46 Anno XIII
Numero 4/Ottobre-Dicembre 1992
FRATELLI PALOMBI EDITORI

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

L'accesso all'università in Europa

Palla, Consiglio d'Europa, Jallade, Harkin, Occhiocupo, Demichel, Rasmussen, Berta, Mohammed, De Antoniis

Gran Bretagna. I politecnici sono diventati maggiorenni

Izbicki

Polonia. Una scelta difficile

Bollag

Dall'istruzione superiore all'impiego

Esnault

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

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/Redozione
EDIUN COOPERGION soc. coop. a r.l.
Via Alto Tigri, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/3221196
Fax 06/8443204
c/c postale n. 47386008

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

Tariffe pubblicitarie

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

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

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

Progettazione e realizzazione grafica e redazionale a cura della Casa Editrice

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

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

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

Finito di stampare il 15 febbraio 1993

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

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

Segretario di redazione
Isabella Ceccarini

Comitato scientifico

Vincenzo Cappelletti
Direttore Generale dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana

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

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

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

Luigi Rossi Bernardi
Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche

Giorgio Salvini
Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

Gian Tommaso Scarascia Mugnozza
Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università italiane

Michele Scudiero
Vice Presidente del Consiglio Universitario Nazionale

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

Giovanni Spadolini
per l'Istituto Universitario Europeo di Firenze

Comitato di consulenza

Giuliano Augusti
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo Bisogno
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo Blasi
(Università di Firenze)

Tullio Gregory
(Università di Roma «La Sapienza»)

Guido Martinotti
(Università di Milano)

Vitilio Masiello
(Università di Bari)

UNIVERSITAS
STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

SOMMARIO

46

IL TRIMESTRE

L'ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ IN EUROPA

PROBLEMI DI TUTTO IL CONTINENTE
2
Pier Giovanni Palla

DOCUMENTO INTRODUTTIVO ALLA CONFERENZA DI PARMA
4
Consiglio d'Europa

I PROBLEMI APERTI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE
9
Jean Pierre Jallade

LE CONCLUSIONI DELLA CONFERENZA
24
Sean Harkin

PER UN NUOVO HUMUS CULTURALE
28
Roberto De Antoniis

ABSTRACT/RÉSUMÉ
31

NOTE ITALIANE

BIOMEDICINA: DAL DIPLOMA ALLA PROFESSIONE
32
Antonello Masia

UNA RISORSA STRATEGICA PER I PARCHI SCIENTIFICI
37
Elisabetta Durante

L'UNIVERSITÀ IN CIFRE
39

EUROPA OGGI

MEMORANDUM CEE, III PARTE
43

IL PARERE DEI RETTORI ITALIANI
53

DOPO IL CONVEGNO DI ROMA
62
Laura Remora

GRAN BRETAGNA. I POLITECNICI SONO DIVENTATI MAGGIORENNI
64
John Izbicki

POLONIA. UNA SCELTA DIFFICILE
67
Burton Bollag

ABSTRACT/RÉSUMÉ
69

DOSSIER

MAGISTERO: SCOMPARIRE O TRASFORMARSI?
70
Roberto Peccenini

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

DALL'ISTRUZIONE SUPERIORE ALL'IMPIEGO
77
Eric Esnault

IDEE

LA SICILIA NEL MOSAICO MEDITERRANEO
80
Leonardo Urbani

CRONACHE CONGRESSUALI

AIU / Per una gestione efficiente degli atenei 88

Granada / PR a confronto
di Brunella Marchione 88

Primo lustro per il Gruppo di Viterbo
di Isabella Ceccarini 92

Costituita a Roma l'AICUN 93

Le foto di questo numero illustrano l'Università di Roma «Tor Vergata» (foto di Antonio Garbasso). In copertina, la facciata principale del complesso didattico.

PROBLEMI DI TUTTO IL CONTINENTE

di Pier Giovanni Palla

Il dibattito sulle modalità dell'accesso agli studi superiori è antico di almeno 30 anni, accentuato dallo scompenso crescente fra domanda e offerta di strutture, corsi, servizi. Sui termini del contendere nel nostro paese UNIVERSITAS aveva già riferito nel n. 15 (1985) ponendone in risalto lo schematismo ideologico, quando i termini aborriti «selezione», «numero chiuso», evocavano d'immediato forme di discriminazione sociale.

Il giornalista Carlo Casalegno – che sarebbe stato vittima del terrorismo rosso – 20 anni fa ammoniva che l'università non può continuare ad essere scuola – istituzione di valore decrescente, macchina di titoli svalutati, fabbrica di illusioni... «Il numero chiuso non è *in sé* illiberale o classista, dipende dalla applicazione che se ne faccia».

Per il giovane sociologo Guido Martinotti, che scriveva sempre nel decennio '70, l'introduzione di forme selettive all'accesso avrebbe aggravato le diseguaglianze sociali in quanto «nulla si fa per agevolare i capaci e i meritevoli ancorché privi di mezzi. Meglio allungare il vestito al bambino che cresce, piuttosto che tagliargli le gambe», ammoniva.

Negli anni '80 si andò man mano affermando l'esigenza di restituire credibilità al sistema universitario, puntando sulla sua efficienza. Ma non può certo affermarsi che il decennio dei mega-concorsi a cattedra, della fondazione di nuove università, della gemmazione di corsi di laurea, della trasformazione dei percorsi disciplinari per via ministeriale, sia stato quello che ha privilegiato le esigenze didattiche e risolto i molti nodi della dispersione studentesca, del basso rendimento di tutto il sistema. La diversificazione dei canali formativi è giunta solo agli albori di questo decennio e siamo tutti in attesa di conoscere come stia avvenendo l'avvio dei diplomi, dopo le tante speranze ma anche le critiche, i dubbi, le confusioni.

Anche se in forma surretizia, il numero programmato ha già fatto il suo ingresso negli atenei italiani, senza peraltro suscitare grandi proteste attorno al «tetto» di Ruberti alle iscrizioni alla Sapienza, e ai relativi ricorsi al magistrato, il più recente intervento del TAR avverso la fissazione di un numero massimo di iscritti al corso di laurea in Psicologia a Padova, si sono accesi forse gli ultimi sprazzi di un dibattito ormai affievolito.

Per legge il limite all'accesso è stato introdotto vuoi per alcune università (Calabria, Basilicata, Trento, Udine), vuoi per le scuole dirette a fini speciali, per i corsi di specializzazione, per i dottorati e, da ultimo, per i diplomi universitari.

Le università private, paradossalmente, richiamano grandi numeri di candidati proprio per i corsi «contingentati», che godono in quanto tali (non sempre a ragione) di una fama di serietà e di passaporto per un impiego remunerativo.

Decrescente invece, l'afflusso di candidati alle facoltà che nel riordino tabellare hanno incluso un numero variabile di iscrizioni, determinato di anno in anno dalle autorità accademiche: Medicina, Odontoiatria, Scienze dell'Informazione, Veterinaria, Scienze ambientali, Scienze della Comunicazione, ora anche Architettura e Ingegneria. Sul tema dell'accesso ecco, nell'ottobre 1992, l'appuntamento di Parma, nel quale è l'Europa a confrontarsi sul futuro delle sue università in ordine al reclutamento degli studenti.

Preceduta da una attenta disamina delle questioni relative all'accesso (del documento orientativo del Consiglio d'Europa e del rapporto di base di Jean-Pierre Jallade pubblichiamo ampi stralci in questo numero della rivista), la Conferenza si è svolta con ampia e appassionata partecipazione dei delegati, sia in seduta plenaria che nei gruppi di lavoro. Un'antica università ha così esaltato la sua vocazione europea dando voce a quanti dal Mare del Nord al Mediterraneo, dalle isole britanniche ai Balcani, perseguono il dialogo continentale sui temi dell'istruzione superiore, che è poi un modo di guardare con realismo e allo stesso tempo con speranza all'avvenire delle giovani

generazioni d'Europa. L'interdipendenza tra comunità e singoli che si arricchiscono reciprocamente nell'interagire delle culture è un messaggio «forte», risuonato nell'aula magna dell'ateneo parmense con le parole del rettore Occhiocupo e rintracciabile anche nel documento conclusivo della Conferenza (anch'esso pubblicato in questo fascicolo).

Riferendosi più specificamente al tema dell'accesso, l'irlandese Harkin in tale documento ribadisce che tutto fa ritenere che la domanda di istruzione ai livelli superiori continuerà ad aumentare nel prossimo decennio, nonostante la diminuita consistenza delle fasce di popolazione nelle età scolari. Aumenterà infatti soprattutto la domanda di gruppi tradizionalmente esclusi, ponendo alle istituzioni accademiche nuovi problemi e richiedendo adeguati canali formativi diversificati.

La politica dell'accesso, però, diventa strumento ed espressione di autentico atteggiamento democratico se è corredata da opportune azioni di sostegno agli studenti, vuoi di natura finanziaria, vuoi di orientamento e tutorato.

Ancora nel documento citato si sottolinea come la mobilità internazionale e il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio siano aspirazioni da lungo tempo coltivate dal Consiglio d'Europa, che le ha viste realizzarsi, almeno in parte, negli ultimi anni. Si tratta ora di trovare forme di collaborazione e di intesa con gli altri organismi supernazionali (la CEE, l'OCSE, l'UNESCO) che hanno l'Europa come scenario delle loro iniziative culturali ed educative.

Nel pubblicare parti del materiale di studio e di riflessione prodotto in occasione della Conferenza sull'accesso all'istruzione superiore in Europa, auspichiamo che non si spenga troppo presto in Italia l'eco del dibattito svoltosi a Parma e di quello suscitato dal Memorandum della CEE, di cui pure riferiamo in questo numero di UNIVERSITAS. A dispetto delle fasi recessive di natura economica, c'è grande bisogno per l'università del nostro paese di una nuova stagione di partecipazione dell'opinione pubblica ai suoi problemi e al disegno del suo futuro.

Università di Roma «Tor Vergata»: la facoltà di Giurisprudenza

DOCUMENTO INTRODUTTIVO alla CONFERENZA di PARMA

Consiglio d'Europa

PROBLEMI E TEMATICHE

1. La questione dell'accesso all'istruzione superiore in Europa è di considerevole importanza. La Conferenza affronterà diversi problemi di politica dal doppio punto di vista delle opportunità offerte ai singoli e alla società e dell'interdipendenza dei sistemi nazionali che creano tale opportunità, in un contesto europeo. Come opportunità consideriamo 3 aspetti fondamentali:

– opportunità in termini di diversità e qualità dell'istruzione (in patria e all'estero);

– opportunità in termini di accesso alle risorse;

– opportunità in termini di valutazione, selezione e direttive adeguate e appropriate.

L'interdipendenza in Europa creerà il contesto adatto per la discussione e per le eventuali conclusioni. L'attenzione si concentrerà sulle modalità di accesso, tipiche eppure ancora dominanti, dei «maggiori di 18 anni» (18+), e sull'interazione tra la scuola secondaria e quella superiore al momento della transizione dall'una all'altra.

2. Per la maggior parte del secolo scorso, l'istruzione superiore si è rivolta a una piccola percentuale di giovani che si preparavano ad un numero abbastanza limitato di carriere nella libera professione, nei servizi pubblici, nella vita accademica e, in piccolissima parte nell'industria. Essi venivano preparati a questo scopo, seguendo corsi accademici nella scuola superiore designati appositamente per costituire questa minoranza ben definita. Il metodo di transizione dalla scuola secondaria a quella superiore seguiva in genere uno schema semplice e comprensibile, sebbene notevolmente diverso da nazione a nazione. Questo schema è sopravvissuto in Europa alle divisioni ideologiche e alle guerre «calde» o «fredde». Oggi è stato sovvertito da forze storiche di tipo diverso: le aspirazioni individuali, la crescita economica, il progresso scientifico e l'integrazione europea. L'accesso all'istruzione superiore è diventato uno dei problemi principali della politica delle nazioni europee e, forse, dell'Europa nel suo insieme.

3. Molti sono i settori di apparente accordo, un sostrato di percezioni comuni che sta alla base delle sfide politiche.

– L'istruzione superiore viene considerata dai giovani di tutta Europa come il fattore fondamentale dello sviluppo personale e dell'avanzamento professionale. L'accesso all'istruzione superiore costituisce una componente importante nell'ambito delle opportunità educative, tanto più da quando l'istruzione secondaria è diventata universale e la frequenza a corsi di istruzione o di formazione fino all'età di 18 o 19 anni, è diventata la norma. La domanda per l'istruzione superiore è in continuo aumento così come il numero di studenti qualificati licenziati dalle scuole secondarie.

– Il paradigma di una scuola che duri tutta la vita, promosso tra gli altri proprio dal Consiglio d'Europa, si sta realizzando con una crescita parallela sia della richiesta di istruzione da parte di nuovi gruppi quali le donne di mezza età e i pensionati, sia di una formazione professionale continua.

– Sta emergendo un nuovo consenso sul fatto che un più ampio accesso è essenziale per l'economia che sta passando ad una fase di predominanza dei servizi e dell'industria specializzata. Dopo una fase di contrazione negli anni '80, la politica dei governi e dei dirigenti, è oggi in linea di massima favorevole ad una maggiore partecipazione, come si era verificato negli anni '70. Il Memorandum sull'istruzione superiore nella Comunità Europea richiede un ulteriore sviluppo congiunto e sostanziale da parte dei Dodici per soddisfare le necessità di una società europea sempre più integrata.

4. La questione non è tanto di aumentare le opportunità, ma come aumentarle, e i problemi non sono

certamente meno seri.

– Il costo per fornire un'istruzione superiore di qualità è già elevato e continuerà ad aumentare comportando problemi non solo a livello di efficienza e di gestione, ma anche di equità di accesso alle risorse pubbliche e di accettazione da parte dei contribuenti. Una soluzione potrebbe essere quella di spostare il peso economico sugli studenti e le loro famiglie, tuttavia ciò potrebbe compromettere l'intera strategia di ampliare la base sociale che ha accesso all'istruzione, rendendo l'istruzione sempre meno un diritto sociale e sempre più un bene distribuito a seconda del reddito.

– L'approccio preferito dai governi (e dai dirigenti) per progettare un sistema di istruzione superiore di massa che corrisponda alle capacità degli studenti e alla domanda del mercato del lavoro, è stato quello della diversificazione e della professionalizzazione. Ciò soddisfa solo in parte le aspirazioni degli studenti, i quali certamente vogliono le qualifiche richieste dal mercato, ma anche gli avanzamenti sociali e la possibilità di sviluppo personale che si identificano con un ciclo educativo di lunga durata nelle università o nelle «grandes écoles». Ciò comporta il rischio di non riuscire a far coincidere strutturalmente la domanda e l'offerta. L'obiettivo è senz'altro un accesso più vasto, ma accesso a che cosa? È possibile raggiungere una diversificazione dell'offerta senza creare una gerarchia di prestigio e quindi l'ineguaglianza delle opportunità?

– L'esistenza di un'istruzione secondaria universale e di una istruzione superiore di massa ma ben lungi dall'essere universale, ha modificato profondamente i problemi della transizione. Esiste una diffusa insoddisfazione. In alcuni paesi essa si incentra principalmente sul metodo degli esami di licenza, in altri sui metodi di guida e selezione dei diversi rami dell'istruzione. Il giusto rapporto tra le nuove vocazioni nella scuola secondaria e nell'istruzione superiore costituisce un ulteriore fattore di preoccupazione. La questione è la seguente: i meccanismi di collegamento – servizi di informazione e guida, esami ed altre forme di valutazione, tipo di domande di ammissione, riconoscimenti – sono riusciti a mantenersi al passo con questo nuovo contesto? Sono riusciti a massimalizzare le opportunità o agiscono semplicemente da barriere?

– I cambiamenti sia nella scuola secondaria che a livello di istruzione superiore chiamano in causa non solo i meccanismi visibili, ma anche una più ampia interazione tra i vari livelli. Il cambiamento dei corsi comporta una espansione del numero e necessita un coordinamento per evitare duplicazioni e divari. Bisogna trovare un equilibrio a tutti i livelli tra la «preparazione per la vita e il lavoro». Le politiche che gestiscono la costituzione dei corsi nella scuola secondaria e nell'istruzione superiore sono davvero ben coordinate? Sembra necessario uno sviluppo sostanziale delle direttive, dei consigli e delle informazioni, rivolte sia alla scuola secondaria che all'istruzione superiore, che aiuti un maggior numero di studenti a trovare la propria strada attraverso una gamma di opzioni più vasta, più diversificata e più complessa. Un altro aspetto è costituito dalle differenze nel tipo di vita e di studio (pensiamo per esempio alle enormi università metropolitane dove gli studenti sono mal preparati). Anche il lato pastorale dell'educazione potrebbe richiedere una maggiore cooperazione tra le scuole secondarie e l'istruzione superiore. Una gamma di misure speciali si rende sempre più necessaria per assicurare che nessuna categoria o gruppo sociale venga escluso o trattato ingiustamente (i disabili non sono che uno degli esempi), e che l'azione sia invece rivolta in due direzioni.

5. Questi problemi sono condivisi dai paesi dell'Europa centrale e orientale, recentemente affacciatisi alla democrazia, in una forma differente condizionata da decenni di dominazione comunista e con la durezza che deriva da una turbolenta transizione economica e politica.

Sotto molti punti di vista le loro scuole e le loro università ereditano una tradizione di buona qualità, ma devono affrontare problemi di accesso maggiori in altri campi. Sono in discussione il tasso relativamente basso di partecipazione e l'accesso tradizionalmente selettivo all'istruzione superiore, tipico di questi paesi. Ma la crisi economica sta imponendo tagli alle spese invece di prevedere finanziamenti, mentre l'istruzione superiore ha una necessità urgentissima di ristrutturarsi per poter affrontare un mercato del lavoro completamente nuovo. In passato, professori e studenti sono stati scoraggiati dall'istituire legami internazionali essenziali: riusciranno questi paesi ad attuare le riforme necessarie nelle attuali circostanze?

6. Tutti questi problemi sono in primo luogo una responsabilità della nazione o delle istituzioni educative. Tuttavia, non possono esulare dalla logica della crescente interdipendenza europea. Due sono i livelli da considerare.

– Si ritiene che la mobilità degli studenti aumenterà, sia rispetto al numero dei nuovi iscritti che al numero dei corsi. Le barriere e le incertezze che i giovani devono affrontare a livello nazionale – denaro, informazione, burocrazia – si sommano alle differenze che esistono tra i vari paesi. In passato, il Consiglio d'Europa insieme ad altri aveva focalizzato l'attenzione sul miglioramento dell'informazione relativa alla mobilità e sulla semplificazione delle procedure di riconoscimento. È forse questo un approccio troppo limitato in vista della strategia congiunta più ampia suggerita a livello nazionale? Forse la cooperazione europea dovrebbe estendersi ad altri aspetti quali l'indirizzo e la valutazione delle qualifiche, e non limitarsi al solo riconoscimento.

– La preparazione dei licenziandi e dei laureati che dovranno affrontare la vita economica e sociale della nuova Europa, richiede l'inserimento di una più forte dimensione europea

nei programmi delle scuole secondarie e superiori, così come una più vasta possibilità di mobilità. Riflettendo la maggiore integrazione dei paesi della Comunità Europea, la Commissione delle Comunità ha chiesto, nel Memorandum sull'istruzione superiore, misure per un'azione congiunta nella politica dell'istruzione superiore e la promozione di una cooperazione decentrata e interistituzionale.

Ad esempio ha richiesto ai Dodici l'impegno per un'azione congiunta di sviluppo. In linea di massima le argomentazioni e le tendenze registrate nell'ambito comunitario possono essere estese ad un'Europa più ampia. I paesi dell'Europa centrale e orientale considerano la dimensione europeistica nelle scuole e nell'istruzione superiore come il mezzo per superare l'isolamento del passato e unirsi alla dinamica società europea. Fino ad ora, non è esistito un vero «mercato» europeo dell'istruzione superiore, ma di certo la tendenza è in questa direzione.

7. Essendo un'organizzazione votata ai diritti umani e ai valori democratici, il Consiglio d'Europa manifesta un interesse particolare verso il problema dell'eguaglianza delle opportunità e del giusto trattamento degli individui, e considera la mobilità un mezzo di rafforzamento dei valori democratici e della reciproca comprensione. Le sue sei convenzioni relative alle questioni del riconoscimento e della mobilità, hanno contribuito a creare un ambito legale ampio e non discriminante per la mobilità accademica, un ambito che oggi necessita di un deciso aggiornamento. Il secondo motivo di preoccupazione del Consiglio è determinato dal fatto che la Conferenza affronta problemi condivisi da tutti i paesi europei. La Conferenza manifesta il desiderio che i due comitati sponsorizzatori lavorino congiuntamente, facendo buon uso della possibilità di cooperazione intersettoriale offerta loro dalle strutture del nuovo comitato della Convenzione Culturale. La conferenza viene considerata dal Consiglio d'Europa e dalla Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) come la piattaforma di lancio dei suoi nuovi progetti di accesso e di interazione tra l'istruzione secondaria e l'istruzione superiore.

8. La partecipazione della Commissione delle Comunità Europee nasce dall'intensificazione della cooperazione nel campo dell'istruzione che si riflette nel Trattato di Maastricht. La Commissione considera la Conferenza come la piattaforma per le consultazioni sul tema più importante del Memorandum sull'istruzione superiore del dicembre 1991, i cui risultati saranno inseriti nel *follow-up* del Memorandum.

OBIETTIVI E SCOPI

9. La Conferenza riunirà gli esecutivi delle scuole secondarie e dell'istruzione superiore dei ministeri e di tutti i settori della scuola, dell'università e degli istituti di istruzione. Saranno anche invitate a partecipare molte organizzazioni non governative che svolgono un ruolo molto importante nel campo dell'educazione.

10. L'obiettivo sarà:

– identificare i problemi chiave condivisi dalle varie nazioni europee rispetto all'accesso all'istruzione secondaria e superiore;

– esplorare le aree di consenso e di assenso delle varie politiche;

– identificare le necessità e le possibilità di una futura collaborazione, sia a livello di Consiglio d'Europa che di Comunità Europea;

– preparare il lancio del progetto CC-PU su «Le dimensioni europee dell'istruzione superiore: l'interazione tra la scuola secondaria e l'istruzione superiore»;

– contribuire al dibattito relativo al Memorandum sull'istruzione superiore della Commissione delle Comunità Europee.

La Conferenza dovrebbe quindi contribuire a porre le basi per lo sviluppo a lungo termine di un approccio comune europeo, relativo all'accesso, in tutti i settori che lo richiedano.

11. [...]

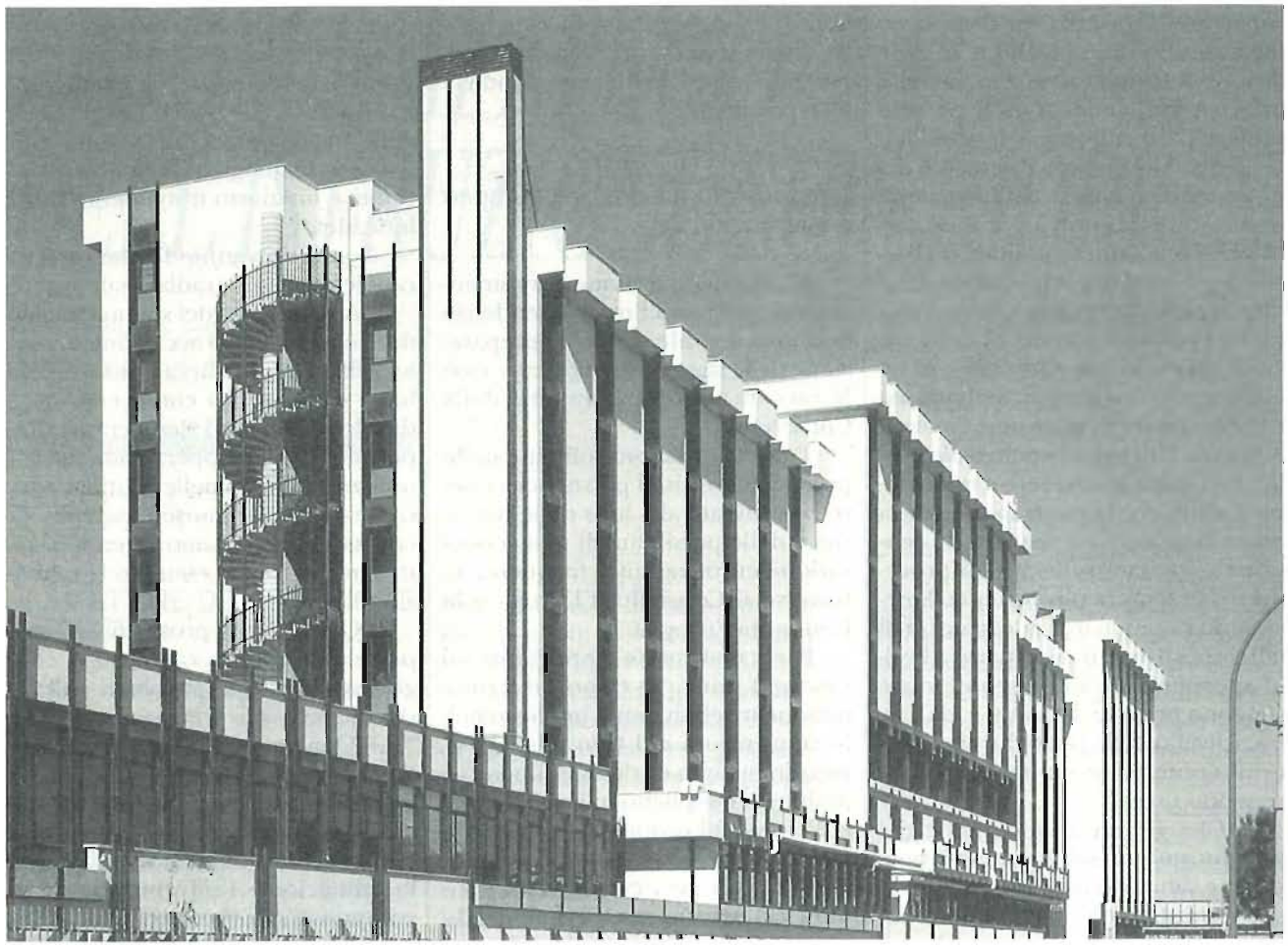
12. La conferenza si incentrerà sul problema dell'accesso all'istruzione superiore, nel senso più vasto di studi universitari e non universitari che presuppongano il compimento di un corso di istruzione secondaria del tipo più completo. L'istruzione superiore rappresenta, nella maggior parte degli Stati membri, un settore chiaramente distinto con istituzioni e processi decisionali tipici. Per ragioni pratiche non potrà coprire l'intera gamma di opportunità educative e di formazione sia per gli adulti che per i giovani di età compresa tra i 16 e i 19 anni. Ciò nonostante, si dovrà tener presente che gli obiettivi sociali di più vasta portata e che rientrano nella filosofia del Consiglio d'Europa, quali ad esempio la democratizzazione dell'istruzione e il paradigma di una scuola che duri per la vita, sono strettamente connessi all'intero spettro delle opportunità educative.

DIMENSIONI DELL'ACCESSO

13. Il dibattito su tali questioni complesse e interdipendenti sarà strutturato intorno a quattro dimensioni chiave dell'accesso: partecipazione in senso quantitativo, eguaglianza, informazione, scelta e opportunità, e relativamente all'aspetto europeistico e internazionale.

Tema n. 1: partecipazione - l'aspetto quantitativo

14. Questo argomento presenterà il vasto *background* politico e i suoi aspetti quantitativi, analizzando l'apparente consenso rispetto a una maggiore partecipazione all'istruzione superiore ed esaminando le tensioni sottostanti. Il finanziamento, il giusto equilibrio e l'organizzazione di un'istruzione sia specializzata che generica, le differenti aspettative dei



Università di Roma «Tor Vergata»: la veduta su via Raimondo dell'edificio della Romanina

vari attori, sono tutte aree di consenso e, allo stesso tempo, di dissenso.

– Sarà possibile aumentare la partecipazione all'istruzione superiore e sarà economicamente fattibile per gli studenti e le loro famiglie, per i governi e i contribuenti e le istituzioni scolastiche?

– Questo aumento comporterà dei cambiamenti fondamentali nelle strutture educative?

Tema n. 2: uguaglianza

15. L'uguaglianza e il diritto all'istruzione sono concetti ambigui e politicizzati che godono però di un diffuso consenso. L'ampliamento delle opportunità di studio, la giustezza dell'accesso alle risorse educative e il contributo dell'istruzione superiore alla diminuzione delle diseguaglianze sociali, sono sicuramente obiettivi comuni. La loro applicazione pratica deve affrontare, ciò nonostante, la battaglia contro una radicata tendenza alla differenziazione delle competenze, che permette l'inserimento in una gerarchia di opportunità e di prestigio. E non si può neppure pensare di far coincidere eguaglianza e qualità senza la richiesta di maggiori risorse.

– Quali sono le misure generali o speciali necessarie per assicurare a tutti gli individui della società, a prescindere dal sesso, dalla classe sociale o dall'appartenenza etnica, o da necessità particolari, una facile possibilità di accesso all'istruzione superiore?

– Sarà possibile evitare l'aumento delle diseguaglianze e delle differenti possibilità nell'ambito di una più vasta istruzione superiore, mano a mano che essa continuerà a svilupparsi e a diversificarsi?

Tema n. 3: direttive, scelte e opportunità

16. In questa sessione il dibattito prenderà in esame i meccanismi e le culture che collegano la scuola secondaria all'istruzione superiore. I giovani si collocano a differenti livelli e in diversi istituti di istruzione

superiore attraverso un complesso meccanismo di interazione, in condizioni di forte incertezza e limitate informazioni, indecisi tra le proprie preferenze e attitudini e le cosiddette «regole del gioco». Tali regole definiscono il mercato dell'istruzione superiore e danno vita ai meccanismi che regolano la politica dell'accesso e il tasso di partecipazione. Le disposizioni dettagliate comprendono le direttive e i servizi di informazioni, gli esami e le altre forme di valutazione, le domande di ammissione e le procedure di selezione, i meccanismi per il riconoscimento delle qualifiche *standard*, straniere e non. Mano a mano che la partecipazione e la diversificazione aumentano, la tensione esercitata sulle attuali procedure si fa sempre più evidente. È necessario riesaminare l'adeguatezza di tali disposizioni, da una parte a livello sperimentale nelle scuole dove vengono prese le decisioni e, dall'altra, a livello delle politiche che creano il contesto in cui tali decisioni vengono prese.

– Che genere di modifiche del meccanismo di selezione, informazione e valutazione, sono necessarie per soddisfare gli obiettivi della politica di partecipazione, eguaglianza e giustizia?

– In che modo si possono migliorare le procedure nelle scuole e nelle università, per soddisfare gli interessi dei giovani, informando e preparando le loro scelte e ampliando le loro possibilità?

Tema n. 4: la dimensione europea e internazionale

17. In questa sessione l'argomento principale sarà l'interdipendenza dell'intera conferenza, in preparazione della fase più importante e cioè le raccomandazioni pratiche della Conferenza.

Tutte le questioni sollevate nelle precedenti sessioni potrebbero essere riesaminate alla luce delle necessità e delle possibilità di una cooperazione europea senza frontiere, attraverso il Consiglio d'Europa e la Comunità Europea.

Particolarmente importanti saranno: il principio di non discriminazione tra gli studenti, implicito nelle convenzioni del Consiglio d'Europa in materia di riconoscimento e mobilità ed esplicito nella legge della Comunità Europea; la richiesta da parte della Commissione delle Comunità Europee, con il Memorandum sull'istruzione superiore del dicembre 1991, di intensificare la cooperazione con un impegno comune dei Dodici ad incrementare la partecipazione; il ruolo del Consiglio d'Europa, in qualità sia di organismo votato alla difesa dei diritti umani e dei principi democratici, sia come punto di incontro per tutti gli Stati dell'Europa democratica, volto a difendere l'eguaglianza delle opportunità e un giusto trattamento degli individui.

Non si dovranno del pari trascurare le questioni tradizionali.

– Adeguatezza del sistema attuale di riconoscimento accademico, ruolo della mobilità accademica quale forza di reciproca comprensione e di difesa dei valori democratici, importanza della cooperazione decentralizzata radicata nelle strutture educative – anche se nuove prospettive di cooperazione si stanno aprendo in altri campi quali ad esempio la valutazione.

– Quali sono le prospettive di cooperazione politica e di azione congiunta rispetto ai problemi dell'accesso?

– Quali sono le prospettive per l'ampliamento della cooperazione tecnica nel campo della pratica educativa relativa a determinati settori dell'accesso quali il riconoscimento, la valutazione, l'informazione e lo sviluppo di nuovi corsi?

– In che modo i governi, le istituzioni e le organizzazioni europee potranno fornire le strutture di sostegno per la cooperazione decentralizzata?

I PROBLEMI APERTI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

di Jean Pierre Jallade
Direttore dell'Istituto europeo per l'Istruzione e la politica sociale

LE STRUTTURE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Negli ultimi 30 anni, lo sviluppo dell'istruzione superiore – molto rapido nell'Europa occidentale e più moderato nei paesi dell'Europa centrale e orientale – è andato di pari passo con una crescente diversificazione delle strutture.

Insieme alle università tradizionali caratterizzate da una forma «accademica» di istruzione focalizzata su un'unica disciplina, sono sorti corsi «brevi» attitudinali, legati maggiormente alle richieste del mondo del lavoro. Sono stati creati anche nuovi diplomi, che hanno contribuito alla diversificazione dei laureati intesi come «prodotti» dell'istruzione superiore. I legami tra l'istruzione superiore e la ricerca sono stati modificati o rafforzati e sono stati incoraggiati i rapporti con l'industria. Infine il settore privato dell'istruzione superiore, ancora non del tutto conosciuto, sta sviluppandosi in modo da coprire tutte le aree nelle quali il settore pubblico per una ragione o per un'altra non riesce a soddisfare le esigenze degli utenti, siano essi studenti o datori di lavoro.

Attualmente, i sistemi di istruzione superiore vigenti in Europa sono caratterizzati da un'enorme diversità istituzionale, che è senza dubbio la conseguenza della crescente molteplicità degli obiettivi contemplati. Questa tendenza è diffusa in tutto il mondo, ma in Europa è molto importante tener presente la necessità di una dimensione europea dove sistemi educativi diversi vengano sempre più ravvicinati in modo da facilitare la mobilità.

È piuttosto evidente, secondo i risultati di uno studio comparativo sulle differenti strutture dell'istruzione superiore in Europa, che esiste tutta una serie di modelli organizzativi, le cui caratteristiche verranno analizzate di seguito[1]. Tuttavia, prima di cominciare, è necessario fare una precisazione: in alcuni paesi, la diversificazione istituzionale si è verificata al di fuori del modello universitario predominante. In questi casi si può quindi parlare di diversificazione esterna. L'istruzione superiore in questi paesi abbraccia due settori – il settore universitario e il settore non universitario – ciascuno con caratteristiche perculiari: si tratta del cosiddetto *sistema binario*.

In altri paesi invece, la diversificazione istituzionale può essere chiamata «interna» perché si sviluppa all'interno dell'università: si tratta del *modello universitario integrato*. Altri paesi ancora, seppure raramente, non hanno pressoché modificato le strutture dell'istruzione superiore in questi ultimi 30 anni. Infine, mentre è impossibile parlare di un modello specifico di istruzione superiore per i paesi dell'Europa centrale e orientale, le loro caratteristiche peculiari devono comunque essere ricordate.

A. IL MODELLO BINARIO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Il modello binario è il modello più diffuso in Europa. Predomina in 12 paesi con due forme differenti. È necessario sottolineare che questo modello è il risultato di uno sviluppo graduale del settore non universitario congiuntamente al sistema universitario. Le origini e le circostanze che hanno accompagnato lo sviluppo di questo modello nel Regno Unito e in Germania si possono ritrovare in molti altri paesi.

SISTEMI BINARI BEN RADICATI: GERMANIA E REGNO UNITO

Le origini

Gli istituti di istruzione superiore

[1] Jean Pierre Jallade, *L'enseignement supérieur en Europe*, La Documentation française, Paris, Mai 1991.

in entrambi questi paesi sono caratterizzati dalla divisione tra università e *Fachhochschulen* in Germania e università da un lato e politecnici e *college* dall'altro, nel Regno Unito. È vero che né le *Fachhochschulen* né i politecnici sono gli unici istituti a non appartenere al settore non universitario. Infatti oltre alle *Fachhochschulen* deve essere considerato un «terzo settore» quello delle *Berusakademien* e delle *Wirtshaftakademien*, presenti però solo nel Bade-Wurtemberg e nel Schleswig-Holstein, e pertanto non proprio rappresentative del panorama dell'istruzione superiore in Germania. Come è successo un po' dovunque, lo sviluppo del settore privato non è stato chiaramente codificato. Nel Regno Unito i politecnici e i *college* rappresentano ciò che viene indicato normalmente come settore pubblico, mentre le università sono istituzioni private stabilite dal Royal Charter o dal Parlamento e finanziate dal Governo. Tuttavia, un «terzo settore» finanziato da privati, ha avuto uno sviluppo piuttosto rapido negli ultimi anni.

Sia in Germania che nel Regno Unito, l'istruzione superiore è quindi organizzata secondo il modello binario nel quale il settore non universitario si è sviluppato tanto da controbilanciare le università tradizionali. Le circostanze che hanno contribuito alla comparsa e allo sviluppo del settore non universitario, sono piuttosto simili in entrambi i paesi. Le argomentazioni usate negli anni'60 a sostegno della necessità di riforme radicali erano di carattere economico – soddisfare le esigenze di lavoratori altamente specializzati – e sociopolitiche: la necessità di aprire le porte del sistema universitario, considerato troppo elitario, per renderlo più accessibile.

In entrambi i paesi, le discussioni furono accompagnate dallo stesso scetticismo nei confronti delle università, ritenute incapaci di soddisfare gli obiettivi ambiziosi dell'istruzione superiore. Da qui la necessità di creare nuove istituzioni diverse dalle università in quanto a obiettivi e caratteristiche.

Il movimento di riforma era forte a sufficienza perché il sistema «binario» divenisse una realtà che manteneva relativamente separati, uno dall'altro, i due settori. A partire dal 1965, le autorità del Regno Unito rifiutarono decisamente l'idea di una gerarchia per la quale le istituzioni non universitarie avrebbero dovuto offrire solamente corsi di base. Nello stesso momento, in Germania, le argomentazioni a favore di una politica separata di sviluppo per i due settori si incentravano sull'incompatibilità tra le università, fondamentalmente interessate alla ricerca e agli studi prolungati, e la necessità di corsi più brevi e attitudinali da creare in istituti non universitari.

Altri due fattori contribuirono con forza all'istituzione del sistema «binario». In primo luogo il fattore finanziario: uno studente del settore non universitario costa meno di uno studente universitario per una serie di motivi e cioè, la mancanza o la scarsità delle attività di ricerca, gli stipendi più bassi dei docenti, un sostegno più attivo per l'industria. In Germania poi uno studente costava poco anche per il fatto che i corsi delle *Fachhochschulen* erano più brevi di quelli universitari. Il secondo fattore riguarda le circostanze in cui furono create le prime *Fachhochschulen* e i primi politecnici. Essi non sorsero dal nulla, ma furono istituiti nello stesso periodo (1969-71) dall'unione delle scuole tecniche esistenti con indirizzo in Management e Ingegneria. Queste origini contribuirono decisamente alla creazione dell'orientamento attitudinale e pratico di tali istituzioni, diverse dalle università, in cui l'insegnamento rimaneva incentrato su una singola disciplina accademica e orientato verso la ricerca.

La situazione attuale

La nascita del settore non universitario ha ricevuto un notevole impulso dal clima socio-economico prevalente degli ultimi due decenni. Negli anni '70 e fino alla seconda crisi petrolifera del 1978, la domanda di laureati provenienti da corsi di breve durata, da parte dell'industria e del settore terziario, era abbastanza sostenuta e questi corsi erano molto apprezzati dai datori di lavoro perché ben si adattavano alle esigenze delle aziende. In seguito la crisi che colpì i vari paesi e le conseguenti restrizioni nelle assunzioni di ricercatori e lettori non fece altro che indebolire ancor più il valore dei diplomi universitari rispetto agli altri titoli. Ciò contribuì a dare ai diplomi non universitari un'immagine di «sicurezza» in un mercato del lavoro sempre più selettivo. Infine, sebbene i governi all'inizio degli anni '80 stessero attuando politiche finanziarie estremamente restrittive, si rendevano perfettamente conto del fatto che il settore non universitario costituiva l'alternativa migliore per il costo contenuto di ciascuno studente. Si incoraggiò pertanto l'incremento del numero di studenti. In Germania, il numero di studenti nelle *Fachhochshulen* è aumentato dell'85% tra il 1980 e il 1990 rispetto al 44% nelle università: nel Regno Unito invece rispettivamente del 55% e del 20%. Il settore non universitario, quindi, ha continuato ad avere un forte sviluppo nonostante la crisi economica in cui si dibatteva anche l'istruzione superiore.

LE CARATTERISTICHE DEL MODELLO BINARIO

Le origini del modello binario appena descritte sono molto simili anche in altri paesi quali il Belgio, i Paesi Bassi, la Grecia, l'Irlanda e il Portogallo. Ovviamente esistono variazioni, ma nel complesso la tendenza è la stessa. Lo sviluppo del settore non universitario, accolto con scetticismo agli inizi degli anni'60, ha invece avuto quasi sempre una crescita maggiore del settore universitario.

In un sistema di istruzione superiore dominato da *standard*, metodi e valori universitari, il problema più

importante del settore non universitario è quello di acquisire un profilo distinto da quello delle università e una credibilità su basi diverse, per poter ottenere quel prestigio sociale necessario al suo sviluppo. La tentazione di emulare le università senza essere in grado di raggiungerle, deve quindi essere combattuta con tutte le forze, e ciò potrà essere ottenuto solo rafforzando le caratteristiche specifiche delle istituzioni non universitarie. A vent'anni dalla loro creazione, si può dire con certezza che la battaglia è stata vinta e che esse occupano oggi una posizione solida ed invidiabile nell'ambito dell'istruzione superiore. Il settore non universitario ha adottato *standard* diversi da quelli universitari per quanto riguarda le materie, le procedure di ammissione, i metodi di insegnamento, il profilo del corpo docente, i rapporti con il mondo del lavoro, il valore economico dei titoli conseguiti, etc. Col passare degli anni ha consolidato la sua posizione fino a divenire una valida alternativa alle università tradizionali, sia agli occhi degli studenti che a quelli degli imprenditori.

Nel complesso, il settore non universitario si differenzia dal settore universitario a vari livelli:

– il tipo di corsi offerti è molto più limitato e pone l'accento sull'Ingegneria e sulle Scienze di Gestione per l'impiego nel settore privato, e sulla formazione di insegnanti e paramedici e sugli studi sociali, per l'impiego nel settore pubblico.

– L'insegnamento è più diretto con orari più rigidi e minor libertà per lo studente: la ricerca è scarsa o addirittura nulla.

– I requisiti per l'ammissione al termine della scuola secondaria sono meno impegnativi di quelli dell'università (vedere la sezione che segue).

– La durata ufficiale degli studi è più breve nel settore universitario che in quello non universitario, ma gli anni ripetuti sono meno e il tasso di abbandono inferiore.

– I docenti hanno un orientamento più pratico e attitudinale: l'esperienza di lavoro e i corsi di formazione sono considerati importanti.

– I docenti hanno qualifiche differenti: un livello accademico inferiore ma una maggiore esperienza nel mondo del lavoro rispetto ai lettori universitari. Molti di loro insegnano *part-time* e svolgono contemporaneamente un lavoro nell'industria.

– Il valore economico del titolo in termini di salario è inferiore rispetto a quello universitario, ma esistono molte possibilità di carriera perché la richiesta delle materie specialistiche insegnate è in continuo aumento.

Tutte queste caratteristiche hanno contribuito a creare l'immagine del settore non universitario che, negli anni, è riuscito a trovarsi una sua nicchia, diversa da quella del settore universitario. In alcuni paesi, in particolare in Francia e in Danimarca, la diversificazione strutturale ha portato ad un modello più frammentato del vero e proprio sistema binario. In un certo senso il sistema di istruzione superiore francese può essere considerato il precursore del modello, con le università che gestivano i valori «accademici» e professionali nel senso tradizionale del termine (Medicina, Giurisprudenza) da una parte, e le «grandes écoles» responsabili della cultura «moderna» o «specialistica», dall'altra.

Oltre a questa dicotomia, nel sistema di istruzione superiore francese ne è sorta un'altra, relativa ai corsi brevi nel settore tecnologico. La creazione di una rete di *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) che offre corsi di specializzazione biennali dopo il diploma di scuola secondaria, ha coinciso con la nascita delle *Fachhochschulen* e dei politecnici e difatti operano seguendo gli stessi principi. La loro istituzione, tuttavia, è stata accompagnata da uno sviluppo molto rapido di corsi di formazione biennali nei licei: le *Sections de Techniciens Supérieurs* (STS). Possiamo quindi dire che il sistema di istruzione superiore francese è composto di quattro settori.

Anche in Danimarca, è necessario aggiungere un terzo settore al sistema binario esistente, che offre corsi di formazione attitudinali negli istituti di istruzione secondaria.

B. OLTRE IL MODELLO BINARIO: IL SISTEMA UNIVERSITARIO INTEGRATO IN SPAGNA E SVEZIA

Un certo numero di paesi con un sistema di istruzione superiore organizzato in modo tradizionale sul sistema binario, ha cercato di allontanarsene tentando di far confluire gli istituti di istruzione superiore nelle università, ampliandone il raggio di azione. I risultati, a volte, non hanno soddisfatto le aspettative. In Germania ad esempio, le speranze della fine degli anni'60 di creare un sistema universitario integrato *(Gesamthochschule)*, non sono mai divenute una realtà. In Svezia e in Spagna le recenti riforme avevano come scopo l'assorbimento delle vecchie strutture binarie con una preferenza per le strutture di istruzione superiore più o meno «integrate». In entrambi i paesi, la diversificazione esterna è stata sostituita da una diversificazione interna delle strutture universitarie.

In Svezia, l'istruzione superiore in passato constava di università ed istituti specializzati in tecnologia e agricoltura da una parte e di *college* che offrivano corsi di breve durata in campi specifici – in particolare formazione di insegnanti e di lavoratori sociali, dall'altra. Esisteva una differenza ben definita di *status* tra i due tipi di istituzione, in gran parte dovuta alla natura dell'insegnamento offerto, alla presenza o all'assenza di attività di ricerca e alla durata dei corsi. Il settore universitario e gli istituti assimilati offrivano un'istruzione di natura «accademica» sostenuta da attività di ricerca, pura o applicata, in corsi di tre anni, spesso di quattro se si trattava di corsi scientifici. I diplomi attitudinali brevi non includevano la ricerca e la durata massima dei corsi era di due anni. L'effetto della riforma del 1977 è stato quello di cambiare notevolmente le strutture

dell'istruzione superiore svedese. Il principio fondamentale della riforma era promuovere un sistema coordinato e integrato che riunisse tutti gli istituti di istruzione superiore, di qualunque genere, in sette distretti universitari corrispondenti alle principali regioni del paese. Ciascun distretto era composto di una università importante e di uno o più *college*. Il bilancio e l'amministrazione globale del distretto veniva poi coordinato da un consiglio regionale.

Dal momento che si distacca dal modello binario tradizionale, il sistema svedese di istruzione superiore potrebbe essere definito in termini di *insegnamenti* impartiti per arrivare al diploma (insegnamenti da laurea piena) in 5 aree (in pratica sette) stabilite dalla riforma scolastica del 1977. La durata di questi insegnamenti varia notevolmente. I corsi con un numero totale di ore inferiore a 120, cioè i corsi inferiori a tre anni di studio, sono considerati «brevi», e prevalgono soprattutto nelle professioni legate alla sanità – paramedici, naturalmente – e corsi di formazione per maestri d'asilo e per insegnanti di scuola secondaria, ma sono numerosi anche nel settore dell'ingegneria e delle scienze di gestione. I corsi che durano tre anni o più sono considerati «lunghi». L'idea fondamentale della riforma, basata su istituti di istruzione superiore onnicomprensivi in grado di offrire una vasta gamma di corsi differenti, dai più «accademici» a quelli più «attitudinali» che differiscono moltissimo in durata e qualità e sono diretti ai ragazzi e agli adulti, riflette la tradizione svedese fortemente radicata relativa alla politica dell'istruzione. Nel 1977, la riforma universitaria fu la logica conseguenza della riforma del sistema di istruzione secondaria secondo la quale gli insegnamenti generali e tecnici di diversa durata potevano coesistere accanto a scuole secondarie onnicomprensive *(Gymnasieskola)*. L'ispirazione socialdemocratica della riforma è chiara e si riflette nella profonda sfiducia che le autorità avevano nel prestigio artificioso creato dai gruppi universitari troppo chiusi, e in un certo sospetto che l'elitarismo universitario potesse essere il presupposto della diseguaglianza sociale.

In Spagna le strutture dell'istruzione superiore erano uguali a quelle francesi. Oltre alle università esisteva una rete di *college* di carattere altamente tecnico *(Escuelas Tecnicas Superiores)* simile alle *grandes écoles* sviluppatesi a partire dalla fine del XVIII secolo. Il dopoguerra, in particolare la fine degli anni'50, vide l'inizio di una divergenza nell'evoluzione strutturale dei due sistemi. In Spagna, il sistema universitario si guadagnò la prima posizione grazie all'acquisizione prima di tutto delle *Escuelas Tecnicas Superiores* e poi, di un a serie di *college* di «livello intermedio» che offrivano formazione in tre distinti settori: gestione, formazione di insegnanti e formazione tecnica.

Non solo questi *college* non facevano parte del sistema universitario – il diploma di scuola superiore non era richiesto per l'ammissione che era permessa alla fine del primo ciclo di scuola secondaria – ma non erano neanche veri e propri istituti superiori.

Tuttavia visto che il tipo di istruzione fornita veniva considerata più completa di quella delle scuole secondarie, costituirono gli obiettivi principali da integrare nell'istruzione superiore. Tutto questo fu possibile grazie alla Legge Generale sull'Istruzione del 1970 (LGE) che incorporò i *college* nel sistema universitario. Oggi, a parte pochi corsi appartenenti alla sfera sociale e alcuni in campi particolarmente specialistici (navigazione, turismo), praticamente tutta l'istruzione superiore spagnola fa parte del sistema universitario.

Come in Svezia esistono corsi lunghi e brevi:

– i corsi lunghi durano cinque anni per molte discipline, sei anni per Medicina e Ingegneria. Vengono impartiti sia in facoltà che poi conferiscono una *«Licenciatura»*, che corrisponde ad una laurea o nelle *Escuelas Tecnicas Superiores* che conferiscono un diploma in Ingegneria avanzata o in Architettura. Questi corsi lunghi sono divisi per legge in primo e secondo livello. Al primo livello che dura tre anni e porta al titolo di *Diplomado*, gli insegnamenti sono di natura più generale. Gli studenti poi si specializzano negli ultimi due anni. I corsi del primo livello possono essere impartiti presso i *college* universitari che spesso si trovano nei capoluoghi di provincia ma che dipendono comunque dalle università sia dal punto di vista accademico che amministrativo.

I corsi brevi durano tre anni e sono impartiti sia nelle facoltà universitarie con il conseguimento del titolo di *Diplomado*, sia nelle *Escuelas Tecnicas Superiores* con il conseguimento del diploma di ingegneria o architettura (livello tecnico). Si tratta di corsi universitari che portano a diplomi riconosciuti a livello nazionale in tutto il territorio spagnolo.

Sia in Spagna che in Svezia, l'evoluzione delle strutture dell'istruzione superiore mostra chiaramente la predominanza del modello universitario, tanto flessibile e potente da riuscire ad incorporare istituzioni che non gli appartenevano per tradizione.

Bisogna tuttavia aggiungere che le strutture interne delle università variano notevolmente, con corsi brevi che presentano le stesse caratteristiche di quelli del settore non universitario appartenenti al sistema binario che affiancano i tradizionali corsi lunghi.

C. IL SISTEMA ESCLUSIVAMENTE UNIVERSITARIO: ITALIA E AUSTRIA

In alcuni paesi europei, lo sviluppo dell'istruzione superiore negli ultimi 30 anni non ha comportato alcuna diversificazione strutturale significativa: l'università tradizionale rimane dominante. La sequenza e la durata degli studi e il sistema di esami resta piuttosto monolitico. Il caso limite è rappresentato dall'Italia che, diversamente da Spagna e Svezia, non ha mai sperimentato il sistema bi-

TAVOLA 1 - STRUTTURE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA

Paese	Sistema Binario	Sistema Unitario
Stati CEE	Belgio, Danimarca, Francia, Grecia, Irlanda, Paesi Bassi, Portogallo, Germania, Regno Unito	Italia, Spagna
Stati non CEE	Norvegia, Svizzera	Austria, Svezia, Finlandia
Europa Centro Orientale	Ungheria, Croazia, Romania, Bulgaria	Polonia, Cecoslovacchia

nario, sebbene una legislazione recente (1990) stia tentando di introdurre programmi di studio brevi che fino ad ora non esistevano. Tuttavia l'orientamento attitudinale di questi corsi non è chiaro, dal momento che tendono semplicemente ad essere stadi di corsi universitari tradizionali piuttosto che nuovi programmi rispondenti alle esigenze chiaramente espresse dal mondo del lavoro. L'opposizione nei confronti di qualunque cambiamento esistente in Italia e che è tipica del sistema di istruzione superiore, può anche essere attribuita ai notevoli problemi politici che ogni tentativo di riforma dell'istruzione superiore comporta.

Anche in Austria il sistema universitario tradizionale è dominante e il sistema non universitario attitudinale non è mai riuscito a prendere piede, nonostante la vicinanza al modello tedesco.

La spiegazione che di solito viene fornita è che il paese ha un eccellente sistema di scuole tecniche secondarie che non rendono necessaria la creazione di corsi di formazione brevi successivi al diploma. Inoltre, l'influenza esercitata sull'*élite* dal concetto humboldtiano di università, che lega strettamente l'istruzione alla ricerca, può aver contribuito a impedire la creazione di un settore di istruzione superiore con corsi attitudinali di breve durata, indipendenti dall'università. Oggi tuttavia esiste un forte movimento in favore della creazione di un settore non universitario.

D. LA SITUAZIONE IN EUROPA CENTRALE E ORIENTALE

Nell'Europa centrale e orientale le strutture dell'istruzione superiore presentano sia caratteristiche analoghe a quelle dei paesi dell'Europa occidentale, sia caratteristiche specifiche comuni solo a quei paesi. Il modello binario è prevalente in Ungheria, Croazia, Bulgaria e Romania, dove un settore non universitario coesiste con il sistema universitario. In Romania, il sistema di istruzione superiore è diviso in tre parti: le università che offrono corsi lunghi (da 4 a 7 anni), i *college* (corsi di 3 anni) e i corsi tecnici post-scuola secondaria (di 2 anni). Sebbene i due settori, universitario e non universitario, possano assomigliare molto a quelli dell'Europa occidentale per quanto riguarda gli scopi, l'organizzazione e la strutturazione degli insegnamenti, il paragone con le procedure occidentali può essere fuorviante: nell'Europa centrale e orientale, la realtà che si nasconde dietro l'etichetta di «università» e «istituto» è spesso molto diversa da quella dell'occidente. In generale, il contenuto dei corsi universitari e non universitari è decisamente più «tecnico» e più «specialistico» nei paesi dell'Est. Ciò si deve sia al fatto che le discipline umane, le scienze sociali e la giurisprudenza non sono tenute in molto conto, sia all'elevato livello di specializzazione nella sequenza degli studi.

In Cecoslovacchia – e in linea di massima anche in Polonia – non esiste un sistema di istruzione superiore al di fuori dei corsi universitari di lunga durata. Si stanno comunque facendo degli sforzi per diversificare le strutture universitarie. In Polonia, per esempio, sono stati istituiti di recente corsi para-universitari di tre anni in lingue straniere. In Cecoslovacchia l'Atto di Riforma dell'Istruzione Superiore del maggio 1990 contempla la creazione di corsi di breve durata con il conseguimento di un baccaloreato in due o tre anni. Sembra tuttavia che questo nuovo diploma venga considerato come una qualifica di base affinché uno studente possa aspirare ad intraprendere gli studi universitari a lungo termine, piuttosto che come un diploma attitudinale collegato al mercato del lavoro. Non si può quindi parlare di una diversificazione strutturale vera e propria.

Le caratteristiche istituzionali dei paesi dell'Europa centrale e orientale possono essere così riassunte:

– il numero delle università monodisciplinari, cioè con un'unica facoltà è eccezionalmente elevato. In Cecoslovacchia, ad esempio, oltre alle cinque università monodisciplinari nel senso occidentale del termine, esistono quattro università tecniche e 27 istituti specializzati, spesso chiamati università, quali l'Università dell'Agricoltura, di Medicina, di Veterinaria, etc. I corsi disponibili in tali istituti sono corsi di formazione attitudinali ad alto livello piuttosto che corsi universitari più ampi.

– Gli istituti specializzati spesso dipendono da ministeri diversi da quello dell'Istruzione sia per l'amministrazione che per le questioni finanziarie. Come conseguenza, esistono notevoli problemi di comunicazione. Il coordinamento e la canalizzazione del sistema di istruzione sono piuttosto problematici.

– Infine, la ricerca si concentra nelle accademie che sono indipendenti dalle università e non offrono attività didattica. Come conseguenza, l'elemento della ricerca nell'istruzione superiore è spesso limitato e il legame essenziale tra l'istruzione e

la ricerca è poco sviluppato.

Oltre a queste tre caratteristiche ereditate dal passato regime, ne esiste una quarta che è il risultato delle riforme dell'istruzione superiore portate avanti dal nuovo regime. La maggior parte di queste riforme sottolinea, tra l'altro, l'autonomia istituzionale e amministrativa degli istituti di istruzione superiore, una reazione comprensibile contro l'eccessiva centralizzazione del passato regime. L'autonomia è un'ottima cosa, ma se diviene eccessiva può portare alla frammentazione e al rallentamento del processo di riforma. Nell'attuale periodo di transizione non sembra sia stata trovata la soluzione ideale che combini l'autonomia istituzionale e il potere direttivo del governo centrale.

Un'altra caratteristica specifica dei sistemi di istruzione superiore dell'Europa orientale è la nascita di istituti privati che operano su base commerciale. In seguito alla crisi economica senza precedenti cui deve far fronte il settore dell'istruzione superiore e forse anche a causa della rigidità delle sue strutture – in particolare il severissimo numero chiuso che regola l'ammissione all'istruzione superiore pubblica – il settore privato si sta sviluppando qua e là, a volte con aiuti provenienti dall'estero, in campi molto specifici (gestione, informatica, etc.) dove la domanda non viene soddisfatta dal settore pubblico. In Romania, ad esempio, esistono circa 30 università private che offrono corsi su base puramente commerciale, oltre ai corsi del settore di istruzione superiore pubblico.

E. PROSPETTIVE PER IL FUTURO

Questo breve resoconto sulle strutture di istruzione superiore esistenti in Europa dimostra che il modello binario basato sulla coesistenza delle università e del settore non universitario – o di versioni più differenziate di questo stesso modello – è piuttosto diffuso in Europa, con importanti eccezioni (vedi Tavola 1). Nel 1991, un rapporto dell'OECD ha sottolineato che il settore non universitario nell'Europa occidentale è riuscito negli ultimi 25 anni a rafforzare in gran parte obiettivi, metodi e profilo[2].

Che cosa ci riserverà il futuro? Abbiamo visto che almeno due paesi, la Spagna e la Svezia, si sono evoluti dal sistema binario verso un sistema integrato o un modello universitario onnicomprensivo. Nel Regno Unito, l'imminente promozione dei politecnici allo *status* di università vere e proprie ha dato vita ad una controversia pubblica sulla possibile scomparsa della divisione tra settore universitario e non universitario. Tuttavia, sembra che l'iniziativa comporti una modifica nella divisione tra i due settori, dal momento che i circa 60 *College of Further Education* continueranno a far parte del settore non universitario.

Al contrario, molti paesi sia nell'Europa occidentale (Italia) che in quella orientale (Cecoslovacchia) stanno cercando di diversificare le strutture di istruzione superiore per raggiungere con maggiore efficacia gli obiettivi preposti.

Nel complesso, la tendenza dominante è piuttosto verso una diversificazione istituzionale. Nello stesso settore universitario, il desiderio di creare «centri europei di eccellenza», che appare chiaro in molti paesi dell'Europa occidentale, suggerisce una nuova distinzione tra università «avanzate» con un'elevata capacità di ricerca e collegate alla rete europea, e un altro tipo di università più indirizzate alla didattica. Oltre ai settori universitario e non universitario, si sta sviluppando anche il meno noto settore privato che si occupa di discipline all'avanguardia quali l'informatica e la gestione. In generale, i sistemi di istruzione superiore in Europa si stanno evolvendo verso strutture complesse e differenziate nel tentativo di soddisfare da un lato, gli obiettivi che sono stati loro assegnati e dall'altro, la natura sempre più eterogenea dei propri studenti.

* * *

L'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Le politiche che governano l'accesso all'istruzione superiore costituiscono uno strumento importante

TAVOLA 2 - POSSESSORI DI DIPLOMA DI SCUOLA SECONDARIA IN EUROPA (1990)

	% del gruppo di età rilevante	n. di possessori di diplomo di scuola secondaria	modifiche negli ultimi 5 anni (anno di origine 100)	% degli studenti con diplomo tecn./ attitud. sul numero totale di diplomati della scuola secondaria
FRG	45	275.000	92	33
Francia	45	384.000	152	35
Italia	45	385.000	115	47
Svezia	45	40.000	109	44
GB	33	268.000	110	23
Spagna (87)	27	167.000	108	n.d.
Csfr				
Polonia	<20	n.d.	n.d.	n.d.

Fonte: Statistiche ufficiali
FRG : Abitur e Fachochschulreife
Francia : Baccalauréat
Italia : Maturità in 13 anni
Svezia : Minimo 12 anni di studio
G.B. : Due livelli A e BTec, Certificati Nazionali e Diplomi
Spagna : Cou (Curso de Orientacion Universitaria)

[2] *Alternatives to University*, OECD, Paris 1991.

Un momento della Conferenza di Parma

per regolare il flusso di studenti nel sistema stesso. Non solo i paesi europei si differenziano moltissimo riguardo alle procedure di ammissione e orientamento, ma queste procedure vengono applicate ad un gruppo vastissimo di studenti provenienti dalla scuola secondaria, così diverso per dimensioni e composizione a seconda del paese. Ne risulta un panorama piuttosto contrastante i cui elementi principali verranno esaminati di seguito.

A. PROCEDURE DI AMMISSIONE E ORIENTAMENTO

1. La situazione nell'Europa occidentale

Nei sistemi binari dell'Europa occidentale, le procedure di ammissione all'istruzione superiore stabiliscono una gerarchia chiara tra il sistema universitario – più prestigioso e quindi più selettivo – e i settori non universitari in cui i requisiti di ammissione sono meno rigidi. Ne sono un esempio la Germania e il Regno Unito.

In Germania, il diploma che dà accesso ai due canali dell'istruzione superiore e più specificatamente alle università è l'*Abitur* che richiede 13 anni di studio.

L'Abitur che si consegue alla fine della scuola secondaria *(Gymnasium I)* è un diploma generico che in linea di principio permette l'ammissione a qualunque corso universitario e non universitario. L'ammissione alle *Fachhochschulen* è permessa ai possessori del *Fachhochschulreife* che si consegue dopo 12 anni di studio, di cui gli ultimi due presso le *Fachberschulen,* ossia *college* tecnici a tempo pieno. Il *Fachhochschulreife* non dà diritto all'accesso all'università, così come *l'Abitur* non dà diritto all'accesso alle *Fachochschulen.* Infine esiste una significativa differenza di natura legale tra i due diplomi, risultato di una lunga tradizione di politiche di ammissione: mentre *l'Abitur* dà agli studenti il diritto statutario di accedere all'istruzione superiore, il *Fachochschulreife* non ha questo valore.

I possessori di entrambi i diplomi possono in linea di massima scegliere le discipline e gli istituti in cui studiarle, ma il secondo tipo di diploma può di fatto imporre restrizioni se il numero di candidati eccede quello consentito dalle capacità dell'istituto. I candidati vengono quindi indirizzati di nuovo all'ufficio centrale per le ammissioni, affinché possano ugualmente studiare la disciplina scelta ma in un altro istituto. È possibile che vengano inseriti anche in una lista d'attesa in modo che la loro richiesta possa essere soddisfatta, anche se in un periodo successivo. Dal 1986/87 ai candidati di Medicina viene richiesto il superamento di un esame di ammissione e in alcune università anche un colloquio individuale.

Nel Regno Unito, il diploma di scuola secondaria (livello A) è necessario ma non sufficiente per ottenere l'accesso all'istruzione superiore, dal momento che ciascun istituto è libero di scegliere i propri criteri di ammissione, sebbene tale libertà sia limitata dal prestigio accademico e dagli inevitabili problemi finanziari. Per tradizione le università sono molto più selettive dei politecnici e dei *college* di istruzione superiore e gli *standard* accademici degli studenti ammessi, quantificati in termini di diploma di livello A, sono più elevati di quelli degli studenti dei politecnici.

Sebbene l'accesso all'istruzione superiore nel Regno Unito dipenda

molto dal merito, visto che è molto legato al rendimento scolastico nella scuola secondaria, esistono due importanti eccezioni che conferiscono al sistema una maggiore flessibilità. Il primo riguarda la tradizione di alcuni istituti di accettare un certo numero di «studenti maturi», ossia di età superiore ai 21 anni: di anno in anno questi studenti rappresentano il 15% delle immatricolazioni. Molti di loro non posseggono le qualifiche normalmente richieste (due o più livelli A) e gli istituti sono liberi di fare eccezioni per studenti dal *background* scolastico inusuale, per esempio per studenti che posseggono una certa esperienza nell'industria. La seconda eccezione riguarda soprattutto i politecnici e i *college* che, ben lungi dall'essere contenti di occupare una posizione di secondo piano, ruolo a cui li condanna il processo di selezione, hanno cercato di adeguare il proprio sistema di ammissione agli studenti *part-time*, un gruppo totalmente trascurato dalle università.

Nei sistemi di istruzione superiore in cui il modello universitario è dominante, le procedure di ammissione possono essere estremamente selettive come in Svezia, o al contrario aperte a chiunque come in Italia dove ogni studente in possesso di diploma di maturità può accedere all'università. Altri paesi quali la Spagna e la Francia, occupano una posizione intermedia tra i due estremi.

In Svezia, la riforma del 1977 ha generalizzato il processo di selezione per l'ammissione all'istruzione superiore. Oggi si applica a qualunque disciplina eccettuati i *corsi indipendenti*, che permettono agli adulti di accedere all'istruzione superiore. Il numero dei posti disponibili in ciascuno dei cinque principali settori è stabilito ogni anno dal Parlamento su proposta del Consiglio Nazionale delle Università e dei *College*. Quindi il sistema di istruzione superiore è fermamente nelle mani delle autorità e rigidamente regolato.

L'ammissione si basa su un sistema di quote definite secondo criteri quali la media delle votazioni conseguite in tutte le materie della scuola secondaria (in assenza di un esame generale come il *Baccalauréat* o *l'Abitur*), l'esperienza di lavoro considerata un vantaggio, l'età (una parte dei posti disponibili è riservata a studenti di età superiore ai 25 anni) e la nazionalità (una parte dei posti disponibili è riservata agli stranieri). I candidati sono divisi in sette gruppi e a ogni gruppo viene assegnato un certo numero di posti che è proporzionale al numero di candidati del gruppo stesso. I candidati vengono selezionati *per ogni gruppo* sulla base dei loro dati: si tratta di un punto cruciale che ha lo scopo di impedire ai candidati di un gruppo di mettersi in competizione con quelli di un altro gruppo. L'uso delle quote agisce come un freno per l'elitarismo dal momento che impedisce a coloro che hanno ottenuto buoni voti nei corsi secondari più lunghi (tre anni) di accaparrarsi tutti i posti disponibili, a spese soprattutto di coloro che hanno completato i corsi di due anni o ai candidati che hanno interrotto gli studi per lavorare.

In Italia, l'accesso all'istruzione superiore e la libera scelta delle discipline vengono permessi a tutti gli studenti senza eccezione, basta che abbiano superato l'esame che chiude il ciclo della scuola secondaria *(maturità)*. Né le autorità, né le università hanno il potere legale di regolare l'accesso all'istruzione superiore o di istituire criteri di selezione per l'ammissione. Non esiste inoltre alcuna selezione relativamente alle votazioni ottenute con la *maturità* (passare l'esame è sufficiente), o alle materie insegnate nelle diverse scuole. L'ammissione all'università in Italia è quindi eccezionalmente aperta a tutti, se confrontata con la maggior parte dei paesi europei.

Tra i due estremi rappresentanti dalla Svezia e dall'Italia, si trovano altri paesei come la Spagna e la Francia, che di recente hanno adottato procedure che combinano abilmente il libero accesso con la selezione.

In Spagna, il COU *(curso de orientacion universitaria)* è condizione necessaria e sufficiente per accedere all'università secondo quanto stabilito dall'Atto sull'Istruzione Generale del 1970. Tuttavia, nel 1975 sono stati introdotti esami di ammissione per i corsi più lunghi nella speranza di incoraggiare i giovani a iscriversi ai corsi brevi di tre anni. Nel 1977 è stato introdotto un sistema a numero chiuso per gli studi di medicina e nel 1981 per la formazione degli insegnanti. L'Atto della Riforma Universitaria del 1983 ha generalizzato l'esame di ammissione che fino ad allora era stato considerato un'eccezione. Nel 1988/89, il 70% delle facoltà e delle scuole, compresa Medicina e la maggior parte delle scuole tecniche, ha introdotto l'esame di ammissione, incoraggiando le facoltà e le scuole «aperte» a fare lo stesso per proteggersi dall'ammissione di studenti rifiutati dagli istituti più selettivi. Due studenti su tre appartengono alle facoltà o scuole selettive, ma le facoltà di Scienze e di Arte non sono selettive.

La votazione conseguita dall'esame di ammissione (PAU: *prueba de acceso a la universidad*) viene considerata insieme alle votazioni conseguite al COU e al *Bachillerato*. Gli studenti con i voti migliori hanno chiaramente maggiori possibilità di essere ammessi. Come conseguenza si è instaurata una relazione sempre più stretta tra il tipo di *bachillerato* conseguito (Scienze o Arte) e il tipo di studi universitari. In generale gli studenti con i voti migliori vengono iscritti ai corsi lunghi (5 anni) sia universitari che dei *college* tecnici *(Escuelas Tecnicas Superiores)*.

In Francia, le procedure di ammissione all'istruzione superiore sono piuttosto inusuali perché, diversamente dagli altri paesi che adottano un sistema binario, esse uniscono il libero accesso al settore universitario per i possessori del *baccalauréat* a criteri di ammissione spesso durissimi nel settore non universitario (gli *Instituts universitaires de Technologie e le Grandes Ecoles*). Gli esami, il tipo di *baccalauréat* e i voti conseguiti, tutto contribuisce a fare del settore non

TAVOLA 3 - SCHEMI EUROPEI DI ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE (attorno al 1990)

Tassi di passaggio	Elevati	Medi	Bassi
Diplomati qualificati dalle scuole secondarie (% di gruppo di età)	90-100	80-90	Meno del 70
Elevata: (circa il 50%)	Francia, Italia	-	Svezia
Media: (35-45%)	-	FRG	-
Basso: meno del 33%	Spagna	GB	Polonia, Ungheria e CSFR

universitario il settore competitivo per eccellenza che attrae i soggetti più qualificati, particolarmente in campo scientifico, a discapito delle università. Queste ultime che per legge non possono essere selettive, devono aprire le porte a tutti coloro che fanno domanda di ammissione purché in possesso di *baccalauréat*.

Tuttavia, col passare degli anni le università hanno cominciato a considerare inaccettabile la situazione e hanno adottato criteri di selezione quali il possesso di un *baccalauréat* scientifico con votazione sufficiente per gli studi scientifici, l'introduzione di un esame di ammissione al primo anno o la valutazione del rendimento scolastico, per poter migliorare le possibilità di orientamento di ciascuno studente a seconda delle sue capacità.

2. La situazione nell'Europa centrale e orientale

A tutt'oggi in occidente ancora si sa poco delle procedure di ammissione all'istruzione superiore dei paesi dell'Europa centrale e orientale. Le scarse informazioni disponibili mostrano tuttavia che l'accesso all'istruzione superiore è ovunque rigidamente regolamentato da un numero chiuso altamente selettivo. Il diploma di scuola secondaria (*maturità* in Cecoslovacchia, *matura* in Polonia, etc.) è sempre necessario ma mai sufficiente.

Esiste anche un esame di ammissione più o meno selettivo a seconda dell'università e della disciplina.

Le procedure di ammissione sono molto più restrittive di quelle dell'occidente e comportano un tasso estremamente basso di ammissione. In Cecoslovacchia, Polonia e nell'ex-Unione Sovietica solo il 50% dei diplomati qualificati che escono dalla scuola secondaria ha accesso all'istruzione superiore, contro il 70-100% dell'occidente. Tali metodi si devono in gran parte all'eredità lasciata dalla passata pianificazione dell'istruzione attuata sotto il regime comunista. L'accesso all'istruzione superiore era strettamente assoggettato alla richiesta di una forza lavoro altamente addestrata e la priorità assoluta veniva data quasi esclusivamente alle discipline tecniche. Il rapporto di ammissione (numero di studenti ammessi rispetto al numero di domande) in Ingegneria era ed è ancora di 1:1, mentre varia da 4:1 a 10:1 per discipline quali Medicina, Giurisprudenza e alcune Scienze sociali.

L'obiettivo principale era quello di assicurare un flusso di laureati altamente qualificati in grado di gestire le imprese pubbliche. Il concetto di libero accesso che consentisse uguali opportunità e un sistema di istruzione superiore democratico – così diffuso in occidente – era fondamentalmente estraneo a quel regime, più preoccupato di reclutare dirigenti politicamente «in sintonia» piuttosto che dedicarsi alla democratizzazione dell'istruzione.

Bisogna sottolineare che tali procedure di ammissione ultraselettive sono ancora oggi accettate senza discussione dagli studenti, dalle loro famiglie e dal sistema universitario. È chiaro che l'accesso all'istruzione superiore nell'Europa centrale e orientale non viene considerato lo sbocco principale dell'istruzione secondaria che, al contrario, è molto democratica.

3. Problemi e prospettive future

Questo breve *excursus* sui criteri di ammissione e di orientamento può essere riassunto in cinque punti principali:

– nei sistemi di istruzione superiore che si fondano su una struttura binaria, i criteri di ammissione sono di solito più severi nel settore universitario rispetto a quello non universitario. L'ammissione va di pari passo con l'orientamento dello studente (più o meno obbligatorio) verso un settore o l'altro. La situazione è simile, anche se in misura minore, per l'orientamento degli studenti verso corsi lunghi o brevi nei sistemi universitari onnicomprensivi.

– La qualifica conseguita alla fine della scuola secondaria resta requisito necessario per l'ammissione all'istruzione superiore, ma è sempre meno una garanzia del fatto che il candidato possa scegliere liberamente l'istituto o la disciplina. Nella maggior parte dei paesi dell'Europa occidentale, tale libertà di scelta è soggetta a limitazioni – spesso imposte dagli stessi istituti di istruzione superiore – sotto forma di requisiti addizionali a scopi orientativi più o meno obbligatori: esami di ammissione, colloqui individuali, materie studiate, rendimento scolastico, etc. Con il livello di autonomia sempre maggiore acquisito dagli istituti di istruzione superiore, è molto probabile che essi ottengano sempre più la facoltà di estendere se non addirittura alterare le regole attribuite alle autorità che governano l'accesso all'istruzione superiore.

– Quando le domande di ammissione a determinate facoltà o istituti eccede la capacità, allora il rendi-

mento nella scuola secondaria, la votazione conseguita, le materie studiate, le opzioni e i risultati dell'esame finale acquisiscono una importanza determinante nei processi di ammissione e orientamento. Perfino in paesi in cui l'uguaglianza dell'accesso all'istruzione superiore è garantita formalmente dalla legge (tutti i possessori dell'*Abitur* in Germania, del *baccalauréat* in Francia o del COU in Spagna), i candidati vengono inseriti in una gerarchia a seconda dei risultati scolastici, presi in considerazione per l'ammissione e l'orientamento nel momento stesso in cui le domande di ammissione eccedono la capacità. Nessun paese sfugge alla regola della domanda e dell'offerta a seconda delle votazioni conseguite. Esiste tuttavia una tradizione ben radicata nell'Europa settentrionale che tende a correggere gli eccessi del sistema meritocratico considerando anche l'esperienza di lavoro (in particolare la Svezia e in maniera minore il Regno Unito e la Germania nel settore non universitario). Tale tradizione è virtualmente inesistente nei paesi latini europei (Francia, Spagna e soprattutto Italia).

– L'importanza sempre crescente data alla votazione nelle procedure di ammissione e orientamento è il corollario inevitabile del processo di diversificazione istituzionale descritto nella sezione precedente. L'istruzione superiore nell'Europa occidentale non solo si sta diversificando in settori e sotto settori, ma queste differenze – gerarchie implicite o esplicite basate sul prestigio accademico – stanno cominciando ad apparire anche tra i vari istituti. Naturalmente non c'è spazio in sistemi tanto diversi per procedure di ammissione che si basano esclusivamente sul possesso di un diploma di scuola secondaria.

– È molto probabile che le procedure di ammissione altamente selettive esistenti oggi nei paesi dell'Europa centrale e orientale diventeranno sempre più «liberali» e diversificate, seguendo la linea dell'Europa occidentale. Ma tale cambiamento necessita di tempo, per la presenza di ogni sorta di limitazioni quali la mancanza di capacità fisica dell'istruzione superiore e la limitatissima diversificazione.

B. UN «POOL» DI DIPLOMATI QUALIFICATI

In tutti i paesi le procedure di ammissione all'istruzione superiore di cui abbiamo parlato si riferiscono ad un «pool» di diplomati qualificati che varia moltissimo nel numero e nella composizione da paese a paese. Più esso è grande, maggiore è la pressione al momento dell'ammissione e anche la sua composizione, in particolare la percentuale degli studenti provenienti dalle scuole secondarie tecniche o attitudinali, ha un peso importante sull'orientamento degli studenti nell'istruzione superiore.

La Tavola 2, che mostra la situazione in una serie di paesi, suggerisce le seguenti osservazioni:

– in alcuni paesi dell'Europa occidentale, quasi la metà degli studenti (45%) ha ottenuto nel 1990 un diploma di scuola secondaria e quindi la qualifica per poter accedere a una delle forme dell'istruzione superiore.

Tuttavia questa percentuale è ben lungi dall'essere universalizzata. In alcuni paesi, solo un giovane su tre, se non addirittura su quattro, ottiene questa qualifica, e nell'Europa centrale e orientale questa percentuale è ancora più bassa.

Sebbene siano poche le statistiche disponibili sul flusso degli studenti all'interno del sistema di istruzione, la proporzione degli studenti che appartengono al consistente gruppo di età in grado di conseguire un diploma di scuola secondaria, è quasi certamente inferiore al 20% (uno su cinque!).

– In termini assoluti, il numero dei diplomati qualificati varia enormemente e riflette la distribuzione della popolazione di ciascun paese. È maggiore in Francia e in Italia (quasi 400.000), ma più basso in Germania con meno di 300.000 giovani, malgrado una popolazione più grande: si è verificato un declino tra il 1985 e il 1990, mentre in altri paesi c'è stato un leggero aumento (+10-15%). La Francia è l'unico paese in cui il numero di diplomati qualificati (cioè in possesso di *baccalauréat*) è cresciuto rapidamente negli ultimi anni (+52%).

– La percentuale di diplomati qualificati che provengono dalle scuole secondarie tecniche e attitudinali, considerando la popolazione totale dei diplomati, varia dal 25 al 50%, a seconda dei paesi. È molto elevata nei paesi in cui il 50% dei giovani studenti ottiene il diploma di scuola secondaria, il che significa che i corsi tecnici e attitudinali svolgono un ruolo molto importante nella democratizzazione della scuola secondaria. È chiaro che in futuro le procedure di ammissione e orientamento dovranno prendere sempre più in considerazione l'esistenza di un numero consistente di diplomati provenienti dalle scuole secondarie tecniche e attitudinali.

Sarebbe molto interessante poter ampliare questo studio in modo sistematico e considerare tutti i paesi membri del Consiglio d'Europa, per ottenere un quadro esauriente della popolazione di diplomati qualificati in Europa, perché essa rappresenta un fattore essenziale che le politiche che regolano l'accesso all'istruzione superiore devono considerare. La sua dimensione, la composizione e la recente evoluzione sono parametri fondamentali da tener presenti quando si parla di prospettive future dell'istruzione superiore. La ricerca non presenta alcuna difficoltà tecnica nell'Europa occidentale.

L'assenza di statistiche sul flusso degli studenti in alcuni paesi dell'Europa centrale e orientale potrebbe comportare un certo grado di approssimazione, ma nel complesso potrebbe essere possibile portare avanti un'analisi comparativa della situazione in tutto il continente con un grado assolutamente accettabile di esattezza.

C. LA GESTIONE DEL FLUSSO DEGLI STUDENTI

Il tasso di ammissione all'istruzione superiore ci offre un'idea del grado di «selezione» in atto al momento dell'ammissione nei vari settori. Può quindi essere impiegato come strumento per la gestione e l'incanalamento del flusso degli studenti. Gli esempi che seguono illustrano la diversità della situazione in Europa.

In Germania, il tasso di studenti che, terminata la scuola secondaria, sono stati ammessi all'istruzione superiore, è passato dal 90% circa negli anni '70 al 73% nel 1983. Il tasso è inferiore per le donne e per i possessori di un diploma di scuola tecnica rispetto agli uomini e ai possessori di *Abitur*. Le procedure di ammissione sono quindi selettive, malgrado il fatto che *l'Abitur* conferisca il diritto di accedere all'istruzione superiore; esse contribuiscono anche all'orientamento degli studenti verso le *Fachhochschulen* in cui si ritrovano molti possessori di *Abitur* che avrebbero dovuto avere diritto d'accesso alle università.

Per quanto riguarda gli sviluppi futuri, la Conferenza dei Ministri Tedeschi dell'Istruzione nei *Länder* pubblica una stima del numero dei nuovi ammessi all'istruzione superiore fino all'anno 2010, basata su tassi di transizione compresi tra il 79% e l'80%.

Nel Regno Unito, il tasso di ammissione è circa dell'85%, quindi più alto che in Germania malgrado il fatto che il possesso di due livelli A non implichi necessariamente per lo studente l'ammissione all'università. Le procedure di ammissione non sono quindi molto selettive nella pratica, ma ciò solamente perché il numero di studenti qualificati per accedere all'istruzione superiore (almeno due livelli A) è inferiore a quello tedesco. Nel Regno Unito la selezione si attua prima, alla fine dell'undicesimo anno della scuola onnicomprensiva, riducendo in questo modo il numero di studenti in grado di ottenere i due livelli A.

Mentre le procedure di ammissione nel complesso non sono molto selettive nel Regno Unito, sono invece molto efficaci per incanalare gli studenti verso il settore universitario o verso il settore non universitario. Negli anni '80 il numero di matricole universitarie è cresciuto molto più lentamente del numero di nuovi ammessi nel settore non universitario, tanto che è possibile far riferimento ad una certa divisione tra i due settori, con le università che diventano sempre più selettive e il settore non universitario che raccoglie gli studenti che non sono stati ammessi dall'università.

Con un tasso di transizione dalla

UNIVERSITAS
QUADERNI

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

2 Contesti e validità del discorso scientifico L. 10.000

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

4 La legislazione della riforma universitaria L. 15.000

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

6 ERASMUS. Per studiare in Europa L. 20.000

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

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

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

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

scuola secondaria a quella superiore del 35%, a cinque anni dal conseguimento del diploma di scuola secondaria, le procedure di ammissione della Svezia possono senz'altro essere considerate selettive. Dell'80% circa di studenti che portano a termine gli studi secondari, solo una piccola porzione è considerata in possesso delle qualifiche necessarie per tentare di accedere all'istruzione superiore. Negli anni '80, il numero di matricole è aumentato di poco, confermando così l'esistenza di procedure altamente selettive. L'orientamento delle matricole verso corsi a lunga o breve durata (circa 50% per ciascuno) è molto efficiente.

In Spagna le misure introdotte per rendere più selettivo il processo di ammissione all'istruzione superiore sembrano, fino ad ora, aver avuto un effetto molto contenuto sui tassi di transizione totali che sono molto elevati (100% e più). Ciò riflette una tendenza marcata degli studenti spagnoli a passare all'istruzione superiore e allo stesso tempo una scarsa selezione al momento dell'ammissione. Ciò è in gran parte dovuto al fatto che gli studenti che non riescono ad essere ammessi ad università o discipline particolarmente selettive, si possono rivolgere ad altri istituti che hanno l'accesso libero.

Sono tutti concordi nell'affermare che le modifiche alle procedure di ammissione non sono ancora riuscite a modificare il legame tradizionale degli studenti spagnoli con i corsi universitari di lunga durata rispetto ai corsi brevi.

In Francia dove la crescita rapida del numero di diplomati qualificati (in possesso cioè di *baccalauréat*) esercita una forte pressione sulle procedure di ammissione, il tasso di ammissione all'istruzione superiore varia dal 90 al 100%, a seconda del tipo di scuola secondaria seguita. Nel complesso quindi il sistema non è selettivo e incoraggia l'orientamento dello studente verso il settore non universitario che oggi assorbe la metà delle nuove immatricolazioni rispetto a circa un terzo nel 1980.

Gli esempi mostrano la diversità delle politiche di ammissione all'istruzione superiore in Europa.

Per concludere, si può cercare di generalizzare la situazione dell'Europa nel suo complesso, classificando i vari paesi in termini di grado di selettività.

L'Europa meridionale (Italia, Spagna, Francia) è caratterizzata da politiche di ammissione estremamente liberali, sebbene in Francia un severo processo di selezione che opera in parte nel settore non universitario comporti procedure di orientamento obbligatorie degli studenti. Nell'Europa settentrionale – in particolare in Svezia – le politiche di accesso all'istruzione superiore sono un po' più severe e l'orientamento degli studenti è decisamente obbligatorio. La libertà di scelta esiste in realtà solo per quegli studenti con votazioni alte (che sono comunque la maggioranza). Nell'Europa centrale e orientale, infine, l'accesso all'istruzione superiore è altamente restrittivo e la maggior parte degli studenti ha pochissima libertà di scelta.

Esaminando lo sviluppo del «pool» di diplomati qualificati e i tassi di transizione all'istruzione superiore, emergono diversi schemi di accesso.

In Francia e in Italia, la pressione è molto alta ai primi anni, comportando a volte sovraffollamento, dato che il numero molto elevato di ammissioni coincide con un numero molto elevato di diplomati qualificati. La pressione non è così forte in Svezia, nonostante il considerevole sviluppo del settore secondario, dato che i tassi di ammissione sono severamente controllati.

La situazione è la stessa in Spagna ma per ragioni opposte. Nell'Europa centrale e orientale, con un numero molto limitato di diplomati qualificati e bassissimi livelli di passaggio all'istruzione superiore, i primi anni sono molto protetti – se non addirittura isolati – dai progressi che si verificano nel resto del sistema di istruzione.

LA CULTURA COME DIRITTO UMANO

I paesi europei, alle soglie del 2000, sono investiti da potenti dinamiche economiche, politiche, sociali di cambiamento e di innovazione, da un accelerato processo di internazionalizzazione delle economie e di globalizzazione dei mercati, dall'insorgere di sfide competitive all'interno dei paesi stessi e tra le grandi aree economiche, in particolare Europa occidentale, Stati Uniti e Giappone.

Tutto ciò non poteva non avere riflessi diretti ed immediati sul sistema formativo, la cui funzionalità ed efficienza divengono sempre più un fattore determinante per lo sviluppo economico e sociale delle società emancipate.

Non certo a caso, il Trattato di Maastricht contiene espressamente, nei settori dell'istruzione e della formazione professionale, disposizioni concernenti l'adozione, da parte della Comunità, di un insieme di azioni (artt. 126-127), finalizzate a sviluppare la dimensione europea dell'insegnamento, la mobilità degli studenti e dei docenti, favorendo, tra l'altro, il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio, la cooperazione tra gli istituti di insegnamento, lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri, l'istruzione a distanza, nonché una politica di formazione professionale e permanente e di collaborazione tra istituti di istruzione ed imprese.

[...] Ritengo si possa sostenere che la politica della Comunità e del Consiglio d'Europa, nel settore dell'istruzione, rappresenti anche la traduzione concreta di quella concezione nuova, consacrata in numerose convenzioni internazionali, che vede nella cultura uno dei diritti fondamentali della persona umana, che realizza, attraverso l'acquisizione e la trasmissione delle esperienze e delle conoscenze, la propria maniera di percepire la vita, di comportarsi, di agire; attraverso, quindi, la cultura.

[...] Il diritto *alla* cultura e il diritto *della* cultura, i diritti della «terza generazione», come si usa dire, sono, pertanto, parte integrante dei diritti umani.

Il rettore Occhiocupo apre la Conferenza di Parma

Il Consiglio d'Europa e la Comunità Europea ne hanno preso coscienza e cercano di esprimere i diritti culturali in testi giuridici ed in politiche idonee a favorire lo sviluppo pieno dei cittadini dei paesi aderenti e dei paesi terzi.

Tra i diritti culturali, si colloca l'accesso all'istruzione superiore e universitaria.

Anzi, il problema dell'accesso è destinato ad assumere una notevole importanza.

Con esso, infatti, è in gioco non più e non solo il valore della libertà individuale, nell'espressione e manifestazione della cultura, quel valore che è connaturato, come si diceva, alla persona umana.

E in gioco di più: il problema dell'approntamento e della diffusione dell'offerta dei servizi necessari per consentire a tutti, senza alcuna discriminazione, la possibilità di acquisire la consapevolezza della propria dignità culturale, per far maturare in loro individui capaci di scegliere, in maniera indipendente, critica, creativa e personale, interessi elevati e, quindi, interessi generali.

Ciò comporta una uguale opportunità di accesso all'istruzione, e più globalmente un obbligo degli Stati ad erogare finanziamenti idonei per dare effettività all'accesso del maggior numero di cittadini, in specie dei capaci e dei meritevoli, privi di mezzi economici adeguati.

Nicola Occhiocupo
Rettore dell'Università degli Studi di Parma

I GRUPPI DI LAVORO

Riportiamo di seguito una brevissima sintesi delle relazioni svolte dai presidenti dei gruppi di lavoro

DEMOGRAFIA E ISTRUZIONE SUPERIORE

Francine Demichel

Vice direttore dell'istruzione superiore nel Ministero dell'Istruzione francese

L'Europa ha una popolazione che diminuisce ed invecchia. Il calo costante del tasso di natalità da trent'anni a questa parte produce una riduzione notevolissima dei giovani che intendono uscire dall'insegnamento secondario.

Eppure la domanda di formazione cresce fortemente: si assiste dunque ad un allungamento del tempo di formazione e a uno sviluppo della domanda di formazione ricorrente.

Si tratta dunque di accogliere una rilevante popolazione studentesca più diversificata, più eterogenea. Occorre aumentare la partecipazione delle categorie sottorappresentate (donne e livelli sociali modesti) sviluppando la politica di ripresa degli studi per gli adulti.

All'inizio degli Anni Novanta la proporzione d'una classe d'età che ottiene il diploma finale degli studi secondari è molto variabile a seconda dei paesi. In qualche paese dell'Europa occidentale questa proporzione è intorno al 50%.

Nell'Europa centrale ed in quella orientale la proporzione non raggiunge il 20%.

La percentuale dei diplomati dell'insegnamento tecnico e professionale varia da un quarto alla metà. In molti paesi europei la democratizzazione dell'insegnamento è passata dunque attraverso la sua tecnicizzazione.

La proporzione dei diplomati che accedono all'università è inoltre molto variabile in funzione della struttura dell'insegnamento superiore.

La presenza femminile nell'istruzione superiore è aumentata sensibilmente nell'ultimo decennio, nel corso del quale, nei paesi dell'OCSE, ha quasi raggiunto, con il 49%, quella maschile.

Tuttavia essa non ha ancora raggiunto, in molti paesi, il livello corrispondente a quello dei dati demografici. Il numero delle studentesse è più alto nelle discipline letterarie ed artistiche, in quelle didattiche e, in genere, nelle materie legate all'informazione e alla documentazione. Viceversa la presenza femminile è molto ridotta nelle discipline scientifiche.

UGUAGLIANZA NELL'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Torben Kornbech Rasmussen

Capo divisione dell'istruzione superiore nel Ministero dell'Istruzione e della Ricerca danese

La nozione di uguaglianza delle opportunità e di mobilità sociale ha giocato un ruolo fondamentale nelle politiche educative della maggior parte dei paesi dell'Europa occidentale nel periodo del dopoguerra. I fattori fondamentali dell'educazione che possono eventualmente contribuire a migliorare l'uguaglianza delle opportunità nell'insegnamento superiore sono:

1. *La struttura del sistema educativo*

È di capitale importanza la politica educativa globale, quale si riflette nella struttura e nel contenuto dell'insegnamento primario e secondario, come anche nelle modalità di passaggio da un livello all'altro del sistema educativo.

2. *La diversità*

Oltre alla crescita quantitativa, la diversità è un fattore decisivo. Questo vale tanto per la diversità orizzontale, quanto per la diversità verticale.

Per «diversità orizzontale» intendo i diversi tipi di strutture e di insegnamenti: università (insegnamento di tipo classico, 5 anni o più), strutture non universitarie (preparazione alle carriere altamente qualificate, 3-4 anni), strutture di insegnamento professionale (2 anni).

Per «diversità verticale» intendo gli insegnamenti di differente durata, cosa che lascia agli studenti la possibilità di uscire dal sistema educativo prima di aver conseguito una qualifica ben definita, spesso a finalità più specificatamente professionale.

3. *Nuovi approcci pedagogici*

La diversità e la crescita quantitativa dell'insegnamento devono rendere i responsabili più consapevoli della necessità di adottare dei nuovi approcci pedagogici, per esempio una maggior differenziazione dei metodi di insegnamento. Si introducono o si migliorano i programmi di base, i sistemi di tutorato ed altre misure per migliorare la qualità dell'insegnamento ed impedire gli abbandoni in corso di studio.

Le misure importanti sono:

– servizi di orientamento/informazione;
– educazione permanente - la seconda opportunità;
– la prospettiva europea ed internazionale - la mobilità internazionale;
– l'uguaglianza sociale e dei sessi.

L'uguaglianza e la crescita quantitativa possono e devono essere conciliati con la qualità.

Questo è possibile se per «qualità» intendiamo la realizzazione di diverse finalità, definite da vari tipi di formazione e di programmi in un sistema diversificato di insegnamento superiore.

ORIENTAMENTO, SCELTA E POSSIBILITÀ

Lucia Berta

Fondazione Rui, Italia

L'internazionalizzazione è la parola d'ordine nell'insegnamento superiore per gli Anni Novanta.

Con la creazione di un unico studente europeo come di un unico mercato dell'impiego che simbolizzi il dinamismo comunitario centrale negli anni a venire, l'Europa ha un bisogno sempre maggiore di studenti e di lavoratori che abbiano acquisito una solida esperienza grazie ad un insegnamento e ad una formazione basata sulla dimensione europea.

Per garantire la continuazione di questo movimento, devono ancora essere compiuti importanti progressi infrastrutturali in ognuno dei paesi interessati, in particolare sul piano dell'orientamento dei giovani. In molti paesi i servizi di orientamento nell'ambito del sistema scolastico sono tradizionalmente forniti da centri esterni. Questi organismi, avendo un ruolo e una struttura molto diversi tra di loro, sono del tutto esterni alle scuole in cui lavorano. Ma in questi ultimi anni, c'è stata una tendenza crescente ad assegnare alle scuole un ruolo di orientamento più importante.

Circa 87000 studenti comunitari parteciperanno ai programmi di mobilità per l'anno 1992/93, tra i quali 80000 per ERASMUS e circa 6700 per il programma LINGUA.

5700 professori terranno dei corsi in un'università di un altro paese comunitario.

Per la prima volta quest'anno alcuni studenti universitari dei Paesi EFTA parteciperanno ai programmi di mobilità.

L'esistenza del programma TEMPUS dimostra chiaramente l'interesse dell'Europa allo sviluppo dei legami didattici tra l'Est e l'Ovest del continente europeo.

In tutto il mondo, secondo i dati Unesco 1991, gli studenti che studiano in un'università straniera sono 1.085.878. Il 68% di questi studenti è assorbito dall'Europa e dagli Stati Uniti.

Al livello delle più importanti istituzioni che si interessano ai problemi dell'educazione in Europa – e il programma Jean Monnet ne è un'importantissima testimonianza – tutti gli sforzi sembrano concentrarsi sulla necessità di formare i futuri cittadini del continente europeo.

Le attività di orientamento e di diffusione delle informazioni, possono essere, senza dubbio, degli strumenti molto efficaci per raggiungere lo scopo di avere lo studente europeo unico e di qualità, ma a condizione che non si concepisca l'orientamento né come «assistenza psicologica» né come una specie di servizio di «pre-investimento» ma piuttosto come un lungo processo di formazione che mira a suscitare e a potenziare le capacità dei giovani, percepiti non più come riceventi passivi del processo di orientamento, ma come individui attivi, capaci di autorientarsi, di partecipare in modo positivo al loro corso di formazione, di fare dei progetti personali e di reagire a ragion veduta nei confronti dei cambiamenti e delle diverse situazioni.

LA DIMENSIONE EUROPEA E INTERNAZIONALE DELL'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Nizam Mohammed

Ufficio ammissioni dell'Università di Londra

L'accesso all'educazione superiore è divenuto uno dei punti cruciali negli ultimi 30 anni e probabilmente continuerà ad esserlo almeno fino alla fine di questa decade. Inizialmente, l'accesso era concepito per fornire maggiori opportunità agli studenti di 18-20 anni in vista dei loro studi successivi ed aumentare dunque il numero degli studenti nell'educazione superiore a tempo pieno. Comunque, negli ultimi 10 anni la composizione della popolazione studentesca è cambiata. Ci sono ora più donne e studenti maturi e un numero crescente di questi studia *part-time*.

È necessario aumentare la partecipazione e ampliare l'accesso. I governi nazionali e le istituzioni internazionali come il Consiglio d'Europa e la Commissione delle Comunità Europee appoggiano fortemente l'ampliamento dell'accesso. Il desiderio di aumentare la partecipazione e di ampliare l'accesso si è manifestato proprio ora che la domanda per l'educazione superiore sta crescendo.

Le istituzioni devono ora fronteggiare il problema al meglio e i governi stessi sono ansiosi di assicurare che la qualità dei diplomi conferiti sia mantenuta, nonostante la crescita del numero degli studenti. Il punto cruciale è ora ampliare l'accesso mantenendo alta la qualità. Quando l'educazione superiore si sposta da una *élite* a un sistema di massa i governi devono porre l'enfasi dal controllo dei processi al controllo del prodotto. Le parole chiave sono ora qualità, efficienza e affidabilità.

L'espansione è accompagnata da un notevole aumento del numero delle studentesse.

L'insegnamento a distanza sta divenendo importante e i pacchetti multimediali possono essere utilizzati come una via poco costosa, efficiente e ad alto rendimento per seguire ulteriori studi post-laurea.

Le istituzioni, specialmente quelle private, devono avere un adeguato controllo della qualità. Devono essere tali da assicurare di avere le risorse necessarie per garantire un adeguato livello di qualifica professionale e i loro corsi devono adeguarsi agli standard richiesti.

L'educazione superiore in Europa è ad un crocevia. Nei paesi dell'ovest ci si sta muovendo da un sistema di *élite* a un sistema di massa, mentre nell'Europa centrale e orientale importanti cambiamenti economici sociali e politici stanno avendo un significativo impatto sul sistema. È evidente che il sistema in tutti i paesi dovrà adattarsi a tener conto delle forze lavorative della società.

Noi non possiamo prevedere quali sistemi si svilupperanno nei vari paesi alla fine del secolo ma possiamo dire con certezza che in ogni caso i sistemi dovranno avere molti punti in comune e che l'accesso giocherà un ruolo importante nello sviluppo dei sistemi stessi. L'accesso, quindi, continuerà ad essere il soggetto di maggior significato per le istituzioni di educazione superiore, i governi nazionali e le organizzazioni internazionali.

LE CONCLUSIONI della CONFERENZA

di Sean Harkin
Vice presidente del Comitato per l'Istruzione del Consiglio d'Europa

CONSIDERAZIONI GENERALI

Questa Conferenza europea sull'accesso all'istruzione superiore è stata unica per tutta una serie di motivazioni:

– è stata la prima conferenza organizzata congiuntamente da due comitati del Consiglio d'Europa per i problemi dell'istruzione, e cioè la Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (il CC-PU) e il Comitato per l'Istruzione del Consiglio per la Cooperazione Culturale;

– ha costituito la prima grande iniziativa di cooperazione nel campo dell'istruzione da parte della Commissione delle Comunità Europee e del Consiglio d'Europa che ha coinvolto enti decisionali a livello nazionale in *entrambi* i settori della scuola secondaria e dell'istruzione superiore;

– è stata la prima conferenza europea sull'accesso all'istruzione superiore dopo i recenti cambiamenti che si sono verificati nell'Europa centrale e orientale. In verità sono passati ben 25 anni da quando si è tenuta a Vienna nel 1967 l'ultima conferenza di questo tipo, con la partecipazione dei ministri dell'Istruzione della Regione Europea dell'Unesco – una regione che corrisponde in gran parte ai paesi rappresentati in questa Conferenza. I teorici e gli storici dell'istruzione potranno trovare molti spunti di confronto sull'argomento dell'accesso negli atti delle due Conferenze (Vienna 1967 e Parma 1992);

– un'altra caratteristica particolare di questa Conferenza, dal punto di vista dei paesi della Comunità Europea, è il suo ruolo nel processo di formazione della politica per l'istruzione superiore nella Comunità, come parte del prosieguo del Memorandum della Commissione sull'Istruzione Superiore, che è stato uno dei documenti di lavoro di questa Conferenza;

– altro punto importante è che gli organizzatori della Conferenza non l'hanno ritenuta un evento fine a se stesso che avesse come obiettivo trovare soluzioni paneuropee al problema dell'accesso all'istruzione superiore. Invece di cercare un eventuale consenso superficiale fin dall'inizio, il Consiglio d'Europa e la Commissione delle Comunità Europee hanno auspicato che le discussioni potessero andare oltre il mero scambio di punti di vista preesistenti, per identificare i problemi e le opportunità comuni al fine di un'ulteriore cooperazione; e laddove la collaborazione fosse stata ritenuta necessaria per raggiungere obiettivi comuni, si sarebbe potuto dare spazio alle fondazioni per un approccio europeo al problema di una politica comune e della sua attuazione.

Il dibattito animato che si è svolto durante le sessioni plenarie e i gruppi di lavoro della Conferenza, ha fornito la prova incontrovertibile che i desideri degli organizzatori di evitare un «consenso superficiale fin dall'inizio» si sono pienamente realizzati, e il mio compito in questa sede è quello di riassumere i lavori della Conferenza e presentarveli in una forma che possa essere avallata dalla Conferenza. Il compito è stato reso in qualche modo più facile dalla decisione del Consiglio d'Europa, della Commissione delle Comunità Europee e dell'Università di Parma di garantire la pubblicazione degli Atti della Conferenza il più presto possibile, dopo il termine della Conferenza stessa. Sono sicuro che sarete d'accordo con me sul fatto che la qualità e la quantità della documentazione di questa Conferenza sono state eccellenti e che i vari atti della Conferenza, una volta pubblicati, daranno un contributo altamente significativo al *corpus* di conoscenze sull'accesso all'istruzione superiore in Europa.

Vorrei pertanto limitarmi alle parti più importanti del mio rapporto quale relatore generale e cioè a quella serie di conclusioni e/o raccomandazioni che meglio riflettono il lavoro svolto. È logico che queste conclusioni o raccomandazioni riguardino le quattro dimensioni dell'accesso che hanno costituito i

temi principali della Conferenza:

– partecipazione - l'aspetto quantitativo;

– uguaglianza;

– orientamento, scelta e opportunità;

– dimensione europea e internazionale.

Le conclusioni e le raccomandazioni della Conferenza, oltre ad essere state espresse nel contesto dei temi della Conferenza, sono state anche indirizzate al Consiglio d'Europa, agli Stati membri, agli istituti di istruzione superiore, alle scuole secondarie, etc.

CONCLUSIONI GENERALI

1. La Conferenza ha sottolineato nuovamente l'importanza dell'istruzione e in particolare dell'istruzione superiore relativamente allo sviluppo economico, sociale, culturale e politico dell'Europa che si approssima al 2000.

2. Il numero degli studenti che fanno parte dell'istruzione superiore è aumentato enormemente nel corso degli ultimi 25 anni, sebbene il tasso di incremento vari molto tra i paesi dell'Europa occidentale e orientale.

3. Nonostante le proiezioni relative alla diminuzione del tasso di crescita della popolazione, la domanda per l'istruzione superiore continuerà ad aumentare e con una tendenza chiaramente definita verso un sistema di massa.

4. Si ritiene che il tasso di partecipazione all'istruzione superiore *continuerà* ad aumentare per una serie di motivi, primo fra tutti, secondo la Conferenza, quello economico, dato che i progressi tecnologici hanno enormemente aumentato, nei paesi europei, la richiesta di conoscenze e specializzazioni adeguate da parte della forza lavoro al fine di mantenere e anche aumentare la competitività economica. A questo proposito il tema di una maggior partecipazione dal punto di vista socio-culturale e di rafforzamento delle istituzioni democratiche, ha suscitato l'interesse comune dei paesi europei.

5. In futuro, la domanda per l'istruzione superiore è destinata ad aumentare da parte della popolazione adulta, sia come continuazione dell'istruzione secondaria sia come seconda opportunità di studio.

6. Aumentare le possibilità di accesso è stato considerato un problema molto importante, specialmente per quei gruppi che sono stati tradizionalmente esclusi o trascurati. Di particolare importanza a questo proposito i problemi riguardanti le minoranze etniche, gli anziani, le minoranze linguistiche, i disabili, gli abitanti delle zone rurali, gli studenti *part-time*, i rifugiati e determinati gruppi socio-economici.

7. È risultato chiaro che il problema dell'uguaglianza dei sessi è collegato principalmente alla scarsa presenza delle donne in determinati campi di studio quali la scienza, la tecnologia e l'ingegneria e alla eccessiva presenza nei settori dell'arte e umanistici, discipline che molto spesso presentano bassi tassi di occupazione e poche opportunità di lavoro.

8. È stato sottolineato con decisione il fatto che per rettificare l'attuale situazione di scarsa presenza di gruppi particolari quali le minoranze etniche e i ceti meno abbienti, i governi e le istituzioni educative dovranno per prima cosa *riconoscere* l'esistenza del problema.

9. La maggior parte degli Stati europei, in risposta alle pressioni esercitate, ha già diversificato il tipo di istruzione impartita, istituendo corsi brevi, più attitudinali, disponibili presso istituti separati o come parte delle attività di istituti già esistenti. A prescindere dalla natura della struttura, il punto importante è che queste strutture dovrebbero permettere a tutti gli studenti che vogliono e ne hanno le capacità, di raggiungere il livello di studio più elevato possibile.

10. I dati relativi all'istruzione superiore, hanno evidenziato il problema della qualità. La Conferenza ha espresso l'opinione che accesso di massa e qualità non siano compatibili. La diversificazione dovrà offrire una gamma di provvedimenti educativi e tutti i corsi dovranno essere della migliore qualità possibile. In teoria dovrebbero anche esistere delle «passerelle ideali» per permettere agli studenti di passare da un livello all'altro.

Un accesso più ampio implica la diversificazione dell'offerta sia nell'ambito del sistema universitario che al di fuori di esso. Sono stati discussi vari modelli di diversificazione, e si è concluso che questa materia necessita di ulteriori scambi di informazioni a livello europeo.

11. Il problema dei fondi necessari per ciascuno studente, ha costituito di certo uno degli argomenti più importanti. In termini reali il sovvenzionamento degli studenti è diminuito in tutta Europa nell'ultimo decennio. È necessario che i governi si rendano conto dell'importanza di finanziamenti adeguati per l'istruzione superiore perché il futuro di prosperità dei nostri paesi dipenderà dalla quantità di personale altamente specializzato che si riuscirà a formare. A questo proposito la posizione di relativo svantaggio dell'Europa rispetto agli Stati Uniti e al Giappone, ha costituito un tema ricorrente della Conferenza.

12. Un'attenzione particolare dovrà essere rivolta al problema del sostegno economico dello studente. La situazione varia molto da paese a paese, tuttavia è risultato chiaro che la maggior parte dei sistemi di finanziamento, prestito, benefici, etc. attualmente in vigore in Europa è assolutamente inacettabile.

Sono molti i giovani studenti costretti a cercarsi un lavoro *part-time*, o le famiglie che non possono permettersi di mandare i figli all'università o gli studenti che per problemi finanziari non riescono a terminare gli studi. In alcuni paesi dell'Europa orientale, la mancanza di finanziamenti sta portando attualmente ad un forte declino del numero degli studenti.

13. La richiesta rivolta ai governi

di istituire prestiti o sovvenzioni per gli studenti meritevoli che potrebbero studiare in paesi diversi dal loro, come proposto dall'Accordo del 1969 del Consiglio d'Europa, ha ricevuto un notevole consenso. La proposta più ambiziosa di un «sistema europeo di attestazione» che permetta agli studenti di studiare in altri paesi, dovrà però essere attentamente esaminata.

14. La documentazione della Conferenza ha fornito informazioni utili sulle varie politiche di selezione in atto nei differenti paesi europei per quanto riguarda l'ammissione all'istruzione superiore. È risultato evidente che il metodo ideale non esiste e non è neppure in vista. Tuttavia, sono stati proposti vari meccanismi per mitigare gli indubbi effetti secondari delle attuali politiche, quali i tassi di abbandono e di insuccesso, che sono tipici di determinati sistemi e che possono essere controbilanciati dall'offerta di possibilità alternative.

Accordo generale è stato espresso nei confronti di politiche dirette a facilitare il processo di ammissione all'istruzione superiore ad uno spettro più ampio di popolazione. Esse potrebbero considerare una maggiore flessibilità delle condizioni accademiche di ammissione, l'accettazione delle qualifiche attitudinali ottenute nella scuola secondaria o in corsi di formazione attitudinali, la possibilità di accedere a corsi preparatori e la considerazione dell'esperienza di lavoro.

15. Gli istituti di istruzione superiore in Europa si trovano ad affrontare una serie di problemi simili per quanto riguarda l'ammissione e la selezione degli studenti. Queste aree necessitano di scambio di informazioni, diffusione dei metodi giusti e cooperazione a livello istituzionale, statale e internazionale. Il Consiglio d'Europa dovrebbe esaminare la possibilità di assumere un ruolo specifico nel monitoraggio delle ammissioni dei gruppi svantaggiati.

16. Il *leit-motiv* dell'intera Conferenza è stato l'importanza della collaborazione tra la scuola secondaria e l'istruzione superiore. Esiste un bisogno generale di una cooperazione più stretta tra i due sistemi, in modo che tutti gli studenti possano raggiungere il massimo beneficio possibile sia in termini di sviluppo come persone che in rapporto alla scelta dei corsi e delle opportunità di carriera. L'interesse maggiore è stato espresso nei confronti delle politiche volte a fornire un supporto particolare affinché i giovani, appartenenti a gruppi scarsamente rappresentati, possano portare a termine gli studi secondari.

In questo senso la necessità di un *orientamento* è stata giudicata importantissima, e molte sono state le richieste di un maggiore coinvolgimento di enti inter-governativi in Europa per facilitare e promuovere la cooperazione internazionale. A livello di singoli Stati, la necessità di maggiori risorse per la guida e la consulenza sia nelle scuole secondarie che superiori, dovrebbe essere considerata una priorità.

17. L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore e della mobilità degli studenti, costituisce oggi uno dei problemi maggiori dell'istruzione, e in questo senso è stata sottolineata l'importanza della dimensione europea. La situazione legale rispetto all'accesso all'istruzione superiore all'interno dei paesi della Comunità Europea è divenuta più chiara con l'approssimarsi dell'istituzione del Mercato Unico e in seguito alle Direttive Comunitarie quali il diritto alla residenza degli studenti e la giurisprudenza della Corte Europea di Giustizia. È possibile che i paesi dell'EFTA si vengano a trovare presto in una situazione simile se lo EEA (Accordo sull'Area Economica Europea) verrà ratificato. I paesi europei al di fuori dello EEA dovranno affidarsi a strumenti quali le Convenzioni del Consiglio d'Europa sul Riconoscimento della Mobilità e la Convenzione del 1979 della Regione Europea dell'Unesco. Tutte queste Convenzioni mal si adattano all'attuale situazione europea, e necessitano di una revisione globale.

18. La Conferenza ha riconosciuto le varie iniziative, intraprese negli ultimi anni, per promuovere la mobilità degli studenti, ad esempio le iniziative su base bilaterale tra gli Stati e di scambio, come i programmi ERASMUS e COMETT. Sono stati inoltre evidenziati i problemi particolari degli Stati dell'Europa centrale e orientale rispetto alla possibilità di istituire questo tipo di progetti di mobilità studentesca e di partecipare a quelli già esistenti.

RACCOMANDAZIONI DEL CONSIGLIO D'EUROPA

La Conferenza si fa garante del problema dell'accesso all'istruzione superiore, raccomandando la creazione di un progetto più vasto da parte della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) in collaborazione con il Comitato per l'Istruzione.

La Conferenza raccomanda che il Bureau del CC-PU inserisca la formulazione di tale progetto tra le sue priorità e presenti una proposta concreta al Consiglio per la Cooperazione Culturale (CDCC) il più presto possibile.

Il nuovo progetto dovrà essere attuato in stretta collaborazione con la Commissione delle Comunità Europee. Il Consiglio d'Europa dovrà cercare di coinvolgere in aree specifiche del progetto altre organizzazioni intergovernative, in particolare l'Unesco e l'OECD. La Conferenza dedica particolare attenzione ai temi dell'orientamento, dell'uguaglianza e della valutazione delle qualifiche. Organizzazioni inter-governative adatte dovrebbero essere chiamate a partecipare a questo progetto.

Il Comitato per l'Istruzione è invitato a rivedere gli atti e le conclusioni di questa Conferenza per inserire nei programmi di lavoro gli elementi appropriati.

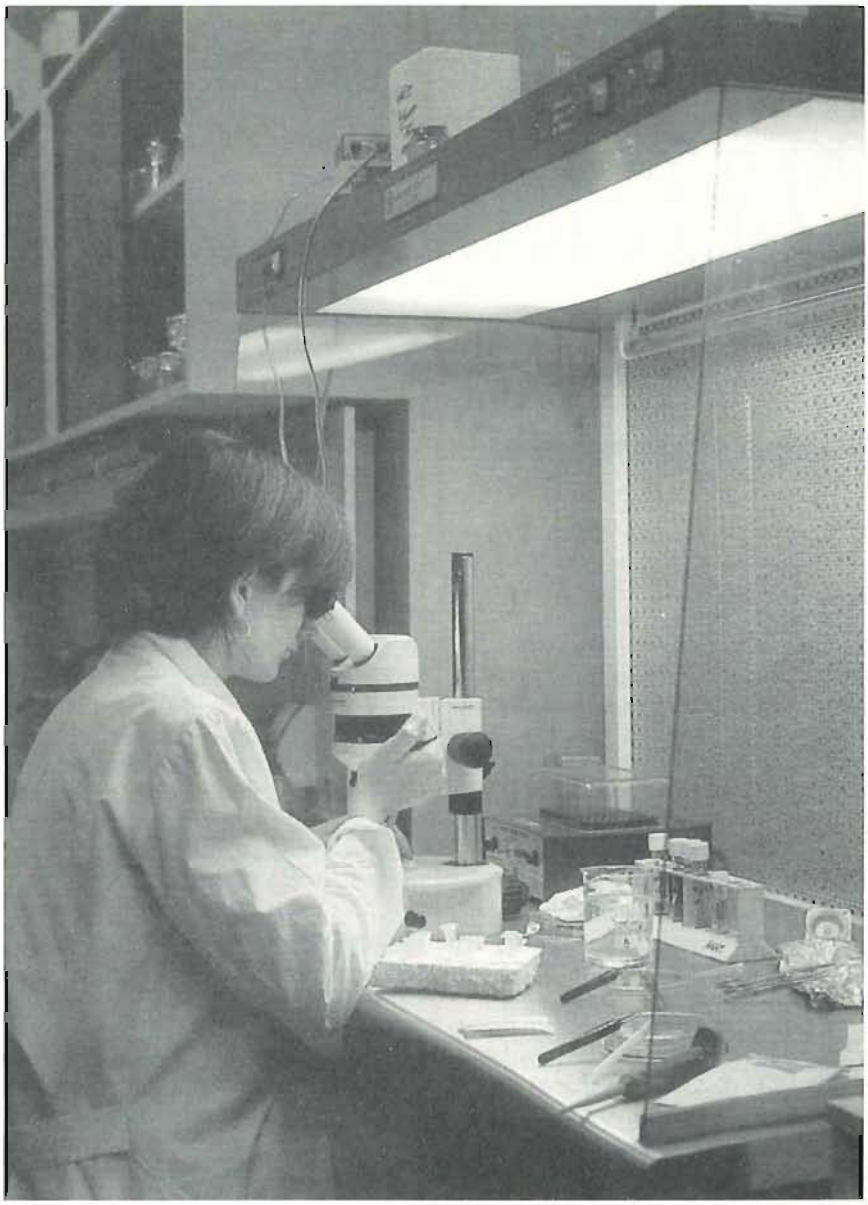
Il Comitato per l'Istruzione, che ha la responsabilità di preparare l'ordine del giorno della Conferenza Per-

manente dei Ministri dell'Istruzione della Regione Europea, dovrà inserire il tema dell'accesso all'istruzione superiore nell'ordine del giorno della prossima riunione della Conferenza Permanente.

RACCOMANDAZIONI DELLA COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE

La Conferenza ha evidenziato il fatto che molte delle sue conclusioni richiedono un'azione di cooperazione tra il Consiglio d'Europa e la Commissione delle Comunità Europee e raccomanda che le sue conclusioni vengano trasmesse alla Commissione affinché siano considerate nell'ambito delle consultazioni sul Memorandum sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea.

(Le traduzioni di questa rubrica sono di Michela Tascone)



Università di Roma «Tor Vergata»: un laboratorio di ricerca del dipartimento di Medicina sperimentale

PER UN NUOVO HUMUS CULTURALE

di Roberto De Antoniis
Presidente della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (Cc-Pu) del Consiglio d'Europa

Non si può certo dire che il 1992 sia stato un anno felice per l'Europa. Le difficoltà interne dei singoli Paesi – basti pensare ai problemi sociali che stanno travagliando la Germania dopo la riunificazione politica del 1990, e la non certamente brillante situazione economica dell'intero continente – rendono problematica la costruzione di quell'Europa più integrata che si è inteso varare con il Trattato di Maastricht, firmato, ironia della sorte, proprio all'inizio di questo anno tormentato.

Da un lato la diffidenza di alcuni paesi dell'area comunitaria «forte» sull'assetto politico e sociale che il continente europeo potrebbe avere a seguito dell'applicazione concreta di quanto negoziato a Maastricht, dall'altro la confusa situazione istituzionale e politica in cui versano tanti paesi dell'Europa orientale, senza parlare, poi, della tragedia della guerra civile nella regione balcanica, rendono oggi utopistica l'idea di un comune sentire dall'Atlantico agli Urali, anche se è sempre dentro questi confini geografici – peraltro sicuramente artificiali per quel che riguarda il limite ad oriente – che si deve impostare ogni sforzo teso a realizzare una cooperazione autenticamente europea, soprattutto nel settore culturale.

Sostanzialmente l'Europa, dopo il crollo dei regimi comunisti dei paesi centrali ed orientali, non è riuscita a trovare, nonostante le buone intenzioni e l'euforia conseguenti alla caduta del muro di Berlino, una nuova dimensione politica e sociale che sostituisca quella dei blocchi contrapposti. È come se un vuoto di idee e di prospettive conseguenti si fosse instaurato al posto di una visione dell'Europa, senza dubbio inaccettabile sotto l'aspetto culturale e politico – perché basato sulla divisione di popoli che, pur nella loro peculiarità, hanno radici culturali comuni – ma assolutamente chiara nella sua impostazione.

In una tale situazione è evidente che i vari paesi europei trovino, per forza di cose, una certa difficoltà a dialogare su specifiche tematiche culturali, quali ad esempio, la cooperazione interuniversitaria. È proprio in un quadro del genere che debbono svolgere al meglio un'opportuna azione di stimolo quelle istituzioni sovranazionali, quali il Consiglio d'Europa, che trovano la loro ragion d'essere nel creare, o nel ricreare, le condizioni migliori per realizzare azioni comuni nei vari settori della vita sociale, nei quali può e deve disegnarsi una politica dj respiro continentale.

Per quel che riguarda l'impostazione di una politica europea nella cooperazione interuniversitaria, la Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (Cc-Pu) del Consiglio d'Europa sta portando avanti con notevole impegno un nucleo di attività che dovrebbero rivelarsi utili per tessere una tela di azioni coordinate nella prospettiva di una credibile dimensione europea dell'educazione. Tra queste attività, oltre alla realizzazione di un piano di intervento per la riforma legislativa dei sistemi di insegnamento superiore nei paesi dell'Europa centrale ed orientale, va segnalata la messa a punto di un progetto pluriennale teso a realizzare l'ampliamento delle possibilità di accesso all'istruzione superiore nei paesi europei. Le problematiche relative a questo specifico argomento sono di particolare importanza a livello continentale perché l'Europa, nel suo insieme, non riesce ancora ad avere una posizione paragonabile a quella degli Usa o del Giappone per quel che riguarda il grado di scolarizzazione superiore (post-secondaria ed universitaria) dei cittadini.

Ora, in presenza di una situazione di istruzione superiore di massa nei paesi più avanzati, è ovvio che un'efficace politica di ampliamento dell'accesso a tale livello di insegnamento abbia un valore enorme non soltanto sul piano strettamente culturale ed educativo, ma incida direttamente e profondamente sulla trasformazione globale della società per-

ché consente un più rapido sviluppo, favorendo anche la crescita economica. L'incidenza dell'istruzione superiore sullo sviluppo socio-economico dei paesi del nostro continente è ormai un dato incontrovertibile, tant'è vero che il collasso sociale e politico che si è prodotto negli stati dell'Europa centrale ed orientale è stato anche determinato dalla circostanza che il sistema ideologico comunista non è riuscito a dare un adeguato impulso all'istruzione superiore, inaridendo, in tal modo, un vitale fattore di crescita.

VERSO NUOVE POLITICHE DI ACCESSO

È proprio partendo da queste considerazioni che la conferenza di Parma ha impostato l'avvio del programma pluriennale che il Consiglio d'Europa intende svolgere sulle modalità e prospettive di una politica integrata dell'accesso all'insegnamento superiore. La preparazione del convegno, tenutosi presso l'Università di Parma dal 13 al 16 ottobre 1992 sotto la responsabilità della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) e del Comitato Educazione, è stata un buon esempio di collaborazione tra queste due commissioni specializzate del Consiglio d'Europa, la Task Force Risorse Umane, Istruzione, Formazione e Gioventù della Commissione delle Comunità Europee e l'Università ospite. Uno sforzo congiunto di alto livello tecnico, che ha coinvolto diversi specialisti in settori cruciali per l'esame delle tematiche complesse afferenti all'accesso all'istruzione superiore in Europa, ha consentito un proficuo lavoro. La chiave di volta su cui esso si è impostato è stata l'analisi del più importante momento del processo formativo individuale, cioè il passaggio dall'istruzione secondaria a quella superiore, visto non soltanto sotto l'aspetto squisitamente educativo ma anche, e soprattutto, come punto focale del rinnovamento sociale e culturale del continente europeo.

Questo aspetto è stato opportunamente ripreso, con notevole chiarezza, nelle conclusioni della conferenza (documento del Consiglio d'Europa DECS-HE 92/73 fin. del 6 novembre 1992) dove si dice testualmente che «l'importanza dell'interfaccia tra istruzione secondaria ed istruzione superiore è stata il *leit-motiv* dell'intera conferenza. Si è riscontrato un generale bisogno di una più stretta cooperazione tra i due sistemi con l'intento di raggiungere il massimo beneficio per tutti gli studenti in vista del loro sviluppo come persone ed in relazione alla scelta delle migliori opportunità di formazione e di carriera. Si è rilevato un notevole interesse per le politiche riguardanti la realizzazione di aiuti speciali per incoraggiare i giovani provenienti da gruppi sottorappresentati a completare l'istruzione secondaria».

Naturalmente, tanti altri aspetti dell'accesso all'insegnamento superiore sono stati esaminati – dalla mobilità studentesca all'orientamento e dalla diversificazione dei sistemi di istruzione superiore all'armonizzazione della domanda e dell'offerta del servizio educativo – ma non mi sembra il caso di parlarne, dovendolo eventualmente fare in maniera necessariamente schematica. In questa sede mi interessa di più fare due considerazioni di ordine generale.

La prima considerazione è senz'altro che, proprio nei momenti di disgregazione come quelli che stanno travagliando l'Europa, è massimamente importante che i *policy-makers* in campo educativo, sia che essi operino a livello nazionale che sovranazionale, si impegnino particolarmente a delineare ipotesi di azione comune per la soluzione di problemi socio-culturali di rilevante portata, come è quello dell'accesso all'istruzione superiore. Ovviamente, le strategie da adottare sul piano concreto non possono essere le stesse per ogni paese, perché in Europa le differenze sociali e culturali sono tante, ma è indispensabile più che mai un coordinamento nell'azione di monitoraggio di tali strategie. In questo campo il Consiglio d'Europa, attraverso la Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU), è in grado di svolgere un ruolo fondamentale ed il progetto specifico pluriennale, cui le risultanze del convegno di Parma intendono dare un adeguato impulso, potrà avere un'importanza enorme.

RIDISEGNARE L'ISTRUZIONE SUI NUOVI BISOGNI SOCIALI

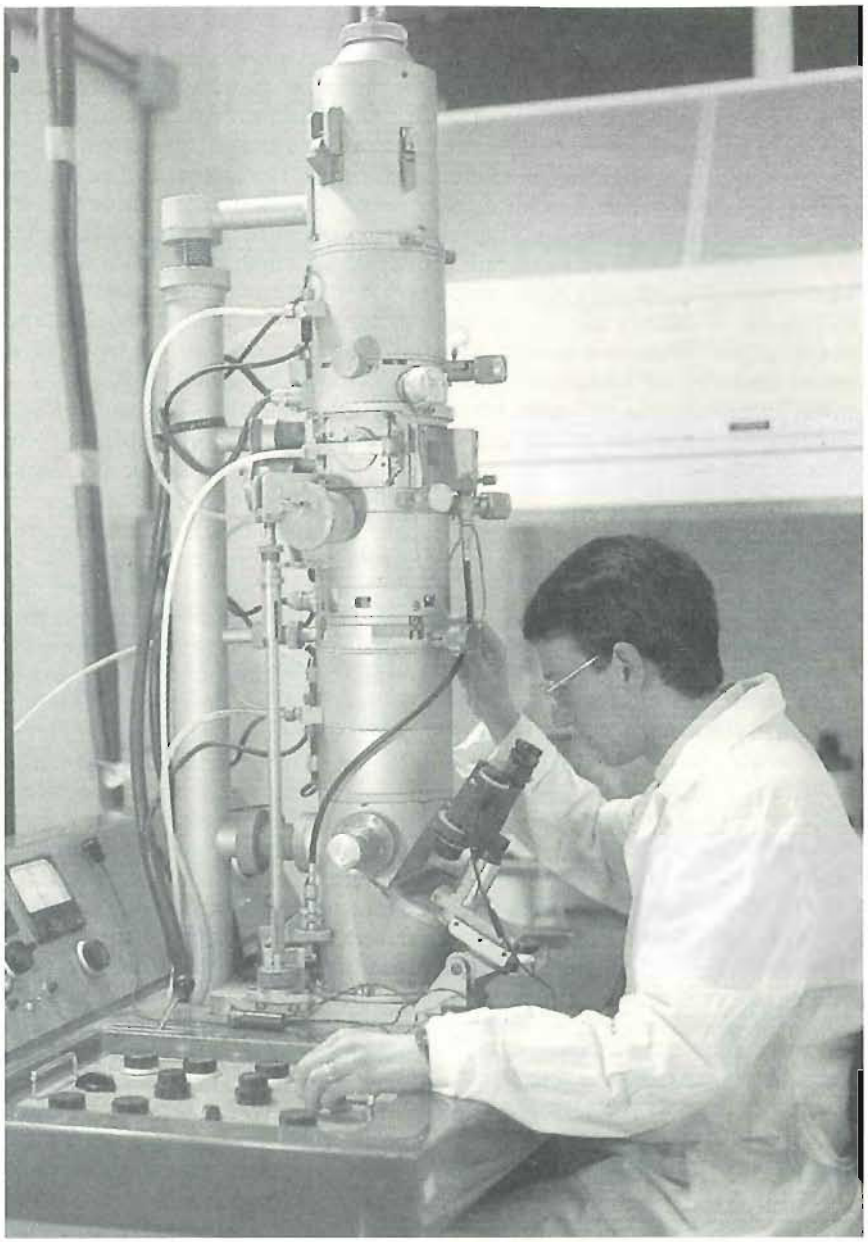
La seconda osservazione, che mi preme anche fare, è che l'ampliamento dell'accesso ai sistemi di insegnamento superiore è necessità indifferibile per i paesi dell'Europa, proprio a causa dei forti sintomi di stasi, se non di regresso, che si fanno sempre più evidenti sul piano sociale ed economico. Per essere competitive, in una prospettiva di sviluppo e progresso, le società del nostro continente hanno urgente bisogno di mettere a disposizione dei propri cittadini un più qualificato e diffuso servizio di istruzione superiore. Ciò, è chiaro, implica gravi difficoltà, non solo sul piano strettamente economico ma anche sotto l'aspetto concettuale, perché indubbiamente vi è la necessità di ridisegnare i sistemi educativi per renderli più coerenti con le necessità concrete dei singoli utenti e della società nel suo insieme.

Si tratta di scelte politiche la cui responsabilità è esclusivamente a carico dei governi nazionali ma è indubbio che su di esse possano influire istituzioni sovranazionali come la Commissione delle Comunità Europee ed il Consiglio d'Europa.

Sembrerebbe a prima vista strano che, proprio in momenti di difficoltà come quelli che stiamo vivendo, ci si preoccupi di porre l'accento su tematiche educative che potrebbero apparire addirittura futili mentre sono evidenti, qua e là per l'Europa, diversi focolai di razzismo e di xenofobia. A ben vedere, però, è proprio sul piano culturale che si può realizzare con minore difficoltà una cre-

dibile intesa per iniziare a superare le evidenti, complesse difficoltà del momento.

Sul finire degli Anni Ottanta, in un periodo di facile euforia a seguito di una congiuntura economica favorevole ed a causa del crollo – indubbiamente importantissimo – di sistemi politici che avevano impedito fino ad allora un comune sentire europeo, ci si era forse illusi che lo sviluppo sociale potesse verificarsi a prescindere dall'espansione dell'istruzione al più alto livello. Bisogna, invece, avere ben radicato ora il convincimento che le difficoltà non solo politiche e sociali, ma anche economiche, nelle quali ci stiamo imbattendo, possono essere superate proprio preparando, innanzitutto, un *humus* culturale idoneo. L'individuazione di una valida politica dell'accesso all'istruzione superiore, con la conseguente messa in opera di idonee strategie per perseguirla, può costituire quindi un momento decisivo per determinarne il superamento.



Università di Roma «Tor Vergata»: un laboratorio di microscopia elettronica

ABSTRACT

The access to higher education in the EEC

In this issue the subject of the section «Il trimestre» is the Conference on the Acces to Higher Education held in Parma (13-16 October 1992).

The Conference was organized by the Council of Europe and by the Commission of the European Communities in cooperation with the University of Parma.

«Il trimestre» cannot obviously include all the papers read at the meeting, but contains the integral text of the opening paper submitted by the Council of Europe, the speech of Mr. Jean Pierre Jallade containing a synthesis of the major trends in the field of the access to higher education, the final remarks of the Relator General and some short notes on the themes of the Conference made by the Chairman of CC-PU, Mr. Roberto De Antoniis.

Excerpts of the interesting paper of Mr. Nicola Occhiocupo, rector of the University of Parma are also provided. They explain the aims of the Conference: regardless of the inevitable differences among Countries, the education should foster the union among the still divided European States.

As to the four working groups (demography and higher education; equal opportunities in the access to higher education; counselling, choice, possibilities; European and international dimension of the access to higher education), the section includes short excerpts useful to define the focal points of the debate.

RÉSUMÉ

L'accès à l'instruction supérieure dans la CE

Dans ce numéro la rubrique «Il trimestre» est consacrée à la Conférence qui'a lieu à Parma du 13 au 16 octobre sur le thème «L'accès à l'instruction supérieure dans la Communauté Européenne».

La réunion a été organisée par le Conseil de l'Europe et par la Commission des Communautés Européennes avec la collaboration de l'Université de Parma.

La rubrique, pour des raisons d'espace, n'a pu rapporter toutes les interventions: on s'est donc limité à publier entièrement l'introduction aux thèmes (document du Conseil de l'Europe), le rapport de Jean-Pierre Jallade (où l'on présente une synthèse des principales tendances concernant l'accès à l'instruction supérieure en Europe), les conclusions du rapporteur général et quelques brèves annotations sur les thèmes de la Conférence de la part du Président sortant de la CC-PU, Roberto De Antoniis.

Du rapport du recteur de l'Université de Parma, Nicola Occhiocupo, sont extraits les passages les plus intéressants qui expliquent les buts de la Conférence: l'instruction – en tenant compte des caractéristiques particulières qui distinguent les différents pays – doit devenir un instrument d'union entre les pays d'une Europe qui est encore trop divisée.

En ce qui concerne les quatre groupes de travail (démographie et instruction supérieure; égalité dans l'accès à l'instruction supérieure; orientation, choix, possibilités; dimension européenne et internationale de l'accès à l'instruction supérieure) on s'est limité à rapporter quelques courts extraits servant à préciser les points fondamentaux du débat.

BIOMEDICINA: dal DIPLOMA alla PROFESSIONE

L'avvio del nuovo canale formativo dei diplomi universitari nel settore sanitario costituisce «una scelta di grande significato non solo politico, ma soprattutto sociale e culturale».

di Antonello Masia

Con l'inizio dell'a.a. 1992/93 anche il nostro sistema universitario, dopo lustri di dibattito politico e culturale, si presenta ai giovani che escono dalla scuola con un'offerta diversificata di percorsi formativi in virtù delle importanti innovazioni introdotte dalla legge n. 341/90 sugli ordinamenti didattici universitari*.

Molte sono le ragioni che hanno portato a questa soluzione che ha innescato un processo di profondo rinnovamento di tutto il sistema della formazione universitaria e che interessa oggi tutte le facoltà universitarie.

Da più parti è stata sottolineato l'urgenza di allineare il nostro sistema universitario a quello più avanzato dei nostri *partner* della CEE in vista dell'imminente avvio del Mercato Unico Europeo. Il confronto europeo ci vede senza dubbio in posizione di retroguardia in termini di offerta formativa ma soprattutto in termini, potremmo dire, di prodotto finale.

Le nostre università immettono nel mercato del lavoro solo 80.000 laureati l'anno, mentre la Francia, la Germania e l'Inghilterra ne offrono al «sistema impresa» quasi il doppio.

Si è inoltre più volte attirata l'attenzione sulla progressiva evoluzione del mercato del lavoro oggi connotato dall'emergere del terziario avanzato, dalla definizione di nuove professionalità e dalla rapida trasformazione di quelle tradizionali.

Nel 2000, l'80% dei nostri giovani sarà in possesso di un titolo d'istruzione secondaria, mentre il sistema impresa, sempre più proiettato verso un processo di internazionalizzazione dei mercati e sempre più condizionato dalle innovazioni tecnologiche, è chiamato a risolvere rilevanti problemi organizzativi la cui soluzione dipenderà prevalentemente da una più efficace utilizzazione della *risorsa umana*, oggi divenuta *critica* in un contesto di scarsità di risorse economiche e finanziarie dell'apparato pubblico. Alla luce di queste premesse, oggi possiamo tutti concordare sulla strategicità della formazione in generale e del nostro sistema d'istruzione universitaria in particolare.

L'introduzione del diploma universitario di I livello costituisce senza dubbio un efficace tentativo e potrà quindi rappresentare un fattore di successo per rispondere alle attese del mondo del lavoro in termini di formazione dei quadri intermedi in grado di soddisfare nuove esigenze di professionalità e di flessibilità. Va anche sottolineato, come effetto non secondario all'introduzione del D.U., la ripresa della produttività del sistema e cioè la riduzione del tasso di mortalità studentesca, in termini di recupero degli abbandoni che sotto l'aspetto economico è stato recentemente quantificato in 400 miliardi annui.

INNOVAZIONI NELL'AREA SANITARIA

Se queste sono le profonde motivazioni sottese all'introduzione del D.U. nelle università, possiamo ora entrare *in medias res*, affrontando il tema della formazione nei nuovi corsi e con particolare riferimento ai D.U. dell'area sanitaria.

La legge n. 341/90 individua l'obiettivo formativo generale dei nuovi corsi che devono fornire agli studenti adeguata conoscenza di metodi e contenuti culturali e scientifici orientata al conseguimento del li-

* Il testo è tratto dalla comunicazione per il meeting «Educazione continua in biomedicina». Roma 5 novembre 1992.

vello formativo richiesto da specifiche aree professionali. Il corso di D.U., quindi, intende offrire uno sbocco di livello universitario e professionalità che richiedono una formazione dal punto di vista metodologico, temporale e dei contenuti, di carattere diverso da quella tipica del corso di laurea.

La definizione di tale obiettivo formativo generale rende conto anche della diversità di tale nuovo percorso da quello delle scuole dirette a fini speciali. Queste, infatti, pur essendo orientate all'acquisizione di specifiche professionalità non avevano il compito di impartire una formazione di tipo metodologico e scientifico. Una formazione cioè, più generale, ma pur sempre orientata alla professione e in grado di far acquisire strumenti per partecipare in modo attivo alla crescente complessità e alle rapide trasformazioni che si registrano nei processi tecnici e produttivi.

È indubbio infatti che il pericolo di invecchiamento e superamento di una professione sarà tanto più elevato quanto più specializzato e ristretto è il settore dell'applicazione della professione stessa. In altri termini, ogni specialità, quanto più è specializzata tanto più deve cercare di aggiornarsi e specializzarsi, cioè allargare le conoscenze su un numero più ampio di materie e settori, per ridurre i rischi della disoccupazione tecnologica.

Se sul piano formativo generale dei D.U. l'obiettivo è stato quello di puntare su un generalismo attenuato, fatto proprio dal sistema formativo francese, piuttosto che su un'accentuata specializzazione, propria della tradizione anglosassone, il processo di definizione dei *curricula* formativi dei D.U. è stato caratterizzato anche dalla salvaguardia delle esperienze positive delle ex scuole dirette a fini speciali che, specialmente nel settore sanitario, hanno sempre costituito un eccellente canale formativo delle professioni sanitarie accanto al canale tradizionale, non sempre all'altezza in termini qualitativi e quantitativi delle esigenze avvertite dal complesso sistema sanitario del paese.

Pertanto, in linea con gli obiettivi prioritari del piano di sviluppo universitario per il periodo 91-93, approvato con DPR 28/10/91, è stata definita la programmazione delle tipologie dei D.U. e delle sedi universitarie, avvenuta con D.M. 31/1/92, la quale ha concretamente avviato la messa a punto dei *curricula* formativi dei D.U. dell'area sanitaria.

LE TABELLE DEFINITE

Sul piano degli ordinamenti didattici, oggi risultano definite le tabelle di n. 7 corsi di D.U. e precisamente:

1) Ortottista - Assistente di Oftalmologia
2) Tecnico di laboratorio biomedico
3) Scienze infermieristiche
4) Logopedia
5) Tecnico di audiometria e audioprotesi
6) Terapisti della riabilitazione
7) Tecnico di dietologia e dietetica applicata.

I suddetti corsi di D.U. hanno tutti durata triennale e afferiscono alla facoltà di Medicina e Chirurgia.

Comportano attività didattica teorica e pratica, tirocinio presso servizi ospedalieri ed extra ospedalieri, un minimo di esami che va 17 a 22 a seconda del diploma scelto ma soprattutto una didattica teorica impostata per cicli semestrali organizzati per corsi integrati analogamente all'ordinamento didattico del corso di laurea in Medicina e Chirurgia.

In tal modo tutti i suddetti corsi del D.U. si articolano in aree didattico-formative caratterizzate da obiettivi formativi propri dell'area, da un monte ore individuato in crediti didattici (ogni credito corrisponde mediamente a 50 ore di didattica) e da un numero variabile di corsi integrati.

CORSI INTEGRATI E DIDATTICA PIÙ CONCRETA

Il corso integrato è quindi la struttura portante dell'insegnamento e si riferisce ad un definito settori formazione. A ciascun corso integrato corrisponde obbligatoriamente una verifica di profitto (esami).

Sul piano della didattica, il corso integrato risulta dall'apporto di più docenti i quali dovranno necessariamente concordare forme, modi e contenuti generali degli insegnamenti previsti per il corso stesso.

Accanto all'attività didattica formale o *ex cathedra* ogni corso di diploma prevede necessariamente una formazione pratica rivolta all'acquisizione di specifiche competenze professionali o comunque di tipo generale o comportamentale. Questa può essere distinta in attività seminariale e in attività pratica-guidata che comporta da parte del docente una partecipazione attiva sia in laboratorio che in una unità assistenziale.

Tutti i corsi prevedono infine il tirocinio professionale attraverso la frequenza continuativa in reparti ospedalieri e in strutture sanitarie del SSN sia clinicizzate che non.

Quanto alla verifica dell'apprendimento, le tabelle didattiche prevedono che gli esami vengano sostenuti al termine di ciascun semestre nei mesi di febbraio, giugno e luglio. Sono altresì previste sessioni di recupero.

FREQUENZA E ACCESSO

La frequenza è obbligatoria per almeno il 70-75% delle ore previste e deve essere accertata in apposito libretto di formazione dello studente.

Al termine del triennio dopo il superamento degli esami previsti, lo studente – previa valutazione del tirocinio seguito da parte di apposita commissione – può discutere la tesi di diploma consistente in una dissertazione scritta di natura teorico-applicativa.

Quanto all'accesso ai corsi, va in

questa sede rilevata l'introduzione di un sistema generale di programmazione degli accessi che trae fondamento dall'art. 9 quarto comma della legge n. 341/90.

In tal modo, quando verrà compiutamente definita l'operazione di istituzione dei D.U. dell'area sanitaria, secondo le prescrizioni del piano di sviluppo universitario sarà attuato d'intesa con il Ministero della Sanità il necessario raccordo per operare, sulla base delle esigenze del Servizio Sanitario Nazionale, una ponderata offerta formativa che consenta di soddisfare le concrete necessità del sistema stesso.

Allo stato attuale, i competenti organi accademici delle università sulla base delle esigenze prospettate in sede locale e compatibilmente con le risorse strutturali e di personale, hanno individuato sede per sede il numero degli iscrivibili al corso di D.U., subordinandone l'accesso, in caso di esubero delle domande, al superamento di un esame e alla valutazione del punteggio finale del titolo di studio.

Le singole tabelle didattiche prevedono comunque l'automatico collocamento in graduatoria per gli immatricolati, successivamente all'1/11/1988, al corso di laurea in Medicina e Chirurgia purché abbiano positivamente sostenuto almeno tre esami del primo anno di corso. Detti esami naturalmente potranno essere riconosciuti dalla competente facoltà sulla base del principio generale introdotto dall'articolo 2 della legge 341/90 sugli ordinamenti didattici.

IL SISTEMA DEI «CREDITI»

È questa una delle più rilevanti novità introdotte dalla riferita legge volta a contemperare l'elevato livello della dispersione studentesca attraverso il recupero dei pacchetti formativi acquisiti dagli studenti in pregressi corsi di studio universitari. Detti pacchetti, definiti «crediti didattici» infatti possono essere recuperati e quindi dichiarati validi in tutto o in parte dalla competente struttura didattica adita dallo studente.

Questo sistema ormai acquisito da tempo in altri paesi dovrebbe consentire nel prossimo futuro, una volta generalizzato in tutti gli ordinamenti didattici nazionali, di innalzare sensibilmente l'esiguo numero degli studenti in possesso di un titolo di studio universitario, elevando così la produttività dell'intero apparato universitario.

Attualmente le singole tabelle didattiche si limitano a definire i criteri generali per consentire il passaggio dal corso di D.U. al corso di laurea e viceversa, attraverso un riconoscimento del percorso formativo già svolto basato sui criteri della validità culturale, propedeutica e professionalizzante del percorso stesso. Sarà compito quindi della facoltà adita procedere alla valutazione della formazione acquisita dallo studente, eventualmente da integrare, caso per caso, con la frequenza di corsi integrativi all'uopo istituiti.

È prevista comunque la definizione di una disciplina più generale sulla base delle prescrizioni procedurali dettate dal 2º comma dell'articolo 11 della citata legge n. 341/90, in caso di corsi di diploma o di laurea che abbiano denominazione uguale o simile. In tale ipotesi, il riconoscimento degli studi seguiti potrà essere automatico attraverso il mero rapporto dei crediti didattici previsti nei *curricula* dei corsi di studio oggetto di raffronto.

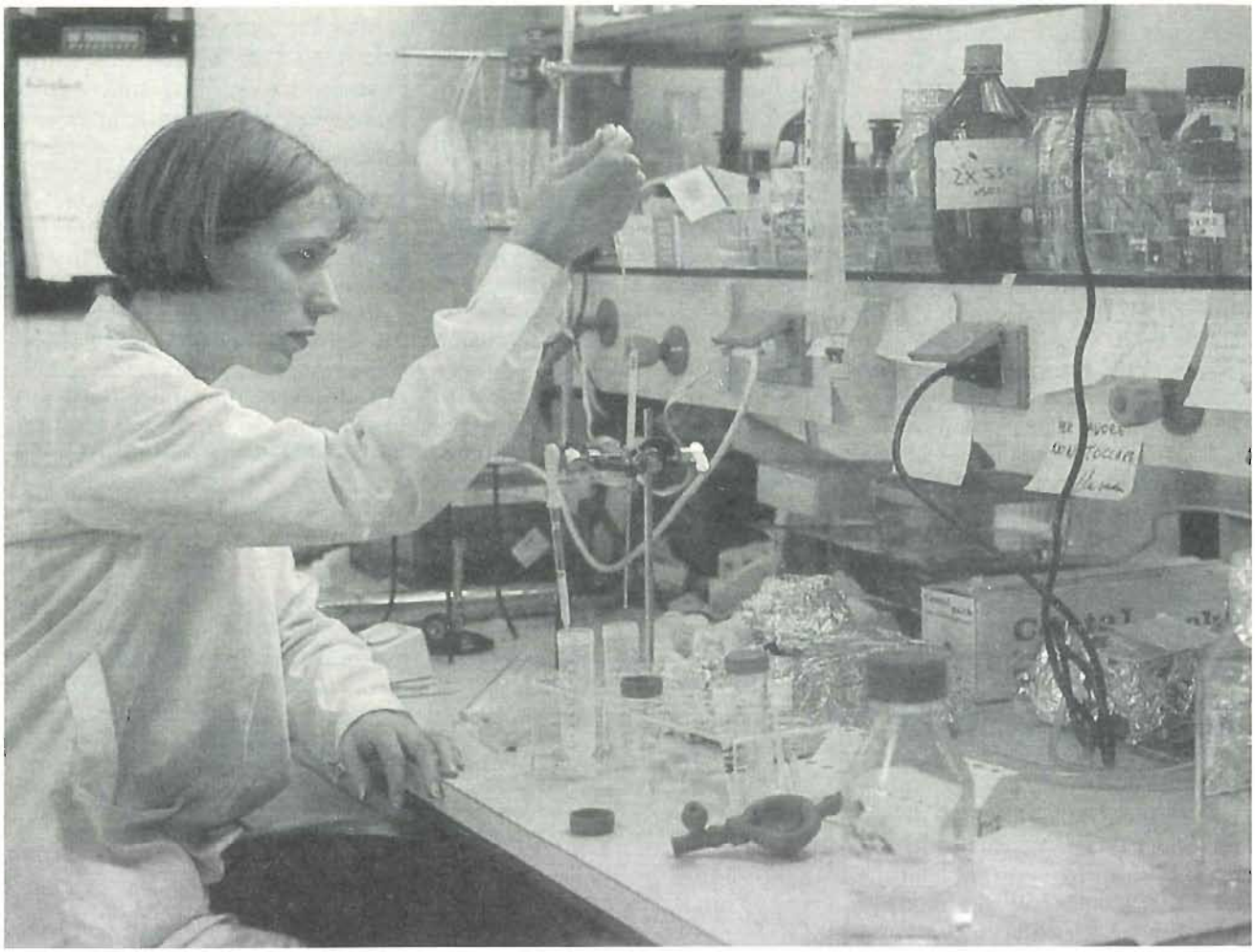
LE PROCEDURA D'AVVIO

Dopo aver delineato il quadro degli adempimenti svolti dal Ministero dell'Università in tema di definizione degli ordinamenti didattici dei corsi di D.U. dell'area sanitaria vorrei ora avviarmi alla conclusione illustrando da un conto le procedure svolte – e in corso di svolgimento – che hanno consentito l'avvio concreto dei corsi stessi presso i singoli atenei, dall'altro il quadro generale delle sedi universitarie, distinto per tipologie di corsi ove prenderanno avvio i diplomi con l'a.a. 92/93.

Quanto al presupposto formale normativo, va ricordato che l'istituzione presso le università di facoltà, di corsi di laurea, di corsi di D.U. soggiace per intero alle prescrizioni che in tal senso vengono dettate nel Piano di sviluppo universitario, e cioè nello strumento programmatorio del sistema universitario nazionale disciplinato dalla legge 245/90. Ho infatti accennato in precedenza che con DPR 28/10/91 è stato approvato il Piano di sviluppo universitario per il periodo 1991-93. Detto Piano all'art. 11 ha espressamente previsto per il triennio 91-93 la somma di lire 65 miliardi destinata alla trasformazione delle scuole dirette a fini speciali in corsi di D.U., nonché all'istituzione dei diplomi stessi *ex novo*, cioè presso sedi ove non esistevano già corsi di scuole a fini speciali. La stessa norma, poi, ha individuato una serie di criteri generali sottesi alle procedure di definizione dei *curricula* didattici e di programmazione delle sedi.

In particolare il CUN, deputato per legge alla definizione degli ordinamenti didattici dei D.U. ha dovuto verificare la coerenza delle proposte degli atenei con l'esigenza del mercato del lavoro, nonché quelle rappresentate dagli ordini professionali e dalle associazioni che individuano esigenze formative di settore. Inoltre sono state tenute in particolare risalto, nelle individuazioni delle sedi, quelle iniziative di natura convenzionale e consortile promosse da enti territoriali, locali, pubblici e privati, volte a suffragare l'istituzione dei corsi di D.U. anche in termini di decentramento territoriale e di riequilibrio dell'offerta formativa.

Alla luce dei predetti criteri, ottenuto il prescritto parere delle Commissioni Parlamentari con D.M. 31/1/92 il ministro dell'Università ha approvato il Piano di definizione degli ordinamenti didattici di tutti i corsi di D.U. e delle sedi universitarie presso le quali questi potranno esse-



Università di Roma «Tor Vergata»: una ricercatrice nel laboratorio di Medicina sperimentale

re istituiti nel corso del periodo 92/93. La programmazione fissata con il citato decreto si riferisce naturalmente ai soli corsi di D.U. che dovranno essere istituiti dalle università *ex novo;* resta inteso, infatti, come si ricava dalle premesse del decreto, che le trasformazioni delle scuole a fini speciali in corsi di D.U. non soggiace alle regole del Piano (cfr. art. 7 legge 341/90) una volta definito il relativo ordinamento didattico (Tab. ODU) ai sensi della legge n. 341/90.

In tal modo sulla base della Tabella di corrispondenza tra SDAFS e D.U. approvata dal CUN nell'adunanza dell'8/5/1992 le strutture didattiche di ateneo possono in ogni momento avviare le procedure di modifica statutaria onde consentire l'attivazione del corso di D.U. presso le rispettive sedi.

Al contempo le strutture didattiche dovranno dettare le eventuali disposizioni per il graduale passaggio al nuovo ordinamento e per consentire il completamento degli studi da parte degli studenti già iscritti (cfr. art. 7, ultimo comma, legge 341/90).

Ritornando quindi al D.M. 31/1/92 ed in particolare alle disposizioni dettate per i corsi della facoltà di Medicina e Chirurgia possiamo rilevare che per i D.U. dell'area sanitaria sono state autorizzate le seguenti istituzioni per il citato periodo 91-93:

1) Scienze infermieristiche	25
2) Tecnico lab. biomedico	5
3) Terapisti riabilitazione	5
4) Ortottisti ass. oftalmologia	1
5) Logopedia	–
6) Dietologia e dietetica applicata	1
7) Igiene ambientale e del lavoro	1
8) Biotecnologie mediche	5

Sul piano degli ordinamenti didattici, tuttavia, non sono stati ancora definiti i *curricula* degli ultimi due D.U.; onde non è stato possibile procedere per l'a.a. 92/93 all'attivazione di corsi in questi settori presso nessuna delle sedi universitarie previste. Il D.M. 31/1/92 non esaurisce peraltro tutte le procedure autorizza-

torie per consentire agli atenei l'attivazione dei corsi di D.U. già a partire dall'a.a. 92/93.

Va infatti richiamato il disposto del terzo comma dell'art. 1 del decreto stesso ove si subordina l'attivazione dei corsi di D.U. *ex novo* alla verifica delle risorse sia strutturali che di personale disponibili presso le singole università anche a seguito di convenzioni stipulate con enti pubblici e privati così come richiamato dall'art. 11 del Piano di sviluppo universitario e dall'art. 16 della legge n. 341/90. Alla luce di tale criterio, quindi, fin dal mese di marzo u.s. gli atenei sono stati sollecitati a far conoscere attraverso apposite schede di rilevazione le risorse disponibili a tale fine nonché un elenco di priorità formulate dalle singole facoltà per l'attivazione dei corsi già a decorrere dall'a.a. 92/93.

Nel mese di giugno il ministro dell'Università con distinti decreti ha autorizzato sulla base degli ordinamenti didattici già perfezionati e delle risorse strutturali e di personale rappresentate dalle singole sedi universitarie, l'avvio dei corsi di D.U. dei settori Ingegneria, Agraria Veterinaria e di quelli afferenti alla facoltà di Medicina e Chirurgia disponendo anche l'erogazione di appositi finanziamenti di parte corrente previsti dal Piano. Sulla base di tali decreti le strutture didattiche di ateneo hanno proposto le conseguenti modifiche statutarie sulle quali è stato prioritariamente acquisito il prescritto parere del CUN.

Allo stato attuale si ritiene che possano essere attivati i seguenti corsi di D.U. dell'area sanitaria (tab. allegata).

Dalla tabella suddetta si delinea quindi la seguente situazione:

1) Scienze infermieristiche	24
2) Tecnico lab. biomedico	19
3) Ortottista ass. oftamologia	16
4) Logopedia	4
5) Terapisti riabilitazione	2
6) Audiometria	3
Totale	68

Il suddetto quadro tiene anche conto di tutte le proposte di trasformazione delle ex scuole dirette a fini speciali per le quali si è operata appunto la trasformazione in corsi di D.U.

Io sono personalmente convinto che con l'avvio nel settore universitario di tale nuovo canale formativo è stata operata una scelta di grande significato non solo politico, ma soprattutto sociale e culturale. Siamo comunque ancora ben lungi dal raggiungimento del quadro formativo del settore in una ipotetica situazione a regime. Le linee di tendenza conducono, infatti, come ho accennato nelle premesse, verso una più accentuata qualificazione del personale sanitario che dovrà in un futuro prossimo rispondere sempre più ad una domanda costantemente crescente di una migliore qualità del servizio pubblico in generale e dell'assistenza sanitaria in particolare.

L'istituzione dei D.U. vuole appunto essere una risposta – che si ritiene efficace – alle esigenze della collettività che non solo la comunità universitaria è chiamata oggi a soddisfare ma tutti gli operatori pubblici e privati che dovranno concorrere in vario modo ed a vario titolo al buon esito di questo nuovo canale formativo.

Corsi di diploma universitario in fase di attivazione nelle facoltà di Medicina e Chirurgia

1. SCIENZE INFERMIERISTICHE

Sedi:
Bari
Foggia
Brescia
Ferrara
Aquila
Milano
Milano Cattolica
Genova
Parma
Pavia
Perugia
Sassari
Siena
Torino
Chieti
Modena
Roma 1
Pisa
Napoli
Messina
Roma 2
Catania
Ancona
Reggio Calabria
Napoli

2. TECNICO DI LABORATORIO BIOMEDICO

Sedi:
Bari
Brescia
Ferrara
Milano
Perugia
Sassari
Siena
Torino
Modena
Roma 1
Pisa
Napoli
Messina
Roma 2
Catania
Pavia
Bologna
Trieste

3. ORTOTTISTA ASSISTENTE IN OFTALMOLOGIA

Sedi:
Bari
Milano
Genova
Parma
Siena
Torino
Modena
Pisa
Napoli
Messina
Roma 2
Catania
Pavia
Bologna
Trieste

4. LOGOPEDIA

Sedi:
Ferrara
Torino
Pisa
Messina

5. TERAPISTI DELLA RIABILITAZIONE

Sedi:
Torino
Messina

6. AUDIOMETRIA E PROTESI ACUSTICA

Sedi:
Ferrara
Torino
Messina

UNA RISORSA STRATEGICA per i PARCHI SCIENTIFICI

di Elisabetta Durante

Tecnopolis Novus Ortus ha recentemente ospitato l'annuale convegno della Divisione europea IASP, l'Associazione Internazionale dei Parchi Scientifici cui fanno capo i parchi di tutto il mondo: si è trattato di un avvenimento di notevole interesse sia scientifico che economico, oltre che di un riconoscimento all'operato del primo parco scientifico italiano*, sorto otto anni fa a Valenzano, nei pressi di Bari.

Il fenomeno dei parchi scientifici si è sviluppato nella parte occidentale del nostro continente solo nell'ultimo decennio, trent'anni dopo la creazione in USA dello Stanford Research Park (1951) e della Silicon Valley (1955): si tratta dunque di una materia relativamente nuova, ancora soggetta a processi di elaborazione concettuale (nonché semantica).

Su tale materia è intervenuta recentemente la Comunità Europea mettendo a punto una sorta di glossario col quale si cerca di porre in chiaro una terminologia ancora sconosciuta ai più.

Secondo la CEE sorgono sul territorio del vecchio continente circa 180 parchi scientifici e tecnologici (pst), cui potrebbe aggiungersi un altro centinaio di iniziative a valle del programma strategico per l'innovazione ed il trasferimento tecnologico nella Comunità (SPRINT).

In Italia al primo parco scientifico e tecnologico – quello barese di Tecnopolis – hanno fatto seguito nei primi anni '90 una ventina di progetti: Area a Trieste. Tecnocity nel triangolo di Torino-Ivrea-Novara, Bicocca a Milano, Leonardia a Piacenza, Lingotto a Torino, cui si affiancano i parchi scientifici e tecnologici della Val Basento, della Sardegna, di Salerno, del Basso Lazio, di Parma, di Genova etc. Gli oltre mille miliardi recentemente destinati dal governo italiano alla creazione di parchi nel Mezzogiorno della penisola ed altri ingenti finanziamenti impegnati nella realizzazione di strutture nel centro e nel nord del paese lasciano intravedere un futuro nel quale la realtà dei pst sarà assai più comune e diffusa di quanto non si possa immaginare oggi.

La conferenza, che ha visto riuniti a Tecnopolis esperti e responsabili dei principali pst europei, annunciava già nel titolo una di quelle idee (o piuttosto uno di quegli ideali) che sempre sottendono alle istanze di rinnovamento, e ne costituiscono in qualche modo la filosofia. «Local problems, global solutions», vale a dire che dallo scambio delle esperienze e dal confronto dei problemi – così come questi si presentano, simili e nel contempo diversi, nelle varie regioni d'Europa – ci si può attendere un importante contributo al progresso non solo scientifico-tecnologico, ma anche culturale e sociale; dall'analisi delle diversità può scaturire, insomma, una soluzione più efficace e più «intelligente» dei problemi.

Parola chiave di questo processo è «cooperazione competitiva», un'espressione che non deve suonare come un ossimoro, ma piuttosto come un criterio innovativo di comportamento, che proprio gli attori – pubblici e privati – del pst devono sperimentare nell'ambiente tipico delle sperimentazioni più innovative: contrarre alleanze con i competitori può – nella nuova cultura «tec-

**Parco scientifico:* complesso urbanistico che sorge in vicinanza di università e centri di ricerca con i quali è attivamente collegato. Il suo obiettivo è quello di sostenere la nascita o lo sviluppo di imprese attraverso programmi di innovazione e di trasferimento tecnologico.

Parco di ricerca: assume in questo caso maggiore importanza, l'attività scientifica (di avanguardia) condotta in collaborazione con università ed enti di ricerca, rispetto all'attività di sviluppo.

Parco tecnologico: si distingue dal parco scientifico per il minor peso delle istituzioni accademico-scientifiche rispetto a quelle di tipo produttivo; le imprese del pt – che conducono attività di ricerca, sviluppo, produzione, vendita e assistenza – lavorano per lo sfruttamento commerciale di prodotti hi-tech.

nopolitana» – risultare estremamente conveniente, perché «allargare il mercato è meglio che lottare per sottrarre ai rivali quote di un mercato spento», osserva Piero Formica, uno studioso di economia dell'innovazione che ha offerto ai convegnisti riuniti a Tecnopolis molti spunti di riflessione e non pochi argomenti di provocazione.

L'idea di un'organizzazione delle diversità/complementarietà non è, del resto, che il segno di una nuova cultura che – in una dimensione ben più vasta di quella del pst – cerca oggi faticosamente la propria affermazione. Per creare una rete di collegamento e di cooperazione tra i pst sono sorte diverse associazioni: oltre alla già menzionata associazione internazionale dei pst (IASP), esiste in USA un'Association of University Related Research Parks (AURRP); in Italia si è recentemente costituita l'APSTI, Associazione Italiana dei Parchi Scientifici e Tecnologici, il cui scopo è di diffondere presso le imprese, gli enti finanziatori, le università, i centri di ricerca e la pubblica amministrazione la cultura dei pst e la consapevolezza del ruolo che questi possono svolgere nei processi d'innovazione. A questa rete di collegamento tra pst si affianca una serie di altre realtà associative che sono, per esempio, l'European Business Network (EBN), l'European Association of Contract Research Organization (EACRO), il nipponico Triad Market Access Consortium (TRIMAC) etc. Si tratta, per lo più, di strutture indipendenti, utili ad armonizzare lo sviluppo dei pst, orientando e favorendo forme di cooperazione e sinergie: «poiché gli sviluppi scientifici e tecnologici hanno luogo sempre più su scenari mondiali, le basi informative devono essere aperte e alimentate attraverso una rete internazionale di rapporto», osserva Umberto Bozzo, direttore generale di Tecnopolis e past-president della divisione europea IASP.

Scopo ultimo è quello di trarre il massimo vantaggio nella dimensione «locale» da un confronto competitivo di dimensioni internazionali. Primo destinatario delle azioni di un pst è dunque il suo territorio, verso il quale esso assume una sorta di «responsabilità»: «Il distretto puramente industriale (...) si apre oggi a nuove forme di industria, non inquinanti, come sono per esempio le *software factory*. Dunque il territorio da industriale diviene una sorta di distretto tecnopolitano (...) che trova il suo cuore e la sua mente proprio nel parco tecnologico, dove vengono prodotti quei servizi ad alta tecnologia e dove dunque si configura quasi automaticamente una nuova alleanza tra parco e imprese (...). Su queste alleanze il parco tecnologico deve trovare nuove vie per esprimere la propria capacità, la propria intelligenza e l'esperienza che quotidianamente raccoglie. Alleanze in grado di estendere la funzione del parco da semplice generatore di imprese a promotore di collaborazione con le città (...)», ha osservato Gianfranco Dioguardi aprendo i lavori del convegno di Tecnopolis.

I pst lavorano insomma per dotare il territorio di quelle infrastrutture materiali ed immateriali in grado di rendere economicamente «attrattiva» l'area e di innescare processi di crescita. Questo della capacità attrattiva di un'area si presenta sempre più spesso come un tema centrale nel dibattito sullo sviluppo: i francesi del «Groupement d'Intérêt Public Reclus» hanno recentemente realizzato per conto della Datar una ricerca di notevole interesse: in questa occasione è stato elaborato un modello che, sulla base di parametri semplici e complessi (dal numero degli studenti al traffico aeroportuale, dalla quantità di congressi o di fiere alla tiratura dei giornali, dal fatturato di una *griffe* internazionale alla qualità delle attività culturali o scientifiche, etc.), individua le città di *taglia europea* e configura al centro del vecchio continente l'area della loro massima concentrazione, la cosiddetta *banana europea*. Ebbene, una delle voci che incidono maggiormente sull'immagine forte di certe aree rispetto alle altre, è certamente quella relativa alla presenza di un pst. Propri i francesi mostrano d'avere molto chiaro il nesso tra queste dotazioni e le capacità attrattive di un territorio, che nel pst trova un elemento determinante per la propria valorizzazione ed un formidabile vantaggio competitivo: un vantaggio che le amministrazioni locali francesi non si lasciano sfuggire, sviluppando – come ha osservato Formica nell'elencare i molti ritardi italiani in questo genere di strategia – un vero e proprio *marketing* urbano finalizzato all'attrazione nell'area di nuovi e qualificati insediamenti produttivi. In Italia il rischio è che l'approccio ai problemi dei pst resti di natura prettamente burocratica.

Occorre, evidentemente, affrontare un processo di crescita segnatamente culturale, al quale non possono non prendere parte tutti gli attori del territorio: dal mondo della formazione a quello della ricerca, da quello della produzione a quello della pubblica amministrazione. L'esperimento potrà dirsi riuscito solo a condizione che venga condiviso dalla società nel suo complesso e portato avanti dai suoi più qualificati protagonisti.

L'UNIVERSITÀ in CIFRE

TABELLA 1 - L'UNIVERSITÀ ITALIANA NEL 1991/92

Gruppi di corsi di laurea	Iscritti in corso	Iscritti fuori corso	Incidenza % fuori corso per gruppi cdl	Totale iscritti	Laureati (a)
Scientifico	117.062	52.904	31,1	169.966	11.749
Medico	46.886	31.989	40,5	78.875	10.481
Ingegneria	187.017	69.652	27,1	256.669	12.056
Agrario	19.428	11.895	37,9	31.323	2.607
Economico politico-sociale	274.580	107.557	28,1	382.137	18.577
Giuridico	162.545	81.901	33,5	244.446	14.276
Letterario	198.081	91.172	31,5	289.253	17.466
Diplomi	13.639	8.411	38,1	22.050	3.445
Totale	**1.019.238**	**455.481**	**30,9**	**1.474.719**	**90.657**

(a) laureati anno solare 1991
(Elaborazione M. Luisa Marino su dati ISTAT)

TABELLA 2 - DISTRIBUZIONE IMMATRICOLATI ANNO ACCADEMICO 1991/1992 E VARIAZIONE PERCENTUALE RISPETTO ALL'A.A. 1990/91

Corso di laurea		
GRUPPO SCIENTIFICO	38.839	7,3
Matematica	4.543	-0,4
Fisica	3.650	4,7
Astronomia	138	9,5
Discipline nautiche	82	57,7
Chimica	2.409	1,4
Chimica industriale	903	3,9
Scienze geologiche	3.827	4,1
Scienze dell'informazione	5.130	1,1
Scienze naturali	2.644	14,7
Scienze biologiche	8.936	16,1
Scienze ambientali	447	91,8
Farmacia	3.594	-3,7
Chimica e Tecnologia farmaceutiche	2.530	25,4
GRUPPO MEDICO	8.997	9,7
Medicina e Chirurgia	8.089	9,4
Odontoiatria	908	11,8

GRUPPO INGEGNERIA	55.193	2,5
Biennio propedeutico	1.058	-33,5
Ingegneria mineraria	71	0,0
Ingegneria meccanica	5.819	5,2
Ingegneria elettrotecnica	–	–
Ingegneria elettronica	9.846	-12,4
Ingegneria nucleare	279	7,3
Ingegneria chimica	1.438	1,5
Ingegneria navale e meccanica	139	5,3
Ingegneria aeronautica	1.956	-7,2
Ingegneria civile	7.603	9,9
Ingegneria e tecnologie industriali	330	-23,6
Ing. civ. difesa suolo e pianif. terr.	262	-54,4
Ingegneria forestale	–	–
Ingegneria dei materiali	702	12,3
Ingegnria informatica	3.254	31,7
Ingegneria elettrica	1.560	11,2
Ingegneria delle telecomunicazioni	890	236,1
Ingegneria gestionale	2.192	124,9
Ingegneria per ambiente e territorio	1.103	81,4
Architettura	6.622	3,5
Urbanistica	144	-36,2
Storia e conserv. beni arch. e amb.	19	-26,9
Pianificazione territoriale e urbanistica	1	–
GRUPPO AGRARIO	5.763	3,2
Scienze agrarie	2.304	-3,4
Scienze forestali	867	12,3
Medicina veterinaria	1.388	9,4
Scienze della produzione animale	304	34,5
Scienze delle preparazioni alimentari	153	-74,9
Scienze e tecnologie alimentari	746	143,0
Agricoltura tropicale e subtropicale	26	-31,6
GRUPPO ECONOMICO	61.416	4,0
Economia e Commercio	49.131	2,8
Scienze economiche	62	1,6
Scienze bancarie e assicurative	602	30,0
Scienze bancarie assicurative e previdenziali	10.333	–
Scienze economiche e bancarie	2.849	-11,6
Scienze economico-marittime	–	–
Scienze statistiche e demografiche	265	-1,1
Scienze statistiche ed attuariali	484	2,3
Scienze statistiche ed economiche	1.083	-3,3
Economia aziendale	3.394	69,6
Economia politica	292	13,2
Scienze economiche e sociali	577	4,0
Discipline economiche e sociali	117	8,3
Commer. internaz. e mercati valutari	1.457	-12,5
Economia marittima e dei trasporti	70	-30,0
GRUPPO POLITICO-SOCIALE	34.518	4,2
Scienze politiche	30.051	4,9
Sociologia	4.367	-0,5
Scienze internazionali e diplomatiche	100	1,0

GRUPPO GIURIDICO	54.800	6,6
Giurisprudenza	54.248	0,5
Scienze dell'amministrazione	522	14,0
GRUPPO LETTERARIO	67.681	10,4
Lettere	16.292	11,3
Materie letterarie	2.911	6,0
Filosofia	5.399	20,2
Pedagogia	9.758	21,1
Geografia	51	15,9
Lingue e Lett. stran. mod.	8.532	-10,8
Lingue e Letterature straniere	8.680	-0,3
Lingue e Letterature straniere europee	1.949	794,0
Lingue e civiltà orientali	52	-40,2
Lingue e Letterature orientali	266	3,9
Scuola sup. di lingue mod. per int. e trad.	263	33,5
Discipline arti, musica e spettacolo	1.279	12,9
Storia	1.249	18,9
Psicologia	9.478	0,8
Conservazione beni culturali	1.418	147,5
Studi islamici	–	–
Filologia e storia Europa orientale	11	-31,3
Musicologia	93	15,4
DIPLOMI	5.209	3,5
Paleografia e filologia musicale	17	-50,0
Statistica	1.184	20,0
Vigilanza scuole elementari	351	26,7
Educazione fisica	3.641	-2,3
Storia e didattica della musica	16	-45,5
TOTALE	332.421	6,3

(Fonte: ISTAT)

TABELLA 3 - DISTRIBUZIONE IMMATRICOLATI PER GRUPPI DI CORSI DI LAUREA* (A.A. 1991/1992) E PERCENTUALE SUL TOTALE

GRUPPO LETTERARIO	67.681	20,3
GRUPPO ECONOMICO	61.416	18,5
GRUPPO INGEGNERIA	55.193	16,6
GRUPPO GIURIDICO	54.800	16,5
GRUPPO SCIENTIFICO	38.839	11,7
GRUPPO POLITICO-SOCIALE	34.516	10,4
GRUPPO MEDICO	8.997	2,7
GRUPPO AGRARIO	5.768	1,7
DIPLOMI	5.209	1,6
TOTALE	332.421	100,0

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

FORMAZIONE TARGATA MEZZOGIORNO

Università di Roma «Tor Vergata»: i laboratori didattici della facoltà di Medicina

Con la firma della convenzione – nella sede del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica – tra il Formez e le università della Calabria, della Basilicata, di Cassino e di Napoli «Federico II» è stato avviato il «Programma di supporto ai diplomi di primo livello nelle università del Mezzogiorno».

Il supporto del Formez non si limita solo all'aspetto finanziario (benché il Centro offra un contributo di circa 150-200 milioni per ogni diploma), ma si estende anche alla progettazione del *curriculum*, all'organizzazione dei corsi e al monitoraggio delle attività didattiche.

Nelle intenzioni del Formez c'è l'obiettivo di valorizzare le risorse presenti nel Meridione grazie all'apertura dell'università al territorio attraverso la costituzione di consorzi e collaborazioni concrete con il mondo produttivo.

Le università dovrebbero trasformarsi in veri e propri agenti di sviluppo, «creando una presenza culturale attiva nel Mezzogiorno», come ha affermato il sottosegretario Rossella Artioli.

Secondo il vice presidente del Formez, Luciano Benadusi, è importante far nascere proprio al Sud diplomi brevi di carattere innovativo: ovvero un titolo di studio ben calibrato che si collochi a metà strada tra il diploma di scuola superiore e la laurea. Se infatti nel Mezzogiorno trova più facilmente lavoro chi è in possesso di una laurea, è anche vero che ci sono più opportunità di lavoro nel livello intermedio. Una tesi confermata anche dalle dichiarazioni del rettore Federico Rossi: all'Università di Cassino le aree formative sono state prescelte proprio in base alle esigenze del territorio e alle conseguenti prospettive occupazionali che potevano essere offerte dalle aziende locali. Queste imprese hanno assicurato che circa il 70% dei diplomati potrà essere assorbito dal mercato del lavoro locale. Tra l'altro, grazie a questi corsi brevi – ha rilevato Gennaro Volpicelli, preside della facoltà di Ingegneria di Napoli – sarà possibile immettere nel mercato giovani di 22-23 anni anziché laureati di 27-28 anni che spesso vengono sottoutilizzati rispetto al tipo di studi fatti.

Vediamo ora quali sono questi diplomi: Ingegneria dell'ambiente e delle risorse (Università della Basilicata); Ingegneria delle infrastrutture (Università della Calabria); Ingegneria elettrica e Ingegneria meccanica (Università di Cassino); Ingegneria informatica e automatica (Università di Napoli «Federico II» e Università di Palermo).

È giusto tuttavia rammentare, oltre a questi diplomi, che il Programma del Formez è indirizzato anche a corsi in altri settori strategici per lo sviluppo del Mezzogiorno, come beni culturali, economia e pubblica amministrazione.

Isabella Ceccarini

MEMORANDUM CEE, III PARTE

Questa sezione del Memorandum sull'istruzione superiore nella Comunità Europea *riguarda la dimensione comunitaria europea a proposito di mobilità, cooperazione, piani di studio, lingue, formazione degli insegnanti, riconoscimento di qualifiche e periodi di studio.*

MOBILITÀ DEGLI STUDENTI IN SENO ALLA COMUNITÀ

99. Con il completamento del mercato interno la Comunità successiva al 1992 avrà bisogno di un numero di laureati di gran lunga maggiore di quello attuale, che abbiano avuto *esperienze dirette di studio, vita e lavoro in un altro paese comunitario,* che padroneggiano un certo numero di lingue della Comunità, che abbiano cominciato a comprendere e ad apprezzare la cultura e la mentalità di altri paesi comunitari e per i quali l'intero territorio europeo sia, rispetto alla singola nazione, un'area naturale di attività. La mobilità è uno degli strumento più efficaci per produrre laureati di questo tipo.

100. *Le possibilità di mobilità dovranno comprendere una serie di differenti modelli,* che variano dagli studenti che desiderano semplicemente trascorrere un breve periodo all'estero per svolgervi un particolare progetto, unità di corso o parte di una dissertazione o acquisire una certa esperienza industriale programmata, a quelli che per motivi di famiglia, carriera o per altre ragioni desiderano ricevere tutta l'istruzione di livello superiore o studiare per un'ulteriore qualificazione in un altro Stato membro. Molta mobilità del futuro sarà organizzata nel quadro della crescente molteplicità di reti interuniversitarie e di consorzi università-impresa di vario tipo; ma occorrerà anche provvedere ai singoli studenti che, per tutta una serie di ragioni, desiderano seguire alcuni o tutti i loro corsi di istruzione superiore altrove nella Comunità.

101. Nonostante l'indubbio impatto dei programmi di recente creazione quali ERASMUS, COMETT e LINGUA, come pure dei vari progetti di analogo orientamento sponsorizzati dagli Stati membri, il livello della mobilità degli studenti in seno alla Comunità è ancora piuttosto basso e nella migliore delle ipotesi comprende il 4% dell'intera popolazione studentesca. All'epoca del Programma ERASMUS, sia la Commissione che il Parlamento europeo hanno dichiarato che in termini quantitativi l'obiettivo politico era che per il 1992 il 10% di tutti gli studenti della Comunità dovesse avere la possibilità di trascorrere un periodo di studio integrato in un altro Stato membro.

Questo obiettivo rimane valido quale minimo richiesto per soddisfare le future necessità della Comunità. Non verrà tuttavia raggiunto alla data indicata e può essere considerato soltanto un obiettivo realizzabile per la metà degli anni '90 a condizione che vengano immediatamente adottate misure per rafforzare la politica in questo settore.

102. Una politica più onnicomprensiva della mobilità studentesca in seno alla Comunità richiede una duplice impostazione. In primo luogo sarà necessario *smantellare le barriere* che attualmente impediscono lo sviluppo di grandi flussi di studenti in mobilità. In secondo luogo sarà di essenziale importanza *consolidare incentivi* sotto forma di programmi di sostegno di vario tipo.

103. Per essere efficace, questa duplice politica deve essere caratterizzata dalla massima coesione possibile fra la Comunità e gli Stati membri, ivi inclusi gli enti regionali in seno a questi ultimi, al fine di rendere massimo l'impatto delle misure politiche e per fare l'uso più efficiente possibile delle risorse disponibili. Occorre inoltre prestare adeguata attenzione al controllo dei crescenti flussi di mobilità al fine di assicurarne lo sviluppo armonico attraverso la Comunità, nonché per evitare una situazione in cui determinati squilibri del flusso studentesco in termini di *export/import* diventerebbero un indebito peso per

taluni Stati membri. A tempo debito si potrebbe anche esaminare l'auspicabilità di effettuare taluni adattamenti compensatori in casi come questo, come pure di compiere degli sforzi per promuovere lo sviluppo dell'istruzione superiore e della formazione avanzata nelle regioni più deboli.

SMANTELLARE LE BARRIERE

104. Le *barriere* principali che ostacolano una più ampia mobilità degli studenti nella Comunità e che devono essere smantellate sono le seguenti:

– *limitazione delle iscrizioni:* laddove è limitato l'accesso a taluni corsi di studio occorrerà esaminare la particolare situazione degli studenti dei paesi della CEE e adottare adeguate misure per garantire possibilità ragionevoli di accesso sulla base di una genuina non discriminazione;

– *problemi linguistici:* la mancanza di una adeguata competenza nelle lingue parlate in altri paesi della Comunità costituisce un ostacolo principale alla mobilità degli studenti. *È parere della Commissione che la competenza linguistica in almeno una delle lingue della Comunità debba essere una componente obbligatoria dei requisiti di accesso all'istruzione superiore normale.* Gli istituti di istruzione superiore vorrebbero considerevolmente aumentare la gamma di corsi che comportano lo studio di una lingua straniera in combinazione con un'altra disciplina e migliorare i provvedimenti relativi a opportunità di apprendimento delle lingue per la totalità degli studenti e del personale. La competenza linguistica non deve essere utilizzata come un mezzo per bloccare potenzialmente la mobilità degli studenti e in particolare di coloro che hanno una qualifica nella lingua interessata quale risulta dall'esame finale nella scuola del paese di origine. Qualora necessario occorrerebbe fornire un sostegno linguistico;

– *problemi di riconoscimento:* un libero movimento da un paese comunitario all'altro viene ancora impedito da una mancanza di chiarezza e da difficoltà reali relative al riconoscimento di qualifiche e di studi precedenti;

– *problemi pratici e amministrativi:* l'aumentato flusso di studenti in tutta la Comunità darà inevitabilmente origine a numerosi problemi pratici e amministrativi che richiederanno attenzione a vari livelli. Un particolare problema che richiede un'urgente soluzione è quello della sistemazione degli studenti;

– *problemi finanziari:* la capacità di mobilità è chiaramente influenzata da considerazioni di costi individuali. È importante garantire che gli studenti meno abbienti non siano esclusi da programmi di studio all'estero per motivi finanziari. In tale contesto, un obiettivo chiave dovrebbe essere quello della trasferibilità totale di sovvenzioni/prestiti/borse di studio, etc. per il sostegno agli studenti in tutta la Comunità. *Si propone anche di esaminare la fattibilità dell'introduzione di un sistema di europrestiti, da rendere disponibile agli studenti a tassi di interesse favorevoli allo scopo di agevolare lo studio all'estero in seno alla Comunità.* Occorrerà in tale contesto analizzare attentamente la particolare situazione degli Stati membri i cui istituti si basano considerevolmente sulle tasse di iscrizione;

– *informazioni inadeguate:* vi è ancora una mancanza di informazioni facilmente accessibili agli studenti circa la possibilità di studio in altri Stati membri. Ciò richiederà ulteriori miglioramenti nella produzione e nella diffusione di documentazione adeguata (quale il manuale dello studente della CEE) e di altro materiale, forme non testuali di informazione, e la Commissione propone inoltre di esaminare la fattibilità a lungo termine di una base di dati (o di un sistema interconnesso di basi di dati) relativa a offerte di corsi presso istituti di istruzione superiore in tutta la Comunità.

105. Molte delle barriere precedenti hanno anche la loro importanza ai fini della mobilità transnazionale degli studenti volta a un tirocinio nell'industria, che è un'azione importante di COMETT. Sarà pertanto importante, esaminando tali problemi, tenere conto dello studente in tirocinio che può avere difficoltà supplementari per quanto concerne la continuazione del sostegno studentesco secondo i provvedimenti nazionali, la sicurezza e l'assicurazione sociale e la situazione di lavoro e fiscale. Incentivi di consolidamento: programmi di azione per la mobilità.

INCENTIVI DI CONSOLIDAMENTO: PROGRAMMI DI AZIONE PER LA MOBILITÀ

106. Anche se le barriere alla mobilità venissero rimosse ciò non sarebbe sufficiente a generare lo sviluppo di flussi di studenti fra i paesi della Comunità nelle dimensioni richieste. A tal fine, continueranno ad essere necessari *specifici programmi di azione.* In concomitanza con le attività per la mobilità degli studenti sostenute dai programmi COMETT e LINGUA nei rispettivi settori specifici, il programma ERASMUS continuerà ad essere il principale veicolo per la promozione della mobilità degli studenti in tutta la Comunità.

107. Il sostegno dato da ERASMUS e COMETT alla creazione di compartecipazioni transnazionali ha già prodotto una cooperazione interuniversitaria e università/industria che diventa sempre più una caratteristica delle strategie di sviluppo degli istituti di istruzione superiore. Esso contribuisce inoltre a creare un'importante struttura per l'innovazione dell'istruzione superiore. Questi effetti saranno ulteriormente rafforzati dallo sviluppo del programma LINGUA.

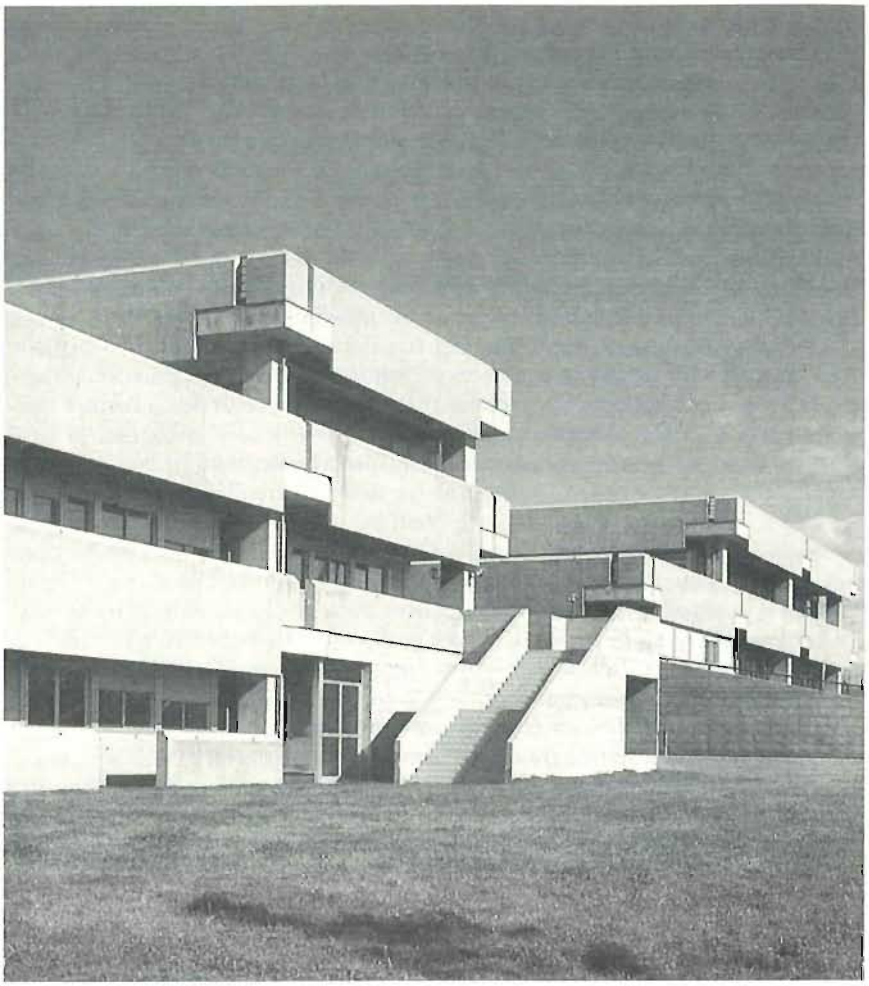
108. Tuttavia, affinché i programmi possano raggiungere il loro pieno potenziale, *occorrerà aumentare in maniera sostanziale i fondi disponibili e ri-*

cercare nuove forme di partecipazione integrata fra la Comunità e gli Stati membri allo scopo di assicurare un massimo di complementarietà fra gli stanziamenti dei programmi in quanto tali e stanziamenti supplementari provenienti dagli Stati membri. Il traguardo del 10% di studenti che svolgano un periodo integrato di studi all'estero dovrà essere finanziato con contributi provenienti da tutte le fonti. Si ricercherà inoltre un dialogo intenso con il settore privato al fine di controllare l'efficacia dei programmi preposti alla produzione di laureati con adeguati profili di impiego e anche al fine di ricercare sponsorizzazioni private quali borse di studio supplementari o sostegno per le compartecipazioni in determinati settori.

109. I parametri utilizzati per calcolare i sussidi da rendere disponibili per gli studenti del Programma ERASMUS provenienti dai vari Stati membri saranno riveduti al fine di rafforzare *la parità di trattamento in tutta la Comunità* e di garantire che gli studenti più bisognosi ricevano il necessario sostegno atto a facilitarne la piena partecipazione al Programma.

110. Nel quadro del bilancio generale disponibile per i sussidi di ERASMUS, la Commissione esaminerà l'opportunità di riservare una certa percentuale degli stanziamenti complessivi a un sostegno maggiormente finalizzato di borse di *studio complete per studenti che tentino di ottenere ulteriori qualifiche in uno Stato membro, possibilmente in collegamento con un progetto di assistentato cofinanziato.*

111. Per quanto concerne il collocamento di mobilità studentesca nell'industria, la rete di consorzi di formazione università-impresa (CFUI) si è rivelata fin dal 1988 un *importante servizio di collocamento* sia per le società che per il settore dell'istruzione superiore. Questo si riflette nell'aumento della domanda proveniente dalle imprese stesse in ordine a collocamento di qualità elevata. *Il potenziale e la vitalità a lungo termine di questa rete dovranno essere esaminati dopo il 1993 quando cesserà la maggior parte dei finanziamenti per i CFUI.* Occorre esaminare attentamente la base sulla quale continuare il finanziamento di un servizio che coltiva rapporti fra l'istruzione superiore e l'industria su base transnazionale e sostiene l'industria europea per quanto riguarda il fabbisogno di quest'ultima in materia di laureati altamente qualificati orientati verso l'Europa.



Università di Roma «Tor Vergata»: il blocco didattico e quello dipartimentale

COOPERAZIONE FRA ISTITUTI A LIVELLO EUROPEO

112. Per quanto positive risultino le politiche di rafforzamento della mobilità occorre presumere che in definitiva ad andare all'estero sarà sempre una minoranza di studenti. Occorre pertanto sviluppare delle politiche suscettibili di assicurare che la maggior parte degli studenti che non desiderano essere mobili in senso geografico possa partecipare comunque a una esperienza europea di vitale importanza per le loro vite e carriere future.

113. Questa politica di *«portare l'Europa agli studenti»* comporterà uno sforzo concentrato per produrre un mutamento fondamentale di atteggiamento negli istituti di istruzione superiore nei confronti della dimen-

sione europea del loro lavoro, della quale la promozione di una maggiore mobilità studentesca in quanto tale è solo una componente, seppure importante. Nella Comunità successiva al 1992 l'impegno in una dimensione europea dell'insegnamento alla ricerca deve diventare un elemento di base della pianificazione e delle strategie delle istituzioni accademiche, che si rifletta *in attività di cooperazione enormemente rafforzate* in tutta la gamma delle discipline accademiche e nell'esistenza di *politiche istituzionali «europee»* che contemplino tutti gli aspetti della vita accademica.

114. Ciò dovrà in primo luogo trovare la sua espressione in un impegno istituzionale in *scambi e cooperazione fra il personale insegnante degli istituti di istruzione superiore dei vari Stati membri* – un aspetto questo del programma ERASMUS che è rimasto finora relativamente sottosviluppato per via di una generica mancanza di fondi, ma che dispone di un enorme potenziale.

Può anche comportare scambi di personale con l'industria a livello transnazionale, un aspetto questo del programma COMETT che ha assunto finora modeste proporzioni. Questi scambi possono essere uno strumento a buon mercato per fornire al 90% degli studenti che non partecipano alla mobilità un importante elemento europeo della loro istruzione. Essi sono parte di una strategia volta a raccogliere le risorse intellettuali in tutta la Comunità al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione quale fattore centrale nel mantenimento di una lunga competitività della Comunità sul mercato mondiale. Per le attività RST questo è l'obiettivo centrale del programma Capitale Umano e Mobilità.

115. I contatti fra il personale insegnante e l'industria svolgono un essenziale ruolo catalitico nella promozione di una maggiore mobilità degli studenti stabilendo la fiducia reciproca e nei livelli e nelle metodologie accademici. Lo scambio e la cooperazione di personale accademico dovrebbe pertanto diventare un'attività di base degli istituti al pari dello scambio di studenti e dovrebbe rapportarsi non soltanto alla cooperazione nella ricerca ma anche e in maniera particolare alla *cooperazione nell'insegnamento.*

Sotto questo profilo occorre stabilire collegamenti sistematici nella misura del possibile fra PIC e le reti previste dal programma Capitale Umano e Mobilità. Il personale ospite in numerosi casi potrà fornire contributi cospicui e integrati ai programmi d insegnamento e formazione delle istituzioni presso cui sono ospiti, ma dovrebbe esservi altresì la possibilità di tenere dei brevi corsi di insegnamento. I programmi di sostegno a livello nazionale e comunitario devono adattarsi alla necessità di una risposta rapida e flessibile alle richieste di finanziamento in questo settore di attività, e il volume dei finanziamenti dovrà essere sostanzialmente rafforzato, in particolare per i Programmi ERASMUS e COMETT nei quali costituisce attualmente soltanto una piccola percentuale del loro bilancio generale.

Occorre analizzare ed eliminare gli ostacoli amministrativi allo scambio di personale accademico e incoraggiare *l'assunzione di personale insegnante proveniente da altri paesi della Comunità.*

116. Oltre ad un rafforzato scambio di personale insegnante, e spesso in connessione con esso, la necessità di una maggiore coesione fra i sistemi di istruzione superiore negli Stati membri nel periodo successivo al 1992 richiederà una *cooperazione molto più stretta di quanto non sia avvenuto finora nel settore dello sviluppo dei piani di studio* – ancora una azione esplicita in seno a ERASMUS, ma che è stata severamente ostacolata dalle limitate risorse disponibili. In numerosi casi, questa cooperazione può assumere la forma di collaborazione allo sviluppo di piani di studio interamente nuovi a beneficio reciproco di tutte le parti. In altri casi, il baricentro sarà più intensamente situato sulla fornitura di assistenza da parte di un'istituzione a un'altra in sede di sviluppo di corsi di recente introduzione. È anche di vitale importanza che gli *istituti considerino l'impegno nei programmi europei come un aspetto positivo dei profili di qualifica del loro personale insegnante. Un provato impegno nella cooperazione interuniversitaria dovrebbe pertanto essere un criterio di applicazione universale per l'avanzamento in carriera.* Il personale amministrativo, per il tramite di un'ampia gamma di funzione di servizio, dovrebbe essere anche incoraggiata a valersi delle opportunità di visitare altri paesi della CEE per procedere a uno scambio di esperienze.

117. L'impatto combinato di un maggior numero di scambi di studenti e di personale, la cooperazione rafforzata nello sviluppo di piani di studio, l'organizzazione congiunta di seminari, corsi e colloqui intensivi e numerose altre forme di cooperazione tra istituti che si svilupperanno nell'Europa successiva al 1992, avranno importanti ripercussioni per gli istituti di istruzione superiore della Comunità. In termini amministrativi, la creazione di unità specializzate per trattare gli scambi di studenti (e, in minore misura, di personale insegnante) ha costituito una chiara e sempre più palese tendenza fin dalla fine degli anni '80. Create come adeguata risposta manageriale ai programmi comunitari di recente introduzione, queste unità sono comunque notevolmente progredite e hanno già cominciato ad avere un impatto più generale nella promozione della dimensione europea. Occorrerà provvedere in maniera adeguata ad assicurare un equilibrio quantomai adeguato di responsabilità fra i livelli centrale e dipartimentale degli istituti, al fine di rendere massima l'efficienza e salvaguardare al tempo stesso l'impegno del personale accademico responsabile della gestione di specifiche attività di cooperazione.

118. Un siffatto approccio globale

all'impegno istituzionale in Europa richiederà un impegno a tutti i livelli negli istituti di istruzione superiore e per il proprio successo dipenderà anche dalla disponibilità di risorse adeguate, sia a livello comunitario che a livello nazionale. Ma molto si può ottenere con fondi relativamente limitati, come hanno mostrato una molteplicità di accordi di cooperazione in seno a ERASMUS e COMETT. Di particolare importanza è stato il fatto che i progressi sono stati finora basati sulla cooperazione e sugli accordi fra istituti piuttosto che su accordi formali intergovernativi e ciò ha facilitato l'emergere spontaneo di un largo e crescente numero di reti e consorzi interuniversitari quali veicolo per rafforzare la cooperazione sia nelle discipline individuali o in una più ampia gamma di settori. In taluni casi, queste compartecipazioni hanno assunto uno statuto formale loro proprio, in altri si tratta di accordi più informali basati su una estremamente «variabile geometria» dei bisogni e degli orientamenti da un anno accademico all'altro. In taluni esempi, le reti interessate operano in un contesto regionale in zone di confine fra due o più Stati membri, e questa «cooperazione regionale transfrontaliera» dovrebbe essere ulteriormente incoraggiata in futuro. La recente tendenza in taluni paesi di organizzare scuole di ricerca in cui i laureandi oltre a svolgere le loro ricerche seguono dei corsi di formazione, sarà seguita a livello comunitario tenendo presenti il ruolo e i requisiti dell'industria.

L'EUROPA NEI PIANI DI STUDIO

119. A mano a mano che l'impatto di una crescente coesione europea comincia a farsi sentire alla vigilia del mercato unico, occorrerà che in parallelo le persone impegnate in una gamma sempre più ampia di attività professionali siano sempre più consapevoli del contesto comunitario del loro lavoro.

Contatti più stretti fra i cittadini della Comunità daranno origine a un maggiore interesse e a maggiori richieste di conoscenze approfondite della cultura e della società di altri Stati membri. A loro volta queste forze genereranno la necessità di dare un'attenzione ben maggiore alla dimensione europea dei piani di studio – sia a livello di istruzione superiore che in altri settori educativi.

120. In passato questi interessi si sono principalmente limitati a discipline in cui i fatti comunitari erano oggetto di esplicita attenzione, quali le scienze politiche, l'economia e il diritto. La reazione estremamente positiva all'azione comunitaria Jean Monnet ha dimostrato in maniera eloquente la necessità di consolidare ed espandere i sostegni per attività in questo settore, con metodi quali la creazione di cattedre e altri posti di insegnamento, lo sviluppo di corsi e di moduli di corsi, nonché lo stimolo della ricerca su aspetti dell'integrazione comunitaria. In futuro, *la dimensione della Comunità europea dovrà svolgere un ruolo concreto in una gamma ben più ampia di campi di argomenti.*

L'IMPORTANZA CENTRALE DELLA LINGUA

121. Così come la scienza e la tecnologia hanno pervaso ogni aspetto della vita umana, anche la questione linguistica permea tutte le ambizioni, intenzioni e politiche della Comunità Europea. La sua importanza si esprime criticamente, ma globalmente nel considerando della decisione del Consiglio sul programma LINGUA (89/449/CEE) che recita: *«considerando che una migliore conoscenza delle lingue straniere consentirà ai cittadini della Comunità di fruire dei vantaggi conseguenti alla realizzazione del mercato interno e favorirà la comprensione e la solidarietà fra i popoli che costituiscono la Comunità, pur conservando la diversità linguistica e la ricchezza culturale dell'Europa».* È in considerazione di questa importanza che la questione delle lingue viene discussa nel presente capitolo, come pure è intrecciata con molti altri problemi esaminati altrove nel presente documento.

122. La lingua è l'espressione dell'identità di un popolo. La lingua è la forza sociale di coesione di una comunità anche se in determinate occasioni è potuta diventare una forza di divisione politica. Essa costituisce una riserva di ricchezza della letteratura,della storia e del folklore. Il linguaggio come strumento di comunicazione è necessario per effettuare commerci di ogni tipo.

La competenza linguistica è necessaria per sostenere la mobilità, l'interazione economica e amministrativa e la cooperazione praticamente in tutti i settori di attività. Non vi sono dubbi che la conduzione degli affari risulterebbe molto più agevolata dall'avere una lingua comune – una *lingua franca.* La Comunità sceglie tuttavia di sostenere una diversità di lingue e culture, considerando queste ultime come una caratteristica della società europea che la rende interessante, stimolante, civilizzante e provocante.

123. La sfida è allora come elaborare da questa diversità un modo di effettuare il commercio; di interagire economicamente, socialmente e politicamente attraverso i confini degli Stati membri e attraverso le barriere linguistiche e culturali; di essere partecipi della ricchezza della cultura europea della quale le sue lingue sono i veicoli; di sviluppare un'identità europea, accanto a quella nazionale e regionale che si basano spesso sulla lingua. La Commissione vorrebbe che questa sfida venisse affrontata rafforzando e applicando le politiche che abbiano l'effetto di *ampliare e consolidare l'apprendimento delle lingue comunitarie in tutti gli Stati membri.* È in sede di promozione di tali politiche che essa ha proposto e il Consiglio ha adottato il programma LINGUA nel 1989. Questo programma e gli altri programmi comunitari quali ERASMUS, COMETT, etc. che giustificano l'apprendimento delle lingue come

parte della loro attività, non fissano traguardi politici in rapporto all'insegnamento delle lingue e sono destinati a sostenre gli sforzi degli Stati membri nell'insegnamento delle lingue straniere comunitarie. L'importanza delle lingue per il futuro della Comunità giustificherebbe di per sé la fissazione di obiettivi in questo settore.

Sarebbe ragionevole che tutti i cittadini della Comunità avessero l'opportunità di acquisire una competenza comunicativa in almeno una lingua comunitaria oltre alla propria lingua madre e che considerevoli parti della popolazione debbano acquisire la conoscenza di due lingue straniere della Comunità.

124. Gli istituti europei di istruzione superiore svolgono un ruolo centrale nel contribuire a raggiungere gli obiettivi in questo settore. Non soltanto sono responsabili della formazione di base degli insegnanti e degli specialisti linguistici ma anche della loro formazione in servizio. In tale posizione, e valendosi delle loro capacità di ricerca per il perfezionamento degli obiettivi dei piani di studio e dei metodi di insegnamento, come possono assumere la guida e fornire gli stimoli necessari a compiere un sostanziale passo in avanti per quanto riguarda il livello di insegnamento delle lingue nelle scuole. In questo lavoro esse saranno sostenute in misura crescente dal programma LINGUA che ha avuto un modesto inizio nel 1990.

125. Il presente Memorandum si concentra maggiormente sulle più ampie responsabilità degli istituti superiore nel settore linguistico, sulle lingue per gli studenti in generale e sulla necessità di politiche istituzionali globali per quel che riguarda i provvedimenti linguistici. *Forse l'elemento principale di tale politica è l'adozione di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento delle lingue fra gli studenti e il personale di tutte le discipline, nonché l'incoraggiamento di un'ampia gamma di usi linguistici nella vita accademica e sociale dell'istituto. Non è esagerato attendersi che gli istituti di istruzione superiore presentino una voce plurilingue alla loro clientela e al pubblico in genere.*

126. Altrove in questo memorandum si propone che i diplomati delle scuole secondarie che si iscrivano a istituti di istruzione superiore siano qualificati in almeno una lingua della Comunità europea. Che tale requisito sia posto o meno, *è essenziale che gli studenti ricevano un sostegno ai fini del mantenimento e dell'ampliamento delle loro capacità linguistiche.* Questo comporterebbe, a vari livelli, l'organizzazione di corsi di lingua in concomitanza con quelli di altre discipline, nella fattispecie nei campi scientifico, tecnologico e degli affari, nonché la messa a disposizione di possibilità supplementari di apprendimento per gli studenti, ivi compresi gli autodidatti. Uno dei modi migliori per conservare e consolidare la conoscenza di una lingua è di utilizzare quest'ultima. Nella misura del possibile, una parte dei corsi dovrebbe essere insegnata per il tramite di lingue straniere della Comunità.

127. La lingua può anche diventare un punto focale per la vita sociale e intellettuale all'interno di un'istituzione. Il sostegno a circoli linguistici, la designazione di campi linguistici o di centri linguistici, la celebrazione di giornate e festival linguistici, la promozione di attività culturali e sociali di tutti i tipi in lingue straniere della Comunità, sono tutti aspetti che possono contribuire a potenziare tale centro. Si presume inoltre che gli istituti di istruzione superiore dispongano di tutta una serie di materiali adeguati, giornali, riviste, libri, videocassette, etc. su una serie di lingue sufficientemente rappresentative da rendere disponibili agli studenti e al personale.

128. Un forte incentivo per il mantenimento o l'acquisizione della competenza linguistica è la prospettiva di trascorrere qualche tempo nel paese in cui la lingua viene normalmente parlata. Gli istituti di istruzione superiore potrebbero rafforzare questa motivazione non soltanto in collegamento con progetti di mobilità organizzata associati a programmi comunitari quali ERASMUS e COMETT, ma anche in associazione con altre possibilità di viaggi per studenti quali quelle derivanti da vacanze lavorative o dalla partecipazione all'interazione sociale con studenti di altri Stati membri. Un'atmosfera che sostenga il plurilinguismo si crea con la presenza sensibile di studenti provenienti da altri Stati membri sia come studenti a tempo pieno sia per periodi di studio all'estero.

129. Una politica istituzionale delle lingue deve trovare la sua forza e la sua continuità nel personale dell'istituto. Per questo motivo, *dovrebbero essere disponibili per il personale di tutti i livelli possibilità di mantenere e apprendere le lingue, ivi compresi studi all'estero. La competenza linguistica e l'impegno europeo dovrebbero essere criteri da tenere presenti in sede di valutazione del personale sia a livello accademico che a livello amministrativo ai fini delle nomine e delle promozioni.* Il profilo culturale e linguistico dell'istituto risulterebbe ampliato dalla presenza di personale proveniente da altri Stati membri. *Gli istituti dovrebbero favorire la nomina di cittadini di altri Stati membri a posti accademici e amministrativi.* Il numero può essere ampliato tramite scambi, congedi di aggiornamento e assunzioni per progetti particolari. Studenti di corsi post laurea di altri Stati membri potrebbero essere assunti come assistenti per l'insegnamento. Tutti questi fattori si combinano per rafforzare la presenza della lingua straniera e l'uso della lingua straniera fra gli studenti e ampliare le possibilità per il personale e gli studenti di avere contatti di prima mano con le lingue e le culture di altri Stati membri.

130. Questi movimenti verso un sistema plurilinguistico e multiculturale possono avvenire soltanto col sostegno di *dipartimenti linguistici inte-*

ressati sia alla competenza comunicativa che agli aspetti linguistici letterari e culturali. Negli anni recenti vi è stata una sensibile tendenza a corroborare gli studi linguistici con capacità di comunicazione. È stata anche notevolmente ampliata l'esperienza di fornire corsi specialistici di lingue per soddisfare i requisiti di particolari professioni. Entrambi questi aspetti del lavoro linguistico dovranno essere intensificati non soltanto per soddisfare i bisogni degli studenti a tempo pieno ma anche per soddisfare i requisiti crescenti della forza lavoro per quanto riguarda l'istruzione continua. Quest'ultimo obbligo creerà anche richieste di corsi flessibili, talvolta a tempo parziale, talvolta corsi intensivi e altre volte tramite istruzione a distanza. *Per affrontare queste sfide occorrerà rafforzare i dipartimenti linguistici e ampliare il repertorio delle capacità pedagogiche.*

131. Le politiche istituzionali devono anche tener conto della serie di lingue offerte per l'insegnamento ed in particolare le lingue meno usate e meno insegnate. Un servizio per queste lingue dovrebbe essere disponibile in tutti i principali centri di istruzione superiore, se necessario in cooperazione con altri istituti per il tramite di strutture e corsi in comune nonché insegnanti in comune.

132. Le azioni del tipo precitato, che verranno sostenute, nella misura del possibile, nel quadro degli attuali programmi comunitari, andranno lontano nel creare *l'atmosfera plurilingue che deve caratterizzare gli istituti di istruzione superiore europei degli anni '90.*

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

133. L'inserimento della dimensione comunitaria europea nel piano di studi dei livelli elementare e secondario di istruzione è necessario affinché gli alunni comprendano le realtà politiche, economiche, culturali e sociali nelle quali crescono verso l'età adulta e in cui saranno un giorno cittadini della Comunità. *È estremamente importante che tale dimensione riposi fermamente su un fondamento di esperienza e gli insegnanti incaricati di proporre, interpretare e infine insegnare questa dimensione siano capaci di valersi di tale esperienza.* L'acquisizione dell'esperienza europea da parte degli insegnanti contribuirebbe inoltre a sostenere una maggiore diffusione dei vari sistemi di istruzione e delle loro finalità e dei loro principi e contribuirebbe a definire le aree di impostazione comune e possibile convergenza suscettibili di agevolare i provvedimenti per l'istruzione di una più mobile popolazione europea. L'esperienza europea sarebbe anche un fattore di incoraggiamento della mobilità degli insegnanti stessi e di rafforzamento della disponibilità di una dimensione europea, ampliando la gamma di conoscenze, capacità ed esperienze disponibili ai sistemi di istruzione europea.

134. La formazione degli insegnanti è organizzata in modi diversi in tutta la Comunità europea e riflette le circostanze e le culture nonché i bisogni dei sistemi di istruzione elementare e secondaria quali sono percepiti negli Stati membri. I corsi di formazione degli insegnanti possono variare per durata e struttura ed essere svolti presso istituti indipendenti per la formazione degli insegnanti, in collaborazione con gli istituti di istruzione superiore, in primo luogo università, oppure come parte integrante delle funzioni di tali istituti. Esiste inoltre una grande differenziazione della formazione degli insegnanti tra formazione concomitante, in cui i requisiti accademici e professionali vengono sviluppati simultaneamente durante tutto il corso, e formazione consecutiva in cui i futuri insegnanti devono in primo luogo acquisire una qualifica più generale di istruzione superiore e in seguito possono ricevere le loro credenziali professionali quale risultato di un corso post laurea.

135. Attualmente sono disponibili per i futuri insegnanti potenziali possibilità di trascorrere un periodo di studio all'estero nel contesto del Programma ERASMUS e più specificamente, in caso di futuri insegnanti di lingue, tramite il Programma LINGUA. Quest'ultimo fornisce anche possibilità di trascorrere periodi all'estero in caso di insegnanti in tirocinio. Esistono inoltre ampi accordi bilaterali per gli insegnanti di lingue, in particolare delle lingue di più ampia diffusione della Comunità.

136. Esiste un certo numero di fattori che limita il Programma ERASMUS quale veicolo di esperienze europee per gli insegnanti. Gli insegnanti che partecipano ai corsi di breve durata possono nella migliore delle ipotesi valersi di un breve periodo di studio all'estero. Inoltre non è facile, entro i limiti di un progetto generale e di un soggiorno all'estero relativamente breve svolgere esperienze pratiche nelle scuole suscettibili di essere particolarmente importanti per i futuri insegnanti. Nel caso degli insegnanti la cui formazione professionale è del tipo consecutivo, un periodo di studio all'estero è molto più probabile nel contesto degli studi accademici generali piuttosto che in quello degli studi professionali post laurea che tendono ad essere intensivi e di breve durata. Il risultato generale è che gli studenti non ricevono una buona assistenza dal Programma ERASMUS in quanto gli aspetti più professionali dei loro studi non possono riflettersi adeguatamente nell'organizzazione dei loro studi all'estero. Inoltre, il Programma ERASMUS non prevede un sostegno per periodi di servizio degli insegnanti quali quelli previsti per gli insegnanti di lingue dal Programma LINGUA.

137. Le limitazioni degli attuali programmi di studi all'estero quali si applicano agli attuali e futuri insegnanti in settori diversi dalle lingue comunitarie richiedono una seria revisione delle disposizioni del caso. Un trattamento eccezionale della pro-

fessione di insegnante sarebbe giustificato non soltanto dalle anomalie della struttura di formazione ma anche dall'importanza della dimensione europea nell'istruzione, dal fatto che gli insegnanti sono moltiplicatori di conoscenze e di esperienze e dall'importante contributo che una forza insegnante più mobile potrebbe dare alla comprensione e alla coesione europee. Tale revisione deve sottolineare la necessità di un programma sperato per gli insegnanti o una modifica e priorità speciale in seno a un programma esistente suscettibile di sostenere il loro fabbisogno di formazione di base e continua in un contesto europeo.

138. Poiché l'esperienza europea rimane una caratteristica essenziale della istruzione professionale di tutti gli insegnanti sarà necessario trovare modi di fornire questa esperienza a tutti gli studenti e in particolare a coloro che non hanno la possibilità di trascorrere un periodo di studio all'estero.

Tale esperienza dovrebbe essere tale da porre in grado gli insegnanti di interpretare adeguatamente l'Europa davanti ai loro allievi e fornire un quadro di riferimento europeo al loro lavoro in numerosi aspetti dei piani di studio scolastici. Dovrebbe inoltre contenere conoscenze comparative di sistemi educativi degli Stati membri della Comunità. Questo fornirebbe agli insegnanti un contesto comparativo per il lavoro che essi svolgono, li porrebbe in grado di consigliare gli alunni le cui famiglie possono voler emigrare in seno alla Comunità e sosterebbe inoltre la mobilità fra gli insegnanti stessi. *La cooperazione fra gli istituti a livello degli Stati membri e comunitario, gli scambi di personale, il sostegno a speciali corsi in servizio, la diffusione di materiali in vari media, l'istruzione aperta e a distanza, sono tutti modi, oltre agli studi all'estero, con i quali si può consolidare l'esperienza europea nel quadro della formazione degli insegnanti.*

139. In tutti gli Stati membri si è assistito a un crescente impegno degli istituti di istruzione superiore di tipo più globale, in particolare delle università, nei confronti della formazione accademica e professionale degli insegnanti. Questo impegno può rafforzare lo statuto professionale e consolidare il morale degli insegnanti, uno sviluppo questo che deve essere sostenuto dagli Stati membri e dalla Comunità. Le più ampie risorse degli istituti di istruzione superiore in materia di scienze umane, sociali e comportamentali, nonché nelle discipline accademiche scientifiche in evoluzione, la rendono in grado di fornire un sostegno e una guida alla professione insegnante al fine di conseguire il rinnovamento necessario a preparare i giovani alla vita della nostra società in progresso. *Sia a livello degli Stati membri che della Comunità occorrerebbe incoraggiare e promuovere possibilità di azioni comuni e di scambio di conoscenze e perizie nella definizione e nella elaborazione di piani di studio, nella produzione di materiali didattici e nella evoluzione di nuove impostazioni dell'insegnamento, che coinvolgano sia le scuole che gli istituti di formazione degli insegnanti.*

RICONOSCIMENTO DI QUALIFICHE E PERIODI DI STUDIO

140. Gli sforzi volti a promuovere la mobilità degli studenti e del personale insegnante in tutta la Comunità e di fornire i laureati necessari al mercato unico in Europa dopo il 1992 possono avere successo soltanto se le qualifiche e le esperienze ottenute in uno Stato membro ricevono credito e riconoscimento adeguati negli altri.

141. L'Europa quale la conosciamo oggi è caratterizzata da un'ampia gamma di strutture accademiche che si sono sviluppate negli Stati membri e nelle regioni in risposta a circostanze sociali e politiche particolari. Queste strutture si riflettono a loro volta in vari approcci all'insegnamento e all'apprendimento, in diversi orientamenti dei contenuti e delle sequenze pedagogiche, in diversi periodi di studio minimo etc., anche nei casi in cui il risultato definitivo sono qualifiche finali ampiamente comparabili.

Esistono anche delle differenze nella strutturazione dell'anno accademico, nei periodi e nella natura degli esami, nella disponibilità di qualifiche intermedie e nei titoli dei diplomi finali. Inoltre, persino all'interno degli stessi Stati membri, vi sono pochi accordi ben definiti per il trasferimento fra istituti di istruzione superiore, particolarmente da un tipo di istituto all'altro. A sua volta, ciò ha creato una tendenza inibitrice sul trasferimento e sul riconoscimento di crediti accademici a livello internazionale, anche se vi sono indicazioni che il crearsi di accordi di trasferimento di crediti a livello europeo stia cominciando ad avere un importante effetto di stimolo sul trasferimento di tali crediti all'interno di singoli Stati membri della Comunità.

142. In futuro, poiché crescerà il numero degli studenti che cercano un'educazione «europea», poiché i figli di una popolazione attiva sempre più mobile nella Comunità vorranno accedere all'istruzione superiore a vari livelli di avanzamento e i laureati cercheranno possibilità di carriera in paesi diversi dal proprio e questo in numero sempre maggiore, *vi sarà di conseguenza una domanda molto più grande di meccanismi rapidi, flessibili e accurati per la concessione di crediti per qualifiche accademiche precedenti e per periodi di studio svolti in altri Stati membri, sia allo scopo di riconoscimento accademico,* cioè al fine di agevolare ulteriori studi per ulteriori qualifiche, sia allo scopo di *riconoscimento professionale,* cioè riconoscimento a scopo di occupazione.

143. Queste due forme di riconoscimento, finora sempre trattate molto isolatamente l'una dall'altra, hanno ogni probabilità di diventare sempre più collegate. Il riconoscimento del-

Università di Roma «Tor Vergata»: il laboratorio didattico di Informatica

le qualifiche a scopo accademico agevolerà infatti il riconoscimento professionale e viceversa l'aumento della percentuale di riconoscimento di qualifiche finali a scopo professionale incoraggerà una maggiore flessibilità nel riconoscimento dei gradi (periodi di studio e qualifiche intermedie) che conducono a tali qualifiche.

144. Per quel che riguarda il riconoscimento professionale, la direttiva comunitaria promulgata di recente relativa al mutuo riconoscimento di qualifiche che conduca a professioni regolamentate e si basi su un corso di istruzione superiore di almeno tre anni, costituisce un momento di cruciale importanza verso una maggiore flessibiblità di approccio. Essa integra le direttive settoriali adottate in precedenza per un certo numero di settori professionali e sarà a sua volta integrata da un'ulteriore direttiva generale relativa alle qualifiche di istruzione superiore basate su corsi di durata inferiore a tre anni. Ulteriori lavori in questo settore continueranno a costituire una importante priorità della Commissione.

145. Per quanto riguarda il riconoscimento accademico, lo strumento principale di innovazione comunitaria è il Programma ERASMUS, tre componenti del quale si dedicano alla ricerca di soluzioni per questo settore di problemi:

– nel quadro dell'azione 1 del Programma (rete universitaria europea) oltre 1500 programmi di mobilità degli studenti vengono attualmente sostenuti (1990-91) e coinvolgono oltre 1000 istituti di istruzione superiore in uno scambio di oltre 40000 studenti a livello comunitario. Ciascuno di questi programmi ha elaborato accordi per il massimo riconoscimento possibile di qualifiche intermedie e di periodi di studio svolti in altri Stati membri. In numerosi casi, vengono conferiti i diplomi comuni da parte degli istituti

interessati oppure gli studenti ricevono diplomi da parte di vari paesi della CEE a studi ultimati;

– notevoli progressi sono già stati compiuti con l'applicazione del sistema europeo di trasferimento di crediti accademici in tutta la Comunità (ECTS) nel quadro dell'azione 3 di ERASMUS, un nuovo meccanismo che si basa sulla fiducia reciproca fra gli istituti partecipanti e che fornisce la possibilità per cui sulla base di punti di credito accademico accumulati nei luoghi di studio prescelti, gli studenti possono trascorrere una parte dei loro corsi in due o più Stati membri con un credito completo e in molti casi automatico (il progetto attuale comprende 80 istituti in cinque campi disciplinari e verrà tra breve esteso a ulteriori istituti). Il sistema ECTS promette di diventare una pietra miliare nella ricerca di un riconoscimento accademico più flessibile su base comunitaria, quando la sua fase pilota sarà ultimata nel 1995;

– un sostegno ad altre iniziative in questo campo è la rete comunitaria di centri di informazione sul riconoscimento accademico nazionale (NARIC), un sistema di unità designate a livello nazionale il cui scopo è quello di fornire agli studenti, agli istituti di istruzione superiore e ai datori di lavoro informazioni autorevoli sul valore e sul riconoscimento di credenziali educative ottenute in altri paesi. La rete NARIC è uno strumento vitale per la soluzione dei problemi del riconoscimento dei numerosi singoli studenti che desiderano spostarsi da un paese comunitario all'altro e l'importanza di questa rete crescerà probabilmente in modo significativo con l'avvento del mercato interno. La Commissione continutà a chiedere agli Stati membri di fornire risorse adeguate per i NARIC e di conferir loro il mandato di trattare problemi di riconoscimento sia accademico che professionale (ivi incluse le funzioni di informazione connesse con l'applicazione delle direttive CEE) al fine di promuovere una maggiore coesione e coerenza fra i due tipi di riconoscimento interessati.

146. Ulteriori lavori restano da compiere sul piano della garanzia di adeguate certificazioni per tutti i tipi di studio svolti in altri Stati membri, e circa il riconoscimento da accordare per periodi trascorsi nell'industria quale parte degli studi generali, anche se di recente sono stati compiuti notevoli progressi nel settore per il tramite del Programma COMETT e, in minore misura, del Programma ERASMUS. Parimenti, gli accordi attuali – ideati quasi esclusivamente allo scopo di trattare con studenti a tempo pieno – mostrano notevoli difetti quando si tratta di occuparsi dei particolari problemi del riconoscimento nel settore della istruzione continua, col nuovo rapporto che emerge fra il mondo dello studio e quello del lavoro. *La Commissione intende promuovere iniziative intese ad affrontare questo problema che diventerà gradualmente più acuto a mano a mano che la funzione di istruzione continua degli istituti di istruzione superiore assumerà maggiori proporzioni. Essa intende inoltre promuovere la standardizzazione della terminologia nel campo del riconoscimento in generale, esaminare l'auspicabilità e fattibilità di un maggior grado di convergenza a livello comunitario nell'organizzazione dell'anno accademico, condurre studi comparativi sui sistemi nei vari Stati membri allo scopo di valutarne la comparabilità, nonché tentare di intavolare un dialoogo attivo con gli Stati membri e con le autorità accademiche sui miglioramenti desiderati per gli attuali accordi di riconoscimento.*

147. Alla base dell'impostazione della Commissione in merito a tali questioni è *l'impegno nella diversità delle disposizioni di istruzione superiore in tutta la Comunità* e la convinzione che le decisioni di riconoscimento sono in generale più adeguatamente adottate a livello dei singoli istituti di istruzione superiore. Al fine di garantire un'ampia parità di trattamento all'interno di un sistema così diversificato, è di vitale importanza la diffusione delle informazioni e la buona prassi.

IL PARERE dei RETTORI ITALIANI

Osservazioni e annotazioni della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università italiane a commento del Memorandum sull'istruzione superiore in Europa.

LE TENDENZE EVOLUTIVE DELLA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA EUROPEA E LO SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE

La riflessione sulle prospettive dell'istruzione superiore in Europa avviata con il *Memorandum* tratta principalmente dello sviluppo tecnologico e delle relazioni tra questo e la ricerca.

Nel *Memorandum,* le università non vengono esplicitamente menzionate, viste, evidentemente come strumento degli interessi industriali, senza tener conto del fatto che lo sviluppo di un Paese e lo sviluppo dell'intera Comunità è invece, essenzialmente, quello culturale, generale, e non solo, quindi, quello economico ed industriale.

Nel processo verso l'unione e nella integrazione tra i sistemi universitari europei va pertanto ribadito come essenziale ed ineludibile il ruolo dell'università.

In pari misura, l'altra preliminare osservazione porta a considerare che il documento non può limitarsi ad individuare le dinamiche interne alla Comunità ma deve affrontare con decisione le responsabilità che l'università europea ha sulla scena mondiale. Infatti la dimensione transnazionale che naturalmente caratterizza la ricerca ed il sapere viene ulteriormente enfatizzata dalla crescente interdipendenza che assumono i processi di sviluppo delle diverse aree del pianeta.

La stretta connessione tra le economie dei Paesi sviluppati e dei Paesi in via di sviluppo, il fragile equilibrio ecologico del pianeta, le grandi correnti migratorie in atto sono tutti elementi che richiedono un ruolo attivo dell'università sulla scena mondiale e la definizione di più stretti rapporti di collaborazione e di cooperazione tra l'università europea e l'università degli altri paesi economicamente evoluti (come gli Stati Uniti e il Giappone), da una parte, e le università dei paesi alle prese con vasti problemi di sviluppo e di rinnovamento, dall'altra.

La collaborazione tra le università dell'Occidente europeo e gli atenei dell'Europa orientale, da un lato, e gli atenei di Africa, Asia e America Latina, dall'altro lato, assume un carattere di priorità.

Con le università dell'Europa centrale ed orientale esiste una fitta cooperazione universitaria bilaterale, cui si è aggiunta, negli ultimi anni, una cooperazione universitaria multilaterale che si è condensata attorno al Programma Tempus e ad altri programmi comunitari.

La priorità che si propone caratterizzi la cooperazione del prossimo futuro è la formazione di una nuova leva di ricercatori e di giovani docenti. La nuova docenza delle università degli ex Paesi comunisti può precedere nella gerarchia delle urgenze la formazione delle risorse umane che guideranno lo sviluppo di quelle società. Si propone, pertanto, un vasto programma comunitario che consenta – con le formule di partenariato che si riterranno più opportune e con le necessarie dotazioni di borse di studio e di ricerca – l'addestramento alla ricerca di un numero consistente di brillanti laureati est-europei nei dottorati di ricerca delle università occidentali.

La seconda priorità – da parte europea – consiste nel contribuire a potenziare i sistemi universitari dei Paesi in via di sviluppo, migliorandone le capacità e le modalità di partecipazione a programmi di ricerca. Troppo spesso quelle università svolgono sostanzialmente attività didattica, poco partecipando, nonostante competenze e potenzialità, ad attività di ricerca. L'Europa deve dunque proporre programmi di collaborazione cui partecipino, oltre alle strutture universitarie europee e del Paese emergente, enti di ricerca locali. Que-

sti collegamenti tra università ed enti di ricerca internazionali e locali (possono essere citate ad esempio l'esperienza del *Consultative Group on Agricultural Research* per le scienze applicate alla produzione agricola e forestale e l'esperienza del Centro Internazionale di Fisica teorica della Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati di Trieste), sia di matrice governativa che privata, servono a svelare le interfacce tra l'alta formazione, la generazione di innovazioni, il trasferimento di tecnologie al mondo delle imprese, la valorizzazione del tessuto imprenditoriale, la formazione dei quadri tecnici e dei futuri docenti (non è possibile ridurre il divario tra Nord e Sud del mondo quando ad un solo scienziato o tecnico nei Pvs corrispondono da 14 a 24 scienziati e tecnici nei Paesi avanzati).

L'alta formazione, in sintesi, è premessa alla ricerca scientifica; anzi, i migliori programmi di cooperazione universitaria e scientifica sono quelli in cui, al progetto di ricerca e di studi per la produzione di nuove conoscenze, di sapere, di innovazioni tecnologiche, è connesso un programma didattico di alta formazione. In tal modo i giovani (esperti juniores, dottorandi, specializzandi, tesisti) studiano e contemporaneamente partecipano all'impresa scientifica, così migliorando, mediante un tirocinio di alta qualità, la propria formazione.

In questa prospettiva, si ritiene opportuno che in ambito comunitario vengano raccordate alla politica universitaria comune le esperienze di cooperazione universitaria realizzate nel quadro della Convenzione di Lomè.

IL SISTEMA UNIVERSITARIO EUROPEO E LE ISTITUZIONI POLITICHE COMUNITARIE

La collaborazione tra il sistema universitario europeo e le istituzioni politiche comunitarie (Consiglio, Commissione, Parlamento) non solo è auspicabile ma è ritenuta reciprocamente vantaggiosa.

L'ulteriore sviluppo della promozione di programmi comuni reclamano, però, come indifferibili, sia la definizione dello statuto delle rispettive autonomie, sia del metodo e degli organi della collaborazione. In particolare, si segnalano due esigenze prioritarie: il coordinamento delle politiche comunitarie in materia di università e di ricerca scientifica e la creazione o il rafforzamento di organismi (per es., il Comité de Liaison, opportunamente potenziato) di rappresentanza a livello comunitario dei sistemi universitari e delle comunità accademiche locali.

A livello comunitario le competenze in materie universitarie sono attribuite a organismi diversi (Direzioni Generali e Task Force). Si ritiene utile perseguire l'obiettivo di un riaccorpamento delle competenze in materia di didattica universitaria; o, in alternativa, creare un coordinamento comunitario nella figura di un commissario unico o di un alto responsabile nell'Ufficio della Presidenza della Commissione. Si ritiene, inoltre, importante la funzione dell'apposita Commissione del Parlamento Europeo. Si ritiene infine importante che i sistemi accademici europei definiscano i propri organi di rappresentanza e di consultazione a livello europeo (Consiglio europeo delle scienze, Consigli scientifici di settore, Conferenze dei Rettori).

La definizione di un programma-quadro comunitario in materia di università è auspicato quale conclusione della riflessione europea in atto sul *Memorandum*. In tale direzione si segnala, accanto alle precedenti due, una terza esigenza, centrata sulla definizione dei Comitati europei di gestione delle azioni comunitarie in campo universitario.

La sfida della qualità di massa

Il problema principale del sistema universitario europeo negli Anni Novanta consiste nel vincere la sfida della qualità di massa. Nello stimolare, cioè, quel salto di livello che le nuove tecnologie stanno facendo compiere a tutto il sistema economico. Ciò significa contrastare la divaricazione tra differenti poli universitari dequalificati, cercando invece un profilo comune di alto livello che garantisca una preparazione elevata omogenea ai diplomati ed ai laureati.

L'autonomia universitaria

Un secondo obiettivo è il rafforzamento dell'autonomia delle università, dotando le università di un regime autenticamente autonomistico, che segni i confini e le regole del gioco uguali per tutti e responsabilizzi gli amministratori. Significa considerare gli atenei istituzioni in grado di autogestirsi e di darsi una propria linea di sviluppo scientifico e didattico, a partire dalla quale intrattenere rapporti col mondo esterno che, lungi dal contaminarla, la rafforzino, esaltandone il ruolo sociale.

Autonomia significa stabilire regole che rendano possibile definire sul piano istituzionale, e perciò alla luce del sole, quell'insieme di rapporti di interscambio con l'economia e la società che il mondo accademico intrattiene oggi (in prevalenza in modo individuale) con le realtà produttive. In altri termini, si tratta di dare trasparenza e carattere istituzionale alle mille forme di collaborazione che già esistono tra singole industrie e singoli docenti. E questa trasparenza è la migliore garanzia da ogni forma di condizionamento.

Il rapporto tra cultura e produzione e quello tra sistema delle conoscenze e sviluppo materiale è fondativo della nostra stessa civiltà e ne costituisce non soltanto la più intima identità, ma anche il fattore strutturale di successo e di rischio. È per questo che i due poli intorno ai quali vanno crescendo le basi produttive della nostra società sono l'università e l'impresa industriale, ove si originano le conoscenze scientifiche e tec-

nologiche. V'è di più: il ruolo di questi due poli nel processo di crescita è strettamente complementare. La ricerca scientifica infatti procede per progetti che hanno sempre più le caratteristiche dell'impresa: un progetto è definito da un gruppo integrato di competenze scientifiche; dalle tecnologie che questo gruppo userà, dai mezzi finanziari disponibili e dalle capacità gestionali necessarie a finalizzare tutto ciò al conseguimento degli obiettivi prefissati. Come non si fa più ricerca con il genio solitario ma con l'*équipe*, così non si può più fare ricerca né insegnamento superiore in una visione autarchica dell'università. In questo senso l'autonomia si configura, non tanto come regime normativo a difesa da possibili tentativi di egemonizzazione esterna, quanto come condizione per l'esplicazione di capacità di iniziativa, di progettazione, di negoziazione e di gestione economico-finanziaria.

INTEGRAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE

Allo scopo di favorire ed estendere la cooperazione fra gli istituti d'istruzione superiore a livello europeo può essere opportuna una riflessione sulle differenze esistenti all'interno della Comunità. La diversità tra sistemi non deve essere valutata come una caratteristica di per sé negativa, né è proponibile di rinunziare alla storia e alle peculiarità dei sistemi nazionali (con il bene e il male che la tradizione comporta). Si tratta al momento di individuare alcuni punti critici.

La mobilità degli studenti e dei docenti

La crescente mobilità della popolazione studentesca impone che si affronti il tema di un regolamento generale dei diritti e doveri degli studenti, che è un campo in cui esistono notevoli difformità, a seconda delle situazioni.

Oltre alle forme già collaudate di mobilità temporanea dei docenti, cominciano a verificarsi da parte di docenti richieste miranti ad ottenere l'inquadramento nei ruoli di un paese diverso dal proprio. Anche se è presumibile che il fenomeno tenda ad intensificarsi, pare preferibile affidare la questione alle scelte autonome dei diversi sistemi, più che pensare all'elaborazione di imponibili tabelle di corrispondenza tra i sistemi universitari dei differenti Paesi.

Il problema della lingua

L'adozione di programmi per la diffusione della conoscenza della lingua risulta un passaggio determinante per la realizzazione dell'integrazione fra i sistemi universitari europei.

L'organizzazione della didattica

Un ostacolo al processo d'integrazione dei sistemi universitari europei è rappresentato dalla dissimmetria dei calendari accademici. Mentre in molti paesi europei vige il sistema dei semestri, in altri (tra cui l'Italia) si è affermato un sistema misto, a volte con la compresenza di una contemporanea distribuzione (semestrale e annuale) dei corsi all'interno della stessa università e addirittura della stessa facoltà. È evidente che un calendario armonicamente organizzato recherebbe benefici alla circolazione di studenti e docenti, all'interno del sistema universitario europeo: pare accettabile la proposta del Comité de Liaison (5-6 febbraio 1992) che prevede l'organizzazione accademica in due seme-

VERSO UNA UNIVERSITÀ EUROPEA

Il Consiglio dei ministri dell'Istruzione della Comunità Europea si è riunito il 27 novembre a Bruxelles sotto la presidenza britannica ed ha dedicato la gran parte dei propri lavori a tematiche relative all'università.
In particolare, sono state adottate delle conclusioni in cui si invita la Commissione a preparare un rapporto contenente analisi, proposte e raccomandazioni sulle misure complementari alla mobilità degli studenti, necessarie ad accrescere la cosiddetta dimensione europea dell'istruzione superiore. Tali misure dovranno facilitare la mobilità dei docenti, i rapporti interuniversitari, l'elaborazione di *curricula* comuni e il riconoscimento dei crediti di studio.
Continua così, sia pure a piccoli passi, il cammino verso una «università europea» avviato alla fine del '90 con la conferenza di Siena e l'incontro informale dei ministri e proseguito con l'inserimento dell'università nel Trattato di Maastricht (art. 126), le conclusioni del Consiglio nel novembre 1991 sull'armonizzazione dei calendari accademici e sul riconoscimento dei crediti di studio e con la presentazione del Memorandum della Commissione sull'Istruzione Superiore e il relativo ampio dibattito che si è svolto in tutti gli Stati membri. La Commissione sta ora curando la valutazione e una sintesi dei numerosissimi contributi ricevuti sul tema, mentre il MURST curerà l'edizione di un libro bianco che riprenderà le principali conclusioni della Conferenza di Roma per tradurle in proposte operative a livello nazionale.
I ministri dell'Istruzione CEE si sono altresì occupati dello sviluppo dell'insegnamento aperto e a distanza, nonché del rilancio dei rapporti interuniversitari fra la Comunità e gli USA, formulando delle conclusioni su entrambi i temi.
Infine, nel dibattito di orientamento sulla seconda fase del Programma TEMPUS, la delegazione italiana ha ribadito l'esigenza di disporre di elementi programmatici certi, sia per gli aspetti finanziari del Programma che per le tipologie di intervento da concordare con ciascun Paese eleggibile.
Ciò, insieme ad altre misure, permetterà una partecipazione più equilibrata di tutti gli Stati membri, in modo da rendere TEMPUS un programma autenticamente comunitario e non un semplice proseguimento con altri mezzi degli attuali programmi di assistenza bilaterali.

Michele Lener

stri, iniziante il primo non dopo la seconda settimana di ottobre, il secondo non prima del 15 febbraio.

Il reclutamento e carriera del personale docente

Fermo restando che le forme di reclutamento e avanzamento nella carriera sono peculiari di ciascun paese, bisogna almeno individuare i possibili elementi di confronto tra le diverse organizzazioni della docenza nel quadro di una prevedibile maggiore mobilità del personale docente. Prioritari paiono i seguenti punti di discussione: su quanti livelli (3, 4 o più?) dovrà essere articolata la docenza?; il passaggio dall'uno all'altro livello dovrà essere progressivo e legato ad un particolare risultato (prima tesi, seconda tesi, etc.)?; nelle commissioni di giudizio si possono prevedere docenti di altri paesi?; quale ruolo va assegnato alla singola università nella scelta dei docenti?

Forme di cooperazione interuniversitaria

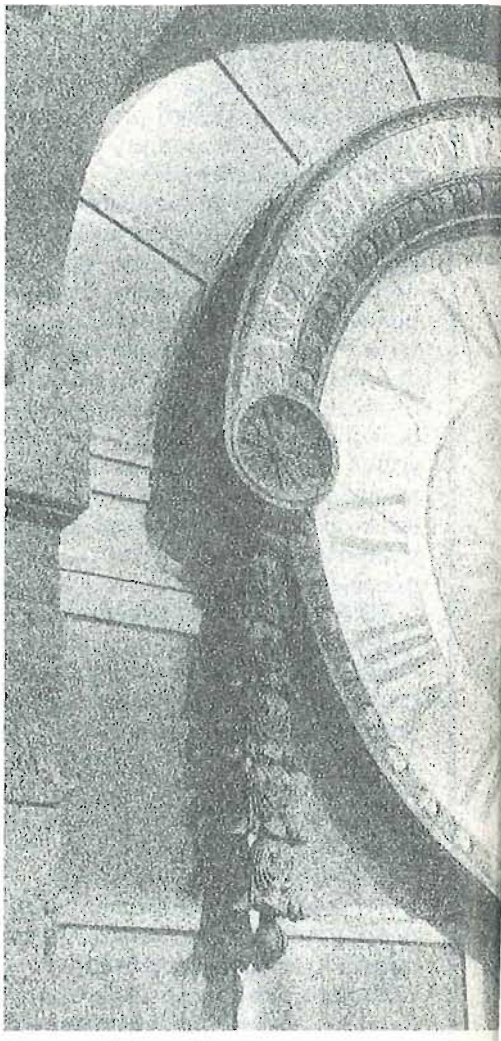
La crescente integrazione tra i paesi europei comporta che si affronti con urgenza il tema del riconoscimento reciproco, da parte dei singoli sistemi universitari, dei titoli (dottorato, specializzazione post-laurea, etc.) rilasciato dagli altri paesi; contemporaneamente andrà affrontato il tema del riconoscimento dei titoli rilasciati da consorzi sovranazionali. Confermando il ruolo centrale della cooperazione all'interno della Comunità, accade che alcuni paesi siano anche orientati verso altri poli. Un certo peso assume la collocazione mediterranea (come dimostrano iniziative quali la Comunità delle Università Mediterranee, l'Università del Mediterraneo e altre) e andrà definito il rapporto che la Comunità Europea intende instaurare con tali iniziative, individuando forme praticabili di integrazione tra reti europee e reti estese all'esterno della Comunità.

L'UNIVERSITÀ E LA RICERCA SCIENTIFICA

Il *Memorandum* affronta il tema della ricerca nell'istruzione superiore in particolare nei § 22-26. Ampio spazio viene anche concesso alle forme dell'istruzione superiore negli ambiti della politica sociale (§ 27-30) e dello sviluppo regionale (§ 31-34); delle relazioni esterne (§ 35-39); nonché ai diversi aspetti dell'integrazione europea sotto il profilo culturale (§ 40-45).

Nell'impostazione del *Memorandum* colpisce la prevalenza data agli esiti e alle finalità economiche della ricerca, in una prospettiva di adesione forse troppo meccanica alle esigenze – vere o supposte – del mondo industriale e commerciale. Ad esempio, laddove si dice testualmente: «gli istituti di istruzione superiore dovranno garantire che personale adeguatamente formato sia disponibile sia per la conduzione che per la gestione delle sue applicazioni (cioè le applicazioni della ricerca) all'industria e al commercio» (§ 23) e ove si sottolineano «gli imperativi economici della ricerca e dello sviluppo della scienza...» (§ 24). Una tale impostazione in buona misura contrasta con la storia stessa dell'istituzione universitaria in Europa; istituzione che fin dalle origini si è posta l'obiettivo di offrire una risposta critica alle differenti sollecitazioni provenienti dalla società.

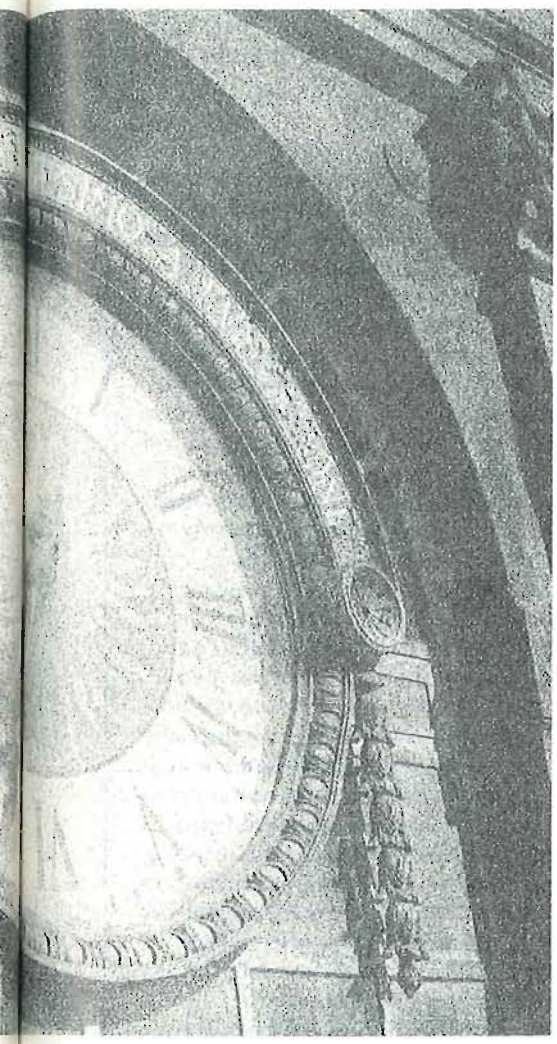
Il *Memorandum* peraltro riconosce che «l'impegno degli istituti di istruzione superiore nella ricerca deriva da considerazioni che vanno oltre quelle economiche e la gamma e il tipo di ricerca presso tali istituti deve attraversare i confini tra ricerca pura e applicata e altresì comprendere il perseguimento della conoscenza come tale, l'impiego della ricerca per informare e insegnare in modo efficace e la conduzione della ricerca nei settori accademici ove vi siano poche prospettive apparenti di applicazione economica» (§ 24). Ma siffatta formulazione, così come è collocata costituisce più una sorta di



Università di Roma «Tor Vergata»: particolare del portico d'accesso all'appartamento papale di Villa Mondragone

attenuazione delle precedenti sollecitazioni di natura economicistica che non una convinta presa di posizione in positivo. Pare quindi opportuno ribaltare la successione logica dell'argomentazione, indicando come prevalenti gli obiettivi di natura generale rispetto alle finalità economiche, commerciali e industriali.

Insomma, non si intende in alcun modo negare l'opportunità che l'istruzione superiore si colleghi ai bisogni crescenti di società complesse, ma è necessario insistere sul fatto che – proprio perché complessa – la società europea di oggi e di domani



richiederà all'istruzione superiore compiti assai più straordinari che il semplice adeguamento alle tendenze economiche prevalenti; compiti di riflessione, indirizzo e previsione, più che di automatico supporto alla realtà esistente con l'obiettivo, cioè, di una formazione che privilegi anche flessibilità, capacità critica, creatività, stimoli di cultura generale.

In questo quadro si colloca anche il superamento, cui l'istruzione superiore deve tendere, della supposta divaricazione esistente tra le due culture: quella cosiddetta scientifica e quella cosiddetta umanistica, divaricazione che fa perdurare nel tempo la vecchia e datata visione «modernista» che vedeva, da una parte, le scienze esatte, dall'altro le belle lettere, la filosofia, etc., e che oggi è stata superata nei fatti da diversi decenni. L'università europea (quella italiana, in particolare) si sono finora distinte per uno sforzo meritorio e produttivo che tende all'integrazione reciproca tra le due culture.

L'obiettivo di creare in scala europea reti di formazione e cooperazione scientifica, estese a giovani ricercatori e dottorandi, investe, infatti, l'intera gamma dei campi di ricerca. Pertanto, la Comunità potrebbe favorire (con incentivi adeguati subordinati all'accertamento dei bisogni) il raggiungimento di tale obiettivo, anche nei settori caratterizzati da eccessivo individualismo e ancor oggi restii ad aprirsi all'internazionalizzazione della ricerca, alla canalizzazione della ricerca applicata, nella direzione dello sviluppo, per il mantenimento del sistema europeo in senso competitivo.

FORMAZIONE POST-DIPLOMA E POST-LAUREA

È individuabile ovunque una crescita del bisogno di formazione ulteriore, rispetto ai diplomi forniti dalla scuola secondaria superiore ed alle lauree. Questo bisogno ha due dimensioni: da un lato viene richiesta una specializzazione ulteriore, da un punto di vista tecnico-professionale; dall'altro appare necessario un completamento della formazione globale funzionale a particolari professioni.

È indubbio che devono essere sviluppati percorsi formativi diversi dalla laurea tradizionale (o successivi a questa), tenendo presenti alcuni dei seguenti princìpi: tener conto, sia per il post-diploma che per il post-laurea delle differenze esistenti fra le varie professioni e tra i percorsi formativi dei vari corsi di laurea; raggiungere nei vari paesi europei una modalità di formazione, che permetta un riconoscimento reciproco.

Nei singoli paesi, in riferimento ad ambiti regionali, dovrà essere creato perciò un sistema organico di percorsi di istruzione e di formazione, in rispondenza a specifici bisogni di professionalità.

Il sistema d'istruzione superiore, quando è presente un bisogno di formazione qualificata, dovrà essere il soggetto principale o l'interlocutore privilegiato nei processi di istruzione superiore che rispondono a quel bisogno, e le strutture universitarie dovranno perciò gestire direttamente, o in compartecipazione, tali processi o certificarne la validità.

FORMAZIONE PERMANENTE

La piena integrazione europea, con la realizzazione del mercato unico, comporterà il generalizzarsi di una tendenza, già operante dagli anni '80 in tutti i paesi più sviluppati, che, pur mancando di un'esplicita sottolineatura della importanza di tutelare la creatività della ricerca libera di base, vede nella continua innovazione tecnologica e organizzativa, nell'utilizzazione della ricerca scientifica, nei processi di riqualificazione della forza lavoro occupata, nell'aggiornamento e nella formazione continua di dirigenti e di tecnici a tutti i livelli, le vere condizioni della competitività delle imprese e dello sviluppo economico complessivo.

La «competitività globale» del sistema-Europa richiede una generalizzazione di tali processi, al di là dei settori e delle aree «trainanti»: dalle grandi concentrazioni alla produzione diffusa nel territorio (piccola e media impresa) e dal privato al pubblico, fino a coinvolgere in processo di adeguamento e razionalizzazione i vari rami della Pubblica Amministrazione.

Dal punto di vista formativo, è evidente che in nessuna area professionale, e a nessun livello di qualificazione, ci si può accontentare della formazione iniziale, dal momento che, sia da parte degli individui ci sarà una sempre maggior richiesta di aggiornamento professionale, di specializzazione, sia perché, anche, potrà svilupparsi una richiesta di occasioni formative finalizzate allo svi-

luppo delle conoscenze generali, alla revisione dei quadri concettuali, in un'ottica di educazione permanente.

Una caratteristica del mercato del lavoro sarà la sempre maggiore mobilità degli individui (quindi la transizione, più volte) nell'arco della vita lavorativa, da un'area professionale all'altra, cambiando collocazione e settore produttivo. La conseguenza sarà una crescente domanda di formazione, in previsione o in corrispondenza dei momenti di cambiamento: domanda non orientata solo verso l'aggiornamento e la riqualificazione professionale, ma verso occasioni di riordinamento complessivo, di esplorazione, di allargamento dell'orizzonte, di sperimentazione di itinerari personali.

Al di là delle esigenze formative connesse agli itinerari lavorativi, occorre prevedere, poi, una crescita della domanda di formazione generale da parte degli individui, gruppi, organizzazioni. Infatti, in un mondo caratterizzato da una sempre maggiore accelerazione del cambiamento, c'è bisogno di aggiornare periodicamente la propria capacità di interpretare la realtà sociale e di cogliere nuovi problemi e nuove prospettive, come condizione per poter partecipare attivamente e criticamente, dato lo stretto nesso tra bisogni di aggiornamento professionale e istanze culturali, in una logica di educazione permanente. In alcuni casi (in aree arretrate o soggette a fenomeni di degrado sociale) la trasformazione culturale potrà rappresentare infatti la condizione essenziale del successo di ogni intervento professionale volto all'innovazione tecnologico-organizzativa.

L'università dovrà così saper rispondere a questo insieme di bisogni di conoscenza, modificando radicalmente la sua immagine tradizionale di istituzione che si occupa fondamentalmente di formazione iniziale, rivolta a studenti a pieno tempo. Dovrà perciò aumentare l'impegno sul versante della formazione permanente, sul piano delle risorse, dei servizi, della didattica, in modo che l'università possa porsi come il soggetto istituzionale capace di rispondere nel modo più adeguato, e con una logica d'insieme, a tutti i bisogni di conoscenza che emergono dalla società.

Le aree di impegno

Le aree di impegno nella formazione permanente riguardano: i rientri di adulti nei corsi curriculari, l'aggiornamento professionale, il sostegno alle politiche sociali e la diffusione del sapere nella società.

I rientri

Il primo obiettivo consiste perciò nel facilitare i rientri nell'istruzione superiore da parte di adulti inseriti nel mondo del lavoro, offrendo corsi a vari livelli, secondo modalità articolate: corsi *part-time*, a struttura modulare, e corsi di unità di formazione a distanza. È anche opportuno valutare l'istituzione di *corsi di accesso* all'istruzione superiore per chi non ha alle spalle un *iter* scolastico regolare.

L'AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE

L'area dell'aggiornamento e della specializzazione professionali, ai livelli alto e medio-alto, è quella in cui le università hanno già svolto significative esperienze, impostando diverse forme di collaborazione università-impresa, e consorzi di «poli di qualità». Gli sviluppi dovrebbero prevedere: corsi mirati ad esigenze specifiche e innovative (nuove professionalità, aree di confine, etc.); corsi di aggiornamento mirati, su richiesta (senza certificazione); modalità di formazione sul lavoro *(action learning)* o nel quadro delle iniziative università-industria-poteri pubblici, per l'utilizzazione della ricerca scientifica e l'incremento della qualità.

IL SOSTEGNO ALLE POLITICHE SOCIALI E LA DIFFUSIONE DEL SAPERE NELLA SOCIETÀ

L'università dovrà essere anche in grado di collaborare con offerte formative a carattere integrato, nel quadro delle *politiche pubbliche* e dei progetti concordati tra le parti sociali (per l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, la realizzazione delle pari opportunità, etc.), e, più in generale, l'università dovrà costituire una risorsa per la società civile, come una istituzione a cui ci si possa rivolgere per ottenere consulenza scientifica, orientamento, sostegno metodologico.

CENTRI DI EDUCAZIONE PERMANENTE

Per far fronte a un impegno a così vasto raggio, non sono sufficienti le iniziative, necessariamente settoriali, di singole facoltà o dipartimenti. Le università come tali, in quanto soggetti capaci di interagire globalmente con i bisogni di conoscenza e di formazione che si pongono nel territorio, devono dotarsi di strumenti adeguati.

L'istituzione di centri di educazione permanente, come organismi interfacoltà, permetterebbe, senza togliere nulla all'iniziativa dei singoli dipartimenti, di svolgere le seguenti funzioni di carattere generale: la lettura complessiva dei bisogni di sviluppo nel territorio, e dei conseguenti bisogni di conoscenza; la sollecitazione della domanda, e l'individuazione di una pluralità di interlocutori, con i quali interagire in funzione della messa a punto delle iniziative formative; un'attività di consulenza e orientamento; la ricerca sulle condizioni e le caratteristiche dell'apprendimento adulto (in collaborazione con i dipartimenti di Scienze dell'Educazione); la valutazione dell'efficacia delle attività formative e del loro impatto sullo sviluppo.

ESIGENZE DI VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

Il tema della qualità, l'esigenza crescente che si avverte, a livello europeo, di mantenere e rafforzare la qualità dell'istruzione superiore, attraverso meccanismi di valutazione si propongono come tematiche che, per la rilevanza che stanno assumendo in tutti gli Stati membri della Comunità, dovrebbero trovare uno spazio specifico più consistente, all'interno del *Memorandum*.

Si deve innanzitutto osservare che tradizionalmente il controllo di qualità viene effettuato in molti paesi europei; ma si tratta di un controllo di qualità fatto all'ingresso del sistema: si pensi ad esempio ai meccanismi di reclutamento dei docenti, oppure a quelli che presiedono alla nascita di nuovo *curriculum* universitario o di una nuova università, che sono tutti meccanismi che servono a garantire un controllo *ex ante* delle risorse che vengono immesse nell'università, ma che attualmente, a causa dell'allargamento progressivo del sistema universitario, si dimostrano sempre meno adeguati a garantire sia la qualità delle risorse stesse che la qualità complessiva del sistema. Sorge allora l'esigenza di trovare nuovi meccanismi di garanzia, che non agiscano solo al momento dell'ingresso ma anche al momento della erogazione delle prestazioni.

Nei paragrafi 53 e 54 del *Memorandum sull'istruzione superiore* il tema della qualità viene affrontato ma in modo non adeguato. In particolare, le motivazioni che giustificherebbero l'esigenza di dare vita a questa attività sono assai discutibili; infatti si afferma che «i giudizi di qualità»:

– «tenderebbero ad influenzare le scelte istituzionali in caso di elaborazione di compartecipazioni e reti nel quadro di strutture europee»;

– «sarebbe un fattore da tener presente in sede di riconoscimento accademico e quindi di agevolazione della mobilità»;

– «verranno tenuti presenti dagli studenti che eserciteranno le proprie scelte d'istituto e corsi in un mercato dell'istruzione superiore».

Da questi obiettivi emerge una visione molto riduttiva delle finalità della valutazione.

Infatti lo scopo di tali attività non è, come afferma il documento, la costruzione di ipotetiche graduatorie che servono ad agevolare la scelta o la mobilità, rimettendo dunque in discussione il principio della reciproca fiducia che è stato faticosamente raggiunto in sede di direttive europee.

Gli obiettivi della valutazione hanno un respiro molto più ampio, ed in particolare:

– si legano all'esigenza di mantenere alti gli standard del sistema universitario, nel momento in cui i processi di internazionalizzazione e di ristrutturazione continua degli apparati produttivi spostano sempre più l'attenzione sul fattore umano quale variabile strategica, e dunque sulla qualità degli itinerari formativi nei diversi paesi;

– si legano all'esigenza di individuare nuove modalità di verifica della qualità, nel momento in cui l'università di massa, ed i tradizionali sistemi di controllo della qualità, basati sulla verifica *ex ante* delle risorse che si vanno ad immettere nel sistema, appaiono sempre meno efficaci;

– si legano all'esigenza, particolarmente viva nel nostro paese, di individuare nuove forme di gestione e di verifica dei risultati, nel momento in cui le università assumono una crescente autonomia; quest'esigenza è sentita sia dal Centro, che sempre più assumerà in futuro una funzione di programmazione e riequilibrio dello sviluppo del sistema universitario sul territorio nazionale, evitando che differenze di contesto producano eccessive differenziazioni sulla qualità del servizio prestato, sia dai singoli atenei, per i quali la valutazione dei risultati e degli obiettivi conseguiti diviene fondamentale strumento di gestione del proprio sviluppo.

Sarebbe pertanto opportuno che, nell'affrontare il tema della valutazione della qualità dell'insegnamento superiore, il *Memorandum* facesse innanzitutto riferimento alla nota di conclusioni del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione della Comunità Europea (25/11/1992), che afferma in particolare: «Ogni Stato membro ed ogni istituto d'istruzione superiore all'interno della Comunità europea condivide l'impegno a migliorare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore. La sempre maggiore importanza della dimensione europea in generale e, più particolarmente, la creazione di un mercato unico amplierà la cerchia delle parti interessate che puntano sulla qualità dell'insegnamento superiore in ciascuno Stato membro...

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

Va inoltre chiarito il ruolo della valutazione. Il processo valutativo non può essere inteso solo come una nuova forma di controllo da parte del Centro, che in qualche modo limita l'autonomia dei singoli atenei; piuttosto deve essere inteso come un meccanismo di supporto per coloro che devono prendere delle decisioni, sia al centro che alla periferia.

La cultura della valutazione deve dunque permeare l'istituzione universitaria a tutti i livelli, ed i meccanismi di valutazione esterna si devono intrecciare con quelli di autovalutazione.

In questo modo sarà possibile introdurre nel sistema universitario una innovazione estremamente significativa, che trascende lo stesso ambito accademico per proporsi come nuovo paradigma di gestione dell'intero sistema pubblico.

L'ORIENTAMENTO

Per quanto riguarda l'accesso e

la partecipazione agli studi universitari e la problematica più generale dell'orientamento, i documenti della Comunità Europea contengono molte indicazioni rilevanti (come è il caso, nello specifico, del «Memorandum»). Alcuni passaggi risultano, difatti non sempre collegati fra di loro, mentre altri sono formulati in modo troppo sintetico. Appare quindi opportuno enucleare alcuni princìpi fondamentali integrandoli in una visione organica, ed indicando linee generali per una loro applicazione in Europa.

Si segnalano, a questo scopo, alcune considerazioni generali: una maggiore partecipazione all'istruzione superiore, sostenuta con forza dal *Memorandum*, è sicuramente necessaria; ma tale partecipazione deve essere qualificata sia nelle modalità di accesso che durante gli studi. Sono quindi necessarie modalità di programmazione delle sedi universitarie e del numero ottimale degli studenti, in relazione ai bisogni di istruzione superiore ed alle disponibilità in termini di sedi e di docenti.

Le attività di orientamento e di diffusione delle informazioni risultano strumenti ottimali per qualificare l'accesso e la partecipazione all'istruzione superiore, ma l'orientamento deve essere concepito come lungo processo formativo che mira a suscitare o a potenziare alcune capacità e competenze che permettano ai giovani di auto-orientarsi e di partecipare positivamente al corso di studi, ad una progettazione personale del proprio futuro e ad una posizione attiva e consapevole di fronte alle innovazioni ed alle situazioni complesse.

Le attività di orientamento sono collegate a quelle miranti a una formazione culturale, in quanto contribuiscono a creare le condizioni per la crescita di una cultura sociale di base, preliminare ad ogni forma di apprendimento o di partecipazione. Esse devono essere collegate a quelle miranti a garantire il diritto a studiare in condizioni ottimali, e riguardano sia il sostegno degli studenti bisognosi e meritevoli, sia la didattica nel sistema di istruzione superiore, svolte, ciascuna, in tutto l'arco dell'istruzione: da quella obbligatoria a quella post-obbligo, a quella superiore.

La diffusione delle informazioni deve costituire un supporto alle attività di orientamento e deve garantire adeguate conoscenze delle opportunità e delle caratteristiche della istruzione superiore in Europa. Le indicazioni contenute nel *Memorandum* (§ 160-169), al riguardo, appaiono pienamente efficaci; tuttavia, appare opportuno rivolgere particolare attenzione alla qualità delle informazioni ed alle diverse configurazioni che esse devono assumere in corrispondenza del mezzo di comunicazione utilizzato.

Inoltre, è necessario potenziare la conoscenza delle caratteristiche degli studenti e degli esiti dell'istruzione superiore nei vari paesi, attraverso l'attivazione di modalità periodiche di rilevazione, in modo da ottenere dati comparabili e trasformabili in informazioni utili per l'accesso e per la mobilità.

Le attività di orientamento e di diffusione delle informazioni devono essere realizzate attraverso uno stretto collegamento tra gli istituti di istruzione superiore e gli istituti scolastici (cfr. il testo del *Memorandum*, § 3), nel rispetto del diritto, da parte dei giovani, alla continuità del processo formativo. Questi Istituti devono avere molteplici rapporti con le istituzioni dei governi locali per realizzare azioni comuni di orientamento, di informazione e di avvicinamento al mondo del lavoro.

Molteplici rapporti devono essere realizzati anche con gli ambienti di destinazione di coloro che terminano gli studi dell'istruzione superiore. Ciò deve avvenire non soltanto nei confronti delle grandi imprese, (e tantomeno solo nella prospettiva di recepire indicazioni a cui adeguare i corsi degli studi), ma deve essere realizzato un rapporto costruttivo che implica anche una azione – da parte degli istituti di istruzione superiore – nei confronti della cultura del lavoro, delle forme di comunicazione e nei confronti del rapporto fra crescita economica e sviluppo globale: rapporti che non devono essere saltuari, né riguardare solo aspetti secondari. Deve essere infatti costituito, innanzitutto, un sistema territoriale integrato, di attività di orientamento e di diffusione delle informazioni con la partecipazione di tutti i soggetti indicati.

Per realizzare ciò gli istituti di istruzione superiore dei Paesi comunitari devono creare, laddove non funzionanti, proprie strutture di orientamento e di diffusione delle informazioni, tali da essere collegate con quelle di altri soggetti istituzionali presenti in un determinato territorio, per rispettare le specificità nazionali e le caratteristiche dei vari istituti.

Appare perciò opportuno creare diversi modelli di strutture, mentre particolare attenzione deve essere rivolta alla formazione ed alle competenze di coloro che, a vario titolo, si occupano di orientamento e di diffusione delle informazioni.

RAPPORTO TRA AUTONOMIA UNIVERSITARIA E MONDO IMPRENDITORIALE

Negli ultimi anni lo stato dei rapporti tra imprese e università è costantemente migliorato ed ha raggiunto il livello più elevato. I finanziamenti che dall'industria affluiscono al sistema formativo e universitario sono significativi; il dialogo e la comunicazione reciproca sono aumentati grazie anche alla nascita di «fori» di incontro e di partenariato. Mentre, inoltre, la legislazione ha progressivamente agevolato la realizzazione di accordi, numerosi professori propongono volentieri all'industria i propri interessi di ricerca ed offrono consulenza.

Tuttavia, le resistenze alla collaborazione tra università e imprese sono forti: molti docenti ritengono che la loro attività di ricerca di base

non possa essere influenzata dagli interessi industriali «applicati»; alcune università temono che un aumento della loro autonomia rispetto al potere statale comporti un pericolo di dipendenza eccessiva dal mercato, soprattutto in materia di finanziamenti; un movimento di studenti, minoritario ma molto efficace, in Italia ha contestato negli ultimi anni la spinta legislativa e culturale per un incremento delle intese tra universitari e industriali.

Lo sviluppo dei «consorzi» rappresenta probabilmente l'esperienza di maggior successo, in Italia, nel campo della cooperazione università-industria. Essi presentano il pregio di non disturbare eccessivamente il normale funzionamento amministrativo delle università e delle aziende, «esternalizzando» la collaborazione reciproca in una struttura «esperta» ed autonoma, tanto che gli uomini d'impresa e di università possono raggiungere i migliori livelli di efficacia e di efficienza nei loro programmi comuni, alzando considerevolmente la soglia dei finanziamenti.

I settori «deboli» sono però ancora numerosi, tanto che la ricerca e l'innovazione nelle piccole e medie imprese si giovano raramente del contributo dei dipartimenti universitari, come pure il ruolo dell'università nella formazione professionale avanzata e nell'aggiornamento professionale del personale industriale è ancora limitato e concentrato in alcune università delle regioni a sviluppo più elevato, come avviene in Italia, ove si lavora per migliorare l'incontro tra la domanda e l'offera di giovani laureati, in presenza di scarse opportunità offerte dalla ricerca industriale a dottori di ricerca e giovani ricercatori, nonostante la cooperazione risulti sufficientemente ampia nei settori dell'ingegneria, delle scienze applicate, della medicina e della farmacia, dell'agraria, ed ancora scarsa, però, nel settore umanistico e degli studi sociali.

DOPO il CONVEGNO di ROMA

Le conclusioni del dibattito italiano sul Memorandum CEE.

di Laura Remora

Si è svolto a Roma il 3 e 4 novembre il Convegno conclusivo del dibattito nazionale sul Memorandum sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea.

Organizzato congiuntamente dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e dalla Conferenza dei Rettori delle Università italiane, il Convegno si pone come sintesi delle parallele discussioni svolte sia dai gruppi di lavoro promossi dal MURST, di cui riferito nei due ultimi numeri di *Universitas,* sia dalla stessa Conferenza dei Rettori, nonché delle altre iniziative autonome delle università ed è stato arricchito dagli apporti di illustri relatori, presenti in rappresentanza delle principali componenti coinvolte nel discorso dell'integrazione europea culturale e professionale.

Il ministro Fontana ha aperto i lavori del Convegno: particolarmente significativo appare l'impegno assunto «non solo di raccogliere i risultati, gli approfondimenti e le proposte del dibattito in un libro bianco, ma anche di tradurre tutto ciò in strumenti legislativi, in disegni di programmazione, in scelte concrete».

Il presidente della Conferenza dei Rettori, Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, ha illustrato la posizione della Conferenza nei confronti del Memorandum e delle problematiche da esso sollevate.

Da Domenico Lenarduzzi, della Task Force della CEE, ci ha fatto particolarmente piacere sentire esprimere il suo apprezzamento per i Documenti italiani, che sono, a suo giudizio, tra i migliori finora pervenuti alla Commissione.

Lenarduzzi ha cercato anche di rispondere alla critica – da più parti sollevata – all'impostazione troppo «economicista» del Memorandum, a scapito della dimensione più propriamente culturale dell'istruzione superiore. Paolo Sylos Labini, per l'Accademia Nazionale dei Lincei, ha espresso la preoccupazione del verificarsi di un mancato incontro/dialogo tra docenti e studenti universitari: ciò, a suo parere, determina la principale causa del fenomeno della cosiddetta «mortalità» studentesca (molti si iscrivono, ma pochi si laureano). Giancarlo Lombardi della Confindustria, nel dichiarare di condividere il presupposto di base del Memorandum «sulla centralità della scienza e della tecnologia per lo sviluppo economico e sociale e per la competitività del sistema economico», auspica che anche in Italia come in altri paesi «la collaborazione industria-università non sia più vista nella comunità accademica come un rischio, ma come una indifferibile opportunità». Michel Cusin ha portato la testimonianza del Comité de Liaison delle Conferenze dei Rettori degli Stati membri della Comunità Europea.

I GRUPPI DI LAVORO

Veniamo ora alle relazioni dei coordinatori dei gruppi di lavoro. Andrea Cammelli ha parlato dell'orientamento degli studenti e dell'accesso all'istruzione superiore, anche in relazione agli sbocchi occupazionali; Maria Sticchi Damiani del riconoscimento dei corsi universitari e del trasferimento dei crediti, della mobilità degli studenti, del riconoscimento dei titoli accademici e professionali; Alberto Varvaro dell'internazionalizzazione della ricerca e della mobilità di docenti e ricercatori; Franco Crevatin è intervenuto sul tema dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana; Giovanni Andreetti sui temi della gestione, dei finanziamenti e delle strutture organizzative delle Università; Maria Amata Garito ha concluso con l'insegnamento aperto e a distanza. Le varie problematiche e le proposte, a livello nazionale e comunitario, per accrescere l'inte-

grazione dell'università italiana nel sistema europeo sono state ulteriormente sintetizzate ed illustrate da Giuliano Augusti, che è stato tra i coordinatori del dibattito nazionale sul Memorandum.

Tra gli altri interessanti interventi ricordiamo quello di Roberto De Antoniis, presidente della Conferenza Permanente per i Problemi Universitari del Consiglio d'Europa (CC-PU), che ne ha illustrato l'attività. Giuseppe Martinez, direttore generale dell'Istruzione Professionale del Ministero della Pubblica Istruzione, ha coordinato la parallela attività di dibattito sull'altro Memorandum della Commissione delle Comunità Europee sulla Formazione Professionale nella Comunità Europea per gli Anni Novanta.

E ancora Renato Angelo Ricci, Presidente della Società italiana di Fisica; Gianni Puglisi, in rappresentanza delle organizzazioni sindacali confederali del settore universitario; Iolanda Semplici, Presidente del Convegno dei Dirigenti Amministrativi; Guglielmo Vaccaro, membro del CUN, in rappresentanza degli studenti; Antonio Cerami, del Consiglio Nazionale degli Ingegneri. Infine, Valerio Grementieri, ci ha portato la testimonianza di un'università come quella di Siena, particolarmente impegnata sul piano dello sviluppo dei programmi di mobilità e dell'internazionalizzazione più in generale.

Ci si chiede ora se verrà effettivamente perseguito l'impegno di tradurre, come ha dichiarato il ministro Fontana, le proposte in atti concreti. Ci auguriamo di sì ed in questo senso va rimarcata l'iniziativa preannunciata del Presidente della Conferenza dei Rettori che, oltre ad aver inviato alle università una bozza di regolamento interno che consenta di operare il riconoscimento nell'ambito della legislazione vigente, attraverso la traduzione dei corsi seguiti all'estero in corsi presenti nell'ordinamento didattico nazionale, si farà promotrice di un'iniziativa ad ampio raggio, eventualmente anche richiedendo un intervento legislativo.

Università di Roma «Tor Vergata»: una delle quattro ciminiere ornamentali della Villa Mondragone

I POLITECNICI SONO DIVENTATI MAGGIORENNI

La già gloriosa istituzione dei politecnici della Gran Bretagna è a una svolta: diventano università non solo di fatto, ma anche di nome.

di John Izbicki
Direttore delle Relazioni Esterne del Comitato dei Direttori dei Politecnici Britannici

Poco prima della Pasqua 1992, la regina Elisabetta ha sottoscritto la sanzione sovrana alle leggi sull'istruzione superiore e degli adulti (Further and Higher Education Acts) che riguardano l'Inghilterra e il Galles e, a parte, la Scozia. Si è trattato di una svolta decisiva per i 34 politecnici inglesi e gallesi e per le 5 istituzioni equivalenti scozzesi che ha sancito una delle riforme più importanti nella storia dell'istruzione universitaria britannica. In pratica, queste leggi hanno:

* eliminato la divisione artificiale del sistema binario che si ergeva come un muro di Berlino tra politecnici e università;

* dato ai politecnici il diritto di rilasciare proprie lauree – invece di quelle dei Council for National Academic Awards (CNAA) che era nato negli anni '60 per rilasciare lauree al di fuori del settore universitario;

* abilitato i politecnici, con l'approvazione del Consiglio della Corona, al titolo di università;

* istituto sistemi amministrativi separati in Inghilterra, Scozia e Galles per sostenere finanziariamente tutte le istituzioni di istruzione superiore.

Con queste leggi, il Governo britannico ha inteso riconoscere il contributo che i politecnici hanno dato all'istruzione superiore e alla cultura in generale sia in Gran Bretagna che fuori dai suoi confini. Nel maggio 1991 – dando l'avvio al libro bianco che avrebbe portato all'elaborazione delle leggi sull'istruzione superiore – il Primo Ministro John Major commentò: «I politecnici sono diventati maggiorenni».

Su questa affermazione non ci sono dubbi. I politecnici hanno rappresentato una tappa fondamentale nella storia dell'istruzione superiore britannica. Comparsi la prima volta nel 1969/70, la loro popolarità crebbe rapidamente. Il paese aveva bisogno di una forza lavoro formata in modo adeguato e altamente specializzata e i politecnici erano nati per produrre esattamente questo, una forza lavoro dotata di diploma, laurea o comunque di alto livello. I corsi erano più di carattere professionale e applicato che non teorico.

IL SUCCESSO DEI CORSI *SANDWICH* E *PART-TIME*

I politecnici hanno introdotto i corsi *part-time*, compresi quelli di laurea: esattamente ciò che cercavano migliaia di persone già inserite nel mondo del lavoro, ma desiderose di acquisire o migliorare la propria qualificazione senza per questo essere costrette ad abbandonare la propria occupazione. Questi corsi, inoltre, si adattavano alla perfezione anche alle giovani madri o alle donne che volevano conseguire un titolo di studio o integrare quello che già possedevano al momento di reinserirsi nel mercato.

Lo sviluppo dei corsi *sandwich* – in cui lezioni, seminari e attività di laboratorio vengono associati ad esperienze pratiche nel mondo industriale, commerciale o professionale si deve ai politecnici; i corsi modulari, che hanno permesso agli studenti di costruirsi un attestato, un diploma o una laurea da più di 100 materie diverse, sono stati introdotti dai politecnici. Gli studenti hanno anche avuto la possibilità di seguire i corsi in più di una istituzione, accumulando crediti strada facendo per completare con successo ogni singola parte del corso fino a dimostrare agli esaminatori di aver superato l'intero corso e conseguire così il diploma o la laurea. Il Credit Accumulation Transfer Scheme (CATS) ha riscosso un grande successo tra quegli studenti il cui lavoro imponeva loro di viaggiare da un capo all'altro del paese.

Le iscrizioni ai politecnici – non solo di chi aveva abbandonato l'uni-

versità, ma anche di studenti adulti e di donne che desideravano reinserirsi nel mondo del lavoro – aumentarono rapidamente. Nel 1979/80 c'erano 168.000 studenti a tempo pieno e di corsi *sandwich* nei politecnici britannici; il numero è salito a 433.000 nel 1991/92 (incremento del 158% in appena un decennio). Anche le università hanno avuto un rialzo nello stesso periodo, da 293.000 a 439.500 (+50%). Nel 1990 più dell'80% degli studenti adulti dell'istruzione superiore frequentava i politecnici. Il settore stava riscuotendo un successo clamoroso.

MALINTESI SUL TERMINE «POLITECNICI»

Eppure c'era ancora qualcosa che non andava. Il nome politecnico creava confusione. In Gran Bretagna, genitori e insegnanti, imprenditori e politici guardavano ai politecnici come a soluzioni di ripiego. Non importa quale fosse il loro valore obiettivo: continuavano ad essere psicologicamente collocati un gradino sotto alle università. All'estero la situazione era addirittura peggiore: spesso il nome era completamente frainteso. I politecnici *dovevano* essere inferiori alle università se non altro perché non rilasciavano propri titoli, ma «solo» quelli del CNAA; generalmente non era gradito il fatto che al CNAA fosse concesso per decreto reale il diritto di rilasciare nel settore pubblico delle lauree il cui livello era tra i più alti e che – a differenza delle università – i corsi dei politecnici fossero sottoposti a rigorosissimi controlli prima di essere convalidati. E anche dopo la ratifica, essi continuavano a subire regolari e severe ispezioni.

Tuttavia, anche oggi persistono alcuni sospetti. Singapore, per esempio, ha rifiutato il riconoscimento alle lauree in Ingegneria dei politecnici britannici (mentre ha riconosciuto quelle statunitensi, senza preoccuparsi di quale istituzione le avesse rilasciate) senza fornire alcuna spiegazione. Ora che i politecnici sono stati ri-denominati università, Singapore ha accettato di abolire queste sanzioni, ma riconoscerà solo le lauree in Ingegneria ammesse al livello di First Class Honours, e quindi solo a 12 nuove università su un totale di 39 (il Singapore Engineering Council, altrettanto inspiegabilmente, continua a rifiutare di riconoscere le lauree in Ingegneria di 10 «antiche» università, comprese quelle di Durham, Ulster e Warwick).

IERI	OGGI
Anglia Polytechnic	Anglia Polytechnic University
Birmingham Polytechnic	University of Central England in Birmingham
Bournemouth Polytechnic	Bournemouth University
Brighton Polytechnic	University of Brighton
Bristol Polytechnic	University of the West of England, Bristol
The Polytechnic of Central London	University of Westminster
City of London Polytechnic	Denominazione da definire
Coventry Polytechnic	Coventry University
Polytechnic of East London	University of East London
Hatfield Polytechnic	University of Hertfordshire
The Polytechnic of Huddersfield	University of Huddersfield
Kingston Polytechnic	Kingston University
Lancashire Polytechnic	University of Central Lancashire
Leeds Polytechnic	KingstonUniversity
Leicester Polytechnic	De Montfort University
The Liverpool Polytechnic	Liverpool John Moores University
Manchester Polytechnic	The Manchester Metropolitan University
Middlesex Polytechnic	Middlesex University
Newcastle Polytechnic	University of Northumbria at Newcastle
Nottingham Polytechnic	Denominazione da definire
Polytechnic of North London	University of North London
Oxford Polytechnic	Oxford Brookes University (proposed)
Polytechnic South West	University of Plymouth
Portsmouth Polytechnic	University of Portsmouth
Sheffield City Polytechnic	Sheffield Hallam University
South Bank Polytechnic	South Bank University
Staffordshire Polytechnic	Staffordshire University
Sunderland Polytechnic	University of Sunderland
Teesside Polytechnic	University of Teesside
Thames Polytechnic	University of Greenwich
Polytechnic of Wales	University of Glamorgan
Polytechnic of West London	Thames Valley University
Wolverhampton Polytechnic	University of Wolverhampton

La frase di Shakespeare «Che cosa c'è in un nome? Una rosa, anche con un altro nome, avrebbe lo stesso odore soave» non potrebbe essere più pertinente. I politecnici – università in tutto tranne che nel nome fin da quando esistono – hanno avuto bisogno di un intervento del Primo Ministro e dell'approvazione di due provvedimenti legislativi per apporre l'ultimo timbro di approvazione a ciò che era chiaro da così tanto tempo.

«CAMBIATO NOME, MOLTE CARATTERISTICHE PERMANGONO»

È stato Kenneth Clarke, Segretario di Stato per l'Istruzione e la Scienza al tempo della promulgazione della legge, che illustrò le conseguenze del libro bianco (maggio 1991) che sarebbe culminato negli Acts: «Abolisce la distinzione tra politecnici e università che ormai, fortunatamente, è del tutto sorpassata. In ogni altro paese del mondo sviluppato le istituzioni che chiamiamo politecnici sarebbero definite università. Sia nell'America settentrionale che nell'Europa occidentale troverebbero il loro posto accanto a molte altre eminenti istituzioni di istruzione superiore.

Gli standard accademici dei nostri politecnici sono sicuramente degni di qualsiasi università ed è semplicemente contrario al vero affermare che sono comunque istituzioni di livello inferiore.

Mi auguro che la fine della distinzione tra università e politecnici non significhi la fine delle diversità. Non vogliamo vedere il tramonto della missione peculiare di quelle università che concentrano la propria attività sulla ricerca applicata piuttosto che su quella di base e che hanno legami strettissimi con l'industria e con gli studenti sia *part-time* che a tempo pieno.

Clarke ha semplicemente e concisamente riecheggiato ciò che i direttori dei politecnici hanno detto e continuano a dire in tutto il paese: che, seppure potessero cambiare i nomi delle loro istituzioni, non vorrebbero mutare né le loro missioni né le loro norme generali.

I cambiamenti che oggi sono stati compiutamente realizzati non riguarderanno:

* l'ordinamento dei corsi esistenti, anche se nel lungo termine tutti i corsi di istruzione superiore dovranno ampliarsi per stare al passo con le nuove esigenze;

* la qualità dell'insegnamento e dei corsi: è stato infatti istituito un nuovo Higher Education Quality Council per controllare l'andamento di tutte le istituzioni di istruzione superiore e garantire così il buon livello di tutti i corsi di laurea;

* i requisiti di ammissione, che rimarranno gli stessi, sia per gli studenti britannici che per quelli stranieri; tuttavia, per i primi il sistema cambierà nel senso che dal 1994 sarà definito un criterio di valutazione unico al posto dei due esistenti (ci sono infatti due enti diversi che valutano i requisiti di ammissione, Universities Central Council on Admission e Polytechnics Central Admission System).

Ora tutti i politecnici possono godere dello *status* di università e saranno finanziati su una base di equità rispetto all'insieme del settore universitario. È stata data loro anche la possibilità di scegliere se mantenere il proprio nome o cambiarlo in università. La maggior parte di essi ha optato per il cambiamento e le nuove denominazioni sono state approvate dal Consiglio della Corona. Fino a tutto settembre 1992 due o tre istituzioni erano ancora incerte sul da farsi.

Il Consiglio della Corona, in seguito a una disposizione del maggio 1992, conferirà alle 38 istituzioni menzionate e al Dundee Institute of Technology il potere di rilasciare lauree a studenti che completino il corso dopo il 1º settembre 1992.

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

UNA SCELTA DIFFICILE

Malgrado il generale clima di trasformazione, in Polonia gli universitari sono ancora pochi e l'intero sistema accademico si muove tra mille difficoltà, dovute in parte (ma non del tutto) a negligenze governative.

di Burton Bollag

«Studiare, oggi, è una scelta difficile» ha affermato il Presidente Lech Walesa in un breve discorso durante l'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università di Varsavia «e non c'è alcuna imminente prospettiva di soddisfazione concreta per i laureati», confermando così i timori esistenti in ambiente accademico circa un netto declino dell'istruzione superiore in Polonia.

Walesa – che prima lavorava come elettricista in un cantiere navale e non ha mai frequentato l'università – vorrebbe che la Polonia tornasse ad una «normalità» europea in cui fosse riconosciuto il giusto valore al ruolo dell'università nella società: «Abbiamo una nuova Polonia, costruiremo questa normalità».

Tuttavia, il Presidente non potrebbe offrire prospettive di incremento a breve termine dei desolatamente scarsi fondi destinati all'istruzione superiore. Infatti il Governo ha annunciato recentemente che l'adeguamento all'inflazione dei salari dei dipendenti del settore universitario sarà posticipato di un anno. Lo stipendio medio dei docenti universitari si aggira intorno ai 2.500 dollari l'anno.

Il sottofinanziamento ha impedito alle università di migliorare dei servizi decisamente sorpassati ed ha portato ad una pericolosa fuga di cervelli. Secondo quanto è emerso da uno studio recente, gli stipendi bassi e i servizi inadeguati hanno spinto il 25% dei docenti e ricercatori polacchi a lasciare il lavoro nel decennio 1981-91. Di questi, il 40% ha addirittura varcato i confini alla ricerca di un nuovo lavoro.

Ma da più parti si ritiene che alcuni segni di miglioramento – compresa la crescente attenzione di Walesa al problema – possano far ben sperare. «Siamo stati ignorati per tre anni dai governi post-comunisti – afferma il rettore dell'Università di Varsavia Andrzej Wroblewski – ma Walesa ha colto finalmente nel segno. Non si può continuare a trascurare l'istruzione e la scienza se si vuole equiparare il livello della Polonia a quello degli altri paesi civilizzati».

LE RICHIESTE DEI RETTORI

Wroblewski è stato eletto presidente del Consiglio delle Scienze, un corpo consultivo presidenziale di nuova istituzione che conta trentasette membri. Al primo incontro del Consiglio, nel mese di settembre, ha preso parte anche Walesa.

I rettori dei principali atenei si stanno battendo per una chiara politica governativa in tema di istruzione e ricerca. Chiedono soprattutto che le competenze ricadano sotto un unico ministero, anziché i sette attuali, e vogliono anche un'autonomia maggiore di quella garantita dalla legge sull'istruzione superiore emanata nel 1990, incluso il controllo totale sull'assegnazione delle cariche e lo sviluppo di nuovi corsi.

I rettori muovono molti rimproveri al Governo, tra i quali l'introduzione di nuove tasse. Secondo Michal Sewerynski, rettore dell'Università di Lodz, se il Governo è troppo povero per pagare stipendi adeguati ai docenti, non dovrebbe tassare anche i loro guadagni all'estero e i proventi di attività svolte per istituzioni straniere. Ma il vice Primo Ministro Pawel Laczkowski difende il sistema impositivo, ritenendo che anche le borse di studio costituiscano un reddito; allo stesso tempo, però, si è dichiarato disposto a diminuire le tasse sulle scarne borse di studio statali per gli studenti: anche i docenti ritengono ingiusta la tassazione delle borse concesse agli studenti in base al loro rendimento, «un errore sociale e politico».

TRASFORMAZIONI IN CORSO

Ultimamente, molte facoltà delle istituzioni più piccole hanno perso il

diritto di conferire il titolo di «Magister» – il più comune in Polonia – al termine di un corso quinquennale corrispondente grosso modo al «Master degree» statunitense. Si vuole così accrescere il valore del diploma, con l'obiettivo di innalzare gli standard educativi del paese. Da ora in poi, solo le facoltà con otto professori il cui grado sia equivalente a quello dei nostri «associati» potranno rilasciare il titolo di «Magister».

Ogni facoltà deve invece avere nel suo organico cinque di questi professori per rilasciare il nuovo «licencjat» triennale, simile al «bachelor» statunitense, il cui *curriculum* prevede un tipo di formazione di carattere pratico. L'introduzione di questi corsi brevi in quasi tutte le discipline è una delle riforme più significative introdotte in Polonia dalla fine del comunismo nel 1989.

Può sembrare sorprendente che il cambiamento sia stato appoggiato dal Consiglio dell'istruzione superiore, un corpo consultivo che rappresenta le 120 istituzioni polacche: il provvedimento infatti impedisce a molte di loro di rilasciare il titolo di «Magister» in diverse materie. Allo stesso tempo, i rettori delle istituzioni più piccole si stanno opponendo ad un'altra proposta che mira ad innalzare il livello dell'istruzione in Polonia, ma costerebbe il posto a molti di loro: l'idea è quella di riunire un certo numero di piccole istituzioni per formare università più grandi e qualificate, processo già avviato in Ungheria. Va ricordato che, negli Anni Cinquanta, in entrambi i paesi il regime comunista aveva frazionato le unversità più grandi in tante unità più piccole con l'intenzione di indebolire il ruolo tradizionale delle università come centri di analisi indipendente e di pensiero critico. Nel 1993, l'Accademia Medica di Cracovia si unirà all'Università Jagelloniana, ma in generale questi ricongiungimenti forzati sono visti con sospetto e con timore.

PROBLEMI FINANZIARI E STRATEGIE INESISTENTI

I problemi dell'istruzione non finiscono qui. Attualmente nelle istituzioni statali l'istruzione è gratuita, anche se i corsi extra-murali o quelli serali sono a pagamento. Anche una piccola tassa darebbe un po' di respiro alle casse degli atenei, ma il Governo si oppone ad un provvedimento in cui vede il primo passo verso forme di elitarismo.

Meno difficoltà incontrano gli sforzi per l'incremento delle iscrizioni, considerato di importanza cruciale per lo sviluppo del paese. Oggi, infatti, meno del 10% dei ragazzi polacchi frequenta una università, circa metà del tasso dell'Europa occidentale e un quarto di quello degli Stati Uniti. Questa situazione non è altro che il riflesso della negligenza governativa durante il regime comunista e della bassa retribuzione dei docenti e dei laureati in genere.

Il vice ministro Duda sostiene che l'obiettivo attuale è il raddoppio degli iscritti in dieci anni, ma questo significherà contemporaneamente portare al 25% la percentuale di coloro che frequentano le scuole superiori; per il presidente della Conferenza dei Rettori della Polonia, Sewerynski, è però impossibile realizzare questo ambizioso progetto se il governo non aumenta in modo consistente il proprio contributo finanziario.

Il finanziamento pubblico fu drasticamente ridotto negli Anni Ottanta, quando vigevano le leggi marziali, e in termini reali la situazione non si discosta molto da quella di allora. Questo ha spitno gli atenei a reperire altre fonti di reddito. La Jagelloniana (l'istituzione più antica e prestigiosa della Polonia), ad esempio, è riuscita a raccogliere contributi discreti da Giappone, Stati Uniti e Germania. Secondo i docenti, se dovessero contare solo sui soldi del Governo, le università chiuderebbero i battenti; tuttavia, si rendono conto che con un'economia gravemente depressa – quale è quella della Polonia post comunista – ci sono ben pochi fondi a disposizione per loro. Il rettore Wroblewski tiene però a sottolineare che il problema non deve essere ridotto unicamente alla sfera finanziaria: ciò che è molto grave è la mancanza di una strategia globale per la ricerca e per l'istruzione. «La Polonia riuscirà ad agganciarsi alla società occidentale in cinque-dieci anni, o se ne allontanerà irreparabilmente riducendosi a fonte di manodopera a buon mercato?».

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

ABSTRACT

Memorandum on higher education/Part three

Once again, UNIVERSITAS *deals extensively with the Memorandum on higher education in the EEC. This issue contains the paragraphs 99-147 on the mobility of students in the EEC, the cooperation among European institutes, Europe in the curricula, the vital importance of languages, the training of teachers, the recognition of degrees and study terms.*

The text of the Memorandum is followed by the remarks of the Standing Conference of the Italian Rectors on the main points of the paper and by an extensive account of the proceedings of the Conference concluding the Italian debate on the Memorandum which took place in Rome in November 1992.

The issue also contains a stimulating article of Mr. John Izbicki, member of the Committee of the Rectors of the English Polytechnics. The author illustrates the situation of these institutions whose status has changed this year following to the Queen's ratification of the Further and Higher Education Acts: an act which has been a turning point in the history of the English higher education. In this way the English government has recognized the role played by the Polytechnics in the field of higher education and of the overall cultural field both in Great Britain and abroad. This interesting article is integrated by the list of the Polytechnics which are going to acquire the status of university.

The issue ends with a survey on Eastern Europe: Burton Bollag analyzes the critical situation of higher education in Poland at the beginning of the new academic year. President Walesa is well aware that the lack of financial resources hinders any improvement of the present situation. Nonetheless his growing interest to this problem fosters hope: he cannot neglect education and science if he wants to bring Poland to the same level of the other industrialized countries.

RÉSUMÉ

Mémorandum sur l'instruction supérieure/IIIème partie

UNIVERSITAS *consacre encore une fois un large espace au Mémorandum sur l'instruction supérieure dans la Communauté Européenne.*

On y rapporte les paragraphes 99-147 concernant: mobilité des étudiants au sein de la Communauté, coopération entre instituts à un niveau européen, l'Europe dans les programmes d'étude, l'importance centrale de la langue, la formation des enseignants, possibilité de reconnaître les titres et les périodes d'étude.

Cette partie du Mémorandum est suivie des remarques de la Conférence Permanente des Recteurs des universités italiennes qui commentent les points fondamentaux du document lui-même.

Au mois de novembre en outre a eu lieu à Rome la réunion finale du débat national sur le Mémorandum dont on présente un large extrait.

La rubrique présente encore un article intéressant de John Izbicki, du Comité des Directeurs des École Polytechniques. L'auteur expose la situation des écoles polytechniques britanniques dont le statut est changé à la suite de la ratification de la part de la Reine du Further and Higher Education Acts: il s'agit d'une loi qui a marqué une étape cruciale dans l'histoire de l'instruction supérieure anglaise. C'est ainsi que le gouvernement britannique a voulu reconnaître l'apport des École Polytechniques à l'instruction supérieure et à la culture en général en Grande Bretagne et au-delà de ses frontières. Cet intéressant article est accompagné de la liste des écoles polytechniques qui sont devenues universités à tous les effets.

La rubrique prend fin avec un regard sur l'Europe de l'Est: Burton Bollag fait le point sur la situation critique de l'instruction supérieure en Pologne au début de la nouvelle année académique. Le Président Walesa, malheuresement, sait qu'il ne peut offrir aucune garantie d'améliorations vu le peu de ressources dont il dispose. Toutefois, son intérêt croissant pour ce problème permet d'espérer: car on ne peut continuer à négliger l'instruction et la science si l'on veut que la Pologne soit au même niveau que les autres pays civilisés.

SCOMPARIRE O TRASFORMARSI?

Cosa cambia a Magistero? L'autore analizza genesi, contesti evolutivi e «trasfigurazione» di un modello formativo che – in un certo senso – ha fatto il suo tempo.

di Roberto Peccenini

Il Regio Decreto del 25 giugno 1882, firmato dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli, che determinò la nascita dell'Istituto superiore femminile di Magistero, aveva da poco compiuto cento anni quando la Conferenza permanente dei Presidi delle facoltà di Magistero constatava «l'improcrastinabilità della riforma» della facoltà stessa e giungeva ad approvare un documento di lavoro, da sottoporre alla discussione e all'approfondimento delle singole facoltà, nel quale erano individuate le linee, di fondo degli interventi di ristrutturazione [1]. Il successivo dibattito, però ha procrastinato la riforma di altri dieci anni; adesso, forse, auspice il Piano triennale 1991-93, qualcosa davvero si è mosso o si sta muovendo. Ma procediamo con ordine.

UNO SGUARDO AL PASSATO

Pur senza alcuna pretesa di sistematicità e completezza, è il caso di soffermarsi sul ruolo svolto da questa pluricentenaria istituzione, peculiare dell'ordinamento italiano dell'istruzione superiore. Se, come sopra si ricordava, il decreto istitutivo di Magistero risale al 1882, vent'anni circa durarono le discussioni che portarono a questo atto e che videro, tra gli altri, l'intervento determinante di Francesco De Sanctis. L'esigenza a cui si intendeva far fronte era indubbiamente quella di favorire l'istruzione delle donne, ma ciò si inscriveva nel più ampio disegno della classe dirigente liberale di creare, per mezzo delle istituzioni scolastiche, un nuova coscienza nazionale da contrapporre ai modelli culturali proposti dalla Chiesa cattolica, allora dominanti a livello popolare. Va notata, in questo quadro di riferimento, un'ambiguità di fondo che, a differenza delle finalità e del contesto ideologico prima accennati, era destinata a sopravvivere fino ai giorni nostri: la possibilità di accesso attraverso un corso secondario più breve quale la Scuola Normale, poi Istituto Magistrale, da una parte era giustificata dal bisogno di colmare in tempi più brevi il differenziale di istruzione tra i due sessi e dall'urgenza di disporre di un numero sufficiente di insegnanti per potenziare il processo di alfabetizzazione, dall'altra tendeva a perpetuare una sorta di subalternità nei confronti della «autentica» istruzione classica, impartita nelle facoltà di Lettere e Filosofia. Subalternità confermata nel 1935, dal ministro dell'Educazione nazionale De Vecchi, in quanto, con la L. 1100 del 13 giugno 1935 e il RDL n. 1071 del 20 giugno 1935, Magistero otteneva lo *status* di facoltà universitaria, ma perdeva la possibilità di dare accesso all'insegnamento nelle scuole secondarie superiori.

Questo doppio binario di studi umanistici superiori ha senza dubbio arricchito il panorama culturale italiano; basti pensare che, negli anni dell'egemonia idealistica, è proprio grazie a Magistero che si sono conservati in vita altri filoni di pensiero, per esempio positivisti o personalisti, e si sono potute coltivare e approfondire discipline come la pedagogia e la psicologia; anche in anni più recenti, laddove esisteva una facoltà di Lettere con una forte connotazione ideologica e politica, spesso Magistero assumeva un orientamento alternativo, secondo una logica forse spartitoria, ma con effetti di indubbio pluralismo.

Al momento attuale, essendo l'istruzione superiore accessibile senza distinzioni di classe o di sesso, essendo ormai superati gli steccati ideologici, quali motivi sussistono a garantire, la sopravvivenza della facoltà di Magistero che non siano la conservazione di posizioni acquisite e di

[1] Gianni Puglisi, *Magistero: quale riforma?*, *Universitas* 11 (gennaio-marzo 1984), pp. 68-69.

sfere di influenza da parte degli ambienti accademici di tale facoltà o l'inerzia del legislatore che, non avendo riformato la scuola secondaria superiore, mantiene in vita il corso quadriennale dell'Istituto magistrale e deve garantirgli uno sbocco universitario?

O RIFORMARSI O SCOMPARIRE

Una questione che non è solo materia di dibattiti quale quello a cui accennavamo in apertura. Si tratta di una riflessione proposta dai fatti, primo fra tutti il lento ma inesorabile calo di iscrizioni ai corsi di laurea tradizionali di Magistero: nel 1988/89 le immatricolazioni a Materie letterarie sono state 3037 e a pedagogia 8816, l'anno successivo, rispettivamente, 2821 e 8345, nel 1990/91 infine 2747 e 8060.

Essendo in gioco la propria sopravvivenza, le venticinque facoltà di Magistero presenti sul territorio nazionale hanno iniziato ad agire per individuare le propria specificità e avviare processi innovativi ben prima di qualsiasi intervento legislativo: più di un terzo di esse, accanto ai tradizionali corsi di laurea rivolti alla formazione degli insegnanti, previsti dai decreti del 1935-40 (Lingue e Letterature straniere, Materie letterarie e Pedagogia), ha attivato altri corsi di laurea, in Psicologia, Sociologia e Conservazione dei beni culturali. Con ciò si è cercato di rispondere al processo di terziarizzazione della società italiana e al configurarsi di nuovi profili professionali, ma non si è risolto alla radice il problema del parallelismo con la facoltà di Lettere, né quello dello scarso contenuto professionalizzante delle lauree umanistiche, le quali hanno, sulla carta, una molteplicità di sbocchi (ad esempio sono varie le materie di insegnamento a cui si può accedere con una laurea in Materie letterarie o Pedagogia), ma proprio per questo non possono fornire una approfondita preparazione specifica a tutte le professioni a cui potenzialmente danno adito. Soltanto un'azione di riforma generale e coordinata avrebbe potuto ovviare a questi e altri inconvenienti.

Nel dibattito che ha preceduto, in quest'ultimo decennio, gli attuali interventi di modifica va segnalato, oltre al già citato documento dei Presidi di Magistero, in cui si raccomandava l'individuazione di determinati profili professionali attorno ai quali costruire o adattare i corsi di laurea di Magistero, un intervento di Mario Mencarelli. Il pedagogista, di recente scomparso, affrontando il problema di come formare gli insegnanti, propone una nuova configurazione di Magistero, al fine di riunire sotto il «nome di facoltà di Pedagogia e di Scienze umane gli attuali corsi di laurea in Pedagogia, in Filosofia e Storia, in Psicologia, in Sociologia», procedendo all'eliminazione di ogni «doppione» (per esempio unificando nella facoltà di Lettere i corsi di laurea in Lettere e in Lingue e Letterature straniere), specificando gli sbocchi professionali e di ulteriore specializzazione di ogni tipo di laurea e ridefinendo le classi di concorso e i vari ordini di scuole a cui si può avere accesso[2]. È pur vero che tale proposta si muoveva in un quadro limitato alla problematica della formazione dei docenti, mentre le facoltà hanno respinto questa riduzione, rivendicando un ruolo professionalizzante aperto alle nuove figure emergenti in una società industriale avanzata, per esempio nel campo della comunicazione. Tuttavia, l'abbiamo voluta citare perché la duplicità della denominazione – Pedagogia e Scienze umane – contiene *in nuce* le premesse di una spaccatura che può contribuire a ritardare ulteriormente l'*iter* della riforma.

SCIENZE UMANE O SCIENZE DELL'EDUCAZIONE?

Il precedente ministro dell'Università e della Ricerca scientifica, Antonio Ruberti, ha insediato una Commissione di studio per formulare proposte di riforma della facoltà di Magistero, presieduta da Guido Quazza, dell'Università di Torino, e composta da altri 12 membri di varie università italiane (Ignazio Ambrogio, Francesca Bocchi, Domenico A. Conci, Nino Dazzi, Enzo Noè Girardi, Enrico Mascilli Migliorini, Gianni Puglisi, Gianvito Resta, Leonardo M. Savoia, Raffaele Sirri, Pasquale Smiraglia e Adalberto Vallega). Ultimati i lavori il 5 luglio 1990, la Commissione ha sottoposto al ministro una proposta così articolata:

1) trasformare l'attuale facoltà di Magistero in una nuova facoltà di Scienze umane che, coprendo le seguenti aree disciplinari, prepari le corrispondenti figure professionali:

a) area storico-etno-antropologica e storico-geografica (operatori ambientali e sociali di vario profilo);

b) area della comunicazione (giornalisti, redattori dell'editoria e dei mass media, critici dello spettacolo, registi, sceneggiatori, etc.);

c) area della storia, tutela e conservazione dei beni culturali (studiosi dei beni culturali, conservatori e restauratori della produzione libraria e artistica);

d) area dell'elaborazione filosofico-teorica e della metodologia didattica generale e disciplinare (analisti della didattica, insegnanti, educatori professionali, etc.);

e) area delle scienze dell'educazione (come al punto d);

f) area delle discipline psicologiche e sociologiche (studiosi delle varie forme della «mente» e dell'io, esperti di pubbliche relazioni, di gestione del personale, etc.);

2) considerare quindi i seguenti corsi di laurea come facenti parte delle aree disciplinari della erigenda facoltà:

Scienze dell'Educazione;
Formazione degli insegnanti di scuola materna ed elementare;
Storia e tutela dei beni culturali;
Scienze della Comunicazione;
Psicologia;
Sociologia;

[2] Cfr. Mario Mencarelli, *Un'impresa da costruire*, ivi, p. 9.

3) consentire, sulla base del principio di autonomia degli atenei, la possibilità di soluzioni alternative giustificate da peculiarità locali: ad esempio, alcuni dei corsi di laurea prima indicati potrebbero assumere la fisionomia di facoltà autonome laddove abbiano particolare consistenza, oppure in qualche caso i corsi di laurea in Materie letterarie e Lingue e Letterature straniere che non si fondessero con i corsi omologhi della facoltà di Lettere o di Lingue e non si costituissero in facoltà autonome potrebbero rimanere all'interno della facoltà di Scienze umane o, ancora, corsi di laurea di nuova proposta potrebbero essere attivati all'interno delle aree indicate;

4) in attesa della riforma dell'istruzione secondaria, rendere obbligatorio ai fini dell'accesso il diploma quinquennale e quindi esigere la frequenza dell'anno integrativo anche ai diplomati dell'istituto magistrale.

Due osservazioni emergono esaminando globalmente la proposta: in primo luogo, la fluidità delle soluzioni ipotizzate al punto 3 può essere interpretata sia come saggio desiderio di rispettare le realtà locali, sia come immobilistica volontà di conservare ad ogni costo situazioni ormai prive di giustificazione; in secondo luogo, non può non meravigliare l'asimmetria tra le aree culturali e professionali individuate e i corsi di laurea proposti. Infatti il corso di laurea in Scienze dell'educazione è riconducibile tanto all'area d) quanto alla e), mentre all'area f) corrispondono ben due corsi di laurea: psicologia e sociologia. Ciò si può forse spiegare constatando che il ministro, nell'affidare il mandato alla Commissione, aveva escluso l'area psicologica e sociologica dalla materia su cui questa doveva esprimere il parere, recependo probabilmente l'opinione di chi riteneva opportuno attribuire al Magistero riformato competenze esclusivamente pedagogiche, attraverso la creazione della facoltà di Scienze dell'Educazione; invece all'interno della Commissione ha prevalso la posizione contraria, come risulta dalla denominazione e dai contenuti proposti.

UN *ITER* FATICOSO

A un paio di mesi di distanza, nella sessione del settembre 1990, il Consiglio Universitario Nazionale ha espresso il suo parere, sostanzial-

MAGISTERO E LE PARTICOLARITA' LOCALI: STUDIO DI UN CASO

È necessario vedere da vicino che cosa significa per una facoltà trasformarsi, quali problemi pone, a quali resistenze si va incontro. A questo fine abbiamo scelto una facoltà di Magistero tra le tante, quella di Genova, per vedere, con l'aiuto del preside, prof. Francesco Perfetti, i mutamenti in atto e le prospettive per il futuro.

«Una facoltà tranquilla, senza particolari conflitti», la definisce il nostro interlocutore. La novità principale dell'anno accademico 1992/93 è l'avvio del corso per il diploma universitario in Giornalismo, uno dei pochi, tra quelli previsti dal Piano triennale, a partire già da quest'anno. Alcune sedi (Roma, Torino) hanno avuto l'autorizzazione del Corso di laurea in Scienze della comunicazione, peraltro collegato a facoltà diverse da Magistero. A Genova anche Scienze politiche dà l'avvio a una «laurea breve» in Giornalismo. Il corso di diploma attivato a Magistero prevede un numero di 25 studenti per il primo anno e una durata triennale (biennio propedeutico più un anno prevalentemente dedicato alla pratica presso organi di comunicazione di vario genere, dalla radiotelevisione agli uffici stampa, dai quotidiani ai periodici aziendali). E in futuro?

«È prevedibile che il corso di diploma possa essere completato da un corso di laurea in Scienze della Comunicazione, cosa che richiederemo per il prossimo Piano triennale. È logico che avvenga così perché, vedendo la legge istitutiva, il corso di laurea in Scienze della comunicazione, il corso di diploma in Giornalismo e il corso di diploma in Tecnica pubblicitaria sono tre aspetti della stessa realtà».

D. Quali altre proposte pensate di formulare per il prossimo piano triennale?

R. La richiesta da parte del Ministero non è ancora pervenuta, comunque io avrei intenzione, se i colleghi saranno d'accordo, di richiedere l'istituzione del corso di laurea breve in Tecnica pubblicitaria, per integrare il settore della comunicazione. Inoltre vorrei richiedere anche il corso di laurea breve in Discipline dello spettacolo che, pur non facendo parte dello stesso ambito disciplinare, è però abbastanza affine.

D. Questa partenza graduale sarà stata dettata dalla necessità di concentrare gli sforzi e non disperdere risorse?

R. Forse, ma è un discorso relativo perché noi abbiamo preso l'impegno di partire a «costo zero» e così faremo. Utilizzeremo risorse accantonate negli anni scorsi. Già da diverso tempo stiamo elaborando questo progetto.

D. Il Piano triennale 1991-93 ha stabilito la creazione di una nuova facoltà di Lingue e Letterature straniere risultante dalla fusione degli omonimi corsi di laurea presenti a Lettere e a Magistero. Ciò si verificherà già nell'anno accademico '92/93?

R. Il corso di laurea in Lingue della facoltà di Magistero resterà attivo fino alla trasformazione dell'Istituto Magistrale in un corso quinquennale. Altrimenti gli studenti che hanno frequentato i quattro anni delle magistrali si troverebbero nell'impossibilità di accedere alla nuova facoltà. Soltanto dopo la riforma dell'istituto magistrale il corso di laurea in lingue potrà andare ad esaurimento. Questo, purtroppo, si protrarrà a lungo nel tempo. Anzi dire 'purtroppo' non è corretto perché gli studenti che vengono a seguire il corso di Lingue da noi si trovano molto bene: è un corso qualifica-

mente positivo, sulla proposta della Commissione Quazza. In particolare, viene condivisa l'istituzione della facoltà di Scienze umane secondo le modalità previste dalla Commissione stessa, con le seguenti precisazioni:

– si considera che le professionalità di operatore ambientale del restauro di beni artistici siano più pertinenti ad altre facoltà e corsi di laurea (Scienze ambientali, Ingegneria dell'ambiente e del territorio, Architettura);

– si ritiene opportuno il superamento del dualismo tra corsi di laurea affini (quindi l'eventuale mantenimento di cdl in Materie letterarie e Lingue e Letterature straniere all'interno della facoltà di Scienze umane va limitato alla fase transitoria);

– si suggerisce la possibilità di istituire un cdl in Filosofia anche nella facoltà di Scienze umane (e qui non si comprende come questo atto possa conciliarsi con il superamento dei «dualismi»);

– si precisa inoltre che, per la formazione degli insegnanti di scuola materna ed elementare, il dibattito è ancora in corso, mentre è necessario attendere la riforma della secondaria superiore per chiudere l'accesso ai diplomi non quinquennali.

Sul piano operativo, poi, viene promossa una ricognizione dello stato della facoltà di Magistero corredata di dati quantitativi, la quale costituirà uno strumento di lavoro prezioso per i successivi sviluppi della riforma. Da un primo sommario censimento risultano esistere venticinque facoltà di Magistero (la ventiseiesima, ubicata a Parma, si è trasformata in facoltà di Lettere e Filosofia, come previsto dal Piano quadriennale 1986-90); sette risultano presenti in sedi dove non è attivata la facoltà di Lettere, e per esse viene proposta la trasformazione in tale facoltà (in realtà questo discorso ha un valore limitato a cinque facoltà, in quanto l'Istituto Pareggiato di Magistero di Catania e il Suor Orsola Benincasa di Napoli si trovano in città dotate, presso le università statali, di facoltà di Lettere e Filosofia); per le altre diciotto sedi si prevede o la trasformazione in facoltà di Scienze umane o la fusione con l'esistente facoltà di Lettere e Filosofia su istanza della facoltà di Magistero interessata (e non occorre essere profeti per pensare che nessuna facoltà di Magistero si pronuncerà per quest'ultima opzione).

to, molto ben attrezzato, gli studenti sono pochi e si trovano avvantaggiati.

D. Quali altri corsi di laurea sono presenti nella facoltà?

R. Materie letterarie e Pedagogia, che da quest'anno si trasforma in Scienze dell'Educazione.

D. A proposito, ritiene possibile la trasformazione della facoltà di Magistero in facoltà di Scienze dell'Educazione?

R. È impossibile creare la facoltà di Scienze dell'Educazione quando sussistono altri corsi di laurea. Non è ipotizzabile l'identificazione di una facoltà con un corso di laurea. Per quanto riguarda noi, perlomeno, la facoltà di Magistero rimarrà tale, perché abbiamo tre corsi laurea, o meglio quattro se consideriamo il diploma in Giornalismo. Non credo neanche che, a breve scadenza, la situazione si possa modificare, come si può arguire dalla soluzione, che prima descrivevo, adottata per il nostro corso di laurea in Lingue. Finché non si arriva alla quinquennalizzazione delle magistrali non si potrà procedere.

D. A suo parere, quali soluzioni sono allora auspicabili per la riforma di Magistero?

R. Allo stato attuale ci sono due sole strade: la prima è quella di ribadire l'ipotesi di trasformare la facoltà di Magistero in facoltà di Scienze umane; la seconda, se emergono altri orientamenti, è quella di trasformare la facoltà di Magistero in una seconda facoltà di Lettere o di Lingue con caratteristiche diverse dalle facoltà esistenti. Quest'ultima, comunque, è un'ipotesi tutta da vagliare.

Per poter creare la facoltà di Scienze umane l'essenziale è la volontà del Ministero. La denominazione *scienze umane* implica una scelta, per così dire, *politica*, di una certa concezione. Si tratta di vedere se il Ministero ha l'intenzione di privilegiare questa strada oppure di percorrerne altre. Peraltro si tratterebbe della classica operazione di reale costo zero, mentre non sarebbe un semplice mutamento di etichetta la trasformazione, per esempio, in una nuova facoltà di Lettere, la quale richiederebbe una serie di integrazioni di nuovi insegnamenti.

D. Quale sarà la sorte di Materie letterarie una volta creata la nuova facoltà di Scienze umane? Sarà soppresso per eliminare un doppione?

R. Personalmente non sono favorevole a quest'ipotesi. Penserei piuttosto a una trasformazione del corso di laurea in Materie letterarie in un corso di laurea di nuova concezione, per esempio, un corso di laurea in Lingue e Letterature europee, risultante dall'unione con il corso di laurea in Lingue. Al di là della denominazione e degli interventi legislativi cui si dovrà ricorrere per delinearne l'ordinamento, pensavo a un corso di laurea che fosse incentrato sulla civiltà europea, e affrontasse le materie letterarie e linguistiche in un'ottica diversa rispetto al tradizionale corso di laurea in Lettere: una prospettiva contemporanea, non classicistica, ma orientata sull'attualità. Ritengo che vi sia molto spazio per sbocchi professionali nelle istituzioni europee, all'interno delle quali, a quanto mi risulta, la quota di personale spettante all'Italia talvolta è incompleta non solo per difetto di informazione, ma anche perché non vi sono laureati in possesso dei requisiti necessari.

D. Non mi risulta che questa proposta sia presente negli studi svolti per giungere alla riforma di Magistero.

R. Non è presente, ma è una strada percorribile, una proposta che tenteremo di portare avanti.

(R.P.)

A questo punto si poteva ritenere che Magistero sarebbe stato riformato secondo questi criteri. Che vi fosse la volontà politica di procedere sulla via del cambiamento si poteva desumere dalla definitiva approvazione del nuovo ordinamento della tabella XV relativa al corso di laurea in Pedagogia, che implicava anche il mutamento di denominazione in «Scienze dell'Educazione»[3]. Invece, nello schema di Piano triennale di sviluppo 1991-93 elaborato dal Ministero dell'Università, si prevede la trasformazione in facoltà di Lettere e Filosofia delle facoltà di Magistero di Ferrara, L'Aquila, o Sassari e Verona (sedi in cui era presente solo quest'ultima facoltà) nonché di Roma «La Sapienza», prima pietra della erigenda III Università di Roma, ma non si fa parola del progetto di trasformazione di Magistero in facoltà di Scienze umane.

L'omissione non passa inosservata. La VII Commissione del Senato, nel previsto parere sullo Schema di piano rileva «che la trasformazione di alcune facoltà di Magistero in facoltà di Lettere [...] non debba in alcun modo pregiudicare l'istituzione dei corsi di laurea per la formazione degli insegnanti di scuola materna ed elementare e la soluzione definitiva da adottare per le restanti facoltà di Magistero»; in termini analoghi, ma meno larvatamente, la VII Commissione della Camera dei Deputati ribadisce, «sulla proposta di trasformazione di alcune facoltà di Magistero in facoltà di Lettere e Filosofia, limitatamente a sedi dove non esiste quest'ultima, [...] le perplessità sollevate nel corso del dibattito parlamentare circa i rischi che da questa operazione possano risultare all'auspicata riforma delle facoltà di Magistero [...] Non intendendo comunque – prosegue il parere – ostacolare l'autonoma iniziativa proposta dagli atenei interessati si impegna il ministro a promuovere le azioni più idonee affinché la soluzione dei problemi sopra richiamati non abbia a subire ritardi e si pervenga quindi, nei tempi più rapidi, alla necessaria riforma delle facoltà di Magistero nonché a una rapida attivazione dei corsi previsti per la formazione degli insegnanti».

Facoltà di Magistero trasformate in facoltà di Lettere

Sede/Corsi di laurea	Mat.lett. Lettere	Lingue	Pedagogia Sc. Educ.	Filosofia
Cassino	•	•	•	
Ferrara	•		•	
L'Aquila	•	•	•	•
Roma III	•	•	•	•
Sassari	•	•	•	
Verona	•		•	

Diplomi universitari autorizzati con D.M. 31/1/1992 presso Magistero

Sede	
Bari	*Giornalismo, Operatori turistici*
Bologna	*Operatori psico-socio-pedagogici*
Catania	*Operatori psico-socio-pedagogici*
Firenze	*Operatori psico-socio-pedagogici*
Genova	*Giornalismo*
Lecce	*Relazioni pubbliche, Traduttori e interpreti*
Napoli S. Orsola	*Giornalismo, Traduttori e interpreti, Operatori dei beni culturali*
Palermo	*Giornalismo, Tecnica pubblicitaria*
Siena	*Operatori dei beni culturali, Operatori psico-socio-pedagogici, Traduttori e interpreti*
Torino	*Operatori psico-socio-pedagogici*

Una vera e propria levata di scudi è invece la reazione dei Presidi di Magistero, i quali, in una mozione approvata il 16 luglio 1991 sollecitano l'intervento del CUN affinché venga richiesto l'inserimento nel Piano triennale del Progetto di trasformazione di Magistero in Scienze umane secondo le modalità precedentemente descritte. In margine a ciò, essi fanno presente la necessità di salvaguardare i corsi di laurea in Pedagogia all'interno nelle facoltà che si trasformano in Lettere e Filosofia e propongono di includere nel novero di queste anche il Magistero di Cassino. Infine la Conferenza dei presidi prende posizione contro l'opzione alternativa di trasformare Magistero in Scienze dell'Educazione, considerando che tale progetto non è quello elaborato nelle sedi istituzionali e che, anzi, una sua approvazione comporterebbe gravi difficoltà di attuazione nella maggior parte delle facoltà che non dispongono di risorse sufficienti nel settore disciplinare delle Scienze dell'Educazione.

Il 26 dello stesso mese il CUN, chiamato in causa dalla Conferenza, ribadisce il parere espresso nel settembre precedente e rileva la mancata previsione del cdl per la formazione degli insegnanti delle scuole materne ed elementari indicato dalla legge 341/90.

L'11 settembre, poi, interviene

[3] Cfr. D.M. 11 febbraio 1991 – *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in Scienze dell'educazione (ex-Pedagogia)*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* del 20 maggio 1991 e su *Universitas*, 42 (ottobre-dicembre 1991), pp. 76-78.

Magistero dove e come

Sedi/Corsi di laurea	Mat. lett.	Ped./Sc. Ed.	Lingue	Psic.	Altro
Bari	•	•			D.U. Giornalismo (a Foggia)
Bologna	•	•	•	• a Cesena	
Cagliari	•	•	•	•	
Catania	•	•	•		
Ist. Pareggiato					
Firenze	•	•	•	•	
Genova	•	•	•		D.U. Giornalismo
Lecce	•	•	•		Scuola per Assistenti sociali
Messina	•	•	•		
Milano Cattolica (sede a Brescia)	•	•	• (a esaurim.)		
Napoli Ist. Suor Orsola	•	•	•		cdl Conservazione beni culturali
Padova	•	•		dal '92/93 facoltà a sé	
Palermo	•	•	•	•	D.U. Giornalismo e Tecnica pubblicitaria
Perugia	•	•			
Roma (LUMSA)	•	•	•		
Salerno	•	•	•		
Siena (ad Arezzo)	•	•	•		
Torino	•	•	•	•	
Trieste	•	•	•		Corso sperim. perf. Insegnanti scuola secondaria
Urbino		•	• (a esaurim.)	•	

N.B. Nella tabella non è incluso il diploma per l'Abilitazione alla vigilanza nelle scuole elementari, attivo in numerose sedi.

sulla questione, in un ruolo che si potrebbe definire *super partes*, la Conferenza permanente dei Rettori delle università italiane. Essa ritiene che la riforma debba procedere con rapidità, seguendo gli obiettivi indicati dalla Commissione nazionale, dal CUN e dalla Conferenza dei Presidi, ma, allo stesso tempo, facendo leva sul principio dell'autonomia degli atenei e delle facoltà, non esclude che particolari situazioni locali suggeriscano itinerari alternativi. Questo pronunciamento potrebbe sembrare la classica soluzione di compromesso, ma a ben vedere, non si tratta di ciò. In primo luogo perché le opzioni prese esplicitamente in considerazione sono soltanto quelle formulate a livello istituzionale (trasformazione di Magistero in Lettere e istituzione della facoltà di Scienze umane), in secondo luogo perché esso costituisce un sollecito a superare le diatribe e a procedere come che sia sulla strada della riforma.

UN ULTIMO ATTO ANCORA DA SCRIVERE

La versione definitiva del Piano di sviluppo (DPCM 28/10/91) recepisce alcune delle istanze che abbiamo fin qui esposto: anche per Cassino si prevede la trasformazione in facoltà di Lettere, si dispone la transitoria conservazione del cdl in Pedagogia nelle facoltà di Lettere provenienti dalla trasformazione di facoltà di Magistero, si fa esplicito riferimento alla cosiddetta laurea per i maestri. Ma, sulla questione centrale, compaiono solo poche righe: «Nel triennio 1991-93 si procederà alla riforma delle attuali facoltà di Magistero...»

È ancora aperta quindi la disputa tra chi, forte dei pareri del CUN e delle deliberazioni di 19 consigli di facoltà, è fautore della trasformazione in Scienze umane e chi, invece, all'interno di corsi di laurea in Scienze dell'Educazione di particolare rilievo scientifico e peso accademico, propone l'istituzione dell'omonima facoltà. Le ragioni di quest'ultima opzione sono succintamente esposte dal compianto Mario Gattullo in un recente articolo comparso su questa stessa rivista [1]: a suo dire Psicologia e Sociologia sono destinate a una piena autonomia e talvolta sono già divenute facoltà a sé, Beni culturali e Scienze della Comunicazione rientrerebbero altrettanto bene nelle competenze della facoltà di Lettere, mentre Scienze dell'Educazione e Formazione dei maestri dovrebbero diventare un contenitore a sé stante non solo per ragioni di omogeneità, ma anche per offrire ai futuri insegnanti, oltre alle competenze pedagogico-didattiche e linguistico-letterarie, delle cognizioni matematico-scientiche che sarebbero fuori luogo in una facoltà di taglio umanistico come Scienze umane.

Dall'altra parte la Conferenza dei Presidi ha proposto di procedere direttamente alla trasformazione in fa-

[1] Cfr. Mario Gattullo, *Pedagogia si trasforma*, *Universitas* 42 (ottobre-dicembre 1991), p. 44.

coltà di Scienze umane laddove questa fosse possibile a «costo zero», ossia presso quelle facoltà in cui i corsi laurea previsti dal nuovo ordinamento elaborato dalla Commissione nazionale siano già presenti in numero di almeno due (Palermo, Torino, Bologna, Cagliari, Napoli-S. Orsola), ovvero ne sia prevista l'attivazione nel Piano triennale (Milano-Cattolica, Urbino, Firenze).

A questo punto, non è tanto importante sapere se dopo il cambio della guardia al Ministero dell'Università il neo-ministero e le competenti Commissioni parlamentari favoriranno l'uno o l'altro progetto di riforma. A ben vedere, infatti, al di là delle ragioni e delle questioni di opportunità addotte da ciascuna parte in causa, ci pare di poter affermare che ad essere in gioco sono, da un lato, gli interessi di chi vuole mantenere inalterate le proprie sfere di influenza, dall'altro, l'intento di mutare a proprio vantaggio gli equilibri esistenti, per ampliare il peso specifico della propria corporazione accademica. Bisogna quindi superare questa contrapposizione anche a costo di non realizzare la migliore delle riforme possibili, purché venga finalmente attuata una razionalizzazione degli studi umanistici che elimini lo spreco di risorse dovuto alle sovrapposizioni e proceda verso una certa armonizzazione con gli ordinamenti degli altri paesi comunitari. A tal fine, considerando che l'aggregazione in facoltà risponde unicamente a una logica organizzativa interna all'università, mentre ad avere effettivo valore legale sono i titoli rilasciati da ogni corso di laurea, ci sembra che la soluzione proposta dalla Conferenza dei Rettori, incentrata sul principio dell'autonomia di ogni ateneo, suggerisca il modo di superare l'*impasse*, e costituisca la condizione necessaria perché, in sede legislativa, possano essere emanate le necessarie disposizioni per la riforma, a cui l'accenno contenuto nel Piano triennale ha socchiuso la porta.

Università di Roma «Tor Vergata»: particolare dei mosaici della Fontana della Girandola a Villa Mondragone

DALL'ISTRUZIONE SUPERIORE ALL'IMPIEGO

di Eric Esnault
Direzione Istruzione, Occupazione, Lavoro e Affari sociali dell'OCSE

Dal diploma alla professione il passaggio è sempre meno automatico e scontato. Vecchi problemi e nuove prospettive al vaglio dell'OCSE.

Dopo la «crisi di fiducia» della fine degli anni '70, i paesi dell'OCSE hanno nuovamente preso coscienza dell'importanza vitale dell'istruzione per lo sviluppo economico e tecnologico. Coloro che concludono i corsi di istruzione post-secondaria vengono considerati una risorsa essenziale per il loro paese.

L'opinione pubblica, senza misconoscere le dimensioni sociali e culturali degli insegnamenti superiori, ne percepisce, oggi più chiaramente di una dozzina di anni fa, il ruolo economico e la funzione di preparazione all'impiego.[1]

Un certo ottimismo nei riguardi del futuro è riaffiorato con la rinnovata crescita economica degli anni '80. Se questo ottimismo è stato seriamente raffreddato dalla durata dell'attuale recessione, oggi, malgrado la persistente disoccupazione, si mette piuttosto l'accento sulla grande richiesta di personale qualificato e sulla prospettiva della ripresa economica.

L'istruzione superiore non poteva restare insensibile a questo cambiamento. Una più ampia apertura al mondo esterno, l'avvio di nuove relazioni con le imprese e con il settore privato in generale hanno certamente caratterizzato l'ultimo decennio, mentre negli anni '70 numerose istituzioni, accademiche e non, perseguivano fini specificamente professionali attraverso corsi brevi di formazione, non universitari[2], e intrattenevano rapporti con gli ambienti di lavoro, alcuni settori all'interno degli atenei conservavano un atteggiamento freddo, se non addirittura ostile, nei confronti del mondo delle imprese[3].

L'apertura verso l'esterno e gli sforzi di cooperazione non hanno interessato solo il settore della ricerca [4]. Il finanziamento privato ha assunto un'importanza crescente nella gestione dell'istruzione superiore facente capo a istituzioni pubbliche[5].

C'è stato un maggiore sforzo per offrire una formazione professionale al personale delle imprese. Si è cercato anche di sviluppare degli insegnamenti più professionalizzanti, per preparare meglio i giovani all'impiego nel privato. Questo ha comportato che in alcuni paesi OCSE – agli inizi degli anni '80 – i due terzi dei giovani trovavano impiego nel settore pubblico; oggi, invece, essi trovano occupazione soprattutto in quello privato.

Il tasso di occupazione nei paesi membri è sensibilmente aumentato nel corso degli anni '80. D'altra parte però il tasso di disoccupazione è rimasto elevato – se non sono persino aumentati – per gli studenti che hanno abbandonato precocemente il sistema di formazione. Questa situazione contraddittoria potrebbe applicarsi ugualmente al caso dei giovani che escono dall'istruzione superiore: c'è una forte richiesta e, per contro, delle grandi disparità a seconda degli ambiti e dei livelli di formazione.

I DIPLOMATI PIÙ RICHIESTI...

L'analisi dimostra che il numero dei posti di lavoro di livello superiore è aumentato, in particolare per i quadri e gli ingegneri. Ciò dipende sia da trasformazioni strutturali – espansione di rami di attività che richiedono personale molto qualifica-

[1] *Dall'istruzione all'impiego*, Edizioni OCSE (rapporto di sintesi e un volume di contributi nazionali, alle stampe nel 1992; 3 volumi già pubblicati). Una conferenza dell'OCSE ad alto livello ha riunito su questo tema il 15, 16 e 17 giugno 1992 i rappresentanti del governo, delle istituzioni di istruzione superiore e del mondo economico. Il rapporto generale della conferenza verrà pubblicato successivamente.

[2] *Nuove forme di istruzione superiore*, Edizioni OCSE, Parigi, 1991

[3] *Quale avvenire per le università?* Edizioni OCSE, Parigi, 1987; William Taylor, «Le università in crisi» *l'Observateur de l'OCDE*, n. 143, nov. 1986.

[4] *L'università e industria: nuove forme di cooperazione e di comunicazione*, Edizioni OCSE, Parigi, 1984

[5] *Il finanziamento dell'istruzione superiore*, Edizioni OCSE, Parigi, 1990; Gareth Williams, «Il finanziamento si modifica», *l'Observateur de l'OCDE*, n. 161, dicembre 1989-gennaio 1990.

to, rinnovamento delle strutture professionali sotto l'influenza dei cambiamenti tecnologici – sia da trasformazioni più diffuse, legate all'organizzazione del lavoro, alla crescente complessità degli incarichi, alle esigenze in materia di qualità. Tutto questo ha globalmente favorito l'assunzione dei giovani laureati.

Al tempo stesso si è potuta osservare un'altra tendenza. Dal momento che, nella maggior parte dei paesi, la situazione generale dell'impiego è rimasta sfavorevole, l'eccedenza della richiesta ha portato le imprese a rialzare il livello delle loro esigenze riguardo alla formazione e ai diplomi, reclutando dei laureati per impieghi dove, precedentemente, venivano assunti dei diplomati. Questo scambio è un fenomeno piuttosto complesso; è probabile che essendo aumentata la proporzione di giovani che seguono un corso universitario, i datori di lavoro non trovino più tra coloro che escono dalla scuola secondaria ragazzi adeguatamente preparati.

Queste diverse tendenze hanno contribuito a consolidare la posizione dei giovani laureati sul mercato del lavoro, spesso a scapito di altre categorie di studenti di livello inferiore. Così coloro che hanno «solamente» una formazione di livello secondario (soprattutto ragazze) hanno sempre maggiori difficoltà di accesso all'impiego.

Un altro fattore ha contribuito a rendere più favorevole l'inquadramento dei giovani laureati. La richiesta di frequenza ai corsi universitari – spontaneamente o a seguito delle misure adottate per limitare le ammissioni all'interno di alcuni indirizzi come quello in materie letterarie – discostandosi da corsi formativi che conducevano a posti di lavoro nell'insegnamento e nei servizi pubblici, si è massicciamente concentrata in quelli volti al commercio e alla gestione. Al momento in cui questi giovani uscivano dai corsi superiori, i settori nei quali c'era maggiore richiesta occupazionale, erano appunto i servizi finanziari, commerciali e alle imprese. Questi flussi hanno potuto essere assorbiti senza difficoltà. Ci si può interrogare circa la natura di queste assunzioni: rispondevano effettivamente ad una necessità o si è trattato semplicemente di una conseguenza dell'offerta, visto che i datori di lavoro assumevano giovani professionalmente ben preparati e disponibili?

...E GLI ALTRI

Alcuni aspetti dell'evoluzione che ha interessato gli anni '80 sono stati meno positivi. I tassi di disoccupazione sono aumentati in diversi paesi e per alcune categorie di laureati. Si tratta in gran parte di corsi accademici che fornivano impiego principalmente nell'insegnamento e nel settore pubblico. Spiegare ciò con un *ritardo da assestamento* non è sufficiente. In effetti, i giovani che si sono trovati in questa situazione, hanno spesso seguito corsi con indirizzo letterario o in scienze sociali dove, fra l'altro, le donne sono le più numerose. Si tratta di un ambito verso il quale, nei paesi che non hanno adottato alcun tipo di selezione o di *numerus clausus* i giovani vengono spinti da una sorta di «selezione negativa». Questo settore si estende, in diverse nazioni, anche al diritto e all'economia e perfino ai corsi in gestione o finalizzati a fornire posti di lavoro nel terziario, quindi a carattere esplicitamente professionale.

Tuttavia non è sufficiente prendere in considerazione il livello di disoccupazione, per descrivere la situazione relativa ai posti d'impiego dei laureati, come è dimostrato chiaramente anche dal fenomeno dello scambio. Bisogna tener conto di tutto un insieme di parametri – statuto dell'impiego, salario, etc. – e anche di aspetti più soggettivi, più difficili da cogliere e da misurare, fra cui prima fra tutti la «dequalificazione».

Lo sfalsamento di rapporto tra il livello di impiego e quello del diploma è un concetto molto complesso, perché non esiste relazione univoca tra formazione e impiego. In uno stesso paese, per esempio, la dequalificazione appare molto frequente in alcuni settori occupazionali (come i servizi pubblici) mentre in altri (come l'industria dei manufatti) sembra praticamente non esistere. E, d'altronde, questa dequalificazione è naturalmente ben vista dai laureati e dal loro ambiente.

Considerati nel loro insieme, un certo numero di parametri – proporzione di impegni temporanei o a tempo parziale, statuto da ausiliari, salari molto inferiori alla media, tasso d'inattività, di disoccupazione, di sottoimpiego, oppure propensione irregolare a proseguire studi e ad accumulare diplomi – mettono in evidenza delle profonde disparità fra le diverse categorie di laureati. Vengono contesi studenti provenienti da determinate scuole o indirizzi, mentre altri sono in una situazione meno invidiabile di quella di giovani che hanno acquisito la qualifica di operai o di tecnici. Un sovraccarico di richieste per il settore scientifico, gli ingegneri, i tecnici o i quadri di gestione, difficoltà persistenti e un avvenire poco brillante, invece, per chi non si prepara ad operare in un segmento portante del mercato del lavoro. Un quadro globalmente molto positivo, ma con delle disparità preoccupanti.

La situazione è però estremamente mobile. In molti paesi, laureati in possesso di una formazione accademica destinati a impieghi nell'insegnamento di livello secondario o superiore, e che si trovavano ancora poco tempo fa in difficoltà, vedono ora nuovamente aprirsi degli sbocchi. Essenzialmente per due ragioni: l'aumento della scolarizzazione e, soprattutto, la necessità di rinnovamento legata al pensionamento degli insegnanti assunti negli anni '60.

DIMENSIONI NUOVE

Che ne è degli anni '90? Senza dubbio per la prima volta nella storia,

l'assorbimento di questi flussi – salvo casi particolari – non sarà facilitato dall'insufficienza delle riserve. Entriamo cioè in un periodo aleatorio, dove i giovani laureati (o le istituzioni di istruzione superiore) non saranno più in grado di condurre il gioco. Come si pone, quindi, per i prossimi anni, il problema delle relazioni tra istruzione superiore e impiego? Sul fronte evoluzione del mercato del lavoro ci si trova, contemporaneamente, di fronte a una necessità – rispondere alle richieste con personale molto qualificato – e un'incertezza, sapere in quale modo si svilupperanno i rapporti tra l'offerta e la domanda. Sul fronte istruzione superiore, tre fenomeni diversi si avviano probabilmente a giocare un ruolo predominante.

Il primo consiste nel fatto che, in modo quanto mai evidente, le formazioni a carattere «accademico» non costituiscono una preparazione appropriata per la maggior parte dei posti di lavoro. Esse si sono sviluppate solo nella misura in cui l'aumento dell'impiego nei servizi pubblici ha aperto loro altri sbocchi oltre l'insegnamento. In società dove presto la metà delle generazioni dovrà accedere ai corsi accademici, questa finzione non ha più luogo d'essere; occorrerà superare l'alternativa tra l'accademico e il professionale, e trovare altre soluzioni.

Un secondo fenomeno è che sia gli atenei che le altre istituzioni, cioè quelle che dispensano corsi di formazione brevi, hanno conosciuto un'espansione senza precedenti e rispondono all'aspetto sostanziale della domanda, ma esse, comunque, non detengono il monopolio dell'istruzione superiore. Gli anni '80 hanno visto una rapida crescita di centri di formazione nel settore privato, spesso finalizzati a formare personale destinato al terziario, e in condizione di rivaleggiare, nell'ambito di grandi imprese, con le migliori università. Inoltre per essere all'avanguardia in fatto di cultura e di tecnologia, non si possono chiudere i processi formativi dentro un'istituzione scolastica o universitaria, ma al contrario si devono allacciare relazioni di collaborazione con le imprese.

Terzo fenomeno che prevale nella maggior parte dei paesi: l'aumentata richiesta di accesso all'istruzione superiore. Non soltanto la diminuzione prevista, legata all'evoluzione demografica, non si è verificata perché, almeno in parte e in alcune zone, è stata compensata da una più ampia partecipazione delle donne, attualmente più numerose, e degli adulti, ma l'aumento della scolarizzazione a livello secondario, lo slittamento della domanda degli insegnamenti professionali verso quelli generali – dunque verso quelli che hanno come naturale prosieguo il corso di laurea – hanno rinforzato la domanda. Questa situazione, dovuta in larga parte al gioco dei fattori sociali e culturali, sta conducendo in numerosi paesi a individuare una dimensione nuova dell'istruzione superiore.

Bisognerà dunque elaborare nuove idee, nuovi punti di vista, in particolare per ciò che riguarda il ruolo dei poteri pubblici, e cioè incoraggiare e sviluppare i diversi tipi di iniziative adottate dalle istituzioni, stimolarne il dinamismo per rispondere alle nuove esigenze e far fronte alla sfida del 2000.

I problemi considerati non sono che un aspetto delle relazioni che intercorrono fra istruzione superiore e impiego: esse riguardano essenzialmente le condizioni di accesso alla vita attiva per i giovani laureati. Ovviamente, la problematica è molto più ampia. Essa interessa per esempio il contenuto dei corsi di insegnamento, primi fra tutti il caso delle lettere e delle scienze sociali, o lo sviluppo della formazione professionale permanente [6]. Oggi una questione nodale riguarda il tipo di dialogo, che ci si augura venga avviato a tutti i livelli, fra istruzione superiore e imprese. In quale modo dei *partner* che hanno finalità, interessi e orizzonti temporali diversi possono migliorare e consolidare la formazione iniziale dei giovani, e sviluppare la formazione permanente del personale delle imprese?

[6] I lavori su questi altri temi saranno oggetto di pubblicazioni future.

(Traduzione di Marina Dalla Torre da L'Observateur de l'Ocde, *juin/juillet 1992)*

LA SICILIA NEL MOSAICO MEDITERRANEO

di Leonardo Urbani
Presidente del CREL (Consiglio Regionale dell'Economia e del Lavoro)

Idee per un'analisi di grande attualità sui condizionamenti e sulle potenzialità di sviluppo in Sicilia nonostante e oltre l'emergenza criminosa. Una questione che il sistema accademico regionale e nazionale non può ignorare: «l'Isola non è isolabile». Anzi alla valorizzazione della sua specifica cultura e di quella dell'intero contesto mediterraneo è legato il futuro dell'Italia e della stessa Europa.

LA PRE-CONDIZIONE ALLO SVILUPPO SICILIANO

Che la soluzione dell'emergenza criminosa costituisca pre-condizione indispensabile per i processi di sviluppo della Sicilia acquista ineludibile priorità se si esamina il decennio Ottanta a partire dall'uccisione di Piersanti Mattarella, presidente della Regione Siciliana. Si rivela da allora e si sviluppa un disegno «deviato» il cui ritmo si fa serrato: siamo al 6 gennaio 1981.

Probabilmente l'animazione lavorativa spicciola, sospinta da un'attivazione popolare in atto fin dal 1945-50, manifestatasi in ambiti di iniziative diversi, avrebbe potuto aprire, proprio con gli anni '80, verifiche e modifiche da applicare al tipo di sviluppo fino allora tentato su modelli industrialisti o vetero-industrialisti. Un disegno importato che si era dimostrato inadatto per la Sicilia (e in genere per ogni sud): basta analizzare la vicenda di Gela.

Non c'era ancora chi potesse dar volto e strategia alla vitalità diffusa eppure la condizione generale dell'Isola, con la sua attivazione e la sua uscita dalla miseria, poteva stimolare e far nascere, proprio in quegli anni, una nuova dirigenza.

Il problema è vecchio: la dirigenza siciliana da circa due secoli non riusciva a corrispondere al suo ruolo. Non che sia stata, come precipitosamente si dice, inesistente. Era sovente brillante anche professionalmente e molto raffinata, ma esigua di numero, e nel succedersi delle generazioni, incapace di «accumulazione». Soprattutto, incurante nel verificare e ammodernare i raccordi con il corpo sociale.

Nel decennio Ottanta, quindi, naufragò una ipotesi di soluzione di questo problema assolutamente prioritario per l'Isola. Non si organizzò una nuova guida, anzi: si determinò un aumento della conflittualità e del sospetto diffuso. Si sviluppò, la «emigrazione reale» di laureati giovani e dei «quadri» tra i migliori, si accentuò la « emigrazione psicologica», il taglieggiamento e il racket. Ebbe una spaventosa impennata la «sospensione fisica». Con una diffusa tendenza al «taglio delle punte», che contrastò ogni biografia tendente ad emergere, si sancì un chiaro effetto destabilizzante. Viene da chiedersi: in tutto ciò c'è solo il risultato non voluto di un attacco inusitato del mondo mafioso e delinquenziale? O è voluto?

Se è voluto, si tratta solo di una nuova «forma» di violenza e di mafia? O il coinvolgimento raggiunge ambiti non definibili internazionali e non solo mafiosi? E quali? È mai possibile che non si riesca ad essere conclusivi nel verificare i fenomeni collaterali?

Nel caso di un'azione destabilizzante, sarebbe comunque illogico pensare che il fenomeno riguardi solo la Sicilia e che in Sicilia lo si possa isolare. Quale ingenuità (o quale compartecipazione) ha mosso negli ultimi decenni la stampa nazionale ad essere costantemente sopra il «rigo», accentuando aspetti che hanno favorito la marginalizzazione della Sicilia e la esasperazione della sua conflittualità interna? Basta un episodio recente: l'invio di militari in Sicilia è stato presentato in termini tali da dare un'immagine di «libanizzazione» dell'Isola, aggravandone il suo isolamento con l'idea di un pericolo dif-

fuso per il «passante», mentre invece la gravità degli ultimi assassini ha confermato caratteri esasperatamente «mirati» che, ancora, non significano pericolo diretto per il cittadino comune o per il turista. Il pericolo è certamente in quella stessa prospettiva che, non valutando come la mafia «mira» per non isolarsi definitivamente dal «contesto sociale», facilita, con letture poco attente, l'isolamento di tutto il contesto siciliano; dall'Italia e dall'Europa.

Tutto il tema si affolla su un punto: esiste oramai una chiara pre-condizione nei confronti dello sviluppo dell'Isola e sta tutta nel risolvere il problema delinquenziale.

Posta la «pre-condizione», bisogna però subito aggiungere che non sarebbe possibile sviluppare e concludere il risanamento dell'inquinamento delinquenziale se in parallelo, e contemporaneamente alla pre-condizione, non si affrontassero con coraggiosa modernità le reali «possibilità dello sviluppo» siciliano.

LA «DIRIGENZA» E L'AUTONOMIA

I fenomeni esterni ed esogeni, non cancellano evidentemente mai le responsabilità locali; in particolare, per la Sicilia, quelle che vanno imputate alla dirigenza dei due secoli che ci precedono, le cui «complesse responsabilità» stavano anche nell'arduo compito di compensare le oggettive condizioni di marginalità geografica, e di affrontare la stasi produttiva intervenuta nel corpo sociale.

La dirigenza siciliana degli ultimi due secoli appare inadeguata a leggere «la sua terra» e a valutare quanto diverso e più «complesso» fosse il DNA della cultura popolare siciliana da quello dei paesi centroeuropei che costituivano gli unici modelli a cui da parte di alcuni si faceva riferimento. Il popolo, lasciato a se stesso, non ha risolto e riordinato la sua complessità, ma ha formulato una sua risposta, (nella sostanza rivoluzionaria!), a partire dal 1945-50 manifestando una «attivazione» spontanea e con vasti fenomeni di mobilità. Le emigrazioni lontane continuarono, e si intensificarono, ma, di nuovo, ci fu lo spostamento nell'Isola: dalle campagne alle città ingrandite due-tre volte con un incremento che è stato determinato dagli abitanti dell'entroterra isolano.

Le luci e le ombre, fino ai processi degenerativi, vanno oramai capite e studiate: per questo è privo di sensibilità storica e scientifica il confutare Sciascia quando ricercava la verità, scandagliando e penetrando gli avvenimenti siciliani per quello che sono effettivamente stati.

Tutto ciò che va accadendo, come ripete anche il Presidente della Repubblica, è un problema dell'Italia, anche per una storia bisecolare di marginalità storico-geografica di queste aree, non affrontata adeguatamente con l'unità del paese, né con l'attuale Italia democratica.

Bisognava comprendere il problema e accettare, come un dato positivo, la differente cultura del sud da quella del nord: l'una aderente «più» al Mediterraneo, l'altra «più» al centro Europa. Si trattava (e si tratta) di una duplice ricchezza culturale e non di una anomalia da appianare.

Invece si è mantenuto isolato da innovanti relazioni mediterranee il Paese, e si sono fatti aderire alla «occasione», duplice e unitaria assieme, i meccanismi puramente economici del doppio mercato nord-sud, che sono costantemente risultati vantaggiosi per la «attrezzatura» del nord, soprattutto a partire dalla fine della seconda guerra mondiale. Da un altro lato quella «autonomia speciale» concessa nel 1946 alla Sicilia è stata poi «de-virtualizzata» cominciando con l'eliminare alcune prerogative istituzionali.

Anche in questo una certa responsabilità è stata della dirigenza siciliana, non solo perché ha fatto progressivamente di Roma la sede per risolvere i suoi problemi secondo uno schema nazionalistico più che nazionale, ma soprattutto perché si è limitata ad una autonomia politico-amministrativa mentre il grande compito, appena sfiorato, era quello di definire la modernità della identità siciliana sviluppando una «autonomia culturale».

Un primo obiettivo per la Sicilia sta, quindi, nel ristabilire l'autonomia, non certamente nei termini retrodatati espressi recentemente da qualche ideologo del separatismo nordista, ma illuminando la futura organicità della moderna trilogia Europa – Italia – Regioni che riflette un'articolazione per «sistemi complessi» tipica dell'organizzazione istituzionale del futuro, depurata dalle confusioni, così dolorose oggi, tra regionalismo, anche etnico, e nazionalismo. La linea che parte dalla definizione dell'identità e, quindi, della «fisiologia« siciliana, è quella sanamente laica ed equilibratamente razionale che continua ad essere la forza dei valori occidentali.

LA PATOLOGIA E LA FISIOLOGIA

Quando un organismo nelle sue potenzialità fisiologiche non si sviluppa, offre i suoi tessuti alle malattie più diverse, incoraggia i germi più nascosti.

La patologia prende l'iniziativa, sfrutta la vitalità e le energie latenti, per costruire le sue strategie.

Sommerso, abusivismo, clientelismo e assistenzialismo sono quattro patologie che vengono da lontano, ma che si sono rafforzate negli ultimi dieci anni insabbiando la vitalità fisiologica della Sicilia fino a negare le strategie civili. E dove strategia civile manca si esalta, a contrasto, quella della devianza delinquenziale.

L'obiettivo di fondo, per la Sicilia, ora più che mai, è inaugurare il suo sviluppo moderno e fisiologico, dipendente da un sereno riconoscimento dei valori e della sua identità, spurgata dalle «aderenze» alla devianza.

I livelli a cui una nuova vitalità fisiologica deve pervenire sono quelli strategici, secondo una linea di obiet-

tivi che superi definitivamente l'equivoco industrialista. Il che non significa che l'industrializzazione non sia una componente importante e necessaria per lo sviluppo della Sicilia, ma che deve essere commisurata, moderata, e caratterizzata da quelle che sono le «risorse reali» dell'Isola. Deve inoltre poggiare sulla struttura (adeguatamente ammodernata e trasformata) del sistema di imprese esistenti.

Il problema non si riduce a offrire «posti di lavoro» generici e di livello elementare-tecnico o manuale: questo è industrialismo e non industrializzazione. È abbastanza indifferente ai luoghi dove sorgono gli opifici tenuti estranei rispetto alla gestione del capitale, rispetto alla effettiva crescita del *know-how* e dei «grandi servizi». Si tratta invece di provvedere alla mancanza di dirigenza e di terziario. Lì dove la società civile non riesce a offrire «carriere» adeguate, avviene il fenomeno più paradossale, tragico e iniquo per un popolo. Le carriere, con tutto ciò che in esse attrae di sbagliato, vengono offerte dal terreno sociale deviato che per il caso siciliano compone un «raggio di azione» internazionale. La responsabilità di omissione storica della dirigenza siciliana (e per quanto detto, non solo siciliana!), detto grezzamente, sta nel fatto di non riuscire ad offrire ai propri cittadini un terreno produttivo capace di strategie civili e di respiro nazionale e internazionale.

Per correggere questa profonda patologia per cui i giovani non hanno prospettive di sviluppo a livelli dirigenziali nel lavoro in Sicilia, bisogna combattere quella grave deformazione di tendenza al «taglio delle punte», quello scandalo che, in moltissime occasioni, viene provocato dal successo, e in particolare dal successo economico esplicito.

UN CONTESTO PIU' GENERALE

Anche le deformazioni in questo campo non sono solo siciliane ma sono un sottile male italiano. Su questo piano Marco Vitale individua le ragioni di un periodo di crisi che investiva tutta l'economia nazionale e che, probabilmente, senza togliere nulla alle valutazioni morali e penali, sta in parte anche all'origine delle «tangentopoli». Vi è, infatti, un'altra forma del «sommerso» quando il lavoro e la capacità di impresa vengono contrastati nell'emerso. Era il 1982, ma il discorso va riportato per la sua attualità:

Quello che è in gioco è enorme. In questi anni ci stiamo giocando né più né meno che la tenuta industriale del Paese.

Molti di questi problemi derivano da fattori internazionali e di evoluzione del ciclo tecnologico difficili da influenzare o anche solo da affrontare. ma molti altri derivano da un lassismo suicida, da una resa troppo facile di fronte a cattive politiche frutto di cattive filosofie.

[...] *Nel 1962 l'allora vice-presidente di un grande ente pubblico che girava migliaia di miliardi con un profitto risibile, rispondeva a un esperto america- no* [...]

«Caro signore, lei deve sapere che appena noi intravediamo il pericolo del profitto corriamo immediatamente ai ripari». Io credo che questo episodio (assolutamente autentico) la dica molto lunga sulle vere origini dell'assistenzialismo italiano, sui veri beneficiari dello stesso e sulle cattive filosofie di cui prima parlavo.

E così piano piano si spegne lo spirito vitale, lo spirito creatore, lo spirito imprenditoriale e ci si arrende alla marea montante del burocraticismo e del collettivismo...

[...] *Profitto come metro di misura e non come fine ultimo, ma metro di misura insostituibile; al di fuori dello stesso ci sono solo chiacchiere e fumosità. Così come futili sono tutte le critiche che si fanno alle imprese sulla presunta ricerca del massimo profitto a breve, che è tipico dello speculatore e del finanziere, ma che non è mai presente nella mentalità e nella metodologia di un'impresa.*

Essi (i mezzi di produzione, cioè il capitale) non possono essere posseduti contro il lavoro, non possono essere neppure «posseduti per possedere» perché l'unico titolo legittimo al loro possesso, e ciò sia nella forma della proprietà privata, sia in quella della proprietà pubblica o collettiva, è che essi servano al lavoro (Laborem Exercens)[1].

E in altro punto, Vitale sottolinea l'ipertrofia «del momento finanziario» (...e monetario):

Permettetemi di esprimere concetti analoghi con le parole di Akio Morita, il presidente della Sony che, essendo tra i reali grandi vincitori, è bene ascoltare con l'attenzione che merita:

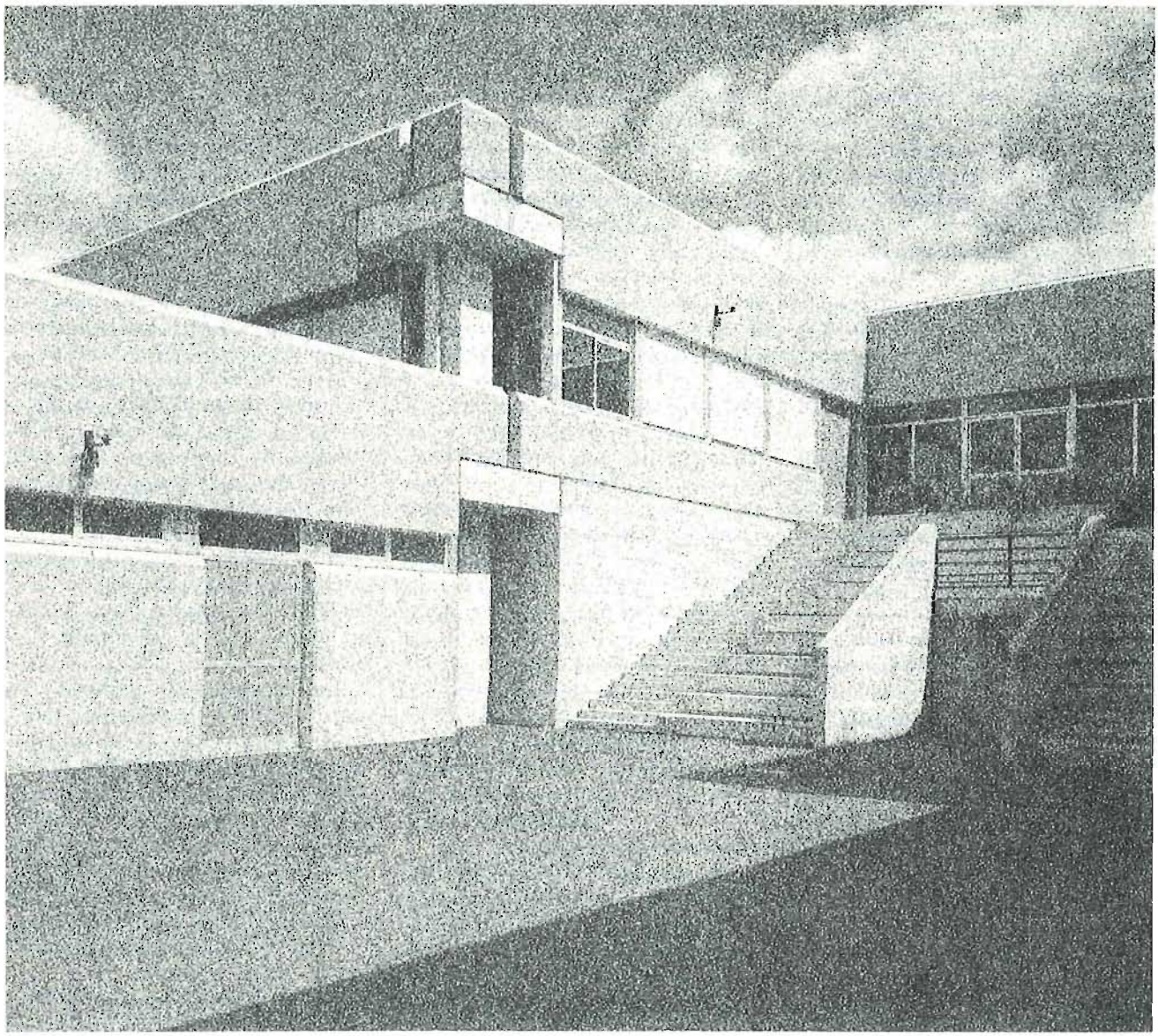
«Io penso che il sistema dell'economia mondiale sia in grave pericolo. Le nazioni devono creare un nuovo sistema monetario internazionale, nell'ambito del quale il perseguimento dei meri profitti monetari derivanti dalla speculazione piuttosto che dagli sforzi produttivi venga scoraggiato. Il sistema dell'economia mondiale ci è sfuggito dalle mani; in misura crescente le nostre economie sono alla mercé di puri opportunisti finanziari»[2].

UN PASSAGGIO STORICO

Assistenzialismo e clientelismo sono fratelli minori del «profitto per il profitto», che è un accumulo senza produzione. In tutto questo, serpeggia la debolezza strategica propria anche di quella che, in un certo periodo, fu chiamata economia di carta; bisogna trovare antidoti di particolare spessore, che presumibilmente vanno rintracciati proprio in elementi organici intrinseci alla cultura occidentale ma non ancora sviluppati nello loro modernità.

Si può ora andare alla riscoperta delle loro originalità e della pertinenza nei confronti di radici armoniche ed organiche di marca occidentale sempre più necessarie per l'incontro tra capitale e lavoro, tra progettualità e concretezza dei fatti, tra ispirazione astratta e complessità del reale. Diminuire l'astrazione del capitale, premiare la concretezza del lavoro: individuare nuovi equilibri

[1] Marco Vitale - *La lunga marcia verso il capitalismo democratico* - ed. Il Sole 24 ore - Milano, maggio 1989.
[2] Marco Vitale - Ibidem.



Università di Roma «Tor Vergata»: scorcio del comparto didattico

nel fondamentale rapporto tra forma e materia.

In Sicilia, terra in cui sempre le «forme» sono state rielaborate in termini esasperati, inediti o caricaturali, il clientelismo e l'assistenzialismo (piccole, ma fitte strade del mondo italiano) sono divenuti autostrade, e hanno portato fuori dall'elaborazione fisiologica.

Oggi è questo il passaggio difficile per la Sicilia e il sud, ed anche per l'Italia. Ed è un passaggio che deve resistere a semplicistiche letture costruite su orizzonti di ciò che, nelle sue facili utopie, abbiamo chiamato sviluppo industrialista, organizzato su una gamma di indicatori così fortemente ancorati alla visione economica-finanziaria-monetaria da non riuscire a comprendere l'addendo sociale. È l'originalità e la forza del tessuto sociale «in sviluppo», invece, che integra l'indicatore economico manifestando tendenze autenticamente future.

Ma assistenzialismo e clientelismo sono anche figli della «denomizzazione del profitto».

Le due deformazioni, il «profitto per il profitto» e la «demonizzazione del profitto», compongono un «blocco» ai confini dell'economia; per correggerle bisogna intervenire più sul terreno socio-culturale che non su quello economico. O meglio, assie-

me, sull'uno e sull'altro. Bisogna rimuovere il «blocco» nella sua complessità sapendo per esperienza che le esemplificazioni «industrialiste» non lo eliminano (basta pensare all'Iran e all'Irak), non conducono a quell'utopico continente della modernità del «chiaro e distinto», a poco prezzo, che certo razionalismo occidentale aveva immaginato assolutamente vincente.

Data la natura socio-economica, l'operazione deve affrontarne le «complessità» riconoscendo anche i valori culturali delle sue tematiche: la loro contemporaneità e quindi la loro attualità.

La complessità è ovunque, in ogni nuovo terreno scientifico. È ovunque in Europa, in Russia, in Ameria e in Oriente, ma è soprattutto tipica delle cose mediterranee nelle quali l'Italia è coinvolta e va affrontata proprio nell'intento di individuare gli opportuni obiettivi e strategie.

La complessità è il problema della Sicilia dove vanno fatte emergere le energie disperse nel sommerso e, da questo, in parte, passate nelle sue patologie. Tanto più energie saranno fatte emergere, tanto più si indebolirà la patologia.

Alla fine del decennio '80 (o della «esplosione della patologia») l'obiettivo per la Sicilia è quello di una nuova strategia applicata alla sua complessa fisiologia. Non può costruirlo se è «emarginata»: così aumenta la forza della strategia patologica. Talvolta, dal viaggio in Sicilia di Goethe in giù, l'eco viene ripetuta nelle parole dei fratelli europei, «troppo complicato» si dice, «per me non va». La chiarezza del razionalismo giunta alle facili conclusioni ideologiche è al termine anche per l'Europa. Non ci sono scorciatoie, la «complessità del reale» va affrontata per quel che è, e lì riordinata. L'Italia è condizionata dalla sua natura storica e *soprattutto geografica* a partecipare all'operazione «complessità del Mediterraneo», e nel farlo deve anche sapere che sta facendo l'interesse suo e dell'Europa. E deve imparare, anche, a saperlo dire.

LA «TRASFORMAZIONE»

L'accentuazione del dato qualitativo complessivo di tipo economico-sociale è urgente proprio perché ci troviamo di fronte ad un momento nuovo, in cui la «trasformazione» coivolge le varie componenti dello «sviluppo» anche internazionale.

Il termine «trasformazione» si usa sovente, con la novità dei suoi problemi, nei cosiddetti Paesi in via di sviluppo (Pvs), e tallona con il suo significato, quegli obiettivi affiorati nel lavoro di «cooperazione allo sviluppo»[3]. Ma è di utile riferimento anche per i sistemi più avanzati proprio perché suggerisce come le strategie socio-economiche debbano, nei nostri giorni, sforzarsi di individuare i termini effettivi delle diversificate e indispensabili «trasformazioni» anche socio-culturali che vanno affiancate allo «sviluppo» dei vari sistemi economici. Ovunque problemi emergenti, anche nei paesi di vecchia industrializzazione, sono sempre più quelli del binomio «sviluppo - trasformazione».

Il futuro della Sicilia, che non è un paese sviluppato ma neanche un Pvs è fortemente dipendente dalla «trasformazione» e dalla guida culturale che la deve caratterizzare.

Le complessità di una «strategia civile» per una «cultura di incontro» tra grandi componenti storiche dell'Occidente, in effetti, innesta il problema siciliano in una sorta di generale «grande trasformazione» che, capace di correggere la patologia del «profitto per il profitto», sappia però anche superare la «demonizzazione del profitto», affrontando, in termini nuovi, qualcosa del rapporto, sempre più minaccioso, «nord-sud» del mondo.

La complessità delle sue tematiche tutte innestate nel dramma occidentale, in molte aree dello stesso occidente, viene minimizzata da un razionalismo lucido e cristallino che però non elimina i problemi di fondo come questi anni mostrano in più modi. La Sicilia costituisce un passaggio obbligato: una sorta di «laboratorio».

Tra le «risorse reali» della Sicilia, che sono di varia tipologia, (e alcune importantissime come quelle delle microeconomie ambientali), si illumina quella dei «beni culturali». Anche qui si tratta di mettere in atto una complessa manovra capace di far divenire emersa la dimensione «sommersa» della cultura siciliana e della sua vicenda e fare apprezzare così l'essenza di questi «beni culturali».

Ma a questi si affianca una ulteriore grande e reale suscettività: quella della «risorsa posizionale» siciliana nello scacchiere mediterraneo. Le due risorse, quella dei suoi «beni culturali» e quella «geografico-posizionale» si collegano. Sia dell'una che dell'altra fanno parte le «accumulazioni storiche», e la «potenzialità della complessità»[4].

Le «accumulazioni storiche» dovute a ricchezze sedimentate in vicende secolari, fino a cinquant'anni fa, erano considerate dalla cultura occidentale un'eredità di cui un popolo poteva giovarsi solo in modo immediato. Ciò che c'era, si vedeva nelle pietre, nei libri, nei quadri, etc., o sopravviveva nei costumi e nelle istituzioni, o nelle tradizioni esplicite. Il resto lo si riteneva relegato in un passato morto e sepolto.

Oggi, anche i periodi apparentemente non collegati alla modernità cominciano ad apparire come giacimenti da riscoprire e nei quali (in più casi) mettere a frutto filoni sepolti.

Della Sicilia sono proprie vaste «potenzialità della complessità», e implicite «accumulazioni storiche» presenti nella psicologia individuale e collettiva, ma anche partecipate da una modalità culturale che tende a riaffiorare dalla precedente collocazione sommersa. Sta forse proprio

[3] Umberto Farri in *L'Italia e l'America Latina. Esperienze di cooperazione universitaria allo sviluppo*, Atti del Seminario di Santa Margherita Ligure, ICU - Le Monnier, Roma 1990.

[4] *Premesse allo sviluppo della Sicilia* - Documento del CREL - Palermo maggio 1992.

qui l'origine profonda della difficile «strategia fisiologica» e della violenta crisi siciliana di questi anni connessa alle «strategie patologiche».

La «complessità», comunque, da più punti disciplinari fisici, geografico-territoriali, filosofici affiora ovunque come tema del mondo attuale ed è candidata a rimpiazzare i limiti e le insufficienze della cultura razionalista e cartesiana del «chiaro e distinto», del «discorso» lineare e univoco così tipico della struttura linguistica anglosassone, meritevole per lo sviluppo della prima e seconda era industriale, ma oramai inadeguata. Proprio oggi la complessità, a partire dalle integrazioni dell'ambiente naturale e antropico, chiede il conto, e costituisce il riferimento fondamentale di tutte le trasformazioni necessarie alle nuove fasi di sviluppo. È divenuto anche un tema economico che serpeggia ovunque!

Della Sicilia, «storia» e «cultura complessa» costituiscono componenti genetiche per quei vigorosi sistemi di relazioni necessari ad una nuova stagione di sviluppo di questo antico mare che è il Mediterraneo dove si intuisce la possibilità di raccogliere molti valori delle origini occidentali. Lasciati ristagnare per secoli, affiorano, oggi, con sapore innovante.

IL MEDITERRANEO

È difficile muoversi nel profondo deposito culturale che giace nel Mediterraneo ancora non esplorato, né analizzato, né convenientemente sintetizzato in modo pronto e vantaggioso per le attuali tematiche occidentali. Ma bisogna lavorarci, e d'urgenza, partendo anche da antiche valutazioni letterarie. Bisogna entrare nel *quid strutturale e concettuale* che interessa questa frontiera complessa dell'attualità occidentale. Bisogna, perciò, tenere presente come sia: *difficile scoprire ciò che ci spinge a provare a ricomporre continuamente il mosaico mediterraneo, a compilare tante volte il catalogo delle sue componenti, a verificare il significato di ciascuna di esse e il valore dell'una nei confronti dell'altra: l'Europa, il Maghreb e il Levante; il giudaismo, il cristianesimo e l'Islam; il Talmud, la Bibbia e il Corano; Atene e Roma; Gerusalemme, Alessandria, Costantinopoli, Venezia; la dialettica greca, l'arte e la democrazia; il diritto romano, il foro e la repubblica; la cultura araba, la poesia provenzale catalana; il Rinascimento in Italia; la Spagna dalle varie epoche, straordinarie e atroci; gli Slavi del sud sull'Adriatico e molte altre cose ancora. Il fatto di mettere in rilievo o dissociare così le componenti più forti o predominanti, presentate di solito nelle loro relazioni binarie e ternarie, riduce o deforma la portata e il contenuto del Mediterraneo.*

Qui popoli e razze per secoli hanno continuato a mescolarsi, fondersi e contrapporsi gli uni agli altri, come forse in nessun'altra regione di questo pianeta: si esagera evidenziando le loro convergenze e somiglianze, e trascurando invece i loro antagonismi e le differenze. Il Mediterraneo non è solo storia.

I suoi confini non sono definiti né nello spazio né nel tempo.

Non sappiano come fare a determinarli e in che modo: sono irriducibili alla sovranità o alla storia, non sono né statali né nazionali... Sul Mediterraneo è stata concepita l'Europa [5].

Le grandi «falci» mediterranee che sembravano solo quanrant'anni fa di un «passato morto e sepolto» operano ancora. Nei loro significati sono un poco come la cultura siciliana: cioè sommerse perché «complesse» e come tali, il «mondo moderno», le aveva rimosse.

Gioca così, come nuovamente esplicita, la grande falce islamica, dall'oriente all'occidente, in Africa corposa e in Europa disseminata. In Sicilia corposa e disseminata insieme (i tunisini nella punta occidentale dell'Isola si calcolano nella misura di 150.000); gioca la grande falce israeliana, con la sua disseminazione modernamente organizzata e il suo caposaldo in Medio Oriente; gioca la grande falce cristiano-occidentale proveniente dall'occidente con una cultura francese, italiana e anche ispanica (emarginata, negli ultimi due secoli come non esistesse! mentre la sua lingua è così diffusa da superare, quasi, l'inglese); gioca la cultura cristiano-bizantina che anima ancora parte del medio oriente e penetra su, sino alla grande Russia e ai Balcani.

Come non rendersi conto che il Mediterraneo è anche una chiave di lettura fondamentale per la integrazione tra l'occidente e l'oriente della «casa comune europea»? Come non ipotizzare che proprio per le potenzialità complesse di questo scacchiere l'asse centrale della storia futura dell'occidente più che nel continente americano, più che nei mari della Cina e del Giappone trovi le sue risposte nella «integrazione europeo-mediterranea»?

E perché l'Europa, anziché affrontare i compiti storici della sua «trasformazione», che ha la sua originalità nel terreno economico ma insieme anche socio-geografico, gioca nei meccanismi economici ancora troppo in una dipendenza parallela dalle modalità USA e di quelle del Mar del Giappone? Nella misura in cui si raffrontano i tre sistemi, quello USA, quello del Mar del Giappone e quello europeo, esaminandoli, quest'ultimo acquista connotazioni fortemente articolate mentre la tendenza ad interpretare i suoi «meccanismi economici» dipende troppo dal confronto internazionale che, a partire dagli «indicatori», tende a far aderire le valutazioni europee agli accorpamenti più tipici del Giappone e degli USA. Perché non illuminare di più, anche scientificamente, sul terreno economico, la forza e le articolazioni culturali, mettendo l'accento sulle «differenze» dei mercati e un po' meno sulla loro planetizzazione? Perché non esaltare il gioco con una apertura alle articolazioni ancora più forti del Mediterraneo?

In altri termini come non determinare un impatto nuovo e originale di tipo scientifico che, alimentato dal messaggio di complessità socio-culturale del Mediterraneo, riguar-

[5] Predrag Matvejevic' - *Mediterraneo, un nuovo breviario* - Garzanti ed. Milano - 1992.

di le scienze economiche, giuridiche e pianificatorie per la «grande trasformazione» euro-mediterranea?

I passi sono certamente progressivi, debbono poggiare sull'esistente, muoversi con accortezza, ma il cammino è urgente e pressoché obbligato:

Tralasciati i fatti politici, culturali, istituzionali, etc..., che pur condizionano la soluzione, il problema dell'integrazione euromediterranea è nei suoi termini economici di fondo che ne caratterizzano l'attuale fisionomia... accertato che l'attuale livello d'integrazione è alquanto irrilevante e che le attuali tendenze dell'economia internazionale e della diffusione spaziale delle nuove tecnologie si muovono in una direzione non favorevole ad avviare... una prospettiva potenziale di integrazione perseguibile nell'interesse comune dell'Europa e dei paesi del bacino sud-Mediterraneo può esservi; ma essa è tutt'altro che spontanea. Si richiede infatti l'attuazione d'una politica volta a porre le condizioni necessarie per avviare il processo nella giusta direzione.

I contenuti di tale politica sono stati identificati nei cosidetti cinque grandi fattori strategici per lo sviluppo dell'integrazione euromediterranea: trasporti, risorse idriche, energia, progresso tecnico e formazione dei quadri intermedi.

Attorno a tali fattori occorre concentrare una nuova politica regionale europea. Oltretutto, ci sembra questa l'unica alternativa per l'Europa allargata, ed in particolare per i paesi mediterranei di vecchia e nuova aggregazione, per evitare una conflittualità permanente al loro interno. È questo cioè l'unico orientamento che consente di perseguire obiettivi di crescita comune.

Per l'Italia una impostazione dell'intervento straordinario a favore del Mezzogiorno adeguata alle esigenze reali dell'intero Paese dovrebbe muoversi nella medesima direzione. Quindi, per captare il «potenziale mercato» derivante dall'attivazione del processo d'integrazione euromediterraneo occorre realizzare una nuova politica regionale volta a creare le condizioni per il suo avvio collegate al potenziamento dei cinque fattori indicati [6].

E siamo di nuovo al sud d'Italia e alla Sicilia, ad un rapporto nuovo con il paese non di emarginazione ma di originale interlocuzione e di articolata integrazione.

In questo «sistema di complessità» la Sicilia deve comporre il suo sviluppo, e deve essere aiutata a farlo perché da molto di questo dipendono la «trasformazione » e le nuove fasi di «sviluppo» del paese. Una prospettiva vasta sulla quale la Sicilia può essere, innanzitutto, un caposaldo su cui far leva.

UN APPUNTAMENTO AL TERMINE DEL DECENNIO

Ma per questo bisogna che la Sicilia veda risolta la sua pre-condizione con l'eliminazione della violenta patologia delinquenziale, e bisogna che avvii una fase vitale e organizzata del suo sviluppo.

L'occasione concreta delle nuove linee strategiche, che la Sicilia può suggerire, come una opzione per la nuova politica di integrazione e di trasformazione, sta forse nella ripresa autunnale e nella svolta politico-amministrativa offerta alla Regione Siciliana dalla «programmazione». C'è innestata un'azione di «piano» per lo sviluppo siciliano. Potrà essere assunta definitivamente dal Governo e dall'Assemblea Siciliana, e trova predisposto sia lo «schema» da parte della Direzione della Programmazione, sia i «pareri» del CREL e, *in itinere*, delle Province.

L'eco di questa svolta è contenuto «nell'appello ai siciliani» che il nuovo Governo della Regione, ha diramato il 20 luglio scorso. È una svolta che richiama le fatiche degli ultimi 50 anni e riguarda, direttamente, il decennio '80. Non può essere solo emotiva, né solo morale, né solo sul ristabilimento dell'ordine pubblico, che tuttavia, val ripeterlo, ne è precondizione. La svolta ha l'esigenza di essere *strutturale, organizzativa, culturale.*

Lo sviluppo strategico ulteriore dipende dalla forza con cui si perverrà, sia pure nei tempi medi, ad una profonda revisione del bilancio della Regione Siciliana e si mobiliterà la società civile nelle linee congeniali ad un moderno «metodo della programmazione» sul quale, a titoli e modi diversi, molti desiderano impegnarsi in Sicilia. Ma qui di nuovo va richiamata l'attenzione della cultura e della scienza italiana (e perché no? europea) persuadendole che *l'Isola non è isolabile.* Si diceva che, forse, è un «laboratorio», comunque sia il suo successo sarà un successo italiano oltre che della cultura della originalità da cui persuadere la nuova Europa. La sua sconfitta sarà inizio di tangibile corrosione del grande processo in atto in Europa.

In una moderna razionalità programmatoria si intravedono i meccanismi innovanti che inaugurando fisiologie economiche, sociali e culturali, innesteranno, come in qualsiasi organismo che rifiorisce, quei processi profondi di trasformazione. Contemporaneamente solo questa azione fisiologica sarà di definitivo risanamento ed eliminazione della patologia delinqueziale e mafiosa.

Tutto ciò che si è cercato di ricordare qui è che da due secoli circa processi fisiologicamente strategici non sono mai stati innescati nella identità del Sud d'Italia e in particolare in Sicilia. Il male è antico e tra l'altro, da allora, si è favorito il sommerso.

Oggi, in questa trasformazione d'epoche, una strategia fisiologica è individuabile, attesa e voluta anche dal senso comune della gente di Sicilia. Si aspira all'emerso. Ma il processo va aiutato comprendendo come il primo e indispensabile aiuto deve essere posto nel «capire», nel «consentire» che il paese aiuti una forte ricostituzione della dirigenza dell'Isola.

I processi nuovi «fisiologicamente strategici» sono anche attesi da una crisi, serpeggiante nel mondo. Evidente e dichiarata in Italia. Meno dichiarata in Europa e meno di-

[6] Vincenzo Fazio - *Integrazione euromediterranea* - Istituto di Economia Politica - Università di Palermo - 1985.

chiarata ancora, ma esistente, negli USA e in Giappone. Si preferisce pensare ad una crisi congiunturale, si teme di prendere seriamente in considerazione il suo carattere strutturale, che può essere certamente superato, ma che va affrontato per quello che è.

La Sicilia ha una crisi strutturale e l'aiuto a configurare una moderna dirigenza deve avere caratteri equilibratamente autoctoni ma capaci di portare un contributo alla definizione non solo delle sue «trasformazioni», ma anche di quelle italiane. Si deve, poi, lavorare per risalire alle «trasformazioni» europee, ai nuovi orizzonti, correttivi, nei confronti del punto in cui ristagna quel processo di crescita occidentale che non è più possibile considerare aperto sui binari internazionali dello «sviluppo industriale» e nei suoi derivati troppo dipendenti dalla guida dei meccanismi «finanziari», con cui si cerca ancora, e invano, di affrontare anche il problema del «grande sud». La strategia necessaria all'economia deve andare ovunque oltre, approfondendo la complessità del dato socio-culturale. Certamente bisogna far leva su binari su cui, nei tempi trascorsi, si è sviluppata in modo brillante l'economia industriale, ma vanno superate le attenzioni eccessive ai «meccanismi economici» attuali, e alle patologie del capitale fine a se stesso, del profitto per il profitto, dell'economia di carta.

Per le nuove strategie economiche, va inoltre sviluppato un processo, anche scientifico-tecnico, aderente alla natura articolata dell'Europa ed al suo destino inscindibile da quello Mediterraneo.

A IU / Per una gestione efficiente degli atenei

Come potranno rispondere le università alle nuove richieste della società? I loro dirigenti saranno in grado di raccogliere questa sfida? Questi sono solo due dei tanti quesiti posti durante la Conferenza di Alessandria (26-31 ottobre 1992), promossa dall'Associazione Internazionale delle Università (AIU), che ha riunito 300 rettori provenienti da più 200 atenei di 67 paesi.

Il convegno è stato ospitato in Egitto dall'Università di Alessandria con il patrocinio dell'Università Senghor, un ateneo della medesima città fondato di recente per offrire in Africa dei corsi di formazione ad alto livello nel settore amministrativo. A conferma del grande interesse destato dall'incontro, si è avuta la partecipazione di rappresentanti e delegati di circa 18 associazioni universitarie nazionali e 15 organizzazioni internazionali.

Dell'AIU, fondata nel 1950 sotto gli auspici dell'UNESCO, fanno parte atenei di tutti il mondo. Con più di 700 membri, è l'unico ente universitario in grado di abbracciare i cinque continenti. Il suo presidente attuale – Walter J. Kamba, già vice rettore dell'Università dello Zimbabwe nonché giurista di fama internazionale che *Universitas* si onora di avere nel proprio comitato scientifico – ha aperto i lavori. Altre relazioni sono state tenute da Jean-Claude Redonnet, rettore dell'Università Senghor, dal direttore dell'Accademia Navale Araba, da Isam Salem, rettore dell'Università di Alessandria, dal rappresentante dell'UNESCO in Egitto, dal sindaco di Alessandria e dal ministro dell'Istruzione.

In un'epoca in cui la società vede nell'università sia il luogo di formazione dei giovani che il punto di incontro delle crescenti esigenze di modernizzazione, una gestione efficiente è giustamente considerata della massima importanza. Se le risorse umane sono infinite, non si può dire altrettanto di quelle fisiche. Al personale accademico è spesso richiesto di fare di più nel migliore dei modi senza ulteriori ricompense. A volte si pretende addirittura che facciano di più senza dar loro le strutture adeguate e in mezzo a mille difficoltà: anche a questi problemi si è cercato di dare una risposta nel corso dell'incontro di Alessandria.

Desideriamo ricordare, tra gli altri eminenti intervenuti, il prof. Hans-Uwe Erichsen, presidente della Conferenza dei Rettori delle università tedesche; Wei You Hai, rettore dell'Università Shenzen (Repubblica Popolare Cinese); Hector Gurgulimo de Souza, rettore dell'Università delle Nazioni Unite a Tokio.

La Conferenza segna un nuovo passo avanti nello sviluppo del supporto direttivo che l'AIU offre ai suoi membri. Questo aiuto include *data base* e la messa in opera di TRACE (la rete di informazione sulla mobilità universitaria transregionale e la valutazione dei crediti), un importante programma che fornisce informazioni su istituzioni, lauree e corsi per università alla ricerca di *partner* per progetti di cooperazione a livello mondiale.

I.C.

Granada / PR a confronto

di Brunella Marchione

Come organizzare la *corporate identity* di una università e, più in generale, qual è la situazione della comunicazione nelle università dei paesi europei: questi i temi affrontati nel corso della III Conferenza internazionale dell'EUPRIO (European Universities Public Relations & Information Officers' Association) svoltasi quest'anno a Granada, presso la locale Università, dal 4 al 7 ottobre.

L'EUPRIO, associazione nata nel maggio 1986 a Bruxelles con il sostegno della Comunità Europea, conta attualmente più di 250 membri tra coloro che si occupano professionalmente di relazioni pubbliche, rapporti con la stampa e più in generale di informazione negli atenei dei paesi della Comunità Europea.

Alla conferenza annuale di Gra-

nada (che segue le precedenti di Louvain-la-Neuve, Siena e Berlino) erano presenti oltre 150 partecipanti, di cui una decina italiani, in rappresentanza delle Università di Milano (Politecnico, «Bocconi» e Cattolica), Parma, Messina, «G. D'Annunzio» di Chieti, Roma «Tor Vergata», Lecce, Varese (Ist. Universitario «C. Cattaneo»).

LA *CORPORATE AND VISUAL IDENTITY*

Dopo il saluto di apertura del rettore dell'Università di Granada, prof. Lorenzo Morillas, i lavori sono iniziati sul tema della «Corporate and visual identity», con le relazioni di Ray Footman, direttore dell'Information and Public Relations Service dell'Università di Edimburgo, di Arthur Stephen, direttore delle Institutional Relations dell'Università «Wilfrig Haurier» (Ontario, Canada) e di Edoardo Brioschi, docente di comunicazione d'impresa dell'Università Cattolica di Milano.

I punti salienti trattati nelle relazioni e nel vivace dibattito che è seguito possono così essere sintetizzati:

a) così come per qualsiasi azienda o ente, anche per le università è essenziale organizzare, all'interno della propria politica di comunicazione, un piano di comunicazione visiva, che sappia colpire ed essere memorizzata dai pubblici di riferimento;

b) l'immagine coordinata, oltre a facilitare il riconoscimento di una università rispetto alle altre, comunica inevitabilmente la «cultura aziendale» e lo stile di gestione dell'ateneo stesso;

c) alla base della scelta del simbolo, dei colori, del logo, delle caratteristiche grafiche dev'esserci, da parte del *top management* dell'università, una chiarezza di fondo sul concetto di identità dell'ateneo che si vuole rappresentare e sul messaggio che, tramite la *corporate identity*, si intende veicolare.

LA REALIZZAZIONE DEL PROCESSO DI *CORPORATE AND VISUAL IDENTITY*

È un processo che comporta nella fase iniziale costi piuttosto elevati (il rappresentante scozzese, illustrando il caso dell'Università di Edimburgo, ha parlato di 50.000 sterline, di cui 25.000 provenienti dalle amministrazioni locali), che sicuramente vengono ammortizzati nel tempo, e i cui effetti positivi, nel senso di una chiara e immediata identificazione dell'ateneo da parte del pubblico, sono sicuramente individuabili e duraturi.

È necessario che alla scelta della *corporate identity* dell'ateneo corrisponda una adeguata e capillare comunicazione interna di tale scelta e delle motivazioni che l'hanno determinata, al fine di un coinvolgimento diretto di tutti i dipendenti nel nuovo processo in corso.

Le esperienze riportate dai vari relatori hanno dimostrato che è altresì indispensabile affidarsi, quanto meno dal punto di vista grafico, ad un *team* di pubblicitari e grafici professionisti, che sappiano tramutare in segno i concetti e i valori che si intende comunicare.

LA *CORPORATE IDENTITY* E LE LOGICHE DI MERCATO

Non è casuale che gli atenei che, in questi anni, hanno dimostrato maggiore attenzione al problema della *corporate identity* siano quelli inseriti in una logica di mercato, dove la competitività è alta. Di conseguenza il desiderio di differenziarsi tramite la comunicazione della propria identità peculiare diventa un elemento vitale per la sopravvivenza dell'istituzione stessa.

Ad esempio nel mondo universitario anglosassone, il radicale taglio delle sovvenzioni governative ha por-

LA MISSIONE DELL'UNIVERSITÀ IN EUROPA

Dal 23 al 26 settembre ha avuto luogo a Bonn la seconda Conferenza di metà mandato della CRE, che oltre ad essere un momento di verifica del lavoro svolto e di puntualizzazione degli obiettivi futuri è anche una proficua occasione di apertura dell'ambiente accademico verso il mondo della politica e dell'industria.

La Conferenza di Bonn, incentrata sul tema «La missione futura dell'università in Europa» si è articolata in quattro gruppi di lavoro che hanno preso in esame temi come la riformulazione dei *curricula*, il profilo della ricerca universitaria, la formazione alla vita attiva e l'interazione tra università e società.

Il presidente della CRE Seidel ed il rettore dell'Università di Bonn Fleischhauer hanno sottolineato nei propri interventi la forte presenza di rettori provenienti dall'ex blocco comunista, molti dei quali hanno potuto partecipare per la prima volta ai lavori della CRE, con cui tuttavia già da anni le università dell'Est avevano allacciato proficui rapporti.

Seidel, che ha sottolineato come molte delle istituzioni universitarie sorte nel frattempo nei paesi ex comunisti siano prive dei requisiti per essere ammesse alla CRE poiché non dispongono di corsi di dottorato, di biblioteche e di altre strutture di base, ha lanciato un appello per varare «un piano Marshall nel settore dell'istruzione». Allo stesso tempo Seidel si è dichiarato scettico nei confronti di chi crede che i problemi dell'università ad Est possano essere risolti ricorrendo a finanziamenti da parte dei privati.

Nel 1993 gli impegni della CRE – che rappresenta oltre 500 istituzioni di 31 paesi – saranno rivolti al capitale umano: al personale docente e non, agli studenti e a quel fenomeno in costante espansione che sono le università per anziani.

Raffaella Cornacchini

tato gli atenei ad applicare politiche di *marketing* anche estremamente aggressive per poter aumentare il numero dei propri studenti, nonché per migliorarne il livello da un punto di vista qualitativo. La stessa situazione è riscontrabile per le Grandes Ecoles d'Ingénieurs et de Ménagement francesi, inserite, a differenza delle università statali, in un mercato dove è necessario, per mantenere determinati livelli di prestigio, riuscire ad attirare i migliori studenti. Questa situazione si riscontra anche nelle università tedesche.

Nel panorama italiano si può peraltro notare quante poche siano le università che hanno ultimamente tentato di applicare una politica coordinata dell'immagine aziendale, e come la maggior parte siano atenei non statali: possiamo ricordare gli esempi dell'Università Commerciale «Bocconi» (la cui comunicazione viene curata da anni da Bocconi Comunicazione srl, società dipendente dall'Ateneo e nella quale agiscono un gruppo di professionisti delle relazioni pubbliche), dell'Università Cattolica del S. Cuore (che vanta il primo piano di comunicazione integrata già nel 1975), della LUISS.

LA COMUNICAZIONE NEGLI ATENEI EUROPEI

La seconda parte della Conferenza spagnola è stata dedicata all'analisi dello stato della comunicazione nelle università europee.

Il concetto alla base delle relazioni di quasi tutti i rappresentanti nazionali è stato quello delle difficoltà finanziarie in cui versano le università, a causa del radicale taglio di sovvenzioni da parte dei governi centrali.

Gli atenei si sono trovati sempre più in competizione tra loro, e hanno dovuto conseguentemente organizzare campagne di comunicazione finalizzate alla differenziazione, nell'intento di riuscire ad emergere, anche a discapito delle altre istituzioni. Ciò ha avuto e sta avendo enormi conseguenze sulle attività di informazione e di PR.

Se fino a una decina di anni fa i responsabili dei servizi di Relazioni Pubbliche e di informazione si applicavano per dare della propria università l'immagine più onesta e trasparente possibile, limitandosi a promuovere e a facilitare il processo di comunicazione verso l'esterno e all'interno dell'istituzione, ora essi si trovano al centro di una battaglia senza quartiere, obbligati ad utilizzare tutti i tipi di tecniche pubblicitarie e di *marketing*.

Le università si sono dunque calate più profondamente nella realtà per comprendere le esigenze dei potenziali clienti e del mondo economico; ciò significa rilevare in maniera continuativa le esigenze espresse dal mercato, attuare le politiche di comunicazione e di *marketing* più efficaci, valutarne il *feed back* innestando quel circolo virtuoso che consenta all'istituzione il continuo miglioramento dei suoi «prodotti» e servizi.

IL CASO INGLESE

In Gran Bretagna la istituzione dei primi PR & Information Offices risale alla metà degli Anni Sessanta, con funzioni legate soprattutto ai rapporti con la stampa. Attualmente le attività di comunicazione sviluppate si indirizzano prevalentemente nelle seguenti direzioni:

a) rapporti con gli studenti futuri (miglioramento del livello di informazione per poter avere gli studenti più preparati, e in alto numero; applicazione di tecniche di *marketing*);

b) rapporti con i laureati (sono fonte di finanziamento e possono agire, dall'alto di una posizione sociale di prestigio, come *testimonial* nei confronti delle future matricole);

c) campagne per la raccolta di fondi;

d) rapporti con il mondo industriale ed economico;

e) campagne pubblicitarie sui *media* (attività applicata soprattutto da parte dei politecnici);

f) programmi di *corporate & visual identity*.

Tutte queste attività, oltre ai normali compiti dei servizi di PR, quali la cura del materiale illustrativo, video, l'organizzazione di congressi, la partecipazione a fiere, etc., vengono sviluppate da uffici diversi (per un numero medio di dieci addetti), e coordinati dal direttore Relazioni esterne o Marketing.

CONCLUSIONI

Al termine della Conferenza è stata presentata, con plauso dei partecipanti, la «neonata« associazione spagnola dei comunicatori universitari (AUGAC - Asociación Universitaria de Gabinetes de Comunicación), che segue le più «antiche» associazioni di Francia (ARCES); Gran Bretagna (SCUIO), Olanda (RVAWO) e Germania.

La Conferenza di Granada si è conclusa con la presentazione della Conferenza EUPRIO 1993, che si svolgerà in Svezia, nella sede dell'Università di Stoccolma, dal 10 al 13 giugno 1993. Il tema sarà «Communications and the responsible university».

Durante la sessione plenaria verrà affrontato il problema della comunicazione nell'ambito della ricerca scientifica; seguiranno poi numerosi *workshop* all'interno dei quali i partecipanti potranno discutere sulle tematiche più attuali della comunicazione universitaria. Nell'elenco dei temi proposti compaiono, tra l'altro, «La comunicazione interna», «I rapporti con i *media:* come stimolare il corpo docente alla comunicazione», «Il ruolo della comunicazione e il rapporto delle matricole con l'università», «La programmazione delle azioni di PR», «I rapporti con i laureati: creare una politica e un programma di PR con gli ex-studenti», «La misurazione dei risultati delle azioni di PR», e così via. Un calendario fitto e interessante, con l'intervento di colleghi ed esperti del settore.

BIORAMA, MOSTRA-CONVEGNO SULLE BIOTECNOLOGIE INNOVATIVE

Il settore delle biotecnologie costituisce probabilmente il più significativo segno del progresso scientifico del ventesimo secolo ed al tempo stesso il più importante potenziale di sviluppo economico per l'industria. Il nostro paese, all'avanguardia nelle biotecnologie che potremmo definire «tradizionali», è però intervenuto con ritardo sulle tematiche più innovative, quali l'ingegneria genetica, gli ibridomi o le micropropagazioni nel mondo vegetale, che hanno rappresentato negli anni '70 delle vere e proprie svolte della ricerca scientifica.

Le biotecnologie avanzate, malgrado la loro nascita recente, hanno già conosciuto diverse fasi di sviluppo: dopo una prima fase di pura valenza scientifica ed una seconda tesa all'identificazione di varie aree applicative, ne è subentrata una terza – quella che le connota attualmente – che mira a definire i settori più interessanti e convenienti sotto il profilo economico e sociale, verso cui investire con maggior determinazione.

Nonostante si siano costituiti nel nostro paese molti consorzi e società che intendono operare in questo campo e nonostante i numerosi e spesso qualificati convegni e progetti, il *gap* tra USA o Giappone e Italia resta notevole; la tendenza, che si va sempre più consolidando, all'internazionalizzazione dei gruppi di ricerca e degli stessi gruppi industriali è però un segno sicuramente positivo che consente di ben sperare per il prossimo futuro. Ma l'evoluzione più importante è quella legata alla crescente interazione tra mondo della ricerca e mondo della produzione: è da questo tipo di sinergia che è lecito attendersi i maggiori risultati di successo.

Biorama, la mostra-convegno che si è recentemente tenuta a Bari, ha inteso offrire un contributo a tale processo, promuovendo un'occasione di scambio e di confronto tra ricerca e produzione: l'iniziativa è stata dell'Università e del CNR presente a Bari con un'Area di Ricerche tra le più importanti d'Italia, a cui afferiscono 19 organi che conducono – sotto la guida del loro Presidente, prof.ssa Cecilia Saccone – attività di grande interesse scientifico: dall'Istituto di ricerca sulle acque a quello del germoplasma, da quello per l'elaborazione di segnali ed immagini al Centro di studio sui mitocondri, etc.

Lo sviluppo, tanto in termini economici quanto in termini sociali, che può derivare da una concreta cooperazione tra queste strutture e l'industria biotecnologica italiana è, proprio per la qualità delle risorse umane impegnate, di grandi proporzioni. Per riportare qualche dato utile a comprendere lo stato dell'arte, specifichiamo che il totale delle imprese biotecnologiche italiane (compreso il settore della biostrumentazione) è di 134, con un totale di addetti di 2020 unità, un fatturato di 250 mld. ed una spesa complessiva in ricerca e sviluppo di 140 mld.; il settore pubblico conta un totale di addetti di 4400 unità (tra università e centri di ricerca) ed una spesa in ricerca e sviluppo di 290 mld. L'impegno della pubblica amministrazione è dunque significativo, soprattutto se rapportato al complesso degli investimenti in ricerca e sviluppo del paese; ma risulta ancor oggi privo di un progetto organico che possa consentire all'Italia di puntare al massimo delle sue potenzialità e trarre il massimo dei benefici da questo importante settore.

Sul versante industriale la situazione è in evoluzione costante: un'evoluzione in termini di crescita, che ha visto in cinque anni (1984-1989) passare da 25 a 100 il numero delle imprese biotecnologiche, con una distribuzione per aree di attività che al primo posto vede permanere il settore farmaceutico (37%) seguito da quello agro-alimentare (29%), chimico (19%), ecologico ed energetico (5%) e dei servizi (10%); un'importanza crescente acquisisce inoltre il settore della biostrumentazione che conta ben 34 imprese.

Ma il dato più significativo è quello rappresentato dalle nuove imprese che sono ben 57 (contro un totale che, ricordiamo, è di 134) ed un numero complessivo di addetti di 470; si tratta di imprese con un evidente orientamento alla piccola dimensione; avendo nell'85% dei casi un numero di addetti non superiore ai 10, e presenti nel campo biotecnologico con sola ricerca e sviluppo.

Appare chiaro come il ruolo centrale della ricerca in questo settore venga affrontato in Italia con un approccio che vede del tutto distinte le risorse pubbliche da quelle private; ciò non corrisponde al sistema più articolato ed efficace adottato altrove, che opera attraverso un mix di interventi: parchi scientifici e tecnologici per il trasferimento di know-how, chiara normativa di guida per la ricerca, sostegni finanziari alle imprese, etc.

Alla spesa pubblica italiana, che si è quintuplicata in cinque anni, vanno aggiunte le spese per i programmi nazionali di biotecnologie (60 mld.) ed i contributi (difficilmente stimabili) a fondo perduto per attività biotecnologiche private: un raccordo reale tra pubblico (università e CNR) e privato potrebbe – come si è più volte sottolineato in occasione di Biorama – non solo portare all'eliminazione di duplicazioni e sprechi, e ad una più «intelligente» concentrazione delle risorse, ma anche ad un'integrazione e valorizzazione dei risultati.

Elisabetta Durante

Primo lustro per il Gruppo di Viterbo

di Isabella Ceccarini

Sono già passati cinque anni da quel primo incontro che riunì a Viterbo i direttori delle riviste europee di istruzione superiore, ma il filo non si è interrotto. Se ne è avuta la dimostrazione anche a Parma, dove il 15 e 16 ottobre si è svolto un nuovo *meeting* nell'ambito della Conferenza «L'accesso all'istruzione superiore in Europa». Alcuni volti sono cambiati, ma lo spirito di collaborazione è rimasto immutato.

Il direttore di *Universitas*, Pier Giovanni Palla, ha ricordato agli intervenuti i motivi ispiratori del Gruppo di Viterbo ripercorrendo il cammino comune che li ha portati fin qui. Questa rete di testate europee ha reso reale uno scambio di informazioni utile a conoscere i problemi degli altri paesi e a individuare proposte di collaborazione.

Il *Times Higher Education Supplement* discute e analizza questioni di attualità relative al mondo dell'istruzione superiore con una certa obiettività, essendo una testata autonoma. Per l'immediato futuro si propone di aumentare il numero dei lettori dedicando maggiore attenzione ai temi riguardanti l'istruzione superiore nei paesi anglofoni facendo ogni sei mesi circa il punto sulla situazione della Gran Bretagna. Diverse testate britanniche hanno degli inserti di *higher education*, e questo fa sì che la gente sia abbastanza interessata e informata e il tema venga dibattutto con regolarità.

In Gran Bretagna – ha concluso la redattrice di *The Higher*, Karen Mc Gregor – è facile ottenere informazioni dai *college* e dalle università, ma lo stesso non si può dire del Governo e purtroppo sono scarsi i contatti con la stampa estera, fonti di positive occasioni di confronto.

Markus Lemmens è intervenuto a nome di *DUZ - Deutsches Universitäts Zeitung*, il più importante giornale tedesco di istruzione superiore che a partire dal 1992 ha dato vita a un notiziario mensile in lingua inglese.

La situazione attuale dell'università in Germania non è delle più facili: con l'unificazione si è resa necessaria una ristrutturazione dell'intero sistema. Di fronte all'esubero di studenti rispetto al numero di posti preventivati dal Governo si pone la domanda se si debbano limitare gli accessi (le cui modalità non sono uguali in tutta la Germania, cosa che rende alquanto difficile la determinazione di un criterio di applicabilità generale per tutto il paese) o aumentare i finanziamenti alle università, dove tra l'altro sarebbero necessari più professori.

L'istruzione professionale sta acquistando terreno, poiché consente allo studente di laurearsi mentre lavora e perfezionare successivamente la propria qualificazione.

Il problema dell'esiguità dei finanziamenti riguarda anche la Germania, motivo per cui è auspicabile incrementare i rapporti università-industria.

In Francia, come ha riferito Gérard Courtois di *Le Monde*, non esiste una buona organizzazione come in Gran Bretagna e in Germania. Ci sono due mensili che si occupano di istruzione: *Le monde de l'éducation* (dalle elementari all'università) e *L'Etudiant*, espressamente dedicato ai problemi dell'istruzione superiore e del mondo studentesco in particolare, ma in modo poco approfondito. Pochi quotidiani riservano spazio all'argomento, uno dei quali è l'inserto *Campus-Le Monde* del mercoledì. Tre o quattro volte l'anno qualche rivista dedica spazio ad un tema particolare.

C'è parecchia differenza di impostazione tra quotidiani, settimanali e mensili nel trattare il tema dell'istruzione superiore: bisogna saper conciliare la notizia specifica con il pubblico del quotidiano che richiede informazioni generali, e molte testate non hanno interesse a parlare di educazione, ma non bastano due o tre pubblicazioni per coprire l'intero panorama mondiale.

Alla seconda parte dell'incontro, incentrata sulle iniziative degli organismi internazionali, hanno preso parte Roberto De Antoniis e Roger Ellul-Micallef (rispettivamente presidente uscente ed entrante della CC-PU, la Conferenza sui Problemi Universitari del Consiglio d'Europa), Stamenka Uvalic-Trumbic del CEPES-UNESCO, Sandra Pratt della Task Force Risorse Umane, Istruzione, Formazione e Gioventù della Commissione delle Comunità Europee, Eric Esnault che ha presentato una interessante ricerca dell'OCSE su istruzione superiore e lavoro*.

---

* Cfr. l'articolo alle pp. 77-79.

Costituita a Roma l'AICUN

Quanto e in che modo comunicano le università italiane? Seguono programmi di strategia globale, all'interno delle loro attività di comunicazione o le azioni si sviluppano in modo saltuario ed estemporaneo? Si servono di agenzie esterne o di personale interno? E in quest'ultimo caso, chi è il comunicatore tipo degli atenei del nostro paese?

Le risposte date da 25 atenei italiani a questi e ad altri quesiti, che componevano un «Sondaggio sulle attività di comunicazione delle università italiane», sono state presentate il 6 novembre scorso al Palazzo dei Congressi di Roma, in occasione dell'assemblea costituente dell'AICUN, Associazione Italiana Comunicatori d'Università.

Alla riunione erano presenti, oltre a una ventina di responsabili delle relazioni pubbliche e degli uffici stampa degli atenei, il capo ufficio stampa del MURST, Bernardo Eustacchi, il presidente dell'Ordine Nazionale dei Giornalisti, Gianni Faustini, Mario Morcellini, docente della Facoltà di Sociologia all'Università «La Sapienza» di Roma e Gianni Puglisi, preside della Facoltà di Magistero all'Università di Palermo, entrambi membri della Commissione nazionale del corso di laurea in Scienze della Comunicazione.

Il sondaggio è stata la prima iniziativa della neonata associazione, che si rivolge agli operatori della comunicazione universitaria in Italia e a tutti coloro che, a vario titolo, sono interessati a questo particolare ambito della comunicazione pubblica. L'AICUN opera in stretto rapporto con l'EUPRIO (European Universities Public Relations and Information Officers' Association), l'associazione, fondata nel 1986 a Bruxelles con il sostegno della Commissione delle Comunità Europee, che riunisce i responsabili delle attività di relazioni pubbliche e di informazione delle istituzioni di istruzione superiore d'Europa.

COMUNICARE È UN OBBLIGO?

La nascita dell'AICUN muove da una premessa teorica generale e dalla constatazione di una realtà oggettiva.

La premessa teorica è che, come le aziende, anche le università, in quanto strutture complesse fornitrici di servizi e produttrici di ricchezza (pensiamo solo alle attività di ricerca) non possono fare a meno di comunicare. Comunicare è indispensabile per farsi conoscere da tutti quei pubblici che costituiscono la rete di rapporti sociali al cui centro si situano gli atenei. Comunicare è inoltre doveroso, soprattutto nell'ambito della Pubblica Amministrazione, dove è il cittadino-utente che contribuisce in massima parte alla sopravvivenza, in termini puramente economici, della struttura. La constatazione della realtà oggettiva, così come emerge a chiare linee dal sondaggio effettuato negli atenei, è che, a fronte di una domanda di informazione sempre più diffusa e precisa, qualcosa si sta muovendo nel pianeta università nel campo della comunicazione. Nascono uffici appositi, si produce materiale illustrativo, si approfondiscono i rapporti con la stampa, si partecipa ai Saloni dello Studente, in poche parole si agisce al fine di ottenere visibilità all'interno del proprio mercato.

L'Associazione si propone, tra l'altro, di sviluppare la comunicazione nelle istituzioni d'istruzione superiore, di favorire le relazioni tra le istituzioni universitarie ed i loro pubblici di riferimento, di attivare lo scambio ed il confronto tra gli addetti alla comunicazione, di promuovere le attività finalizzate alla formazione e all'aggiornamento degli operatori e il riconoscimento delle figure professionali nell'area della comunicazione, e di intrattenere rapporti costanti con altre associazioni nazionali ed internazionali.

I PRIMI RISULTATI DEL SONDAGGIO SULLA COMUNICAZIONE

Nel corso della riunione di Roma sono stati presentati i primi dati del sondaggio, a cui hanno risposto il 43% delle università, la maggior parte situate nel nord Italia.

Il primo dato, estremamente significativo, emerso dalla ricerca, è che la totalità delle università che hanno risposto sviluppano attività di comunicazione; nel 73% dei casi esiste una specifica struttura, denominata generalmente «Ufficio Relazioni Pubbliche», «Relazioni Esterne» o «Ufficio stampa». Sola significativa eccezione l'Università «Bocconi», in cui è stata creata una srl, denominata «Bocconi Comunicazione». Nel rimanente 27% non esiste una struttura specifica, e le attività comunicative vengono svolte da strutture collegate al rettorato.

Nel 73% delle università questa struttura esiste mediamente da sei anni, un periodo di tempo significativo, se pensiamo alla situazione generale di questo settore nella Pubblica Amministrazione.

Nell'organigramma dell'ateneo, il servizio comunicazione dipende

per la stragrande maggioranza (88%) dal rettore e/o dal direttore amministrativo; ciò significa che, correttamente, il servizio comunicazione applica le direttive impartite dal *top management*, e che esiste un rapporto diretto e evidentemente fiduciario tra massime autorità e PR.

Tuttavia, a fronte di una grande diffusione delle attività di comunicazione, i mezzi umani ed economici utilizzati sono esigui. Il numero degli addetti alle attività di comunicazione è mediamente di 2,64 persone, con un livello di inquadramento professionale che è in alcuni casi piuttosto basso (anche IV livello). Solo nel 14% delle università esiste uno specifico *budget* appositamente dedicato alle attività di comunicazione.

Per quanto concerne le attività di comunicazione sviluppate, il 78% delle università si indirizza sia a pubblici esterni che interni, contro il rimanente 22% che si rivolge solo all'esterno. Il 91% svolge attività di relazioni pubbliche e l'86% di ufficio stampa. Ciò quindi rivela una grande attenzione degli atenei verso il mondo dei *media*, attenzione forse non sufficientemente ricambiata.

Alla successiva domanda («Chi sono i vostri pubblici di riferimento?») il 100% ha risposto «I *mass media*», mentre solo l'86% ha risposto «Gli studenti». Seguono, in questa graduatoria, il personale docente (77%), il mondo economico e imprenditoriale (68%), il personale tecnico amministrativo (50%), e infine il mondo politico, con un non disprezzabile 45%.

GLI OBIETTIVI E GLI STRUMENTI

Gli obiettivi che si perseguono tramite la politica di comunicazione sono per l'assoluta maggioranza creare, migliorare e diffondere l'immagine dell'ateneo nel territorio, e accrescerne la notorietà presso l'opinione pubblica. A parità (54%) seguono il desiderio di incrementare le immatricolazioni e di sviluppare la comunicazione interna. Per quanto riguarda gli strumenti di comunicazione verso l'esterno utilizzati, circa il 90% produce e utilizza stampati (guide d'ateneo, specifiche guide alle facoltà, giornali o bollettini periodici, annuari); il 55% non ha mai curato *videotape* sull'ateneo in generale o su servizi specifici.

Nell'area dei *mass media* l'attività è veramente corale: il 100% utilizza strumenti quali comunicati stampa e conferenze stampa, il 55% cura giornalmente la rassegna stampa, il 70% ha promosso trasmissioni alla TV o alla radio.

Anche l'attività convegnistica è strumento di largo utilizzo (95%), seguita da vicino dalla partecipazione a fiere (83%), data anche la diffusione dei Saloni dello Studente a livello italiano ed europeo.

Rilevante è pure l'attività pubblicitaria, almeno sulla stampa (64%), così come lo è la pubblicità esterna, tramite manifesti e pieghevoli 91%), mentre per il 55% la pubblicità TV e radio è attività del tutto sconosciuta. Altissima è anche la gestione e utilizzo di *data base* (soprattutto *mailing list*) e archivi fotografici.

Per quanto riguarda invece la comunicazione interna, gli strumenti più utilizzati sono le classiche bacheche e le diffusissime riunioni, con circa il 55%. Un 40% usa il bollettino universitario a tale scopo. Altri strumenti sono del tutto ignorati.

Le università italiane sono moderatamente autarchiche: infatti solo il 40% utilizza strutture esterne, per lo più agenzie di relazioni pubbliche, per l'organizzazione di convegni o per la promozione di attività particolari.

I PROBLEMI CONNESSI ALL'ATTIVITÀ DI COMUNICAZIONE

Per quanto concerne le difficoltà che l'addetto alle relazioni pubbliche incontra nello sviluppare la propria attività, viene sottolineata la carenza o mancanza di strategia globale (81%), seguita dalla carenza di coordinamento e organizzazione interna. Segue poi la carenza di personale (74%), di informazioni dall'interno (avvertito a livello medio dal 60%) e l'insufficienza dei mezzi finanziari (58%). Evidentemente l'attività dei PR universitari è connotata dall'estemporaneità dei lavori e dalla mancanza di una strategia generale che guidi i singoli compiti effettuati.

Appare degna di nota la bassa percentuale (9%) che afferma di avere difficoltà legate alla carenza di strumenti e tecnologia, da cui si evince che una efficiente attrezzatura tecnica è a disposizione degli uffici comunicazione.

CHI È IL COMUNICATORE D'ATENEO

E veniamo al profilo del comunicatore delle università. Le donne responsabili di questo settore sono il 60%; il livello ricoperto è al 90% impiegatizio o direttivo: fanno eccezione un vice dirigente, un docente e l'amministratore delegato di Bocconi Comunicazione.

Il 70% possiede una laurea, per lo più dell'area umanistica, mentre il restante 30% ha il diploma superiore. La conoscenza delle lingue è elevata: il 41% conosce una lingua straniera, il 41% ne conosce due, il 12% tre. Altro dato significativo: l'appartenenza ad associazioni o ordini professionali. Il 36% è iscritto all'Ordine dei Giornalisti, il 27% è iscritto a EUPRIO, il 18% è socio della FERPI (Federazione Relazioni Pubbliche Italiana). Infine, il 95% dei PR delle università è sicuro del futuro sviluppo dell'attività di comunicazione negli atenei. Le ragioni alla base di tale convinzione sono legate alla necessità di migliorare i rapporti con gli studenti e con il territorio, di promuovere le relazioni internazionali e in connessione con l'aumentata importanza delle attività di orientamento.

(B.M.)

Aiutiamo ogni famiglia

a risparmiare
con saggezza,

a investire
con sicurezza,

a crescere
con serenità.

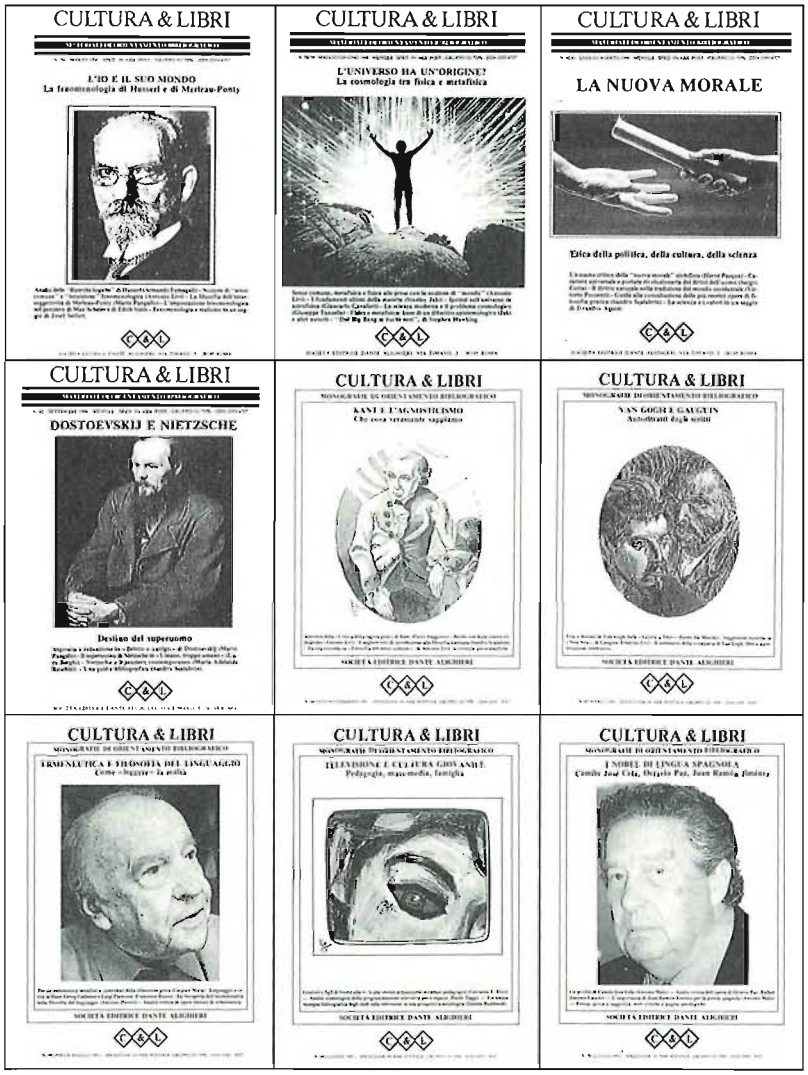
BANCA
POPOLARE
DI VERONA

FACCIAMO PER VOI.

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.

C & L

SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI, VIA TIMAVO, 3 - 00195 ROMA

LE AZIENDE CONSUMANO PIU' INFORMAZIONI CHE ENERGIA.

E' cominciato tutto con un nome, cognome e numero di telefono. Oggi i servizi ed i prodotti SEAT aiutano il sistema economico a produrre di più e meglio. L'operatore economico è diventato un consumatore abituale di informazioni. Per trovare nuovi clienti interroga banche dati e utilizza liste di nominativi, per aprire nuovi punti vendita fa analisi territoriali, per trovare fornitori si collega a servizi on-line. SEAT, da Società editoriale di supporto al sistema delle telecomunicazioni è diventata un punto di riferimento per il mondo degli affari e per tutti noi. E' dalla qualità e quantità di informazioni che dipende in gran parte lo sviluppo della nostra economia. Le informazioni e i servizi SEAT sono, di fatto, energia e vitalità nuove per tutto il nostro sistema produttivo.

SCS

SEAT
DIVISIONE STET s.p.a.

LA FORZA DELL'INFORMAZIONE