nel luglio 1987 - focalizza le priorità di intervento e le necessità di ordine tecnologico ed economico che richiedono lo sviluppo nei Paesi membri delle metodologie didattiche a distanza ritenute più idonee, grazie alla loro flessibilità strutturale, a soddisfare anche le esigenze di riqualificazione professionale di quanti saranno incoraggiati dall'andamento demografico negativo a ripresentarsi sul mercato del lavoro.

In tale ottica viene ipotizzata l'estensione di tali innovative possibilità formative per quanto si riferisce (anche a livello non universitario) alle aree disciplinari scientifiche, tecnologiche, economiche e linguistiche, fermo restando l'impegno dei 12 partner europei a mantenere un adeguato standard qualitativo dei corsi offerti, in modo di garantire al contempo il riconoscimento e la trasferibilità dei crediti vicendevolmente con le istituzioni tradizionali di insegnamento.

Una serie di obiettivi da collegare strettamente ai già esistenti programmi comunitari (ad es. ERASMUS, LINGUA, COMETT etc.), al terzo programma per la ricerca e lo sviluppo nonché ai cosiddetti fondi strutturali, e che si riassumono in cinque punti:

1) rafforzare adeguatamente le infrastrutture educative mediante l'uso di metodologie di apprendimento multimediale, soprattutto nelle regioni svantaggiate e periferiche;

2) sviluppare e diffondere su scala europea i corsi di istruzione a distanza, migliorando la loro qualità e le possibilità di accesso da parte degli utenti;

3) rafforzare la rete europea delle istituzioni di insegnamento a distanza per facilitare lo scambio di informazioni e la circolazione del materiale didattico prodotto;

4) incoraggiare la cooperazione tra le istituzioni di insegnamento tradizionale e quelle che impartiscono istruzione a distanza sì da fornire un'adeguata risposta alle emergenti richieste formative;

5) promuovere la qualità del materiale didattico prodotto, a garanzia degli utenti e degli stessi realizzatori.



I 135 diplomi autorizzati

Elenco dei diplomi universitari per i quali è stata autorizzata l'attivazione dall'anno accademico 1992-93 (tra parentesi le sedi staccate)

Trasformazione scuole dirette a fini speciali in diplomi universitari

Diplomi universitari istituiti ex novo

BARI POLITECNICO

1. Ingegneria infrastrutture (Taranto)
2. Ingegneria elettronica
3. Ingegneria meccanica (Foggia)

BOLOGNA

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Ingegneria aerospaziale (Forlì) | 1. Produzioni animali |
| 2. Ortottista assistenza oftalmologia | 2. Produzioni animali (Cesena) |
| 3. Terapisti della riabilitazione | 3. Ingegneria ambiente e risorse |
| | 4. Ingegneria meccanica (Forlì) |
| | 5. Ingegneria telecomunicazioni (Cesena) |
| | 6. Ingegneria elettronica (Cesena) |
| | 7. Ingegneria inform. e autom. (Cesena) |
| | 8. Tecnico laboratorio biomedico |

BRESCIA

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Tecnico laboratorio biomedico | 1. Scienze infermieristiche |
|----------------------------------|-----------------------------|

CALABRIA

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Ingegneria informatica e automatica | 1. Ingegneria delle infrastrutture |
| | 2. Ingegneria meccanica |

CASSINO

1. Ingegneria elettrica
2. Ingegneria meccanica

CHIETI

1. Scienze infermieristiche

FERRARA

1. Tecnico di laboratorio biomedico
2. Scienze infermieristiche
3. Tecnico di audiometria e audioprotesi
4. Logopedia

FIRENZE

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 1. Produzioni vegetali | 1. Tecnologie alimentari |
| 2. Produzioni animali | |
| 3. Ingegneria meccanica | |
| 4. Ingegneria elettronica | |
| 5. Ortottista assistente oftalmologia | |
| 6. Terapisti riabilitazione | |
| 7. Tecnico audiometria e audioprotesi | |
| 8. Tecnici logopedia | |

GENOVA

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Ingegneria chimica (Savona) | 1. Giornalismo |
| 2. Ortottista | 2. Ingegneria elettronica |
| 3. Scienze infermieristiche | 3. Ingegneria meccanica |
| 4. Terapisti riabilitazione | 4. Ingegneria elettrica |
| | 5. Ingegneria logist. produzione (Savona) |
| | 6. Ingegneria ambiente risorse (Savona) |

L'AQUILA

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Ingegneria elettronica | 1. Ingegneria infrastrutture |
| 2. Ingegneria chimica | 2. Ingegneria elettrica |
| 3. Scienze infermieristiche | 3. Ingegneria meccanica |

MESSINA

1. Ortottista assistente oftalmologia
2. Tecnico audiometria e audioprotesi
3. Logopedia

MILANO

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Tecnico alimentari | 1. Gestione tecnica ammin. agri. |
| 2. Tecnico laboratorio biomedico | 2. Produzioni animali |
| 3. Ortottista assistente oftalmologia | |

MILANO POLITECNICO

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. Ingegneria logistica e della produzione (Lecco) | 1. Ingegneria meccanica (Lecco) |
| 2. Ingegneria informatica e automatica (Cremona) | 2. Ingegneria biomedica |
| 3. Ingegneria informatica e automatica (Como) | |

MODENA

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Tecnico laboratorio biomedico | 1. Ingegneria meccanica |
| 2. Ortottista assistente oftalmologia | 2. Scienze infermieristiche |

PADOVA

- 1. Ingegneria informatica e automatica
- 1. Ingegneria elettronica
- 2. Ingegneria meccanica

PALERMO

- 1. Giornalismo
- 2. Tecnica pubblicitaria
- 3. Ingegneria informatica e automatica
- 4. Ingegneria meccanica
- 5. Ingegneria dell'ambiente e delle risorse
- 6. Ingegneria delle infrastrutture

PAVIA

- 1. Ingegneria informatica e automatica
- 1. Ingegneria elettronica
- 2. Ingegneria biomedica
- 2. Ingegneria infrastrutture
- 3. Ortottista assistente oftalmico
- 3. Ingegneria ambiente/risorse (Mantova)
- 4. Tecnico laboratorio biomedico
- 4. Scienze infermieristiche (Varese)

PERUGIA

- 1. Tecnici laboratorio biomedico
- 1. Gestione tecn. amm. in agric. (Città della Pieve)
- 2. Gestione tecn. amm. in agric.
- 3. Igiene e sanità animale
- 4. Scienze infermieristiche
- 5. Ingegneria aerospaziale

PERUGIA STRANIERI

- 1. Tecnica pubblicitaria

PISA

- 1. Ingegneria chimica
- 1. Ingegneria elettronica
- 2. Ingegneria logistica e della produzione
- 2. Ingegneria meccanica
- 3. Produzioni vegetali
- 3. Gestione e tecn. amm. in agric.
- 4. Tecnologie alimentari
- 4. Scienze infermieristiche
- 5. Tecnico di laboratorio biomedico

ROMA-TOR VERGATA

- 1. Scienze infermieristiche
- 2. Ortottista assistente oftalmologia
- 3. Tecnici laboratorio biomedico

SALERNO

- 1. Ingegneria chimica
- 2. Ingegneria elettronica
- 3. Ingegneria delle infrastrutture
- 4. Ingegneria meccanica
- 5. Ingegneria chimica (Avellino)
- 6. Ingegneria delle infrastrutture (Avellino)
- 7. Ingegneria informatica e automatica

SIENA

- 1. Tecnico laboratorio biomedico
- 1. Ingegneria telecomunicazioni
- 2. Ortottista assistente oftalmologia
- 2. Scienze infermieristiche
- 3. Ingegneria informatica e automatica

TORINO

- 1. Tecnici di laboratorio biomedico
- 1. Scienze infermieristiche
- 2. Ortottista assistente oftalmologia
- 3. Logopedia
- 4. Produzioni animali
- 5. Tecnologie alimentari

TORINO POLITECNICO

- 1. Ingegneria telecomunicazioni (Aosta)
- 1. Ingegneria elettrica (Alessandria)
- 2. Ingegneria chimica (Biella)
- 2. Ingegneria elettronica (Ivrea)
- 3. Ingegneria informatica e automatica (Ivrea)
- 3. Ingegneria meccanica (Mondovì)
- 4. Ingegneria meccanica (Alessandria)

TRENTO

- 1. Ingegneria informatica e automatica
- 1. Ingegneria ambiente e risorse

UDINE

- 1. Tecnologie alimentari
- 2. Ingegneria meccanica (Pordenone)
- 3. Ingegneria ambiente e risorse
- 4. Tecnici riabilitazione

Fonti: Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e Il Sole-24 ore.



CONFERENZA dei RETTORI.

UN ANNO^{di} INTENSA ATTIVITA'

di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori
delle Università Italiane

L'articolo illustra le linee di tendenza ed i momenti più significativi delle attività svolte nel 1991 dalla Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Italiane, «organo di rappresentanza intermedia tra le autonomie delle singole sedi, le amministrazioni e il mondo esterno, imprenditoriale e internazionale».

Nel 1991 la Conferenza, strutturata in un Comitato di Presidenza, un Segretariato generale e un'Assemblea generale, e in commissioni e gruppi di lavoro composti da rettori, da delegati rettorali e da esperti, ha tenuto dieci Assemblee Generali, undici Comitati di Presidenza e numerose riunioni di commissioni e di gruppi di lavoro.

Per rispondere al cortese invito di *Universitas*, dei problemi trattati e delle iniziative prese segnalo quelle che mi appaiono più importanti.

Al rilevante complesso di interventi, legislativi e normativi (dalla legge sulla programmazione alla definizione del piano triennale di sviluppo 1991-1993; dalla riforma degli ordinamenti didattici alle norme sul diritto allo studio e per il finanziamento del fondo IMI per la ricerca; dai ddl sull'autonomia universitaria, sul dottorato di ricerca, sulla riforma del Servizio Sanitario Nazionale e dei policlinici agli interventi per il personale e per l'edilizia universitaria, etc.), la Conferenza dei Rettori ha doverosamente offerto il suo contributo a Governo e Parlamento, anche attraverso audizioni davanti alle Commissioni parlamentari di Camera e Senato.

IL PARERE SUL PIANO TRIENNALE

All'inizio dell'anno, uno degli atti più significativi è stata l'elaborazione del parere, richiesto dal ministro dell'Università e della Ricerca, sulla proposta di Piano triennale. La Conferenza si è espressa attraverso una relazione generale sull'intero sistema universitario, nella quale, tenendo conto delle condizioni delle finanze del Paese e delle prospettive aperte per l'avanzamento scientifico e culturale, economico e sociale della società nazionale nel contesto europeo ed internazionale, ha tenuto a sottolineare una serie di esigenze indifferibili, tra le quali, primaria, l'adozione di misure strategiche per uscire finalmente dall'emergenza e ottenere sia un miglior soddisfacimento dei bisogni formativi ed una maggiore efficienza e produttività all'interno del sistema italiano, sia un complessivo miglioramento generale, nel triennio, del processo di europeizzazione ed internazionalizzazione.

Ma, secondo la Conferenza, il passaggio dall'emergenza all'efficienza richiede la definizione di una vigorosa linea politica di svilup-

po e di programmazione, di riequilibrio e di ammodernamento, l'espansione e la qualità di servizi, il riordino della funzione docente ed una migliore utilizzazione del personale non-docente, purtroppo frenata da vincoli e da automatismi. Per un proporzionato sviluppo dell'intero sistema, che soprattutto assicuri il potenziamento e consolidamento dell'esistente, la Conferenza ha proposto l'adozione di un piano pluriennale straordinario di investimenti, includente una maggior dotazione, per il funzionamento ordinario, stimata - sulla base di un'indagine capillare - in 1500 miliardi annui; un incremento del fondo per la ricerca scientifica e maggiori investimenti per l'edilizia universitaria, il cui adeguamento agli standard CEE già richiedeva, nella situazione pre-piano quadriennale 1986-1990, oltre 7-8 miliardi di mq. ed un conseguente stanziamento di almeno 15 mila miliardi di lire. Al riguardo si noti che, soltanto per la manutenzione delle attuali sedi, la stima delle esigenze si aggira intorno a cento miliardi annui.

La Conferenza inoltre ha sollecitato l'adozione di norme volte a garantire il diritto allo studio e a migliorare la condizione studente-

sca, per esempio rafforzando senza indugi o remore il funzionamento delle biblioteche e promuovendo – attraverso la realizzazione di collegi e residenze universitarie – il potenziamento dei sistemi di accoglienza per gli studenti (gli italiani come per quelli provenienti dai Paesi dell'area comunitaria e dai Paesi in via di sviluppo). Inoltre ha insistito per il superamento della concezione tendenzialmente assistenzialistica, e per il passaggio ad una politica di programmazione anche attraverso incentivi (borse, prestiti, etc.) che possa rispondere adeguatamente alla forte domanda di maggiore qualificazione degli studi e dei servizi; miglioramento che però non potrà non essere sostenuto anche da una più proporzionata contribuzione studentesca.

Tanto l'attivazione dei diplomi di primo livello quanto l'avvio delle attività didattiche integrative previste dalla legge sugli ordinamenti didattici universitari (innanzitutto quelle tutoriali e di orientamento; pre-universitario, in corso di studi e di indirizzo al mercato del lavoro e delle professioni), sono stati ritenute improcrastinabili dalla Conferenza, che ha sollecitato anche il varo di forme di alfabetizzazione linguistica ed informatica, di attività autogestite dagli studenti, di attività formative permanenti e a distanza.

UNA COMPETENZA DA RICONOSCERE

Ad una delle maggiori emergenze dell'Università italiana – i megatenei – la Conferenza ha dedicato una analisi particolareggiata, offrendo soluzioni e sollecitando Governo e Parlamento, verso l'emanazione di speciali provvedimenti che comportino un miglioramento complessivo ed il riequilibrio del sistema anche attraverso l'introduzione di indirizzi scientifici, culturali e formativi innovativi, ed il potenziamento delle viciniori realtà universitarie, alcune delle quali istituite

negli ultimi tempi proprio allo scopo di rappresentare soluzioni alternative alle grandi sedi.

Tuttavia, nelle fasi dell'adozione del piano di sviluppo universitario che, purtroppo, nel caso del recente Piano triennale registra la proliferazione di nuove sedi che certo non giova al consolidamento dell'esistente, la legge non prevede che la Conferenza si esprima. Penso, invece, che potrebbe essere opportuno riconoscerle questa competenza, e che le venisse riconosciuta, per esempio, nella fase intercorrente tra la definizione della bozza di decreto e l'invio alle commissioni parlamentari per il prescritto parere.

Sono personalmente convinto che, praticamente invariati per il terzo anno consecutivo gli stanziamenti per il funzionamento, di poco aumentate le risorse umane, purtroppo modesto il fondo per agevolare una più razionale distribuzione degli studenti, accresciuti i compiti didattici ed il carico di servizi per l'introduzione dei diplomi, nonostante l'impegno degli operatori ad ogni livello e funzione, si stia determinando – anche per l'accresciuta complessità del sistema – un ulteriore indebolimento del sistema stesso, purtroppo contemporaneamente all'approssimarsi dell'integrazione europea.

ALTRI PARERI E PROPOSTE DI EMENDAMENTO

Passando ora ad illustrare alcune delle attività svolte nel 1991, mi sembra giusto cominciare con il tema del ricordo tra i vari ordini di scuola e di istruzione. Infatti, sulle tematiche della formazione post-secondaria la Conferenza, corrispondendo ad una richiesta del ministro della Pubblica Istruzione, ha espresso un articolato parere sulle risultanze della Commissione Brocca, in relazione soprattutto al rinnovamento dei programmi e dei piani di studio, e all'istruzione post-

secondaria.

Per il personale non-docente la Conferenza ha presentato emendamenti al ministro dell'Università e Ricerca ed al ministro della Funzione pubblica, in merito alla corresponsione ai pubblici dipendenti di acconti sui miglioramenti economici previsti per il periodo contrattuale 1988-1990, e per una corretta attuazione delle disposizioni contenute nel decreto legge 344/90 concernente la corresponsione ai pubblici dipendenti di acconti sui miglioramenti economici relativi al periodo contrattuale 1988-1990, nonché disposizioni urgenti in materia di pubblico impiego.

ATTIVITÀ NEL SETTORE INTERNAZIONALE

Per quel che riguarda il settore delle relazioni internazionali e dei programmi comunitari la Conferenza ha partecipato alle attività del Comité de Liaison fra le Conférences dei Paesi della Comunità ed alle riunioni della Conferenza dei Rettori Europei, grazie all'impegno del vice presidente, prof. Paolo Bruni, e della Commissione *ad hoc*.

Il Programma ERASMUS, l'assegnazione all'Italia e la gestione di Cattedre «Jean Monnet», i Programmi TEMPUS, LINGUA, etc., i rapporti con la Direzione Generale delle Relazioni Culturali del Ministero degli Affari Esteri, particolarmente per l'accoglienza degli studenti stranieri in Italia e per la partecipazione delle università agli accordi culturali con altri Paesi, etc., sono stati temi frequentemente trattati anche in Assemblea. La Conferenza inoltre ha avviato un ampio dibattito in Comitato di Presidenza ed in Assemblea sul Programma della Direzione Generale XII Scienza, Ricerca e Sviluppo della Comunità Europea: «Human Capital and Mobility».

Sempre sulle tematiche internazionali è da ricordare la firma di convenzioni con la Conferenza te-

desca dei Rettori e con la «Italian Academy for Advanced Studies» della Columbia University di New York, nonché una riunione, presso le Università perugine, con la Commissione degli Scambi Culturali Italia-Usa, ed un incontro con rettori e amministratori di *università e college* nordamericani sulle forme e sulla gestione degli scambi culturali tra università italiane e statunitensi, effettuato per iniziativa ed in collaborazione con il Convegno dei direttori amministrativi.

INCONTRI, SEMINARI, CONFERENZE

Nel 1991 la Conferenza ha preso anche l'iniziativa (coordinata, per conto della Conferenza, dal presidente della Commissione «Formazione», il rettore dell'Università della Basilicata, prof. Cosimo Damiano Fonseca) di incontri, presso la sede della Conferenza, con i presidi dell'intero complesso delle facoltà universitarie, per un'analisi degli interventi necessari all'attuazione della legge sugli ordinamenti didattici. La prima riunione ha avuto luogo con i presidi delle facoltà di Lettere Magistero, Scienze, Lingue e Letterature straniere, Conservazione dei Beni Culturali; successivamente sono stati affrontati, con i presidi delle facoltà di Medicina, i temi del riordinamento del Servizio Sanitario Nazionale, al cui interno è risultato necessario armonizzare le funzioni dei policlinici universitari, e sono stati anche discussi emendamenti al testo del disegno di legge in discussione presso gli organi parlamentari. Non meno importanti i seminari realizzati con i presidi delle facoltà di Magistero, ai fini dell'approfondimento del processo di trasformazione in atto; con i presidi delle facoltà di Agraria, Architettura e Ingegneria, Scienze politiche ed Economia e Commercio, ed infine con il Collegio dei presidi delle facoltà di Giurisprudenza, presente il vice-

presidente del Consiglio Superiore della Magistratura, esaminando – tra l'altro – le prospettive formative nel settore della professione forense e della Pubblica Amministrazione. Tutti incontri che, se hanno prodotto risultati di rilievo nella prospettiva della piena attuazione della legge sugli ordinamenti didattici, al tempo stesso hanno sollecitato proposte operative volte al miglior funzionamento della didattica negli atenei, sia individuando i profili professionali corrispondenti a questi percorsi formativi, sia prefigurando modelli di studio e *curricula* in vista dell'attivazione dei diplomi di primo livello.

Per ovviare concretamente ad alcune carenze funzionali dell'università, specialmente in ordine all'orientamento e al tutorato, la Conferenza si è occupata dell'organizzazione della conferenza di servizio «Scuola-università per l'orientamento», promossa e realizzata, in settembre, dai Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università e Ricerca scientifica e tecnologica, per mettere a punto obiettivi, strategie e modalità operative, e per sottolineare l'urgenza e la necessità di rapporti tra università e scuola, nonché con gli istituti per il diritto allo studio di competenza regionale e con gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativo. Sulla base delle riflessioni e proposte emerse dalla suddetta conferenza di servizio, una Commissione *ad hoc* della Conferenza dei Rettori e gruppi misti (università-scuola secondaria superiore), a livello nazionale e locale, stanno ora definendo strategie e contenuti per pervenire a formulare quelle serie di interventi capillari che, pur in carenza di mezzi, dovrebbero consentire di applicare, a vantaggio degli studenti, le norme legislative previste dalla legge 341/90, sugli ordinamenti didattici universitari, sia per quel che riguarda l'attivazione del diploma di I livello, sia per quanto attiene le varie forme di espressione dell'autonomia didatti-

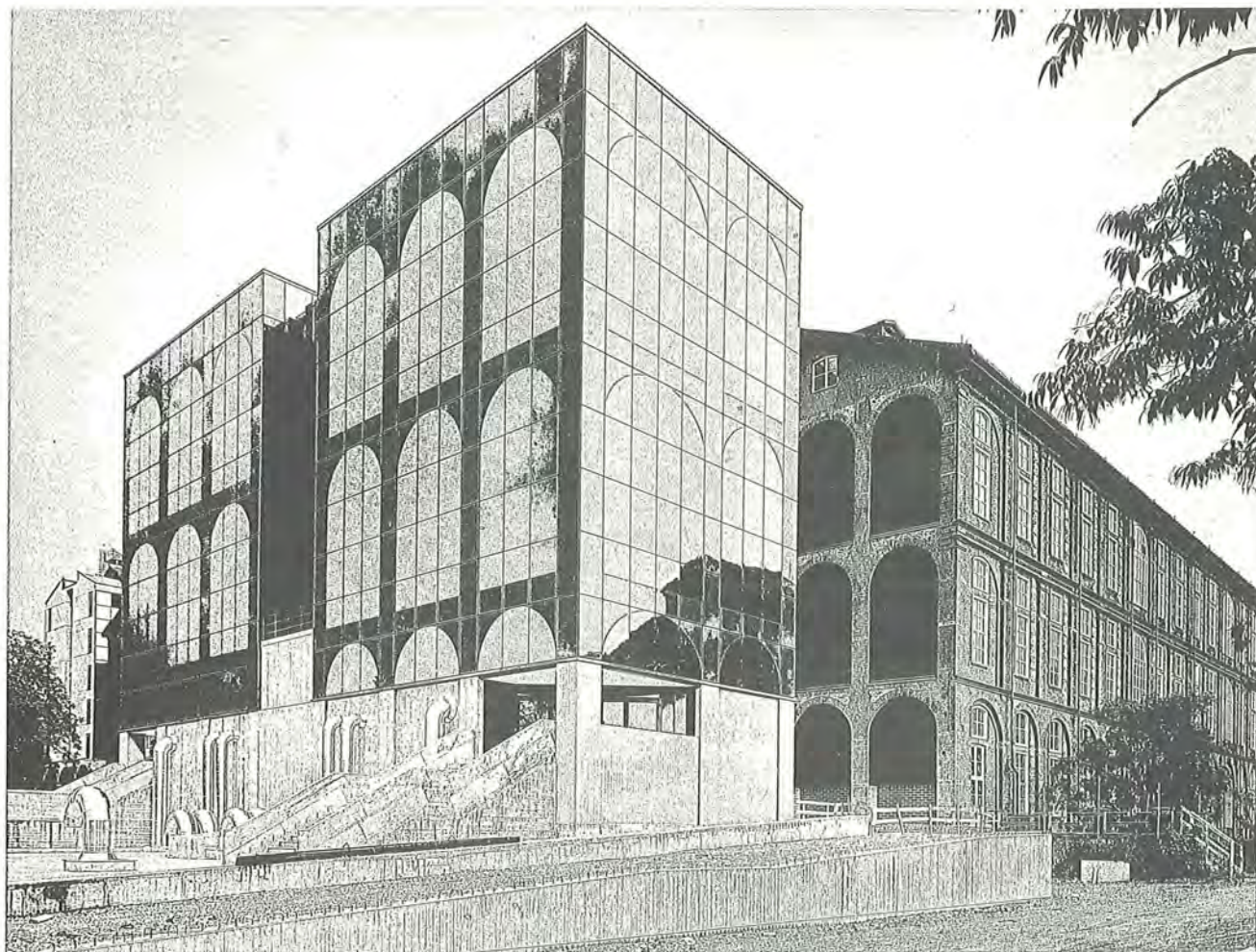
ca, in tema di orientamento, di attività tutoriali, di aggiornamento del personale tecnico ed amministrativo degli atenei, di formazione permanente e a distanza.

Ai problemi delle biblioteche universitarie, ai rapporti con il Servizio Bibliotecario Nazionale, gestito dal Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, e con le altre biblioteche extrauniversitarie, la Conferenza dei Rettori ha dedicato la sua attenzione. I delegati rettorali per le biblioteche si sono infatti riuniti con l'obiettivo di individuare, anche in collaborazione con la Commissione *ad hoc* del Ministero dell'Università e della Ricerca, i punti nodali la cui soluzione possa veramente contribuire a garantire all'utente, docente o studente, l'uso più efficiente di uno strumento così essenziale per il suo lavoro, quale è la biblioteca.

Nel quadro delle celebrazioni del decimo anniversario della fondazione dell'Università della Basilicata (maggio 1991) l'Assemblea Generale dei Rettori, tenutasi a Matera, ha avuto un proficuo incontro con il Convegno permanente dei direttori amministrativi.

IL CONTRIBUTO AL DIBATTITO SULLA VALUTAZIONE

Tra gli altri argomenti sui quali, nel 1991, la Conferenza si è intrattenuta, quello incentrato sulla valutazione delle attività universitarie, sulla loro efficacia e produttività, ha stimolato un approfondito dibattito, dal quale è derivato il progetto di dar luogo all'istituzione di appositi nuclei di valutazione. Se l'autonomia è autogoverno ed autodeterminazione, deve crescere, in tutto il mondo universitario italiano, la consapevolezza della valutazione della funzionalità e della rispondenza ai compiti nell'interesse del Paese esercitati dall'università. L'introduzione del concetto di valutazione è accettabile come misura della responsabilità di fronte alla



Università di Torino: nuova sede della facoltà di Economia e Commercio

società e come metodo di comparazione fra diversità culturali che hanno senso e valore solo se confrontabili. La Conferenza, convinta dell'importanza di tale impegno, sta studiando le caratteristiche di sistemi di auto-controllo della propria produttività ed efficienza, per attivazione di forme interne alle singole sedi, alle quali potrebbero anche affiancarsi iniziative esterne, purché compatibili con la logica dell'autonomia.

IN TEMA DI STATO GIURIDICO E DI AUTONOMIA

Pure l'analisi della complessa

materia concernente lo stato giuridico del personale docente e ricercatore delle università; il problema dei cosiddetti «settantanovisti», relativamente ai non docenti; la revisione delle procedure concorsuali per l'accesso alla docenza e le questioni inerenti il reclutamento; la realizzazione di effettivi collegamenti con gli enti di ricerca, con il mondo imprenditoriale, pubblico e privato, sono stati temi sui quali la Conferenza si è intrattenuta.

Approssimandosi la chiusura della X legislatura, la Conferenza, più volte, rivolgendosi al Parlamento, al Governo e all'opinione pubblica, ha sostenuto la necessità della definitiva approvazione, pur con

emendamenti (alcuni dei quali segnalati anche dalla stessa Conferenza), del ddl sull'autonomia delle università e degli enti pubblici di ricerca. Affinché l'autonomia (didattica, scientifica, organizzativa, amministrativa, gestionale) trovi definitivo spazio e armonica attuazione, pur nella specificità delle singole sedi, occorre che dal legislatore venga definita entro quei limiti che la Costituzione stessa prevede. La conoscenza di tali limiti è essenziale, affinché nelle fasi della preparazione degli statuti delle università e della loro approvazione da parte del Ministero, non si proceda disarticolatamente; ma che, invece, siano tutelate per tutte le sedi quelle

condizioni generali che un sistema universitario pubblico come quello italiano, deve rispettare: la conformità dei *curricula* didattici (imprescindibile, in un quadro di titoli aventi valore legale); una regolamentazione della docenza che sia coerente con l'incardinamento nello Stato dei docenti e dei ricercatori, a tutela della loro libertà individuale, nell'esercizio di una libera ricerca e di un libero insegnamento; una funzione efficiente e degna di istituzioni sedi di produzione e diffusione di ricerca, di sapere, di cultura.

L'autonomia è la libertà di manovra delle università ed è la garanzia della loro diversità culturale, ma è anche elemento di grande forza per la creatività e la ricchezza della società. L'autonomia è la fonte anche di quelle diversità e versatilità con cui devono essere gestiti i processi innovativi in campo didattico, scientifico e organizzativo, con riferimento ai valori universali della scienza e nel richiamo al contesto socio-culturale nel quale i singoli atenei operano e dal quale non possono considerarsi avulsi.

Lo scambio fra le diverse identità culturali, la trasmissione del sapere e dei valori umani, il rispetto dei giovani, l'educazione a ragionare, il suggerimento di criteri di giudizio, la formazione critica e duttile dei futuri professionisti e specialisti: questo insieme comune di metodi e di compiti sociali, e di livelli qualitativi con cui debbono essere perseguiti, sono elementi che riconducono la diversità degli atenei alla globalità del sistema universitario.

L'autonomia e la sua realizzazione, come mentalità e fattualità, sono, in sostanza, unitamente alle ini-

ziative avanti accennate, le linee principali della politica 1991 della Conferenza dei Rettori, organo di rappresentanza intermedia tra le autonomie delle singole sedi e le amministrazioni ed il mondo esterno, imprenditoriale e internazionale, per il perseguimento degli obiettivi e degli interessi del sistema universitario italiano a livello nazionale e internazionale.

1992. UN ANNO CRUCIALE

Così vorremmo continuare nel 1992, anno cruciale per un confronto con i sistemi di altri paesi europei, che non vorremmo squilibrati, e per un'integrazione nella comunità europea, che vorremmo mutuamente proficua. Siamo europei per motivi di eredità ed identità culturale, di intrecciate comuni radici religiose e artistiche, di comune sviluppo umanistico e scientifico, ed il superamento delle barriere nazionali va nel segno della evoluzione storica.

Ma – a mio parere – il nostro sistema, per la crescente mole e complessità degli adempimenti affidatigli, o da assumere per essere europei, e a causa degli squilibri e carenze avanti espresse e della notoria insufficienza di risorse umane e finanziarie, è debole ed instabile.

Se l'università è specchio della società, sede della formazione fino ai livelli più alti di competenza, luogo naturale della ricerca libera e sede unitaria delle scienze esatte e di quelle umanistiche, se l'educazione, il sapere, la cultura hanno il ruolo di plasmare la crescita, lo sviluppo, il futuro di un Paese, la crisi deve essere rapidamente superata.

Perché se le crisi sono anche un'opportunità, questa deve essere sollecitamente colta. E la crisi deve essere superata per processo endogeno all'università che, nell'autonomia di cui devono appropriarsi le singole istituzioni, dovrebbe trovare il motivo ideale e le modalità concrete per coinvolgere tutte le forze e capacità e strutture disponibili. Ma, in una società sempre più complessa, se fosse soltanto opera di volontà e dedizione, la crisi difficilmente potrebbe essere superata. L'università italiana non uscirà dalla crisi se non sarà fortificata con una sollecita attribuzione anche di risorse e di mezzi, che almeno riducano il divario con le altre Comunità universitarie d'Europa. Come la X legislatura repubblicana ha portato grande attenzione e innovazione nella legislazione universitaria, così la XI legislatura dovrà fornire le risorse necessarie per adottare, applicare, gestire, vivificare il movimento riformatore.

Le prossime scelte politiche sarebbero miopi se costringessero l'università a limitare, o anche soltanto a non espandere oltre i livelli attuali, l'impegno: nell'educazione e formazione dei giovani, studenti e ricercatori; nella necessità di rispondere agli imperativi, anche economici, dell'avanzamento nei settori della ricerca scientifica e dello sviluppo tecnologico; nel progresso della conoscenza lungo l'intera gamma degli obiettivi delle scienze esatte e umanistiche. Il danno sarebbe del Paese e della presenza degli italiani, e delle loro attività produttive di sapere, di beni materiali, ma anche morali e culturali e di servizi, nella unione europea e nel consorzio civile mondiale.



CENSIS. SFASATURE di SISTEMA

a cura di Maria Luisa Marino

Dal «Rapporto CENSIS 1991» Universitas evidenzia le immagini che più direttamente riguardano l'università: come quella che indica la sfasatura «tra le dinamiche dell'offerta formativa, legate ad una certa rigidità formale-procedurale, e quelle della domanda sociale».

L'avvicinarsi del fatidico appuntamento dell'1 gennaio 1993 sta facendo emergere come una politica comune nell'ambito CEE in tema di formazione sia di capitale importanza per sviluppare il potenziale della Comunità Europea, e impone inevitabilmente anche al nostro sistema scolastico di mettere in atto esperienze educative più consone alla nuova realtà operativa dell'«Europa dei cittadini».

In tale ottica appaiono di notevole interesse alcuni elementi di raffronto inseriti nel «Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese», edito da Franco Angeli e giunto puntualmente alla sua 25ª edizione. I dati offrono una significativa chiave di lettura della posizione tutta particolare (e purtroppo non sempre positiva) occupata nello scenario internazionale dal sistema formativo italiano, immaginificamente identificato con un «acquedotto» quanto mai bisognoso di «urgenti esigenze di manutenzione, finalizzate ad una drastica riduzione della dispersione di risorse».

In effetti, la durata dell'obbligo scolastico, il tasso di scolarità superiore, il grado di apertura, l'articolazione, la produttività del sistema universitario sono tutti fattori che

fanno del caso italiano una singolare anomalia.

Innanzitutto fa spicco la circostanza negativa che il nostro Paese si colloca alle ultime posizioni rispetto ai nostri *partner* europei sia per la durata dell'obbligo scolastico, sia per il tasso di scolarità.

L'analisi CENSIS evidenzia inoltre la rilevanza sotto il profilo giuri-

dico della grande apertura formale dell'accesso agli studi universitari, cui fa però da contraltare il fenomeno della dispersione, che assume dimensioni ancora più critiche per il sistema universitario, laddove piuttosto che dalla scarsa motivazione è originata soprattutto dalla carente qualità dei servizi di assistenza alla didattica, tanto che «solo il

Età dell'obbligo e tassi di scolarità da 15 a 19 anni in alcuni Paesi europei

	Età dell'obbligo	15 anni	16 anni	17 anni	18 anni	19 anni
Belgio	16 (18)	95,8	95,5	92,7	72,0	55,2
Danimarca	16	97,4	90,4	76,9	68,6	53,0
Francia	16	95,4	88,2	79,3	63,1	46,4
Germania	16 (18)	100,0	94,8	81,7	67,8	45,5
Grecia (a)	14	82,1	76,2	55,2	43,6	30,9
Italia (b)	14	82,0	65,0	55,0	44,0	34,0
Irlanda (a)	15	95,5	83,9	66,4	39,6	24,7
Olanda (c)	16	98,5	93,4	79,2	59,7	44,5
Regno Unito	16	99,7	69,3	52,1	33,1	27,7
Spagna (d)	14 (16)	84,2	64,7	55,9	30,4	13,8

+ L'età nelle parentesi si riferisce all'istruzione part-time integrativa prevista per chi interrompe gli studi

a) 1986/87

b) stime CENSIS

c) esclusa l'istruzione part-time di secondo livello

d) escluso il terzo livello

(Fonte: elaborazione CENSIS su dati OCSE e ISTAT 1990)

36,5% degli studenti immatricolati nell'a.a. 1985/86 è riuscito a conseguire la laurea in cinque anni di corso».

Tasso di produttività del sistema universitario per gruppi di corsi di laurea (numero di laureati per 100 immatricolati 5 anni prima)

Gruppi di corsi di laurea	Laureati 1990-91/ Immatricolati 1985-86
Gruppo Scientifico	40,0
Gruppo Medico	85,9
Gruppo Ingegneria	34,8
Gruppo Agrario	41,1
Gruppo Economico	29,8
Gruppo Politico-Sociale	24,8
Gruppo Giuridico	33,8
Gruppo Letterario	35,4
Totale	36,5

(Fonte: elaborazione CENSIS su dati ISTAT)

Le «facoltà più produttive appartengono al gruppo letterario, economico e politico-sociale mentre le lauree del gruppo medico, che nel 1985 rappresentavano il 18,7% del totale, sono oggi ridimensionate ad una quantità pari al 12,5%, superiore soltanto alla quota di titoli del gruppo agrario».

Numero di laureati ogni 100 immatricolati per paese - Anno 1988 (a)

Paese	%
Italia	32,3
Francia	56,7
Germania	82,7
Olanda	79,0
Spagna	50,3
Stati Uniti	69,5
Giappone	88,5

(a) sono stati considerati gli immatricolati da 3 a 5 anni precedenti alla laurea a seconda della durata dei corsi nei diversi Paesi

(Fonte: elaborazione CENSIS su dati OCSE)

L'annuale radiografia del «sistema Italia» mette in evidenza la sfasatura, che sta contraddistinguendo questo primo scorcio di decennio,

tra le dinamiche dell'offerta formativa, legate ad una certa rigidità formale-procedurale, e quelle della domanda sociale, attenta a focalizzare l'aumento della «mobilitazione cognitiva» e la crescente centralità della risorsa umana nei processi produttivi.

Si tratta certamente di un fenomeno complesso per il quale agisce in certa misura da cartina al tornasole la mobilità universitaria, alla quale nel 1989/90 sono risultati interessati circa 170.000 studenti (il 19% del totale) e che, da una lettura

quantitativa dei dati a disposizione e alla luce della riequilibrata distribuzione territoriale delle risorse formative universitarie, non appare più come una migrazione di necessità, bensì come «una risposta alle esigenze evolute della domanda che cerca qualità e qualificazione nel percorso universitario, orientandosi, attraverso un proprio personale arbitrato, verso quei poli universitari che per tradizione e qualità dei servizi garantiscono un migliore rendimento dell'investimento formativo».

Studenti universitari - Flussi interregionali - a.a. 1989/90

Regioni di iscrizione	Luoghi di residenza							% di iscritti residenti sul totale iscritti
	Stesso regione di iscrizione	Nord	Centro	Sud	Paesi Cee	Altri Paesi	Totale	
Piemonte	45.805	2.397	102	2.339	53	483	51.179	89,4
Valle d'Aosta	-	-	-	-	-	-	-	-
Lombardia	110.627	14.281	1.282	5.734	384	1.612	133.920	82,6
Liguria	20.879	2.105	142	305	35	61	23.527	88,7
Trentino A.A.	4.915	773	17	75	14	4	5.798	84,7
Veneto	45.939	10.933	708	1.520	111	210	59.421	77,3
Friuli V.G.	13.692	2.139	166	213	98	367	16.675	83,7
Emilia Romagna	44.698	13.463	3.858	9.504	543	682	72.748	61,4
Toscana	46.396	5.161	2.571	11.225	453	593	66.399	69,8
Umbria	8.604	122	2.019	2.123	271	349	13.488	63,9
Marche	14.569	2.801	1.332	4.161	187	514	23.564	61,8
Lazio	109.123	1.065	3.474	21.291	714	663	136.330	80,0
Abruzzi	12.825	259	1.519	3.824	197	264	18.888	67,9
Molise	1.267	8	22	379	1	1	1.678	75,5
Campania	87.362	263	957	7.128	66	40	95.816	91,1
Puglia	48.948	63	59	3.652	275	61	53.058	92,2
Basilicata	1.792	1	2	185	0	0	1.980	90,5
Calabria	9.990	35	25	1.061	3	9	11.123	89,8
Sicilia	67.732	251	138	11.046	229	141	79.537	85,1
Sardegna	23.961	49	34	21	69	80	24.214	98,9
Nord-Ovest	177.311	18.783	1.526	8.378	472	2.156	208.626	84,9
Nord-Est	109.244	27.308	4.749	11.312	766	1.263	154.642	70,6
Centro	178.692	9.149	9.396	38.800	1.625	2.119	239.781	74,5
Sud	253.877	929	2.756	27.296	840	596	286.294	88,6
Italia	719.124	56.169	18.427	85.786	3.703	6.134	889.343	80,8

(Fonte: elaborazione CENSIS su dati Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica)

Matricole e diplomati universitari in alcuni Paesi sviluppati (valori assoluti e quote percentuali sulle classi di età corrispondenti) (Anno 1987)

Paese	Matricole			Diplomati universitari					
	5° livello (a)	6° livello (b)	Totale	5° livello (a)		6° livello (b)		7° livello (c)	
	%	%	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Italia	0,9	26,0	26,9	5.393	0,6	74.085	7,6	15.943	1,7
Francia	14,3	20,1	34,4	128.730	15,2	137.690	15,9	50.944	6,0
Germania	10,1	19,5	29,6	85.047	8,1	138.805	12,8	16.035	1,5
Gran Bretagna	16,3	18,4	34,7	125.349	13,4	143.110	14,8	46.592	4,9
Olanda	22,2	13,0	39,4	38.308	15,5	20.545	8,0	Inclusi nel 6°	
Spagna	—	34,7	34,7	42.590	6,4	63.497	9,6	3.474	0,5
Svezia	56,2	15,4	71,6	24.688	—	14.566	—	1.200	—
Usa (d)	31,3	33,0	64,3	466.279	12,7	968.203	24,1	395.518	9,7
Giappone	12,1	23,7	35,8	175.970	10,7	385.092	22,3	25.037	1,6

a) corsi che conducono a un titolo non equivalente ad una laurea

b) corsi che conducono ad una laurea o a un titolo equivalente

c) corsi che conducono ad un diploma di specializzazione post-laurea o a un titolo equivalente

d) matricole anno 1985, diplomati anno 1986

(Fonte: elaborazione CENSIS su dati OCSE)



Università di Torino: sede delle Facoltà umanistiche



«STUDIARE È RIVOLUZIONARIO»

di Aldo Capucci

L'«occasione» che Universitas questa volta ha registrato come momento significativo di riflessione sui temi universitari è stata quella del XXV UNIV, «La pace possibile, una sfida per l'università», svoltosi a Roma dal 12 al 19 aprile 1992. Un Congresso che, a partire dalla prima edizione nel fatidico 1968 – addirittura in anticipo sulla grande ondata rivoluzionaria del maggio francese – ha costituito un momento di incontro altamente propositivo e qualificato tra tutte le componenti del mondo accademico internazionale, studenti in prima linea.

Lo slogan che salutò, su un quotidiano romano, quel primo UNIV («Studiare è rivoluzionario») viene riproposto da Universitas come titolo di questo contributo. Ci è parso infatti l'accostamento di termini che più di ogni altro possa fedelmente connotare lo stile UNIV.

Secondo la logica del lavoro UNIV, infatti, la vera, profonda innovazione non emerge – ad opera di un ristretto manipolo – dalle barricate; ma dall'uso delle armi più alla portata degli operatori universitari di tutto il mondo: l'insegnamento, la ricerca, lo studio «inteso come esercizio di responsabilità personale ma anche come «arte della diffidenza», volto cioè allo sviluppo del senso critico, nonché come tenace memoria storica di tutto ciò che è avvenuto». Vale a dire strumento di analisi del presente e promessa di rinnovamento per il futuro di una università che non si arresti ai «saperi» ma tenda alla verità.

1968: SPERANZE E DUBBI

È difficile immaginare, per chi non c'era, che cosa rappresentò il 1968 per il mondo universitario. Ed è ancora più difficile spiegarlo, per chi c'era. La protesta studentesca era scoppiata negli USA, a Berkeley, nel 1964, e vi erano confluite le tensioni razziali, i movimenti pacifisti, la crescente avversione alla guerra vietnamita e altri più profondi disagi incarnati dalla cosiddetta «nuova sinistra». Quando giunse in Europa, con uno di quegli scoppi d'imitazione ritardata che sono tipici di una società, come era allora quella europea, già in preda ad incertezze e turbamenti, fummo tutti percorsi da un brivido. Le accese assemblee, le manifestazioni, le barricate al Quartiere Lati-

no di Parigi, i pestaggi all'Università di Roma, le contestazioni: tutto indicava il crollo di un mondo e l'avvento di cambiamenti epocali.

Chi stava nell'università o chi comunque viveva nelle vicinanze del dibattito accademico si sentì immediatamente coinvolto e combattuto fra la speranza e il dubbio: le ragioni della contestazione incarnavano le ragioni dell'autentico malessere quotidiano della vita accademica, ma non soltanto. Esprimevano un malessere della società, ormai incapace di dare risposta alla domanda di partecipazione e di democrazia reale o, come si diceva allora, «diretta». E ancora le ragioni della contestazione mettevano a nudo le piaghe di un sistema educativo la cui obsolescenza era sotto gli occhi di tutti e pretendevano una

riforma globale e non peregrina, fondata su un differente stabilirsi di carichi e responsabilità, di nuovi diritti (ma si parlava ben poco di doveri), tale da investire tutta la società; né poteva sfuggire il parallelismo fra il disagio provato nei confronti del carattere misterioso del potere nella società industriale avanzata e il disagio di fronte all'«arbitrio» dell'esercizio del potere in ambito accademico: si trattò, è stato detto, di «una radicale opposizione alla tecnostuttura del dominio». E la radicalità delle richieste era irrinunciabile. Non si cercava di intercettare l'attimo fugace di un cambiamento di metodo e di stile, si chiedeva piuttosto di vivere un'altra vita, nuova e completamente diversa. Da qui la speranza.

Ma non mancava il dubbio. La stessa radicalità del dibattito apriva la strada all'intromissione delle ideologie, sempre tese a indurre scelte di parte. La voglia di distruzione coinvolgeva beni preziosi, valori non rinunciabili, con il rischio implicito di costruire una casa nuova, ma priva delle fondamenta e del tetto; il grido *ni Dieu ni maître*, che rimbombava sulle barricate francesi, non indicava forse il rifiuto (irragionevole, ma di grande valenza emotiva) verso qualsiasi norma di riferimento, persino «laica»?

Non è compito mio analizzare un fenomeno sul quale sono già stati scritti i tradizionali fiumi di inchiostro; tengo solo a ricordare che i giudizi su di esso sono stati estremamente variabili e singolarmente opposti: mentre i critici contemporanei (spesso per opportunità codina) ne videro soltanto i lati positivi (l'ansia di libertà, la spinta alla democrazia reale, l'abbattimento dei «tabù» – così dicevano – culturali e morali), i posteri che con respiro di decenni hanno potuto tornare a riflettere sugli eventi, hanno preferito sponsorizzare il comodo «riflusso» degli anni '80 e bocciare *in toto* l'esperienza sessantottesca, i cui epigoni, a ben guardare, sarebbero i buoni borghesi di oggi, tutti pantofole e telecomando.

La realtà, a mio giudizio, fu più variegata e all'epoca si poteva cogliere un singolare contrasto di fondo: nelle drammatiche assemblee di quei giorni, i capipopolo infuriati e minaccianti sfracelli contro la società borghese, erano osservati da una massa di persone forse eccitate, ma per lo più sconcertate, interessate al cambiamento, consapevoli della sua giustezza, ma evidentemente alla ricerca di soluzioni ragionevoli, di certezze e di risposte costruttive.

«RITORNO AL FUTURO»

Forse i 200 studenti universitari, provenienti da 10 Paesi d'Europa,

che su invito dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria, si radunarono a Roma nell'aprile del 1968 per dar vita al primo dei Congressi UNIV, provenivano da questa massa; certamente non erano interessati a usare i banchi dell'università per sbarrare la strada alla polizia, né a somministrare bastonate gratuite ai colleghi di opinione diversa. Non era poco: basta solo ricordare che il Congresso coincide praticamente con l'attentato a Rudi Dutschke e le violente sommosse degli studenti, che misero realmente a ferro e fuoco più di una città tedesca. E precedette di un mese il maggio francese.

In quel momento, un Congresso che si riuniva per discutere (pacificamente!) di «Autonomia universitaria e società» poteva sembrare, o diventare, un balletto di danza classica eseguito in mezzo a un bombardamento, o un'assurda stretta di mano che due vecchi amici testé ritrovatisi si scambiano sui binari mentre sta sopraggiungendo un treno. Poteva sembrare lo strascico di un passato ormai morto e sepolto.

Non fu così, anzi. Il Congresso affrontò con coraggio il tema d'attualità che in fondo, a ben vedere, offriva ai congressisti stessi un'occasione unica di autolegittimazione: erano proprio loro la materia del contendere, erano loro gli universitari alla ricerca di una spiegazione, non dovevano giudicare altri che se stessi. La crisi di quei giorni fu soppesata, analizzata, dibattuta. Non si guardò soltanto al tessuto degli avvenimenti, ma si preferì occuparsi dell'ordito che gli stava dietro; non si guardò solo alla pentola che bolle, ma ci si prese la responsabilità di sollevare il coperchio e guardarci dentro.

Al termine ci furono delle conclusioni, scritte e pubblicate, ma non è tanto importante il loro contenuto, quanto il loro significato, che fu poi quello dell'intero Congresso: degli studenti che si ritrovavano a giudicare se stessi, per capi-

re il confine del saggio e del giusto nel proprio mondo, e per appropriarsi di una responsabilità personale che non poteva essere comodamente scaricata su nessun altro. E non a caso un quotidiano romano che con i suoi inviati aveva seguito il dibattito congressuale, rifletteva nel titolo del proprio servizio tutto lo stupore per quell'inatteso clima costruttivo: «Studiare è rivoluzionario». E infatti una delle affermazioni del Congresso riguardava proprio l'importanza di usare per bene la più autentica arma a portata di mano di qualsiasi studente: lo studio, inteso come esercizio di responsabilità personale, ma anche come «arte della diffidenza», volto cioè allo sviluppo del senso critico; ma inteso anche come tenace memoria storica di tutto ciò che è avvenuto e quindi strumento insostituibile di analisi del presente.

Non voglio dilungarmi oltre su questo primo Congresso, che si concluse – e fu una sorta di... autoconvocazione permanente – con la decisione ferma di proseguire l'esperienza negli anni a venire. Aggiungo solo che esso si mostra oggi, a venticinque anni di distanza, come un piccolo fatto rivoluzionario che fu base di partenza per eventi di non trascurabile significato.

Il primo Congresso UNIV, unitamente a tutti i 24 Congressi che l'hanno seguito fino a quello attuale, appare oggi come la causa di un vero e proprio *ritorno al futuro*. Non so quanti conoscano questo ciclo di film di Steven Spielberg. Nel ciclo (peraltro abbastanza assurdo), l'introduzione di una variabile nel passato dei protagonisti, è causa di imprevedibili anomalie nel presente: non tutte negative, ma tutte importanti e tali da imprimergli uno svolgimento diverso. Se guardiamo oggi al mondo universitario, si può affermare che i Congressi UNIV hanno rappresentato proprio l'inserimento nel passato di una variabile, utile e insostituibile, che ha contribuito a mutare profondamente, o quanto meno a segnalarlo, il futuro

di un mondo che si presentava allora denso di gravi interrogativi.

CONGRESSI UNIV: UN MODO NUOVO DI FARE UNIVERSITÀ

Non è un'affermazione gratuita. I 25 Congressi UNIV, unitamente all'intenso lavoro che ognuno di essi ha preceduto e seguito, hanno sicuramente significato un modo nuovo di ripensare l'università, di parlare dell'università, di «fare università». Si è innescata una vasta analisi dei problemi, un approfondimento serio e documentato degli elementi in gioco, una coraggiosa ricerca di soluzioni.

Consideriamo prima di tutto l'aspetto forse più appariscente, quello numerico e di estensione geografica: oggi sono più di 400 le università, in tutto il mondo, che partecipano al lavoro preparatorio e ai Congressi veri e propri. E quanti sono gli studenti che nel corso degli anni ne sono stati coinvolti? Molte e molte migliaia di persone che oggi hanno probabilmente un ruolo di non trascurabile importanza nel nerbo della classe dirigente di numerosi Paesi. E quale ammirevole universalità di provenienza sociale, razziale, culturale: dalla vecchia Europa agli Stati Uniti, al Canada, alle Filippine, al Giappone, all'Australia, a numerosi Paesi africani, fino ad accogliere negli ultimi anni – e con quali sentimenti! – gli studenti dei Paesi dell'Est europeo, nobili e fieri come chiunque esce vincitore da una prova durissima.

Anche lo spettro della ricerca è stato vastissimo e ogni argomento annuale offriva lo spunto per un nuovo tema ad esso vicino, indispensabile per arricchire il quadro di riferimento complessivo: basti pensare a temi come l'autogoverno dell'università e la sua democratizzazione (1969 e '70); al rapporto docenti-discenti (1971), allo studio delle ideologie dominanti, che portò a tracciare una vera e propria mappa ideologica delle università

europee ('74). Si ampliò lo sguardo fino ad abbracciare alcune problematiche del rapporto fra l'uomo e la civiltà e segnatamente la cultura urbana e la città vivibile (1978 e '79), la scienza e il significato dell'uomo ('81), per poi approdare a temi squisitamente professionali, ma non meno significativi rispetto alla problematica esistenziale: la qualità dello studio in rapporto alla qualità della vita ('82), il ruolo dello studio come lavoro ('83), e quindi il valore sociale di ogni lavoro professionale ('84). Era quasi scontato giungere infine ai grandi temi della civiltà e della cultura, della dignità umana e del suo rapporto con il progresso (1987 e '88), della pace (1986, '91 e '92).

In questi anni il Congresso è diventato sempre più un punto di arrivo di un imponente lavoro previo: si è sempre più strutturata e ampliata l'attività di indagine, di ricerca e di studio che i gruppi dapprima locali e quindi nazionali di universitari conducono in preparazione al confronto, proprio del Congresso, con i loro colleghi di tutto il mondo. Basti pensare, per limitarci all'Italia, alla nascita, ormai non più tanto recente, dell'«UNIV ITALIA», vero e proprio pregresso nazionale, che riceve il materiale di studio, legge e seleziona i contributi locali anche mediante il confronto diretto dalla tribuna, e infine confeziona il «prodotto» (a questo punto davvero qualificato) che il gruppo nazionale produrrà all'UNIV vero e proprio. Mi azzardo a dire che il lavoro previo e i pregressi nazionali sono altrettanto importanti, se non di più, della fase finale: provocano infatti il dialogo diretto fra studente e studente, fra docente e studente, fra università e università sui grandi temi a dibattito, suscitando un interesse specifico che su distanze più grandi sarebbe ben difficile alimentare. I gruppi di studio, gli incontri seminariali, le conferenze cittadine non solo consentono la vastità e la pluralità delle opinioni, ma soprattutto garanti-

scono, attraverso l'ampia partecipazione, di poter affermare che il Congresso UNIV si svolge *su una piattaforma veramente democratica*, se per questo si intende, oltre all'ampiezza delle opinioni coinvolte, anche la garanzia che le istanze esaminate sono quelle reali, quotidiane. Si può escludere quindi, casomai ce ne fosse il dubbio, che il Congresso sia un'operazione «di vertice». Semmai, tutto il contrario: si può dire che è proprio la «base» (senza attribuire a questo concetto alcun valore carismatico) che tiene il bandolo della matassa e sono autentici rappresentanti dell'autentico mondo accademico tutti gli studenti e i docenti che convergono a Roma.

ROMANITÀ, UNIVERSITÀ

Roma. Abbiamo appena pronunciato una parola che è assai più importante del composto di quattro lettere che la definisce. Indubbiamente non è un caso che l'UNIV si svolga a Roma e durante la Settimana Santa. Roma con le sue ineguagliabili vestigia cristiane, con le sue chiese, le sue catacombe, i suoi circhi dove si consumò l'agonia vittoriosa dei martiri, con la tomba di Pietro e la Cattedra del suo successore. È qui che il cristianesimo, con la forza del nuovo mandato della carità, sconfisse il paganesimo del più grande Impero della storia e ne ereditò l'universalità. Ed è da qui che bisogna idealmente passare per impregnarsi dei valori – fondamentalmente cristiani – che si sprigionano dalle sue vecchie mura.

Università – *Universitas studiorum* – sta per universalità: l'ambizione del sapere unitario, ma anche quella di essere la coscienza critica di una società di eguali – nelle legittime e doverose diversità – senza più alcuna discriminazione di alcun tipo. Sembrerebbero delle istanze moderne; ma sono in realtà delle istanze antiche, presenti già nell'epoca nella quale l'università nacque e si sviluppò. Giovanni Pao-

lo Il ha detto più di una volta che la Chiesa può «a buon diritto vantarsi di essere in certo senso la madre delle università» e credo che nessuno che sappia un po' di storia possa negare questa affermazione, così come non è possibile negare che in quel mondo medievale in cui l'università nacque, la Chiesa si batteva per proporre l'esigenza di un'eguaglianza sostanziale, fondata sul precetto della carità, portato sulla terra dal Salvatore di tutti.

E questa fondamentale eguaglianza fu realizzata proprio nelle università; a Parigi o a Oxford, a Bologna, o a Padova, o a Praga, unico era l'oggetto dell'insegnamento e dell'approfondimento: unico il sapere, unica la lingua che lo illustrava. Docenti e studenti, questi ultimi provenienti realmente da tutti gli strati della società, riuniti nelle due rispettive corporazioni, o *universitates*, davano vita allo *studium generale*, il luogo di studio aperto a tutti, dove la *universitas magistrorum* garantiva la legittimità con cui i propri membri esercitavano l'arte di trasmettere la cultura (ma solo il Papa o l'Imperatore potevano confermare la *licentia ubique docendi*, valida per tutto il territorio della cristianità), mentre la *universitas scholarium* forniva la «massa» dei fruitori di quella medesima arte. E, per confermare il parallelismo fra le istanze del presente e quelle del passato vale la pena di ricordare che quanto oggi si cerca di raggiungere con l'auspicata unità europea, e cioè la libera circolazione di tutti in un'Europa senza confini, allora era già pienamente realizzato proprio nelle università dove, grazie all'unica lingua, la normalità delle cose vedeva presenti in ogni città docenti e discenti di tutta Europa, senza alcuna differenza o difficoltà.

Unità, eguaglianza e universalità: valori che oggi l'università deve cercare a tutti i costi di riassumere *in toto*. Valori cristiani che ci riportano a Roma, al suo significato, alle sue caratteristiche uniche di città per davvero eterna.

NON BASTA IL SAPERE

La storia dei Congressi UNIV non è una storia perfetta, né ha generato delle perfette soluzioni ai problemi affrontati. Tutta la sua vicenda, a guardarla con occhio spassionato, è ampiamente e costitutivamente perfettibile. Ma, a mio giudizio, proprio questa imperfezione costitutiva è la sua forza, poiché ridimensiona e castiga in partenza un'eventuale pretesa di esaurire gli argomenti e le istanze a dibattito e lascia margine ampio all'acquisizione di sempre nuovi spunti, all'approfondimento di prospettive che possono essere ogni volta originali. Ciò che sembra acquisito può divenire base di partenza per scorgere nuovi orizzonti. Eppure il progetto è ambizioso. Nell'indirizzo rivolto ai Congressisti nel 1981 il Santo Padre lo sintetizzava – se così posso esprimermi – con queste parole: «È un compito grande quello degli universitari: non lo si può ridurre alla necessità di accumulare conoscenze settoriali nei diversi campi del sapere. Vi attende il compito, la fatica di integrare le verità con la Verità, la libertà con la responsabilità morale». In queste parole ritroviamo molte e importanti esigenze. Non basta il sapere, non basta la lezione, lo studio, il voto. L'universitario, mentre vive un'esperienza irripetibile della propria vita, deve giungere a scoprire l'esaltante valenza di confronto, partecipazione, collaborazione che innervano il suo ruolo attivo in un processo globale i cui fini sono ambiziosi e molteplici: la realizzazione del suo essere uomo autentico, ricco di risorse spirituali e umane, partecipe della Verità e delle verità che da essa scaturiscono, libero di porsi al servizio della società.

Su questo versante si pone l'interazione fra università e universitario. Una università che si limita a dare risposte di massa, vanificando l'anelito di crescita individuale, viene meno al senso universale di cultura. Un universitario che si limita

ad ambire la propria acculturazione smarrisce il senso più vero della propria presenza accademica. Nei Congressi UNIV è stato più volte ribadito che, accanto alla formazione professionale, l'università non deve «insegnare», ma trasmettere un valore insostituibile, un segno distintivo di civiltà che possiamo sintetizzare così: la volontà di porsi al servizio degli altri, in una mirabile gara di eguali che finisce con il coinvolgere una parte della società, vasta quanto l'ampiezza della partecipazione. La volontà, insomma, di *cooperare*, in vista del compimento di un progetto globale di servizio.

Servizio dell'università e spirito di servizio dell'universitario, da esercitarsi nel *continuum* della formazione data e ricevuta, per un ritorno alle origini dell'istituzione universitaria: una comunità sociale di maestri e allievi con volontà di conoscenza e di sapere. Un luogo di reciproca comprensione e interazione, dove il rispetto per la persona si coniuga perfettamente con l'elaborazione e la diffusione di opere e di conoscenze nuove.

Nei 25 anni di Congressi UNIV è stata trasmessa una convinzione: il compito dell'università è ancora molto importante e insostituibile. Le società libere non potrebbero sopravvivere e progredire senza il libero e tenace perseguimento del sapere, senza la creatività che nasce dall'applicazione della ricerca, senza l'approfondimento dei valori permanenti della civiltà. Per questo motivo è fondamentale che l'istituzione accademica non sia confinata nello spazio di un *campus*; deve poter raggiungere la società, interagire con essa. Lungi dall'essere, o dal restare, una cittadella per detentori di un sapere esclusivo ed escludente, essa deve divenire un'espressione viva del mondo degli uomini.

IL «FORUM UNIVERSITARIO INTERNAZIONALE»

Era questo uno spunto acquisi-

to, nel dibattito congressuale, ma a un certo punto si è sentita con forza, da parte dei congressisti, l'esigenza di dimostrarlo: è vero che l'universitario, *di fatto*, interagisce con la società? E come?

Questa nuova esigenza si è concretata nel «Forum Universitario Internazionale», che dal 1989 ha arricchito i Congressi UNIV e che continuerà, con sempre maggior respiro. Per definirlo, si potrebbe forse dire, riduttivamente, che il «Forum» rappresenta la dimensione operativa del lavoro di presentazione al Congresso. Di fatto è la presentazione di esperienze e iniziative, la cui ragion d'essere si trova nel profondo delle esigenze di partecipazione/cooperazione scaturite vuoi dal Congresso precedente, vuoi dalla fase preliminare, vuoi dalla voglia libera di servizio di cui si è detto. Esperienze ideate e vissute in prima persona da universitari desiderosi di interagire con la società laddove le circostanze reclamino una presenza responsabile e un aiuto disinteressato. Gli interventi illustrativi svolti in questi anni dalla tribuna del «Forum» sono stati molteplici e originali e hanno spaziato nei campi più disparati: dalla cooperazione internazionale, ai soccorsi per calamità naturali, ai campi di lavoro, a programmi di risanamento ambientale, a presidi sanitari, fino all'orientamento professionale e alla promozione rurale.

L'elenco potrebbe essere interminabile; non intendo esaurirlo, come non pretendo di affermare che tutti questi interventi, uguali nello slancio dell'ideazione e nell'entusiasmo della realizzazione, siano poi stati egualmente validi. Però, e questo si intendo sottolinearlo, *sono avvenuti*, a riprova che lo spirito di servizio di cui si diceva,

non esiste solo scritto nel testo di una bella conferenza programmatica. E tutti i congressisti sono testimoni di come il racconto dalla tribuna del «Forum» dei più originali e riusciti di questi interventi «nella società», abbia suscitato un ammirato stupore e tanta voglia di emulazione.

VERSO LA SOCIETÀ GLOBALE

Il collegamento internazionale stabilito dai Congressi UNIV, ha dato sostanza e tendenza operativa a un progetto che amplia indefinitivamente gli orizzonti e le finalità dell'idea tradizionale di università. La collaborazione fattiva di universitari di tutto il mondo, oltre a essere un fatto unico nel suo genere, stabilisce l'opportunità di un confronto di idee, esperienze e valori fra persone di svariate nazioni, di esperienze culturali e umane profondamente diverse, che instaurano un tessuto planetario di interrelazioni culturali. Questa opportunità di ritorno all'unità del sapere, a questa idea di «università universale», appare oggi componente insostituibile di quel processo vertiginoso, che stiamo vivendo e che dovrebbe portare alla creazione della «società globale»: la comunità internazionale, in un mondo che i progressi della comunicazione riescono a ridurre alle dimensioni di un piccolo villaggio, organizzata in un'unica civiltà fondata – almeno noi ce lo auguriamo – su valori solidi e autentici, da tutti accettati e da tutti vissuti.

Proprio per questo, per questo obiettivo, sono convinto che l'università, nel proporsi di dare il proprio contributo, deve ritornare alle sue antiche origini; si è parlato a

più riprese di valori, da difendere o da rinnovare o da instaurare. Ebbene, non è un mistero per nessuno che tali valori hanno radici profondamente cristiane e che la cultura che ad essi fa riferimento è quella cristiana: la verità, la giustizia, il diritto, la libertà, il primato della persona e del suo destino personale, il senso della solidarietà, il senso e la ricerca del bene comune. Sono tutte espressioni di un'antropologia cristiana, umanistica e spirituale. Noi godiamo di questi valori, cerchiamo di viverli e diffonderli, ne conosciamo l'enorme portata e gli effetti benefici che la loro affermazione ha sulla società tutta.

Da tali valori la parte migliore del mondo universitario, docenti o studenti, non può e non vuole prescindere.

Essi dicono a voce alta che non soltanto l'università, ma la società tutta, è il luogo appropriato in cui tali valori debbono essere riconosciuti e vissuti da tutti, per una «qualità della vita» che non si confuguri unicamente nel perseguimento di obiettivi materiali.

La cooperazione universitaria, quale si è venuta configurando nei progetti dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU) e nei Congressi UNIV, ha rappresentato la realtà viva nella quale questi valori si sono potuti incarnare in alcune realizzazioni dense di significato e di portata culturale e sociale. Molto certamente è stato fatto e molto di più resta ancora da fare: molte verità debbono essere indagate, affinché possano portare un fecondo contributo a quella ricerca inesaurita della Verità che, nelle parole del Papa poc'anzi citate, resta da sempre il compito primario di quanti nell'università vivono e respirano.



PROMUOVERE L'EST

di Burton Bollag

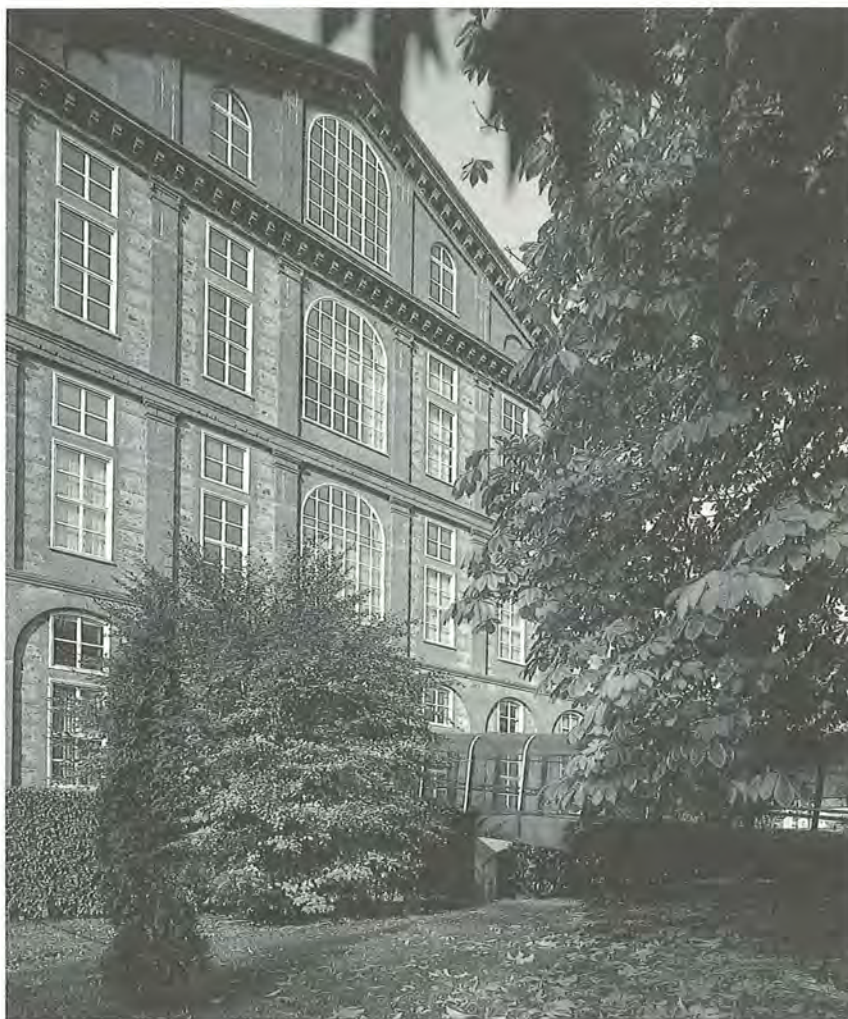
Per dare impulso allo sviluppo delle università dell'Est europeo non basta stanziare prestiti. Occorre, contestualmente, promuovere riforme. Di qui le condizioni poste dalla Banca Mondiale nell'erogare i fondi: la modifica ai sistemi, puntando all'eccellenza e alla produttività.

La Banca Mondiale ha approvato nel 1991 lo stanziamento di un prestito di 150 milioni di dollari all'Ungheria da destinare all'istruzione, alla formazione e alla ricerca; di questa cifra, più di 50 milioni di dollari sono riservati alla promozione dell'istruzione superiore.

La Banca sta discutendo la possibilità di concedere prestiti analoghi a Cecoslovacchia, Romania e Bulgaria; ogni decisione è comunque subordinata al risultato dell'analisi dei sistemi di istruzione svolta da alcuni esperti inviati dalla Banca Mondiale nei singoli paesi. Le riforme che essa propone mirano per lo più a creare un sistema di istruzione ispirato ai modelli occidentali in cui le istituzioni sono giudicate in base alle prestazioni fornite e sono responsabili della propria gestione finanziaria.

Nonostante alcune riforme proposte dalla Banca Mondiale abbiano destato qualche perplessità – come il riequilibrio della proporzione tra docenti e studenti – si può affermare che globalmente hanno incontrato vasti consensi.

«La Banca Mondiale e il Programma TEMPUS stanno spingendo gli atenei ad una maggiore apertura e all'attuazione di alcuni cambiamenti» afferma Tamás Lajos, direttore del Dipartimento di Meccanica dei fluidi dell'Università Tecnica di Budapest e dell'ufficio Relazioni internazionali della Conferenza dei



Università di Torino: facoltà di Economia e Commercio, sede storica

Rettori ungherese.

Tra gli appunti mossi dalla Banca Mondiale c'è l'esistenza di un buon numero di piccole università altamente specializzate, mentre sarebbe preferibile riunirne alcune al fine di ricreare il modello di università tradizionale esistente prima del comunismo. Sarebbe inoltre necessario eliminare la separazione tra istruzione e ricerca, peculiare del sistema est-europeo (modellato su quello sovietico, dove nelle università si insegna e nelle accademie scientifiche si fa ricerca). Quello che qui manca è proprio quell'interazione tra didattica e ricerca che è invece il motore della maggior parte delle istituzioni occidentali.

LE CONDIZIONI DEL PRESTITO: ATTUARE LE RIFORME

Per i prestiti in favore dell'istruzione superiore, la Banca Mondiale applica dei tassi di interesse inferiori a quelli commerciali, e il tempo per la restituzione varia da 15 a 17 anni. In tal modo si intende venire incontro alle esigenze più pressanti: importazione di attrezzature scientifiche, conservazione delle biblioteche, accesso alle banche dati internazionali, scambio di finanziamenti con i paesi occidentali, etc. Secondo Ralph Harbison, che dirige la Divisione della Banca Mondiale preposta al settore delle risorse umane nell'Europa centro-orientale, il costo necessario per portare l'istruzione superiore dei Paesi dell'Est agli standard occidentali è enorme. Tuttavia, il ruolo svolto dalla Banca è più importante del denaro in sé, dato che la concessione dei suoi prestiti è subordinata all'attuazione di riforme difficili e spesso dolorose.

Quando l'anno scorso venne in-

viato agli atenei cecoslovacchi un rapporto della Banca Mondiale sull'istruzione nel paese, le reazioni furono generalmente positive. Uno degli impegni assunti dal Ministero dell'Istruzione in cambio del prestito fu l'introduzione di un nuovo sistema di finanziamento universitario elaborato con l'aiuto di esperti olandesi.

Contrariamente al sistema vigente sotto il regime comunista, quello attuale privilegia la produttività e l'eccellenza misurate secondo indicatori come il numero dei laureati, i risultati dei test svolti dagli allievi, la percentuale di studenti accettati in programmi di mobilità con l'estero, come TEMPUS. Tuttavia, non ci sono ancora criteri chiari in grado di definire quali istituzioni abbiano diritto al finanziamento e quali no.

Tra le raccomandazioni principali presenti nel rapporto della Banca Mondiale per un rapido miglioramento della situazione ricordiamo:

- la fissazione di «criteri trasparenti» secondo i quali i ministeri stabiliscano i finanziamenti per gli atenei, basati sul rendimento o su principi analoghi a quelli dei paesi OECD industrializzati;

- il governo dovrebbe garantire una completa autonomia universitaria, soprattutto lasciando alle istituzioni la responsabilità di autogestire le risorse finanziarie;

- il governo dovrebbe emanare dei regolamenti che assicurino alle università di poter disporre direttamente di tutte le entrate (comprese quelle derivanti dall'affitto di stanze agli studenti);

- la legislazione dovrebbe «autorizzare, ma non necessariamente esigere» il pagamento delle tasse di iscrizione dagli studenti;

- dovrebbero essere prese delle

misure per «accrescere l'equità e l'efficienza del processo di selezione degli studenti», includendo possibilmente l'adozione di un esame di accesso valido in tutte le università del paese.

Ricordiamo che la maggior parte di queste misure sono già in fase di preparazione, o comunque se ne sta considerando l'utilità.

Il rapporto affronta più cautamente il delicato problema del numero dei docenti: la percentuale, rispetto agli studenti, è di 1:8,5. Questi valori - che del resto sono comuni agli altri paesi dell'Europa dell'Est - sono circa il doppio di quelli comuni nel mondo occidentale.

Il vice-direttore della Relazioni internazionali dell'Università Carlo di Praga, Zdenek Lojda, si rammarica anche della possibile introduzione di tasse a carico degli studenti. «In questo momento di transizione, il vecchio sistema economico non funziona più, ma non ne è stato ancora definito uno nuovo. Tuttavia sono convinto che non abbia senso fornire l'istruzione gratuitamente: se si paga, si studia più seriamente».

Infine Zdenek Deyl - che dirige il Dipartimento di Cooperazione internazionale del Ministero ceco dell'Istruzione - apprezza molti dei suggerimenti contenuti nel rapporto, ma vi rileva anche alcuni equivoci. Nel documento, ad esempio, si richiede l'avanzamento delle qualifiche dei docenti nell'errata convinzione che il termine *candidate of Science* indichi qualcuno che non ha ancora conseguito il dottorato. In realtà, si tratta dell'equivalente sovietico del PhD che ora si sta provvedendo a sostituire con il PhD come si intende nei paesi occidentali.

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

ABSTRACT

Promoting East

Loans alone cannot promote the development of the universities of Eastern Europe. The situation will improve only with the adoption of far-reaching reforms. Hence the conditions set by the World Bank for the allocation of grants: systems have to be changed laying the accent on performance and productivity.

This subject is discussed in detail in the interesting article of Burton Bollag, that also illustrates the recommenda-

tions contained in the report addressed by the World Bank to the Czech universities last year.

The problems the Eastern countries have to face are complex and the difficult economic situation does not facilitate the search for their solution: things being so, academic fees are likely to increase whereas funds to research and education might undergo major cuts. Although the overall situation is rather gloomy, this

transitional period might however bring about some positive change.

Among the issues waiting for a short-term solution are the correction of the teacher-student ratio (twice the western standard), the criteria adopted for the allocation of funds to the universities, the independence of higher education institutions from the government and the selection procedures for university admission.

RÉSUMÉ

Promouvoir l'Est

Pour favoriser le développement des universités de l'Est européen il ne suffit pas de fixer des crédits. Il faut en même temps promouvoir des réformes. De là les conditions posées par la Banque Mondiale pour la distribution des fonds: la modification des systèmes, visant surtout à la perfection et à la productivité. Voilà les points essentiels exposés dans l'intéressant article de Burton Bollag, où sont rapportées aussi les recomman-

dations principales présentée dans le rapport que la Banque Mondiale avait envoyé l'année dernière aux universités Tchèques. Les problèmes que les pays de l'Est européen doivent affronter sont tous assez lourds, et la situation économique difficile ne facilite pas les choses: dans ces conditions il est facile que l'on impose de nouveaux impôts aux étudiants ou que l'on coupe les fonds destinés à l'instruction ou à la recherche.

On espère qu'à cette période transitoire puisse suivre un certain dénouement positif. Parmi les problèmes qu'il faut résoudre à court terme nous signalons la correction du rapport professeurs/étudiants (à peu près le double par rapport au standard occidental), le critère d'attribution des financements aux institutions, l'autonomie des universités par rapport au gouvernement, une forme de sélection des accès.



ISRAELE. ISTRUZIONE e SOCIETÀ PALESTINESE

di André Elias Mazawi

Facoltà di Pedagogia dell'Università di Tel Aviv
Istituto per docenti arabi - Beit-Berl College

UN BREVE PROFILO STORICO¹

Nel 1947, quando finì il mandato inglese sulla Palestina, il paese aveva 1.970.000 abitanti che erano per 2/3 arabi ed 1/3 israeliani (Kamen, 1984)*. A seguito delle ostilità tra israeliani ed arabi causate dalla costituzione dello Stato d'Israele nel 1948, molti arabi (le stime oscillano tra le 700.000 e le 846.000 persone) furono costretti a lasciare la Palestina ed a rifugiarsi negli altri stati del mondo arabo o in altre nazioni straniere (Nazzari, 1978; Sanbar, 1984; Morris, 1987). Tra i profughi c'erano sia gli abitanti dei maggiori centri urbani, che la popolazione di 350 villaggi ormai abbandonati situati in varie aree geografiche del paese. All'interno del gruppo di profughi si potevano trovare persone appartenenti ai ceti sociali più elevati, intellettuali, piccoli borghesi e *fallaheen* (contadini).

I 156.000 arabi rimasti nel terri-

torio israeliano appartenevano per lo più ai ceti socio-economici più bassi.

All'interno di questo gruppo l'analfabetismo e la povertà erano molto diffusi, tuttavia fu proprio questo gruppo, che d'ora in avanti indicheremo con il nome di «arabi israeliani», a formare il nucleo demografico intorno a cui si sviluppò la popolazione araba residente in Israele nei 40 anni successivi. Quando nel 1966 venne abolito il governo militare sui territori arabi, la popolazione araba era di 312.500 persone (CBS, 1988:31). La conquista delle alture del Golan, della sponda occidentale, della striscia di Gaza e della penisola del Sinai ad opera dell'esercito israeliano nel giugno del 1967 permise agli arabi che già abitavano all'interno dello Stato di Israele di rinnovare i propri legami con i fratelli da cui erano stati separati nel 1948.

Venti anni dopo, nel 1987, la popolazione araba residente in Israele all'interno della linea verde con esclusione dei quartieri orientali di Gerusalemme e delle alture del Golan era di circa 640.000 persone corrispondenti al 15% della popolazione israeliana. Se nel calcolo comprendiamo anche gli abi-

Storia, tendenze, problematiche della contraddittoria presenza della scuola araba in terra d'Israele: da un lato elemento catalizzatore di mobilità sociale, dall'altro motivo ulteriore di divario, in un contesto di difficile integrazione.

tanti dei quartieri orientali di Gerusalemme e delle alture del Golan annesse da Israele, il loro numero sale ad 800.000, ossia al 18% dell'intera popolazione israeliana (CBS, 1988/3 e 31).

LA SCUOLA ARABA IN ISRAELE²

Negli anni che seguirono la costituzione dello Stato di Israele, si assistette ad una costante espansione dei servizi scolastici verso fasce sempre più ampie della comunità arabo-palestinese residente in Israele (Al-Haj, 1991). I gruppi che hanno maggiormente beneficiato di questa tendenza sono state le giovani arabe e gli studenti delle piccole comunità rurali. Pertanto, a partire dal 1948, si è registrata una costante diminuzione del tasso di analfabetismo ed un conseguente aumento degli anni di scolarizzazione (Ufficio Centrale di Statistica, 1991).

All'interno del sistema scolastico arabo dello Stato di Israele, che costituisce un sottosistema in seno

¹ Per un esame più dettagliato della società araba in Palestina prima del 1948 cfr. Yana Miller, *Government and Society in Rural Palestine 1920-1948*, Austin, Texas University Press, 1985.

* Una elaborazione del presente articolo apparirà sull'*«Israeli Educational Lexicon»*.

² Per un esame del sistema scolastico arabo in Palestina cfr. A.L. Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine*, Londra, Luzac, 1956.

al Ministero per l'Istruzione e la Cultura, gli studenti arabi sono passati dai 12.000 del 1948 ai 220.000 del 1990. Ciò significa che, mentre il numero degli studenti arabi è cresciuto di venti volte, l'intera popolazione arabo-palestinese residente in Israele si è solo quintuplicata (Ufficio Centrale di Statistica, 1991). Inoltre, mentre gli arabo-palestinesi in Israele costituiscono circa il 18% della popolazione complessiva, i giovani arabo-palestinesi formano circa il 25% dell'intera popolazione scolastica israeliana.

Nell'insegnamento, che continua a rimanere una professione prevalentemente maschile (in contrasto con il marcato aumento delle donne all'interno del sottosistema scolastico ebreo) si è assistito ad una significativa crescita di professionalità: la percentuale di docenti privi di formazione specifica è scesa dal 70% dell'inizio degli anni '50 al 15% dei 9550 docenti operanti nelle scuole per arabi alla fine degli anni '80 (Ministero per l'Istruzione e la Cultura, 1990).

L'ESPANSIONE DIDATTICA NEL CONTESTO ALLARGATO: LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICA

Tale variazione di cifre e percentuali non deriva soltanto dall'espansione formale dei servizi scolastici, ma riflette i processi in atto a tre livelli sociali:

— *a livello della collettività arabo-palestinese residente in Israele* la proprietà terriera tradizionale aveva perso buona parte del suo potere di stratificazione. Questo processo è stato ampiamente influenzato dalla continua politica di espropriazione delle proprietà fondiarie arabe da parte del Governo israeliano. Le proprietà arabe passarono infatti dal 94% del 1948 a meno del 5% alla fine degli anni '80 (Ganadri, 1987). La politica di espropriazione delle terre da parte dello Stato spinse gli arabo-palestinesi residenti in Israele a considerare l'istruzione

ne ed i titoli di studio come una risorsa inalienabile. L'istruzione fu quindi percepita come fonte primaria di promozione e di mobilità sociale. Inoltre tra i palestinesi residenti in Israele l'istruzione venne anche considerata come un mezzo attivo per tutelare e salvaguardare il proprio *Sumud*, cioè la propria presenza come collettività nel paese dei propri antenati, e per resistere a qualsiasi potenziale politica sionista di alienazione (cfr. Al-Haj, 1989a e Mazawi, 1989b);

— *a livello di stratificazione*, l'espansione del sistema scolastico verso nuove fasce della comunità arabo-palestinese è fortemente legata alla graduale formazione dei nuovi ceti arabi medio-alti (Haidar, 1990). Questi processi interni di stratificazione rispecchiano una crescente differenziazione intra-sociale lungo direttrici socio-culturali. Le nuove élite arabo-palestinesi in Israele traggono il proprio *status* non tanto dalla tradizionale proprietà terriera, quanto piuttosto dalla propria capacità di fornire servizi altamente professionali in campi molto diversi. Tra di loro ci sono medici, ingegneri, avvocati, tecnici specializzati, etc. Tuttavia, nonostante questi sviluppi, l'integrazione dei laureati arabo-palestinesi nel mercato del lavoro israeliano rimane un tema scottante poiché molti campi di attività rimangono loro interdetti per le motivazioni più svariate. Per alcune professioni ad esempio è necessario aver prestato il servizio militare, mentre in altri casi l'ostacolo è costituito dalle procedure istituzionali (Al-Haj, 1988).

Stando così le cose, l'insegnamento diviene il principale sbocco occupazionale di buona parte dei laureati e dei professionisti specializzati (Mazawi, 1989);

— *a livello di comunità locali*, l'espansione dei servizi scolastici ha fatto sì che divenisse meno importante l'appartenenza a gruppo «giusto» per riuscire ad essere socialmente mobili. Tuttavia, proprio sul-

Tabella 1 - Percentuali degli studenti universitari arabi per gruppo religioso e sesso

Gruppo religioso	Sesso	
	M	F
Musulmani	6,0	2,1
Cristiani	11,4	8,5
Drusi	2,4	0,6

lo sfondo di questo processo, i conflitti sociali nella scuola si sono notevolmente intensificati. D'altra parte le disparità esistenti tra le scuole ebraiche e quelle arabe a livello di strutture e di finanziamenti pubblici (una disparità che si risolve a tutto vantaggio delle prime) ha ostacolato lo sforzo delle autorità locali delle zone arabe di risolvere i molteplici problemi dell'istruzione araba (Mar'i, 1978). Di conseguenza si sono moltiplicate le iniziative locali degli arabo-palestinesi per creare una rete di servizi che fosse totalmente autonoma e non legata al governo in modo da rispondere a quelle esigenze sociali di cui gli organi ufficiali di stato si occupano poco o niente. Queste iniziative sono per lo più gestite da volontari e coprono una vasta gamma di progetti a carattere sociale, scolastico ed infrastrutturale (Nakleh, 1990; Jaffa Research Center, 1990).

LA SCUOLA ARABA IN ISRAELE: UNA ANALISI SOCIOLOGICA³

Trovandosi al centro di questi processi conflittuali, il funzionamento delle scuole statali arabe in

³ Questo paragrafo tratta unicamente delle scuole arabe statali senza prendere in esame le scuole private legate alle varie chiese, tra cui, principalmente, quella cattolica. Esistono comunque anche scuole legate alle Chiese protestanti o ad altre confessioni. Le scuole private si trovano prevalentemente nelle grandi città (Jaffa, Ramleh, Haifa, A'cca, Nazareth), ma alcune si trovano anche nei villaggi della Galilea centrosettentrionale. Esse sono frequentate dal 6% degli studenti arabo-israeliani. Per un esame storico di tali istituzioni cfr. Mazawi, 1989a.

Israele ne viene influenzato a diversi livelli:

– *a livello istituzionale*, la scarsissima democratizzazione delle strutture interne favorisce relazioni autoritarie ed ostacola cambiamenti ed innovazioni positivi e di ampia portata (Al-Haj, 1989b, 1991). Le strategie di docenza e di apprendimento si basano in genere sull'insegnamento più tradizionale e sull'apprendimento a memoria (Mar'i, 1978; cfr. anche Bashi et al., 1981);

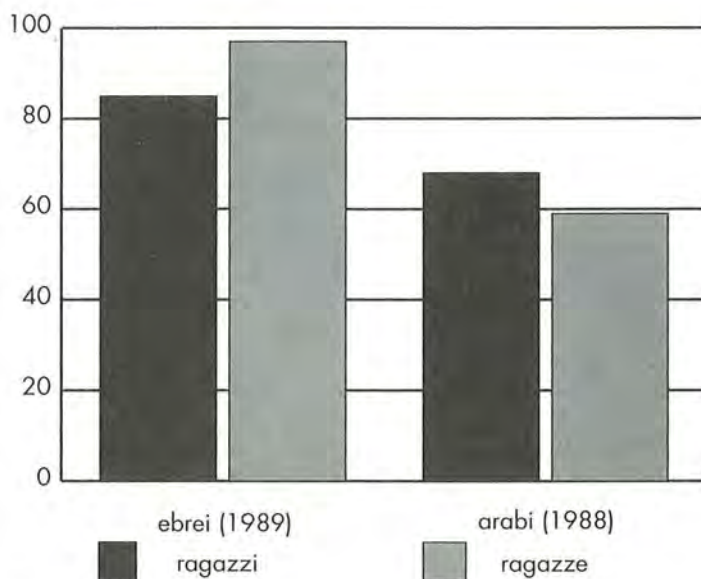
– *a livello organizzativo*, il *curriculum* delle scuole statali arabe è estremamente accademico e risente della mancanza di docenti qualificati e di materiale didattico valido. Gli istituti professionali accolgono meno di un quarto degli studenti (si sale ad oltre il 50% nelle scuole ebraiche) e le specializzazioni offerte sono poco importanti e di scarso prestigio (Haidar, 1985). Stando così le cose, l'attrattiva della scuola araba è molto inferiore a quella della scuola ebraica. Tra i ragazzi arabi compresi tra i 14 ed i 17 anni d'età solo i 2/3 rientrano all'interno di un progetto didattico. Se si prende invece l'ultima classe delle superiori (la dodicesima), si nota che solo un terzo degli studenti arabi che la dovrebbe frequentare studia davvero, mentre per i ragazzi ebrei la percentuale sale al 75% (cfr. tabb. 2 e 3);

– *a livello didattico*, la formazione di valori quali il sentirsi parte di una nazione e l'educarsi alla politica è praticamente assente dai *curricula* ufficiali delle scuole statali arabe. Dal canto loro gli insegnanti cercano in genere di non affrontare argomenti scottanti a carattere sociale e politico nel corso dei dibattiti in aula per evitare potenziali problemi con i servizi di sicurezza (Mar'i, 1978).

CONCLUSIONI

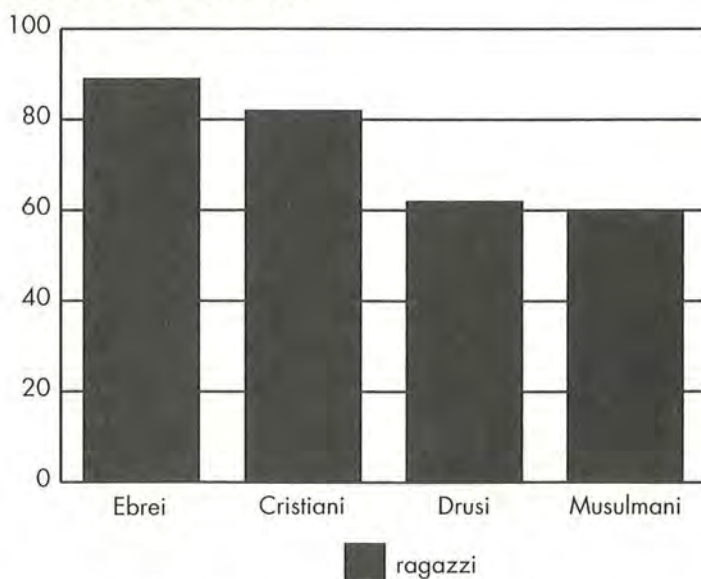
Secondo alcuni esperti queste tendenze riflettono dei cambiamenti positivi che contribuiscono al lento e progressivo miglioramento

Tabella 2 - Giovani in età scolare: percentuale di studenti arabi ed ebrei tra i 14 e i 17 anni



(Fonte: Israel Central Bureau of Statistics, 1990: 22.12, 22.13)

Tabella 3 - Giovani in età scolare: gruppo religioso di appartenenza degli studenti tra i 14 e i 17 anni



(Fonte: Israel Central Bureau of Statistics, 1990: 22.12, 22.13)

del livello didattico delle scuole statali arabe (Falah, 1989; Sarsur, 1985). Altri, invece, sottolineano l'interrelazione tra i problemi del sistema scolastico arabo in Israele ed il contesto socio-politico globale. Per questi ultimi, al di là delle cifre che mostrano una forte espansione del sistema scolastico, si nasconde una realtà più nascosta a livello di obiettivi strutturali, di investimenti a favore delle infrastrutture e di contenuti dei *curricula* che mira ad istituzionalizzare la dipendenza politica ed economica della comunità arabo-palestinese residente in Israele assoggettandola alla maggioranza ebraica attualmente al potere e distruggendo in tal modo la sua specifica identità culturale e nazionale (Peres et al., 1970; Mar'i, 1978; Nakleh, 1979; Lureik, 1979; Lustick, 1980; Smootha, 1985; Swirsky, 1990).

In base a questa panoramica si può ragionevolmente sostenere che il sistema scolastico arabo in Israele presenta due realtà diverse e contrapposte. Da una parte l'istruzione è un forte catalizzatore nell'accelerare i modelli di mobilità sociale e di differenziazione della stratificazione all'interno della comunità arabo-palestinese residente in Israele. D'altra parte è innegabile che la differenza esistente tra gli standard didattici delle scuole arabe ed ebraiche contribuisce a mantenere – se non addirittura ad aumentare – il divario socio-economico esistente tra i due gruppi etnici residenti in Israele (Masawi, in corso di stampa). Questi due processi contrapposti pongono seri problemi in merito alla natura, all'intensità ed al carattere delle future relazioni tra arabi ed ebrei in Israele. Uno degli interrogativi principali in questo

senso è come e quanto l'attuale struttura politica, giuridica e civile d'Israele sarà in grado di gestire ed istituzionalizzare queste contraddittorie dinamiche sociali promuovendo e sostenendo nel contempo una struttura sociale democratica e pluralista⁴.

⁴ Va sottolineato che lo Stato d'Israele non ha una costituzione per garantire i più fondamentali diritti civili e giuridici. Per l'esame delle implicazioni di tale situazione cfr. David Kretzmer, *The Legal Status of the Arabs in Israel*, Westview Press, 1990. Dello stesso autore si consiglia inoltre: *Aspects of Integration of the Arab Community in Israel*, the Hebrew University of Jerusalem, the Leonard Davis Institute for International Relations and the Konrad Adenauer Foundation, 1991.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)



Torino: residenza per studenti a via Verdi

Bibliografia

(Salvo diversa indicazione i testi sono in inglese)

- AL-HAJ, M. (1988). «*Arab university graduates in Israel: characteristics, potential and employment situation*», pp. 9-27 in Al-Haj, M. (a cura di), *The Employment Stress Among Arab University Graduates in Israel*, saggi estemporanei sul Medio Oriente (ora trasformati in serie periodica), numero 8, The Jewish-Arab Center, University of Haifa (ebraico).
- AL-HAJ M. (1989a), «Teaching and Education are the Cornerstone», *Al-Jadid*, 38 (7-8): 18-23 (arabo).
- AL-HAJ, M. (1989b), *Education for Democracy in the Arab School in Israel: Issues and Tasks*, Giva't Haviva, The Institute for Arab Studies (ebraico).
- AL-HAJ, M. (1991), *Education and Social Change Among Arabs in Israel*, Tel-Aviv, The International Center for Peace in the Middle East.
- BASHI, Y. et al. (1981), *Educational Achievements in the Primary Arab School in Israel*, The Hebrew University in Jerusalem, School of Education (ebraico).
- FALAH, S. (1989), *Basic Issues in Druze Education*, The New East, 32:115-128 (ebraico).
- GANADRI, S. (1987), *The Arab Masses in Israel: a Panorama of National Oppression and Discrimination*, Nazareth (arabo).
- HAIDAR, A. (1985), *Technical-vocational Education in the Arab Sector in Israel*, Tel-Aviv, The International Center for Peace in the Middle East.
- HAIDAR, A. (1990), *The Arab Population in the Israeli Economy*, Tel-Aviv, The International Center for Peace in the Middle East.
- Israel Central Bureau of Statistics, *Statistical Abstract* per gli anni 1986-1991 (numeri 37-42).
- Jaffa Research Center (1990), *Guide to Arab Community Associations and Institutions in Israel*, Nazareth (arabo).
- KAMEN, C. (1984), «*Arab Population in Palestine and Israel*», *New Outlook*, ottobre-novembre, pp. 36-40.
- LUSTICK, I. (1980), *Arabs in a Jewish State: Israel's New Control of a National Minority*, Austin, University of Texas Press.
- MAR'I, S.K. (1978), *Arab Education in Israel*, New York, Syracuse University Press.
- MAZAWI, A. (1989a), *Enrollment, Drop-out and Credentialization Patterns in Saint-Joseph's College in Jaffa: a Case Study*, Tel-Aviv University, School of Education and the Department of Sociology and Anthropology (ebraico).
- MAZAWI, A. (1989b), *Arab Education in Israel: a Brief Summary of Major Trends*, Jaffa, Arab Cultural Center, Research Unit 2/89.
- MAZAWI, A. (1989c), *Distribution of Arab Pupils in Jaffa: 1980-1989*, Jaffa: Arab Cultural Center, Research Unit 4/89.
- MAZAWI, A. (in corso di stampa), «Sociological Aspects of Inequality of Educational Opportunities in the Arab Society in Israel», Tel-Aviv University, School of Education & Department of Sociology and Anthropology.
- MORRIS, B. (1987), *The Birth of the Palestinian Refugee Problem, 1947-1949*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NAKLEH, KH. (1979), *Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel*, Detroit (Michigan): The Association of Arab-American University Graduates.
- NAKLEH, KH. (1990), *Our Community Institutions in Palestine: Toward Social Development*, Jerusalem & Taybeh, The Arab Thought Forum & The Center for Cultural Revival (arabo).
- NAZZAL, N. (1978), *The Palestinian Exodus from Galilee 1948*, Washington, D.C., The Institute for Palestine Studies.
- PERES, Y. et al. (1970), «National Education of Arab Youth in Israel», *Race*, 12 (1).
- SANBAR, E. (1984), *Palestine 1948: L'Expulsion*, Parigi, Les Livres de la Revue d'Etudes Palestiniennes (francese).
- SARSUR, S. (1985), «On the Education of a Minority in its State» in Akerman, W.; Carmon, A. & Zucker, D. (a cura di) *Hinukh Behevera Mithava*, pp. 473-526, Gerusalemme, Van Leer Institute (ebraico).
- SMOOHA, S. (1985), «Existing and Alternative Policy towards the Arabs in Israel», pp. 334-361 in Krauz, E. (a cura di), *Politics and Society in Israel*, vol. 2, New Brunswick, Transaction Books.
- SWIRSKY, SH. (1990), *Education in Israel: Schooling for Inequality*, Tel-Aviv, Breirot Publishing House (ebraico).
- ZUREIK, E. (1979), *The Palestinians in Israel: A Study in Internal Colonialism*, Londra, Routledge & Kegan Paul.

Questo breve studio non affronta la questione dell'istruzione nei territori occupati nel 1967 da Israele (sponda occidentale, striscia di Gaza ed alture del Golan).

Per un esame dei problemi inerenti all'istruzione degli arabo-palestinesi nei territori occupati cfr.:

AL-HAQ-LAW in the Service of Man (1988), *Israel's War Against Education in the Occupied West Bank: a Penalty for the Future*, Ramallah, Al-Haq West Bank Affiliate of the International Commission of Jurists, Ginevra.

AL-ZAROO, S. (1989), *Al-Ta'lim al-A'li fil-Arabi al-Muhtala* (L'istruzione superiore nei territori occupati), Al-Khalil (Hebron), Rabitat al-Jamii'iyin fil-Khalil-Markaz al-Abhath (arabo).

ANABTAWI, S. (1986), *Palestinian Higher Education in the West Bank and Gaza: A Critical Assessment*, Londra e New York, KPI.

GRAHAM BROWN, S. (1984), *Education, Repression, Liberation: Palestinians*, Londra, World University Service.

RICKS, T. (1985), «Palestinian Education: Directions and Areas of Research», *Birzeit Research Review*, 1 (1): 3-14.

RIGBY, A. (1989), *The Intifada: the Struggle over Education*, Gerusalemme, The Palestinian Society for the Study of International Affairs.

Per una discussione delle tematiche inerenti alla scolarizzazione dei Drusi nelle alture del Golan annesse da Israele cfr.

SHMUEL, S. (1990), «Critical Sociology of Education Theory in Practice: the Druze Education in the Golan», *British Journal of Sociology of Education*, 11 (4): 449-463.



UNIVERSITA' PALESTINESI, EFFETTO GOLFO

Dopo un lungo periodo inattivo, le università palestinesi offrono una parvenza di normalità. Ma l'effetto Golfo non è terminato, e la vera «normalità» è ancora lontana.

a cura di Isabella Ceccarini

Appena è iniziato il 1992, le lezioni alla Najah University – che si trova nella Sponda Occidentale occupata – sono state sospese. Questa volta, però, non per ordine del governo israeliano, ma per colpa del tempo. L'amministrazione dell'ateneo ha infatti accolto le proteste sollevate dagli studenti: le aule erano insopportabilmente fredde a causa di una delle più abbondanti nevicate che siano mai cadute nella zona.

La Najah University ha riaperto recentemente, dopo circa tre anni e mezzo: infatti i sei atenei dei territori occupati e della striscia di Gaza erano stati chiusi dalle autorità militari di Israele all'inizio dell'insurrezione dei civili palestinesi (o *Intifada*) più o meno quattro anni fa.

Durante gli ultimi 18 mesi molte università sono state riaperte, anche se quella che si trova a Birzeit – forse la più conosciuta fuori dalla regione – rimane chiusa. Continua a funzionare a rilento, secondo la strategia adottata da tutte le istituzioni durante questo periodo, offrendo un programma di ripiego che non prevede l'utilizzo di laboratori e biblioteche. Anche se le al-

tre università mantengono una parvenza di funzionamento normale, la lunga inattività ha lasciato il segno: alcuni docenti si sono trasferiti in sedi più sicure, arrecando un considerevole danno a questi *campus*.

A Najah è stato stimato che il ripristino di strutture inutilizzate da anni sia costato centinaia di migliaia di dollari. Inoltre, Israele ha continuato a pretendere il pagamento delle tasse: le università palestinesi, diversamente da quelle israeliane, non godono di alcuna esenzione, nonostante operino senza il contributo di Israele.

Le difficoltà degli atenei sono state ulteriormente aggravate dagli effetti della guerra del Golfo, che li ha posti in condizione di dover sopravvivere con i fondi drasticamente tagliati.

Le ripercussioni sulle immatricolazioni sono state diverse: alcuni hanno preferito continuare gli studi piuttosto che accontentarsi di lavori di ripiego, altri hanno fatto la scelta opposta non potendo permettersi un'alternativa. A Najah il numero degli studenti è aumentato, ma ciò è dovuto in parte all'aver

accolto coloro ai quali la chiusura forzata aveva impedito di terminare i corsi. Si stima pertanto che il calo globale delle iscrizioni ammonti al 10%, per motivi sia finanziari che politici (molti sono in stato d'arresto).

Nell'Università Islamica di Gaza – dove le lezioni sono impartite separatamente a ragazzi e ragazze – le iscrizioni sono calate di un terzo negli ultimi quattro anni; molti studenti, inoltre, abbandonano gli studi in cerca di un lavoro, anche giornaliero, in Israele. Anche se le tasse universitarie sono di entità modesta, le spese di mantenimento e l'inflazione finiscono per scoraggiare molti ragazzi. In questa atmosfera viziata non c'è da stupirsi del calo delle iscrizioni femminili (circa 5%): sono gli stessi genitori a considerarlo un lusso.

COPRIFUOCO E PERMESSI

Dalla riapertura delle università, l'umore di docenti e studenti è apparentemente dei migliori, ma sotto sotto serpeggia un certo malcontento. Se la chiusura degli atenei



Università di Torino: facoltà di Medicina e Chirurgia, Anatomia umana

era il prodotto della supremazia militare di Israele, la loro riapertura non può essere estranea alle vicissitudini dei territori occupati – anch'essi sotto l'influenza israeliana. Questo significa dover fare i conti con problemi che altrove sembrano lontani anni luce. La mancanza di libertà di movimento, ad esempio, è un grosso ostacolo. A Nablus, dove si trova il *campus* di Najah, e in alcune città limitrofe è stato imposto il coprifuoco: le lezioni devono quindi terminare nel primo pomeriggio per consentire agli studenti di tornare a casa.

Un'altra conseguenza della guerra del Golfo è che i palestinesi dei territori occupati non possono entrare in Israele senza permesso. Poiché dal punto di vista israeliano il discorso vale anche per il settore arabo di Gerusalemme, le organizzazioni palestinesi della zona sono diventate inaccessibili, e soprattutto è impossibile passare dal nord al sud della Sponda Occidentale. Ottenere il permesso è difficile, e chi lo richiede viene passato al setaccio dalle autorità israeliane che possono motivare l'eventuale rifiuto con l'accusa di attività politica non gra-

dita. Docenti e studenti, però, corrono il rischio e partono.

I palestinesi dell'*Intifada* osservano ogni mese alcuni giorni di sciopero, e l'innalzamento della temperatura politica ne fa aggiungere altri a discapito dello studio. Se la situazione non dovesse migliorare, Israele potrebbe addirittura decidere una nuova chiusura.

Tuttavia gli studenti non si arrendono. Sanno di non avere alternative. Sanno che sul mercato del lavoro non si aprirà alcuno spiraglio finché gli affari palestinesi saranno condotti da altri. Anche per questo la maggior parte di essi sogna di andare altrove a seguire corsi post-laurea.

Non si può dire che le condizioni dei docenti siano invidiabili, dato che lavorano in condizioni che definire disagiate è un eufemismo. Coloro che «resistono», però, si prodigano con spirito missionario.

QUALCHE SEGNALE POSITIVO

Oggi i palestinesi possono trovare anche un piccolo incoraggiamento: è stata recentemente istituita la Jerusalem Open University – la prima del genere nel mondo arabo – che offre corsi per corrispondenza e lezioni in alcuni centri regionali. I programmi, studiati appositamente per coloro che vivono in villaggi isolati e nei campi profughi, si spera che possano essere trasmessi al più presto. A Gaza, invece, l'Al-Azhar Education Institute sta aggiornando i propri programmi.

Sembra anche che la Comunità Europea stia discutendo l'opportunità di stanziare dei fondi per l'istruzione superiore in Palestina. Un'importante iniziativa in questo senso è il Programma PEACE (Palestinian European Academic Cooperation in Education) a cui aderiscono atenei palestinesi e istituzioni europee del Gruppo di COIMBRA.

(Fonte: The Higher)

ABSTRACT

Education and the Palestinian Society

In this issue the section «Dimensione mondo» deals with a region where education is only one of the many problems that still remain to be solved: Palestine.

In the first article André Elias Mazawi, after a brief historical introduction, illustrates the situation of the Arab school in Israel, whose development patterns are at present strongly affected by the socio-political events taking place in the area: on the one hand it is a catalyst

fostering social mobility, on the other it is a further element widening the gap between the two ethnic groups in an overall context where integration seems impossible and the difference between the educational standards of the Arab and Israeli school structures is a source of further concern. The issues related to these contrasting processes are a serious threat to the future relations between Arabs and Israelis living in the Republic of

Israel. Will the present Israeli government be able to direct these trends toward the growth of a democratic and pluralist social structure?

The second contribution, on the other hand, stresses the apparent return to everyday routine of the Palestinian universities after a long period of inactivity. However, the Gulf effect is not over yet and true normality is still far ahead."

RÉSUMÉ

Instruction et société palestinienne

La rubrique «Dimensione Mondo» est consacrée cette fois-ci à une partie du monde où l'instruction est seulement l'un des grands problèmes qui l'affligent: la Palestine. Dans l'article d'ouverture, l'auteur – André Elias Mazawi – après une courte introduction historique, illustre la situation de l'école arabe en Israël, où les tendances sont forcément très influencées par les événements socio-politiques du pays: d'une part elle

constitue un élément central de mobilité sociale, d'autre part elle représente un motif de diversification dans un milieu où l'intégration semble un mirage et où la différence entre les standards didactiques de l'école arabe et de l'école juive ne fait qu'augmenter la distance entre ces deux groupes ethniques. Ces processus opposés présentent de nouveaux et sérieux problèmes aux relations futures entre arabes et juifs en Israël. Le gouver-

nement actuel en Israël sera-t-il capable de gérer ces dynamiques en favorisant la croissance d'une structure sociale démocratique et pluraliste?

L'article suivant nous permet par contre de remarquer qu'après une longue période d'inactivité, les universités palestiniennes semblent avoir retrouvé une certaine normalité. Mais l'effet Golfe n'est pas terminé, et la véritable normalité est encore lointaine.



Con il crollo dei blocchi giustapposti, viene meno anche il termine (ma non la realtà) del Terzo Mondo. L'autore espone idee e proposte sulla nuova cultura della solidarietà, la cooperazione come scienza, il ruolo degli istituti di ricerca.

IL TERZO MONDO non C'È PIÙ

di Paolo Basurto

Vicedirettore dell'International Child Development Centre dell'UNICEF

Cooperare è sempre più urgente. Ancora oggi si parla di Terzo Mondo e pochi sanno che non esiste più. Il Terzo Mondo nacque nel '56, a Bandung, durante una storica conferenza, alla quale parteciparono molti paesi di recente indipendenza ed anche alcuni dell'area europea, come la Jugoslavia (o per lo meno quella che allora era la Jugoslavia).

L'ambizione di questi paesi era di riuscire a non appartenere a nessuno dei due mondi nei quali la comunità internazionale si era divisa, subito dopo la seconda guerra mondiale, a seguito della spartizione accordata a Malta tra le principali potenze. Due mondi, due blocchi contrapposti, alle cui rispettive sfere di influenza quei paesi cercavano di sfuggire, e della cui rivalità cercavano ovviamente di approfittare.

Come tutti sanno, con la fine dell'impero sovietico, oggi quei due mondi non esistono più, o perlomeno non esistono più con la stessa fisionomia di un tempo. Ma l'aspirazione autonomista che aveva fatto adottare con orgoglio iniziale l'etichetta di «Terzo Mondo», è in realtà sparita da un pezzo.

Ben presto, dopo la Conferenza di Bandung, «Terzo Mondo», passa a significare la categoria dei paesi poveri o sottosviluppati (come in

un primo momento anche si diceva). Da questo punto di vista, il Terzo Mondo non è scomparso affatto. Anzi, al contrario, il numero dei paesi poveri e bisognosi di aiuto, è certamente cresciuto.

La scomparsa del preoccupato equilibrio che la contrapposizione tra i due blocchi era riuscito a creare è un fatto storico senza precedenti per la forma non violenta con cui avviene. Questo evento è carico di un'immensa potenzialità per il futuro dell'umanità; e voglia il cielo che l'umanità sia preparata a ricavarne tempestivamente tutti gli insegnamenti positivi, altrimenti quelle che oggi appaiono come prospettive meravigliose e realistiche, quando appena ieri si consideravano – se si consideravano – come pura utopia, rapidamente potrebbero essere sostituite da scenari di autentica catastrofe del tipo Chernobil e Guerra del Golfo.

L'INTERDIPENDENZA INCONTROLLATA

Non è il caso di fare adesso l'analisi di questa potenzialità tanto ricca, complessa ma certamente anche pericolosa. Vale invece la pena rilevare quanto sia aumentata, nell'animo di tutti la coscienza di

un fenomeno che, nonostante abbia qualche secolo, solo recentemente si è cominciato ad ammettere e a riconoscere. Questo fenomeno si chiama «interdipendenza».

L'esacerbazione dei nazionalismi, propria del secolo scorso e dell'inizio di quello attuale, aveva consacrato l'ipocrisia di una regola ancora oggi formalmente rispettatissima; quella della sovranità nazionale. In realtà questa sovranità avrebbe senso soltanto in condizioni di autarchia, e non di un solo paese, ma di tutti. Invece questa autarchia non è mai esistita, perlomeno dalla fine del medioevo in poi.

L'espansione del commercio, l'evoluzione tecnologica da questo favorita, la nascita del capitalismo e la dinamica a spirale sempre più accelerata che lo stesso capitalismo impone al progetto in tutti i suoi aspetti, hanno trasformato i rapporti tra i popoli in rapporti di dipendenza sempre più vasti e anche sempre più stretti. Oggi nessuno sfugge a questo fenomeno.

Il colonialismo e gli imperi che ne nacquero, furono l'espressione violenta ed egoistica dell'esigenza di controllare l'interdipendenza.

Ma se l'interdipendenza non può essere controllata attraverso la violenza e se il controllo di questo fenomeno è condizione essenziale

per l'ulteriore progresso della civiltà (e forse per la sua stessa sopravvivenza, in considerazione degli immensi rischi che rappresentano gli arsenali atomici in una situazione che non offre valide garanzie circa il loro uso), l'unica alternativa è l'instaurazione di regole di convivenza internazionale basate sulla solidarietà e sulla cooperazione.

Tradotto in termini pratici e sintetici questo significa che non ci sono né crescita né sviluppo reale e sostenibile nel lungo periodo a meno che non siano globali, cioè che non siano capaci di beneficiarne in forma equilibrata tutti e non solo un gruppo di privilegiati.

Ecco perché aiutare un paese povero affinché recuperi o raggiunga livelli di vita dignitosa e che consentano il soddisfacimento dei bisogni essenziali è, oggi, un imperativo morale, politico ed economico allo stesso tempo.

SOLIDARIETÀ E COOPERAZIONE: UNA NUOVA DIMENSIONE CULTURALE

Non basta convincersi intellettualmente di queste verità per ottenere che siano rispettate. Lo dimostrano i ben poveri risultati ottenuti finora, dopo circa quarant'anni di pratica cooperazione.

In realtà i tempi sono maturi perché si promuovano azioni più adeguate alla complessità del problema. Solidarietà e cooperazione rappresentano infatti una vera e propria dimensione culturale che deve integrare la nostra architettura di valori e proporre un sistema di riferimenti comune a tutti i popoli. Questo sistema dovrebbe orientare le azioni che possono trasformare in pratica i concetti di solidarietà e di cooperazione.

La fame nel mondo, i bambini che muoiono per ragioni stupide come una diarrea o un morbilli, simboleggiano con immediatezza un'ingiustizia moralmente intollerabile. L'emozione che ne deriva

Università di Torino: Istituti e Dipartimenti Fisici: la nuova ala in via Pietro Giuria



spinge ad un'azione rapida e generosa. Tuttavia è chiaro ora che una tale azione è insufficiente, a meno che non sia il frutto di un piano di azioni concertate in grado da un lato di ottenere un impatto efficace, tecnicamente e finanziariamente sostenibile, e dall'altro, di mobilitare tutte le componenti sociali che partecipano del problema, per avviare un processo irreversibile di cambio, processo la cui dinamica è essenzialmente di natura culturale. Insomma non bastano l'emozione e la voglia di aiutare chi soffre, per riuscire *veramente* ad aiutare, cioè ad ottenere dei risultati duraturi.

La cultura della solidarietà, non è basata solo sulle emozioni, ma anche e soprattutto sulle convinzioni, le analisi delle situazioni, le capacità di priorizzarne le esigenze, di individuare le cause e le loro connessioni, di interpretare antropologicamente comportamenti diversi e a volte contraddittori. È indispensabile che dalle scuole alle università, dai giornali alle televisioni, questa nuova dimensione culturale sia capace di affiorare e orientare l'opinione e anche la preparazione professionale.

Perché l'aiuto sia efficace bisogna innanzitutto sapere perché e

come si aiuta. Il «perché» deriva dall'interdipendenza dei debiti di tutti i popoli e il «cuore» dalla effettiva capacità di promuovere azioni valide in termini di sviluppo. Questo significa, per esempio, avere le idee chiare su ciò che si definisce come sviluppo. Cosa per niente facile se si considera la mutevole cognizione di concetti, che tuttavia esiste oggi assai meno che ieri, comunque, da quando certi sforzi in favore dell'infanzia hanno cominciato a produrre risultati francamente straordinari.

L'INFANZIA COME SIMBOLO

Nel dicembre del 1990, 70 capi di Stato hanno firmato una Dichiarazione con la quale si impegnano solennemente a cooperare unitamente affinché per l'anno 2000, 27 obiettivi, tutti molto concreti e precisi si realizzino.

È oggi consenso universale che il raggiungimento di tali obiettivi, formalmente in favore dell'infanzia, rappresenterebbero indiscutibilmente un notevole progresso in termini di sviluppo globale; cioè di benessere per tutti. I 27 obiettivi, riguardano sei settori: la salute; la nutrizione; l'educazione; l'ambiente; la protezione dei bambini in situazione di grave rischio.

La cosa più interessante da notare è che in realtà tutti gli obiettivi fanno da supporto ad uno solo prioritizzato sugli altri, e rappresentato dalla salute del bambino (a cominciare dalle sue possibilità di sopravvivenza). Questa concentrazione sugli indicatori della salute potrebbe essere molto discussa e apparire come un eccessivo riduzionismo.

In realtà – pur considerando valide molte delle obiezioni – la salute per il benessere psico-fisico, come è stato definito dall'OMS è uno dei pochi se non l'unico settore sociale capace di offrire indicatori abbastanza obiettivi e misurabili del concetto applicato di qualità della

vita.

Si scopre anche che per ottenere un ampio e duraturo benessere psico-fisico occorre molto di più che un preciso e limitato intervento nel settore specifico.

Per esempio 10 anni fa si calcolava che morissero nel mondo ogni anno quasi 5 milioni di bambini prima di compiere il primo anno di vita, per malattie che pure si sarebbero potute evitare grazie a una vaccinazione. Uno sforzo concentrato a livello internazionale si è realizzato con l'intento di raggiungere l'obiettivo che tutti i bambini siano vaccinati, o per lo meno l'80% che è poi il numero minimo necessario per ottenere una relativa immunità collettiva. Sembrava un traguardo impossibile (in alcuni paesi i bambini vaccinati non rappresentano più del 20-30%), eppure oggi si può dire che sia stato raggiunto. Ma l'importante non è averlo raggiunto: è aver capito quante altre cose ci vogliono, oltre al vaccino e al medico, per raggiungerlo e sostenerlo. In alcuni paesi, la vaccinazione dei bambini ha rappresentato una vera e propria mobilitazione di massa, che ha messo in moto energie sociali insospettabili e che ha aperto spazi per interventi molto più complessi e politicamente significativi in termini di sviluppo e di qualità della vita.

Prendere coscienza che a un bambino si può facilmente evitare una morte stupida per morbillo, quasi significa anche prendere coscienza che lo si può e lo si deve salvare pure dalla diarrea, dalla fame, dagli abusi, dall'ignoranza e insomma, per usare la parola giusta, dall'ingiustizia, cioè da tutte quelle situazioni che compromettono il suo benessere psico-fisico quando ciò può essere evitato.

È facile anche immaginare a questo punto, che quando un bambino soffre è perché una società soffre e che il benessere psico-fisico di un bambino potrebbe benissimo rappresentare simbolicamente il benessere di tutta una società.



Università di Torino: facoltà di Economia e Commercio

ESPERIENZA E PREPARAZIONE PROFESSIONALE

Ma perché questi simboli funzionino, perché si possa realisticamente porre le basi di una convivenza tra i popoli ispirata a principi di solidarietà è necessario che questi principi entrino a far parte del tessuto connettivo che organizza le esigenze prioritarie di una società.

Gli operatori culturali hanno una responsabilità immensa sul promuovere, orientare e accelerare questo fenomeno di creazione e affermazione di nuovi valori che, lungi dall'essere astratti, devono percorrere innanzitutto una ben solida preparazione professionale. Per esempio: vaccinare i bambini, quando la catena del freddo non funziona, quando le famiglie sono



nuova sede in costruzione

sparse in un immenso territorio senza via di comunicazione, quando il personale sanitario è in sciopero per 6 mesi all'anno richiede un'inventiva, una conoscenza delle risorse locali, e una capacità di intervento politico che vanno molto al di là del solo fatto tecnico rappresentato dalle vaccinazioni.

Un terremoto – per seguire con un altro esempio – o una qualsiasi altra catastrofe naturale, non richiedono solo organizzazione e risorse, ma anche consapevolezza che nei paesi poveri (e qualche volta anche in quelli ricchi) l'emergenza è certo un disastro in più ma è anche una occasione – per quanto triste – capace di rompere schemi burocratici corrotti e sclerotici e per tentare di avviare processi di cambio fino ad allora ostacolati dal-

lo *status quo*.

Insomma la cooperazione è una filosofia (vorrei tentare di chiamarla ideologia, se non vivessimo un'epoca così controindicata per qualsiasi ideologia), ma è anche una scienza, che richiede conoscenza multidisciplinare integrata da solide esperienze; cioè esperienze analizzate e valutate. Un tempo, l'improvvisazione era in parte giustificata in questo campo, perché non esistevano precedenti sufficienti da poter costituire un patrimonio di base attraverso il quale convalidare le esperienze che via via si promuovevano. Oggi non è più così. Anche se l'Italia è arrivata tra gli ultimi a integrare attivamente il gruppo dei paesi che destinano risorse significative al mondo in via di sviluppo, è già passato abbastanza tempo per poter contare a migliaia le persone che hanno dedicato importanti periodi della loro vita professionale alla realizzazione di numerosi progetti di cooperazione. La riutilizzazione di questo personale e la valutazione di tanti progetti conclusi o in esecuzione potrebbe essere una iniziativa molto opportuna in un mercato così promettente e impegnativo come quello che la storia consente di vivere oggi.

L'ultimo decennio del millennio è appena cominciato. Potrebbe essere un periodo decisivo per ottenere un cambio culturale senza precedenti: vale la pena utilizzare al meglio tutte le risorse disponibili.

FORMAZIONE, RICERCA E AZIONE

La presenza attiva delle università è essenziale per unire in un'unica prospettiva la formazione, la ricerca e l'azione.

L'Istituto di Ricerca per l'Infanzia dell'UNICEF, nasce grazie a un'iniziativa del Governo italiano. Un'iniziativa estremamente apprezzata da un organismo internazionale quale l'UNICEF che ultimamente

ha impegnato tutti i suoi sforzi nel trasformare la lotta a favore dell'infanzia che soffre in una lotta per l'affermazione e il rispetto di valori universali.

I tre orientamenti delle attuali attività di ricerca dell'Istituto sono: le condizioni dell'infanzia nelle grandi città; i riflessi delle politiche economiche sulla situazione infantile; l'applicazione della famosa convenzione sui diritti del bambino (famosa perché nonostante il suo contenuto audace è stata la convenzione internazionale che più rapidamente sia stata approvata, firmata e ratificata da un numero tanto grande di paesi).

Sarebbe un'enorme soddisfazione se le forze vive che promuovono oggi il discorso della cooperazione e dello sviluppo (tanto a livello nazionale che internazionale), si impadronissero anch'esse della tematica infantile facendone una bandiera simbolo per tutte le loro battaglie.

Il Comitato Italiano per l'UNICEF; l'Istituto Italiano degli «Innocenti», che ospita a Firenze il Centro Internazionale di Ricerca dell'UNICEF e lo stesso Centro di Ricerca dell'UNICEF sono tutti disponibili per collaborazioni in questo senso.

Tra l'altro, l'Italia ha un grosso impegno internazionale da rispettare, e che avrebbe già dovuto essere soddisfatto per la fine dello scorso anno. Esso consiste nella preparazione di un Programma Nazionale d'Azione che organizzi lo sforzo pubblico e privato dell'intero Paese, necessario perché si possano conseguire i famosi 27 obiettivi in favore dell'infanzia, che solamente così saranno accettati e sottoscritti da tutta la Comunità Internazionale.

La realizzazione di questo Programma è davvero una cosa che potrebbe essere di enorme importanza, e secondo me tutti dovrebbero parteciparvi affinché l'Italia non arrivi con ulteriore ritardo e dia un contributo esemplare sul gruppo dei paesi industrializzati.



CC-PU: quale ruolo in futuro?

Dal 31 marzo al 2 aprile 1992 si è svolta a Strasburgo la XV sessione della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (Cc-Pu) del Consiglio d'Europa; l'incontro ha offerto l'occasione di fare il punto sull'attività svolta e di interrogarsi sul ruolo che la Conferenza potrà svolgere in futuro, individuando linee politiche utili per lo sviluppo di una concreta cooperazione universitaria in ambito europeo. È necessario rammentare che i cambiamenti politici verificatisi nell'Europa dell'Est hanno mutato anche la geografia delle delegazioni nazionali della Cc-Pu che, tra non molto, supereranno le quaranta presenze. Anche per questo motivo si rende indispensabile un miglior coordinamento delle attività che coinvolgono le varie istituzioni sovranazionali, ufficiali e non governative nel settore dell'istruzione superiore. La linea politica seguita negli ultimi due anni dalla Cc-Pu ha infatti mirato a intensificare i rapporti con istituzioni quali la CEE,

l'UNESCO-CEPES, la Conferenza dei Rettori Europei, l'OCSE. In tal senso, è sintomatico che questa sessione della Cc-Pu abbia avuto una seduta in comune con la CRE durante la quale è stata sottolineata l'importanza di una visione comune dei problemi, pur nel rispetto delle reciproche individualità.

In questa sessione la Cc-Pu ha instaurato un rapporto di collaborazione con gli altri comitati specializzati; in particolare, con il Comitato Educazione e con la Comunità Europea si sta preparando un incontro su «L'accesso all'insegnamento universitario» previsto per il prossimo ottobre a Parma. In questa occasione si intende anche preparare un progetto pluriennale sullo snodo tra scuola secondaria superiore e università secondo una rinnovata visione delle politiche nazionali del settore e nell'ambito della cooperazione culturale.

Un altro argomento che ha destato grande interesse è stato quello dedicato a «Cooperazione nel Me-

diterraneo ed integrazione europea: una sfida alle università». Il documento di base – preparato dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU) – è stato illustrato dal prof. Reymond dell'Università di Paris-Nanterre. Il dibattito sul tema è stato anche di grande rilievo politico poiché, per la prima volta in un contesto europeo, sono state ascoltate contemporaneamente le voci di rappresentanti di una università araba e di una palestinese. Ciò è stato possibile grazie alla collaborazione della Comunità delle Università del Mediterraneo (CUM). A conclusione dei lavori, è stato eletto il nuovo *bureau* per il 1993: Roger Ellul-Micallef, pro-retore dell'Università di Malta, presidente; Sean Harkin, membro governativo - Irlanda, vicepresidente; Włodzimierz Siwinski, membro accademico - Polonia; Ergun Togrol, membro accademico - Turchia; Marie-José de Fornel, membro governativo - Francia; Gunilla Hjorth, membro governativo - Svezia.

Università e formazione professionale avanzata

di Fabio Ferroni

La legge n. 341 del 1990 ha istituito il diploma di primo livello segnando una svolta che potrà rivelarsi decisiva per il superamento

dell'anomalia italiana nel settore dell'istruzione superiore. Il D.M. del 31/1/92, che ha autorizzato le università italiane ad istituire i di-

plomi universitari, è un'ulteriore tappa del processo di ricongiungimento dei nostri atenei al Mercato unico europeo. Tuttavia ora è ne-

cessario differenziare il sistema di istruzione post-secondaria allo scopo di evitare che il D.U. venga impropriamente utilizzato come strumento per canalizzare tutta la nuova e crescente domanda di formazione tecnica e professionale successiva alla scuola secondaria. Nello stesso tempo da più parti si auspica un riassetto di questo tipo di istruzione che persegua il coordinamento tra le tipologie di formazione specialistica dell'istruzione secondaria già in atto.

Nei mesi scorsi si è sviluppata un'intensa attività di studio e di informazione sul tema della diversificazione dei titoli universitari. Il 26 febbraio si è tenuto a Roma, presso la facoltà di Sociologia della Università «La Sapienza», un dibattito su «L'istruzione superiore di primo livello in Italia e in Europa» in cui è stato presentato uno studio elaborato da AF Forum-Associazione per l'alta formazione. Attualmente in Italia gli studenti che hanno intrapreso percorsi abbreviati sono 16 mila, di cui 13 mila concentrati all'Isef; altri 7 mila risultano iscritti alle scuole a fini speciali che però non sono riconosciute dalla CEE.

In assenza di titolo di primo livello, solo il 3,4% degli studenti italiani si iscrivono alle scuole dirette a fini speciali; nella CEE invece, la maggioranza dei paesi industrializzati offre un'articolazione su più livelli di formazione superiore, ed il primo livello – a cui il nostro diploma fa riferimento – assorbe in media il 50% delle immatricolazioni post-secondarie. Il diploma intermedio, secondo il ministro Ruberti che è intervenuto al convegno, dovrebbe ridurre considerevolmente il grave fenomeno degli abbandoni che a tutt'oggi riguarda circa il 70% degli immatricolati all'università; i diplomi devono anche rispondere ad identificati bisogni di formazione per il mercato del lavoro e pertanto potranno essere organizzati in collaborazione con soggetti esterni quali imprese e amministrazioni locali.

Un'efficace attuazione del D.U. peraltro non può far ignorare alcune realtà già sviluppatesi quale appendice specialistica dell'istruzione secondaria: si tratta dei corsi regionali di formazione professionale cosiddetti di secondo livello, dei corsi post-secondari organizzati presso gli istituti tecnici e professionali, e dei corsi universitari di «ciclo breve» impartiti dalle scuole a fini speciali.

Tali problematiche sono state oggetto di dibattito durante la «Giornata di informazione sui problemi universitari in Italia e in Gran Bretagna» promossa da The British Council e dall'ICU (Istituto per la Cooperazione Universitaria). Sono intervenuti fra gli altri Fabio Matarazzo del Ministero dell'Università e della Ricerca, Claudio Gentili della Confindustria, Livio Pescia dell'IRI, Massimo Tomassini dell'ISFOL. Il convegno, tenutosi a Roma il 25 marzo, ha svolto una puntuale trattazione circa l'esigenza di una formazione professionale avanzata successiva agli studi secondari. L'attuazione – a partire dal prossimo autunno – del nuovo percorso costituito dal diploma universitario non significa che tutta la formazione professionale post-secondaria debba aver luogo all'università, nella forma della «laurea breve». È necessario adottare i provvedimenti opportuni per rendere le forme attuali di istruzione professionale post-secondaria delle valide istituzioni all'interno della CEE. Fino ad oggi nel sistema italiano la domanda di una formazione professionale post-secondaria è stata soddisfatta da enti pubblici e privati, da consorzi di aziende ed università, che hanno realizzato iniziative dotate di flessibilità e compatibilità con il mercato produttivo, ma che non assicurano titoli con validità legale.

La «Giornata di informazione» ha costituito un utile raffronto nel settore della formazione professionale avanzata, tra il sistema vigente in Italia e quello del Regno Unito,

nella prospettiva di integrazione nel Mercato unico europeo. Nella CEE la domanda di formazione cresce, pertanto la piena attuazione del D.U. rappresenta uno degli obiettivi principali. Secondo la Confindustria, il diploma universitario è una risposta adeguata alla domanda del mercato del lavoro e del sistema di impresa; è essenziale la creazione di un percorso breve capace di soddisfare l'aumento della domanda di tecnici di livello intermedio, più qualificati dei diplomati e soprattutto dotati di competenze sia specialistiche che trasversali. È necessaria una maggiore cooperazione tra industria ed università. Questa sorta di osmosi consentirà di mantenere nel diploma universitario un orientamento forte alla soddisfazione di richieste anche contingenti con un incremento degli aspetti operativi.

Nel sistema di istruzione superiore britannico vigeva sinora una distinzione tra università e politecnici: le università conferivano i loro diplomi di laurea, ed i politecnici – che operano in stretta collaborazione con l'industria ed hanno una maggiore attenzione per l'aspetto professionale – offrivano diplomi di laurea convalidati o da un'università o dal Council for National Academic Awards (CNAA). Esistono inoltre altri istituti di istruzione superiore che offrono corsi a livello di laurea ed anche corsi di studio post-laurea. Le riforme approvate nello scorcio della legislatura in Gran Bretagna eliminavano la distinzione tra università e politecnici. Tutti i politecnici avranno il diritto di chiamarsi università e potranno conferire i loro diplomi di laurea, diventando università a tutti gli effetti.

ASSENZA DI STRUTTURE RIGIDE

Anche se il diploma universitario provvede alla formazione di tecnici di livello intermedio, non soddisfa quelle richieste di più specifici

ca professionalizzazione, legate ad esigenze territoriali ed organizzate in maniera flessibile, che sono l'oggetto di significative esperienze promosse da imprese e associazioni, da enti di formazione, da consorzi, nel quadro delle competenze che l'art. 117 della Costituzione e la legge n. 845 attribuiscono alle regioni. La caratteristica essenziale della formazione post-secondaria deve rimanere l'assenza di strutture rigide e lo stretto rapporto con la evoluzione della domanda a livello territoriale.

L'IRI già da un anno ha presentato una proposta che riguarda l'organizzazione dell'istruzione post-secondaria non universitaria di tipo tecnico e amministrativo-gestionale-commerciale; contiene gli elementi per un disegno di legge che istituisca e regoli il settore non accademico dell'istruzione superiore (successivo cioè alla scuola secondaria) al fine di formare, attraverso un ciclo di due o più anni, tecnici superiori destinati al sistema produttivo. L'Italia è l'unico paese della CEE a non aver ancora adottato il doppio sistema di istruzione superiore, ovvero accanto alla laurea ed al D.U. non esistono valide strutture in grado di conferire una formazione prevalentemente pratica ad un livello competitivo con gli altri paesi europei. Per aprire il canale dell'istruzione superiore tecnica non universitaria è necessaria una nuova legge anche allo scopo di riformare le scuole a fini speciali già esistenti. Le soluzioni di formazione specialistica già adottate riescono a soddisfare il bisogno di corsi brevi (massimo un anno) di inserimento e di formazione post-secondaria, ma non garantiscono un'adeguata risposta in termini di istruzione professionale superiore di una certa durata (da due a quattro anni) e di spessore culturale simile a quello degli altri paesi della CEE. Un sistema di istruzione tecnica superiore (ITS) non accademico è una risposta efficace al crescente fabbisogno di competenze profes-



Torino: Istituto Nazionale Galileo Ferraris al cui interno hanno sede il Dipartimento di Scienze della Terra e il Dipartimento di Scienze Mineralogiche e Petrologiche dell'Università

sionali, in quanto, pur rimanendo collegato con l'università, alleggerisce gli atenei sovraccarichi e mobilita nel contempo nuove risorse nel mercato del lavoro.

Sempre in tema di diversificazione del sistema universitario, il 13 aprile si è tenuta una giornata di studio organizzata da Assolombarda e dalla Fondazione Rui su «Professionalità e formazione superiore nella prospettiva del mercato unico europeo».

Il presidente dell'Assolombarda Ennio Presutti ha evidenziato la necessità di elevare il livello generale di qualificazione invocando una maggiore integrazione dei sistemi ai vari livelli, scuola, università e formazione professionale. Il seminario ha affrontato pure la problematica delle forme di riconoscimento dei diplomi e dei titoli professionali nell'ambito della CEE. Un ostacolo rilevante alla libera circolazione dei lavoratori e dei professionisti è il mancato riconoscimento dei diplomi e dei titoli professionali. Per eliminare tale ostacolo, il Consiglio delle Comunità Europee ha adottato direttive sul reciproco riconoscimento dei diplomi, contenenti misure per realizzare l'esercizio del diritto di stabilimento e di libera circolazione dei servizi. Una

forma di riconoscimento va sotto il nome di «sistema generale di riconoscimento dei diplomi» ed è articolato in due direttive: la prima relativa ai diplomi di istruzione superiore che sanzionano una formazione della durata minima di tre anni; la seconda relativa ai diplomi terminali dell'istruzione secondaria, eventualmente integrati da un ulteriore periodo di formazione post-secondaria. La prima direttiva (89/48 CEE) è già operativa; la seconda è in via di approvazione.

Nella stessa giornata del 13 aprile a Milano è intervenuto sul tema «Diplomi universitari: un avvio difficile» il ministro Antonio Ruberti, il quale ha auspicato la sollecita emanazione di una legge-quadro che disciplini la materia della formazione professionale. È necessario che le competenze delle università, delle regioni, delle scuole statali e anche dei privati siano fra loro coordinate. Inoltre il titolo di studio deve essere validamente spendibile in Europa; a questo proposito il nuovo Parlamento sarà chiamato ad una completa ridefinizione dei profili professionali in sintonia con l'Europa. A partire dal 1 gennaio 1993 sarà rilevante non più il valore legale italiano ma la conformità alla normativa CEE.



Ufficio Stampa, questo sconosciuto

di Franco Bartucci

Gli Uffici Stampa e Pubbliche Relazioni, rappresentano le strutture idonee a garantire agli atenei italiani trasparenza amministrativa, sviluppo e promozione di dibattito, crescita e rapporto con le diverse realtà del territorio, collegamento reale tra mondo scientifico e società, consolidamento del processo formativo dei giovani, incidenza nell'apporto evolutivo di un ruolo culturale, definizione di una immagine e di una identità, produzione di materiale storico, affermazione di valori che possono essere legati alla crescita democratica del Paese.

Questa analisi, o meglio questa presentazione, la facciamo sulla base di una esperienza vissuta di dodici anni nel contesto di una piccola Università, oggi con circa diecimila studenti, considerata periferica, inserita in una città ed una regione socialmente, economicamente e politicamente complessa e contraddittoria per certi aspetti come la Calabria.

L'Ufficio Stampa e Pubbliche Relazioni – almeno nella esperienza che si vive all'interno dell'Università della Calabria – non è certamente una struttura di raccolta e trasferimento «veline», né un luogo dove si provvede alla raccolta dei giornali ed alla impostazione di una rassegna stampa giornaliera, come spesso viene considerato dai non addetti ai lavori, ma è un centro di produzione, sostegno e stimolo per un servizio di comunicazione in rapporto e collegamento tra mondo universitario e società mediante i canali dei mass-media.

L'Ufficio Stampa e Pubbliche Relazioni, al quale fanno capo an-

che gli studenti per le loro iniziative di sostegno, discussione e promozione culturale (vedi ad esempio ultime iniziative), diversifica la sua attività in diversi moduli di intervento: agenzia stampa; rassegna stampa; banca dati; servizi speciali e interviste; organizzazione conferenze stampa; stampa giornale; partecipazione, organizzazione e pubblicità di convegni, mostre, stand, dibattiti, seminari, festival. Il tutto viene coordinato e diretto attraverso una segreteria e servizio informativo interno ed esterno arricchito di un archivio bibliografico.

Per quanto riguarda specificamente le Pubbliche Relazioni il servizio viene espletato attraverso una presenza stimolante nella promozione di iniziative a sostegno dell'immagine e del ruolo dell'università nel contesto del territorio regionale.

Un modulo di intervento in questo settore di estrema importanza è rappresentato dai rapporti e dai contatti con privati ed enti per la promozione e la ricerca di sponsor a sostegno di iniziative promosse dall'università.

Da non trascurare, infine, per una conoscenza reale dell'Università e del suo mondo scientifico, didattico e formativo, in collegamento alle curiosità ed attese della società, la promozione delle visite guidate, sia per ospiti illustri che per comunità studentesche delle scuole di ogni ordine e grado della regione, alle strutture di ricerca ed ai diversi centri di formazione e patrimonio culturale.

Un'attività, quest'ultima, che si ricollega al servizio di orientamento per l'accesso all'università.

FUNZIONI DI COLLEGAMENTO

La funzionalità del servizio informativo, per la fase di collegamento tra l'università, le diverse realtà territoriali e la stessa società, si manifesta in tutta la sua efficacia tramite la pubblicazione dell'agenzia stampa e l'organizzazione dei servizi speciali ed interviste, che con cadenza costante e quasi giornaliera vengono riversati nelle redazioni dei giornali, delle radio, delle televisioni e delle agenzie giornalistiche: Italia, Ansa, ADN / Kronos.

È proprio questo lavoro che garantisce il reale collegamento tra università e territorio e contribuisce alla formazione di una immagine dell'ateneo aperto, trasparente ed in dialogo con la società. In questo rapporto di informazione e collaborazione un posto preminente viene occupato dal periodico *Camplus*, dove spesso siamo presenti con notizie e servizi, che ci proiettano per un raffronto nel contesto del territorio nazionale; mentre altro spazio a livello nazionale ci viene offerto dal trimestrale *Universitas*. Per non parlare, poi, di tutte quelle occasioni e sollecitazioni che ci provengono di volta in volta dalle diverse testate giornalistiche o televisive nazionali – tramite gli inviati speciali – interessati verso l'esperienza e la produzione scientifica dell'università della Calabria, che ha per effetto della legge istitutiva e per disposizioni statutarie una sua specificità organizzativa (numero chiuso, carattere residenziale, organizzazione dipartimentale fin dalla sua partenza, indirizzo tecnologico).

Ma il servizio di informazione e di presentazione della produzione scientifica e culturale dell'università si arricchisce e si concretizza in un rapporto personalizzato attraverso le emittenti radio-televisive.

Personalmente credo molto nel mezzo televisivo come strumento ideale per stabilire un rapporto di fiducia, e se vogliamo anche di collaborazione, tra la società civile e l'università.

Un rapporto di fiducia che diventa apparente anche attraverso le continue richieste che provengono all'Ufficio Stampa e Pubbliche Relazioni per interventi di consulenza dei nostri docenti in trasmissioni televisive e in manifestazioni pubbliche su argomenti politici, sociali, economici e tecnici.

Non a caso abbiamo pensato di proporre un telegiornale «Università, cultura, ricerca» con cadenza settimanale riscontrando una certa attenzione da parte di alcuni editori.

BANCA DATI E MEMORIA STORICA

Noi che lavoriamo all'interno dell'università palpano i contenuti e vivendone, come cronisti, l'evoluzione siamo in un certo senso la banca dati e contestualmente la memoria storica dell'università. Il ruolo di un Ufficio Stampa e Pubbliche Relazioni all'interno dell'università è anche questo: lavorare per la storia, nonché per la crescita e lo sviluppo di una società che vuole cambiare, basando il suo processo evolutivo sui contenuti culturali, sui valori della democrazia, sul rispetto della vita e dell'uomo. Un processo evolutivo che passa attraverso la comunicazione. Da un'analisi effettuata in tutti gli atenei italiani è emerso che poche sedi hanno al loro interno un Ufficio Stampa e Pubbliche Relazioni gestito da giornalisti iscritti all'albo; in alcune sedi universitarie la responsabilità degli Uffici Stampa e Pub-

bliche Relazioni è affidata a personale amministrativo, mentre in altre sedi, sempre gestiti da personale amministrativo, sono stati costituiti gli uffici della comunicazione, rapporti esterni, rapporti internazionali, programmazione e sviluppo, o addirittura il compito di gestire il servizio della comunicazione è stato affidato a persone che operano all'interno delle segreterie dei rettori, dei dirigenti amministrativi, o degli uffici affari generali. Una situazione complessa e confusionaria, mentre sappiamo, in base all'esperienza appena raccontata, che lì dove vive il servizio della comunicazione, vige la regola di una vasta produzione nella disponibilità di un tempo pieno. Occorre, quindi, regolamentare questo servizio, regolarizzando anche la posizione, in termini giuridici ed economici, di chi all'interno delle università di fatto svolge, già da tempo, questa mansione e funzione di «addetto alla comunicazione».

Libertà accademica e autonomia universitaria

di Roberto De Antoniis

L'UNESCO/CEPES (il Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore della regione europea), di concerto con la Commissione Nazionale Romana dell'UNESCO, la Conferenza dei Rettori Romeni, la Conferenza dei Rettori Europei ed il Consiglio d'Europa, ha organizzato a Sinaia (Romania) un'importante conferenza internazionale su «Libertà accademica ed autonomia universitaria» che si è tenuta dal 5 al 7 maggio 1992.

I lavori sono stati ripartiti in tre intense giornate che hanno dato

modo ai rappresentanti di quasi tutti i paesi europei, del continente americano, dell'Africa e dell'Asia di confrontarsi con una tematica così vitale per il mondo universitario moderno. Nel suo discorso introduttivo il prof. Federico Mayor, direttore generale dell'UNESCO, ha sottolineato l'importanza dell'istituzione universitaria nella società attuale, puntualizzandone il ruolo di punta di diamante nello sviluppo culturale, politico ed economico. La relazione principale, nella seduta plenaria, è stata tenuta dal prof.

Justin Thorens dell'Università di Ginevra che, della libertà accademica e dell'autonomia universitaria, ha sottolineato magistralmente il mito, il dogma e la realtà attuale. Il lavoro principale si è svolto nei tre gruppi di lavoro che hanno concentrato le proprie riflessioni su tre argomenti: «Libertà accademica e responsabilità sociale dell'istruzione superiore», «Autonomia: prospettive dell'università e prospettiva dello Stato», «L'istruzione superiore in una società democratica e dinamica».

Il confronto su questi importanti temi è stato particolarmente proficuo anche perché i partecipanti alla conferenza erano stati scelti tra i più noti esperti di istruzione superiore che ricoprono nel settore incarichi molto diversi, non essendo la professionalità dei partecipanti limitata all'insegnamento ed alla ricerca, ma comprendendo anche

specialisti di amministrazione e studiosi del fenomeno da un punto di vista sociale.

È indubbiamente molto difficile una anche sommaria riproposizione degli argomenti toccati, che potranno essere opportunamente studiati quando saranno pubblicati gli atti della conferenza. Un denominatore comune ha indubbiamente

collegato tutte le riflessioni espresse durante i lavori: la consapevolezza che, nella società attuale, solo una corretta riproposizione della libertà accademica e dell'autonomia universitaria, intese come un inscindibile binomio, può consentire la realizzazione del progresso culturale e politico della comunità nel suo insieme.

UNIVERSITAS QUADERNI

1 La cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo L. 10.000

2 Contesti e validità del discorso scientifico L. 10.000

3 1980/87. Sette anni di politica universitaria L. 13.000

4 La legislazione della riforma universitaria L. 15.000

5 La dimensione europea dell'informazione universitaria/University news in a European perspective L. 18.000

6 ERASMUS. Per studiare in Europa L. 20.000

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

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

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

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



VERSO gli STATUTI

di Paola Bergamaschi

L'articolo 16 della legge n. 168 istitutiva del Ministero unico per l'Università e la Ricerca scientifica, stabilisce nel secondo comma che se, entro un anno dalla sua entrata in vigore (9/5/89), non fosse stata ancora approvata la legge di attuazione dei principi dell'autonomia, gli statuti delle università sarebbero stati emanati con decreto del rettore e deliberati dal Senato Accademico Integrato (SAI).

La legge stabilisce anche che il regolamento elettorale del SAI è deliberato dal Senato Accademico, sentito il Consiglio di Amministrazione, e che il Senato Accademico Integrato (SAI) deve essere formato da tutte le componenti delle università, non solo dai professori ordinari, ma anche dagli associati, dagli studenti e dal personale tecnico-amministrativo, e ne fissa le quote di rappresentanza.

Il SAI, approvato il testo dello statuto, deve sottoporlo al controllo del ministro per l'Università e la Ricerca, sotto forma di riesame (art. 6 legge 168). Il ministro può sollevare obiezioni di legittimità e di merito. In assenza di rilievi lo statuto viene emanato dal rettore e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale. In caso contrario viene rimandato al SAI che può recepire i rilievi del ministro, o non conformarsi ad essi, ma in questo caso la deliberazione deve essere presa

a maggioranza qualificata (tre quinti dei componenti) per i rilievi di legittimità, e a maggioranza assoluta, per i rilievi che riguardano il merito. Infine lo statuto viene pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale dopo il decreto del rettore.

La stessa legge stabilisce all'articolo 7 che le università possono adottare un regolamento di ateneo per l'amministrazione, le finanze e la contabilità. Esso è emanato con decreto del rettore su deliberazione del Consiglio di Amministrazione, sentiti i pareri del Senato Accademico, delle facoltà e dei dipartimenti, e pubblicato sul Bollettino Ufficiale. Anche nel caso del regolamento-contabile amministrativo il ministro esercita un controllo nei modi e nei tempi previsti per lo statuto.

Si può notare peraltro che il proce-

dimento necessario per l'emanazione dello statuto è molto più complesso di quello per la formulazione del regolamento, per il quale non si deve eleggere nessun nuovo organo come il SAI, né approvare, quindi, il relativo regolamento elettorale. Inoltre il procedimento per lo statuto si poteva attivare, secondo la legge, solo dal maggio 1990, mentre il regolamento si poteva approvare immediatamente dopo il varo della legge (maggio 1989, esattamente un anno prima).

La tabella n. 1 ci mostra quante sedi hanno già istituito il SAI e quante no. Notiamo quindi, che su 55 sedi universitarie rilevate solo 31 (cioè il 56,4%) hanno già il Senato Accademico Integrato. Di queste, 26 sono sedi universitarie centro-settentrionali statali, solo 4

Tabella 1 - Istituzione del Senato Accademico Integrato (SAI)

	Statali Centro Nord	%	Statali Sud	%	Totali Statali	%	Private	%	Totali Statali+ Private	%
Sedi senza SAI	4	13	15	79	19	39	5		24	43,6
Sedi con SAI	26	87	4	21	30	61	1*		31	56,4
Totale	30	100	19	100	49	100	6		55	100

* Perugia Stranieri pur non avendo il SAI ha già però una Commissione per lo Statuto. Si ricorda che questa Università è monofacoltà

sono sedi statali meridionali e una è privata. Delle 24 sedi ancora sprovviste di SAI (il 43,6%), 22 hanno il regolamento elettorale già approvato dal Senato Accademico.

Possiamo notare anche in questo caso uno squilibrio a svantaggio del Meridione. Infatti, delle 24 sedi che non hanno ancora il SAI ben 15 sono concentrate al Sud. Per inciso va evidenziato che su 6 sedi private (Milano «Bocconi», Milano «Sacro Cuore», Napoli «Suor Orsola», Roma «Luiss», Urbino, Perugia Stranieri) solo Perugia ha eletto una commissione per l'elaborazione dello statuto. Le restanti, eccetto Urbino, hanno deciso, per il momento, come consentito loro dalla legge, di non seguire la normativa statale in tema di autonomia statutaria.

La tabella n. 2 ci mostra analiticamente come si ripartiscono per stadi di avanzamento (la cui successione è rappresentata graficamente nella tavola n. 1) le sedi dotate di SAI. Si nota che in tutta Italia solo il Politecnico di Torino ha uno statuto già promulgato e solo la sede di Venezia Architettura ha già inviato il testo al ministro per i rilievi (quindi è nella fase prefinale). Due sedi - Modena e Pisa - si trovano nella fase di deliberazione, quella, cioè, in cui il SAI approva articolo per articolo lo statuto. Quindi, in definitiva, appena quattro sedi sono almeno arrivate alla

Tabella 2 - Stadi di avanzamento

	Sedi Statali Centro Nord	%	Statali Sud	%	Totali Statali	%	Private	Totali Statali+ Private	%
Fase di insediamento SAI	12	46,0	3	75	15	50	0	15	48,0
Fase di elaborazione Statuto	10	38,5	1	25	11	37	1*	12	39,0
di cui completa	3	11,5	0		3	10	0	3	9,5
Fase di deliberazione Statuto									
Fase di promulgazione	1	4,0	0		1	3	0	1	3,5
Totale	26	100,0	4	100	30	100	1*	31	100,0

* Perugia per stranieri, essendo una monafacoltà non ha Senato Accademico però ha già una Commissione per elaborazione statuto

a) fase di insediamento: Sedi in cui il SAI si è appena insediato o riunito solo una o due volte.
b) fase di deliberazione Statuto: Sedi in cui è stata nominata dal SAI una commissione per l'elaborazione di una bozza di statuto; (completata: quando questa Commissione ha già elaborato una bozza).

c) fase di deliberazione: Sedi in cui il SAI sta approvando articolo per articolo lo Statuto o lo ha approvato per MURST: quando il SAI discute sui rilievi (da recepire o meno) fatti dal ministro in approvato dal SAI)

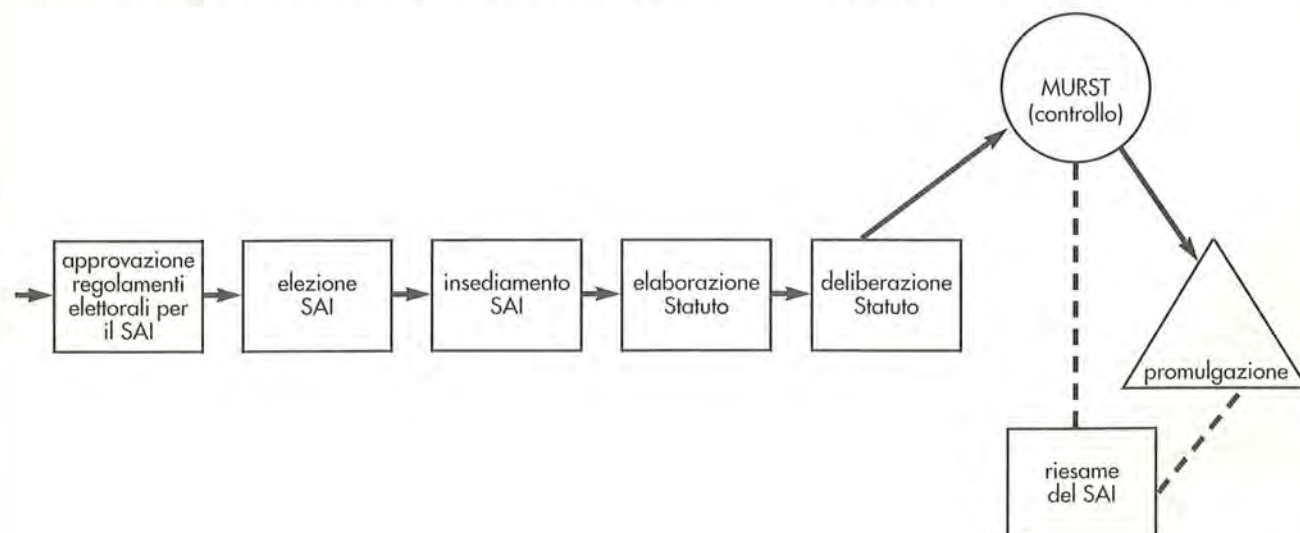
d) fase di promulgazione: Statuto già in Gazzetta Ufficiale

fase deliberativa (Modena, Pisa, Venezia Architettura, Torino Politecnico); tutte le altre stanno ancora elaborando una bozza di massima o sono alle prime riunioni del SAI. Non può sfuggire che le sedi più avanzate hanno due caratteristiche: appartengono al centro-nord e sono università non grandi.

Nelle prime due fasi del procedimento, cioè di insediamento del SAI e

di elaborazione dello statuto, invece, troviamo tutte le grandi sedi centro-settentrionali (Roma «La Sapienza», Milano Statale, Bologna, Torino Statale, Firenze, Genova) mentre le grandi sedi meridionali si trovano ancora, addirittura, a non aver eletto il SAI (Palermo, Bari, Napoli). Osserviamo, quindi, due evidenti spaccature rispetto al processo formativo dello statuto, che ci indicano

Tavola 1 - Descrizione processo decisionale per lo Statuto (autonomia statutaria)



il ritardo meridionale e quello delle sedi di maggiori dimensioni.

A questo punto si deve fare, però, un rilievo di ordine più generale, a prescindere dalle variazioni che abbiamo esaminato e dai fattori che le determinano: la situazione in cui si trova l'insieme delle sedi universitarie appare molto arretrata. Infatti solo una università ha ultimato il processo, una si trova nella fase prefinale e due sono entrate nella fase deliberativa.

I due gruppi più numerosi sono rappresentati dalle sedi che non hanno eletto nemmeno in SAI (24) e da quelle che, pur avendolo eletto, non hanno ancora avviato la procedura di elaborazione (prima fase: 15 sedi). Le cause di questo stato di cose sono più d'una. Per prima cosa, una certa disorganizzazione e poca managerialità, che si possono riscontrare in alcuni atenei, hanno sicuramente influito negativamente sull'attivazione e sul completamento delle procedure, in verità abbastanza complicate, necessarie per la formulazione dello statuto. Infatti le università meridionali, che sono le meno organizzate e le più caotiche, sono anche le più arretrate nel raggiungimento dell'autonomia statutaria. Così le grandi sedi i cui organi gestionali sono più numerosi e, quindi, meno governabili e i cui problemi sono più complessi, risultano ferme alle prime fasi del processo necessario per l'emanazione dello statuto. Ma il ritardo delle università meridionali non è spiegabile solo in termini di cattiva organizzazione. C'è da rilevare un filone culturale tipico del meridione che non vede di buon occhio le novità, una diffidenza, cioè, verso i cambiamenti. Esse, quindi, tendono, in qualche modo, a resistere alla autonomia, quasi per timore che possa significare per loro uno svantaggio, un fattore di crisi e non di sviluppo. Non a caso la contestazione della Pantera è stata particolarmente agguerrita nelle università meridionali, soprattutto per quanto riguarda la protesta contro la legge sulla autonomia.

Vi sono, inoltre, e tra tutte sono, probabilmente, quelle più determinanti, delle spiegazioni di carattere politico. Molte università si sono attivate len-

Tabella 3 - Stadi di avanzamento in dettaglio

a) fasi di insediamento SAI	b) fasi di elaborazione Statuto	c) fase di deliberazione	d) fase di promulgazione
Ancona Basilicata Bergamo Firenze Ferrara Milano Statale Parma Pavia Roma «La Sapienza» Roma «Tor Vergata» Salerno Sassari Siena Trieste Viterbo	Cassino Genova Milano Politecnico Padova Perugia Stranieri Pisa Normale Torino Verona Udine Venezia Ca Foscari Macerata Bologna	Pisa Modena Venezia Arch. c1) riesame per rilievi MURST (controllo) Venezia Arch.	Torino Politecnico
	b1) di cui già completata Macerata Udine Venezia Ca Foscari		

tamente o non si sono attivate affatto per lo statuto in quanto è stata presa la decisione di attendere la legge che fissa i principi entro i quali può muoversi l'autonomia: una decisione dettata dalla preoccupazione di non fare un lavoro doppio, poiché c'è il pericolo di emanare uno statuto che potrebbe, approvata questa legge, dover essere discusso e rielaborato.

Ma questo voler aspettare la legge dell'autonomia nasconde un altro problema di ordine apertamente politico: quello della conflittualità tra le varie componenti in seno agli atenei. Lo statuto, infatti, deve prevedere anche la nuova composizione dei Senati Accademici. Attorno a questo nodo si accende un forte contrasto di interessi tra la categoria tradizionalmente presente nel Senato Accademico, cioè gli ordinari e quelle (gli associati, i ricercatori, il personale tecnico amministrativo) che vorrebbero entrarvi.

Dietro questo contrasto di interessi si intravedono due diversi modelli di governo dell'università: uno di carattere meritocratico e l'altro di carattere democraticistico o corporativo. Naturalmente questi dissidi sono più presenti nelle grandi sedi piuttosto che nelle piccole. I megatenei sono più sindacalizzati e politicizzati e le spinte corporative vi sono più accentuate. Dunque, molti atenei,

in primo luogo i megatenei, hanno preferito evitare queste conflittualità e aspettare che la legge sulla autonomia fissasse i principi-guida per la composizione degli organi di governo.

Il ritardo che si può facilmente riscontrare per lo statuto si può, in qualche modo, notare anche per il regolamento contabile-amministrativo, in forma però più ridotta, come ci mostra la tabella n. 4 che ci illustra lo stato di avanzamento del processo di approvazione del regolamento, processo i cui vari stadi sono rappresentati graficamente nella tavola n. 2.

Va comunque rammentato che gli atenei per l'emanazione del regolamento hanno avuto un anno di tempo in più rispetto allo statuto, non hanno l'alibi di dover aspettare un'altra legge, né devono affrontare una procedura complessa. Quindi, anche per il regolamento, il processo si può definire molto lento.

Su 55 sedi, dunque, 17 (30%) non hanno neanche preso in considerazione in seno al Consiglio di Amministrazione il problema del regolamento, 17 sono appena nella fase di elaborazione di una bozza di massima e le sedi che hanno già ottenuto la pubblicazione sul Bollettino Ufficiale del regolamento sono anch'esse 17. Quindi, notiamo una polarizzazione ai due estremi della di-

Tabella 4 - Stadi di avanzamento del regolamento

	Sedi Statali Centro Nord	%	Sedi Statali Sud	%	Totale Statali	%	Private	%	Totale Statali+ Private	%
Sedi in cui il procedimento non è iniziato	5	17,0	8	36,5	13	24	4		17	30
Fase di elaborazione	11	38,5	5	23,0	16	32	1		17	30
Fase di deliberazione	1	3,5	1	4,5	2	4	0		2	3
Fase di controllo del MURST	3	10,0	1	4,5	4	8	0		4	7
Fase di promulgazione	9	31,0	7	31,5	16	32	1		17	30
Totali	29	100,0	22	100,0	51	100	6		55	100

istribuzione: le prime due fasi raggruppano, infatti, 34 sedi (60%), l'ultima, corrispondente alla promulgazione, ne raggruppa 17 (30%), le fasi intermedie, invece, 6 (circa il 10%).

Anche per il regolamento notiamo un divario tra Sud e Nord, però meno accentuato di quello registrato per lo statuto. Infatti 5 sedi statali centro-settentrionali non hanno ancora iniziato nemmeno il procedimento contro le 8 del Sud, 9 sedi centro-settentrionali

hanno già emanato il regolamento contro le 7 meridionali. Notiamo anche in questo caso un ritardo maggiore delle sedi più grandi rispetto alle più piccole; però a differenza che per lo statuto, per il regolamento non mancano grandi sedi che abbiano già completato il procedimento (Napoli) o quasi (Roma «La Sapienza» e Palermo).

Il vantaggio dell'autonomia regolamentare rispetto a quella statutaria, si spiega facilmente sia per le già citate ra-

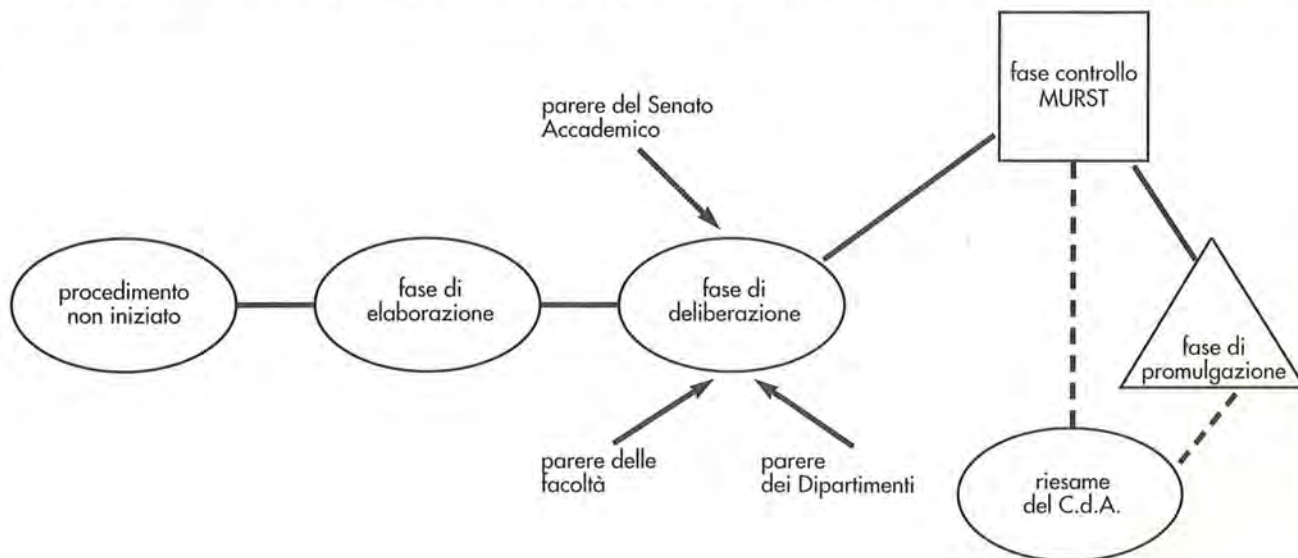
gioni di tempo e snellezza di procedure, sia soprattutto per la mancanza di motivi di conflittualità tra le varie componenti universitarie paragonabili a quelle sopra ricordate.

In conclusione, la mancata approvazione della legge sulla autonomia entro la fine della legislatura potrà provocare o una prolungata stasi, oppure un'accelerazione, accompagnata però dall'esplosione di forti conflitti.

Oltre a desumere dall'analisi che si è fatta l'importanza della legge sull'autonomia, e quindi i rischi conseguenti alla sua ritardata approvazione, resta da fare un'altra notazione: occorre stimolare nell'università la maturazione di una propensione ad avvalersi degli spazi di autonomia già esistenti, propensione che la vicenda dei regolamenti contabili-amministrativi (ed anche, per le prime impressioni che si sono potute raccogliere, quelle dei regolamenti didattici di cui alla legge n. 341) mostra essere piuttosto carente.

Comunicazione al Seminario del 30.1.92 sull'autonomia universitaria

Tavola 2 - Descrizione processo decisionale per il regolamento contabile amministrativo



Procedimento non iniziato: Il Consiglio di Amministrazione non ha ancora affrontato il problema

Fase di elaborazione: Il Consiglio di Amministrazione ha formato una Commissione che elabora una bozza di regolamento

Fase di deliberazione: Il C. di A. sentiti i pareri dei S.A., della Facoltà e dei dipartimenti ha approvato articolo per articolo il regolamento

Fase di controllo del MURST: Il C. di A. approvato il regolamento lo ha inviato al Ministro per l'università per il controllo di legittimità e di merito

Fase di promulgazione: Il regolamento è stato pubblicato sul Bollettino Ufficiale



LEGGI e DECRETI

DECRETO DEL MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA 31 GENNAIO 1992

Autorizzazione alle Università degli Studi ad istituire i diplomi universitari

IL MINISTRO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA

Vista la legge 7 agosto 1990, n. 245;

Vista la legge 19 novembre 1990, n. 341 e in particolare gli articoli 2, 9 e 16;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991 che ha approvato il piano di sviluppo dell'università per il triennio 1991/93 e in particolare l'art. 11 relativo alle iniziative di trasformazione delle scuole dirette a fini speciali e le proposte di istituzione «ex novo» di Diplomi Universitari (D.U.);

Considerato che le trasformazioni suddette non necessitano di specifiche autorizzazioni, ai sensi dell'art. 11 del citato decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991, fatte salve le procedure di adeguamento al nuovo ordinamento didattico per il corso di diploma universitario corrispondente, di modo che, l'iniziativa delle singole università dia luogo alla trasformazione nei corrispondenti diplomi universitari, come stabilito dall'art. 7 della citata legge 19 novembre 1990, n. 341;

Viste le proposte di istituzione «ex novo» di diploma universitario pervenute dalle università e selezionate nella fascia di priorità A dai competenti comitati universitari regionali;

Visti i decreti ministeriali 31 ottobre 1991, 15 novembre 1991, 23 novembre 1991, 2 dicembre 1991 e 18 dicembre 1991, con i quali, ai sensi e per gli effetti di cui all'art. 9 della legge 19 novembre 1990, n. 341, sono stati inseriti nell'ordinamento didattico universitario i seguenti corsi di diploma universitario:

- Produzione vegetale;
- Gestione tecnica e amministrativa in agricoltura;

- Tecniche forestali;
- Produzioni agrarie tropicali e subtropicali;
- Tecnologie alimentari;
- Ingegneria aerospaziale;
- Ingegneria biomedica;
- Ingegneria chimica;
- Ingegneria dell'ambiente e delle risorse;
- Ingegneria delle infrastrutture;
- Ingegneria delle telecomunicazioni;
- Ingegneria elettrica;
- Ingegneria elettronica;
- Ingegneria informatica e automatica;
- Ingegneria logistica e della produzione;
- Ingegneria meccanica;
- Tecnico di laboratorio biomedico;
- Giornalismo;
- Tecnica pubblicitaria;
- Scienze infermieristiche;
- Biotecnologie agroindustriali;

Visto il parere del Consiglio Universitario Nazionale del 10 ottobre 1991, con il quale, ai sensi e per gli effetti di cui all'art. 9 della predetta legge n. 341/90, è stato definito l'ordinamento didattico del corso di diploma universitario «Ortottista ed Assistente in oftalmologia»;

Visto il parere del Consiglio Universitario Nazionale espresso nella seduta del 20 dicembre 1991 con cui il predetto consesso ritiene:

a) che «debbono essere istituiti al più presto i D.U. per i quali è già stato determinato l'ordinamento didattico»;

b) che «nello spirito di una fattiva collaborazione alla fase istruttoria per l'istituzione dei diplomi universitari» - fatte salve le determinazioni che il Consiglio dovrà esprimere successivamente per gli ordinamenti universitari - ha invitato i comitati consultivi ad esaminare le proposte nominali di diploma presentate dai comitati regionali di coordinamento che possono essere prese in considerazione;

Visti i pareri espressi nelle date 15 e 22 gennaio 1992 dalle Commissioni parlamentari competenti, come previ-

sto dall'art. 11 del decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991;

Considerata l'inderogabile necessità di avviare il procedimento autorizzativo per l'attivazione - previo accertamento dell'effettiva esistenza dei requisiti previsti dalla legge n. 341/90 e dal decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991 - dei diplomi universitari proposti e per i quali il CUN ha già determinato i relativi *curricula* e degli altri diplomi in base alle indicazioni dei comitati consultivi CUN per quanto concerne i raggruppamenti nominali delle varie denominazioni proposte dai comitati regionali, ferma restando la riserva che si procederà all'attivazione dei diplomi stessi dopo che siano stati definiti i corrispondenti ordinamenti e accertata sempre la sussistenza dei requisiti richiesti dalla legge n. 341/90 e dal decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991;

Ritenuto di dover procedere alla esatta elencazione dei diplomi ex novo sulle quali le Commissioni parlamentari hanno espresso parere favorevole e ciò ai fini di certezza e completezza del quadro entro il quale si svilupperà la futura azione amministrativa ai sensi della citata legge n. 341/90 e del citato decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991;

DECRETA:

Art. 1

Le università, nel triennio di vigenza del piano di sviluppo 1991/93, sono autorizzate ad istituire i diplomi universitari di cui al seguente elenco.

La tabella allegata al presente decreto indica la corretta denominazione dei diplomi proposti dai singoli Atenei.

La concreta attivazione dei corsi è subordinata all'espressa autorizzazione del Ministro, anche al fine di verificare la sussistenza di risorse finanziarie, di personale e di strutture.

Le risorse disponibili saranno utiliz-

zate sia per le trasformazioni delle Scuole dirette a fini speciali che per i Diplomi universitari istituiti ex novo.

AGRARIA

Produzioni vegetali

Reggio Calabria, Campobasso, Catania, Napoli «Federico II», Bari, Bari (con sede decentrata Foggia)

Produzioni animali

Viterbo, Campobasso, Catania

Gestione tecnica e amministrativa in agricoltura

Viterbo, Pisa, Perugia (sede decentrata Città della Pieve), Milano, Catania, Perugia, Palermo

Tecniche forestali

Viterbo

Produzioni agrarie tropicali e subtropicali

Firenze

Tecnologie alimentari

Reggio Calabria, Udine, Napoli «Federico II», Firenze, Milano, Ancona, Campobasso, Catania

MEDICINA VETERINARIA

Igiene e sanità animale

Napoli «Federico II», Milano, Perugia

Produzioni animali

Padova, Milano, Bologna, Bologna (sede decentrata Cesena), Torino, Sassari, Bari

INGEGNERIA

Ingegneria aerospaziale

Perugia, Roma «La Sapienza», Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

Ingegneria chimica

L'Aquila, Salerno, Salerno (sede decentrata Avellino), Napoli «Federico II», Ferrara, Roma «La Sapienza», Genova, Bari Politecnico (sede decentrata Foggia), Torino Politecnico (sede decentrata Biella), Messina, Trento, Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

Ingegneria dell'ambiente e delle risorse

Potenza (con sede decentrata Matera), Roma «La Sapienza», Cagliari, Palermo, Roma «La Sapienza» (sede decentrata Latina), Genova (sede decentrata Savona), Pavia (sede decentrata Mantova), Trento, Firenze (sede decentrata Prato), Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì), Udine, Genova

Ingegneria delle infrastrutture

L'Aquila, Cosenza, Reggio Calabria, Salerno, Napoli «Federico II», Parma, Roma «La Sapienza», Roma Tor Vergata, Pavia, Ancona, Catania, Messina, Palermo, Salerno (sede decentrata Avellino), Bari Politecnico (sede decentrata Taranto), Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

Ingegneria delle telecomunicazioni

Torino Politecnico (sede decentrata Aosta), Roma «La Sapienza», Siena, Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

Ingegneria elettrica

L'Aquila, Roma «La Sapienza», Cassino, Genova, Catania, Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì), Cassino (sede decentrata Frosinone), Torino Politecnico (sede decentrata Alessandria)

Ingegneria elettronica

Salerno, Parma, Roma «La Sapienza», Ancona, Catania, Messina, Bari Politecnico, Potenza, Genova, Pavia, Torino Politecnico (sedi decentrate Ivrea, Mondovì e Vercelli), Cagliari (sede decentrata Nuoro), Pisa, Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì), Padova, Udine, L'Aquila

Ingegneria informatica e automatica

Cosenza, Salerno, Napoli «Federico II», Parma, Trieste, Roma «La Sapienza», Roma Tor Vergata, Milano Politecnico (sede decentrata Cremona), Ancona, Palermo, Firenze (sede decentrata Prato), Messina, Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

Ingegneria logistica e della produzione

Roma «La Sapienza», Genova (sede distaccata Savona), Milano Politecnico (sede distaccata Lecco), Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

Ingegneria meccanica

L'Aquila, Cosenza, Salerno, Napoli «Federico II», Modena, Parma, Trieste, Roma «La Sapienza», Cassino, Genova, Brescia, Padova, Ancona, Torino Politecnico (sedi distaccate Mondovì e Novara), Catania, Palermo, Milano Politecnico (sede distaccata Lecco), Udine (sede decentrata Pordenone), Roma Tor Vergata, Pisa, Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì), Cassino (sede decentrata Frosinone), Bari Politecnico (sede decentrata Foggia)

Ingegneria biomedica

Politecnico Milano

Ingegneria edile

Reggio Calabria, Roma «La Sapienza», Bologna (sede decentrata o Cesena o Forlì)

ARCHITETTURA

Coordinatore tecnico di strutture progettuali

Napoli «Federico II», Roma «La Sapienza»

Tecnico della produzione edilizia

Napoli «Federico II», Roma «La Sapienza», Genova, Milano Politecnico (sede decentrata Mantova), Torino Politecnico (sede decentrata Mondovì)

Tecnico delle analisi del costruito

Roma «La Sapienza»

Tecnico del disegno industriale

Milano Politecnico

Tecnico per il cantiere di restauro

Milano Politecnico (sede decentrata Mantova), Bari Politecnico

Tecnico analista dei sistemi informativi territoriali

Venezia Architettura

LETTERE E FILOSOFIA

Giornalismo

Perugia (sede decentrata Città di Castello)

Operatori dei beni culturali

Potenza (sede decentrata Matera), Salerno (utilizzando le strutture dei Comuni di Padula e Treggiano), Roma «La Sapienza» (sede decentrata Rieti), Pavia, Firenze, Siena, Napoli «Federico II», Trieste, Udine, Milano «Cattolica», Macerata, Palermo, Bari

Traduttori e interpreti

Napoli «Federico II», Napoli Orientale, Genova, Perugia (sede decentrata Terni)

Operatori psico-socio-pedagogici

Chieti, Cosenza, Catania, Macerata

Tecniche artistiche e dello spettacolo

Trieste, Palermo, Siena, Perugia (sedi decentrate Terni e Spoleto), Venezia, Pavia (sede decentrata Cremona)

Geografia

Roma «La Sapienza»

MAGISTERO

Tecnica pubblicitaria

Palermo

Giornalismo

Palermo, Napoli Istituto di Magistero «Suor Orsola Benincasa», Genova, Bari (sede decentrata Foggia)

Operatori dei beni culturali

L'Aquila, Napoli «Suor Orsola Benincasa», Sassari, Siena

Traduttori e interpreti

Ferrara, Napoli «Suor Orsola Benincasa», Siena, Lecce

Operatori psico-socio-pedagogici

Bologna, Torino, Catania, Firenze, Siena

Operatori turistici

Bari

Tecniche artistiche e dello spettacolo

L'Aquila

Relazioni pubbliche

Lecce

LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

Operatori turistici

Viterbo

Operatori dei beni culturali

Bergamo

Traduttori e interpreti

Udine, Pisa, Venezia, Perugia stranieri, Bari

Relazioni pubbliche

Milano Istituto Lingue Moderne

Tecnica pubblicitaria

Perugia stranieri

MEDICINA E CHIRURGIA

Scienze infermieristiche

Chieti, Reggio Calabria (sede decentrata Catanzaro), Napoli «Federico II», Napoli II Ateneo, Parma, Roma «La Sapienza» (sede decentrata Rieti), Roma «La Sapienza» (sede decentrata Viterbo), Roma Tor Vergata, Brescia, Milano, Pavia, Pavia (sede decentrata Varese), Torino, Bari (sede decentrata Foggia), Cagliari, Sassari, Firenze, Pisa, Siena, Perugia, Roma Tor Vergata (sede decentrata Frosinone), Modena, L'Aquila, Milano, Cattolica, Padova.

Tecnici della riabilitazione

Chieti, Napoli II Ateneo, Udine, Trieste, Verona

Tecnico in biotecnologie mediche

Reggio Calabria (sede decentrata Catanzaro), Napoli «Federico II», Genova, Brescia, Milano

Tecnici di laboratorio biomedico

Napoli II Ateneo, Bologna, Ferrara, Roma Tor Vergata, Firenze

Tecnici: ortottista, assistenti in oftalmologia
Roma Tor Vergata

Tecnico in dietologia e dietetica applicata

Roma Tor Vergata

Tecnico di igiene ambientale e del lavoro

Roma Tor Vergata

Tecnico in tecnologie mediche

Pavia (con sede decentrata Varese), Pisa

ECONOMIA E COMMERCIO, SCIENZE ECONOMICHE E SOCIALI, SCIENZE ECONOMICHE E BANCARIE

Operatori turistici

Salerno (con sede decentrata a Benevento)

Economia del turismo

L'Aquila (sede decentrata Sulmona), Genova (sede decentrata Savona), Bari (sede decentrata Foggia), Catania

Economia ed amministrazione aziendale

Perugia (sede decentrata Terni), Lecce, Catania, Pisa, Siena, Siena (sede decentrata Arezzo), Bari (sede decentrata Foggia), Brescia, Cosenza, Pavia, Napoli II Ateneo, Modena, Parma, Viterbo, Ancona, Udine (sede decentrata Pordenone), Roma «La Sapienza» (sede decentrata Latina), Urbino, Campobasso

Statistica

Cosenza, Trieste, Perugia

Statistica ed informatica per la gestione delle imprese

Napoli «Federico II», Bergamo, Palermo, Venezia

Gestione delle Amministrazioni pubbliche

Viterbo, Urbino, Campobasso

Marketing e comunicazione

Urbino, Campobasso

Consulente del lavoro

Campobasso

Statistica e informatica per la pubblica amministrazione

Palermo

Commercio estero

Venezia

Operatore giuridico d'impresa

Salerno (con sede decentrata Benevento)

Assistenti sociali

Campobasso

GIURISPRUDENZA

Operatore della pubblica amministrazione

Reggio Calabria (sede decentrata Catanzaro), Verona, Ferrara

Operatore giudiziario

Catania, Perugia, Urbino

Informatica giuridica

Bologna (sede decentrata Forlì)

Operatore assicurativo e finanziario

Urbino

Operatore giuridico d'impresa

Catania, Verona

Consulente del lavoro

Modena

SCIENZE POLITICHE

Operatore della pubblica amministrazione

Napoli «Federico II», Pavia

Statistica

Napoli «Federico II»

Assistenti sociali

Bologna, Perugia

Tecniche della ricerca sociale

Firenze, Milano, Catania

Giornalismo

Genova, Macerata

Operatori turistici

Catania

Operatore dello sviluppo

Napoli Orientale, Catania

Operatore assicurativo e finanziario

Milano

Operatore della pubblica amministrazione

Napoli «Federico II», Pavia, Catania,

Perugia (sede decentrata Foligno)

Consulente del lavoro

Palermo, Firenze (sede decentrata Prato)

Economia del turismo

Milano

SCIENZE STATISTICHE, DEMOGRAFICHE E ATTUARIALI

Statistica ed informatica per la gestione delle imprese

Padova, Bologna (sede decentrata Rimini)

Statistica e informatica per la pubblica amministrazione

Padova, Bologna (sede decentrata Rimini)

SOCIOLOGIA

Operatore della pubblica amministrazione

Trento

SCIENZE MATEMATICHE, FISICHE E NATURALI, CHIMICA INDUSTRIALE E FARMACIA

Scienze ambientali

L'Aquila, Bologna (sede decentrata Ravenna), Roma «La Sapienza», (sede decentrata Rieti), Viterbo, Milano, Sassari (sede decentrata Nuoro)

Biotecnologie agroindustriali

L'Aquila (sede decentrata Avezzano)

Chimica

Potenza (sede decentrata Matera), Milano, Pavia, Catania

Chimica industriale

Bologna

Matematica

Potenza, Salerno, Trieste, Catania

Scienza dei materiali

Potenza (con sede decentrata Matera), Cosenza, Salerno, Catania, Napoli «Federico II», Milano, Torino

Biotecnologie

Catania, Cosenza, Roma «La Sapienza», Roma «La Sapienza» (sede decentrata Latina), Roma Tor Vergata, Milano, Pavia, Pavia (sede decentrata Mantova), Perugia, Padova, Camerino, Urbino, Torino

Analista chimico-biologico

Cosenza, Roma «La Sapienza», Lecce

Naturalista

Cosenza, Catania, Perugia (sede decentrata Città di Castello), L'Aquila

Informatica

Salerno, Ferrara, Udine, Roma «La Sapienza», Milano, Milano Cattolica (sede decentrata Brescia), Torino

Fisica

Salerno, Catania

Biologia

Bologna, Bologna (sede decentrata Ravenna), Modena, Parma, Trieste, Viterbo, Bari, Catania, Palermo, Siena, Trento, Cagliari (sede decentrata Nuoro)

Geologo

Milano, Pavia, Camerino, Urbino, Catania

FARMACIA

Controllo qualità in farmacia

Napoli «Federico II», Roma «La Sapienza»

Tecnologie farmaceutiche

Ferrara, Modena, Trieste, Roma «La Sapienza», Milano, Milano (sede decentrata Varese), Pavia, Camerino, Urbino,

Catania, Siena, Perugia, Firenze, Bari
(sede decentrata Taranto)

*Informazione ed educazione sanitaria per la
farmaceutica*

Parma, Roma «La Sapienza», Catania

I provvedimenti che determineranno gli ordinamenti didattici dei singoli diplomi potranno stabilire eventuali modifiche della denominazione dei diplomi stessi e la loro afferenza alle Facoltà.

Roma, 31 gennaio 1992

Il ministro: RUBERTI

Tabella allegata al decreto del ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica del giorno 31 gennaio 1992

La tabella generale di trasformazione delle Scuole dirette a fini speciali in diploma universitario, nonché l'istituzione di nuovi corsi di diploma è la seguente:

1. PRODUZIONI VEGETALI

Orto florovivaismo
Agrometereologia
Tec. produzione vegetale
Produzioni vegetali mediterranee e colture protette
Tecnologie del verde urbano
Protezione delle piante
Tecnica vivaistica ortofrutticola

2. PRODUZIONI ANIMALI

Tecn. in produzione animale
Tecn. produzione animale
Utilizzazione zootecnica delle aree difficili
Acquacoltura
Acquacoltura e Maricoltura
Operatore zootecnico
Assistenza tecnica e divulgazione in zootecnica
Gestione e protezione della fauna
Difesa del mare, incremento e controllo delle risorse

3. GESTIONE TECNICA E AMMINISTRATIVA IN AGRICOLTURA

Tec. in edilizia rurale
Scienze agrarie
Controllo ambientale
Rilevamento e valutazione delle risorse ambientali
Scienze del territorio
Tecnici per la conservazione e gestione dell'ambiente
Contabilità e tecnica di gestione

4. TECNICHE FORESTALI

Tec. forestali industria legno
Tec. forestali naturalista

5. PRODUZIONI AGRARIE TROPICALI E SUB-TROPICALI

Agricoltura e sviluppo rurale delle regioni tropicali e subtropicali

6. TECNOLOGIE ALIMENTARI

Tecnologia degli olii grezzi e derivati
Tecnica enologica
Viticulture ed enologia
Tecnologie alimentari
Enologia
Tecn. trasformazioni alimentari e gestione qualità
Tecnologie di valorizzazione dei prodotti agricoli

7. IGIENE E SANITÀ ANIMALE

Ausiliario di igiene alimentare
Tecnico di laboratorio di biotecnologia
Collaboratore tecnico nella riproduzione animale e relative biotecnologie
Controllo della qualità dei prodotti di origine animale
Tecnico ausiliario alla vigilanza degli alimenti

8. INGEGNERIA AEROSPAZIALE

Ingegneria aeronautica
Ingegneria spaziale

9. INGEGNERIA BIOMEDICA

Ingegneria biomedica

10. INGEGNERIA CHIMICA

Ingegneria chimica
Ingegneria dei materiali

11. INGEGNERIA DELL'AMBIENTE E DELLE RISORSE

Ingegneria del territorio e dell'ambiente
Ingegneria per l'ambiente ed il territorio
Ingegneria ambientale
Ingegneria civica e territoriale
Ingegneria tecniche antinquinanti e di sicurezza
Ingegneria agraria

12. INGEGNERIA DELLE INFRASTRUTTURE

Ingegneria civile
Ingegneria delle infrastrutture

13. INGEGNERIA DELLE TELECOMUNICAZIONI

Ingegneria dell'informazione
Ingegneria delle telecomunicazioni

14. INGEGNERIA ELETTRICA

Ingegneria elettrica

15. INGEGNERIA ELETTRONICA

Ingegneria dell'informazione
Ingegneria elettronica

16. INGEGNERIA INFORMATICA E AUTOMATICA

Ingegneria informatica e automatica
Ingegneria dell'informazione
Ingegneria informatica
Ingegneria automatica

17. INGEGNERIA LOGISTICA E DELLA PRODUZIONE

Ingegneria logistica e della produzione
Organizzazione della produzione
Ingegneria gestionale

18. INGEGNERIA MECCANICA

Ingegneria meccanica

19. INGEGNERIA EDILE

Ingegneria edile
Ingegneria civile

20. TECNICO DELLA PRODUZIONE EDILIZIA

Tecnico nel settore edilizio
Tecnici superiori delle costruzioni
Tecnico delle produzioni edilizie
Tecnico produzione edile
Tecniche edilizie

21. TECNICO DEL DISEGNO INDUSTRIALE

Disegno industriale

22. TECNICO PER IL CANTIERE DI RESTAURO

Tecnici del cantiere di restauro
Beni architettonici e ambientali

23. COORDINATORE TECNICO DI STRUTTURE PROGETTUALI

Coadiutore di struttura tecnica progettuale

24. TECNICO DELLE ANALISI DEL COSTRUITO

Tecnico analisi costruito

25. TECNICO ANALISTA DEI SISTEMI INFORMATIVI TERRITORIALI

Sistemi informativi territoriali

26. GIORNALISMO

Tecnico editoriale
Giornalismo
Storia e tecnica del giornalismo e delle comunicazioni di massa

27. TECNICA PUBBLICITARIA

Tecnica pubblicitaria
Comunicazione audiovisiva

28. OPERATORI DEI BENI CULTURALI

Operatore dei beni culturali
Operatore del restauro
Beni culturali e politica del turismo
Scienze tec.-archeologiche
Addetti alla tutela dei beni archivistici e librari

Beni culturali
Assistenti di scavo e operatori del restauro
Archivista e bibliotecario
Assistenti di biblioteca
Archivistica e biblioteconomia
Operatore di biblioteche e archivi
Scienze archivistiche, biblioteconomiche e documentarie
Archivisti e bibliotecari
Conservazione, catalogazione e restauro dei beni culturali
Discipline bibliografiche e documentarie
Tecnologie informatiche per i beni culturali
Storia dell'arte medievale, moderna e tecniche della conservazione dei beni artistici
Operatore conservazione beni culturali, etnoantropologici e artistico-archeologici
Documentazione e restauro beni culturali mobili (archivistici, librari, ecc.)
Storia e tutela dei beni culturali

29. TRADUTTORI E INTERPRETI

Traduttore e interprete
Interpreti e traduttori
Operatori linguistici nei servizi dell'informazione e delle comunicazioni
Operatore linguistico
Interpreti
Traduttori per l'editoria e i servizi editoriali
Traduttori e interpreti
Lingue
Operatori in relazioni estere
Esperti in lingue straniere
Interpreti, traduttori e corrispondenti in italiano
Lingue orientali
Scienze linguistiche per l'impresa

30. OPERATORI PSICO-SOCIO-PEDAGOGICI

Operatore pedagogico
Antropologia delle società complesse
Operatore psico-pedagogico
Operatori in aree psico-pedagogiche
Operatore dell'orientamento scolastico e professionale
Psicologia dell'intervento nei servizi socio-sanitari ed educativi
Psicologia aziendale
Tecnici della ricerca sociale ed educativa
Operatori per le istituzioni della prima infanzia
Psicomетria
Educatori dell'infanzia
Sociologia

31. TECNICHE ARTISTICHE E DELLO SPETTACOLO

Tecnica e organizzazione della comunicazione e dello spettacolo
Storia e didattica della musica
Operatore nel settore della musica e dello spettacolo
Operatori tecniche audiovisive e dello spettacolo
Tecniche e preparazioni teatrali per sceneggiatori, costumisti ed esperti di rimessaggio di elementi e strutture teatrali
Tecnica e organizzazione della comunicazione e dello spettacolo
Arte con indirizzi in arti visive, musica, sociologia, teatro e spettacolo
Discipline musicali e dello spettacolo

32. OPERATORI TURISTICI

Esperto attività turistiche
Operatori turistico-culturali
Operatore per i servizi turistici
Economia del turismo

33. RELAZIONI PUBBLICHE

Relazioni pubbliche

34. GEOGRAFIA

Geografia

35. SCIENZE INFERMIERISTICHE

Assistenza e riabilitazione infermieristica medico-chirurgica e odontoiatrica
Infermieri professionali
Scienze superiori infermieristiche e riabilitative per l'età evolutiva
Infermiere responsabile assistenza generale
Assistenza tecnico-specialistica e riabilitazione
Tecniche dialitiche
Discipline infermieristiche
Collaboratore clinico e sanitario
Settore infermieristico
Scienze infermieristiche
Scienze superiori infermieristiche

36. TECNICI DI LABORATORIO BIOMEDICO

Tecnico di laboratorio biomedico
Tecnico di laboratorio
Settore tecnici di laboratorio biomedico
Tecnici infettivologi

37. TECNICI: ORTOTTISTICA - ASSISTENTI IN OFTALMOLOGIA

Oftalmologia

38. TECNICI DELLA RIABILITAZIONE

Chinesologia e rieducazione motoria
Terapista della riabilitazione
Tecnici della riabilitazione
Settore scienze motorie
Scienze della riabilitazione

39. TECNICO IN BIOTECNOLOGIE MEDICHE

Biotecnologie

Biotecnologie mediche
Scienze biomediche ad indirizzo biotecnologico
Biotecnologie (in. medico)

40. TECNICO IN DIETOLOGIA E DIETETICA APPLICATA

Dietologia

41. TECNICO DI IGIENE AMBIENTALE E DEL LAVORO

Igiene pubblica ambientale e del lavoro

42. TECNICO IN TECNOLOGIE MEDICHE

Informatica medica
Tecnologie applicate alla chirurgia
Tecnologie biomediche con 4 indirizzi
Tecnologie biomediche

43. ECONOMIA E AMMINISTRAZIONE AZIENDALE

Addetti ai servizi di finanza aziendale
Analisi aziendale: ind. contabile finanziario
Analisi aziendale: ind. informatico
Analisi aziendale: ind. programmazione e controllo di gestione
Analisi aziendale: ind. contabilità finanziaria e gestione dei pubblici servizi
Collaboratore di società di revisione
Consulente del lavoro
Discipline economiche e aziendali
Discipline finanziarie e bancarie
Economia
Economia aziendale
Economia e commercio
Economia finanziaria
Economica dei mercati finanziari
Esperto di bilancio
Gestione d'impresa
Giurista d'impresa
Operatore d'impresa e sistemi cooperativi
Project manager
Tecnici dell'amministrazione aziendale
Amministrazione aziendale
Tecnico di azienda

44. GESTIONE DELLE AMMINISTRAZIONI PUBBLICHE

Esperto in economia del territorio
Operatore di amministrazione di enti pubblici territoriali
Gestione pubblici servizi

45. COMMERCIO ESTERO

Commercio estero

46. ECONOMIA DEL TURISMO

Economia del turismo
Operatore turistico
Scienze economico turistiche
Operatore economico dei servizi turistici

47. GESTIONE DEL SISTEMA ALIMENTARE

48. MARKETING E COMUNICAZIONE

Addetto ai servizi di marketing
Consulente di comunicazione aziendale
Esperto di consulenza marketing

49. STATISTICA

Statistica

50. STATISTICA E INFORMATICA PER LA GESTIONE DELLE IMPRESE

Informatica aziendale
Informatica amministrativo-gestionale
Statistica e informatica
Statistica e informatica per la gestione delle imprese
Statistica e informatica per l'economia

51. STATISTICA E INFORMATICA PER LA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

Statistica e informatica per la Pubblica Amministrazione
Statistica per la gestione di strutture sanitarie

52. OPERATORE DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

Discipline amministrative
Operatori intermedi della Pubblica Amministrazione
Funzione pubblica
Scienze amministrative
Operatori della Pubblica Amministrazione

53. OPERATORE GIUDIZIARIO

Attività ausiliarie del processo
Tecnici in scienze criminalistiche e tecnico-forensi
Operatori giudiziari
Esperto di attività investigativa

54. INFORMATICA GIURIDICA

Informatica giuridica

55. OPERATORE ASSICURATIVO E FINANZIARIO

Esperto di attività assicurative e finanziarie
Operatori delle assicurazioni e della previdenza

56. OPERATORE GIURIDICO D'IMPRESA

Legislazione e tecnica aziendale
Operatori giuridici d'impresa
Giurista d'impresa

57. ASSISTENTI SOCIALI

Assistenti sociali
Assistente sociale

58. TECNICHE DELLA RICERCA SOCIALE

Politiche sociali e tecniche della ricerca
Ricerca sociale e di mercato
Sociologia
Scienze politiche e sociali

59. CONSULENTE DEL LAVORO

Consulenti del lavoro
Relazioni industriali

60. OPERATORE DELLO SVILUPPO

Operatore dello sviluppo

61. CHIMICA

Chimica
Scienze chimiche

62. MATEMATICA

Matematica
Matematica applicata
Matematica applicata e computazionale
Matematica informatica

63. SCIENZA DEI MATERIALI

Scienza dei materiali
Fisica ad orientamento nuovi materiali
Tecnologi dei materiali e dei processi
Metodi per lo studio dei materiali

64. BIOTECNOLOGIA

Biotecnologia
Biotecnologie chimiche
Biotecnologo

65. FISICA

Fisica
Fisica sanitaria
Laboratorio di fisica

66. INFORMATICA

Informatica
Scienze dell'informazione

67. CHIMICA INDUSTRIALE

Chimica industriale

68. BIOLOGIA

Biologo
Biologia
Analista biologo
Biochimica
Acquacoltura
Acquacoltura e maricoltura
Bioanalisi
Tecnica di rilevamento bio-ecologico
Analisi di laboratorio con 2 ind. citofisiologico, Chimico ecologico
Tecniche biologiche applicate

69. SCIENZE AMBIENTALI

Scienze per l'ambiente

Tecnici di rilevamento bio-ecologico

Tec. di misure ambientali
Scienze ambientali

70. GEOLOGO

Geologia
Scienze geomorfologiche
Tecnico idrogeologico
Scienze geologiche

71. BIOTECNOLOGIE AGRO-INDUSTRIALI

Biotecnologie agro-industriali

72. NATURALISTA

Met. salvaguardia ambiente e della gestione risorse naturali
Ecologia e conservazione degli ambienti naturali
Tecnici per la conservazione e gestione dell'ambiente

73. ANALISTA CHIMICO BIOLOGICO

Disc. chimico biologiche
Per manager di laboratorio
Tecnici in analisi biochimiche e dell'ambiente
Biochimica

74. CONTROLLO QUALITÀ IN FARMACIA

Analisi dei farmaci e controllo qualità
Analisi dei prodotti dietetici e controllo qualità
Controllo qualità

75. TECNOLOGIE FARMACEUTICHE

Tecnici di laboratorio di prodotti fitoiatrici
Tecnologie delle piante medicinali
Tecnico del farmaco
Tecnico in cosmetologia
Farmacia
Erboristeria
Dipl. in farmacia settore farmaco-analitico
Dipl. in farmacia settore erboristico
Tecnico analista farmaceutico
Tecnico erborista
Biotecnologie farmaceutiche
Tecnico di biotecnologie farmaceutiche
Dipl. in farmacia settore biotecnologico

76. INFORMAZIONE ED EDUCAZIONE SANITARIA PER LA FARMACEUTICA

Informazione scientifica
Dipl. in farmacia settore osp. ed educ. sanitaria
Informatore scientifico del farmaco

G.U. dell'11 maggio 1992

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 7 GENNAIO 1992

Modificazioni al decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991, recante approvazione del Piano di sviluppo delle università per il triennio 1991-93.

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 256 del 31 ottobre 1991, recante l'approvazione del Piano di sviluppo delle università per il triennio 1991-93;

Viste le comunicazioni con le quali i presidenti della settima commissione permanente, rispettivamente, del Senato della Repubblica e della Camera dei deputati hanno segnalato errori materiali nel parere reso dalle commissioni stesse, in data 24 ottobre 1991, sullo schema del Piano di sviluppo delle università per il triennio 1991-93;

Ritenuto di dover aderire alle predette segnalazioni e al tempo stesso di correggere alcuni errori materiali riscontrati nello schema del citato decre-

to del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 28 dicembre 1991;

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

DECRETA:

Art. 1

Al decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991 sono apportate le seguenti correzioni:

a) all'art. 6, ultimo comma, in luogo di «al primo comma» deve leggersi «ai primi due commi»;

b) la facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali di Chieti, con il relativo corso di laurea in Scienze geologiche, di cui alla tabella D dell'art. 15 è iscritta nella tabella C dello stesso articolo, in quanto si tratta di facoltà di nuova istituzione. Nella tabella D relativa ai nuovi corsi di laurea sono invece inseriti:

c) la facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali con il corso di laurea in Scienze ambientali istituita

Sedi/Facoltà	Corsi di laurea
Chieti/ Economia e commercio	Economia aziendale Economia politica
Firenze/ Magistero	Psicologia
Sassari/ Agraria	Scienze forestali (a Nuoro)

presso l'Università del Molise di cui all'art. 15-bis ha sede in Isernia.

Il presente decreto sarà pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Dato a Roma, addì 7 gennaio 1992

COSSIGA

ANDREOTTI, *Presidente del Consiglio dei Ministri*

RUBERTI, *Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica*

Registrato alla Corte dei conti il 25 febbraio 1992

Registro n. 4 Università e ricerca, foglio n. 215

Comunicato relativo al decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991 recante: «Approvazione del piano di sviluppo delle università per il triennio 1991-93» (Decreto pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* - serie generale - n. 256 del 31 ottobre 1991)

Al decreto del Presidente della Repubblica citato in epigrafe, sono apportate le seguenti rettifiche in corrispondenza delle sotto indicate pagine della sopra menzionata *Gazzetta Ufficiale*:

– alla pag. 9, la tabella relativa alla «ripartizione delle risorse finanziarie», prevista dall'art. 1, è integralmente sostituita dalla successiva tabella 1:

– alla pag. 10:

all'art. 2, comma 1, secondo rigo, dove è scritto: «... e per l'avvio del pia-

no triennale 1991-93 sono istituiti, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica i seguenti nuovi contingenti...», si legga: «... e per l'avvio del piano triennale 1991-93 saranno istituiti secondo la vigente normativa i seguenti nuovi contingenti...»;

all'art. 3, la tabella riportante la spesa per l'incremento del personale è integralmente sostituita dalla successiva tabella 2:

all'art. 4, comma 1, secondo rigo, dove è scritto: «... tenendo conto dei posti già a disposizione degli atenei, e del turnover, dei posti di nuova istituzione...», si legga: «...tenendo conto dell'organico nazionale nonché dei posti di nuova istituzione...»;

– alla pag. 11 seconda colonna,

all'art. 7, comma 3, dove è scritto: «L'attivazione delle predette strutture avviene con decreto ministeriale secondo le...», si legga: «L'attivazione delle predette strutture avverrà ai sensi della normativa vigente secondo le...»;

– alla pag. 13, seconda colonna, all'art. 10, comma 1, dove è scritto: «...nelle prospettive dell'istituzione in Romagna di un nuovo ateneo, sono istituiti i seguenti corsi di laurea:...», si legga: «... nelle prospettive dell'istituzione in Romagna di un nuovo ateneo, saranno istituiti i seguenti corsi di laurea: ...»;

– alla pag. 14, seconda colonna:

all'art. 12, comma 2, dove è scritto: «Nell'ambito dei suddetti stanziamenti è costituito e attivato un organismo nazionale...», si legga: «Nell'ambito dei suddetti stanziamenti sarà, secondo la vigente normativa, costituito e attivato un organismo nazionale...»;

Tabella 1

Anni	Disponibilità totali com- prensive di parte corrente e in conto capitale	Accan- tona- menti per legge	Dispo- nibilità effetti- ve	Obiettivi del Piano triennale 1991-93								
				Spese di personale				Compl. piano quadr. 1986/90	Mega- ateneo	Diplomi univers.	Innova- zioni tecno- logiche	Iniziativa varie
				Ordinari	Associati	Ricercatori	Non docenti					
1991	258.500	48.933,7	209.566,3	-	-	-	-	171.186	38.380,3	-	-	-
1992	298.500	49.133,7	249.366,3	-	-	5.700 (1.000 posti)	-	178.174	21.619,7	15.000	18.380,3	10.492,3
1993	415.000	50.205,0	364.795,0	6.700 (600 p.)	-	39.700 (1000 p. del '92 +1000 del '93) 2/12	2000 p. (dal 1-194)	100.000	40.000,0	50.000	37.395,0	91.000,0

al comma 3 dello stesso articolo, dove è scritto: «... per le finalità di cui al precedente art. 10...», si legga: «... per le finalità di cui al precedente art. 11...»;

all'art. 13, comma 1, dove è scritto: «... di cui agli articoli 14, 15 e 16...», si legga: «... di cui agli articoli 14, 15, 15-bis, 16 e 17...»;

– alla pag. 15, prima colonna, all'art. 14, comma 1, dove è scritto: «... il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica è autorizzato a emanare con proprio decreto, entro l'arco temporale del piano triennale, disposizioni per l'istituzione delle facoltà di...», si legga: «... il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica promuove, secondo la vigente normativa, entro l'arco temporale del pia-

Tabella 2

Anni	Docenti prima fascia	Docenti seconda fascia	Ricercatori	Personale tecnico- amministrativo
1991	-	-	-	-
1992	-	-	5.700	-
1993	6.700	-	39.700	-

no triennale, disposizioni per l'istituzione delle facoltà di...»;

– alla pag. 18, seconda colonna, all'art. 15-bis, ultimo comma, dove è scritto: «Per le predette realizzazioni sono destinati i seguenti finanziamenti...», si legga: «Per le predette realizza-

zioni, nonché per quanto previsto dal terzo comma dell'art. 15, sono destinati i seguenti finanziamenti...»;

– alla pag. 21, seconda colonna, all'art. 21, comma 2, dove è scritto: «... (legge finanziaria 1992)...», si legga: «... (legge finanziaria 1991)...».



LIBRI

**Oltre la laurea**

di Sveva Avveduto e Roberto Moscati
Franco Angeli, Milano, 1992, pp. 123, L. 20.000

La formazione continua di alto livello è il fulcro intorno al quale si svolge l'analisi condotta da Sveva Avveduto e Roberto Moscati. Oggetto del loro studio sono le trasformazioni subite da questo particolare processo educativo e le caratteristiche che sta attualmente assumendo in Italia.

Il concetto di formazione, ed in particolare di formazione permanente, chiama in campo un secondo elemento che ricopre una sempre crescente rilevanza nel sistema produttivo post-industriale, quale è la gestione ed il potenziamento delle risorse umane.

La formazione sul lavoro sta perdendo la sua impostazione iniziale che la vedeva limitarsi ad interventi supplementari rivolti a quanti non avevano potuto usufruire di un'adeguata preparazione iniziale. Ridotta questa funzione di compensazione, la formazione permanente può iniziare ad allargare la fascia di destinatari dei propri interventi.

Gli autori, nella loro analisi, riprendono la definizione proposta dall'OCSE secondo la quale il termine formazione professionale continua superiore si riferisce ad «ogni forma di istruzione diretta ad adulti che già dispongano di una qualificazione alta e/o di esperienze professionali di livello equivalente e che necessitino di aggiornare o espandere le proprie conoscenze in relazione alle loro attività professionali».

In questa nuova prospettiva, gli interventi di formazione devono essere concepiti in modo tale da rendere i soggetti già inseriti o che intendono inserirsi in attività produttive sempre adeguati alle nuove esigenze dell'industria e del terziario avanzato. La sfida di questo percorso formativo consiste proprio nel trovare un equilibrio tra la crescente domanda di specializzazione formu-

lata dal mondo produttivo e l'esigenza di formare soggetti sempre più flessibili e preparati a gestire le innovazioni e le trasformazioni che accompagnano inevitabilmente la vita lavorativa.

È con estrema attenzione che gli autori esaminano le strategie adottate dai principali attori che promuovono attività di formazione permanente, dedicando a questa analisi la prima parte del loro libro.

L'università rappresenta il primo sistema oggetto di studio. Questa istituzione, tradizionalmente statica e resistente al cambiamento, comincia in questi ultimi anni a recepire la necessità di aprirsi a delle modifiche. In quest'ottica si colloca l'ormai prossima introduzione del diploma universitario, che consente la partecipazione ad attività educative di utenti diversi tra i quali significativa è la potenziale quota di adulti interessati ad iniziative di formazione permanente.

Le Regioni sono l'altro attore sociale al quale viene riconosciuto un ruolo fondamentale nell'attivazione dei processi di formazione permanente. Questo impegno è ricondotto principalmente a due fattori: sopperire ad una carenza di proposte e soddisfare l'esigenza di competenze specifiche utili alle caratteristiche del territorio. Nello svolgere la propria attività formativa questa istituzione si rivolge a soggetti interessati ad un percorso breve, nel quale i momenti di apprendimento teorico si alternino ad opportunità di esperienze concrete.

Conclusa la ricognizione sulle posizioni dei principali promotori di attività formative, gli autori presentano i risultati di due ricerche sul campo. La prima indagine riguarda le attività promosse negli anni 88/89 dal «sistema privato» e negli anni 89/90 dal «sistema pubblico». Con la dizione «sistema privato» gli autori definiscono tutti gli interventi realizzati al di fuori dei finanziamenti della formazione professiona-

le regionale ed in particolare la formazione aziendale ed interaziendale. L'indagine rileva alcune significative differenze nell'orientamento di questi due sistemi. L'intervento pubblico è prevalentemente rivolto ad un *target* di soggetti inoccupati, mentre il secondo sistema privilegia iniziative destinate a quanti sono già inseriti in un contesto lavorativo. Anche la distribuzione territoriale risulta essere una variabile discriminante. Il sistema privato concentra i propri interventi nell'area nord orientale e nord occidentale del Paese, mentre il Mezzogiorno risulta essere coperto prevalentemente da iniziative promosse dal sistema pubblico.

Nella seconda indagine sul campo presentata sono stati presi in esame 41 programmi di formazione avanzata promossi da strutture riconducibili al sistema universitario o a consorzi costituiti da più organismi, quali le aziende, le unioni industriali, le camere di commercio e, naturalmente, le università. Le iniziative di formazione osservate risultano essere rivolte ad un *target* molto ristretto. Si tratta prevalentemente di corsi di sviluppo manageriale, generalmente molto impegnativi, estremamente selettivi e costosi, rivolti a giovani laureati che intendono accrescere le proprie competenze nell'ambito della gestione aziendale; anche queste risultano essere delle attività interessanti per un numero molto ristretto di soggetti.

Le riflessioni e gli spunti presentati dagli autori consentono di rilevare l'estrema frammentazione che presenta a tutt'oggi il panorama della formazione permanente. Accanto a nuove iniziative e recenti sviluppi non si può non notare come restino ancora scoperte ampie fasce di potenziali destinatari. Solo un'attenta attività di coordinamento tra le istituzioni erogatrici potrà in futuro portare al superamento delle attuali difficoltà del settore.

Laura Innocenti

Manuale di metodologia - Guida pratica allo studio, alla ricerca, alla tesi di laurea

di Valerio Ferrua
Piemme, Casale Monferrato 1991, pp. 95, L. 12.000

Recensire un manuale di metodologia è un'impresa ardua e rischiosa. Il primo a cadere sotto il giudizio del metodologo è infatti il recensore il quale ha l'impressione di dover giudicare il giudice o di esaminare l'esaminatore. Egli teme che la propria recensione violi i canoni di una buona recensione. Si legge infatti a p. 43 che la recensione dev'essere *obiettiva, chiara e breve* e deve evitare la «*malintesa commiserazione*» e l'«*intransigenza tirannica*». Essa infatti «*si muove nel terreno minato della giustizia verso l'autore e verso il lettore*». Per non trasgredire clamorosamente questi canoni e presentare in primo luogo l'articolazione del manuale, ne verranno evidenziati i pregi e qualche rilievo critico.

Come precisa il sottotitolo questo manuale vuol essere un *vademecum pratico* ed essenziale (95 pagine) idoneo a introdurre gli studenti di discipline umanistiche (in senso lato) allo studio e alla ricerca e di condurli all'approdo scritto costituito dalla *tesi di laurea*.

L'opera si articola in due parti. La prima denominata *metodologia formale* espone i criteri e le caratteristiche che devono regolare e contrassegnare la ricerca scientifica (la natura e le modalità della ricerca, il soggetto prescelto, lo schema che deve sorreggere la ricerca e il metodo di lavoro).

La seconda parte, intitolata *metodologia materiale*, presenta dettagliatamente i sussidi di cui lo studente dispone per la realizzazione della ricerca e dell'elaborato scritto (schede, citazioni, bibliografia, abbreviazioni e sigle, accorgimenti tipografici, struttura dell'elaborato, appunti e sussidi tecnici, etc.). Approfondimenti teorici e dettagli tecnici sono demandati ad altre pubblicazioni indicate nella bibliografia.

Di manuali metodologici pratici si sente oggi un gran bisogno. Chi insegna si avvede che la maggior parte degli studenti non dispone di un metodo per leggere, studiare e comporre, per cui molti e preziosi talenti rischiano di rimanere sottoutilizzati o di dare frutti tardivi. Giungere a scoprire da soli a quarant'anni gli accorgimenti del mestiere dell'intellettuale è già troppo tardi.

È quindi una manifestazione di carità intellettuale condividere con gli altri, soprattutto con i più giovani; quanto si ha acquisito in una lunga consue-

tudine con il lavoro intellettuale. Padre Ferrua lo fa con il suo stile brioso, sapido, essenziale, non dando mai nulla per scontato (si notino le puntigliose etimologie utili non solo per i novizi).

Si coglie nel libro un clima di *ordine*, di equilibrato *rigore* (il richiamo alla coerenza, al servizio scrupoloso della verità, alla verifica delle citazioni, all'obiettività, alla giustizia nell'attribuire a ciascuno il suo), di *umiltà* (la citazione di B. Botte a p. 33, la consapevolezza dei limiti della critica testuale e le indicazioni di p. 82), di *sano realismo* e di *concretezza*. Sono particolarmente interessanti le cinque paginette (pp. 77-81) dedicate alla struttura dell'elaborato. È difficile dire più cose e meglio in così poco spazio. Questo manuale di metodologia evita i due opposti scogli della banalità e della pedanteria. Bisognerebbe sottoporre all'autore alcune eventuali aggiunte per le prossime edizioni. Andrebbe maggiormente sviluppata la parte dedicata alla lettura e allo studio (come si legge un libro e come – se personale – lo si annota) e una breve trattazione sul modo di seguire i corsi, di partecipare ai seminari e ai gruppi di lavoro o di studio. Sarebbe utile indicare anche le dimensioni più usuali delle schede bibliografiche (125x75 mm) e di contenuto (148x105 mm).

Reviews of National Policies for Education - Switzerland

Oecd, Paris 1991, pp. 214, F. 180

Anche nel settore dell'istruzione, il governo federale svizzero lascia ai cantoni ampia libertà nell'organizzare l'educazione e la formazione. Per quanto riguarda la formazione professionale, sia le autorità che i docenti e le imprese giocano un ruolo attivo.

Ma questo sistema imperniato sull'eccellenza dell'istruzione e della formazione riuscirà a fornire quelle risorse umane così differenziate che saranno necessarie in futuro? Istruzione e formazione sono ancora relativamente compartimentalizzate, e forse bisognerebbe incoraggiare la mobilità degli insegnanti.

Questi sono alcuni degli argomenti discussi in questa prima rivista sulla politica educativa in Svizzera, che necessita tra l'altro di un maggior coordinamento a livello nazionale per far fronte alla carenza di manodopera ed essere all'altezza della sfida del mercato unico europeo.

Reviews of National Policies for Education - Netherlands

Oecd, Paris 1992, pp. 148, F. 120

Il sistema di istruzione olandese ha promosso una serie di importanti riforme negli ultimi anni. Quello che serve oggi è un momento di respiro, se non altro perché vengano consolidati i mutamenti strutturali che hanno avuto luogo.

Raccogliere consensi su queste riforme si sta rivelando un'impresa lunga e difficile, specialmente con un *budget* scarso e con la necessità di controllare la qualità dell'istruzione, ma anche perché il sistema olandese è bilanciato in modo da adattarsi ad ogni tipo e livello di istruzione, tra il controllo del governo centrale e le prerogative delle autorità locali.

Tra queste recenti innovazioni, una delle più importanti è stata l'introduzione di un insolito programma di «comando a distanza» che faciliterà un passaggio «morbido» verso un più severo controllo delle spese per l'istruzione.

Riviste / Segnalazioni

European Journal of Education
trimestrale
n. 4, 1991

Educazione ambientale, con scritti di *Colin Harris, Louis Goffin, Günther Eulefeld, Michela Mayer* e altri

Higher Education Policy
trimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università (AIU)
n. 4, 1991

Verso una società superistruita, di *Ulrich Teichler*

Prospettiva comparata dei leaders europei e americani, di *Henry Wassel*

Visione e realtà dell'istruzione superiore nell'Europa del 1992, di *Guy Neave*

CRE-Action
Trimestrale della Conferenza Europea dei Rettori
n. 96, (4) 1991

Valutazione e qualità, con scritti di *Hinrich Seidel, Dag Kavlie, Michel Cousin, Frans A. van Vught, Geza Gordos, Pedro Pascual* e altri
n. 97 (1) 1992

Repertorio 1992 dei membri della CRE e degli organismi collegati all'istruzione superiore

Scuola democratica
Rivista di ricerca sociale e strategie formative
n. 3-4, 1991

Dossier sull'alfabetizzazione degli adulti: bisogni e qualità
Il progetto COMETT-FORUM

Università ricerca
Notiziario del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica
n. 12, dicembre 1991

Il finanziamento dell'istruzione universitaria

Nuestro tiempo
Rivista mensile dell'Università di Navarra
n. 448, ottobre 1991

Intervista a *Alejandro Llano*: l'università del futuro

Sources Unesco
n. 32, dicembre 1991

Dossier: le università nell'ora della ricreazione, con scritti di *Emilia Sithda, Monique Chemillier - Gendreau, Muhammed, Selim, Nicolas Michaux* e altri

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



**BANCA
POPOLARE
DI VERONA**

FACCIAMO PER VOI.

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

rédacteur en chef
editor
Andris Barblan

rédactrice
managing editor
Catherine Fayant

impression
printed by
CBO, Morges

abonnement annuel

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

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

yearly subscription

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

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

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

bulletin d'abonnement / order form

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

règlement par
payment by

☐ chèque ci-joint
enclosed cheque

☐ mandat postal
postal order

☐ transfert bancaire
bank transfer

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

nom, prénom / *name, first name*

adresse / *address*

date

signature

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.

CULTURA & LIBRI

Collana mensile di monografie interdisciplinari di orientamento allo studio e alla lettura. *Direttore: Antonio Livi. Redazione: via del Colle di Mezzo, 52 - 00143 Roma (tel 06/504.11.19).*

Alcune delle ultime monografie pubblicate:



Abbonamento per il 1992: L. 75.000 (estero L. 85.000).

Per abbonamenti e richieste di numeri singoli servirsi del ccp 43420009, intestato a *Società Editrice Dante Alighieri — Abbonamenti*, via Timavo, 3 - 00195 Roma.



SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI, VIA TIMAVO, 3 - 00195 ROMA

**È tempo
di qualità,
efficienza
e ambiente.**

**È tempo
di bilanci.**

	1987	1989	1991
Ricavi Miliardi di lire	20.100	22.600	27.200
Utile netto Miliardi di lire	134	156	229
Investimenti Miliardi di lire	6.700	7.300	9.100
Utenti per dipendente	228	237	250
Costo kWh 1963=100	67	61	59
Allaccio utenze Tempi medi-giorni	15	10	6
Riduzione emissioni di anidride solforosa 1987=100	100	82	58
Riduzione emissioni di ossidi di azoto 1987=100	100	90	85

ENEL

Una realtà al vostro servizio.

Pensiero strategico per le telecomunicazioni



Un sistema di telecomunicazioni è qualcosa di molto complesso. Impianti, apparecchi, reti, tecnologia, ricerca, investimenti, e anche uomini. Ma soprattutto un pensiero capace di armonizzare tutto questo, secondo le necessità di ciascuno. STET è il pensiero strategico che ha portato le

telecomunicazioni italiane ad essere una realtà europea, ed internazionale, competitiva in tutti i settori, dai servizi all'industria, dall'impiantistica alla ricerca. Sempre con l'obiettivo primario di sostenere uno sviluppo delle telecomunicazioni italiane adeguato alle crescenti esigenze del Paese.



Telecomunicazioni in Italia e nel mondo

