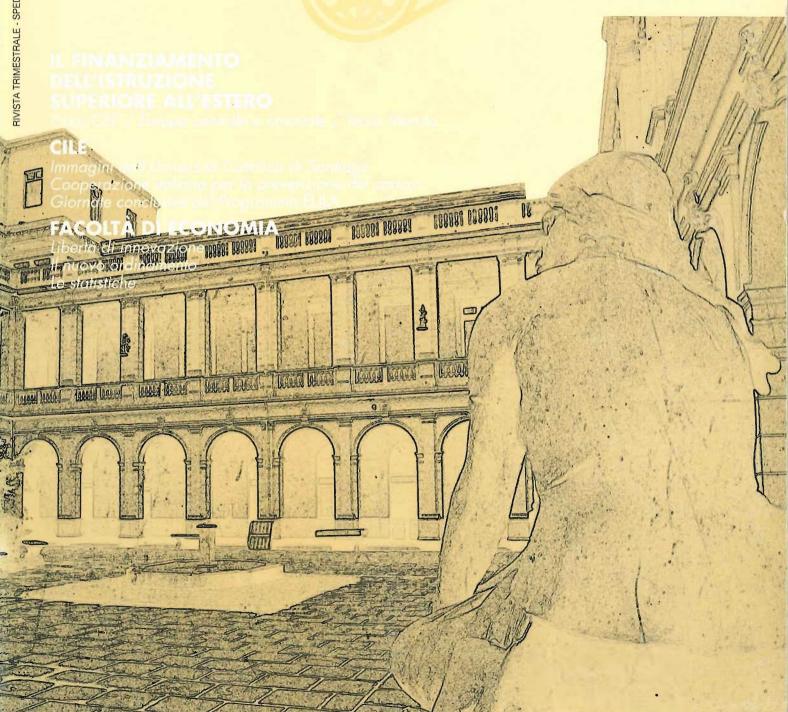
Anno XIV Numero 2 / Aprile - Giugno 1993 FRATELLI PALOMBI EDITORI

48

UNIVERS T4S

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



Sommario

STORIA E IMMAGINI

3 L'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL CILE

IL TRIMESTRE

Esperienze di finanziamento all'estero

5PRESENTAZIONE
di Tiziana Sabuzi Giuliani

A PAESI CEE. RAPPORTO SUI LIVELLI DI SPESA di Kaiser, Koelman, Florax e van Vuaht



15 LA PAROLA AL CONSIGLIO D'EUROPA

20UNIVERSITÀ IN TRANSIZIONE di G.S. Papadopoulos

26 QUADRI NAZIONALIa cura di Raffaella Cornacchini

33TERZO MONDO: STRATEGIE DIVERSE di Jamil Salmi

abstract/résumé

NOTE ITALIANE

40 FACOLTÀ DI ECONOMIA, LIBERE DI INNOVARE di Alberto Sdralevich

42 LA NUOVA TABELLA

Economia in cifre

EUROPA OGGI

54TEMPUS NON PERDE TEMPO di Livio Frittella

59 ERASMUS E LINGUA A GONFIE VELE



61
UN INDISPENSABILE ELEMENTO
DI RACCORDO
di Emanuela Stefani

Per una migliore politica universitaria

abstract/résumé

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

PREVENZIONE DEL CANCRO IN CILE di Flavio Nervi

Le giornate conclusive del Programma EULA

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

70DECRETO MURST 21 OTTOBRE 1992
Dalla Gazzetta Ufficiale

BIBLIOTECA APERTA

78 LIBRI Riviste/Segnalazioni

Le foto di questo numero illustrano l'Università Cattolica del Cile. In copertina il cortile d'accesso all'edificio centrale.



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

Segretaria di redazione Isabella Ceccarini

Comitato di consulenza

Giuliano Augusti, Paolo Bisogno, Paolo Blasi, Tullio Gregory, Guido Martinotti, Vitilio Masiello

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)

Enrico Garaci 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 Direzione/Redazione Ediun Coopergion soc. coop. a r.l. Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma Tel. 06/3221196 Fax 06/8443204 c/c postale n. 47386008

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

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.

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

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

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

Finito di stampare nel mese di settembre 1993



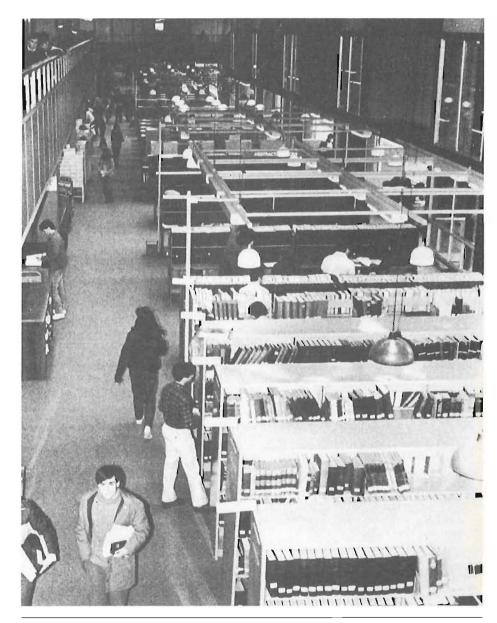
Periodico associato all'Uspi Unione stampa periodica italiana

L'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL CILE

'Università Cattolica del Cile fu fondata per decreto dell'arcivescovo di Santiago, Mariano Casanova, il 21 giugno 1888. La sua fondazione si inserisce nel grande processo di ridefinizione dell'atteggiamento della Chiesa cattolica di fronte al mondo moderno. Dato l'avanzamento delle tendenze laiche nello Stato, la Chiesa cilena doveva creare un proprio centro di studi superiori volti a formare professionisti cattolici capaci di assumere la direzione nello sviluppo culturale, sociale e politico del paese. L'idea era quella di promuovere la creazione di corsi di studio tecnici che offrissero la possibilità di formazione e promozione per le classi sociali inferiori. In particolare, il nuovo ateneo doveva formare professionisti esperti in commercio, contabilità, chimica, elettricità: profili, questi, allora del tutto assenti in Cile.

Il primo rettore fu l'arcivescovo di Anazarba, Joaquín Larraín, il quale inaugurò il primo anno accademico il 31 marzo 1889 con la celebrazione di una messa solenne nella Cattedrale. Le lezioni ebbero inizio il primo aprile. L'Università era composta da 10 professori e 50 alunni, mentre i corsi attivi erano due: Legge e preparazione alla Matematica. Quanto all'organizzazione, l'Università si ispirava agli atenei europei e all'Università statale.

Negli anni a seguire, poco a poco nacquero gli altri corsi: nel 1894 fu fondato quello di architettura, nel



La Biblioteca Centrale dell'Università Cattolica del Cile

1898 quello di studi umanistici, nel 1900 fu istituita anche la facoltà di Scienze. In quell'anno, intanto, gli studenti erano saliti a 249.

Intorno al 1915 l'Università conobbe un momento di grave difficoltà, che minacciò seriamente la sua stessa esistenza, sia per le ristrettezze economiche che per la crisi generale del paese. Ci volle l'arrivo del quarto rettore, Carlos Casanueva, che rimase in carica dal 1920 al 1953, per risollevare le sorti dell'Università Cattolica. Casanueva creò un'Associazione di Amici dell'Università e ottenne che la Conferenza episcopale desse un sostegno finanziario all'ateneo con una colletta annuale in tutte le chiese del Cile. A questo seguirono riconoscimenti ufficiali da parte dello Stato, che nel 1931 sancì ufficialmente l'importanza del contributo dell'Università Cattolica all'istruzione cilena. Durante il suo lungo rettorato, istituì un corso superiore di Religione, obbligatorio per tutti e nel 1935, con l'approvazione pontificia, fu creata la facoltà di Teologia, autorizzata ad assegnare titoli accademici per tutta l'America Latina.

Nel 1953, al termine del rettorato di Casanueva, l'Ateneo era notevolmente cresciuto. Contava ormai 9 facoltà, 22 scuole universitarie, 5 istituti, 7 accademie. I professori erano 495, 2967 gli studenti. Anche l'attività di ricerca aveva ricevuto notevole incremento.

La crescita continuò anche negli anni successivi, tanto che nel 1967 gli studenti erano ormai 10.000 e i professori più di 1000; per fronteggiare questa impetuosa espansione, il Consiglio superiore accademico decise di creare una città universitaria e di aprire le sue prime sedi regionali in varie zone del Cile.

A partire dal 1973 – anno dell'ascesa al potere di Pinochet – il rettore Jorge Swett Madge riorganizzò l'Università secondo i criteri di gerarchia, eccellenza e rendimento, stabilendo il principio che l'Università deve svolgere la sua funzione sociale non tramite la partecipazione diretta alle vicende politiche, ma attraverso lo sviluppo della scienza e della formazione di scienziati e professionisti.

Il 14 settembre 1979 fu promulgata la Dichiarazione di Principio, che riassume gli obiettivi e i valori guida dell'Università, definita come istituzione della Chiesa Cattolica che incentra le sue attività nella scienza, nella cultura e nell'istruzione. Il 22 giugno 1982, infine, furono promulgati i nuovi Statuti Generali.

Rigorose sono oggi le norme di selezione che regolano l'ingresso degli studenti, con il criterio che l'Università non deve essere per tutti ma solo per i più capaci. Per mantenere elevato il livello dell'insegnamento, inoltre, l'Università conta un alto numero di professori a tempo pieno (poco meno della metà del corpo do-

cente), così come grande importanza è attribuita agli studi post-laurea (29 nel 1990). Sono state inoltre notevolmente ampliate le strutture, con la costruzione, ad esempio, di una grande Aula Magna, di un nuovo edificio per la facoltà di Scienze biologiche, del nuovo padiglione dell'Ospedale Clinico. Nel Campus San Joaquín, poi, sono stati realizzati la nuova Biblioteca Centrale, vanto dell'Università, e l'istituto di Chimica e Farmacia. L'Ateneo, infine, ha alle sue dipendenze anche il canale televisivo Canal 13 (attivo dal 1958). Attraverso questo strumento, da alcuni anni l'Università Cattolica ha attivato un Sistema di Istruzione Universitaria a distanza (TELEDUC). Unica nota non positiva è il calo, negli ultimi anni, del numero degli studenti nella sede centrale di Santiago e in alcune sedi regionali. Anche i professori a tempo pieno sono leggermente calati, soprattutto per problemi di ordine economico.

Il valore e l'importanza dell'Università Cattolica sono stati sottolineati dallo stesso Pontefice. Nel corso della sua storica visita all'Ateneo, il 3 aprile 1987, Giovanni Paolo II ha infatti espresso viva "riconoscenza" per l'opera svolta dall'Università e l'incoraggiamento a proseguire nella linea degli obiettivi propri di una università cattolica".

(A cura di Giovanni Maria Del Re)

PRESENTAZIONE

Come finanziarie le università? All'interrogatorio si è tentato di dare una risposta nel numero precedente, fornendo un esame orientativo del problema da una visuale prevalentemente italiana.

Questa volta, la panoramica si allarga sino ad abbracciare un più ampio orizzonte internazionale, che va dai paesi CEE a quelli dell'Est – in fase di delicata transizione tra economia pianificata e di mercato –, dal Canada all'Australia, senza dimenticare uno sguardo d'insieme al mondo emergente, proposto con chiarezza e spirito ponderatamente critico da Jamil Salmi.

Recita, tra l'altro, la Risoluzione 945 del Consiglio d'Europa, integralmente riportata tra gli articoli d'apertura: "L'istruzione superiore e successiva dovrà essere considerata un'area prioritaria, e ciò dovrà riflettersi, nella pratica, in uno sforzo finanziario da parte delle autorità pubbliche".

Purtroppo, almeno stando ai risultati dello studio comparato affidato al CHEPS (Centro per gli Studi delle Politiche di Istruzione Superiore) dell'Università olandese di Twente da parte della Task Force per le Risorse Umane, Istruzione, Formazione e Gioventù della Commissione delle Comunità Europee, la realtà dei fatti è ben lontana dal traguardo prefisso della cosiddetta priorità. Stando alle cifre – pur con i margini di errore che fatalmente possono essere indotti dall'aggregazione di dati eterogenei – sono in minoranza, almeno in Europa, le nazioni che traducono davvero nei fatti (leggi: in sostanziosi apporti finanziari) quella precedenza rispetto ad altri settori che in teoria tutti annettono al mondo universitario, come elemento trainante dello sviluppo sociale.

La situazione è tanto più critica in quelle aree costituzionalmente assetate di risorse, come gran parte dei Paesi in via di sviluppo, o nell'Est europeo, travagliato da incertezze a livello di strategie politiche e persino carente di contesti legislativi adeguati nel settore – non solo amministrativo – dell'università.

In ogni caso, al di là di un giudizio globale che è di insoddisfazione, se riferito ad un osservatorio mondiale, sia riguardo all'entità che alle modalità di finanziamento, la realtà presentata da UNIVERSITAS nei vari quadri paese per paese, oltremodo differenziata e stimolante, è spesso colta in una fase evolutiva di relativa fluidità. In taluni Stati, inoltre, le tipologie di intervento finanziario risultano eterggenee da luogo a luogo, come nell'"Arcipelago Germania". Ma è proprio dall'esame delle differenze e delle variabili che possono scaturire formule nuove o correttivi del già esistente.

Come si legge nello studio già citato, "il confronto con le altre realtà nazionali può indubbiamente stimolare i processi decisionali". Non è dunque sterile, a completamento di quanto scritto nel numero precedente, l'indagine internazionale che questo numero di UNIVERSITAS ci invita a fare.

Tiziana Sabuzi Giuliani

PAESI CEE. RAPPORTO SUI LIVELLI DI SPESA

di Frans Kaiser, Jos B.J. Koelman, Raymond J.G. M. Florax e Frans A. van Vught

Quanto spendono i paesi CEE per l'istruzione superiore? L'articolo riassume uno studio sulla spesa pubblica degli Stati Membri (1975-1990) che la Task Force Risorse Umane, Istruzione, Formazione e Gioventù della Commissione delle Comunità Europee ha fatto eseguire dal CHEPS, il Centro per gli Studi sulle Politiche di Istruzione Superiore dell'Università di Twente (Olanda).*

*Lo studio è in corso di stampa in forma integrale presso Jessica Kingsley Publishers, Londra. Il testo qui tradotto è comparso in Higher Education in Europe, n. 1/1992. Un commento allo studio del Cheps è comparso anche in Universitas n. 41 alle pp. 68-71.

causa della maggiore offerta di istruzione superiore, delle ripercussioni dell'istruzione e della ricerca e delle iniziative politiche prese dalla Commissione delle Comunità Europee, le statistiche relative all'istruzione hanno assunto notevole significato sin dall'inizio degli anni '60. Man mano che aumentano le dimensioni, l'importanza e la complessità dei sistemi di istruzione superiore, cresce la domanda di informazioni statistiche più precise su cui basare le scelte politiche, la pianificazione e l'azione dei governi. In effetti la ricerca comparata sull'istruzione superiore è nata in buona parte dai problemi pratici degli educatori, dei funzionari governativi, dei politici e delle altre persone coinvolte nell'educazione post-secondaria. La rapida crescita che ha caratterizzato i sistemi di istruzione superiore in tutti gli Stati dell'Europa Öccidentale dopo la Seconda Guerra Mondiale e le operazioni di riduzione dei costi, di ingrandimento progressivo e di ristrutturazione che hanno avuto luogo in molti di questi paesi negli anni '80 hanno reso necessario lo svolgimento di ricerche comparate tra le varie realtà nazionali.

I politici guardavano agli altri paesi

per avere suggerimenti su come potenziare le università, far fronte alla crescita degli studenti, gestire i sistemi di istruzione superiore e rinnovare le istituzioni soggette a un notevole logorio. Sebbene sia di rado possibile trasferire da una nazione all'altra i modelli accademici (ad es. il concetto humboldtiano dell'università sede di ricerca), la struttura organizzativa della formazione professionalizzante (ad es. i politecnici inglesi o la tedesca Fachhochschule) o i meccanismi di finanziamento (ad es. il modello olandese dello stanziamento di una somma forfettaria), il confronto con le altre realtà nazionali può indubbiamente stimolare i processi decisionali (cfr. Altbach, 1988).

La qualità della ricerca comparata sull'istruzione superiore ed in particolare la ricerca empirica dipendono fortemente dalla presenza di dati affidabili e confrontabili. Ovviamente la statistica deve basarsi su concetti, definizioni, classificazioni e tabulazioni uniformi in modo da consentire paragoni efficaci tra i diversi paesi. Anche se i problemi di confrontabilità e uniformità sono comuni a tutti i campi della statistica, essi causano grandi difficoltà nel campo dell'istruzione superiore a causa del-

le consistenti differenze strutturali dei sistemi didattici e degli ordinamenti istituzionali esistenti tra i vari paesi (Porras-Zuniga, 1988).

La crescente importanza della ricerca comparata sulle diverse realtà nazionali e la conseguente necessità di disporre di dati affidabili e confrontabili ha indotto la Commissione delle Comunità Europee a raccogliere una nuova serie di dati relativi alla spesa per l'istruzione superiore nei paesi membri della Comunità Europea, ivi incluso il finanziamento degli studenti nel periodo 1985-1988.

Problemi concettuali e metodologici nella ricerca comparata sulle spese per l'istruzione superiore

PROBLEMI CONCETTUALI

Scopo primario del presente studio è la valutazione d'ell'importo relativo di denaro stanziato dagli Stati membri per il settore dell'istruzione superiore. Di recente sono stati pubblicati rapporti nazionali ed internazionali riguardo ad indicatori come la spesa per l'istruzione superiore come percentuale del prodotto interno lordo oppure come spesa pro capite o per studente (cfr. A. Goudriaan, 1990; OCSE, 1989a; Eicher, 1989). Un esame di questa letteratura mostra che i vari indicatori presentano differenze essenziali nella loro portata concettuale, il che, a sua volta, ostacola fortemente un'analisi comparata. Per evitare la trappola di "paragonare mele ed arance" è necessario in questa sede esaminare ed esplicitare i concetti che hanno informato questo studio. In particolare è necessario vagliare e definire i concetti di "istruzione superiore" e di "spesa per l'istruzione superiore".

Istruzione superiore

Il primo problema concettuale da affrontare riguarda il concetto di "istruzione superiore". In ogni paese, il sistema didattico include un tipo di istruzione che viene generalmente denominata "superiore" o
"post-secondaria", la cui natura e
struttura presentano sostanziali differenze tra i paesi della Comunità
Europea. Per garantire che venissero
paragonati generi uguali o quanto
meno molto simili di istruzione superiore, si è dovuto scegliere quale
tipo di istruzione superiore includere nella definizione usata nel presente studio.

È difficile dare una definizione concisa ed esatta di cosa si intenda per istruzione superiore. In questo studio, tale termine verrà usato per le istituzioni che offrono corsi di livello appropriato. Pertanto, che un tipo di istruzione sia incluso o meno nel presente studio sarà determinato dalle caratteristiche specifiche dell'istruzione e dei corsi che essa fornisce. Questa definizione di istruzione superiore, ovviamente, va approfondita, ma esclude già un tipo di istituzione a volte incluso nelle analisi dei sistemi di istruzione superiore, ossia i centri di ricerca, che non sono presi in considerazione dato che la Îoro attività non riguarda affatto – o riguarda in modo molto marginale l'istruzione degli studenti.

Un'ulteriore limitazione del concetto generale di "istruzione superiore" è il criterio di accreditamento dei corsi e/o il riconoscimento dei diplomi da parte di un organismo centrale (generalmente il governo centrale) del paese in questione. Esistono due ragioni precise per questa restrizione. In primo luogo il riconoscimento da parte delle pubbliche autorità può servire almeno come indicazione della qualità dei corsi, dato che nella maggior parte dei casi i corsi accreditati devono rispondere a certi standard. In secondo luogo, una ragione pratica per l'esclusione dei corsi non riconosciuti è l'assenza virtuale di dati statistici su di essi.

Ci sono inoltre limitazioni che riguardano gli ospedali universitari e le accademie militari. Gli ospedali universitari presentano legami con una università e parte delle loro attività riguarda la formazione degli studenti in medicina. Dato che la natura delle interrelazioni con le università e l'organizzazione delle attività didattiche variano fortemente da uno Stato all'altro, sarebbe estremamente difficile avere una visione comparata affidabile delle attività didattiche degli ospedali universitari e delle loro spese. Chiaramente l'esclusione degli ospedali universitari limita la portata del presente studio, ma così facendo limita anche considerevolmente le distorsioni nel raffronto delle spese per l'istruzione superiore di Stati diversi.

Riguardo all'esclusione delle scuole militari, la linea di ragionamento è la stessa. Tuttavia, vi sono due ulteriori motivazioni: le scuole militari si concentrano sulla formazione del futuro personale delle organizzazioni militari, una caratteristica intrinseca non in sintonia con gli altri tipi di istruzione superiore, che educano per un segmento più ampio del mercato del lavoro. Una seconda argomentazione, di tipo più pratico, è la grande varietà di dati disponibili (sulla spesa) per le scuole militari.

Nonostante tutto, il concetto di "istruzione superiore" così ottenuto comprende ancora una gamma assai vasta di istituzioni. Per ridurre questa gamma - ed aumentare così le possibilità di una interpretazione univoca dei risultati - le istituzioni sono state raggruppate in due categorie: il settore universitario ed il settore non-universitario. L'istruzione nel settore universitario è considerata di standard accademico e strettamente legata alla ricerca scientifica. L'istruzione nel settore nonuniversitario appare invece incentrata su una formazione di alto livello, ma con orientamento professionalizzante e non è apertamente legata alla ricerca scientifica. In questo studio si è deciso di adottare la distinzione università/non-università, perché si può ritenere che la spesa pubblica sia relativamente più alta nel settore universitario che in quello non-universitario. La distinzione università/non-università dovrebbe, tuttavia, essere usata con cautela; ciò vale soprattutto per quegli Stati membri in cui le linee di demarcazione tra i due settori sono piuttosto vaghe, e si è reso necessario consultare esperti nazionali per classificare le istituzioni di istruzione superiore come universitarie o non-universitarie.

Spesa per l'istruzione superiore

Il secondo nodo gordiano concettuale da districare riguarda la "spesa per l'istruzione superiore". A questo riguardo vanno distinti due aspetti principali: in primo luogo, che tipo di spese siano incluse e, quindi, di chi siano le spese incluse. Entrambi i punti verranno chiariti in seguito.

Il concetto di "istruzione superiore" è stato definito in rapporto alle istituzioni che forniscono certi corsi. Oltre alle spese direttamente collegate all'erogazione di educazione e ricerca, vi sono le spese (nazionali) per le attività che creano l'ambiente in cui le istituzioni per l'istruzione superiore operano. Queste "spese globali" riguardano due tipi di attività. Ci sono innanzi tutto i costi nazionali relativi a governo, legislazione, amministrazione, valutazione di qualità e simili. Essi includono tutti i costi affrontati per le scelte di base dell'istruzione superiore.

Il secondo gruppo di attività di supporto è quello a favore del diritto allo studio degli studenti. In questo contesto vanno presi in considerazione due diversi tipi di aiuto finanziario agli studenti:

– aiuti finanziari diretti. Nella maggior parte dei paesi esistono schemi di aiuti finanziari per gli studenti finalizzati al pagamento delle tasse accademiche e delle spese di sostentamento, la cui portata, però, varia considerevolmente. Non solo mutano i criteri di eleggibilità ad usufruire di tali supporti, ma varia anche la percentuale in cui tasse accademiche e spese personali sono coperte da tali sussidi e/o prestiti;

- aiuti indiretti mediante servizi agevolati (alloggi, mense, assistenza medica, trasporto, attività ricreative sportive e culturali e previdenza sociale). Tra gli Stati membri esistono marcate differenze nell'entità di questo sostegno indiretto e nel modo in cui esso è erogato.

In questo studio il concetto di "spesa" include sia le spese correnti (spese per stipendi e materiali) che le spese in conto capitale. Nella maggior parte delle ricerche sulla spesa per l'istruzione superiore la spesa in conto capitale è esclusa perché essa viene riportata nei modi più diversi nei rapporti annuali delle istituzioni di istruzione superiore. Sebbene questa sia una valida ragione per non usare le spese in conto capitale a livello di istituzioni, non lo è a livello nazionale, dato che spese o costi non inclusi nei bilanci delle istituzioni possono essere ben visibili nei libri contabili delle organizzazioni che li erogano (ad es. il Ministero dell'Istruzione).

La seconda questione di base riguarda coloro che effettuano tali spese. La distinzione principale, in tale senso, è tra spese pubbliche e private. La spesa pubblica è la spesa destinata all'istruzione superiore ed effettuata da organizzazioni pubbliche; essa include il finanziamento di istituzioni pubbliche per l'istruzione superiore, i sussidi per le istituzioni private di istruzione superiore e le spese per le attività di sostegno. Il termine "organizzazioni pubbliche" è usato per indicare il conglomerato di autorità nazionali, regionali o locali e di altre organizzazioni pubbliche impegnate nel settore dell'istruzione superiore (fornendo ad esempio un sostegno "regolare" all'istruzione e alla ricerca, aiuti agli studenti, progetti commerciali di ricerca, etc.).

Si suppone invece che "la spesa privata" racchiuda le spese a favore dell'istruzione superiore effettuate da organizzazioni private (a favore di istituzioni pubbliche o private di istruzione superiore e/o di studenti) oppure da privati cittadini (gli studenti e/o i loro genitori). Queste ultime spese includono le tasse accade-

miche ed il sostentamento personale nella misura in cui essi non sono coperti dagli schemi di aiuti agli studenti.

Problemi concettuali riguardanti la spesa per studente

Oltre ai problemi concettuali discussi in precedenza, restano da chiarire altre questioni concettuali relative al calcolo della spesa per studente.

Iniziamo dalla definizione di "numero di studenti", in cui spesso si identifica il numero di persone che effettuano studi di istruzione superiore. Tuttavia questa definizione può non essere soddisfacente per il calcolo della spesa per studente, perché ovviamente gli studenti part-time vanno considerati in modo diverso dagli studenti full-time. Quando il numero degli studenti è collegato alla spesa per l'istruzione superiore, esso viene definito come numero di studenti "equivalenti full-time". Nel calcolare il numero di equivalenti full-time il peso degli studenti part-time è determinato dalla struttura dello specifico sistema didattico e, in alcuni casi, dal meccanismo di sovvenzionamento usato.

In secondo luogo, nel calcolare la spesa per studente, vanno anche prese in considerazione le possibili differenze nell'anno accademico (che è il periodo su cui viene conteggiato il numero di studenti) e nell'anno finanziario, che nella maggior parte dei casi coincide con l'anno solare. Nel sistema di istruzione superiore le attività di ricerca e sviluppo comprendono le attività di ricerca incluse nel sistema di finanziamenti e la ricerca commerciale, ossia i progetti di ricerca non inclusi nel sistema regolare di finanziamenti. Al di fuori del sistema di istruzione superiore le attività di R&S includono i progetti dei centri di ricerca non collegati al sistema di istruzione superiore e una analoga attività svolta da ditte e società. Nel calcolare la spesa per studente viene esclusa la spesa per le attività di R&S all'interno del sistema



La facciata dell'Università Cattolica del Cile

di istruzione superiore, ma questa esclusione causa seri problemi perché l'insegnamento e la ricerca sono fortemente correlati e per lo più coincidono nelle stesse persone. In alcuni Stati membri della CEE si usano analisi di bilancio temporale o codici distributivi standard per distinguere all'interno dei sistemi di istruzione superiore le spese per le attività di ricerca da quelle per le attività didattiche.

PROBLEMI METODOLOGICI

Al di là dei problemi concettuali affrontati in precedenza, ci sono alcune questioni metodologiche da considerare se si vogliono rendere i dati sulla spesa per l'istruzione superiore confrontabili nel tempo e nello spazio. Il primo problema riguarda l'uso e la scelta degli indicatori nelle analisi comparate della spesa per l'istruzione superiore. La spesa per l'istruzione superiore di dodici Stati membri non può essere paragonata in quanto tale. Confrontare la spesa assoluta non è significativo. Bisogna prendere in considerazione le carat-

teristiche di ogni Stato membro: la sua economia, la dimensione del suo settore pubblico e le caratteristiche del sistema nazionale di istruzione superiore. Solo così si possono ottenere informazioni confrontabili sul livello relativo di spesa per l'istruzione superiore. Sono stati scelti quattro indicatori per incorporare queste caratteristiche nazionali:

– spesa pubblica totale per l'istruzione superiore come percentuale della spesa pubblica totale;

 spesa pubblica totale per l'istruzione superiore come percentuale del bilancio nazionale per l'istruzione;

– spesa pubblica totale per l'istruzione superiore come percentuale del prodotto interno lordo;

– spesa pubblica per studente.

Questi indicatori, che sono usati frequentemente, sono stati scelti perché rappresentano le dimensioni più rilevanti delle situazioni nazionali.

Il secondo problema metodologico è collegato al quarto indicatore. I dati dei primi tre indicatori sono forniti sotto forma di percentuale di facile comparazione. I dati riguardanti la spesa per studente, invece, sono espressi in divise nazionali e prezzi

correnti. Per consentire di paragonare queste variabili nel tempo e nello spazio bisogna ridurre i dati allo stesso denominatore monetario e quindi trasformarli in prezzi costanti usando un deflatore adeguato. Un modo semplice per ridurre le variabili a un denominatore monetario comune è l'uso dei tassi di scambio effettivi. I tassi di scambio indicano il valore relativo tra due valute o tra una singola valuta ed un gruppo di altre divise, come nel caso dell'Ecu. Tuttavia, l'uso dei tassi di scambio effettivi porterà a distorsioni riguardanti il livello dei prezzi (cfr. ad es. Krugman

e Obstfeld, 1988). Perciò oltre all'ECU si usa un'entità alternativa detta PPS (Purchasing Power Standard). Il PPS si ottiene adattando i tassi di scambio dell'ECU nel 1975 ai cambiamenti nei livelli dei prezzi negli Stati mem-

bri della Comunità Europea. Usando il Prs al posto dell'Ecu si hanno risultati diversi. Se il livello dei prezzi di uno Stato membro è più alto del livello dei prezzi medi CEE (come avviene in Danimarca, Germania e Francia), usando il PPS si avranno risultati inferiori che usando l'Ecu (in quei paesi i prezzi relativamente alti riducono il potere d'acquisto). Se il livello dei prezzi è inferiore alla media comunitaria (come avviene in Italia, Grecia, Spagna e Portogallo), usando il PPS si avranno risultati superiori. In Belgio, Irlanda, Lussemburgo, Olanda e Regno Unito il livello dei prezzi è vicino alla media comunitaria, il che significa che se si usa il Prs al posto dell'Ecu non si hanno risultati sostanzialmente diversi in materia di spesa per l'istruzione superiore.

L'uso di dati espressi in ECU o PPS non è però corretto per confrontare le tendenze nella spesa per l'istruzione superiore. I diversi sviluppi nel livello dei prezzi (medi) porta ad errori nel raffronto spazio-temporale. I cambiamenti in ciascuno Stato membro possono essere valutati separatamente analizzando la spesa in prezzi costanti e in valuta nazionale. Dato che i risultati di queste analisi incentrate su un unico Stato non hanno ovviamente bisogno di essere ridotte ad un denominatore comune, le tendenze della spesa a favore dell'istruzione superiore sono poste a confronto paragonando i cambiamenti della spesa per l'istruzione superiore calcolati in prezzi costanti e valute nazionali.

La strategia di ricerca

Per avere una visione d'insieme della spesa per l'istruzione superiore, per confrontare i dati dei vari Stati membri della Comunità Europea e per cercare di spiegare alcune delle differenze esistenti è necessaria una grande massa di informazioni. Informazioni non solo su quanto denaro sia stato effettivamente speso, ma anche sulle strutture dei sistemi didattici, sul numero degli studenti, sulle caratteristiche dei meccanismi di sovvenzionamento e sulle variabili monetarie e macro-economiche sono infatti necessarie per poter effettuare paragoni su un certo arco di tempo e tra i diversi Stati membri della Comunità Europea.

A causa della scarsa omogeneità delle informazioni necessarie e della complessità delle fonti da cui esse vanno raccolte, nel reperimento dei dati ci si è avvalsi di metodi diversi:

- esame e valutazione delle fonti di informazione esistenti;
- preparazione e distribuzione di un questionario;
- confronto con gli esperti nazionali.

L'esame delle fonti esistenti

Dato che l'istruzione superiore (ed in particolare la spesa ad essa finalizzata) sta acquistando un'importanza crescente nelle politiche nazionali, non è strano che parte delle informazioni necessarie per il presente studio sia già disponibile. Per ottenere le informazioni si è fatto ricorso a due fonti: la letteratura di ricerca sull'istruzione superiore e sulla spesa per l'istruzione superiore e i molti data base quantitativi disponibili.

L'importanza dell'istruzione superiore per le società e le economie nazionali e la crescente consapevolezza dei legami internazionali esistenti comportano la presenza di una serie rilevante di opere contenenti raffronti tra Stati in materia di istruzione superiore e di politiche sull'istruzione superiore. Queste opere si concentrano su tre temi principali: la descrizione dei sistemi didattici, l'analisi della spesa per l'istruzione superiore a livello nazionale e la descrizione ed analisi dei problemi concettuali e metodologici nell'analisi dell'evoluzione nel tempo di tale spesa nei vari Stati. I risultati di tutta questa letteratura sono stati usati come fonte sia per la descrizione dei sistemi didattici, ivi inclusi i meccanismi di finanziamento, sia per l'elaborazione del questionario di cui si riferirà in seguito.

Dati quantitativi sulla spesa per l'istruzione superiore a livello nazionale sono disponibili praticamente per tutti gli Stati membri. Questi dati, tuttavia, non sono paragonabili tra loro perché i concetti di istruzione superiore e di spesa per l'istruzione superiore usati per essi sono diversi. Inoltre c'è il problema dell'accesso ai dati, perché ogni paese ha un sistema diverso di presentarli. Per questi motivi non sono state prese in esame le statistiche nazionali pubblicate dagli Stati membri della Comunità Europea. Ci si è invece avvalsi dei data base internazionali in quanto essi sono in grado di fornire una panoramica comparata di tutti i dati. Inoltre, va detto che i dati qui contenuti presentano già una certa standardizzazione delle categorie presenti nei sistemi didattici (ottenuta mediante la classificazione ISCED). Ma, sebbene essa fornisca una panoramica della

spesa per settori, non consente una analisi approfondita. Inoltre i data base non sono completi. OCSE, UNESCO e EUROSTAT, infatti, raccolgono i dati relativi alla spesa per l'istruzione mediante un questionario relativamente nuovo che è stato completato dalla maggior parte degli Stati membri solo per il 1984, 1985 e 1986. Tra i dati forniti le spese effettive coesistono tranquillamente con le stime dei bilanci preventivi.

Di conseguenza si può concludere che i data base di EUROSTAT, OCSE ed UNESCO riguardanti la spesa per l'istruzione possono essere usati per avere una idea generale sulla spesa per l'istruzione superiore oppure come mezzo di controllo o riferimento incrociato nell'analisi dei dati sulla spesa per l'istruzione superiore raccolti in altro modo.

Il questionario

Poiché l'esame di libri e data base quantitativi non forniva tutte le informazioni necessarie, è stato elaborato un questionario da distribuire ad ogni Stato membro per ottenere informazioni aggiornate e affidabili sulla spesa per l'istruzione superiore. Il questionario è diviso in quattro parti. Nella prima parte l'attenzione si concentra sulla spesa pubblica totale e sulla spesa pubblica per l'istruzione superiore. Nella seconda la spesa pubblica sull'istruzione superiore viene frazionata in diverse voci. La terza parte riguarda il numero degli studenti nel settore dell'istruzione pubblica (superiore), mentre la quarta si incentra sul settore privato, esaminando il numero di studenti presenti in tale settore e la spesa a favore dell'istruzione superiore.

Gli esperti nazionali

Per ogni Stato membro è stato individuato un esperto che ha cooperato a questo progetto. La loro consulenza è stata articolata in due fasi. Nella prima gli esperti fornivano i dati

completando il questionario, nella seconda dovevano verificarli. I questionari così completati furono restituiti ed analizzati. In seguito, agli esperti nazionali furono presentate domande aggiuntive e richieste di chiarimento e fu anche inviata loro, per ottenere il parere, una descrizione del sistema di istruzione superiore e di spesa pubblica a favore dell'istruzione superiore risultante dal questionario.

I risultati

Tutti questi dati sono stati raccolti nei dodici Stati membri nel periodo dicembre 1989-settembre 1990. Se il processo di raccolta dei dati fosse avvenuto come previsto e non vi fossero stati problemi nella disponibilità dei dati, l'uso dei concetti e dei metodi scelti avrebbe portato ad un'analisi totalmente corretta della spesa per l'istruzione superiore. Tuttavia, i dati raccolti indicano che ci sono problemi di disponibilità dei dati. Perciò in questa sezione sono state riportate le potenziali fonti di errore che avrebbero potuto influenzare i risultati presentati nella terza parte. Nella seconda parte è posto a confronto il numero di studenti nei sistemi di istruzione superiore. Nella terza parte è descritta la spesa per l'istruzione superiore nei vari Stati esaminata usando i quatto indicatori descritti in precedenza. La quarta parte esamina quanto le cause di errore abbiano influenzato il confronto dei dati.

i) Problemi metodologici e concettuali come potenziali fonti di errore nella ricerca comparata sulla spesa per l'istruzione superiore

Già in precedenza si è accennato all'importanza cruciale di un quadro concettuale a cui ricondurre tutti i dati se si vuole tracciare un efficace raffronto tra le varie realtà nazionali. Se i dati non sono disponibili nella forma prefissata si avranno facilmente errori nel raffronto. In un confronto delle spese per l'istruzione superiore di dodici Stati diversi, ognuno dei quali con un proprio sistema didattico, non è sorprendente notare che i dati raccolti deviano da quanto determinato negli assunti concettuali. Ad esempio, per diversi paesi non è stato possibile escludere le spese per gli ospedali universitari e le accademie militari, oppure le università aperte e i centri di ricerca. Riguardo al concetto di "spesa per l'istruzione superiore" si sono avuti grossi problemi nel determinare gli aiuti finanziari diretti agli studenti. In alcuni paesi una parte considerevole di questi aiuti è concessa mediante sgravi fiscali. I dati su tali sgravi fiscali, che dovrebbero essere inclusi nei dati relativi all'aiuto finanziario agli studenti, non erano tuttavia disponibili. Per la maggior parte dei problemi concettuali è possibile dire se la stima ottenuta è in eccesso o in difetto, tuttavia è virtualmente impossibile valutare la portata della distorsione poiché non sono disponibili i dati per tale analisi. Nella versione integrale del rapporto i dati riguardanti la spesa pubblica per l'istruzione superiore vengono presentati separatamente, paese per paese, insieme ad una descrizione dei sistemi di istruzione superiore e del numero degli studenti. Nelle pagine seguenti tutti questi dati sono integrati in una descrizione comparata, che prende in esame in primo luogo il numero di studenti in tutti i paesi membri della CEE, e quindi il confronto della spesa pubblica per l'istruzione superiore negli Stati membri.

ii) Numero di studenti

La fig. 1 illustra la diversità nella struttura dei sistemi di istruzione superiore all'interno della Comunità Europea. In due Stati Membri – l'Italia e la Spagna – non è stato possibile distinguere il settore non-universitario. In cinque paesi – Danimarca, Germania, Francia, Grecia e Porto-

gallo – l'istruzione universitaria è il settore dominante. Nel resto della Comunità Europea il settore dell'istruzione non-universitaria ha ampiezza uguale o maggiore rispetto a quello dell'istruzione universitaria. La presenza femminile nel settore universitario nel 1987 va dal 41% (Olanda) al 53% (Francia). Nel settore non-universitario la presenza femminile registra una maggiore oscillazione, andando dal 31% (Germania) al 59% (Danimarca).

Per quanto riguarda la variazione numerica degli studenti, è chiaro che in tutti gli Stati membri della Comunità Europea si è registrato un aumento del numero degli studenti nel settore universitario nel periodo 1975-1987 (fig. 2). La crescita maggiore si è avuta in Spagna (82%), Portogallo (58%), Germania (52%) ed Olanda (47%). L'aumento minore si è avuto in Francia (8%; 1983 = 100) e Lussemburgo (7%). Riguardo al settore non-universitario, le iscrizioni hanno registrato un forte aumento in sei Stati membri. In alcuni paesi la crescita è enorme (2814% in Grecia e 298% in Irlanda). Sull'altro fronte, in Danimarca e Lussemburgo le iscrizioni sono diminuite di molto (24% e 39% rispettivamente), mentre in Francia e Portogallo non si sono avuti cambiamenti significativi.

Nel settore universitario la presenza femminile nel periodo 1975-1987 è aumentata in tutti gli Stati membri e soprattutto in Olanda (56%) e Spagna (47%). La situazione nel settore non-universitario è diversa da quella del settore universitario. Qui si è avuto un forte aumento della presenza femminile in quattro Stati membri, ma anche una modesta riduzione in altri due paesi (Danimarca e Regno Unito).

iii) Spesa pubblica per l'istruzione superiore

Come si è accenanto in precedenza, i dati sulla spesa pubblica per l'istruzione superiore negli Stati membri della CEE, così come sono, non sono paragonabili; essi vanno visti nella prospettiva dei sistemi nazionali di istruzione superiore e della grandezza dei paesi. Per fornire questa prospettiva sono stati scelti quattro indicatori: la spesa pubblica per l'istruzione superiore come percentuale della spesa pubblica totale; come percentuale del bilancio nazionale per l'istruzione; come percentuale del PIL e in termini di spesa per studente.

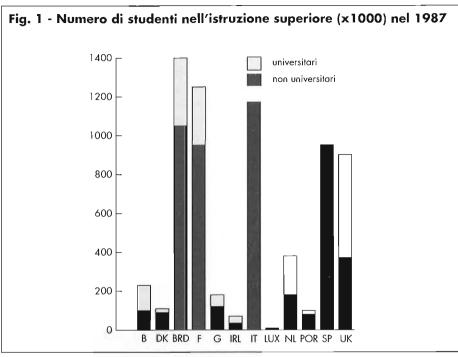
Nella fig. 3 si vede chiaramente che, usando il primo indicatore, la spesa pubblica per l'istruzione superiore appare molto alta in Olanda e estremamente bassa in Lussemburgo. Le differenze tra gli Stati membri sono notevoli.

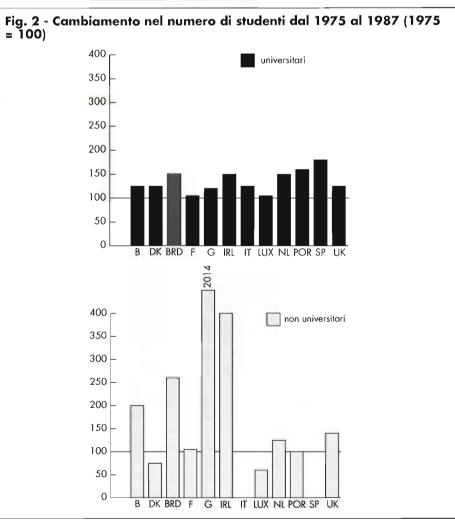
Come si vede nella fig. 4, la spesa pubblica totale per l'istruzione superiore espressa in percentuale del bilancio statale per l'istruzione è maggiore in Danimarca, Olanda e Germania. Anche qui il Lussemburgo è ultimo e pure molto bassi sono i dati relativi alla Francia.

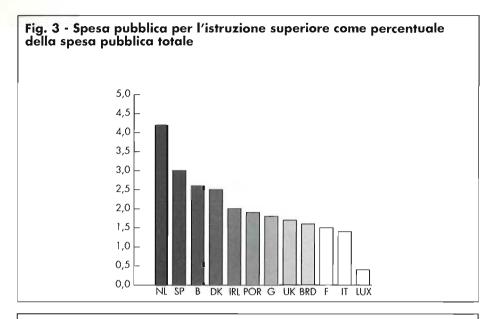
La fig. 5 fornisce informazioni sulla spesa pubblica per l'istruzione superiore espressa in percentuale del PIL. Anche in questo caso troviamo che l'Olanda e la Danimarca occupano le posizioni di testa, mentre agli ultimi posti si collocano il Lussemburgo e l'Italia.

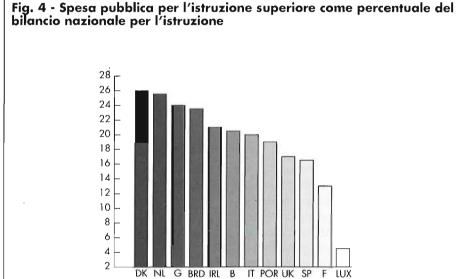
Il quarto indicatore usato per confrontare la spesa per l'istruzione superiore nella Comunità Europea è la "spesa per studente". Per rendere paragonabili tra di loro i dati forniti in valute nazionali la spesa per studente è espressa in ECU. Il lettore dovrebbe tener presente che il concetto "spesa per l'istruzione superiore" usata nel quarto indicatore si riferisce alla spesa relativa alle attività didattiche (insegnamento).

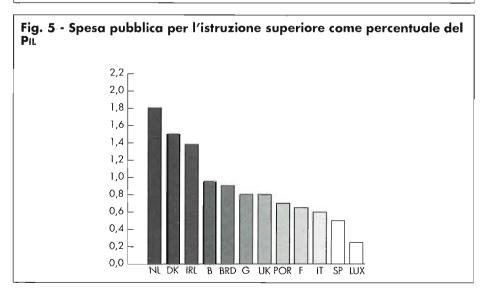
La fig. 6 mostra che ci sono grandi differenze in seno alla Comunità. Ad esempio, nel 1987 la spesa per studente in Danimarca è stata nove volte maggiore di quella registrata in Spagna. Danimarca, Lussemburgo e Olanda fanno registrare i valori più alti. La spesa per studente è estremamente bassa in Spagna e in Grecia.











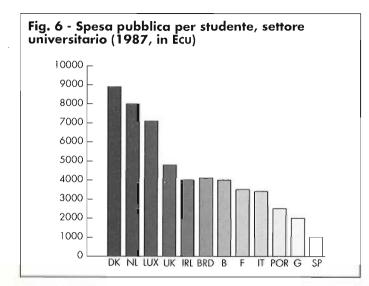
La fig. 7 mostra i risultati riguardanti la spesa pubblica per studente nel settore non-universitario. Dato che le informazioni relative all'Italia e al Regno Unito erano insufficienti e che in Spagna non vi è un settore non-universitario, il raffronto è possibile solo tra nove Stati membri.

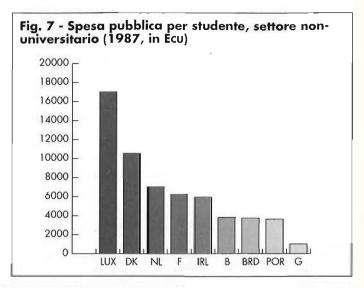
La figura mostra che la spesa per studente nel 1987 è relativamente alta in Lussemburgo ed anche per Danimarca ed Olanda si hanno valori abbastanza elevati. La spesa minore per studente si ha in Grecia.

Fino a qui le analisi si sono incentrate sul raffronto dei livelli di spesa pubblica per l'istruzione superiore misurata mediante i quattro indicatori. Queste analisi statiche forniscono le informazioni necessarie per rispondere alla domanda: "Quali paesi spendono di più e quali di meno per l'istruzione superiore?". Sebbene le quattro classifiche ottenute non siano identiche, si può trovare come tendenza d'assieme che Olanda e Danimarca sono i paesi che spendono relativamente di più per l'istruzione superiore; Belgio, Germania, Irlanda e Regno Unito appartengono alla fascia intermedia, mentre Francia, Portogallo, Italia, Grecia e Spagna rientrano tra i paesi la cui spesa si situa al di sotto della media.

I cambiamenti nella spesa pubblica per l'istruzione superiore

Come si è visto in precedenza, le analisi statiche dei livelli di spesa per l'istruzione superiore possono fornire dati utili. Dati ancora più utili possono essere ottenuti analizzando e raffrontando i cambiamenti nei livelli di spesa in un certo arco di tempo. Paragonare le principali tendenze in queste processi di cambiamento per tutti gli Stati membri può rilevare se esista una tendenza di fondo nell'evoluzione del livello della spesa per l'istruzione superiore. È particolarmente interessante notare se esista o meno una tendenza alla convergenza tra gli stati che spendono di più e quelli che spendono





di meno. Nei sei Stati membri con il maggiore livello di spesa pubblica nel 1980 la spesa pubblica per l'istruzione superiore tende a diminuire. Lo stesso avviene in Francia. Per quanto riguarda gli altri Stati membri, in Spagna e Portogallo la tendenza è nettamente al rialzo, ma in Grecia e in Italia non è così.

Nella maggioranza degli Stati membri la percentuale del bilancio statale stanziata per l'istruzione superiore nel periodo 1976-1987 è mutata senza mostrare una netta tendenza al rialzo o al ribasso. In due Stati membri la percentuale rappresentata dall'istruzione superiore tende a salire (Portogallo e Spagna) e in altri due a scendere (Olanda e Regno Unito), ma non sembra emergere nessuna tendenza definita.

La spesa pubblica per l'istruzione superiore si è sviluppata seguendo due linee diverse: un forte aumento (Grecia, Portogallo, Italia e Spagna) e una modesta riduzione (Olanda, Danimarca, Irlanda, Belgio, Germania, Regno Unito e Francia). La diminuzione interessa i paesi che spendono di più (e la Francia) e l'aumento i paesi che spendono di meno.

La spesa pubblica per studente nel settore universitario tende a diminuire nei paesi che spendono di più. Nel settore non universitario, i cambiamenti nella spesa per studente sono stati notevoli. Anche qui la spesa è diminuita in molti Stati membri

(Olanda, Irlanda, Germania, Belgio e Grecia) ed è aumentata in altri (Danimarca, Francia, Lussemburgo e Portogallo). Tuttavia se gli Stati membri sono raggruppati in base al livello di spesa per studente nel 1980, i dati non mostrano una tendenza omogenea. Non ci si aspetterebbe infatti una diminuzione della spesa per studente in Grecia e Irlanda o un aumento della spesa in Danimarca e Francia. D'altra parte va tenuto presente che il numero di studenti nel settore non-universitario ha subito un enorme aumento in Grecia e Irlanda, mentre in Danimarca è diminuito del 24%. Questi cambiamenti nel numero delle iscrizioni influenzano i risultati riguardanti le spese per studente in modo da non rendere chiaro un eventuale processo di convergenza.

Conclusione e discussioni

Sulla base dei risultati del presente studio comparato si possono formulare le seguenti conclusioni.

In primo luogo, esistono notevoli differenze nel livello della spesa per l'istruzione superiore. Collegandola alla spesa pubblica totale, al bilancio statale per l'istruzione o al PIL si possono distinguere tre gruppi di Stati membri: un gruppo che spende "molto" (Olanda e Danimarca), un gruppo che spende "poco" (Lussemburgo, Italia, Spagna e Francia) e un gruppo intermedio (gli altri sei Stati membri). Se si analizza la spesa per studente la composizione di questi tre gruppi è leggermente diversa: Danimarca, Olanda e Lussemburgo sono nel gruppo che spende "molto", Spagna, Grecia e Portogallo in quello che spende "poco" e gli altri sei nei gruppo intermedio. Inoltre nei paesi membri esiste una tendenza alla convergenza nella spesa per l'istruzione superiore. L'analisi dei cambiamenti nella spesa mostra che sta aumentando la spesa dei paesi che spendono di più.

Sono state analizzate alcune possibili fonti di errore. Sebbene il livello effettivo di spesa mutasse usando dei correttivi, non si sono avuti grandi cambiamenti né nella classifica degli Stati membri stilata sulla base del livello di spesa pubblica né nella ten-

denza alla convergenza.

Questa studio ha portato alla creazione del primo data base davvero comprensivo che copre la spesa pubblica per l'istruzione superiore in tutti i dodici Stati membri della Comunità Europea su un certo arco di tempo. Questo data base può essere considerato come il primo passo di un processo in corso verso un data base "perfetto" sulla spesa per l'istruzione superiore. Per garantire un simile processo il data base dovrebbe essere ripreso ed aggiornato regolarmente sia in termini di contenuto che di quadro concettuale. Questi miglioramenti dovrebbero essere basati sui commenti critici di esperti, su nuovi dati statistici ed informazioni sui cambiamenti relativi alle politiche nazionali ed internazionali nel settore dell'istruzione superiore. Mantenendo in vita questo progetto si forniranno ai politici impegnati nel settore dell'istruzione superiore delle informazioni veramente preziose.

Riferimenti bibliografici

Altbach, P.G. "Comparative Studies in Higher Education", in *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1988.

Eicher, J.C. The Financial Crisis and its Consequences in European Higher Education, Burgundy, University of Burgundy, 1989. Goudriaan, R. Kosten van Hoger Onderwijs in Europees Perspectief, Rotterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, 1989.

Krugman, P.R. e Obstfeld, M. *International Economics Theory and Policy*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman, and Company, 1988.

Organization for Economic Cooperation and Development Changing Patterns of Finance in Higher Education, Paris, Oecd, 1989.

Porras-Zuniga, J. "General Comparative Education, Comparative Statistics in Education", in *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1988.

Università Cattolica del Cile: consultazione dei testi nella biblioteca della facoltà di Fisica e Astronomia



Ecco il testo della Risoluzione 945 dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa relativa al finanziamento dell'istruzione superiore e della ricerca, adottato dall'Assemblea l'11 maggio 1991, e il memorandum esplicativo che lo ha preceduto preparato dal francese Philippe Bassinet.

LA PAROLA AL CONSIGLIO D'EUROPA

La Risoluzione 945

L'Assemblea:

1. Tiene conto delle conclusioni del dibattito "Missione e mezzi dell'università: problemi e prospettive per il finanziamento del sistema universitario europeo" (Barcellona, 4-6 settembre 1989), organizzato congiuntamente dal suo Comitato per la Cultura e l'Istruzione, dalla Conferenza Permanente per i Problemi Universitari (CC-Pu), dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OECD) e dall'Università di Barcellona.

2. Considera l'istruzione superiore e la ricerca secondo lo spirito dei principi fondamentali della Magna Charta delle università europee, che definisce l'università "una istituzione autonoma che produce, esamina, valuta e gestisce la cultura attraverso l'insegnamento e la ricerca".

3. Ritiene che i problemi del finanziamento delle università e degli altri istituti di istruzione superiore riguardino tutti gli Stati membri, malgrado esista in Europa, da un lato, una considerevole diversità di situazioni e di strutture dell'istruzione superiore e dall'altro, una eterogeneità di sviluppo dei livelli economici.

4. Osserva che, nella maggior parte degli Stati membri, la carenza di finanziamenti adeguati si debba principalmente all'aumento del numero di studenti immatricolati, al sostanziale aumento dei costi dell'istruzione e della ricerca e alla stagnazione del finanziamento pubblico.

5. Deplora gli effetti negativi di questa situazione sulla qualità dell'istruzione superiore relativamente alla ricerca (i cui risultati raramente sono di pronta commercializzazione), sull'autonomia e l'indipendenza delle istituzioni dell'istruzione superiore e infine, sulla cooperazione europea (quale risultato della crescente disparità delle rispettive risorse).

6. Ŝottolinea che l'istruzione costituisce un problema prioritario, ed invita le autorità competenti a mettere in atto gli sforzi necessari per porre rimedio alla situazione dell'istruzione superiore sulla base dei seguenti principi:

i. L'istruzione superiore e gli studenti

- a. L'istruzione superiore deve subire un processo di democratizzazione per permettere l'accesso del maggior numero possibile di persone. L'unica selezione accettabile dovrà essere basata sul merito, e in nessun caso dovrà dipendere dalle risorse finanziarie dello studente.
- **b.** Tutti gli Stati membri dovranno garantire l'assenza di ostacoli finanziari al diritto di accesso all'istruzione superiore.
- c. L'istruzione superiore e successiva dovrà essere considerata un'area prioritaria, e ciò dovrà riflettersi, nella pratica, in uno sforzo finanziario da parte delle autorità pubbliche.
- d. Gli attuali sistemi di finanziamento dovranno essere sviluppati in modo tale da permettere al maggior numero possibile di persone di accedere all'istruzione superiore. Dovranno essere incoraggiati i sistemi di prestiti garantiti a tassi contenuti, le sponsorizzazioni e la verifica del contributo familiare, sottoposti al controllo delle autorità pubbliche.

ii. La ricerca

- a. Non può esistere un'istruzione superiore senza una stretta collaborazione tra la ricerca e l'insegnamento.
- **b.** Si dovrà approfondire il carattere formativo della ricerca e il suo profondo coinvolgimento nell'istruzione superiore.
- c. Si dovrà tenere in considerazione l'importanza dell'autonomia del lavoro di ricerca insieme al fatto che la ricerca dovrà svilupparsi in tutti i campi, a prescindere dagli interessi commerciali a breve termine che potrebbero ostacolarla.
- d. Non dovrà essere tralasciato il "finanziamento incrociato" della ricerca.

e. Si dovrà istituire un sistema di valutazione – nel caso di ricercatori europei che lavorino nello stesso campo – e un sistema di auto-valutazione.

f. Si dovrà incoraggiare l'utilizzo dei ricercatori universitari in qualità di consulenti ed esperti.

iii. L'amministrazione degli istituti di istruzione superiore e di ricerca

- a. I docenti, i ricercatori, il personale amministrativo e tecnico, e gli studenti, dovranno associarsi, secondo le rispettive competenze, per stabilire i principi generali della politica che governerà l'istruzione superiore e la ricerca nei vari istituti.
- b. Ciascun istituto (Consiglio d' Amministrazione, Consiglio o Consiglio Fiduciario) avrà il diritto di designare il proprio direttore (Presidente, Vice Cancelliere...).
- c. L'applicazione dei principi generali della politica comune, dovrà essere gestita da uno staff di professionisti qualificati.

iv. I rapporti tra l'istruzione superiore e la società

I rapporti tra gli istituti di istruzione superiore e la società sono sempre stati molto stretti. Gli istituti dovrebbero però sviluppare una cooperazione con le aziende e il settore privato in generale. Tuttavia, se è pur vero che l'istruzione superiore non può ignorare la situazione economica e la realtà di mercato, al contempo dovrà adoperarsi per mantenere il proprio ruolo di servizio pubblico.

- v. La cooperazione in Europa tra gli istituti di istruzione superiore e di ricerca
- a. Si trarrà un considerevole vantaggio dal combinare le risorse dei diversi istituti, perché ciò comporterà l'attuazione di determinati progetti, la ripartizione dei rischi e la diffusio-

Università Cattolica del Cile: un laboratorio della facoltà di Scienze biologiche

ne delle conoscenze.

- b. Si dovrà incentivare la mobilità dei ricercatori, dei docenti e degli studenti, attraverso un maggior numero di programmi di cooperazione sul modello di ERASMUS.
- c. Si dovrà migliorare la cooperazione inter-universitaria con l'obiettivo di eliminare le disparità esistenti nell'istruzione superiore tra l'Europa orientale e occidentale, settentrionale e meridionale, in particolare abbattendo le attuali barriere.
- d. Si dovranno sviluppare le possibilità di cooperazione, in particolare nel campo dell'insegnamento a distanza che dovrà utilizzare la rete di istituti esistente.

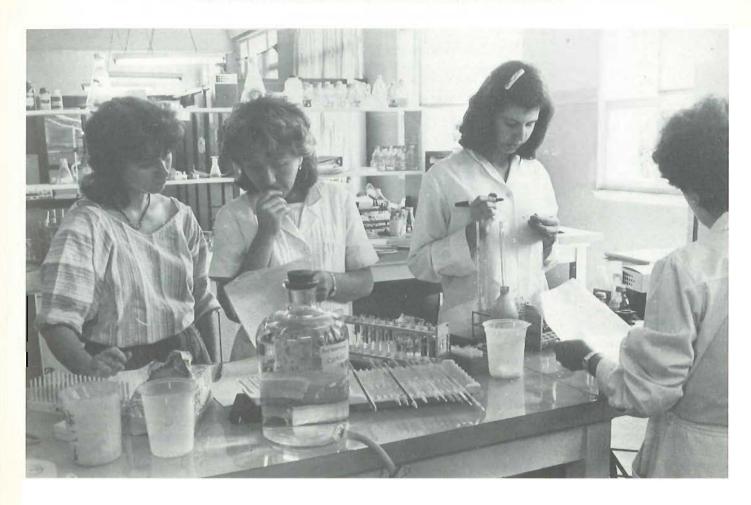
Memorandum esplicativo

1. Introduzione

La preoccupazione per l'impoverimento delle università dovuta alla scarsità dei finanziamenti pubblici, insieme alla consapevolezza che la società e l'istruzione superiore si trovano oggi ad una svolta, hanno spinto il Comitato per la Cultura e l'Istruzione ad esaminare il problema del finanziamento dell'istruzione superiore e a rivalutarne il ruolo.

Il Comitato ha deciso di far partecipare anche la Conferenza Permanente per i Problemi Universitari (CCPU) e l'OECD, che aveva già varato uno studio dei cambiamenti degli schemi di finanziamento dell'istruzione superiore.

Lo studio dell'OECD, ha costituito il punto di partenza per il dibattito "Missione e mezzi dell'università: problemi e prospettive per il finanziamento del sistema universitario europeo", organizzato congiuntamente da queste tre entità, insieme all'Università di Barcellona, e che si è tenuto a Barcellona dal 4 al 6 settembre 1989.



 L'OECD ha varato questo studio per due motivi principali:

– i ministri dell'Istruzione hanno manifestato una seria preoccupazione per la situazione delle università. In verità un'analisi precedente aveva già dimostrato che gli standard dell'istruzione superiore avevano accusato il colpo delle riduzioni dei budget. L'aumento delle risorse finanziarie per le università è stato molto più lento dell'incremento che si è verificato nelle iscrizioni e nei costi della docenza, il che ha colpito principalmente il capitale destinato alle spese;

- d'altro canto, l'evoluzione dell'istruzione superiore ha evidenziato non solo problemi quantitativi ma anche qualitativi, sottolineando l'impossibilità che gli stanziamenti destinati alle università possano procedere di pari passo.

La mancanza di dati affidabili e comparabili, ha portato l'OECD a basarsi

sullo studio approfondito di casi nazionali, preparati da dodici dei suoi membri.

Il maggior risultato di questo rapporto riguarda la crescente diversità dell'istruzione superiore e dei suoi meccanismi di finanziamento in quasi tutti i paesi dell'OECD. L'università si trova a svolgere troppi compiti considerati i mezzi di cui dispone: diminuendo i contributi, i vari governi sperano che la diversificazione delle risorse finanziarie diventi la soluzione di quei problemi che essi stessi hanno contribuito a creare.

Dal momento che la nozione di università varia enormemente da paese a paese, il Dibattito di Barcellona e il presente rapporto hanno preferito considerare l'istruzione superiore e la ricerca basandosi sullo spirito dei principi generali della Magna Carta delle università europee, che definisce appunto l'università come "un istituto autonomo che produce, esa-

mina, valuta e gestisce la cultura attraverso la ricerca e l'insegnamento". Senza con questo voler ridurre i problemi dell'istruzione superiore alle sole difficoltà finanziarie, lo scopo del presente rapporto è quello di tracciare un quadro della situazione e quindi indicare alcuni punti di riflessione a livello europeo, considerando le politiche finanziarie quali indicatori evidenti dei rispettivi atteggiamenti nei riguardi dell'università.

Nessun rapporto sul finanziamento dell'istruzione superiore sarebbe stato completo senza aver tenuto in considerazione il corpo studentesco. A questo scopo, il comitato ha invitato alla riunione che si è tenuta il 13 novembre 1989 l'Ufficio Informazioni degli Studenti dell'Europa dell'Est (WESIB), l'Unione Internazionale degli Studenti e la Federazione Internazionale dei Giovani Liberali e Radicali (IFLRY).

2. La Situazione Attuale

L'attuale situazione di impoverimento delle università è il risultato di una duplice evoluzione. Da un lato, il costante aumento del numero degli studenti e, dall'altro, il cambiamento delle risorse finanziarie. Ciò ha portato all'identificazione di tre modelli differenti.

a. L'evoluzione demografica

A partire dalla Seconda Guerra Mondiale, le università europee sono divenute centri di istruzione di massa, dal momento che le iscrizioni sono aumentate considerevolmente e con ritmo costante. Alla base di questa evoluzione si trovano due motivi diversi: uno democratico collegato all'aumento degli standard di vita, l'altro demografico, conseguenza del baby-boom degli anni '50. Si potrebbe aggiungere anche una terza ragione: la crescente complessità tecnologica di molti lavori richiede una formazione specializzata di elevata qualità che preceda l'impiego.

b. L'evoluzione delle fonti di finanziamento

Questa evoluzione è segnata dal progressivo disimpegno finanziario da parte delle autorità pubbliche e dall'emergere di nuove fonti di finanziamento.

Fino all'inizio degli anni '70 le autorità pubbliche erano in grado di far fronte all'aumento delle iscrizioni aumentando conseguentemente gli stanziamenti. La crisi economica tuttavia ha comportato restrizioni finanziarie per tutti gli Stati membri, e sono stati i cosiddetti settori di secondo piano, quali l'istruzione superiore, che ne hanno sofferto maggiormente.

Il numero degli studenti ha continuato ad aumentare di pari passo con le spese per la ricerca e per la docenza, e le università si sono viste costrette a diversificare le risorse finanziarie nel tentativo di contrastare una diminuzione della qualità dell'istruzione superiore.

I mezzi più utilizzati e di maggior successo per fornire alle università nuove fonti di finanziamento sono stati i contratti di ricerca. Tuttavia, solo alcuni campi specifici di ricerca applicata ne hanno potuto beneficiare, a detrimento della ricerca di base e della ricerca nel campo delle scienze umanistiche e delle arti. Sono da citare inoltre, quale fonte di finanziamento universitario, gli attuali corsi di addestramento professionale.

c. L'identificazione dei tre modelli di finanziamento

Per semplificare, si potrebbe dire che esistono tre modelli di finanziamento pubblico degli istituti di istruzione superiore: lo stanziamento generale, il budget dettagliato e la vendita di servizi accademici. Ciò cui ci troviamo di fronte oggi, è una miscela di questi tre modelli. Il controllo pubblico degli istituti di istruzione superiore è qualcosa di diverso dal fatto che questi istituti ricevano finanziamenti pubblici. Nella maggior parte dei paesi europei, le università private costituiscono un'eccezione e tendono ad essere sempre più assorbite dal settore pubblico.

In molti paesi si sta sviluppando, rapidamente e sostanzialmente, un settore non-universitario di istruzione superiore, ancor meno generosamente finanziato delle stesse università. La maggioranza degli istituti viene incoraggiata dai governi a ricercare fonti alternative di finanziamento. Le rette pagate dagli studenti costituiscono una possibile fonte, ma solo in un numero molto limitato di paesi esse formano una percentuale significativa delle entrate totali, e in almeno due di questi paesi, le rette vengono pagate con gli stanziamenti pubblici. Nella maggior parte dei paesi, il sostegno finanziario agli studenti è aumentato durante gli anni '60 e '70.

Il cambiamento più importante nel

finanziamento pubblico dell'istruzione superiore è dovuto all'uso sempre crescente e alla complessità di una formula di finanziamento che introduce incentivi sul modello di quelli di mercato, ma le esperienze fatte in Danimarca e in Olanda hanno dimostrato che questa impostazione ha delle limitazioni. L'aumento dell'autonomia finanziaria degli istituti di istruzione superiore ha comportato diverse implicazioni relativamente alla gestione interna sempre più orientata verso la specializzazione e il mercato. Tali cambiamenti inoltre, potrebbero comportare effetti nocivi quali un'eccessiva discriminazione tra i vari istituti, tra le materie studiate e tra i vari settori della ricerca. Per evitare tali effetti e per preservare la propria indipendenza, gli istituti di istruzione superiore dovranno definire gli obiettivi a lungo termine e, allo stesso tempo, cercare di adeguarsi costantemente ad una società che cambia in continuazione. In apparenza sembrerebbe una contraddizione in termini, di fatto si tratta di due compiti che dovrebbero essere complementari.

3. I Problemi da Risolvere

Il futuro delle università – che costituisce un problema importante per ciascuno Stato membro e per l'Europa nel suo insieme – implica un aumento delle risorse finanziarie.

Lo scopo di questo rapporto non è quello di proporre soluzioni miracolose quanto piuttosto di sostenere il dibattito su tutta una serie di problematiche importanti. In ogni caso, l'enorme varietà delle situazioni che si riscontrano in Europa limita la possibilità di presentare proposte concrete.

a. Nuovo coinvolgimento delle autorità pubbliche

Sarebbe auspicabile riuscire ad ottenere dalla autorità pubbliche lo stanziamento di somme cospicue per ri-



solvere la crisi finanziaria dell'istruzione superiore.

b. Rapporti tra università e società

L'università deve progredire per potersi adattare alle richieste di un mondo in continua evoluzione. Non si tratta di una speranza vana quanto di una necessità. Ciò non di meno, la capacità dell'università di evolversi non è illimitata e può essere concepita solo come un processo a lungo termine.

L'istruzione superiore ha iniziato il processo di integrazione nel mercato del lavoro fornendo, ad esempio, alcuni servizi a pagamento.

È necessario stabilire un legame tra l'istruzione superiore e il settore privato, mantenendo tuttavia intatta la natura di servizio pubblico.

c. L'adattamento delle strutture universitarie

È necessario un adattamento delle strutture per quanto concerne l'organizzazione e l'amministrazione. Le università dovranno essere gestite amministrativamente da personale specializzato.

d. Le implicazioni dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore

Il Mercato Comune nel 1992 e la tendenza verso una graduale mobilità richiederanno, nell'immediato futuro, un livellamento dell'istruzione superiore in tutti i paesi europei.

e. L'istruzione superiore gratuita

La sempre maggiore democratizzazione dell'istruzione superiore, richiede la moltiplicazione dei sistemi di supporto agli studenti. Le possibili alternative sono costituite dai sussidi individuali o dal finanziamento diretto del lavoro sociale delle università; si potrebbe anche considerare un sistema di prestiti e di sponsorizzazioni da parte di enti pubblici o privati.

f. La valutazione

I Parlamenti si trovano ad affrontare troppe e legittime richieste di priorità senza tuttavia possedere gli elementi obiettivi sufficienti per poter giungere a decisioni adeguate.

Una conferenza all'Università Cattolica del Cile

4. Conclusioni

L'istruzione superiore costituisce una priorità ed è un diritto di tutti i cittadini. Lo Stato ne è responsabile e ne è, in ultima analisi, il garante.

Il problema del finanziamento delle università è politico e deve quindi essere regolamentato dalle entità politiche. La società è in continua evoluzione e l'istruzione superiore deve adattarsi ai vari cambiamenti:

- le autorità pubbliche dovranno aumentare il loro appoggio finanziario;
- le possibilità di finanziamenti provenienti da fonti complementari non dovranno essere escluse, ma dovranno comunque essere monitorate;
- i legami tra l'istruzione superiore e il settore privato dovranno essere incentivati, rimanendo pur sempre sotto stretto controllo;
- gli istituti universitari dovranno avere maggiore autonomia e maggiori responsabilità.

(Doc. 6152 dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa)

Nei paesi in fase di "transizione" dall'economia pianificata a quella di mercato, il problema del finanziamento si inserisce nella questione più generale che impone di ridisegnare il ruolo stesso dell'università nella dinamica sociale.

UNIVERSITÀ IN TRANSIZIONE

Rapporto di G.S. Papadopoulos

Il Seminario sul finanziamento dell'istruzione superiore in transizione svoltosi a Sofia dall'11 al 13 giugno 1992 fa parte del programma del Consiglio d'Europa per il 1992 in materia di istruzione e cultura ed è stato realizzato nell'ambito della Convenzione Culturale dalla Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (Cc-Pu) in associazione con l'Ocse.

Il Seminario è nato a seguito di una missione in Bulgaria che ha avuto luogo nel gennaio 1992 per fornire consulenza alla proposta di legge sull'istruzione superiore. Durante tale missione il finanziamento della riforma è stato identificato come un problema chiave per cui poteva essere di grande valore l'esperienza dei vari paesi europei e degli altri Stati dell'Europa centro-orientale che vanno anch'essi sperimentando una fase di transizione. Pertanto la Cc-Pu ha acconsentito alla proposta bulgara di organizzare un seminario multilaterale su tale tema.

Al Seminario hanno partecipato esperti provenienti da Francia, Germania, Olanda, Regno Unito, Austria, Australia, Cecoslovacchia, Ungheria, Lettonia, Lituania, Polonia e Russia oltre a funzionari dell'Ocse e a rappresentanti delle università bulgare.

Scenario e finalità

Il Seminario di Sofia rientra nel processo in atto con cui le autorità dei paesi dell'Europa centro-orientale cercano di attingere all'esperienza degli omologhi occidentali nel loro sforzo di modificare le strutture ed il funzionamento dei propri sistemi di istruzione superiore e di adattare obiettivi, funzioni e direzione futura di questi sistemi alle nuove realtà nate dal crollo del comunismo. La dolorosa transizione da un economia centralizzata e pianificata ad un'economia di mercato e le conseguenze politiche dei nuovi regimi democratici che si stanno affermando in questi paesi pongono ulteriori motivi di disagio ed urgenza al processo di

riforma dell'istruzione superiore e della sua definitiva incarnazione in leggi e regolamenti. In questo quadro il finanziamento dell'istruzione superiore – sempre più difficile anche in condizioni normali – occupa una posizione centrale.

Lo scopo che questo Seminario si è prefisso, pertanto, è di affrontare i molteplici aspetti del finanziamento dell'istruzione superiore come elemento fondamentale nella formulazione delle politiche nazionali per questo settore nel nuovo contesto politico ed economico di questi paesi e di fare ciò attingendo all'esperienza collettiva delle democrazie più avanzate e industrializzate ed a soluzioni o tentativi di soluzione che esse hanno già applicato a problematiche

specifiche, giustapponendoli agli obiettivi ed agli sforzi ancora embrionali compiuti in quest'area dai paesi in transizione. La discussione è stata resa più agevole dalla documentazione resa disponibile per questo Seminario ed in particolar modo dal rapporto dell'OCSE Financing Higher Education: Current Patterns e da altre esperienze internazionali su vari aspetti del problema presentate da esperti provenienti da Australia, Francia, Germania, Olanda e Gran Bretagna oltre che dal Consiglio d'Europa e dall'OCSE.

I contributi forniti dai diretti interessati, purtroppo, sono stati meno sistematici. Hanno fatto eccezione la Bulgaria, in cui interessi e preoccupazioni specifiche hanno avuto un

forte peso sulla discussione, cosa che del resto ci si poteva attendere, e la Cecoslovacchia, per cui era disponibile un ampio rapporto che ha formato oggetto di una recente rassegna OCSE sull'istruzione superiore in quel paese. Questa disparità di documentazione ha reso a volte difficile il dialogo dato che non era sempre fagiudicare l'applicabilità dell'esperienza internazionale alle circostanze ed ai problemi specifici del gran numero di paesi dell'Europa centro-orientale presenti al Seminario. Tuttavia ciò non va a sminuire il valore delle discussioni come momento di apprendimento. I partecipanti hanno prontamente riconosciuto che il Seminario non si prefiggeva di imporre uno specifico modello di finanziamento, ma piuttosto di far emergere i problemi comuni a tutti i paesi, le cui soluzioni saranno diverse in base alle specifiche circostanze ed alle tradizioni nazionali.

Il presente rapporto riflette appieno queste finalità. Esso non cerca di fornire una serie di prescrizioni o raccomandazioni e non mira neppure a dare un resoconto dettagliato e sequenziale di tutti i problemi discussi durante il Seminario, ma si limita a presentare un riassunto strutturato per temi delle discussioni volto a dare una certa coerenza all'ampia gamma di problemi affrontati nel corso del Seminario, evidenziando le problematiche emerse e le esperienze disponibili al riguardo ed intende, per quanto possibile, discutere la loro applicabilità alle specifiche circostanze dei paesi in questione. In questo modo si spera che il Rapporto possa anche servire nei singoli paesi come stimolo ad ulteriori discussioni sui diversi approcci al finanziamento dell'istruzione superiore, continuando così il dibattito avviato al Seminario di Sofia.

Temi principali emersi dalla discussione

L'ordine del giorno del Seminario era stato pragmaticamente definito

mediante una serie di problemi che coprivano i lineamenti essenziali delle politiche di finanziamento all'istruzione superiore, i loro obiettivi e strumenti. Che questi problemi fossero reciprocamente correlati e non potessero essere discussi separatamente l'uno dall'altro è stato chiaro sin dall'inizio. Sono emersi quattro temi principali che incorporano le problematiche centrali tagliando trasversalmente i vari punti presi in esame. Essi sono:

- 1) Quale sia e come venga determinato il livello delle risorse finanziarie totali richieste per l'istruzione superiore.
- 2) Come reperire queste risorse, soprattutto a fronte dei vincoli economici e delle limitazioni alla spesa pubblica attuali e sul medio termine. 3) Come vadano distribuite queste limitate risorse tra le varie istituzioni di istruzione superiore e la didattica e la ricerca.
- 4) In vista del ruolo predominante che lo Stato avrà in tutto questo, quali principi, criteri, disposizioni e meccanismi vadano costituiti per regolare la relazione tra i vari organi statali e le singole istituzioni in modo che risultino riconosciuti e salvaguardati gli interessi legittimi delle due parti assicurando al contempo il massimo beneficio alla società.

Non c'è da stupirsi che, nelle attuali circostanze di drastici cambiamenti politici ed economici in atto nei paesi dell'Europa centro-orientale, quest'ultimo tema sia quello che causa le maggiori preoccupazioni ai partecipanti, siano essi funzionari governativi o rappresentanti delle istituzioni.

Determinare il livello delle risorse

I problemi che rientrano in questo tema e che sono essenziali al dibattito sull'istruzione superiore in Occidente non hanno ricevuto l'attenzione che si meritano da parte dei partecipanti dei paesi in transizione. Questo si spiega in parte con il fatto che i partecipanti rappresentavano per lo più gli interessi istituzionali anziché di pianificazione generale e in parte con la prevalente preoccupazione di risolvere i problemi transizionali immediati anziché attuare una pianificazione logistica per il futuro.

In ogni caso, si è concordato che il livello delle risorse vada determinato anzitutto in base al numero di studenti. Si è parimenti detto che esiste ampio spazio per l'espansione dei sistemi di istruzione superiore se questi devono far fronte alla richieste sociali ed alle future esigenze del mercato del lavoro, e che tale espansione non è solo auspicabile, ma anche finanziariamente possibile. Nonostante le attuali difficoltà economiche, l'esperienza cecoslovacca ha dimostrato che un aumento annuo degli iscritti dell'ordine del 3-5% per l'immediato futuro è economicamente sostenibile, in particolare se accompagnato da una serie di misure volte a migliorare l'efficienza del sistema. È stato notato a questo proposito che tra i paesi esistono grandi differenze sia riguardo alla spesa per l'istruzione superiore come percentuale del Pil che alla spesa media per studente espressa come percentuale del Pil pro capite. Ciò rende difficile qualsiasi paragone, essenzialmente a causa delle differenze tra i sistemi di erogazione dei fondi: il che, a sua volta, comporta che è a questo livello operativo che si possono esaminare in modo significativo le questioni della capacità globale e dell'efficacia. Esse vanno di pari passo, pur lasciando aperte questioni importanti quali la formulazione di un giudizio sulla qualità del prodotto finale.

Una conclusione generale derivante da tali considerazioni è l'esigenza di potenziare le capacità di analisi e di pianificazione dei Ministeri dell'Istruzione per consentire loro di definire il livello di risorse da stanziare a favore dell'istruzione superiore. Tale quantificazione non può essere lasciata ai desideri collettivi delle istituzioni di istruzione superiore che hanno esse stesse bisogno di rinforzare le proprie capacità di pianificazione. Si è notata una forte av-

versione a tutte le forme di pianificazione centrale come reazione ai mali del sistema del passato. La pianificazione, anche solo indicativa, della forza-lavoro, è stata fortemente criticata da molti partecipanti. Il mercato del lavoro ed altri segnali economici potrebbero essere particolarmente fuorvianti nell'attuale situazione dei paesi in transizione. Nonostante ciò. l'esigenza di un ruolo più forte dei Ministeri dell'Istruzione in questo lavoro di analisi è stata riconosciuta universalmente, lasciando aperta la questione di ciò che possa avvenire istituzionalmente e di quali approcci tecnici e metodologici possano esservi applicati.

Reperire le risorse

Tutti i paesi concordano su un concetto fondamentale: l'istruzione superiore è un servizio pubblico in cui lo Stato ha il ruolo del principale finanziatore. Ciò comporta, come detto in precedenza, lo sviluppo di strategie tali da garantire all'interno del bilancio statale un adeguato grado di priorità al finanziamento dell'istruzione superiore, particolarmente in tempi di crisi economica. Tali strategie richiederanno qualcosa di più di retoriche - e facili - giustificazioni al valore dell'istruzione superiore. Esse dovranno invece basarsi su considerazioni analitiche ed essere giustamente articolate come parte del processo politico decisionale delle società democratiche. Ciò richiede un impegno che può essere fornito soltanto da Ministeri dell'Istruzione che lavorino in stretto contatto non solo con le istituzioni di istruzione superiore e di ricerca, ma anche con fasce più ampie della società, particolarmente con il mercato del lavoro. Nella situazione attuale di questi paesi una analisi economica di base è fondamentale per definire il sostegno pubblico all'istruzione superiore. Ciò consentirà anche alle istituzioni di istruzione superiore di guardare al futuro e di essere attive anziché reattive nei loro atteggiamenti. Si è avuto unanime consenso sull'idea di avviare un ampio dibattito pubblico sul ruolo dell'istruzione superiore nello sviluppo sociale, economico e scientifico di questi paesi al fine di esercitare pressioni sui governi perché forniscano i necessari finanziamenti.

Si è anche detto, tuttavia, che i fondi pubblici non saranno sufficienti a far fronte alla crescente domanda di istruzione superiore. La relazione bulgara al Seminario ha chiarito questo concetto ed ha illustrato l'esigenza di fonti di finanziamento diversificate. Si sa che nella tradizione di questi paesi non esistono risorse diverse dai finanziamenti statali; i partecipanti guardano perciò con interesse alle esperienze compiute in questo campo da altri paesi. Sono state individuate quattro alternative fondamentali:

- tasse accademiche;
- uso più razionale delle risorse disponibili;
- vendita di servizi da parte delle istituzioni di istruzione superiore;
- sovvenzioni esterne per attività di ricerca, soprattutto di ricerca applicata.

Ognuna di queste alternative è stata esaminata in dettaglio basandosi sui paradigmi specifici degli altri paesi. Le tasse accademiche e le derivanti questioni degli aiuti agli studenti hanno causato vivissimo interesse, specialmente a seguito dell'esposizione dell'esperienza australiana basata sull'HECS (Higher Education Contribution Scheme). In questo sistema imperniato sul reddito i costi dell'istruzione sono coperti da un prestito agli studenti restituibile o in un'unica soluzione o ratealmente mediante trattenute fiscali non appena il reddito dei neo-laureati raggiunge un certo livello. Tale prestito è esente da interessi, ma è indicizzato sulla base dell'inflazione. Esso coesiste con sussidi concessi agli studenti per coprire le proprie spese di sostentamento (gli studenti stranieri pagano per intero i costi della propria istruzione). Sistemi misti di prestiti e sussidi a fondo perduto esistono in alcuni paesi (tra cui Germania e Svezia), mentre altri, come Francia e Gran Bretagna, non hanno tasse accademiche dirette pagate dagli studenti e gli studenti ricevono sussidi o borse di studio per le loro spese correnti. In ogni caso si è dimostrato che anche nel sistema australiano le tasse accademiche non coprono che il 20% circa dei costi reali dell'istruzione ricevuta.

È stata in genere accettata l'idea che inevitabilmente si dovrà introdurre un sistema di tasse accademiche nei paesi dell'Europa centro-orientale. Si è però sottolineato che esse dovranno essere mantenute entro limiti accettabili e che, soprattutto, andranno accompagnate da schemi per sostenere le spese correnti e previdenziali degli studenti. L'importo di tali sussidi è attualmente fissato in modo più o meno arbitrario e non esiste modo di collegarli alle reali esigenze degli studenti o alla situazione economica dei singoli beneficiari. È quindi necessario un approccio più sistematico ed equo sia per la questione delle tasse accademiche che per i sussidi agli studenti; esso sarà uno dei modi di affrontare i problemi del mercato sociale per l'istruzione superiore.

La discussione ha avuto minore chiarezza quando si sono esaminate le possibilità offerte dalle altre tre alternative per disporre di risorse aggiuntive. Si è concordato che le risorse esistenti potrebbero essere usate più efficacemente, ma ciò ha causato interrogativi sulla nozione stessa di efficienza nell'impresa "istruzione superiore" ad elevato impiego di forza-lavoro, in cui i costi unitari sono in costante ascesa e la distinzione tra risorse iniziali e prodotto finale è difficile da stabilire. Tali questioni sono affiorate più volte nel corso della discussione, particolarmente quando si è trattato dei metodi e dei criteri di finanziamento analizzati nella prossima sezione. Di interesse più immediato sono state le proposte relative ai risparmi conseguibili raggruppando le risorse delle istituzioni operanti nella stessa regione e utilizzando

in modo più intensivo le infrastrutture; ciò è possibile grazie al buon rapporto tra docenti e studenti esistente in alcuni paesi. Né si è sottovalutato il potenziale delle nuove tecnologie informatiche anche per l'insegnamento a distanza, sebbene si sia rimarcato che le forti spese iniziali necessarie non sono sostenibili nell'immediato futuro.

La vendita di servizi accademici ed altre attività di marketing sono in genere accettate come un mezzo legittimo con cui le istituzioni di istruzione superiore possono accrescere il proprio reddito. Tale prassi, già diffusa in Occidente, sta diventando comune anche nei paesi dell'Europa centroorientale e la Bulgaria fornisce un esempio concreto di come essa operi: formazione in cambio del pagamento dei docenti; vendita di beni o servizi prodotti nei laboratori universitari; seminari e centri informatici; affitti ricavati da edifici, hotel, club, negozi etc. di proprietà di istituzioni di istruzione superiore dati in affitto a ditte o a privati. Si è notato tuttavia che tali attività variano da istituzione ad istituzione a seconda della disponibilità di macchinari e di personale e si sono avuti moniti contro l'eccessiva commercializzazione dell'istruzione superiore che potrebbe derivare da una diffusione disordinata di questa pratica.

Moniti analoghi si sono avuti contro i finanziamenti esterni alle attività di ricerca che potrebbero portare ad uno squilibrio tra la ricerca di base e la ricerca applicata a tutto favore di quest'ultima distorcendo così alcuni degli obiettivi e delle funzioni primarie delle università.

D'altra parte si è espressa la speranza di avere un sostegno finanziario disinteressato all'istruzione superiore da parte di associazioni e fondazioni nazionali ed internazionali, come avviene nei paesi industrializzati; si auspica anche una maggiore partecipazione dei paesi in transizione ai progetti internazionali sia bilaterali che su base allargata come quelli già avviati nel quadro dei programmi CEE.

Distribuzione delle risorse

Quali che siano il livello delle risorse e le fonti da cui esse derivano, bisogna decidere come distribuire tali fondi all'interno del settore dell'istruzione superiore. Queste decisioni avranno un forte peso sulla futura evoluzione del settore e do-



Lo spazio espositivo dell'Università Cattolica del Cile

vrebbero riflettere le priorità definite dal governo per il futuro sviluppo dell'istruzione superiore. Il Seminario ha dedicato ampio spazio all'analisi dei fattori che influenzano tali decisioni e alla definizione dei criteri da applicare per razionalizzare la distribuzione dei fondi tra le varie istituzioni di istruzione superiore.

Le questioni principali sono due: a) la distribuzione differenziata per categorie di istituzioni e discipline; b) l'equilibrio dei finanziamenti tra didattica e ricerca. Entrambe hanno posto problemi più ampi riguardanti la struttura generale dell'istruzione superiore e la collocazione dell'attività scientifica all'interno e all'esterno di queste strutture.

Riguardo ad a) si è notato che la mappa istituzionale dell'istruzione superiore nei paesi in transizione è

dominata dalle università; praticamente inesistente è il settore nonuniversitario e professionalizzante che si è sviluppato nel dopoguerra in Occidente e che è meno costoso dato che i corsi sono più brevi. È diffusa l'opinione che una maggiore differenziazione tra istituzioni agevolerebbe la situazione finanziaria. Una diversificazione potrebbe essere incoraggiata anche nell'ambito dei modelli esistenti poiché, ovviamente, non tutte le università hanno lo stesso status e prestigio e non tutte svolgono le stesse funzioni. Il sistema ereditato è difatti troppo frammentario e se diverse istituzioni già esistenti potessero essere amalgamate in un unico complesso universitario, le risorse potrebbero essere sfruttate più razionalmente. All'interno di questo sistema, poi, le singole istituzioni potrebbero essere incoraggiate a sviluppare profili disciplinari specifici e/o un proprio ruolo regionale che determinerebbero la natura e l'ammontare degli studenti iscritti e formerebbero la base per avere crediti accademici e finanziamento.

Riguardo al punto b) - equilibrio tra insegnamento e ricerca – si è concordato sull'importanza di una simbiosi di queste due funzioni come attributo indispensabile della nozione stessa di università. È invece meno chiaro come ripartire tra le istituzioni i fondi per la ricerca poiché ciò dipende dai modelli istituzionali prevalenti e dal ruolo che la ricerca universitaria, al di là della sua funzione didattica, svolge nella politica scientifica dei singoli paesi. In quest'ottica, basandosi su una dettagliata esposizione della situazione in Olanda, si è distinto tra una politica scientifica (con finalità essenzialmente politiche ed economiche) e una scienza politica, diretta invece per lo più ad obiettivi sociali. Esse richiedono persone e strutture decisionali diverse: la decisione sul settore scientifico da privilegiare viene presa a livello politico, mentre nell'ambito dei settori scientifici i soggetti vengono scelti dagli accademici e dagli esperti.

Nei paesi in transizione la situazione

è complicata dall'assenza di differenziazione tra istituzioni, di cui si è già parlato, e soprattutto dalla posizione di predominio delle Accademie delle Scienze a cui va la maggior parte dei finanziamenti e che costituiscono in genere un mondo a sé. Molti partecipanti provenienti da questi paesi ritengono che creare dei legami tra le accademie e l'istruzione superiore sia una priorità di base per promuovere il potenziale di ricerca delle università, particolarmente per il sostegno che si darebbe ai dottorandi e ai docenti più giovani. Il Consiglio Nazionale Scientifico istituito in Lituania e il Gruppo per la Politica Scientifica creato in seno al Ministero dell'Istruzione in Bulgaria sono due esempi degli sforzi intrapresi verso un maggiore coordinamento tra i vari settori ed istituzioni nell'uso dei fondi per la ricerca.

Allo stato attuale delle cose è emersa come prioritaria la questione del coordinamento, anche se si pensa che le istituzioni di istruzione superiore non siano in grado di svolgere il ruolo che dovrebbero. Diventa allora essenziale la creazione di efficaci strutture negoziali con cui le istituzioni potrebbero – individualmente o collettivamente – cercare di imporre le loro legittime rivendicazioni sui fondi per la ricerca.

Relazioni tra istituzioni e Stato

Nel mutato panorama dei paesi in transizione ciò che tutti vogliono è un nuovo rapporto tra le istituzioni di istruzione superiore e lo Stato. Come sempre, si è discusso dell'equilibrio tra l'autonomia delle istituzioni ed il controllo statale ed il ruolo cruciale svolto dal finanziamento. Questo dilemma è condiviso da tutti i paesi in cui l'istruzione superiore è a finanziamento pubblico. Tuttavia, nel caso dei paesi in transizione, la frattura ed il distacco da tutte le forme di pianificazione e di controllo centrale hanno conferito all'equazione una dimensione più squisitamente politica che ha superato la semplice questione del finanziamento.

La recente esperienza dei paesi occidentali, presentata al Seminario con il rapporto OCSE e con la dettagliata esposizione del caso specifico della Gran Bretagna, hanno mostrato chiaramente che i governi tendono ad usare sempre di più il finanziamento



Università Cattolica del Cile: l'esterno della facoltà di Ingegneria

come strumento di indirizzo e di controllo con un duplice scopo: influenzare l'impostazione generale dell'istruzione superiore e migliorare le prestazioni e l'efficienza delle istituzioni. In alcuni sistemi, che forniscono incentivi alle istituzioni più efficienti (l'efficienza viene ad esempio misurata con il numero di studenti che terminano gli studi in corso), sono adottati criteri sempre più sofisticati per assegnare le risorse finanziarie alle istituzioni. A volte nelle formule vengono usati pesi differenziali per decidere l'espansione o la contrazione delle singole istituzioni o di particolari discipline. Questo tipo di finanziamento è accompagnato da una maggiore autonomia finanziaria per le istituzioni una volta ricevuti i fondi. A loro volta, tuttavia, esse devono dimostrare di utilizzare i fondi con efficienza e questo porta alla ribalta il nuovo ruolo della valutazione e della revisione finanziaria sia a livello nazionale che internazionale.

Poiché l'efficienza è il criterio determinante, bisogna capire di quale efficienza si parli e quali indicatori debbano essere usati per valutarla. Diversi partecipanti hanno sostenuto che i criteri meramente finanziari (misurazioni dell'input) tendono a distorcere i risultati, particolarmente quelli conseguiti nella didattica che è più difficile da valutare delle attività di ricerca: queste ultime tendono ad essere privilegiate nella valutazione. Accrescere la spaccatura tra il finanziamento della didattica e il finanziamento della ricerca penalizza ulteriormente la prima. Si è comunque concordato che è necessario sviluppare strumenti validi di valutazione e rendicontazione e che le stesse istituzioni devono migliorare le proprie capacità amministrative e gestionali e, a questo fine, definire ruoli e strumenti per regolare non solo la propria vita interna ma anche le proprie relazioni con il governo.

Creare queste situazioni negoziali è considerato da molti come una misura importante allo stato attuale delle cose, particolarmente nei paesi in cui le istituzioni di istruzione superiore, nella loro ricerca di risorse, si trovano a dialogare direttamente con i Ministeri delle Finanze. Il confronto diretto tra le singole istituzioni e i Ministeri delle Finanze, che relega a un ruolo marginale i Ministeri dell'Istruzione, appare del tutto inadeguato e penalizzante per le istituzioni, soprattutto per quelle più deboli e poco adatto a favorire una pianificazione globale dell'istruzione superiore. La grande maggioranza dei rappresentanti ritiene che a mediare tra istituzioni e governi centrali dovrebbe essere il Ministero dell'Istruzione, agendo quale portavoce collettivo per le istituzioni e quale "cuscinetto" tra istituzioni e potere centrale. Per svolgere efficacemente questo ruolo i Ministeri dell'Istruzione devono rafforzare la propria capacità di coordinamento e pianificazione, come si è già detto, e al contempo dimostrare una maggiore presa di coscienza delle proprie responsabilità, essenziale per ottenere il rispetto delle proprie istituzioni.

In questo contesto un'area specifica in cui sembra necessario un maggiore coordinamento centrale è quello della nomina del personale universitario e del suo status giuridico. Il sistema di amministrazione statale esistente in Francia, che è altamente centralizzato ed è stato presentato come esemplificazione, ha stimolato la discussione su questioni come status, salari e promozioni e la responsabilità che in essi hanno governi ed istituzioni. Si è riconosciuto che il contratto riguardante il personale operante nel settore dell'istruzione superiore è parte di un sistema più ampio di trattamento salariale e previdenziale esistente in ogni paese e che tale dovrebbe restare. Nonostante ciò, in molti paesi in transizione non sono state ancora definite le norme nazionali e le condizioni di impiego vengono stabilite a livello delle singole istituzioni. Particolarmente in Bulgaria, si sostiene che il Ministero dell'Istruzione dovrebbe fissare i livelli minimi al di sotto dei quali le istituzioni non possono scendere al momento di negoziare salari ed altre condizioni di impiego.

Per quanto riguarda il tipo di contratto da scegliere esistono pareri divergenti e i partecipanti notano che la tendenza in alcuni paesi occidentali (ad es. nel Regno Unito) è di favorire i contratti a termine fissi. Una possibilità è di limitare i contratti ai neo-assunti prevedendo disposizioni di più largo respiro per chi ha già una certa anzianità e per i professori. Stesse difficoltà si hanno con i criteri per le promozioni di categorie diverse di personale. Un'ulteriore complicazione è la difficoltà di valutare la qualità dell'insegnamento; quest'ultima è considerata da tutti i paesi come una questione che merita seria attenzione. Sono stati forniti esempi tratti dagli sforzi intrapresi da molti paesi occidentali (Francia, Olanda,

Svezia e Regno Unito) per introdurre un sistema di valutazione dell'insegnamento, ivi inclusa la valutazione dei corsi effettuata dagli stessi studenti, e per garantire la formazione pedagogica di professori e lettori.

Esigenze legislative



La posa della prima pietra del Centro per la prevenzione del cancro dell'apparato digerente e del Centro di bioetica nell'Università Cattolica del Cile

Tutti i partecipanti hanno ammesso che la legislazione ha un ruolo importantissimo per favorire i cambiamenti radicali nell'istruzione superiore dei paesi dell'Europa centroorientale. Le regole del gioco devono diventare esplicite ed essere sancite dalla legge. În questo, grazie all'aiuto del Consiglio d'Europa, la Bulgaria è all'avanguardia rispetto agli altri paesi che attraversano lo stesso processo. Come dimostra l'esperienza tedesca illustrata al Seminario, la legislazione per l'istruzione superiore è una questione complessa che implica l'elaborazione di regolamenti che disciplinino le relazioni in un duplice sistema di autorità e responsabilità ripartite tra Stato e istituzioni. Ci sono notevoli differenze tra i pae-

si riguardo alla portata ed al dettaglio della legislazione. In effetti in alcuni paesi non esiste affatto una legislazione sull'istruzione superiore! L'opinione prevalente tra i partecipanti è che tale legislazione dovrebbe anzitutto riguardare i principi generali e l'enunciazione di norme nazionali che guidino il comportamento delle istituzioni di istruzione superiore, mentre i dettagli potrebbero essere fissati in seguito, se necessario, mediante decreti ed ordinanze consentendo al tempo stesso sufficiente flessibilità per effettuare ritocchi alla luce dell'esperienza empirica. Come corollario a ciò ed in linea con le recenti tendenze di altri paesi, si dovrebbe concedere alle singole istituzioni la massima libertà possibile di gestire la propria attività nel quadro della legislazione fissata dal governo con il processo parlamentare.

È tuttavia essenziale che l'esercizio di questa responsabilità sia soggetto a misure chiaramente definite di controllo e revisione. La questione della revisione finanziaria e di chi la debba svolgere è stata considerata di estrema importanza. Essa deve essere svolta da un organismo indipendente. In alcuni paesi, tra cui la Bulgaria, la responsabilità della revisione è passata dal Ministero delle Finanze a quello dell'Istruzione, nonostante in quest'ultimo Ministero mancassero esperti in grado di svolgere efficacemente questo ruolo nell'attuale fase di transizione. Ancora una volta, non si può che concludere che rinforzare le capacità di organizzazione e controllo dei Ministeri dell'Istruzione è una misura importante per il successo del processo di riforma dell'istruzione superiore intrapreso dai paesi in transizione.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

Dopo una sintesi teorica sui tipi possibili di finanziamento, si considerano i casi concreti di varie situazioni nazionali, dall'Europa all'Australia al Canada.

QUADRI NAZIONALI

a cura di Raffaella Cornacchini

Tipologie fondamentali di finanziamento

L'esame dei sistemi di finanziamento dell'istruzione superiore presenti nei vari Stați rivela impostazioni estremamente diverse, ma tuttavia riconducibili ad un numero ristretto di tipologie fondamentali.

In un primo gruppo possiamo far rientrare tutti quei paesi in cui le istituzioni di istruzione superiore ricevono dallo Stato finanziamenti ripartiti per le varie voci di spesa (personale, investimenti, attività didattica, ricerca, infrastrutture e simili). Con questo sistema viene enfatizzata maggiormente la parte relativa alla pianificazione delle attività, che si potrebbe chiamare fase di input rispetto a quella di output corrispondente ai risultati conseguiti, in quanto i fondi ricevuti da ogni istituzione risultano indipendenti dagli standard qualitativi conseguiti.

Un secondo sistema prevede invece lo stanziamento di una somma non articolata in voci di spesa o categorie organizzative. Sarà la singola istituzione, che godrà dunque di maggiore autonomia decisionale, a decidere l'utilizzo dei fondi a sua disposizione. In questo caso le autorità universitarie potranno valutare di anno in anno quale settore privilegiare e in quale effettuare tagli di bilancio.

In un terzo caso le scelte delle auto-

rità governative non sono guidate tanto da una linea politica generale adottata, come nel primo caso, ma da una ampia gamma di indicatori ben precisi che vengono utilizzati di anno in anno per determinare la somma da stanziare per ogni istituzione. Tra tali indicatori quelli utilizzati più frequentemente sono il numero degli iscritti e dei laureati, l'ampiezza delle strutture, le ore di docenza, le attività di ricerca e la consistenza numerica del personale docente e non docente. In questo modo la somma stanziata risulta meno arbitraria e si salvaguarda anche l'autonomia gestionale dell'università cui spetta la decisione finale nell'utilizzo dei fondi.

I governi possono anche intervenire ulteriormente finanziando dei progetti speciali. Questi fondi supplementari vengono a volte ripartiti tra tutte le istituzioni del paese ed a volte assegnati alle istituzioni che raggiungono certi obiettivi o qualora si verifichino determinate condizioni. Si può anche dare il caso che le università debbano "concorrere" per i fondi che saranno assegnati in base ad una vera e propria graduatoria. Tali stanziamenti extra possono poi essere utilizzati per promuovere fenomeni di carattere generale (riduzione della durata degli studi, miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento) oppure essere mirati a settori specifici (ad esempio col favorire certe discipline a discapito di altre).

Ultima tra le categorie di base è quella che racchiude i paesi in cui il contributo statale, che forma in genere il nucleo fondamentale e la maggior parte delle risorse a disposizione degli atenei, viene integrato con fonti di reddito alternative, non necessariamente di provenienza statale. Esse includono ad esempio le tasse accademiche, i servizi (di consulenza e ricerca) offerti a pagamento, le sovvenzioni da parte di fondazioni pubbliche e private e dell'industria e l'offerta di formazione ricorrente. Questo fenomeno si verifica in un numero sempre maggiore di Stati e porta con sé effetti benefici, quale un migliore collegamento con il mondo del lavoro, e ripercussioni negative, come l'impiego di energie qualificate e di tempo - che verrebbero altrimenti impiegati per l'attività didattica e la ricerca – al fine di trarre un profitto immediato non rispondente forse alla finalità primaria delle istituzioni universitarie.

IN EUROPA

Germania

La realtà tedesca, per le stesse caratteristiche dello Stato federale, risulta estremamente complessa, tanto che si può arrivare al punto di affermare che i sedici *Länder* hanno sedici sistemi universitari diversi. Difatti la responsabilità delle istituzioni di istruzione superiore non è accentrata a livello federale, ma spetta al ministro della Scienza e delle Arti dei *Länder* (detto anche, in certi casi, ministro della Scienza e della Ricerca).

Le istituzioni ricevono la maggior parte dei finanziamenti di base dal proprio Land, anche se lo Stato federale interviene sia a sostegno di alcuni progetti speciali che investono l'intera struttura dell'istruzione superiore tedesca (tra di essi vi è ad esempio il piano per l'informatizzazione dell'intero sistema di istruzio-

ne superiore) sia a favore di progetti il cui importo sia superiore a 150.000 marchi.

Se i fondi assegnati risultano insufficienti rispetto alle esigenze delle istituzioni, queste possono contare su fonti di reddito integrative legate per lo più a contratti per la fornitura di servizi. Va però detto che 3/4 di tali fonti integrative risultano comunque connesse al settore pubblico. Le università non possono invece contare sulle tasse accademiche, che in Germania non esistono, mentre è presente un sistema piuttosto generoso di sussidi e prestiti agevolati per gli studenti più disagiati che viene finanziato con il bilancio federale.

Nel 1987 il bilancio totale a favore dell'istruzione superiore è stato di 20.504 milioni di marchi, il 16,5% dei quali è stato fornito dallo Stato federale ed il rimanente dai *Länder*. Tale cifra, pur ragguardevole, non deve far dimenticare che la percentuale del prodotto interno lordo destinato all'istruzione superiore è passata dall'1,3% del 1985 all'1% del 1986.

Il sistema tedesco prevede, in linea di massima, che siano determinate in anticipo non solo le voci di spesa, ma anche le sottovoci in cui esse sono articolate. I fondi assegnati per una certa voce di spesa devono necessariamente essere utilizzati per la finalità prevista. I fondi non utilizzati - o risparmiati – in un anno finanziario non possono essere destinati a coprire le spese dell'anno successivo. Le istituzioni, pertanto, non sono incoraggiate a costituire capitali di ricerca. Nonostante l'apparente rigidità di questo sistema le università godono di fatto di una certa libertà nell'assegnazione dei fondi ai singoli dipartimenti e, all'interno di questi ultimi, alle varie cattedre.

Il sistema tedesco non prevede meccanismi di adattamento delle risorse ad una maggiore o minore domanda di istruzione da parte degli studenti. Al contrario, sono gli studenti che devono adattarsi all'espansione o alla contrazione dei fondi, la quale determina una maggiore o minore offerta di posti disponibili. La tenden-

za registrata tra il 1975 ed il 1986 ha visto un aumento del 24% degli immatricolati, una crescita del 29% del numero complessivo di studenti ed una contrazione della spesa pubblica a favore dell'istruzione superiore pari all'8% in termini reali.

Qualcosa va però cambiando, anche se lentamente, nel meccanismo di finanziamento. La maggior parte dei Länder prevede ad esempio un meccanismo di "copertura" in forza del quale i fondi non utilizzati in certi settori possono essere incanalati su altri campi ritenuti prioritari, il che costituisce una netta sterzata da un sistema articolato per voci ad un sistema non articolato. In due Länder, inoltre, sono allo studio dei casi pilota in cui lo stanziamento è totalmente non articolato per voci.

È inoltre assai chiara la tendenza ad utilizzare fondi integrativi destinati a programmi speciali di ricerca, schemi per l'incentivazione di obiettivi specifici e corsi di perfezionamento post-universitari. Tali fondi sono passati dal 7,9% del 1980 al 15,9% del 1986. Tra i progetti speciali, oltre al già citato CIP (Computer Investment Program), va menzionata l'iniziativa volta ad agevolare il ricambio generazionale dei docenti, un problema molto serio visto che il 44% dei professori raggiungerà l'età pensionabile tra il 1991 ed il 2000.

Di portata inferiore, ma pur sempre consistente è l'aumento del ricorso ai fondi forniti da istituzioni pubbliche e private, che sono passati dal 13,7% del 1980 al 16,3% del 1987.

Concludendo, si possono osservare due tendenze di base contrastanti: da una parte una spinta alla decentralizzazione mediante il ricorso ad una maggiore autonomia gestionale, dall'altra il fenomeno esattamente opposto, ossia un maggiore ricorso ai canali di finanziamento federali per i progetti speciali.

Olanda

In Olanda l'istruzione superiore è strutturata in modo tale che gli uni-

versitari vi si devono necessariamente dedicare a tempo pieno. Per questo motivo, escludendosi il ricorso ad un'attività lavorativa per la propria sussistenza, gli studenti possono usufruire di un generoso sistema di sovvenzioni che prevede un sussidio a fondo perduto pari a circa 4.000 dollari l'anno, a cui va a sommarsi uno schema di prestiti agevolati destinati agli studenti meno abbienti che a sua volta viene ulteriormente integrato da altri tipi di sussidi nel caso di giovani particolarmente indigenti.

Per il proprio finanziamento le università possono contare in prevalenza sui fondi statali, che assumono la forma di stanziamenti non articolati in voci. Le università sono libere di gestire questi fondi come meglio credono, anche se esistono alcuni vincoli. Gli stipendi del personale docente e non docente, ad esempio, sono fissati dalla legislazione nazionale, mentre per le cariche più elevate può a volte essere necessario un assenso governativo.

L'entità degli stanziamenti non è ovviamente arbitraria, ma viene calcolata sulla base di coefficienti quali il numero previsto di immatricolati, che viene anche adoperato per calcolare il presunto numero di laureati sulla base di un certo tasso di abbandono. Tali parametri, essendo stati calcolati statisticamente sulla falsariga dei dati relativi agli anni precedenti, possono discostarsi, anche se lievemente, dalla realtà. Infatti non è sempre facile determinare con esattezza il numero degli immatricolati, che è alla base di tutte le elaborazioni successive. In Olanda il numero chiuso è l'eccezione e non la regola e viene adottato in un numero ristretto di facoltà tra cui, ad esempio, Medicina; le proiezioni statistiche, nonostante gli sforzi, possono essere dunque diverse dalla realtà.

Per cercare di ridurre la durata media degli studi le autorità hanno deciso di limitare i sussidi agli studenti ad un periodo massimo di sei anni.

Negli anni '70 ed '80 si è registrato un consistente aumento degli stu-

denti pari al 40% nelle università e al 63% nelle scuole superiori ad indirizzo professionale. Contemporaneamente nelle università si è avuto un crollo del 27% della spesa per studente; tale contrazione è stata più contenuta, ma pur sempre elevata, nelle scuole professionali (-14%). Tali tendenze paiono destinate a persistere nell'immediato futuro. Per contenere la spesa il governo centrale ha attuato il blocco dei salari nella pubblica amministrazione, il che ha comportato una diminuzione in termini reali degli stipendi pari al 12%. In alcuni settori quali ingegneria, economia ed informatica, che offrono ottime possibilità professionali anche nel campo privato, risulta difficile reperire docenti qualificati, mentre si verifica anche una contrazione del numero degli iscritti nelle scuole professionali per la formazione dei docenti, in quanto tale professione ha perso il fascino che aveva in passato. Attualmente il governo sembra intenzionato a rendere più attraenti le retribuzioni, ma i frutti di tale politica tardano a farsi vedere e il disinteresse nei confronti dalla carriera accademica continua a ripercuotersi negativamente sulla qualità dell'istruzione e della ricerca.

Nel tentativo di ottenere una maggiore efficienza il governo sta cercando di introdurre agevolazioni a favore delle facoltà più "spendibili" e di incentivare i corsi meno costosi. Come spesso accade nel caso dei finanziamenti non articolati per voci di spesa, si parla di legare maggiormente gli stanziamenti all'output educativo, quali i diplomi di primo e di secondo ciclo conferiti.

Un'altra misura allo studio è la restrizione delle agevolazioni agli studenti di età superiore ai 27 anni. A organismi *ad hoc* costituiti su scala locale sarebbe allora assegnato il compito di vagliare i singoli casi per verificare quali studenti, pur avendo superato questo limite d'età, rientrino in categorie particolarmente svantaggiate (disoccupati, minoranze etniche o persone con situazioni economiche particolarmente preca-

rie). Non vi dovrebbero invece essere cambiamenti di rilievo per quanto riguarda il finanziamento delle attività accademiche di ricerca; anche se da alcune parti si è avanzata la proposta di scorporare tali fondi dai bilanci delle università e di farli assegnare da appositi consigli di ricerca. Così facendo, si cercherebbe di migliorare il pur buon livello dell'attività finora svolta e di far avvicinare ulteriormente il sistema di ricerca olandese a quello americano, considerato come il modello per eccellenza a cui ispirarsi. Tale proposta si scontra con la decisa opposizione delle università che temono di veder limate le loro risorse attuali.

Francia

Su scala macroeconomica l'istruzione superiore in Francia è contrassegnata da una forte domanda di esperti altamente qualificati che si scontra con la scarsità di risorse stanziate per la loro formazione. Tale fenomeno non è nuovo, ma si è aggravato negli ultimi anni. Analisi comparabili condotte nel 1976 e nel 1989 hanno mostrato che la percentuale di aziende che incontravano difficoltà nel reperire tali profili professionali era passata dal 2% al 12%. Studi recenti hanno inoltre dimostrato che i fondi stanziati per l'istruzione superiore collocano la Francia dietro a Paesi Scandinavi, Belgio, Olanda, Svizzera e Regno Unito. Inoltre, in termini reali, la spesa per studente è andata costantemente diminuendo dal 1967.

Poiché le analisi sul medio termine mostrano che le spese per l'istruzione ne nel periodo 1988-2005 dovrebbero aumentare almeno del 7,4% si è cercato di vedere in quale modo potrebbero essere reperiti questi fondi supplementari. Soluzione ideale appare la partecipazione allargata di studenti, comunità locali ed imprese che, se giustamente calibrata, non andrebbe a ledere il diritto all'istruzione.

L'idea che le imprese possano avere un ruolo da svolgere nel finanziamento dell'istruzione superiore, in particolare, non è nuovo, ma risale ai primi anni '70. Ultimamente, però, si è riscontrato un maggiore interesse del mondo imprenditoriale ad impegnarsi in modo attivo nel finanziamento degli atenei. I tre campi in cui tale inserimento appare più probabile sono la formazione iniziale, la formazione ricorrente e la ricerca.

In particolare, in Francia si potrebbe prevedere un potenziamento del contributo che le aziende già danno alla formazione iniziale devolvendo lo 0.5% del totale delle retribuzioni corrisposte al proprio personale ad una o più istituzioni di proprio interesse. Tuttavia, parlando di istruzione, bisogna distinguere tra la formazione di base, che può essere sfruttata da qualsiasi impresa, e la formazione specialistica, che un'impresa può attendersi di volgere a proprio vantaggio qualora intenda impiegare profili professionali più particolari. Se il finanziamento di quest'ultima riscuote consensi negli ambienti industriali, le reazioni sono molto più tiepide quando si parla della prima. A queste obiezioni si può rispondere ricordando che una migliore formazione di base fa diminuire l'incertezza sulla qualità delle prestazioni lavorative fornite e sulla scarsità di certi tipi di qualificazioni.

L'esistenza di una relazione finanziaria tra le imprese e le istituzioni attive nel settore dell'istruzione superiore assicurerebbe a sua volta una certa forma di controllo sulla qualità del lavoro svolto dagli atenei che dovrebbero garantire gli standard richiesti dal mercato in un regime, per così dire, di concorrenza, visto che i fondi potrebbero essere incanalati verso altre istituzioni che potrebbero essere in grado di gestirli in modo più efficace e proficuo. Le università, dal canto loro, potrebbero approfittare di tale tassa per aumentare il proprio prestigio ed il proprio livello quantitativo e qualitativo.

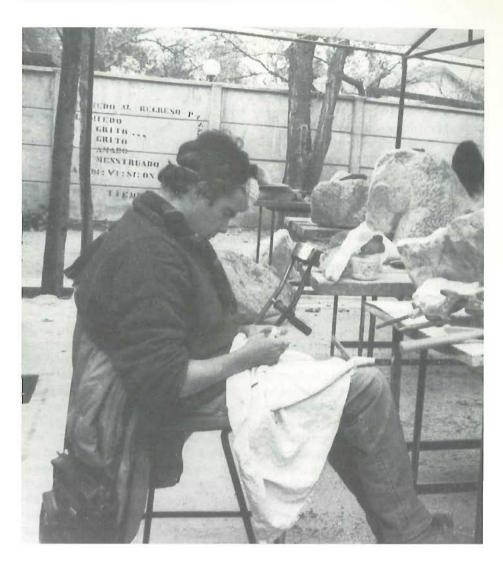
Per meglio valutare gli effetti di uno scenario così articolato sono state effettuate analisi accurate. Si è visto che i finanziamenti del mondo induUniversità Cattolica del Cile: il padiglione delle statue nella scuola d'Arte del Campus Lo Contador

striale sul totale delle somme stanziate sono passati dall'1,7% del 1974 ad un picco del 2,02% nel 1981 per poi ritornare intorno ai valori iniziali. In termini assoluti, però, tali somme hanno fatto registrare un aumento costante passando da 1,1 miliardi di franchi nel 1974 a 5,3 miliardi nel 1988 per la formazione iniziale e da 2,6 miliardi a 12,3 miliardi per la formazione ricorrente.

I fondi legati allo 0,5% delle retribuzioni delle industrie sono aumentati in modo considerevole tra il 1982 ed il 1985 per poi registrare una modesta contrazione. Di tale tassa beneficiano soprattutto le istituzioni private (62,2%); seguono, ben distanziate, le università con il 16,5%. Poiché le industrie si attendono un ritorno dai loro investimenti, esse tendono - anche se esistono molte eccezioni alla regola - a favorire le istituzioni situate nella propria regione. Le aree ad alta concentrazione industriale risultano quindi avvantaggiate, prima tra tutte l'Ile-de-France, che riceve 76,8 milioni di franchi ed anche i maggiori stanziamenti pro capite; seguono a distanza la zona del Rodano e le aree settentrionali intorno a Calais. Fanalino di coda sono l'Alsazia (8,9 milioni di franchi) e la Bassa Normandia (3,1 milioni).

Esaminando invece le diverse tipologie di istituzioni e ripartendole in università, Istituti Universitari di Tecnologia (IUT), Scuole Superiori Normali di Ingegneria (ENSI) e raggruppando tutti gli altri istituti sotto la voce "varie", si nota che per quantità di fondi ricevuti sono al primo posto le università, ma se andiamo a vedere le somme procapite per studente, notiamo che è la voce "varie" a risultare privilegiata, mentre all'ultimo posto si collocano gli IUT.

Analizzando la percentuale delle spese per studente coperta dal fondo dello 0,5% si nota che essa è pari al 14,9% per la voce "varie", al 12,4%



nelle università, al 7,8% nelle scuole di ingegneria e del 3,7% negli IUT. Lo scarso interesse suscitato dagli IUT si spiega con l'alto numero di iscritti, che comporta una riduzione degli stanziamenti pro capite, e con il fatto che i profili professionali da essi formati non scarseggiano sul mercato e le industrie non hanno perciò particolare bisogno di privilegiare la loro formazione.

Gran Bretagna

Gli anni '80 sono stati un periodo di forte cambiamento nel Regno Unito. Definirli solo un periodo di tagli al bilancio è riduttivo; un'altra svolta fondamentale del decennio è la scoperta che le istituzioni di istruzione

superiore, come ogni altra entità economica, rispondono agli incentivi finanziari. Il movimento verso i meccanismi di mercato è da attribuirsi a due fattori, ossia la contrazione degli stanziamenti pubblici e l'espansione delle fonti alternative di finanziamento. Mentre gli stanziamenti statali articolati in voci di bilancio hanno alla propria base dei benefici presunti ed ancora tutti da dimostrare, oltre che da realiazzare, i meccanismi di mercato sono pronti a paragonare i benefici conseguiti finanziando l'una o l'altra istituzione, a verificare i costi sostenuti e a modificare le decisioni prese.

Lo spostamento verso i meccanismi di mercato si è basato su diverse convinzioni, prima tra tutte la speranza che il settore privato possa sostenere parte delle spese finora affrontate dal governo, che potrebbe quindi riservare maggiore attenzione ad altre priorità. Si pensa inoltre che, poiché i benefici dell'istruzione superiore riguardano soprattutto i cittadini, essi dovrebbero essere pronti a sopportarne i costi. Infine si ritiene che lo Stato potrebbe non limitarsi a sovvenzionare "a fondo perduto" le istituzioni, ma potrebbe comprarne servizi.

Questo discorso, teoricamente valido, ha comportato dei problemi nella pratica. Nel 1980, ad esempio, si è deciso di far pagare per intero le tasse accademiche agli studenti stranieri. Questa misura ha fatto crollare del 40% il numero di stranieri iscritti. Le università hanno reagito con schemi di incentivi finanziari per incoraggiare i singoli dipartimenti ad attrarre studenti stranieri che hanno riscontrato un certo successo, anche se alcuni accademici temono la creazione di "corsi ghetto", miranti più a sfruttare una opportunità finanziaria che a fornire una solida formazione accademica. Le università hanno inoltre individuato altre nicchie di potenziali iscritti: studenti stranieri che intendono perfezionare il proprio inglese; giovani statunitensi che desiderano un'esperienza culturale europea; studenti provenienti dall'area OPEC e così via. I più penalizzati sono stati i giovani dei Pvs che non sempre sono riusciti ad avere una borsa di studio per la copertura delle proprie spese.

Così facendo, nell'arco di dieci anni (dal 1980 al 1989) la percentuale di risorse statali è passata dal 76% al 59%. Fino al 1980 le risorse erano stanziate dallo Universities Grants Committee. Segno di successo per le università era riuscire ad avere tutto quanto era possibile, anche ciò che non era strettamente necessario.

Ora che le risorse derivano da molte fonti, la gestione finanziaria delle istituzioni diviene più complessa e richiede autorità gestionali più preparate. Si possono inoltre verificare attriti tra i dipartimenti che attirano la maggiore quantità di fondi e quelli

che per la loro stessa natura suscitano un interesse minore o sono legati ad introiti inferiori. In genere si è visto che i politecnici tendono a sviluppare una struttura centralizzata in cui i dirigenti istituzionali possono gestire le risorse molto rapidamente, mentre le università tendono a far ricadere le responsabilità sui dipartimenti.

Dal punto di vista economico si sono avuti indubbi miglioramenti. La spesa media per studente è calata del 3-5%, mentre il numero dei diplomi conferiti è cresciuto per i *bachelor* del 10%, per i *master* del 60% e per i *PhD* del 34%.

Naturalmente questa crescita potrebbe anche essere legata ad una maggiore indulgenza dei docenti, ossia ad una riduzione degli standard qualitativi, ma ciò viene negato dai circoli accademici ed anche dai datori di lavoro dei neolaureati. Un'ulteriore fonte di discussione riguarda le spese ed i ricavi legati all'attività di ricerca svolta per il mercato. Le istituzioni inglesi hanno lo status di organismi senza fini di lucro. Mentre gli accademici chiedono quindi di poter svolgere attività di per sé valide, le autorità amministrative insistono perché ai costi della ricerca vengano sommati e fatti pagare anche i costi generali di esercizio degli atenei. Inoltre quasi tutte le università hanno realizzato un sistema di incentivi finanziari per gli accademici che riescono a generare un reddito supplementare, il che crea attrito con coloro che non per negligenza, ma per la natura stessa della propria disciplina, risultano penalizzati.

Il traguardo verso cui si sta evolvendo il rapporto tra universà e industria è il parco scientifico, attivo soprattutto, ma non solo, nei settori dell'ingegneria, dell'informatica e delle biotecnologie.

Poiché questo scenario si è andato evolvendo nel corso dell'ultimo decennio, risultano ormai chiari gli ostacoli da superare:

1) la ricerca pura, di base e l'insegnamento delle discipline fondamentali risultano più svantaggiati degli studi specialistici e della ricerca applicata; 2) nei progetti a breve termine si ha la creazione e lo smantellamento molto rapido dei gruppi di ricerca e le attività sono a volte legate alle mode del momento;

3) la concorrenza esaspera le differenze e la competitività tra le istituzioni;

4) gli sponsor commerciali proibiscono spesso la pubblicazione dei risultati della ricerca;

5) il tempo e gli sforzi degli accademici sono concentrati sui progetti per il mercato a discapito, a volte, dell'insegnamento.

Tutto questo mostra che, quando una istituzione dipende dal governo, essa può non essere indipendente, ma qualcuno (il governo) ne porta la piena responsabilità. Quando tale responsabilità è smembrata tra più organismi, nessuno è realmente responsabile.

In una situazione così complessa e fluida, quale ruolo può avere l'Higher Education Funding Council entrato in vigore da pochi anni, con la riforma dell'insegnamento superiore? Gli interrogativi sulla sua natura e le sue funzioni sono molteplici. Che funzione ha l'HEFC rispetto all'equità, l'efficienza e la qualità? Deve cercare di ottimizzare le risorse di tutte le istituzioni o concentrarsi sui centri di eccellenza? Deve continuare a finanziare la ricerca e le attività accademiche? Come può promuovere l'innovazione e i miglioramenti qualitativi? Poiché il mercato non opera in modo perfetto, la risposta che si può dare a tutte queste domande è che esso dovrebbe agire da correttore sugli abusi e le lacune del mercato per garantire sempre e comunque l'attività didattica nelle discipline più svantaggiate.

DUE CASI EXTRAEUROPEI

Australia

L'istruzione superiore in Australia ha subito un brusco cambiamento sul finire degli anni '80, quando è stato istituito il Sistema Nazionale Unico. In precedenza, poiché l'Australia è uno Stato federale, erano i singoli Stati, e non il governo centrale, ad occuparsi dell'istruzione. Tuttavia, già a partire dal 1959 si era evidenziato il ruolo dei poteri federali, che erano le massime autorità in materia fiscale, nel concedere fondi alle istituzioni di istruzione superiore. Essi avevano dapprima operato congiuntamente con i singoli Stati e poi, a partire dal 1974, erano stati svincolati da qualsiasi altro tipo di organismo.

Nel 1989, anno in cui fu varata la riforma dell'istruzione superiore, l'Australia aveva un sistema binario imperniato su 19 università e 44 college di istruzione superiore. Le differenze tra tali istituzioni erano essenzialmente due: le maggiori dimensioni delle università rispetto ai college ed il fatto che la ricerca venisse svolta quasi esclusivamente nelle università mentre i college si concentravano sull'attività didattica.

Con l'istituzione del Sistema Nazionale Unico si stabilì di concedere i finanziamenti statali alle istituzioni che superassero i 2000 iscritti. In questo modo solo poche università di grandi dimensioni poterono continuare a svolgere la propria attività senza modificare minimamente la propria struttura, mentre le istituzioni più piccole furono attirate nell'orbita delle università maggiori oppure furono costrette a consorziarsi fondando dei nuovi organismi.

Insieme alla struttura mutò anche il sistema di finanziamento, che attualmente prevede l'attribuzione di una somma non articolata in voci di spesa che viene definita sulla base di alcuni indicatori. La riforma ha però disatteso le speranze di molte piccole istituzioni che speravano di ottenere un amento delle risorse loro concesse. Il forte aumento di iscritti all'interno del sistema, infatti, non è stato accompagnato da una impennata negli stanziamenti tale da consentire una crescita rilevante della spesa pro capite.

Inoltre, per rientrare nelle categorie



Una ricercatrice del centro di ricerche mediche dell'Università Cattolica del Cile

che possono usufruire delle sovvenzioni statali, le istituzioni devono ottemperare a un "profilo", termine con cui non si indica la sola rispondenza a requisiti strutturali e curriculari, ma si sancisce una rispondenza alle politiche governative in materia di equità nell'accesso e trasferimento dei crediti.

L'attribuzione delle risorse finanziarie viene definita dal governo in base ad un piano triennale, il che consente una pianificazione più profonda e precisa di quanto non si possa fare prendendo in esame i costi relativi ad un solo anno accademico.

Un'altra novità introdotta dalla riforma è lo stanziamento di una somma globale che le università possono gestire a loro discrezione. In precedenza, infatti, i fondi forniti erano articolati assai chiaramente in voci. Una volta definita la somma da attribuire ad ogni istituzione, l'1% del totale viene stornato ed assegnato al DEET (il Ministero per l'Occupazione, l'Istruzione e la Formazione) che li destina ai cosiddetti progetti di priorità nazionale.

In questo contesto i sussidi alla ricerca hanno fatto registrare un fortissimo aumento, passando dai 5 milioni di sterline del 1988 ai 65 milioni di sterline del 1991. Per quanto concerne invece i sussidi agli studenti, in Australia non esistono tasse accade-

miche; gli universitari ricevono infatti un prestito – che nel 1990/1991 era pari a 1882 dollari – da restituire con i primi stipendi in quote proporzionali al guadagno realizzato. Così chi guadagna 25.000 dollari restituirà il prestito con ratei pari all'1% del proprio reddito tassabile, mentre per chi ne guadagna 40.000 tale somma diventerà pari al 3% del proprio reddito.

Tra gli obiettivi che il governo si prefigge c'è l'aumento delle iscrizioni nelle aree di alta priorità nazionale, che dovrebbe corrispondere ad un incremento complessivo della popolazione universitaria dai 323.000 studenti del 1989 ai 357.000 del 1993. I costi sono stati distinti in una scala che vede lettere e legge tra i corsi "economici" e tra quelli più costosi le discipline scientifiche e mediche.

Tra le voci che maggiormente incidono sui bilanci dell'istruzione superiore vi sono i costi del personale che arrivano al 75% degli importi stanziati e che sono imputabili per il 42% al personale docente e per il 33% al personale non docente. Non bisogna però credere che gli stipendi del personale australiano siano particolarmente elevati. La determinazione dei livelli salariali nel paese è particolarmente complessa e difficile da riassumere in poche righe in quanto coinvolge un grande numero di enti ed organismi, primi tra tutti i sindacati, la Commissione australiana per le relazioni industriali ed il Tribunale accademico salariale. In generale si può comunque affermare che gli accordi per la determinazione dei salari avvengono tra le organizzazioni dei lavoratori e i datori di lavoro. Tuttavia, poiché il governo federale, che finanzia le istituzioni, non è il datore di lavoro del personale universitario è in teoria possibile, paradossalmente, che vengano decisi degli aumenti salariali senza che il governo decida di aumentare i fondi disponibili.

Come si accennava in precedenza, gli stipendi degli operatori universitari sono tutt'altro che lauti e risultano inferiori del 25% a quelli di profili

professionali affini operanti non in ambito educativo. Al momento si discute di un aumento salariale dell'11-17%, che non risulterà sufficiente neppure a compensare la perdita di potere d'acquisto degli stipendi.

Il governo, dal canto suo, ha dichiarato che la crescita delle retribuzioni sarà indissolubilmente legata ad un potenziamento della produttività, ossia delle iscrizioni in ogni università.

Canada

Il principale problema che le università canadesi si trovano ad affrontare in questi anni è la scarsità dei fondi concessi dalle autorità per il loro funzionamento. Queste ristrettezze economiche, a cui è corrisposta una riduzione della spesa reale per studente, risalgono agli inizi degli anni '70.

L'istruzione superiore in Canada si articola in due settori ben distinti, ossia le università e i community college, che offrono per lo più corsi di istruzione post-secondaria in discipline molto diversificate (tecnologia, gestione aziendale, arti applicate) senza rilasciare però diplomi aventi valore legale.

Delle università si può dire invece che al di là delle differenze regionali - non ultima quella linguistica – esse presentano dei caratteri estremamente omogenei. Esse sono infatti pubbliche (e 1'80% dei fondi stanziati proviene dai contribuenti); provinciali, in quanto è la stessa Costituzione ad assegnare alle province competenza in materia di istruzione superiore; omogenee, dato che presentano caratteri strutturali e curricula estremamente simili: concentrate. poiché anche se le istruzioni sono circa 70, nelle cinque più importanti si affolla quasi il 30% degli iscritti.

Il governo centrale ha contribuito al funzionamento delle università con somme che, negli ultimi 75 anni, hanno costituito una percentuale molto variabile del complesso delle

risorse finanziarie disponibili. Verso gli anni '20 gli stanziamenti statali formavano circa la metà degli introiti delle università, poi tale cifra è andata lentamente diminuendo finché, nel 1966, i contributi federali all'istruzione superiore hanno assunto la forma di trasferimenti di denaro alle province, fatto che ha portato i contributi provinciali a salire all'80% delle somme stanziate. Inoltre la situazione è molto cambiata rispetto agli anni '30 e '40, quando le tasse accademiche formavano il 35-40% dei fondi universitari, poiché il governo, temendo di non garantire l'uguaglianza nell'accesso agli studenti economicamente più svantaggiati, ha fatto scendere tale percentuale al 16%.

Attualmente la situazione è di grande ambiguità. L'istruzione superiore è difatti un interesse primario del governo federale per le sue ripercussioni sulla forza e sulla competitività del sistema economico, ma sono le province ad avere la forza maggiore in materia di finanziamento, e dunque di controllo economico, delle istituzioni universitarie. Le province, a loro volta traggono però i fondi per il funzionamento delle università dagli stanziamenti fatti a loro favore dal governo federale all'interno dell'Established Programme Financing (EPF) introdotto nel 1977, epoca in cui governo federale e province contribuivano al funzionamento dell'istruzione superiore dividendosi i costi in quote più o meno uguali. Ora le province stanziano, per così dire fondi non loro, ma federali, e se essi vengono ridotti dal governo di rado le province distolgono i finanziamenti da altre voci di bilancio per incanalarli verso l'istruzione superiore. Allo stato attuale delle cose non pare quindi che né il governo federale né quello delle singole province siano intenzionati ad aumentare i propri stanziamenti. L'EPF, in conclusione, ha avuto un effetto destabilizzante sulle relazioni tra governo centrale e province, che si accusano reciprocamente del cattivo funzionamento degli schemi di finanziamento e sono in molti ad auspicarsi un nuovo sistema che consenta una sinergia più costruttiva tra i vari poteri dello Stato.

Per quanto riguarda le tasse accademiche, invece, esse vengono decise dalle singole istituzioni, che le mantengono a livelli piuttosto bassi per il timore che un eccessivo aumento di questa fonte di reddito potrebbe portare ad un ulteriore riduzione delle sovvenzioni pubbliche. In Ontario è sancito esplicitamente il principio che l'aumento delle tasse accademiche oltre un certo limite comporti una automatica riduzione dei fondi pubblici. Così, controllando più o meno esplicitamente sia le sovvenzioni che le tasse accademiche, le province controllano di fatto tutte le risorse disponibili. In molte province (tra cui Alberta e Nuova Scozia) le autorità si sono espresse esplicitamente a favore di un aumento delle tasse accademiche.

La parità di opportunità di accesso, si ricorda, sarebbe garantita dal sistema di prestiti e di borse di studio oltre che dal fatto che molti giovani universitari svolgono un'attività lavorativa occasionale, part-time o estiva. I prestiti agevolati, a cui ricorrono molti giovani, ammontano in media a 7000 dollari da restituire in misura pari al 3-4% del reddito lordo dei primi anni di lavoro, quota che si riduce presto al 2-3% di tale reddito. I centri di ricerca ricevono invece dei fondi appositi, in cui purtroppo non rientrano le spese relative ai costi del personale amministrativo ed impiegatizio, al funzionamento dei laboratori, delle biblioteche e dei centri di elaborazione dati. Di conseguenza le biblioteche non vengono più aggiornate regolarmente, i macchinari dei laboratori sono diventati obsoleti e le strutture informatiche sono in netto deterioramento. Il governo ha fatto presente che finora il sistema canadese distribuiva i fondi a pioggia, indiscriminatamente, mentre sarebbe a suo avviso opportuno finanziare i "centri di eccellenza" ossia le istituzioni che garantiscono la migliore gestione dei fondi.

TERZO MONDO: STRATEGIE DIVERSE

di Jamil Salmi

La sfida degli anni '90

(...) Nonostante i progressi compiuti nell'ultimo decennio, le risorse scientifiche e tecnologiche rimangono distribuite in modo ineguale tra i diversi paesi*. Fatte le debite proporzioni, le economie industrializzate hanno nove volte più scienziati ed ingegneri dei Pvs mentre questi ultimi spendono solo il 4% delle risorse mondiali stanziate a favore della ricerca e dello sviluppo (...). Nei Pvs le università hanno una missione davvero cruciale da svolgere. Oltre all'importante funzione sociale di forgiare l'identità culturale nazionale e di fornire una via per la mobilità ascensionale, le istituzioni di istruzione superiore contribuiscono in due modi allo sviluppo economico: anzitutto grava su di loro la responsabilità di educare e formare gli operatori di inquadramento medio ed alto in campo scientifico, tecnico e manageriale del proprio paese; in secondo luogo esse creano nuovo sapere attraverso la ricerca e la formazione scientifica avanzata e sono un canale fondamentale per il loro adeguamento, trasferimento e diffusioNei paesi emergenti, come e
più che nei paesi
industrializzati, la
situazione si diversifica
zona per zona. Ma non può
essere emesso un giudizio
globale di insufficienza
delle risorse in rapporto alle
sfide pressanti dello
sviluppo.

ne. Ma i sistemi di istruzione superiore dei Pvs sono in grado di far fronte a questa sfida? (...)

La crisi dell'istruzione superiore

(...) Tra il 1965 ed il 1988 il numero degli iscritti all'università è cresciuto molto rapidamente in buona parte dell'Asia, dell'Africa e dell'America Latina. In questo lasso di tempo la crescita annua media è stata del 12% nei paesi a basso reddito, del 10% nei paesi a medio reddito e del 7% nei paesi a reddito medio-alto. Molti Pvs hanno creato infrastrutture di ampio respiro per la formazione avanzata e sono riusciti nell'importante obiettivo di dotare la pubblica amministrazione di personale locale. Eminenti istituzioni di formazione e ricerca sono sorte in molti paesi. Tuttavia è

stato proprio il successo di queste politiche espansionistiche a mettere a repentaglio l'istruzione superiore. La maggior parte delle università dei Pvs si trova oggi di fronte ad una difficile situazione che vede crescere senza freni le iscrizioni e le spese mentre le risorse finanziarie si vanno contraendo. (...) In molti paesi la qualità dell'insegnamento e della ricerca è andata peggiorando a causa del sovraffollamento, dell'inadeguatezza del personale, del deterioramento delle infrastrutture e della scarsità di beni librari ed attrezzature scientifiche. L'efficienza interna è molto bassa ed i problemi legati alla sottoccupazione ed alla disoccupazione intellettuale si vanno costantemente aggravando. Numerose istituzioni dei Pvs operano adesso ai margini della comunità scientifica internazionale, incapaci di generare ed applicare il sapere avanzato necessario per affrontare i problemi dello sviluppo sociale ed economico.

Paradossalmente, la rapida espansione dell'istruzione superiore ha anche avuto ripercussioni negative sull'equità sociale. Nonostante la maggiore democratizzazione nelle iscrizioni, in molti paesi il modello di ripartizione delle risorse tra i livelli educativi non è ispirato a criteri di equità. È importante sottolineare l'impatto fiscale regressivo di un sistema di istruzione superiore finanziato dall'intera popolazione ma accessibile solo ad un'esigua minoran-

^{*} L'articolo è comparso in Higher Education Policy, n. 2/1992. Le opinioni qui espresse sono personali dell'autore e non sono da attribuire in alcun modo alla Banca Mondiale, ai membri del suo comitato direttivo o ai paesi che essi rappresentano.

za, per lo più proveniente dalle famiglie urbane a reddito medio-alto (...). Anche se il quadro d'insieme può sembrare fosco per molti paesi, va sottolineato che la crisi di qualità è tutt'altro che uniforme. Anche nelle nazioni con i problemi più gravi vi sono istituzioni che hanno trovato modi ingegnosi per far fronte alla crisi economica e vi sono sacche di eccellenza. Inoltre molti paesi hanno intrapreso iniziative positive di riforma a livello nazionale ed istituzionale.

Strategie di riforma ed innovazione: i principi guida

Nonostante l'esistenza di caratteristiche e problemi comuni, è importante riconoscere che l'analisi delle politiche di istruzione superiore è influenzata negativamente dalla disparità di situazioni e circostanze nazionali. Mentre la maggior parte dei sistemi di istruzione primaria e secondaria si è sviluppata in tutto il mondo lungo linee relativamente simili, la configurazione dei sistemi di istruzione superiore varia di molto da un paese all'altro. (...)

Ma pur riconoscendo la necessità di considerare opzioni politiche dettagliate nello specifico contesto socioeconomico di ciascun paese ed in relazione alle caratteristiche proprie ad ogni sistema di istruzione superiore, è comunque possibile identificare quattro obiettivi e priorità generali da porre alla base del modello strategico di ogni paese.

Primo principio: la qualità

Le istituzioni di istruzione superiore possono differire per struttura ed organizzazione, ma condividono tutte un obiettivo comune: la ricerca dell'eccellenza. Essa è propria di tutte le categorie di istituzioni post-secondarie, sia che esse mirino alla sola formazione (istruzione di primo ciclo, programmi brevi, università aperte) sia che presentino invece una combinazione di funzioni didattiche e formative. (...)

Secondo principio: la rispondenza

I sistemi di istruzione superiore sono di fronte a domande economiche e sociali concomitanti e spesso conflittuali. Da una parte c'è l'esigenza di rispondere alla pressione data dall'aumento delle iscrizioni tra le cui cause vi è anche una crescente domanda sociale di istruzione post-secondaria. Dall'altra, l'istruzione superiore dovrebbe rispondere alle esigenze di un'economia in rapido mutamento e del mercato del lavoro. (...)

Terzo principio: l'efficienza

In considerazione del fatto che le risorse sono sempre più limitate ed il loro utilizzo sempre più conflittuale per l'aumento delle spese e la diminuzione dei fondi disponibili, è essenziale garantire che le risorse esistenti siano distribuite ed utilizzate nel modo più efficiente possibile senza nuocere alla qualità dell'insegnamento e della ricerca. (...)

Quarto principio: le pari opportunità

(...) I meccanismi di accesso e di selezione non dovrebbero discriminare alcuno sulla base di motivi etnici, sociali, regionali o sessuali; il fattore determinante, al contrario, dovrebbe essere dato dalla capacità di apprendimento. E soprattutto, nessun membro della società in grado di beneficiare dell'istruzione superiore per le sue capacità intellettuali dovrebbe esserne escluso per motivi finanziari. (...)

Misure politiche coerenti

Per raggiungere questi obiettivi, ogni paese deve tracciare una strategia di riforma dell'istruzione superiore consona alla sua specifica situazione economica e sociale. Ciò richiede una visione a lungo termine della missione dell'istruzione superiore e delle sue varie componenti ed implica una base di misure politiche coerenti per garantire la fattibilità e la

sostenibilità finanziaria a lungo termine del sistema di istruzione superiore. A questo riguardo è importante sottolineare che la decisione più critica che i politici devono affrontare riguardo all'istruzione superiore non è di natura finanziaria bensì strategica. La crisi dell'istruzione superiore che attanaglia molti paesi non è data dalla sola mancanza di risorse per rafforzare o finanziare certe istituzioni, ma è piuttosto una crisi degli obiettivi sociali ed economici che influenzano il sistema di istruzione superiore nel suo complesso. In effetti il fattore cruciale per la salute finanziaria di un sistema di istruzione superiore è il ritmo ed il modello di espansione delle immatricolazioni. La soluzione di questo problema diventa quindi una assoluta priorità.

Diversificare le istituzioni in rapporto alle immatricolazioni

Per ridurre la tensione tra l'aumento del numero degli iscritti e la stagnazione delle risorse senza compromettere la qualità dell'insegnamento e della ricerca sono state seguite strategie diverse. Tra le iniziative più promettenti spicca l'esperienza di diverse nazioni asiatiche, che hanno adottato una linea di diversificazione istituzionale volta a rispondere alla crescente domanda sociale attraverso alternative a basso costo garantendo al tempo stesso il rafforzamento delle istituzioni di prestigio per i corsi di perfezionamento e la ricerca avanzata. Singapore, ad esempio, ha aperto diversi politecnici per la formazione di tecnici di medio livello al di fuori delle due università principali. Attualmente questi politecnici accolgono il 20% della coorte di età 20-24 anni, mentre un altro 15% frequenta le università. (...) Il potenziale successo di questo tipo di strategia dipende dall'immagine che queste istituzioni proiettano e dal loro funzionamento. Esse dovrebbero rappresentare una alternativa accessibile e di buona qualità per far fronte alla domanda a cui non possono rispondere in modo soddisfacente le università tradizionali, altrimenti esiste il rischio di sprecare risorse e causare malcontento negli studenti. (...)

La lotta per le risorse pubbliche

La prima decisione finanziaria che influenza la quantità di risorse disponibili per l'istruzione superiore è la definizione del livello dei finanziamenti pubblici a favore del settore dell'istruzione nel suo complesso e la ripartizione di queste risorse tra i vari sottosettori che lo compongono. È importante riconoscere a questo riguardo l'alto grado di complementarietà esistente tra l'istruzione primaria, secondaria e terziaria che erroneamente sono considerate aree di investimento indipendenti e conflittuali. (...)

L'assegnazione dei sussidi pubblici

Indipendentemente dalla consistenza dei sussidi governativi assegnati all'istruzione superiore, il finanziamento pubblico dovrebbe essere distribuito tra le istituzioni in modo da promuovere la loro efficienza e rispondenza alle reali necessità. In teoria vi sono due modelli di meccanismo di finanziamento che potrebbero essere applicati per conseguire questo scopo, l'uno basato sull'input delle università e l'altro sul loro output.

Nel primo modello le università ricevono una somma determinata grazie ad una formula basata sul numero degli iscritti e sui costi unitari standard; nel secondo il finanziamento è determinato dai risultati conseguiti misurati mediante il numero di laureati o la produzione di ricerca dell'università.

In realtà, tuttavia, la maggior parte dei paesi segue un terzo sistema che

può essere chiamato finanziamento negoziato. I Ministeri delle Finanze o dell'Istruzione assegnano alle istituzioni un bilancio negoziato senza necessariamente prendere in considerazione criteri oggettivi legati all'efficienza interna delle università o ai risultati conseguiti. Il principale riferimento è di solito il bilancio dell'anno precedente, talvolta ritoccato con aumenti onnicomprensivi o in funzione dello status politico di ogni istituzione. Questo tipo di meccanismo di finanziamento presenta gravi inconvenienti. Difatti se la formula non è legata ai risultati dell'istituzione e non consente la giusta flessibilità, è difficile modificare la distribuzione delle risorse finanziarie a seconda delle mutate circostanze o delle nuove esigenze. (...)

Per tutelare le istituzioni di istruzione superiore da bilanci instabili o insufficienti e per incentivarle a gestire le proprie risorse in modo più efficiente e più rispondente al mercato del lavoro e alle esigenze degli studenti, alcuni paesi stanno valutando la possibilità di introdurre meccanismi di stanziamento basati sull'output. (...)

È importante riconoscere che anche se i meccanismi di stanziamento basati sull'output sembrano in linea di principio più adeguati dei budget negoziati, essi presentano serie limitazioni che non vanno trascurate. I finanziamenti basati sull'input, ad esempio, hanno un intrinseco premio di inefficienza legato al fatto che il bilancio di un'istituzione è legato direttamente alla quantità dei suoi iscritti.

Che gli studenti abbiano buoni risultati accademici o meno non conta, anzi dal punto di vista finanziario conviene trattenere gli studenti peggiori in quanto essi vanno ad aumentare il numero complessivo di iscritti. Anche i sistemi basati sull'output presentano degli svantaggi, perché si corre il rischio di concentrarsi troppo e in modo meccanicistico sugli obiettivi quantitativi penalizzando i fattori qualitativi che sono difficili da misurare.

I paesi possono anche valutare se convenga o meno istituire un organismo intermedio che si vada a situare tra le istituzioni di istruzione superiore ed il governo centrale. Organismi di questo tipo esistono in molti paesi tra cui India, Pakistan, Hong Kong, Nigeria, Zimbabwe e Sudan. (...)

L'uso efficiente delle risorse

Se è vero che in gran parte dei Pvs le risorse finanziarie stanziate per l'istruzione superiore sono insufficienti in termini assoluti a fronte della rapida crescita delle iscrizioni, si potrebbero ottenere notevoli miglioramenti se le risorse esistenti fossero gestite ed utilizzate in modo più efficiente. Molte istituzioni hanno forti sprechi; spesso una parte sproporzionata delle risorse va a servizi di sostegno agli studenti e le pratiche gestionali tendono ad essere inadeguate. (...) Per ridurre il livello degli sprechi le istituzioni possono adottare misure per accrescere l'efficienza interna. L'introduzione di meccanismi di selezione più severi e l'applicazione di regolamenti accademici più rigorosi in materia di promozione e di ripetizione dell'anno di studi possono portare a risparmi significativi in quei paesi che hanno un alto tasso di insuccessi. (...)

La trasformazione, la ridistribuzione e, se necessario, il trasferimento dei dipartimenti universitari e non-universitari, delle facoltà, delle scuole ed istituti possono contribuire a razionalizzare il sistema di istruzione superiore. (...)

L'amministrazione è un'altra area in cui si possono fare molti progressi. (...) Bisogna abbandonare il tradizionale approccio amministrativo per muoversi verso una cultura di tipo più manageriale. (...)

Per ragioni di efficienza nei bilanci universitari le spese sociali non dovrebbero avere la precedenza sulle spese a favore dell'istruzione. Bisogna dare invece priorità alle spese per i libri di testo e gli altri supporti educativi.

Dal punto di vista dell'equità le borse di studio e gli aiuti finanziari dovrebbero andare agli studenti più bisognosi e meritevoli. In alcuni Stati le borse di studio sono concesse più facilmente agli uomini che alle donne. (...) L'accesso alle borse di studio all'estero, inoltre, non dovrebbe privilegiare i giovani delle famiglie più agiate.

Diversificazione e mobilizzazione delle risorse

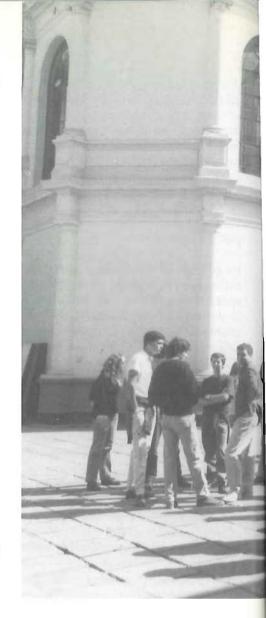
Se è vero che i sussidi pubblici rimarranno probabilmente in molti paesi la principale fonte di finanziamento dell'istruzione superiore, è vero anche che essi stanno diventando sempre più insufficienti a garantire la copertura finanziaria dei sistemi di istruzione superiore in rapida espansione sotto la pressione della crescente domanda sociale. Nei Pvs sono sempre di più le istituzioni terziarie che hanno cercato di diversificare le proprie fonti di finanziamento per migliorare la propria posizione finanziaria sul lungo termine e per dipendere in misura minore dai bilanci governativi in contrazione.

Gli Stati hanno seguito vie diverse per ampliare le fonti di finanziamento dell'istruzione superiore. C'è chi ad esempio produce reddito svolgendo attività di ricerca e servizi per conto di enti pubblici e privati. (...) Un'altra via può consistere nell'incoraggiare i settori produttivi a contribuire con somme aggiuntive oltre a quelle già versate allo Stato sotto forma di imposte. Man mano che le istituzioni di istruzione superiore vanno rafforzando i propri legami con i settori produttivi esse possono cercare di ottenere donazioni in natura o in denaro da parte dell'industria. Il sostegno finanziario di società industriali o commerciali può avvenire sotto forma di sussidi o borse di studio per specifici programmi accademici o professionali le cui attività di ricerca e laureati hanno importanza

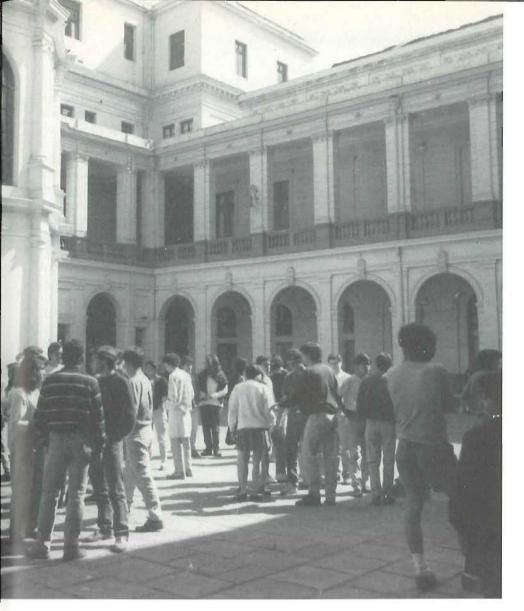
diretta per tali società. Le donazioni dirette sono frequenti in Asia dove la creazione di fondazioni che offrono sostegno finanziario agli studenti è prassi comune. (...)

È importante notare che anche nelle condizioni più favorevoli queste risorse aggiuntive non rappresentano che una esigua percentuale dei bilanci universitari. Ad esempio, in molti paesi a base agricola o con un piccolo settore industriale avanzato, lo spazio per la ricerca o la fornitura di servizi è necessariamente limitato. Anche se le nuove attività implicano costi aggiuntivi per le università, va notato che un aumento marginale delle risorse può avere comunque un peso significativo sulla qualità dell'insegnamento e della ricerca se viene usato per acquistare materiali didattici come libri di testo, attrezzature didattiche o materiale da laboratorio. Un'altra via per mobilitare risorse aggiuntive è permettere che i privati forniscano istruzione superiore integrativa agli sforzi del settore pubblico. In alcuni paesi la maggioranza degli studenti frequenta istituzioni private. Tale percentuale è di quasi il 90% nelle Filippine, del 75% nella Corea del Sud ed oscilla intorno al 60% in Brasile, Indonesia, Bangladesh e Colombia. (...)

Tuttavia il ricorso al settore privato non è senza problemi. Molte istituzioni private, di solito specializzate in discipline a basso costo, lasciano molto a desiderare in termini di qualità della formazione. Il risultato finale è una forma di ingiustizia aggravata per cui, in paesi come il Brasile, gli studenti più privilegiati entrano nelle migliori università pubbliche, che sono gratuite, mentre gli studenti dei ceti medio-bassi pagano per ottenere un'istruzione di qualità inferiore nelle istituzioni private. (...) Nonostante le difficoltà politiche e sociali che questo tipo di misure comporta, diversi Stati hanno introdotto modeste tasse accademiche per rientrare almeno in parte nelle spese. (...) Anche se le risorse reperite attraverso queste misure rappresentano solo una piccola parte della spesa to-



tale esse hanno un grande valore simbolico perché aumentano negli studenti la consapevolezza del costo dei propri studi e della necessità di avere buoni risultati accademici. Così facendo si accresce la motivazione degli studenti e, di rimando, si migliora l'efficienza interna. La ricerca di risorse aggiuntive e l'introduzione di attività apportatrici di reddito non devono avere conseguenze negative sull'istruzione ed offuscarne l'obiettivo primario della qualità, e a maggior ragione non devono avere conseguenze negative dal punto di vista sociale. In particolare, l'introduzione di tasse academiche deve essere accompagnata da un sistema di sussidi accuratamente mirato per assistere



Università Cattolica del Cile: ragazzi nel cortile dell'edificio centrale durante un intervallo

gli studenti delle famiglie più disagiate. Per proteggere gli studenti poveri dall'aumento dei costi dell'istruzione superiore, diversi paesi - 35 nei Pvs e 15 tra le nazioni industrializzate - hanno creato sistemi di prestiti che hanno riscosso un grado variabile di successo. In genere l'impatto finanziario è stato meno positivo di quanto si sperasse a causa degli alti oneri nascosti (tassi di interessi negativi), dei costi amministrativi e dell'alta percentuale di prestiti non restituiti. Anche nei paesi industrializzati e con una tradizione bancaria consolidata i sistemi di prestito esistenti sono valutati in modo molto diverso. Mentre in Quebec tale sistema è considerato assai valido, negli USA si registra un altissimo tasso di prestiti non restituiti. (...)

Decentralizzare per ottenere maggiore autonomia e responsabilità

È importante sottolineare che l'efficacia di buona parte delle misure esaminate nelle precedenti pagine dipende dal grado di autonomia delle istituzioni, particolarmente in materia di crescita delle iscrizioni ed uso delle risorse. La ricerca di fonti aggiuntive di finanziamento, ad esempio, è uno sforzo inutile per le istituzioni che non hanno controllo sul numero dei nuovi iscritti. Quin-

di, se si vuole promuovere davvero la diversificazione delle entrate, le istituzioni che riescono a reperire risorse aggiuntive devono poterle trattenere piuttosto che essere costrette a trasferirle al Ministero del Tesoro, come è prassi corrente in alcuni paesi. In genere si è osservato che la pianificazione ed il controllo centralizzati dell'istruzione superiore possono portare ad una maggiore uniformità e rigidità mentre c'è bisogno di una più profonda differenziazione e rispondenza delle istituzioni al mutare delle esigenze. Gli analisti politici pensano che il modo più efficace con cui lo Stato può intervenire nel sistema di istruzione superiore è esercitando il ruolo di supervisore. In questa prospettiva, il compito principale dello Stato è fornire un quadro politico appropriato ed una serie di incentivi adatti per incoraggiare le istituzioni a diventare più efficienti e pronte a rispondere agli obiettivi della qualità e della rilevanza.

Il ruolo degli organismi finanziari

Le precedenti osservazioni sulla distribuzione dei fondi tra i sottosettori a livello nazionale restano valide anche nel caso si tratti di aiuti esterni. Esistono segnali che, a seguito del rinnovato impegno per la promozione dell'istruzione di base, gli organismi di cooperazione tendono a distogliere i fondi dall'istruzione superiore per assegnarli all'istruzione primaria invece di accrescere il pool di risorse internazionali a favore dello sviluppo delle risorse umane. Le agenzie, quindi, non devono ignorare la complementarietà tra le varie componenti del sistema educativo. Il volume dell'assistenza esterna all'istruzione superiore dovrebbe riflettere il ruolo-chiave che la formazione scientifica e la ricerca hanno nello sviluppo socio-economico.

Un'altra priorità è la realizzazione di un coordinamento più efficace. Troppo spesso si riscontra tra le agenzie la tendenza a concentrare la propria assistenza su progetti-bandiera che possono essere identificati come "il progetto del paese X" senza necessariamente prendere in considerazione le priorità dello sviluppo nazionale, il che può causare situazioni di duplicazione e frammentazione tra istituzioni e programmi.

In molti paesi le istituzioni fondate con il sostegno di agenzie di aiuti bilaterali o multilaterali non sono pienamente integrate nella rete nazionale di istruzione superiore. Questi casi riflettono un approccio che potrebbe definirsi "ad oasi", cioè la creazione di ricche istituzioni totalmente svincolate dal resto del sistema. (...)

Una delle forme più comuni di assistenza internazionale a livello di istruzione post-secondaria è data dai programmi di raccordo con cui le istituzioni di istruzione superiore dei Pvs vengono gemellate con una o più istituzioni dei paesi industrializzati. Questi programmi hanno fornito notevoli contributi attraverso lo scambio di docenti, studenti e conoscenze. (...) Nonostante il positivo contributo dei programmi di gemellaggio, esiste l'esigenza di abbandonare i programmi imperniati su un progetto specifico per fornire schemi di assistenza generale all'interno di un quadro coerente. (...)

Infine, gli organismi internazionali dovrebbero prestare maggiore attenzione alla dimensione politica dei problemi dell'istruzione superiore. In molti casi, il varo e la realizzazione di riforme ed innovazioni sono condizionati dalla capacità di avere un'efficiente strategia di marketing politico.

Le agenzie possono fornire incentivi positivi per aiutare i governi a creare le condizioni che rendono socialmente accettabili i cambiamenti più importanti nelle politiche di istruzione superiore (ammissione, finanziamento, governo, gestione).

Conclusione

I sistemi di istruzione superiore dei Pvs hanno missioni contrastanti. Ci si aspetta che essi forniscano programmi avanzati per formare la forza-lavoro scientifica e professionale necessaria per favorire aumenti di produttività e crescita economica rispondendo così ad una domanda sociale in rapida crescita. Allo stesso tempo, però, le risorse a loro disposizione si vanno riducendo sempre più. Di fronte a queste molteplici sfide, molti paesi hanno varato riforme per rafforzare la qualità del proprio sistema di istruzione superiore e per migliorarne la sostenibilità finanziaria a lungo termine. Ma non basta concentrarsi esclusivamente sugli aspetti finanziari.

Le misure finanziarie appaiono aver

successo quando sono integrate in strategie di diversificazione istituzionale a livello di sistema. Ciò richiede spesso difficili decisioni riguardo alla proporzione di giovani a cui il paese può permettersi di offrire programmi di buona qualità e la ricerca di modi più efficaci di conseguire questo obiettivo in presenza dei vincoli finanziari esistenti. I paesi che hanno esitato a varare riforme che potrebbero turbare la prassi consolidata e gli interessi esistenti, devono riflettere se sia più rischioso proteggersi da disordini transitori, quali l'attivismo studentesco, o affrontare effetti negativi di lunga durata come il declino dei livelli qualitativi e la perdita di competitività internazio-

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)



abstract

Tow are universities to be financed? We tried to give an answer to this question in the last issue when we discussed the Italian approach to the problem. This time our survey will broaden to include international experiences ranging from the EEC and the Eastern European Countries – the latter undergoing a transition from planned to market economy – to Canada and Australia. Newly industrialized Countries will be discussed in the brilliant paper of Jamil Salmi.

Among the opening contributions is the unabridged text of the Resolution 945 of the Council of Europe which quotes "Higher and further education should be considered priority areas; this should be reflected in a greater financial effort on behalf of public authorities".

Unfortunately higher education is still far from being a priority. At least in Europe only few Countries have put this theory into practice by providing substantial financial support to higher education even though everyone declares that higher education is the driving force of social development. The situation is the more critical where the financial crisis is worse such as in most developing Countries and in Eastern Europe as these areas suffer from the uncertainty of their

Europe as these areas suffer from the uncertainty of their political strategies and the lack of the legislative framework needed by the whole higher education sector – and not only by its administration.

Sums funded and financing schemes vary greatly from one State to another. In some Countries, such as in Germany, financing takes place on different levels. However new formulas and corrections to the existing schemes may be found thanks to the assessment of present differences and variants.

omment financer les universités? Nous avons essayé de donner une réponse à cette question dans le numéro précédent, en faisant une analyse du problème de façon orientative et d'un point de vue purement italien. Cette fois-ci l'enquête s'étend jusqu'à atteindre un horizon international plus vaste, allant des Pays de la CEE à ceux de l'Est – en phase délicate de transition entre économie planifiée et économie de marché –, du Canada à l'Australie, sans oublier une vue d'ensemble sur le monde émergeant, exposée d'une façon claire et sympathique par le critique Jamil Salmi. La Résolution 945 du Conseil de l'Europe, citée intégralement dans les articles d'ouverture, dispose, entre autres: "L'instruction supérieure, et celle de plus haut niveau encore, devra être considérée un secteur prioritaire, et ceci devra se traduire, en pratique, par un effort financier de la part des autorités publiques".

Malheureusement, la réalité des faits est encore assez éloignée du but fixé de la soi disant priorité. Si l'on considère les chiffres on constate que, du moins en Europe, il n'y a qu'une minorité de nations qui traduisent concrètement dans les faits (c'est à dire avec des apports financiers consistants) cette priorité, par rapport à d'autres secteurs, que théoriquement l'on attribue au monde universitaire, en tant qu'élément de base du développement social.

Cette situation est d'autant plus critique dans les zones habituellement assoiffées de ressources, comme la plupart des Pays en voie de développement, ou dans l'Est Européen, tourmenté par des incertitudes au niveau de stratégies politiques et manquant même de normes législatives adéquates dans le secteur – non seulement administratif – de l'université. Qu'il s'agisse du montant ou du mode de financement, la réalité présentée par UNIVERSITAS dans les différents tableaux se rapportant à chaque Pays est extrêmement diversifiée. Dans quelques Etats le type d'intervention financière apparaît étérogène d'un lieu à l'autre, comme en Allemagne. Mais c'est justement de l'examen des différences et des variables qui peuvent apparaître des nouvelles formules ou des corrections de ce qui existe déjà.

résumé

FACOLTÀ DI ECONOMIA LIBERE DI INNOVARE

di Alberto Sdralevich Ordinario di Politica economica e finanziaria nell'Università di Pavia

l recente decreto di riordino degli studi universitari nell'area economica è stato commentato in vario modo, e a volte frainteso. Addirittura è stato considerato un arretramento rispetto al disegno di legge Ruberti sull'autonomia dell'università e alla linea politica annunciata da Giuliano Amato nel convegno di Brescia. In particolare, si attacca la divisione della facoltà in 14 corsi di laurea, e si sostiene che il riordino è improntato a una filosofia centralistica e iperregolatoria (si veda per esempio l'intervento di Gianni Toniolo in Il Sole - 24 Ore del 30 marzo). Sull'eccessivo numero di corsi di laurea si può in parte concordare. Una valutazione corretta del riordino deve però tener conto della situazione precedente e di alcune considerazioni di opportunità.

Cosa è cambiato con il Piano triennale 1991-93

Fino al 1991 esistevano nell'area economica sei facoltà, con 10 corsi di laurea. Il Piano triennale 1991-93 ha istituito cinque corsi di laurea di nuova concezione, non previsti dall'ordinamento. Al momento del riordino, esistevano dunque nell'area economica sei facoltà con 15 corsi di laurea. Dopo il riordino, esiste una sola facoltà (Economia),

con 14 corsi di laurea, due dei quali del tutto nuovi (Economia industriale, Economia ambientale). Il riordino ha dunque soppresso tre corsi di laurea e cinque facoltà: cosa mai vista in Italia in questo secolo.

È vero che l'autonomia culturale di alcuni corsi è dubbia. E tuttavia (viste le esperienze precedenti, e le pressioni sul Ministero e sul CUN) sono convinto che una linea restrittiva, in astratto preferibile, non avrebbe impedito nel medio periodo l'invenzione o la resurrezione di corsi di laurea "specialistici", al di fuori di qualsiasi coordinamento con l'impianto complessivo della facoltà. La soluzione di compromesso adottata ha invece definito una struttura di riferimento che in futuro sarà impossibile ignorare. La prima critica è dunque opinabile. La seconda, che riguarda l'ordinamento degli studi, mi sembra stravagante. Cito Toniolo: "Il provvedimento ... stabilisce e regola in modo minuto i corsi di laurea, quelli di diploma, il numero e il tipo degli esami da sostenere, le prove di idoneità, le ore di insegnamento, le annualità e le semestralità. Nell'organizzazione didattica nulla, tranne il colore della cravatta del docente, sfugge alle prescrizioni ministeriali". Sono affermazioni che possono nascere solo da una lettura affrettata o dal fraintendimento del decreto ministeriale.

L'organizzazione didattica

Consideriamo l'organizzazione didattica. La nuova normativa lascia decidere alle facoltà il numero di annualità necessarie per la laurea tra un minimo di 22 ed un massimo di 24 oltre a lingue e informatica; consente di sostituire i corsi annuali con corsi semestrali in numero doppio (soltanto dieci fondamentali devono essere annuali, ma possono essere spezzati in due, con esami distinti); di costruire un numero massimo di quattro corsi annuali o di otto semestrali con moduli didattici svolti anche da docenti diversi: di inserire nel piano di studi fino a sei insegnamenti di altre facoltà o università, anche straniere.

È lasciata alle facoltà la scelta se attivare insegnamenti di lingue e informatica, con totale libertà di definirne la durata, e di prevedere prove di idoneità oppure esami (con l'obbligo minimo di due prove di idoneità: una per la lingua, e una per l'informatica di base).

Le modalità degli esami e delle prove di idoneità sono definite dalle sedi.

In questo contesto, la clausola che gli insegnamenti annuali comprendono di norma 70 ore di didattica e quelli semestrali 35 ha un evidente contenuto definitorio piuttosto che limitativo dell'autonomia.

NOTE ITALIANE

I contenuti

Quanto ai contenuti, il decreto lascia le facoltà libere di definire i piani di studio, nel rispetto di poche regole. Prima regola, destinata a garantire la compattezza culturale della facoltà: 10 insegnamenti annuali (di norma svolti nei primi due anni) vanno scelti nell'ambito di raggruppamenti concorsuali specificati (ad esempio: due nel settore di Economia politica, uno in quello di Diritto privato, e così via), con la condizione che si tratti di insegnamenti formativi di base. Seconda regola: altri otto insegnamenti vanno presi da una lista di 21 caratterizzanti, propria di ciascun corso di laurea. Le facoltà possono aggiungere alla lista altre quattro discipline a loro discrezione: di fatto il vincolo si riduce a quattro da sce-

gliere tra 21.

Terza regola. Le discipline sono raggruppate in quattro grandi aree: per ogni corso di laurea è richiesta la presenza nel piano di studi di un numero minimo di insegnamenti di ciascuna area (annuali o semestrali, e compresi fondamentali e caratterizzanti). Esempio: per il corso in Economia aziendale il piano di studi deve prevedere nel complesso almeno

	Facoltà	Corsi di laurea
Prima del 1991	Economia e commercio Economia dei trasporti e del commercio internazionale Scienze bancarie, finanziarie e assicurative Scienze economiche e bancarie Scienze economiche e socialie Scienze economico-bancarie assicurative e previdenziali Totale 6	Economia e commercio Economia aziendale Economia politica Economia bancaria Economia bancaria, finanziaria e assicurativa Economia del commercio internazionale dei mercati valutari Economia marittima e dei trasporti Discipline economiche e sociali Scienze economiche Totale 10
Con il Piano triennale 91-93 (DPR 28 ottobre 1991)		Economia del turismo Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali Economia delle istituzioni e dei mercati finanziar Economia e diritto Scienze statistiche e informatiche per l'economia Totale 5
Dopo il riordino (DM 27 ottobre 1992)	Economia Totale 1	Economia e commercio Economia aziendale Economia politica Economia bancaria Economia assicurativa e previdenziale Economia delle istituzioni e dei mercati finanziar Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali Economia del commercio internazionale e dei mercati valutari Economia marittima e dei trasporti Economia ambientale Economia industriale Discipline economiche e sociali Economia e legislazione per l'impresa Economia del turismo

quattro insegnamenti dell'area economica, otto dell'aziendale, tre della giuridica e tre della matematico-statistica. In generale questo vincolo per area riguarda 18 insegnamenti; sale a 20 per tre soli corsi di laurea, dove si richiede la presenza di alcune materie esterne nell'area di Economia.

Si aggiunga che il corso di laurea in Economia e Commercio (il più diffuso) gode nel nuovo ordinamento di uno statuto particolare, le regole in termini di insegnamenti minimi per area impongono piani di studio equilibrati, e non eccessivamente specialistici. Ma le facoltà possono attivare, senza necessità di autorizzazione ministeriale, un indirizzo corrispondente a uno qualsiasi degli altri corsi di laurea previsti nell'ordinamento. In questo caso valgono le regole proprie di quel corso di laurea, e l'indirizzo è menzionato nel diploma. Così, nell'ambito del corso in Economia e' Commercio potrà per esempio essere attivato un indirizzo formalizzato in Economia e legislazione d'impresa, con contenuti curriculari identici a quelli del corso di laurea con lo stesso nome. È stato affermato che il nuovo ordinamento rappresenta un passo indietro rispetto alla sperimentazione. Credo che le facoltà non dovranno rinunciare a quasi nulla di quanto fatto negli ultimi anni, mentre si aprono nuovi larghi spazi di autonomia. Né appare secondario che l'estensione di questi spazi sia ora garantita, e non dipenda più dalla buona volontà interpretativa del Ministero o dal coraggio di un'amministrazione universitaria illuminata. Si tratta di vedere fino a che punto le facoltà vorranno occuparli.

(Fonte: Il Sole-24 Ore)

DECRETO MURST

27 ottobre 1992 (Gazzetta Ufficiale del 23/1/93)

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di studio dell'area economica

IL MINISTRO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA

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

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

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

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

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

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 – riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione per la sperimentazione organizzativa e didattica;

Vista la legge 9 maggio 1989, n. 168, concernente l'istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica;

Vista la legge 19 novembre 1990, n. 341, recante la riforma degli ordinamenti didattici universitari;

Vista la legge 12 gennaio 1991, n. 13

 determinazione degli atti amministrativi da adottarsi nella forma del decreto del Presidente della Repubblica;

Considerata l'opportunità di procedere alla revisione degli ordinamenti didattici dei corsi di laurea afferenti alla facoltà di Economia e Commercio;

Udito il parere del Consiglio Universitario Nazionale;

Sentito il Consiglio Nazionale dei Ragionieri e Periti commerciali;

Sentito il Consiglio Nazionale dei dottori Commercialisti;

Ritenuta la necessità di modificare le tabelle I, II, VIII, VIII-bis, VIII-ter, VIII-quater e VIII-quinquies allegate al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, e successive modificazioni e integrazioni;

Decreta:

Art. 1

All'elenco delle lauree e dei diplomi di cui alla tabella I allegata al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, sono aggiunte le seguenti lauree: economia bancaria;

economia assicurativa e previden-

economia delle istituzioni e dei mercati finanziari;

economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali;

economia del commercio internazionale e dei mercati valutari;

economia marittima e dei trasporti;

NOTE ITALIANE

economia ambientale; economia industriale; economia e legislazione per l'impresa; economia del turismo.

Dal medesimo elenco vengono inoltre soppresse le seguenti lauree: scienze economiche e sociali; scienze economiche; economia bancaria, finanziaria e assicurativa.

Art. 2

Le tabelle VIII, VIII-bis, VIII-ter, VIII-

quater e VIII-quinquies, allegate al citato regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, recanti gli ordinamenti didattici dei seguenti corsi di laurea: economia e commercio; scienze economiche: economia bancaria, finanziaria e assicurativa; economia politica; economia aziendale: discipline economiche e sociali, sono soppresse e sostituite dalla nuova tabella VIII allegata al presente decreto recante gli ordinamenti didattici dei seguenti corsi di laurea: economia e commercio; economia aziendale; economia politica; economia bancaria; economia assicurativa e previdenziale: economia delle istituzioni e dei mercati finanziari; economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali: economia del commercio internazionale e dei mercati valutari: economia marittima e dei trasporti; economia ambientale; economia industriale; discipline economiche e sociali; economia e legislazione per l'im-

Art. 3

economia del turismo.

La tabella II annessa al predetto re-

gio decreto numero 1652/1938 è modificata nel senso che la facoltà di Economia e Commercio, che muta il nome in facoltà di Economia, può rilasciare tutte le lauree di cui alla predetta tabella VIII allegata al presente decreto. Nella medesima tabella II allegata al regio decreto n. 1652/1938 sono soppresse le facoltà di:

economia dei trasporti e del commercio internazionale; scienze bancarie, finanziarie ed assicurative; scienze economiche e bancarie; scienze economico-bancarie, assicurative e previdenziali; scienze economiche e sociali.

Art. 4

Entro due anni dalla data di pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica del presente decreto, i competenti organi accademici delle università procederanno, ai sensi dell'art. 11, comma 1, della legge 19 novembre 1990, n. 341, ad attivare le procedure per la trasformazione delle facoltà di cui al precedente art. 3 e dei corsi di laurea presso le stesse facoltà attualmente attivati sulla base delle seguenti disposizioni:

i corsi di laurea esistenti in Economia e Commercio, in Economia aziendale, in Economia politica, in Economia marittima e dei trasporti, in Discipline economiche e sociali, saranno riordinati negli omonimi corsi di laurea previsti dalla tabella VIII allegata al presente decreto;

il corso di laurea in Scienze economiche sarà trasformato nel corso di laurea in Economia politica; il corso di laurea in Commercio internazionale e mercati valutari sarà trasformato nel corso di laurea in Economia del commercio internazionale e dei mercati valutari; il corso di laurea in Scienze economiche e sociali sarà trasformato nel corso di laurea in Discipline economiche e sociali;

il corso di laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa sarà trasformato in uno dei seguenti corsi di laurea: Economia bancaria, Economia delle istituzioni e dei mercati finanziari, Economia assicurativa e previdenziale. In tale ipotesi potranno essere conservati gli indirizzi già attivati nel corso di laurea trasformato, salva la loro eventuale trasformazione nei corrispondenti corsi di laurea, ai sensi della legge 7 agosto 1990, n. 245.

In alternativa può essere deliberata la trasformazione dei corsi di laurea di cui ai commi precedenti nei corrispondenti indirizzi del corso di laurea in Economia e Commercio come previsto nell'art. 11, ultimo comma, della tabella VIII allegata al presente decreto.

Qualora presso la facoltà non sia già attivato un corso di laurea in Economia e Commercio, un corso di laurea esistente può essere trasformato in corso di laurea in Economia e Commercio, a condizione che siano disponibili le risorse necessarie.

Art. 5

Quando le facoltà si saranno adeguate all'ordinamento di cui all'allegata tabella VIII gli studenti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento del rispettivo corso di laurea.

Le facoltà inoltre, sono tenute a stabilire le modalità per la convalida di tutti gli esami sostenuti, qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento. L'opzione per il nuovo ordinamento potrà essere esercitata fino ad un termine pari alla durata legale del corso di studi.

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

Roma, 27 ottobre 1992

Il ministro: Fontana

UNIVERSITAS 48

TABELLA VIII

CORSI DI LAUREA DELLE FACOLTA' DI ECONOMIA

Capo I Norme Comuni ai Corsi di Laurea

Art. 1

Alla facoltà di Economia afferiscono i seguenti corsi di laurea di durata quadriennale:

economia e commercio; economia aziendale; economia politica;

economia bancaria;

economia assicurativa e previdenziale; economia delle istituzioni e dei mercati finanziari;

economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali;

economia del commercio internazionale e dei mercati valutari;

economia marittima e dei trasporti; economia ambientale; economia industriale;

discipline economiche e sociali; economia e legislazione per l'impresa; economia del turismo.

Art. 2

Il numero degli iscritti a ciascun anno di corso può essere stabilito annualmente dal senato accademico, sentito il consiglio di facoltà, in base alle strutture disponibili, alle esigenze del mercato del lavoro e secondo i criteri generali fissati dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica ai sensi dell'art. 9, comma 4, della legge n. 341/1990.

Le modalità delle eventuali prove di ammissione sono stabilite dal consiglio di facoltà.

Art. 3

Sono titoli di ammissione per i corsi di laurea quelli previsti dalle vigenti leggi.

Art. 4

Gli insegnamenti attivabili nei corsi di laurea di cui all'art. 1 sono:

a) quelli indicati nel successivo art. 26,

articolati nelle quattro aree economica, aziendale, giuridica e matematico-statistica e nei relativi settori scientifico-disciplinari:

b) gli insegnamenti caratterizzanti i singoli corsi di laurea o indirizzo riportati nei successivi articoli;

c) le seguenti lingue straniere moderne: lingua inglese, lingua francese, lingua spagnola, lingua tedesca, lingua russa, lingua portoghese, lingua araba, lingua cinese, lingua giapponese;

d) insegnamenti di settori scientifico-disciplinari diversi da quelli di cui ai commi precedenti, fino ad un massimo di otto per ciascun corso di laurea o indirizzo attivato presso la facoltà.

Gli insegnamenti che compaiono in più settori potranno essere scelti da uno qualsiasi di essi, in relazione alle esigenze didattico-scientifiche della facoltà.

Art. 5

Ai fini del conseguimento del diploma di laurea sono riconosciuti gli insegnamenti dei corsi di diploma universitario dell'area economica di cui al decreto ministeriale 31 luglio 1992 seguiti con esito positivo, in relazione al sistema di crediti didattici determinato a norma dell'art. 11, comma 2, della legge n. 341/1990, a condizione che essi siano compatibili, anche per i contenuti, con il piano di studi approvato dalla competente struttura didattica per il corso di laurea al quale si chiede l'iscrizione. Dovranno essere in ogni caso riconosciute le prove di idoneità di lingue e di informatica.

Le strutture didattiche competenti determinano, nel regolamento previsto dall'art. 11, comma 2, della legge n. 341/1990, i criteri per il riconoscimento degli insegnamenti.

Ai fini del riconoscimento di cui ai commi precedenti sono da considerarsi affini i corsi di laurea di cui all'art. 1 della presente tabella e quelli di diploma universitario dell'area economica di cui al decreto 31 luglio 1992.

Art. 6

Il piano di studi di ciascun corso di laurea comprende dieci insegnamenti fondamentali, l'equivalente di otto insegnamenti annuali, scelti tra i caratterizzanti il corso di laurea stesso, ed altri insegnamenti equivalenti ad un numero di annualità stabilito nel regolamento didattico di ateneo tra un minimo di quattro e un massimo di sei.

Gli insegnamenti fondamentali devono rispondere all'esigenza di fornire agli studenti i principi e i contenuti basilari dei rispettivi comparti scientifico-disciplinari, anche in vista del ruolo propedeutico e complementare per l'apprendimento degli altri insegnamenti del corso di laurea.

Nel rigoroso rispetto delle condizioni di cui al comma precedente la struttura didattica competente attiverà tali insegnamenti scegliendoli tra quelli che compaiono negli elenchi di cui al successivo art. 26, secondo la seguente distribuzione:

due nell'elenco P01B (economia politica); due nell'elenco P02A (economia aziendale):

uno nell'elenco P03X (storia economica); uno nell'elenco N01X (diritto privato); uno nell'elenco N04B (istituzioni di diritto pubblico);

uno nell'elenco S01A (statistica);

due complessivamente negli elenchi S04A (matematica per le applicazioni economiche) e S04B (matematica finanziaria e scienze attuariali).

Gli insegnamenti che compaiono in più settori potranno essere scelti da uno qualsiasi di essi in relazione alle esigenze didattico-scientifiche della facoltà.

Gli insegnamenti fondamentali devono essere annuali e svolti di norma nei primi due anni di corso.

La laurea si consegue dopo aver superato gli esami di profitto per gli insegnamenti equivalenti ad un numero di annualità stabilito nel regolamento didattico di ateneo tra un minimo di ventidue e un massimo di ventiquattro, le prove di idoneità richieste (o gli esami che eventualmente le sostituiscono ai sensi del successivo art. 9) e l'esame di laurea.

Art. 7

La struttura didattica competente può integrare l'elenco degli insegnamenti caratterizzanti di ciascun corso di laurea con altri quattro insegnamenti a sua scelta, che sono considerati caratterizzanti a tutti gli effetti.

La struttura didattica competente garantisce che, tra gli insegnamenti attivati nella facoltà, ve ne siano almeno dodici compresi nell'elenco dei caratterizzanti di ciascun corso di laurea e predispone

NOTE ITALIANE

percorsi didattici ed eventuali indirizzi, nel rispetto dei vincoli alla distribuzione degli insegnamenti per area e prevedendo adeguate possibilità di scelta per gli studenti.

La struttura didattica competente, nel rispetto dell'ordinamento individua i criteri per la formazione dei piani di studio e degli eventuali indirizzi nell'ambito di ciascun corso di laurea, con il regolamento di cui all'art. 11, comma 2, della legge n. 341/1990.

Nell'ambito del regolamento di cui all'art. 11, comma 2, della legge n. 341/1990, la struttura didattica competente può assegnare ai corsi (ad esclusione di quelli fondamentali) denominazioni aggiuntive che ne specifichino i contenuti effettivi o li differenzino nel caso in cui essi vengano ripetuti con contenuti diversi.

Art. 8

Gli insegnamenti annuali comprendono di norma settanta ore di didattica: quelli semestrali comprendono di norma trentacinque ore di didattica.

La struttura didattica competente stabilisce quali degli insegnamenti non fondamentali sono svolti con corsi annuali e quali con corsi semestrali.

À tutti gli effetti è stabilita l'equivalenza tra un corso annuale e due corsi semestrali. Uno stesso insegnamento annuale può essere articolato in due corsi semestrali, anche con distinte prove d'esame. Ferma restando la possibilità di riconoscimento di crediti didattici, per ciascun corso di laurea, possono essere svolti fino a quattro corsi annuali o otto semestrali coordinando moduli didattici di durata più breve, svolti anche da docenti diversi, per un numero complessivamente uguale di ore.

La struttura didattica competente può autorizzare lo studente ad inserire nel proprio piano di studi fino a sei insegnamenti attivati in altre facoltà dell'università, o in altre università, anche straniere. In tal caso la struttura didattica competente dovrà altresì determinare la categoria e l'area di appartenenza dei suddetti insegnamenti ai fini del rispetto dell'art. 6 e degli altri vincoli dell'ordinamento.

Art. 9

Per il conseguimento della laurea lo stu-

dente deve anche superare una prova di idoneità in una lingua straniera moderna ed una prova di conoscenze informatiche di base.

La struttura didattica competente può stabilire che sia superata una prova di idoneità in una seconda lingua straniera moderna.

Possono comunque essere attivati insegnamenti di informatica e di lingue straniere moderne, anche articolati su più corsi annuali. In tal caso la struttura didattica competente può sostituire le prove di idoneità con esami di profitto, che si aggiungono a quelli previsti nell'art. 6. Le prove di idoneità possono essere sostenute anche senza la frequenza ai corsi eventualmente attivati.

Art. 10

La struttura didattica competente stabilisce le modalità degli esami di profitto e delle prove di idoneità.

L'esame di laurea consiste nella discussione di una tesi scritta su un argomento, scelto dallo studente d'intesa con il relatore, secondo le modalità stabilite dalla struttura didattica competente.

Capo II Norme Relative ai Singoli Corsi di Laurea

Art. 11
Corso di laurea in Economia
e Commercio

Il corso di laurea in Economia e Commercio è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia e Commercio i seguenti:

Area economica
economia agraria
economia industriale
economia internazionale
geografia economica
politica economica
scienza delle finanze

Area aziendale marketing merceologia organizzazione aziendale revisione aziendale tecnica bancaria tecnica industriale e commerciale

Area giuridica diritto commerciale diritto del lavoro diritto fallimentare diritto pubblico dell'economia diritto tributario legislazione bancaria

Area matematico-statistica matematica finanziaria (secondo corso se presente tra i fondamentali) statistica (secondo corso se presente tra i fondamentali) statistica economica

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia e Commercio, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, deve comprendere almeno cinque insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno quattro insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Nell'ambito del corso di laurea in Economia e Commercio la struttura didattica competente, qualora siano disponibili le risorse necessarie, può deliberare l'attivazione di indirizzi corrispondenti ai corsi di laurea di cui agli articoli seguenti, con le denominazioni per essi previste. Ciò se tali corsi di laurea non sono già attivati nella facoltà. I piani di studio dovranno in tal caso uniformarsi ai requisiti stabiliti per i corrispondenti corsi di laurea. Dell'indirizzo seguito potrà essere data menzione nel diploma di laurea.

Art. 12 Corso di laurea in Economia aziendale

Il corso di laurea in Economia aziendale è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia aziendale i seguenti:

Area economica economia industriale economia internazionale politica economica scienza delle finanze

UNIVERSITAS 48

Area aziendale
analisi e contabilità dei costi
economia degli intermediari finanziari
economia e direzione delle imprese
finanza aziendale
marketing
metodologie e determinazioni quantitative di azienda
organizzazione aziendale
organizzazione del lavoro
revisione aziendale
strategia e politica aziendale
tecnologia dei cicli produttivi

Area giuridica diritto commerciale diritto del lavoro diritto fallimentare diritto tributario legislazione bancaria

Area matematico-statistica statistica aziendale

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia aziendale deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno otto insegnamenti dell'area aziendale, almeno tre insegnamenti dell'area giuridica e almeno tre insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 13 Corso di laurea in Economia politica

Il corso di laurea in Economia politica è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Sono in**se**gnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia politica i seguenti:

Area economica
econometria
economia agraria
economia del lavoro
economia dello sviluppo
economia industriale
economia internazionale
economia monetaria
economia pubblica
economia regionale
politica economica
programmazione dello sviluppo e assetto del territorio
storia del pensiero economico

Area aziendale
economia degli intermediari finanziari
economia e direzione delle imprese
finanza aziendale

Area giuridica diritto commerciale diritto della Comunità Europea diritto pubblico dell'economia

Area matematico-statistica statistica (secondo corso se presente tra i fondamentali) statistica economica

Altre aree sociologia

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia politica deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno otto insegnamenti dell'area economica, almeno tre insegnamenti dell'area aziendale, almeno tre insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 14 Corso di laurea in Economia bancaria

Il corso di laurea in Economia bancaria è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia bancaria i seguenti:

Area economica
economia dei mercati monetari e finanziari
economia monetaria
politica economica
storia e politica monetaria

Area aziendale
analisi finanziaria
economia degli intermediari finanziari
economia delle aziende di credito
finanza aziendale
finanziamenti di aziende
gestione informatica dei dati aziendali
organizzazione delle aziende di credito
tecnica bancaria
tecnica dei crediti speciali.

Area giuridica diritto bancario diritto commerciale diritto degli intermediari finanziari diritto della Comunità Europea diritto del mercato finanziario diritto tributario legislazione bancaria.

Area matematico-statistica statistica dei mercati monetari e finanziari

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia bancaria deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno cinque insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 15 Corso di laurea in Economia assicurativa e previdenziale

Il corso di laurea in Economia assicurativa e previdenziale è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia assicurativa e previdenziale i seguenti:

Area economica economia della sicurezza sociale politica economica storia delle assicurazioni e della previdenza

Area aziendale
economia delle aziende di assicurazione
economia del mercato mobiliare
economia e tecnica dell'assicurazione

Area giuridica diritto commerciale diritto del lavoro e della previdenza sociale diritto delle assicurazioni diritto delle assicurazioni marittime diritto della Comunità Europea diritto pubblico dell'economia diritto tributario.

Area matematico-statistica calcolo delle probabilità economia e finanza delle assicurazioni modelli demografici statistica assicurativa

NOTE ITALIANE

tecnica attuariale delle assicurazioni contro i danni

tecnica attuariale delle assicurazioni sociali

tecnica attuariale delle assicurazioni sulla vita

teoria del rischio

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia assicurativa e previdenziale deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno quattro insegnamenti dell'area giuridica e almeno cinque insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 16

Corso di laurea in Economia delle istituzioni e dei mercati finanziari

Il corso di laurea in Economia delle istituzioni e dei mercati finanziari è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia delle istituzioni e dei mercati finanziari i seguenti:

Area economica
economia internazionale
economia monetaria
economia monetaria internazionale
politica economica
scienza delle finanze
sistemi fiscali comparati
storia e politica monetaria

Area aziendale analisi finanziaria economia degli intermediari finanziari economia del mercato mobiliare finanza aziendale tecnica di borsa

Area giuridica diritto commerciale diritto degli intermediari finanziari diritto della borsa e dei cambi diritto del mercato finanziario legislazione bancaria

Area matematico-statistica economia e finanza delle assicurazioni elaborazione automatica dei dati per le decisioni economiche e finanziarie modelli matematici per i mercati finanziari statistica dei mercati monetari e finanziari.

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia delle istituzioni e dei mercati finanziari deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno cinque insegnamenti dell'area economica, almeno quattro insegnamenti dell'area aziendale, almeno cinque insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 17

Corso di laurea in Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali

Il corso di laurea in Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali i seguenti:

Area economica
cooperazione allo sviluppo
economia internazionale
economia pubblica
istituzioni economiche internazionali
politica economica
programmazione dello sviluppo e assetto del territorio
programmazione economica
storia delle relazioni economiche internazionali

Area aziendale
economia delle aziende e delle amministrazioni pubbliche
organizzazione delle aziende e delle amministrazioni pubbliche
programmazione e controllo delle amministrazioni pubbliche

Aren giuridica contabilità di Stato diritto amministrativo diritto del lavoro diritto internazionale dell'economia diritto pubblico dell'economia

Area matematico-statistica contabilità nazionale statistica sociale

Altre aree scienza dell'amministrazione sociologia storia dell'amministrazione pubblica

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni internazionali deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno cinque insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno cinque insegnamenti dell'area giuridica e almeno tre insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 18 Corso di laurea in Economia del commercio internazionale e dei mercati valutari

Il corso di laurea in Economia del commercio internazionale e dei mercati valutari è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia del commercio internazionale e dei mercati valutari i seguenti:

Area economica
economia dei trasporti
economia internazionale
economia monetaria internazionale
geografia economica
storia del commercio
storia delle relazioni economiche internazionali

Area aziendale
economia degli intermediari finanziari
economia e direzione delle imprese commerciali
gestione finanziaria e valutaria
marketing internazionale
merceologia doganale
organizzazione delle aziende commerciali
programmazione e controllo

Area giuridica diritto commerciale diritto dei trasporti diritto della borsa e dei cambi diritto della Comunità Europea diritto internazionale dell'economia diritto tributario legislazione bancaria

UNIVERSITAS 48

Area matematico-statistica statistica economica

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia del commercio internazionale e dei mercati valutari deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno cinque insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno cinque insegnamenti dell'area giuridica e almeno tre insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 19 Corso di laurea in Economia marittima e dei trasporti

Il corso di laurea in Economia marittima e dei trasporti, è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia marittima e

Area economica
economia dei trasporti
economia delle attività terziarie
economia internazionale
geografia economica
storia dei trasporti

dei trasporti i'seguenti:

Area aziendale
economia e direzione delle imprese di
viaggio e di trasporto
economia e tecnica dell'assicurazione
marketing internazionale
merceologia
organizzazione delle aziende di viaggio
e di trasporto
programmazione e controllo

Area giuridica
diritto commerciale
diritto dei trasporti
diritto del lavoro e della previdenza sociale
diritto delle assicurazioni marittime
diritto internazionale dell'economia
diritto pubblico dell'economia
diritto tributario

Area matematico-statistica analisi di mercato statistica assicurativa tecnica attuariale delle assicurazioni contro i danni Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia marittima e dei trasporti deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno cinque insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 20 Corso di laurea in Economia ambientale

Il corso di laurea in Economia ambientale è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia ambientale i seguenti:

Area economica
economia agraria
economia dell'ambiente
economia delle fonti di energia
economia dello sviluppo
economia e politica montana e forestale
economia pubblica
geografia economica
pianificazione economica territoriale
politica economica dell'ambiente
programmazione dello sviluppo e assetto del territorio

Area aziendale merceologia delle risorse naturali programmazione e controllo delle amministrazioni pubbliche tecnologia dei cicli produttivi

Area giuridica diritto dei beni pubblici e delle fonti di energia diritto dell'ambiente diritto regionale e degli enti locali diritto urbanistico

Area matematico-statistica demografia statistica per l'ambiente metodi statistici di valutazione di politiche

Altre aree sociologia dell'ambiente

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia ambientale de-

ve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno quattro insegnamenti dell'area aziendale, almeno quattro insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica. Deve inoltre comprendere l'equivalente di almeno quattro annualità tratte dalle discipline dei seguenti settori scientifico-disciplinari: CHX Chimica dell'ambiente e della conservazione dei beni culturali E03B Ecologia G03A Assestamento forestale e selvicol-H02X Ingegneria sanitaria-ambientale H10B Architettura del paesaggio e del H14A Tecnica e pianificazione urbanistica H14B Urbanistica M06A Geografia

Art. 21 Corso di laurea in Economia industriale

Il corso di laurea in Economia industriale è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia industriale i seguenti:

Area economica
economia dello sviluppo
economia industriale
economia internazionale
economia pubblica
economia regionale
geografia economica
storia economica delle innovazioni tecnologiche

Area aziendale
analisi e contabilità dei costi
economia e direzione delle imprese industriali
finanza aziendale
gestione informatica dei dati aziendali
marketing
metodologie e determinazioni quantitative di azienda
organizzazione aziendale
tecnologia dei cicli produttivi
tecnologia ed economia delle fonti di
energia

NOTE ITALIANE

Area giuridica diritto commerciale diritto del lavoro e delle relazioni industriali diritto pubblico dell'economia

Area matematico-statistica controllo statistico della qualità matematica finanziaria (secondo corso se presente tra i fondamentali)

Il piano di studi per il conseguimento

della laurea in Economia industriale deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno quatto insegnamenti dell'area aziendale, almeno quattro insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica. Deve inoltre comprendere l'equivalente di almeno quattro annualità tratte dalle discipline dei seguenti settori scientifico-disciplinari: A05X Ricerca operativa H15X Estimo I10X Tecnologie e sistemi di lavorazione II1X Impianti industriali meccanici I27X Ingegneria economico-gestionale K04X Automatica K05A Sistemi di elaborazione delle informazioni

Art. 22 Corso di laurea in Discipline economiche e sociali

K05B Informatica

Il corso di laurea in Discipline economiche e sociali è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Discipline economiche e sociali i seguenti:

Area economica
econometria
economia dello sviluppo
economia internazionale
economia monetaria
economia pubblica
politica economica
storia del pensiero economico

Area aziendale economia degli intermediari finanziari economia e direzione delle imprese finanza aziendale marketing organizzazione aziendale

Area giuridica diritto commerciale diritto pubblico dell'economia

Area matematico-statistica
calcolo delle probabilità
demografia
matematica per le scienze sociali
ricerca operativa
statistica (secondo corso se presente tra i
fondamentali)
statistica sociale

Altre aree storia delle relazioni internazionali

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Discipline economiche e sociali deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno due insegnamenti dell'area aziendale, almeno quattro insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica. Deve inoltre comprendere almeno sei annualità tratte dalle discipline dei seguenti settori scientifico-disciplinari: M04X Storia contemporanea M07B Logica e filosofia della scienza Q01B Storia delle dottrine politiche Q02X Scienza politica Q05A Sociologia generale Q05C Sociologia dei processi economici e del lavoro Q05D Sociologia del territorio e dell'ambiente Q05E Sociologia dei fenomeni politici

Art. 23 Corso di laurea in Economia e legislazione per l'impresa

Il corso di laurea in Economia e legislazione per l'impresa è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia e legislazione per l'impresa i seguenti:

Area economica economia del lavoro economia e politica industriale scienza delle finanze storia dell'industria Area aziendale
economia degli intermediari finanziari
economia dei gruppi delle concentrazioni e delle operazioni aziendali
economia e direzione delle imprese
finanza aziendale
metodologie e determinazioni quantitative di azienda
strategia e politica aziendale

Area giuridica
diritto bancario
diritto commerciale
diritto degli intermediari finanziari
diritto del lavoro
diritto della Comunità Europea
diritto fallimentare
diritto internazionale
diritto penale commerciale
diritto pubblico dell'economia
diritto tributario

Area matematico-statistica statistica aziendale

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia e legislazione per l'impresa deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno quattro insegnamenti dell'area economica, almeno cinque insegnamenti dell'area aziendale, almeno sei insegnamenti dell'area giuridica e almeno tre insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 24 Corso di laurea in Economia del turismo

Il corso di laure in Economia del turismo è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Sono insegnamenti caratterizzanti del corso di laurea in Economia del turismo i seguenti:

Area economica
economia dei beni culturali
economia dei trasporti
economia dell'ambiente
economia del turismo
geografia del turismo
politica economica

Area aziendale
economia e direzione delle imprese di
viaggio e di trasporto
economia e direzione delle imprese turistico-ricettive

UNIVERSITAS 48

gestione finanziaria e valutaria marketing del turismo metodologie e determinazioni quantitative di azienda organizzazione delle aziende turistiche organizzazione e gestione dei sistemi informativi aziendali

Area giuridica diritto commerciale diritto dei trasporti diritto della Comunità Europea legislazione del turismo

Area matematico-statistica elaborazione automatica dei dati per le decisioni economiche e finanziarie informatica generale statistica del turismo

Altre aree sociologia del turismo

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Economia del turismo deve comprendere, nel complesso degli insegnamenti fondamentali, caratterizzanti ed altri, almeno cinque insegnamenti dell'area economica, almeno sei insegnamenti dell'area aziendale, almeno tre insegnamenti dell'area giuridica e almeno quattro insegnamenti dell'area matematico-statistica.

Art. 25

A tutti i fini previsti dal presente ordinamento gli elenchi degli insegnamenti di cui al successivo art. 26 saranno sostituiti dai settori scientifico-disciplinari previsti dall'art. 14 della legge n. 341/1990.

Art. 26

Discipline delle aree economica, aziendale, giuridica e matematico-statistica attivabili nella facoltà di Economia

Area Economica

P01A Analisi economica
analisi economica
dinamica economica
econometria
economia matematica
istituzioni di economia
tecniche di previsione economica
teoria della programmazione economica

P01B Economia politica

economia politica istituzioni di economia macroeconomia microeconomia

P01C *Storia del pensiero economico* storia dell'analisi economica storia del pensiero economico

P01D Politica economica analisi economica congiunturale economia applicata economia del benessere economia del lavoro economia delle grandi aree geografiche economia delle istituzioni economia dell'istruzione e della ricerca scientifica istituzioni di economia politica economica politica economica agraria politica economica dell'ambiente politica economica europea programmazione economica sistemi di contabilità macroeconomica sistemi economici comparati

P01E Economia pubblica e scienza delle finanze
analisi costi-benefici
analisi economica delle istituzioni
economia dell'ambiente
economia dell'arte e della cultura
economia della sicurezza sociale
economia dell'impresa pubblica
economia pubblica
economia sanitaria
finanza degli enti locali
scienza delle finanze
sistemi fiscali comparati

P01F Economia monetaria economia dei mercati monetari e finanziari economia monetaria istituzioni di economia politica monetaria sistemi finanziari comparati

P01G Economia internazionale economia europea economia internazionale economia monetaria internazionale istituzioni di economia istituzioni economiche internazionali politica economica internazionale

P01H Economia dello sviluppo cooperazione allo sviluppo economia dei Paesi in via di sviluppo economia della popolazione economia dello sviluppo istituzioni di economia politica dello sviluppo economico sviluppo delle economie agricole teoria dello sviluppo economico

P011 Economia dei settori produttivi economia delle attività terziarie economia delle fonti di energia economia delle imprese internazionali economia dell'impresa economia dell'innovazione economia e politica industriale economia industriale

P01J Economia regionale economia del territorio economia del turismo economia regionale economia urbana pianificazione economica territoriale politica economica regionale

P01K *Economia dei trasporti* economia dei trasporti

P03X Storia economica storia dei trasporti storia del commercio storia della finanza pubblica storia dell'agricoltura storia della moneta e della banca storia delle assicurazioni e della previdenza storia delle relazioni economiche internazionali storia dell'industria storia economica storia economica dei Paesi in via di sviluppo storia economica delle innovazioni tecnologiche storia economica dell'Europa storia economica del turismo storia e politica monetaria storia marittima.

G01X Economia ed estimo rurale:
agricoltura e sviluppo economico
economia agraria
economia agro-alimentare
economia dei mercati agricoli e forestali
economia dell'ambiente agro-forestale
economia delle produzioni zootecniche
economia e gestione dell'azienda agraria
e agro-industriale
economia e politica agraria comparata
economia e politica montana e forestale
estimo forestale e ambientale
estimo rurale
marketing dei prodotti agro-alimentari

NOTE ITALIANE

pianificazione agricola politica agraria storia dell'agricoltura.

M06B Geografia economico-politica: cartografia cartografia tematica per geografi geografia applicata geografia della popolazione geografia delle comunicazioni geografia dello sviluppo geografia del turismo gegografia economica geografia politica geografia politica ed economica geografia politica ed economica di Stati e grandi aree geografia urbana e organizzazione territoriale politica dell'ambiente programmazione dello sviluppo e assetto del territorio

AREA AZIENDALE

P02A Economia aziendale analisi e contabilità dei costi economia aziendale economia dei gruppi, delle concentrazioni e delle cooperazioni aziendali cconomia delle aziende e delle amministrazioni pubbliche economia delle imprese pubbliche gestione informatica dei dati aziendali istituzioni e dottrine economiche aziendali comparate metodologie e determinazioni quantitative di azienda programmazione e controllo programmazione e controllo della amministrazioni pubbliche ragioneria generale ed applicata revisione aziendale storia della ragioneria strategia e politica aziendale tecnica professionale

P02B Economia e direzione delle imprese analisi finanziaria economia e direzione delle imprese economia e direzione delle imprese commerciali economia e direzione delle imprese di servizi economia e direzione delle imprese di viaggio e di trasporto economia e direzione delle imprese industriali economia e direzione delle imprese internazionali

economia e direzione delle imprese turistiche
economia e tecnica della pubblicità
finanza aziendale
gestione della produzione e dei materiali
marketing
marketing industriale
marketing internazionale
strategie di impresa
tecnica industriale e commerciale

P02C Organizzazione aziendale amministrazione del personale direzione aziendale organizzazione aziendale organizzazione dei sistemi informativi aziendali organizzazione della produzione organizzazione del lavoro organizzazione delle aziende commerorganizzazione delle aziende di credito organizzazione delle aziende e delle amministrazioni pubbliche organizzazione delle aziende industriali organizzazione delle aziende turistiche organizzazione delle aziende di viaggio e di trasporto organizzazione e controllo aziendale relazioni industriali

P02D Economia degli intermediari finanziari economia degli intermediari finanziari economia delle aziende di assicurazione economia delle aziende di credito economia del mercato mobiliare economia e tecnica dell'assicurazione finanziamenti di aziende gestione finanziaria e valutaria tecnica bancaria tecnica dei crediti speciali tecnica di borsa

C01B Chimica merceologica
analisi merceologica
chimica merceologica
merceologia
merceologia dei prodotti alimentari
merceologia delle risorse naturali
merceologia doganale
tecnologia dei cicli produttivi
tecnologia ed economia delle fonti di
energia

Area Giuridica

N01X Diritto privato diritto agrario diritto agrario comparato diritto agrario comunitario diritto agrario e legislazione forestale diritto civile diritto di famiglia diritto privato comparato diritto privato dell'economia diritto sportivo istituzioni di diritto privato legislazione del turismo

N02A Diritto commerciale diritto commerciale diritto commerciale internazionale diritto d'autore diritto della cooperazione diritto delle assicurazioni diritto fallimentare diritto fallimentare e delle procedure concorsuali diritto industriale

NO2B Diritto bancario controlli pubblici nel settore creditizio e assicurativo diritto bancario diritto della borsa e dei cambi diritto degli intermediari finanziari diritto del mercato finanziario diritto pubblico dell'economia diritto valutario legislazione bancaria

NO2C Diritto della navigazione diritto aeronautico diritto aerospaziale diritto dei trasporti diritto della navigazione diritto della navigazione diritto delle assicurazioni marittime diritto internazionale della navigazione

N03X Diritto del lavoro
diritto comparato del lavoro
diritto della previdenza sociale
diritto della sicurezza sociale
diritto del lavoro
diritto del lavoro e della previdenza sociale
diritto del lavoro e delle relazioni industriali
diritto del lavoro e diritto sindacale
diritto sindacale

N04A Diritto costituzionale diritto costituzionale diritto costituzionale regionale diritto parlamentare

N04B Istituzioni di diritto pubblico diritto e legislazione universitaria diritto pubblico comparato diritto pubblico dell'economia diritto regionale

UNIVERSITAS 48

diritto regionale e degli enti locali istituzioni di diritto pubblico legislazione del turismo legislazione per lo sviluppo del Mezzogiorno

N05X Diritto amministrativo contabilità degli enti pubblici contabilità di Stato diritto amministrativo diritto degli enti locali diritto dei beni pubblici e delle fonti di energia diritto dell'ambiente diritto minerario diritto processuale amministrativo diritto pubblico dell'economia diritto scolastico diritto urbanistico disciplina giuridica delle attività tecnicoingegneristiche legislazione dei beni culturali legislazione delle opere pubbliche e dell'edilizia legislazione forestale

N07X Diritto tributario diritto doganale diritto finanziario diritto tributario diritto tributario comparato sistemi fiscali comparati

N08X Diritto internazionale diritto degli scambi internazionali diritto della Comunità Europea diritto delle comunicazioni internazionali diritto diplomatico e consolare diritto internazionale della navigazione diritto internazionale della navigazione diritto internazionale del lavoro diritto internazionale dell'economia diritto internazionale privato organizzazione internazionale

N09X Diritto processuale civile diritto dell'arbitrato interno e internazionale diritto dell'esecuzione civile diritto fallimentare diritto processuale civile diritto processuale civile comparato

N10B Diritto penale diritto penale amministrativo diritto penale commerciale diritto penale comparato diritto penale dell'ambiente diritto penale del lavoro diritto penale dell'economia diritto penale tributario

AREA MATEMATICO-STATISTICA

S01A Statistica analisi dei dati analisi statistica multivariata analisi statistica spaziale didattica della statistica metodi statistici di previsione piano degli esperimenti rilevazioni statistiche statistica statistica computazionale statistica matematica storia della statistica tecniche di ricerca e di elaborazione dei teoria dei campioni teoria dell'inferenza statistica teoria statistica delle decisioni

S01B Statistica per la ricerca sperimentale antropometria biometria metodi statistici di controllo della qualità metodi statistici di misura metodologia statistica in agricoltura modelli stocastici e analisi dei dati piano degli esperimenti statistica statistica applicata alle scienze biologiche statistica applicata alle scienze fisiche statistica e calcolo delle probabilità statistica medica statistica per l'ambiente statistica per la ricerca sperimentale teoria e metodi statistici dell'affidabilità

S02X Statistica economica analisi di mercato analisi statistico-economica territoriale classificazione e analisi dei dati econocontabilità nazionale controllo statistico della qualità gestione di basi di dati economici metodi statistici di valutazioni di politimodelli statistici del mercato del lavoro modelli statistici di comportamento economico rilevazione e controllo dei dati economici serie storiche economiche statistica aziendale, statistica dei mercati monetari e finanziari statistica economica statistica industriale

S03A *Demografia* analisi demografica demografia

demografia bio-sanitaria demografia della famiglia demografia economica demografia regionale demografia sociale demografia storica modelli demografici politiche della popolazione rilevazioni e qualità dei dati demografici teoria della popolazione

S03B Statistica sociale indagini campionarie e sondaggi demoscopici metodi statistici per la programmazione e la valutazione dei servizi sociali e sanimodelli statistici del mercato del lavoro modelli statistici per l'analisi del comportamento politico modelli statistici per l'analisi e la valutazione dei processi educativi rilevazioni statistiche e qualità dei dati sociali e sanitari statistica del turismo statistica giudiziaria statistica per la ricerca sociale statistica psicometrica statistica sanitaria statistica sociale

che e finanziarie
elaborazione automatica dei dati per le
decisioni economiche e finanziarie
matematica generale
matematica per le applicazioni economiche e finanziarie
matematica per le decisioni della finanza
aziendale
matematica per l'economia
matematica per le scienze sociali
metodi matematici per la gestione delle
aziende
modelli matematici per i mercati finanziari
ricerca operativa per le scelte economi-

S04A Matematica per le decisioni economi-

che teoria dei giochi teoria delle decisioni

teoria delle decisioni teoria matematica del portafoglio finanziario

S04B *Matematica finanziaria e scienze attuariali* economia e finanza delle assicurazioni

matematica attuariale matematica finanziaria statistica assicurativa tecnica attuariale delle assicurazioni con-

tro i danni

NOTE ITALIANE

	ECONOMIA IN CIFRE NELL'A.A. 1991/92					
Sede universitaria	Studenti immatricolati	Studenti in corso¹	Studenti fuori corso	Totale studenti	di cui stranieri	Laureati a.a. 1991
Torino	2.711	7.531	3.480	11.011	37	530
Castellanza (VA)	303	303	_	303	_	_
Milano Bocconi	1.846	7.088	3.651	10.739	87	1.547
Milano Cattolica	1.675	6.257	3.063	9.320	29	881
Bergamo	724	2.238	1.289	3.527	13	259
Brescia	1.159	3.070	1.151	4.221	10	231
Pavia	1.723	5.091	1.697	6.788	45	228
Trento	924	2.241	456	2.697	8	141
Verona	1.103	3.426	1.559	4.985	54	284
Venezia	2.356	6.761	3.382	10.143	21	622
Trieste	696	1.974	816	2.790	150	163
Genova	1.120	3.826	1.339	5.165	23	328
Piacenza (sede dist. Milano Cattolica)	290	584	_	584	_	_
Parma	1.004	3.601	1.306	4.907	20	295
Modena	707	2.042	953	2.995	10	211
Bologna	2.275	7.387	3.993	11.380	67	<i>7</i> 11
Firenze	1.433	4.369	2.566	6.935	40	286
Pisa	1.697	4.441	1.508	5.949	15	361
Perugia	897	2.619	1.262	3.881	34	1 <i>7</i> 8
Urbino	391	1.223	539	1.762	25	114
Ancona	<i>7</i> 75	2.435	1.566	4.001	19	232
Viterbo	610	610	_	610	1	_
Roma La Sapienza	5.122	19.994	6.746	26.740	<i>7</i> 01	1.512
Roma Tor Vergata	1.025	2.428	853	3.331	25	4
Roma LUISS	317	1.250	442	1.692	8	256
Cassino	953	3.352	983	4.295	3	119
L'Aquila	564	937	_	937	1	_
Pescara	1.416	4.494	2.162	6.656	15	263
(sede dist. Chieti)						
Napoli	3.125	9.969	6.575	16.544	15	725
Salerno	1.579	4.507	1.748	6.255	2	251
Bari	2.645	8.172	4.242	12.414	18	720
Foggia (sede dist. Bari)	653	1.016	_	1.016	_	_
Palermo	1.440	4.036	1.976	6.012	4	332
Messina	3.577	9.917	3.579	13.496	5	670
Catania	1.399	4.237	1.081	5.318	8	147
Sassari	589	978	_	978	_	_
Cagliari	1.052	3.357	2.095	5.452	6	269
Totale	51.875	157.761	68.058	225.829	1.519	12.870

¹ Compresi gli immatricolati (Elaborazione di M. Luisa Marino su dati Istat)

tecnica attuariale delle assicurazioni sociali tecnica attuariale delle assicurazioni sulla vita teoria del rischio

A01A Algebra e logica matematica algebra lineare

A01B Geometria geometria

A02A Analisi matematica analisi matematica

A02B Calcolo delle probabilità calcolo delle probabilità processi stocastici

A04A Analisi numerica analisi numerica calcolo numerico matematica computazionale metodi numerici per l'ottimizzazione

A04B Ricerca operativa ottimizzazione programmazione matematica ricerca operativa tecniche di simulazione

K04X Automatica analisi dei sistemi modellistica e gestione delle risorse naturali modellistica e gestione dei sistemi ambientali modellistica e simulazione

K05A Sistemi di elaborazione delle informazioni informatica grafica ingegneria della conoscenza e sistemi esperti sistemi informativi

K05B Informatica informatica generale intelligenza artificiale programmazione sistemi operativi

K05B *Cibernetica* cibernetica elaborazioni di immagini

Il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica Fontana

TEMPUS NON PERDE TEMPO

di Livio Frittella

TEMPUS non si ferma. Il programma gemello di Erasmus, rivolto ai paesi dell'Est europeo un tempo dominati dall'isolazionismo caratteristico dei regimi comunisti, adottato dal Consiglio dei ministri della Comunità Europea il 7 maggio del 1990, entra infatti nella seconda fase. TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies, Programma di mobilità transeuropea in materia di studi universitari) è un'emanazione del programma complessivo della CEE per la ristrutturazione economico-sociale dei paesi dell'Europa centro-orientale, denominato PHARE (Pologne Hongrie Assistence à la Réconstruction Economique). I suoi indirizzi didattici si concretizzano in alcuni settori prioritari. TEMPUS infatti riguarda alcune discipline scientifiche (medicina, tecnologia e ingegneria, scienze naturali e matematiche), umanistiche (filologia, giurisprudenza, scienze sociali), economiche (gestione e amministrazione, scienze economiche legate ai mutamenti) linguistiche, ambientali ed agrarie.

La seconda fase del programma è stata approvata dal Consiglio della Comunità Europea con una deliberazione del 29 aprile 1993. All'origine del rinnovo, il successo ottenuto con la prima azione di TEMPUS, il parere favorevole delle autorità competenti dei paesi dell'Europa centrale e orientale scaturito da un bilancio consuntivo soddisfacente e, infine, la volontà dei ministri dell'Istruzione

di alcune Repubbliche dell'ex Unione Sovietica di partecipare al programma, "in quanto strumento atto a trasformare i rispettivi sistemi di istruzione superiore nel contesto delle riforme sociali che comportano il risanamento ed il rilancio dell'economia oltre le riforme democratico-amministrative". Il finanziamento per il periodo di quattro anni a decorrere dal 1º luglio 1994 sarà determinato anno per anno, a seconda della quota di fondi estrapolabile dal bilancio complessivo di PHARE (in passato, il 10 per cento). A sostegno di TEMPUS 2 interverranno anche le erogazioni del programma per la riforma e il risanamento economico dei nuovi Stati indipendenti dell'ex URSS (noto come TACIS). Così la seconda fase di Tempus potrà assolvere nel migliore dei modi il suo compito di promuovere lo sviluppo dei sistemi di istruzione superiore nei paesi beneficiari potenziali, attraverso la cooperazione con partner di tutti gli Stati membri della Comunità. Questo compito si esplica affrontando i problemi in materia di sviluppo e revisione dei programmi di studio nelle aree prioritarie; la riforma delle strutture e istituzioni nell'ambito dell'istruzione superiore e della loro gestione; infine, lo sviluppo di una formazione finalizzata ad approfondire determinate conoscenze e capacità per sopperire a specifiche carenze di specializzazione a livello superiore e avanzato durante la riforma economica, in particolare mediante

EUROPA OGGI



Università Cattolica del Cile: la sala di lettura della facoltà di Scienze economiche

migliori e più estesi legami con l'industria. Ma quali sono questi "paesi beneficiari potenziali"? Ai precursori Ungheria, Polonia e Cecoslovacchia (ora divisa nelle due Repubbliche), si sono unite l'Albania, la Bulgaria, la Romania, la Slovenia e i Paesi Baltici (Lituania, Lettonia ed Estonia). La Germania Orientale ha partecipato a TEMPUS nell'anno accademico 1990/91 mentre l'ex Jugoslavia nel 91/92. Gli ultimi arrivati sono gli Stati nati dalla disgregazione dell'Unione Sovietica, vale a dire Russia, Bielorussia e Ucraina. Per loro è già stata pubblicata la "Guida speciale del candidato" per la fase preliminare del programma per l'anno accademico 1993/94. I settori disciplinari sono esclusivamente le scienze umanistiche e sociali (comprese storia e giurisprudenza), le scienze politiche ed economiche (non concentrate sugli studi commerciali o di gestione aziendale) e le lingue europee moderne (non concentrate sulla letteratura o la linguistica). Lo strumento privilegiato della cooperazione alla base del programma è comunque rappresentato dai Pec, i Progetti europei comuni

della durata massima di un triennio, organizzati fra dipartimenti o facoltà di istituti di istruzione superiore riuniti nei cosiddetti "Consorzi". È necessario che dei Consorzi facciano parte 2 o 3 istituti aventi sede in almeno due differenti Stati membri della Comunità e un'università eleggibile della Bielorussia, della Federazione Russa o dell'Ucraina. È possibile, inoltre, l'inclusione di un ateneo con sede in un paese non comunitario facente parte del gruppo dei G24: gli alpini Svizzera, Austria e Liech-

tenstein, gli scandinavi Norvegia, Svezia e Finlandia, l'Islanda, la Turchia, gli americani USA e Canada, gli oceanici Australia e Nuova Zelanda e il Giappone.

Positivi effetti di ritorno

Se, inizialmente, TEMPUS era stato creato senza troppe pretese di reciprocità e bilateralità, col solo scopo di aiutare l'Europa orientale e centrale a scrollarsi di dosso il suo isola-

QUADRO RIASSUNTIVO DELLA S	SITUAZIONE	DI TEMPUS	<u> </u>
	90/91	91/92	92/93
1. BUDGET			
Budget totale (MECU)	23,16	70,5	98,3
Pec (MECU) incluse azioni strutturali mobilità studenti e docenti	16,5 11 5,5	60,8 37 23,8	91,3 48,6 42,7
Mobilità individuale (MECU)	5,2	4,9	4,07
Attività complementari e scambio giovani (MECU)	0,98	0,63	2,03
2. PROGETTI			
Paesi eleggibili coinvolti	3+DDR	6	10
Nuovi Pec ricevuti	1338	1401	1979
Pec finanziati (nuovi e rinnovati)	153	452 (134+318)	635 (401+234)
Istituzioni coinvolte	608	1358	1784
3. MOBILITÀ FINANZIATA DALLE	ATTIVITÀ T	EMPUS	
Mobilità studenti	1999	3808	6405
da Europa centro-orientale a CEE da CEE a Europa centro-orientale interna all'Europa centro-orientale	1784 215	3418 390	5594 807 4
Mobilità docenti	2087	6329	10482
da Europa centro-orientale a CEE da CEE a Europa centro-orientale interna all'Europa centro-orientale	1188 899	3944 2395	6496 3956 30
ATTIVITÀ COMPLEMENTARI INCL	USO SCAM	BIO GIOVAI	NI
Numero di richieste ricevute/accettate	539/105	340/69	500/100

zionismo, la nuova fase - con l'ampliamento previsto - è in grado di arricchire (con lo scambio di culture) anche i partner occidentali con un interessante effetto di ritorno. I risultati positivi possono generarsi dalle borse di mobilità per gli studenti (che fruiscono di un finanziamento annuo di 5 mila - 6 mila Ecu) o per docenti (15 mila Ecu per stagione accademica). Le altre forme di cooperazione sono consorzi con partecipazione di imprese, stage di professori e giovani negli atenei e nelle aziende, scambi di ragazzi nell'ambito di associazioni o organismi professionali. Sono previste, inoltre, attività di sviluppo dei programmi di studio nei paesi eleggibili, compresa in particolare la trasformazione di grandi sezioni dei programmi di studio, la creazione di nuovi corsi e l'evoluzione su grande scala del materiale didattico; la ristrutturazione di sezioni dei centri di istruzione superiore, fra cui lo sviluppo di uffici per i rapporti internazionali e la gestione universitaria in genere; il potenziamento dei servizi didattici, quali biblioteche o laboratori. Il tutto compreso in una formula rivelatasi vincente, se giudichiamo dalle cifre di questa prima fase di TEMPUS. Sono stati finanziati con 98,3 milioni di Ecu 635 Pec (di cui 401 nuovi e 234 rinnovati) a fronte di 1.979 richieste pervenute; le istituzioni coinvolte sono state 1.784, i professori 10.482, gli studenti 6.405. L'Italia si è classificata prima fra i paesi mediterranei - battendo Spagna, Portogallo e Grecia – per quanto riguarda la partecipazione a TEMPUS piazzandosi al sesto posto nella CEE per numero complessivo di Pec da contraente o da partner. Gestire direttamente un programma comporta numerosi problemi di natura burocratica e di difficoltà d'accesso ai fondi stanziati in Ecu. Ecco perché le istituzioni del nostro paese preferiscono svolgere il ruolo di partner nel 60 per cento dei casi.

Fra queste istituzioni, in compenso, si annoverano 20 imprese e 37 organizzazioni non universitarie, che contribuiscono a conferire a TEMPUS

EVOLUZIONE DEL BUDGET DI TEMPUS/PAESE ELEGGIBILE					
	Anno Accademico				
Paese eleggibile	1990/91	1991/92	1992/93		
Albania	-	-	1,2		
Bulgaria		5	8		
Cecoslovacchia	3,7	9	13		
ex-DDR	0,93	-	-		
Estonia	-	-	1		
Lettonia	-	-	1,5		
Lituania	-	-	1,5		
Polonia	12,35	13,5	26		
Romania	-	10	13		
ex-Yugoslavia	-	6	-		
Slovenia	-	-	2,3		
Ungheria	6,18	12	16		
Regionale	-	15	12,5		
Totale (MECU)	23,16	70,5	96		

GESTIONE FINANZIARIA PER PAESE NELL'A.A. 1992/93						
Paese		Nuovi PEC				
		PEC sentati		EC ettati		
В	136	6,9%	18	7,7%		
D	305	15,4%	26	11,1%		
DK	70	3,5%	16	6,8%		
Ε	45	2,3%	6	2,6%		
F	272	13,7%	42	17,9%		
GR	104	5,3%	9	3,8%		
1	177	8,9%	21	9,0%		
IRL	24	1,2%	2	0,9%		
L	1	0,1%	0	0,0%		
NL	161	8,1%	27	11,5%		
Р	16	0,8%	4	1,7%		
UK	498	25,2%	54	23,1%		
WE	7	0,4%	0	0,0%		
CSC	54	2,7%	1	0,4%		
CSS	22	1,1%	1	0,4%		
Н	87	4,4%	7	3,0%		
Totale	1979		234			

EUROPA OGGI

Nuovi PEC				
Paese	PEC		PI	C
	pres	sentati	acce	ttati
В	88	4,4%	14	6,0%
)	196	9,9%	17	7,0%
DΚ	51	2,6%	12	5,1%
=	37	1,9%	5	2,1%
=	211	10,7%	28	12,0%
GR .	93	4,7%	6	2,6%
	131	6,6%	13	5,6%
RL	23	1,2%	2	0,9%
	1 1	0,1%	0	0,0%
٧L	120	6,1%	22	9,4%
)	8	0,4%	2	0,9%
JK	364	18,4%	36	15,4%
ΔLB	0	0,0%	0	0,0%
3G	41	2,1%	6	2,6%
CSC	103	5,2%	4	
CSS	44	2,2%	6	2,6%
ST	7	0,4%	0	0,0%
1	127	6,4%	9	3,8%
AT	16	0,8%	1	0,4%
.IT	7	0,4%	0	0,0%
J	82	4,1%	25	10,7%
20	91	4,6%	10	4,3%
SLO	35	1,8%	12	5,1%
4	8	0,4%	1	0,4%
AUS	0	0,0%	0	0,0%
CDN	0	0,0%	0	0,0%
CH	2	0,1%	0	0,0%
S	0	0,0%	0	0,0%
	0	0,0%	0	0,0%
٧	2	0,1%	0	0,0%
>	12	0,6%	2	0,9%
SF	12	0,6%	1	0,4%
R	40	0,0%	0	0,0%
JSA	0	0,0%	0	0,0%

PARTECIPAZIONE/PAESE NELL'A.A. 1992/93				
_		Nuo	vi PEC	
Paese	PEC			EC
		entati		ettati
В	417	21,1%	61	26,1%
D	834	42,1%	97	41,5%
DK	212	10,7%	29	12,4%
E	348	17,6%	50	21,4%
F	684	34,6%	83	35,5%
GR	300	15,2%	31	13,2%
	531	26,8%	62	26,5%
IRL	178	9,8%	25	10,7%
L	6	0,3%	1	0,4%
NL	511	25,8%	<i>7</i> 0	29,9%
P	190	9,6%	25	10,7%
UK	1039	52,5%	122	52,1%
WE	8	0,4%	3	1,3%
ALB	49	2,5%	8	3,4%
BG	258	13,0%	34	14,5%
CS	584	29,5%	31	13,2%
EST	101	5,1%	8	3,4%
Н	523	26,4%	24	10,3%
LAT	79	4,0%	11	4,7%
LIT	101	5,1%	11	4,7%
PL	571	28,9%	100	42,7%
RO	316	16,0%	31	13,2%
SLO	91	4,6%	20	8,5%
A	77	3,9%	6	2,6%
AUS	3	0,2%	0	0,0%
CDN	21	1,1%	3	1,3%
СН	41	2,1%	2	0,9%
IS	1	0,1°%	0	0,0%
J	5	0,3%	0	0,0%
N	23	1,2%	4	1,7%
S	67	3,4%	9	3,8%
SF	56	2,8%	7	3,0%
TR	4	0,2%	1	0,4%
USA	52	2,6%	4	1,7%
-	1	,	1	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·

PEC totali presentati: 1979 PEC accettati: 234

LEGENDA DELLE SIGLE CONTENUTE NELLE TABELLE

A: Austria, ALB: Albania, AUS: Australia, B: Belgio, BG: Bulgaria, CDN: Canada, CH: Svizzera, CSC: Repubblica Cèca, CSS: Repubblica Slovacca, DK: Danimarca, E: Spagna, EST: Estonia, F: Francia, GR: Grecia, H: Ungheria, I: Italia, IRL: Irlanda, IS: Islanda, J: Giappone, L: Lussemburgo, LAT: Lettonia, LIT: Lituania, N: Norvegia, NL: Paesi Bassi, P: Portogallo, PL: Polonia, RO: Romania, S: Svezia, SF: Finlandia, SLO: Slovenia, TR: Turchia, UK: Regno Unito, USA: Stati Uniti, WE: Europa Occidentale

il carattere di progetto dominato dal rapporto tra mondo accademico ed universo produttivo. Una connotazione che lascia ben sperare nel futuro: il dualismo università-impresa rinvigorisce il sistema economico e gli procura energie nuove. A questo punto, l'ottimismo relativo alla seconda fase di TEMPUS è d'obbligo.

Numero di Pec attivi / Paese eleggibile a.a. 1992/93		
ALB	9	
BG	86	
CS	156	
EST	9	
Н	1 <i>7</i> 9	
LAT	11	
LIT	11	
PL	246	
RO	104	
SLO ;	44	
Totale	635	

Partecipazione a progetti europei comuni nei 3 anni				
Paese	1990/91	1991/92	1992/93	
В	35	75	61	
D	74	137	97	
DK	24	28	29	
E	37	52	50	
F	61	131	83	
GR	25	45	31	
1	42	85	62	
IRL	17	32	25	
L	0	1	1	
NL	44	88	70	
P	18	25	25	
UK	88	203	122	
Totale nuovi Pec	153*	318**	234	

*Nel 1992/93 sono stati rinnovati 128 Pec; ** 273 rinnovabili

N.B. I dati di ciascun paese si riferiscono al numero dei Pec a cui il paese partecipa. Ovviamente più paesi partecipano ad un singolo Pec, per cui la somma di ciascuna colonna risulta essere più elevata rispetto al numero dei Pec realmente attivati (indicato sotto la voce "Totale nuovi Pec").

TABELLE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ITALIANA

Partecipazione italiana ai Pec nei 3 anni				
	90/91	91/92	92/93	
PEC con coordinatore/contraente italiano	10	14	13	
PEC con contraente italiano	-	6	8	
Totale	10	20	21	

Italia come partner di Pec				
Anno accademico	Pec presentati	accettati		
1990/91	255	42		
1991/92	367	85		
1992/93	531	62		

Italia come coordinatore di Pec				
Anno accademico	Pec presentati	accettati		
1990/91	92	10		
1991/92 1992/93	92	14		
1992/93	131	13		

Italia come coordinatore/contraente di Pec		
Anno accademico	Pec presentati	accettati
1990/91	92	10
1991/92	114	20
1992/93	177	21

Distribuzione Pec a partecipazione italiana rispetto ai Paesi eleggibili		
ALB	6	
BG	23	
CS	47	
EST	1	
Н	55	
LET	2	
LIT	0	
PL	60	
RO	35	
SLO	18	

ERASMUS E LINGUA A GONFIE VELE

In ottemperanza all'articolo 128 del Trattato di Roma, la Comunità Europea è tenuta ad attuare una politica comune di formazione professionale: nel 1990 ha cominciato a definire i principi di base di tale politica e da allora svolge, fra l'altro, un'azione intesa ad ottenere il riconoscimento reciproco dei titoli di studio tra gli Stati membri. Il fine è quello di formare una manodopera meglio qualificata e, contemporaneamente, di colmare le disparità esistenti tra le regioni, attraverso l'impiego di specifici programmi.

Due di questi programmi, i ben noti Erasmus e Lingua, stanno andando a gonfie vele, incrementando - di anno in anno - il numero delle istituzioni e delle persone coinvolte. Quale migliore testimonianza della volontà della CEE di far fronte agli impegni assunti? Le due iniziative vanno di pari passo, riscuotendo sempre maggiori consensi. Erasmus, ad esempio, fa segnalare, nel periodo 1993/94, un'impennata dei Pic (i programmi interuniversitari di cooperazione, cioè gli strumenti attraverso i quali l'azione si esplica) pari all'11,9%, passando dai 1.924 dell'anno accademico appena trascorso agli attuali 2.153. Non solo: aumenta anche la partecipazione delle università su scala complessiva, grazie anche al contributo fornito dalle istituzioni dei paesi dell'Efta (l'Associazione di Libero Scambio Economico che raggruppa Austria, Liechtenstein, Svizzera, Norvegia, Svezia, Finlandia e Islanda). Ebbene, da 10.989 atenei del 1992/93 si è arrivati ai 14.279 previsti per l'anno a venire. Si desume che ogni Pic coinvolge più partner che in passato: infatti la media si è modificata da 5,7 a 6,6. I segnali

positivi provengono anche da paesi restati in passato ai margini del fenomeno Erasmus, quali la Grecia e il Portogallo (che incrementano la loro presenza, rispettivamente con un 42,5% e un 32,6%). I "campioni" di mobilità sono gli inglesi, con 19.284 unità (2.450 Pic approvati per il '93/94), seguiti dai francesi con 18.735 (2.242 Pic). La Germania conquista il terzo posto con 15.579 studenti per 1.974 Pic, la Spagna il quarto con 10.930 e 1.507 approvazioni di programmi di cooperazione. Quinta, l'Italia: i connazionali a muoversi sono 8.675, con 1.381 Pic e un incremento della partecipazione del 27,8%, poco rispetto alla media rilevata nel resto d'Europa.

A chi dare la colpa di questo ritardo? Certamente alle autorità, che non incentivano abbastanza l'adesione degli studenti ad ERASMUS, che non superano o non appianano gli ostacoli burocratici - creandone anzi degli altri – e che difficilmente sono in grado di offrire la giusta accoglienza ai giovani e agli insegnanti degli altri paesi, specie per quanto riguarda le megauniversità come "La Sapienza" di Roma o la Statale di Milano. Sono definitivamente caduti gli alibi del mancato adeguamento della mentalità italiana al più ampio contesto europeo, e della disinformazione (visto che i giornali, le riviste, la radio e la televisione hanno contribuito a propagandare i programmi comunitari). Fortunatamente, ci salvano l'attivismo e il dinamismo degli atenei minori - per numero di iscritti, non per importanza - sempre desiderosi di inserirsi in ambiti di respiro internazionale. Ecco allora che università quali quelle di Trento (che vanta il record del 2,4 per cento degli studenti convertiti ad Erasmus), Bologna, Siena, Pisa, Trieste ribaltano la tendenza, e mantengono vive le speranze di arrivare pian piano a quel 10% di popolazione accademica coinvolta nel Programma che è lo scopo principale di Erasmus. Questa larga partecipazione alle iniziative di mobilità studentesca, mobilità del personale docente, di sviluppo congiunto di nuovi piani di studio e di programmi intensivi (gli obiettivi di Erasmus) garantirà un livello di formazione professionale soddisfacente.

Lingua straniera e identità culturale

Buone notizie, come accennato in precedenza, anche dal fronte LINGUA, che riscuote un notevole successo in tutte le sue cinque azioni. La prima è relativa alla formazione costante di docenti di lingue straniere, ottenibile mediante stage all'estero della durata di un mese (con finanziamento fino a 1.500 Ecu), o attraverso la creazione di Pec (Programmi europei di cooperazione) tra istituzioni che si occupano principalmente della formazione degli insegnanti. L'azione 2 si occupa dei soggiorni all'estero degli studenti e dei professori universitari: si concretizza in stage di 6 mesi che ricevono un'erogazione massima di 5 mila Ecu all'anno, e agisce nell'ambito di ERASMUS. La terza azione finanzia progetti per sviluppare metodi di apprendimento linguistico nel campo delle imprese, la quarta concede fondi per scambi di studenti di istituti professionali e tecnici, la quinta, infine, conferisce contributi a particolari associazioni. Lo scopo di LIN-

ERASMUS, BILANCIO DI UN'ESPERIENZA

a cura di Isabella Ceccarini

È il programma più famoso, ma nonostante ciò è fortuito averne notizie precise. Spesso gli avvisi sono affissi nelle bacheche senza eccessivo risalto, e sta all'attenzione dello studente riuscire a scovarli; non di rado ali stessi professori danno informazioni approssimative. Eppure, grazie al Programma comunitario di mobilità ERASMUS, fino ad oggi molti ragazzi italiani hanno avuto la possibilità di recarsi all'estero per svolgervi una parte del loro percorso di studio.

A questo gruppo appartiene anche Roberta Carabalona, una studentessa milanese iscritta a Fisica che si è recata a Marburgo, in Germania, dove ha sostenuto due esami che le verranno riconosciuti nel curriculum universitario.

Nel caso specifico, non è stata rilevata alcuna difficoltà per quanto riguarda la selezione, probabilmente perché si trattava dei primi studenti che si recavano all'estero per seguire corsi e sostenere esami. Per il mantenimento, invece, c'è stato qualche problema, dato che la borsa di studio arrivava a coprire la metà delle spese: per l'altra metà, Roberta è ricorsa al contributo dei genitori.

La struttura dei corsi è abbastanza diversa tra Germania e Italia. Nel caso specifico, Roberta ha seguito un corso di fisica teorica denominato Meccanica quantistica I; la differenza principale consiste nella costante verifica scritta dei problemi da risolvere, e dall'interazione docente/studente. Inoltre il docente si è limitato a dare delle "informazioni" che poi gli studenti hanno dovuto approfondire, mentre in una lezione ben svolta il docente italiano dice agli studenti quasi tutto ciò che è necessario sapere per superare l'esame.

La socializzazione tra gli studenti è affidata soprattutto all'iniziativa personale e, pur avendo spazi comuni negli alloggi a loro riservati, i ragazzi tendono a fare ognuno la propria vita. Va tuttavia sottolineato che in Germania gli studenti sono molto più indipendenti che in Italia: non è raro trovare chi segue due semestri in una università e due in un'altra, oppure ci sono ragazzi che durante l'estate vanno a lavorare in qualche industria per fare esperienza e vedere da vicino com'è il mondo del lavoro.

Anche se dal punto di vista strettamente accademico l'utilità del corso è stata limitata dalla grande diversità del sistema tedesco rispetto a quello italiano, il bilancio è da considerarsi complessivamente positivo da un punto di vista umano e sociale.

(Fonte: Tutto Università Statale, n. 14, marzo 1993)

GUA è quello di favorire la comunicazione internazionale promuovendo l'apprendimento degli idiomi stranieri, incrementando altresì la diffusione delle lingue minori, col preciso intento di conservare le identità culturali diverse che compongono il mosaico continentale. Un intento che può essere disatteso privilegiando lo studio dell'inglese, del francese e del tedesco. LINGUA, fortunatamente, sta operando nel modo migliore.

Recentemente, sono stati approvati i nuovi Programmi interuniversitari di cooperazione per l'anno accademico 1993/94, che riguardano l'Azione 2. Si tratta di 8.847 studenti che si recano all'estero per appren-

dere l'idioma del paese prescelto: un incremento del 27 per cento rispetto alla passata stagione scolastica. Le facoltà coinvolte sono 1.147, per un totale di 226 Pic approvati e finanziati. La classifica ricalca quella di ERA-SMUS prima esposta. In effetti, è ancora la Gran Bretagna ad "esportare" e ad "importare" materiale umano in misura maggiore rispetto agli altri paesi europei: 1.821 unità. La Francia totalizza 1.684 elementi, la Germania conta 1.502 studenti in movimento, la Spagna ha 1.255 aficionados di LIN-GUA. L'Italia, con 754 spostamenti, giunge ancora una volta quinta, peggiorando il piazzamento in terza posizione conquistato nell'ambito dell'Azione 1, con 613 professori coinvolti. Si può essere comunque soddisfatti per l'incoraggiante andamento di LINGUA nella realtà nel modo professionale: un'operazione di inserimento che in passato aveva suscitato lo scetticismo di qualche pessimista. L'Azione 3 è invece ben accolta dalle imprese che intendono istituire corsi linguistici per i propri dipendenti, allo scopo di prepararli agli inevitabili rapporti commerciali con l'estero. I metodi di insegnamento più usati comprendono l'illustrazione di espressioni, frasi e vocaboli specifici dell'attività in cui si opera. I dati dell'ISFOL, l'organismo che gestisce e coordina le azioni di LINGUA rivolte all'universo del lavoro, sono positivi. L'Italia ha organizzato nel '92 dieci progetti, a fronte dei sei del 1991. L'indicazione più interessante scaturita dall'indagine condotta dall'istituto, si riferisce al cambiamento di mentalità che si sta verificando, gradualmente, nel nostro paese. Nelle richieste di personale specializzato che le aziende pubblicano attraverso le inserzioni, la conoscenza dell'inglese, del tedesco o del francese diviene sempre più un elemento preferenziale, una componente essenziale del bagaglio culturale e professionale di un individuo. Come dire: oggi senza poter comunicare in Europa non si va da nessuna parte, neanche restando nel paese natio. Ouesto cambiamento di indirizzo in

termini di caratteri qualificativi delle capacità di un lavoratore (finora ritenuti non essenziali anche per cariche professionali di rilievo) fa ben sperare per il futuro. D'altronde l'Italia deve adeguarsi al ritmo di sviluppo conoscitivo che le altre nazioni più industrializzate hanno assunto, per non rimanere tagliata fuori dai processi produttivi più vasti e importanti. Ora la cooperazione diventa più ampia, con la partecipazione dei paesi dell'EFTA e l'entrata nel mercato dei paesi che prima appartenevano al blocco comunista. Le possibilità di occupazione aumentano, gli scambi si fanno più complessi, ma il mondo del lavoro di domani è riservato a persone competenti e preparate. L'Îtalia non può più restare inIl Comité de Liaison

UN INDISPENSABILE ELEMENTO DI RACCORDO

di Emanuela Stefani

L.F.

Università Cattolica del Cile: il laboratorio linguistico

otenziare la cooperazione tra le Conferenze nazionali dei Rettori in tutti i possibili campi di interesse universitario e fungere da strumento per promuovere e favorire lo scambio di informazioni e di documentazione. Consentire alle università dei paesi membri della Comunità Europea di formulare un'opinione comune su argomenti quali l'istruzione universitaria e la politica di ricerca all'interno della Comunità ed esprimere tale opinione alle corrispondenti istituzioni nazionali e comunitarie. Offrire consulenza alle responsabili autorità comunitarie (Parlamento, Consiglio, Commissione) sulla messa a punto e sull'applicazione di progetti nel settore dell'istruzione universitaria. E, specialmente, sullo sviluppo del programma di azione comunitaria per ciò che riguarda l'adozione di direttive per l'esercizio delle professioni liberali ed il monitoraggio della loro applicazione. Questi i principali obiettivi del Comité de Liaison, struttura a livello comunitario europeo ideata allo scopo di facilitare i rapporti tra le Conferenze dei Rettori dei singoli Stati membri della Comunità Europea e tra queste e le istitu-

zioni comunitarie in materia di istruzione universitaria e di ricerca.

Fondato nel 1973, rappresenta l'evoluzione di un gruppo di esperti delle università della Comunità Europea che aveva operato fino a quel momento.

La trasformazione intervenuta ha dato luogo ad un ente più organizzato, a livello formale. Motivata dalla volontà di intensificare la collaborazione tra le università della Comunità Europea, per permettere loro di reagire in modo completo e, dove necessario, di stimolare le iniziative comunitarie in materia di istruzione universitaria, tale modificazione ha prodotto una maggiore cooperazione ed impegno per il mutuo riconoscimento delle qualifiche.

Tra le altre priorità: la mobilità e la cooperazione, all'interno della Comunità, relativamente al riconoscimento accademico; le procedure di ammissione e le condizioni da adottare per gli studenti provenienti da altri paesi membri; le misure da applicare per superare la barriera della lingua, l'ostacolo principale alla mobilità; l'esame dell'impatto dei tagli finanziari ai programmi di aiuto alla

cooperazione europea; l'esame e le

opportunità di cooperazione internazionale in regioni specifiche; la mobilità, sia degli studenti che si occupano di ricerca che dei membri degli staff, allo scopo di promuovere la cooperazione scientifica ed ottimizzare l'utilizzazione delle risorse per la ricerca da promuovere all'interno dei paesi comunitari.

Tra le azioni più rilevanti realizzate dal Comité de Liaison vanno ricordati, in primo luogo, il complesso delle proposte ed il sostegno alle iniziative intraprese dalla Comunità Europea nei settori di interesse universitario, ma anche la diffusione delle informazioni relative a tali attività.

Ed è proprio l'acquisizione di informazioni tempestive, possibilmente in anticipo, e di buona qualità, su tutte le attività correnti, come anche quelle previste, nonché quelle sui programmi della Commissione delle Comunità Europee nel campo dell'istruzione universitaria e della ricerca che rappresentano un obiettivo di vitale importanza per il Comité de Liaison.

Due livelli di intervento

Due i livelli di intervento: la necessità della CCE di consultare ed informare le università in materia di programmi che coinvolgono sempre più gli interessi e le attività dirette delle università, da un lato; il bisogno della stessa Commissione di possedere una conoscenza aggiornata delle priorità delle attività di ricerca, dei progetti e delle potenzialità delle università, da un altro.

Il Comité de Liaison ha, pertanto, l'ambizioso compito di coordinamento tra il piano della Comunità Europea e quello universitario in materia di istruzione e di ricerca. Allo stato attuale, il Comité ha prestato una particolare attenzione alla Commissione della Comunità Europea che ha conferito nuove priorità ai problemi relativi all'istruzione universitaria; alle relazioni tra industria e università (COMETT); alla coopera-

LA SUA STRUTTURA

- Sono membri del Comité de Liaison le Conferenze nazionali dei Rettori degli Stati membri della Comunità Europea e, dal giugno 1993, di quelle dei Paesi EFTA.
- Ògni Conferenza dei Rettori è rappresentata da 2 membri.
- Il presidente ed il vice presidente sono eletti dai rappresentanti delle Conferenze nazionali e restano in carica per due anni.
- Il presidente presidede le riunioni del Comité. L'attuale presidente del Comité de Liaison è il rettore dell'Università di Aalborg (Danimarca), prof.
 S. Caspersen; vice presidente, è il rettore dell'Università di Galway (Irlanda), prof. C. O'Heocha; direttore, il Dr. J. Van der Perre.
- Il Comité si riunisce in sessione plenaria, di solito a Bruxelles, 3 volte l'anno.
- Il Comité de Liaison si avvale dell'opera di un direttore e di una segreteria permanente, i cui compiti sono quelli di assistere il presidente nella preparazione ed organizzazione delle riunioni; nella comunicazione ai membri dei risultati di tali riunioni; nella raccolta e distribuzione delle informazioni e della documentazione relativa alle attività comunitarie nel campo dell'istruzione universitaria e della ricerca; nella promozione della cooperazione tra i paesi membri, al fine di costituire un sistema informativo.
- Il Comité de Liaison è finanziato dalle sottoscrizioni delle Conferenze dei Rettori nazionali che ne approvano e ne controllano il bilancio annuale.

zione universitaria in Europa; alla importanza che la CCE ha attribuito alla ricerca ed allo sviluppo, come componenti di una strategia globale che interessa le università e si propone di rafforzare le basi tecnologiche delle Comunità; all'ampliamento della Comunità ed al ruolo fondamentale che il Comité ha svolto nel collaborare all'effettiva integrazione dei nuovi membri.

In un anno decisivo, quale sarà il 1993 per la politica universitaria, la ratifica del Trattato di Maastricht dovrebbe inserire tra le competenze della Comunità Europea l'istruzione superiore e la ricerca. Si dovranno inoltre prendere decisioni sul futuro dei maggiori programmi di attività della Comunità (quelli di mobilità, nonché il Quarto Programma Quadro per la ricerca). È evidente l'importanza che può assumere un organismo così rappresentativo della realtà universitaria europea, diventato uno dei principali interlocutori della Commissione della Comunità Europea in materia universitaria e di

ricerca.

Su questa linea, il Comité prepara relazioni e raccomandazioni su alcune questioni chiave della politica universitaria comunitaria, trasmesse, ed in parte accolte, dalle autorità europee: Memorandum, programmi di mobilità, politica della ricerca, valutazione, cooperazione universitaria con i Pvs ed altre raccomandazioni che invia (su specifica richiesta da parte della Comunità Europea) su temi (il sistema dei crediti nazionali, l'organizzazione degli anni accademici, l'educazione permanente, i centri di eccellenza) ormai di fondamentale importanza per la vita universitaria, avvalendosi dell'opera di gruppi di lavoro formati da esperti europei di chiara fama. Recentemente il Comité ha intrapreso alcune iniziative, a livello comunitario nazionale, nel campo della ricerca e dello sviluppo, che rivestono una grande importanza per le università europee e un notevole peso sulla pianificazione del suo ruolo futuro e delle sue attività operative.

PER UNA MIGLIORE POLITICA UNIVERSITARIA

1 1993 sarà un anno decisivo per la politica universitaria della Co-🚣 munità Europea in materia di università ed istruzione superiore. Innanzi tutto, la ratifica del Trattato di Maastricht dovrebbe permettere l'inserimento, di diritto, tra le competenze della Comunità Europea, dell'istruzione superiore, così come della ricerca fondamentale, indipendentemente dalle sue applicazioni tecnologiche ed industriali, pur rispettando il principio della sussidiarietà. Inoltre, verranno prese decisioni sul futuro dei maggiori programmi di attività della Comunità Europea: i programmi di mobilità ed il Quarto Programma Quadro per la ricerca. Allo stesso tempo, alla luce delle conclusioni dal vasto dibattito europeo sul Memorandum sull'Istruzione Superiore, si dovrebbe giungere ad un accordo di base sul futuro delle università e dell'istruzione superiore in Europa. Il Comité de Liaison delle Conferenze dei Rettori della Comunità Europea ha preparato relazioni e raccomandazioni su alcune questionichiave della politica universitaria comunitaria. Tra i contributi, già trasmessi alle autorità europee, le "Reazioni del Comité de Liaison e della CRE al Memorandum sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea". Sul documento comunitario, cioè, che ha suscitato un nutrito dibattito sul futuro dell'istruzione superiore europea, evidenziando alcune priorità (lingue, educazione permanente, reti di collegamento, etc.) sulle quali concordano tutte le università. L'evidente orientamento di taglio economicistico, fa dimenticare la dimensione essenziale delle università, come istituzioni al servizio della ricerca e dell'insegnamento. È per questo che il Comité de Liaison e la Conferenza dei Rettori Europei hanno presentato una lunga lista di proposte che permetteranno di migliorare il contributo europeo nel campo dell'istruzione superiore.

Attenzione particolare è stata riservata ai "Programmi di Mobilità della Comunità Europea", sui quali sono state espresse proposte per fornire un'istruzione europea alla maggioranza degli studenti che non partecipano in settori prioritari, come quello della formazione degli insegnanti; per preparare ad una graduale "incorporazione" dei programmi di mobilità da parte degli Stati membri così da assicurarne la continuità.

Sul tema dei rapporti tra "Le università europee e la politica della ricerca nella Comunità Europea", il Comité de Liaison, basandosi sul rapporto di I.B. Andersen e sulle conclusioni del gruppo di lavoro del Comité, sostiene l'opportunità di rivedere la politica in materia di ricerca comunitaria al fine di promuovere la ricerca fondamentale ed applicata - di base e a lungo termine - invece di limitarsi alla ricerca a breve termine richiesta dal mercato; includere le scienze sociali e culturali in tutti gli argomenti di ricerca più significativi; assicurare una migliore partecipazione delle università alla politica della ricerca comunitaria, con particolare riferimento alla formazione di coloro che si preparano a conseguire un dottorato di ricerca; promuovere le sinergie europee nella ricerca universitaria, attraverso gli organismi nazionali che finanziano la ricerca.

Sulla "Valutazione", il Comité de Liaison, attraverso un gruppo di lavoro presieduto da eminenti esperti

quali F. Van Vught, e D. Westrenheijden, ha preparato una relazione e delle raccomandazioni da applicare nei paesi della Comunità Europea, per offrire uno "stato dell'arte" rispetto ad ogni paese della Comunità Europea e dell'Efta, congiuntamente ad una presentazione globale degli elementi comuni nei più avanzati sistemi d'Europa. Questo rapporto, finanziato dalla Comunità Europea e non ancora pubblicato, presenta raccomandazioni che riguardano, in particolare, la creazione di un sistema di valutazione da applicare alla cooperazione europea ed al sostegno comunitario nel settore. Sul tema della "Cooperazione universitaria con i Pvs" il rapporto, preparato dal gruppo di lavoro presieduto da J. Bastians, offre una visione completa della cooperazione esistente nei paesi membri e di quella attivata attraverso la Comunità Europea nella quale si raccomanda che ogni Stato membro organizzi un coordinamento delle proprie azioni universitarie internazionali attraverso la creazione di una specifica organizzazione; che la Comunità Europea, sulla base del rapporto del Comité de Liaison, elabori una politica globale sul ruolo che possono giocare le università in questo sviluppo; che la Comunità Europea migliori rapidamente la cooperazione nel quadro degli accordi di Lomé.

Le attività future

È infine da rilevare il fatto che il Comité de Liaison ha in preparazione una serie di rapporti e raccomandazioni sull'organizzazione dell'anno accademico degli Stati membri della Comunità Europea, volti a facilitare la mobilità; e, infine, sull'estensione del programma ECTS, per facilitare le equivalenze in Europa.

Tra le future attività, relativamente alla cooperazione con i Pvs, il Comité de Liaison intende mantenere il gruppo di lavoro dei corrispondenti nazionali, invitando la Commissione delle Comunità Europee a partecipa-

re ai lavori ed a fornire supporto finanziario per le sue attività.

Le finalità del gruppo di lavoro saranno quelle di raccogliere e scambiare informazioni ed esperienze; sviluppare ulteriormente una linea globale di cooperazione allo sviluppo per le università, nell'ambito della Ĉomunità Europea; preparare il terreno per la cooperazione e per creare sinergie; creare una piattaforma atta a favorire il dialogo con le autorità comunitarie; dare assistenza alla CCE, per quanto riguarda le informazioni relative alla politica dello sviluppo; stabilire contatti con organizzazioni affini nei Pvs; predisporre un sostegno concreto alla cooperazione da parte della Comunità Europea.

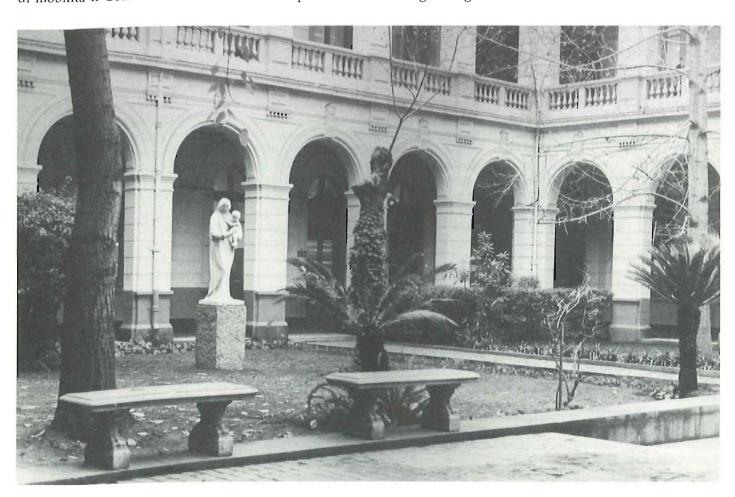
Per quel che riguarda i programmi di mobilità il Comité de Liaison ha richiesto un ampio sostegno della Task Force per provvedere alla mancata partecipazione nel settore universitario e nei programmi di mobilità della Comunità Europea; per delineare le principali caratteristiche di una rete efficiente; per superare gli ostacoli alla mobilità del personale; per incentivare la mobilità delle sovvenzioni agli studenti nella Comunità Europea.

Il Comité de Liaison oltre a proseguire lo studio del sistema di crediti nazionali, si occuperà, in attesa di ulteriori decisioni da parte della Comunità Europea, di proseguire le sue attività, attraverso il gruppo di lavoro ad hoc, per garantire un adeguato scambio di informazioni ed esperienze in tema di valutazione, al fine di "valutare le valutazioni" e favorire la cooperazione e le sinergie tra gli enti competenti dei diversi Stati membri.

Il Comité de Liaison ha anche avanzato varie proposte di nuove attività, emerse dalla discussione sul Memorandum, fra cui le più importanti saranno l'iniziativa della Comunità Europea a sostegno del ruolo europeo dei manager accademici; lo studio delle condizioni di accesso alla partecipazione universitaria; un'analisi di programmi universitari a breve termine; un'analisi delle politiche comunitarie negli Stati membri.

Ad Aalborg, infine, si è proposto che il Comité de Liaison, discuta gli studi condotti dalla Comunità Europea sui finanziamenti delle università, sulle università aperte e "sui rapporti università-mercato del lavoro".

E.S.



Università Cattolica del Cile: il patio della Vergine, uno dei giardini dell'edificio centrale

abstract

The section "Europa oggi" opens with an intersting article on the second stage of Tempus (the Eec Trans-European Mobility Programme for University Studies) approved by the Council of the European Community on 29 April. The renewal was due to the successful first stage of Tempus which contributed to the transformation of higher education systems in the Eastern European Countries in an overall framework of social reforms aiming at strengthening and relaunching their economy. The disciplines supported are human, political and social sciences, economics and modern European languages.

Tempus was first established to help Eastern and Central European Countries abandon their isolationism; in the new stage, on the other hand, Western counterparts will benefit from cultural exchange.

In the second article the positive situation of Erasmus and Lingua programmes is illustrated.

The third article of the section deals with the Liaison Committee, an agency aimed at improving the relations among the Rectors' Conferences of the EEC Member States as well as among them and the EEC institutions operating in the field of education and research. The timely acquisition of accurate information on present or future activities is one of the aims of the Comité de Liaison. Mobility and cooperation; academic acknowledgement, admission procedures, linguistic and financial problems are just some of the duties of this important trait d'union between higher education institutions and the European Community.

The section ends with a short report on an experience which took place in the framework of the Erasmus programme. A Physics major at the Milan University attended the University of Marburg (Germany) where she sat two exams that will be acknowledged in her university curriculum. Pros and cons of a positive experience above all from the human standpoint.

a rubrique "Europa oggi" commence par un article intéressant consacré à la deuxième phase du programme communautaire Tempus (Trans-European Mobility Program for University Studies), adopté par le Conseil de la Communauté Européenne le 29 avril. A l'origine du renouvellement, le succès obtenu par la première action de Tempus, qui dans les Pays de l'Est européen a contribué à la transformation des systèmes d'instruction supérieure dans le cadre des réformes sociales tendant a assainir et relancer l'économie. Les secteurs des disciplines sont les sciences humanistes et sociales, les sciences politiques et économiques et les langues européennes modernes.

Si au début Tempus avait été crée dans le but d'aider l'Europe orientale et centrale à sortir de son isolement, la nouvelle phase est en mesure d'enrichir – grâce à l'échange culturel – les partners occidentaux eux-même.

Dans le deuxième article l'auteur esquisse le positif bilan des programmes Erasmus et Lingua.

Le troisième article de la rubrique est consacré au Comité de Liaison, une structure créée dans le but de faciliter les rapports entre les Conférences des Recteurs des différents Etats membres de la Communauté Européenne et entre celle-ci et les institutions communautaires en matièere d'instruction et de recherche.

L'acquisition d'informations précises et rapides sur les activités courantes ou sur les activités prévues est l'un des objectifs du Comité de Liaison. Mais sa tâche ne finit pas là: mobilité et coopération, reconnaissance académique, modalités d'admission, problèmes linguistiques et financiers, ce sont là quelques unes des activités de cette importante structure de raccord entre les universités et la Communauté Européenne. Cette rubrique prend fin avec un flash sur une expérience ERASMUS: une étudiante de Milan, inscrite à la faculté de Physique s'est rendue à Marbourg, en Allemagne, où elle a passé deux examens qui seront reconnus dans son curriculum universitaire. Lumières et ombres d'une expérience certainement positive, surtout du point de vue humain.

résumé

PREVENZIONE DEL CANCRO IN CILE

di **Flavio Nervi** Vice-decano della facoltà di Medicina nell'Università Cattolica del Cile a Santiago

Profilo socio-economico e sanitario del paese

Negli ultimi decenni, il Cile ha subito un profondo mutamento demografico ed epidemiologico, che ha portato alla diminuzione progressiva della mortalità infantile (22/100.000), una delle più basse dell'America Latina, come pure ad una diminuzione della mortalità in generale, con il conseguente aumento di adulti e anziani.

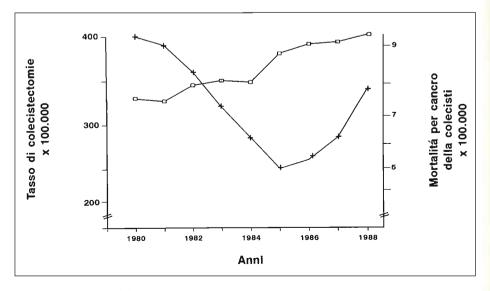
Negli ultimi 15 anni, il profilo delle malattie è andato sempre più assomigliando a quello dei paesi industrializzati. Le principali cause di morte sono da ascrivere a malattie cardiovascolari, ai tumori e ai traumi.

Il cancro è responsabile del 20% dei decessi in Cile, con un tasso relativamente alto (73/100.000) se confrontato con quello statunitense (77/100.000).

Il progressivo aumento d ella mortalità dovuto a tumori gastrici, colecistici e polmonari negli ultimi 30 anni, sommato ai decessi dovuti a incidenti, costituisce oggi una perdita del 40% del totale in termini di anni di vita potenziali della popolazione cilena. Tuttavia, si può concretamente prevedere che la fascia di età superiore ai 60 anni si raddoppierà tra il 1993 e il 2025 passando dal 9 al 20%, con un costo dovuto alle malattie croniche – tra le quali il cancro – di rilevante incidenza; ciò renderà perentoria la necessità di intervenire agli stadi iniziali per identificare ed eliminare i fattori di rischio (fumo, inquinamento ambientale, abitudini alimentari improprie, e altri fattori al momento sconosciuti), e diminuire in questo modo le complicazioni legate a queste malattie e il conseguente peso sull'erario nazionale.

Una caratteristica propria della popolazione cilena è costituita dall'altissima frequenza delle malattie biliari, dai calcoli colecistici da colesterolo e dal cancro della cistifellea. Un altro tumore molto frequente in Cile è quello gastrico. La mortalità legata a questo tipo di tumore è una delle più elevate del mondo, insieme al Giappone. La prevalenza della colelitiasi nella popolazione femminile raggiunge il 40% e questa malattia costituisce il principale fattore di rischio del cancro della cistifellea, il quale rappresenta oggi la prima causa di morte per tumore tra le donne cilene e pone il Cile tra i primi posti nel mondo.

La mortalità per cancro della cistifellea si è raddoppiata negli ultimi 15 anni, probabilmente in seguito alla diminuzione degli stanziamenti per l'assistenza secondaria. In effetti, il numero di interventi di colecistectomia, 50.000 all'anno, non ha subito modifiche negli ultimi dieci anni, facendone la prima causa di ricovero in Cile, seconda solo al ricovero per cause ostetriche. Il costo di questa assistenza raggiunge oggi i 600 mi-



lioni di dollari. L'aver destinato le risorse economiche al settore maternità e infanzia durante gli ultimi dieci anni del governo militare, ha permesso una decisa diminuzione della mortalità infantile, a scapito però dell'assistenza destinata agli adulti, che ha avuto come conseguenza più evidente la diffusione della patologia biliare: da un lato con una diminuzione del numero di interventi necessari ma, dall'altro, con un aumento del numero di pazienti con cistifellea a rischio di tumore.

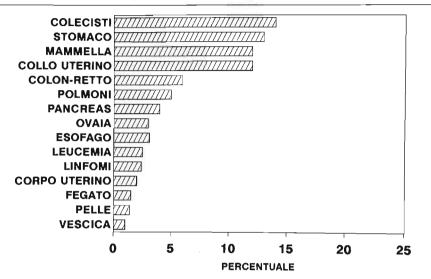
Obiettivi generali del programma

Il programma di cooperazione è stato concepito in termini concreti e si incentra sullo studio e sul trattamento del cancro dell'apparato digerente e della patologia biliare in particolare, partendo da una prospettiva multidisciplinare. Da un punto di vista generale si intende identificare i fattori di rischio delle malattie biliari, approfondire la patogenesi e conoscere le caratteristiche epidemiologiche delle malattie nel paese. In un secondo tempo si procederà ad un'analisi comparativa con gli altri paesi andini quali Perù, Bolivia, Ecuador, che presentano un profilo epidemiologico di queste malattie relativamente poco conosciuto.

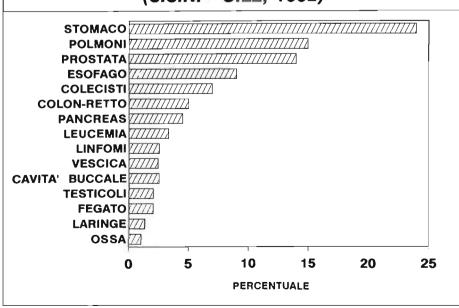
Il personale cileno e italiano potenzierà la ricerca nel campo della patologia neoplastica dell'apparato digerente e in particolare quella biliare, facendo partecipi di tale impegno anche due Università del Cile meridionale: l'Università Frontera de Temuco e l'Università Austral de Valdivia.

Infine, nell'ambito del programma si svilupperanno, insieme agli esperti e ai volontari italiani, attività di informazione, formazione e perfezionamento dei settori professionali relativi al problema della patologia tumorale dell'apparato digerente, con particolare attenzione ai temi bioetici e alla qualità dell'assistenza ricevuta dai pazienti.

DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DELLE MORTI PER CANCRO NELLE DONNE (S.S.N. - CILE, 1992)



DISTRIBUZIONE PERCENTUALE DELLE MORTI PER CANCRO NEGLI UOMINI (S.S.N. - CILE, 1992)



LE TAPPE DEL PROGRAMMA

Il programma italo-cileno è nato dietro l'esplicita richiesta avanzata nel 1987 dall'Università Cattolica del Cile alla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (DGCS) del Ministero degli Affari Esteri italiano. Nell'ottobre del 1988, la DGCS approvò la richiesta, affidandone la realizzazione all'Istituto per la Cooperazione Universitaria. Al programma, in qualità di consulente scientifico, partecipa anche l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma.

Il programma dura complessivamente 4 anni, nel corso dei quali si giungerà all'ultimazione delle opere civili relative al Centro e al completo equipaggiamento di questo, avviandone e consolidandone il funzionamento. L'attuazione prevede una serie di piani semestrali successivi, elaborati da un comitato di gestione composto da tre persone in rappresentanza dell'Università cilena, dell'Icu e della DGCs. Quest'ultima dovrà dare l'approvazione definitiva.

Le attività sono state avviate ufficialmente nel novembre 1991. Dopo una fase preparatoria, nell'aprile del 1992 è partito il primo piano semestrale. In maggio è giunto in Cile il volontario italiano, dott. Luigi Puglielli, il quale ha svolto attività in laboratorio e sul territorio, partecipando anche all'organizzazione e al coordinamento degli studi e delle

attività scientifiche previste dal programma. L'ICU, inoltre, ha affidato a un consulente medico il compito di seguire gli aspetti tecnici e scientifici del programma.

Nell'agosto del 1992 sono iniziati anche i lavori di costruzione delle strutture del Centro, mentre sono state già acquistate e messe in opera le attrezzature prioritarie per l'avvio delle attività di progetto (un'ambulanza, due ecografi, un computer, etc.).

Nel primo anno sono stati svolti "studi pilota", che hanno comportato l'esame clinico completo di un ampio campione di persone, sono state effettuate riunioni con le autorità politiche e sanitarie del quartiere La Florida di Santiago, nel quale si svolgerà parte dello studio epidemiologico generale. In collaborazione con il personale sanitario locale, inoltre, è stato effettuato un censimento della popolazione, con la quale si è entrati in contatto soprattutto tramite le organizzazioni sociali esistenti. In ottobre, infine, nel consultorio del quartiere è iniziata l'attività medica propriamente detta.

Nel 1993 saranno ultimate le strutture civili e si proseguirà con le attività di indagine epidemiologica e di ricerca scientifica, mentre nel 1994 si provvederà a una messa a punto e alla nuova fornitura di attrezzature.

G.D.R.

Obiettivi specifici e attività del programma

L'obiettivo specifico del programma consiste nella creazione di un "Centro di prevenzione e trattamento del cancro dell'apparato digerente e la caratterizzazione epidemiologica della patologia biliare". Esso sarà costituito da una unità di ricerca per lo studio dell'epidemiologia, dell'eziologia, della prevenzione e del trattamento del cancro dell'apparato digerente, e in particolare della colecisti. Una seconda unità sarà destinata allo studio del profilo epidemiologico e della storia naturale della litiasi biliare dovuta a calcoli da colesterolo. ai suoi principali fattori di rischio e ai conseguenti mezzi di prevenzione primaria. Infine, una terza unità sarà destinata a sviluppare attività di informazione, formazione e perfezionamento del settore professionale relativo alla patologia tumorale dell'apparato digerente, ponendo in rilievo le tematiche bioetiche, e in particolare quelle legate alla distribuzione delle risorse mediche, all'analisi costi-benefici, e al significato del dolore e della malattia per il paziente e la sua famiglia.

Sono state svolte indagini nella zona a sud di Santiago, nel Comune La Florida, che conta un milione di abitanti ed è costituito da una popolazione di ceto medio-basso e da operai non specializzati. Allo stesso modo, tra il 1994 e il 1995 si interverrà sulle popolazioni indigene di Temuco e di Valdivia per cercare di identificare i fattori genetici e ambientali specifici di queste popolazioni, che potrebbero rivelarsi importanti nello sviluppo delle suddette malattie.

LE GIORNATE CONCLUSIVE DEL PROGRAMMA EULA

Si sono svolte a Concepción il 16 e 17 marzo e a Roma il 28 e 29 aprile le Giornate conclusive del Programma italo-cileno di cooperazione universitaria allo sviluppo "Gestione delle risorse idriche del bacino del fiume Biobio e dell'area marina costiera adiacente". Realizzato per conto del Ministero degli Esteri italiano da due organismi, il Centro interuniversitario per la cooperazione scientifica Italia-America Latina (CICS-EULA) e l'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU), il programma - attraverso una articolata e ricca attività di ricerca strutturata in 17 sottoprogetti e in corsi di formazione per quadri superiori e personale tecnico nelle discipline ambientali - ha condotto ad una serie di proposte finali, presentate ufficialmente al Presidente della Repubblica cilena, Patricio Aylwin, nel corso di una cerimonia a Concepción il 4 marzo scorso.

Nei due seminari, ai quali hanno partecipato docenti e ricercatori del Cile, di altri paesi latino-americani e delle università italiane impegnati nel Programma, oltre ad autorità locali (a Roma i rappresentanti dei Ministeri degli Esteri e dell'Università), sono state illustrate in dettaglio le proposte di ordinamento territoriale ed è stato posto in rilievo come la formazione di risorse umane abbia costituito una parte integrante del Programma di cooperazione EULA.

Nella sede dell'Istituto Italo-Latino Americano (IILA) sono stati esposti in una mostra di circa 200 pannelli i risultati del lavoro di ricerca effettuato in questi anni che, oltre a conseguire gli obiettivi del Programma e a porre le basi per uno sviluppo sostenibile della VIII Regione del Cile – a cui appartiene il bacino del Biobio – ha

consentito di raccogliere e analizzare una gran mole di dati e di qualificare il personale cileno nel settore delle scienze ambientali, avvalendosi dei laboratori e delle apparecchiature tecniche fornite dalla cooperazione italiana.

L'importanza del modello EULA, tarato in Cile e pronto ad essere riproposto in altri bacini latino-americani (dal Venezuela all'Argentina, dal Brasile al Perù), è stato sottolineato dall'ambasciatore Ondarza, presidente dell'IILA, dall'ambasciatore del Cile in Italia Mariano Fernandez, dal direttore generale del Ministero dell'Università, Domenico Fazio e dal vice-direttore generale della cooperazione allo sviluppo del MAE, ministro Catalano. Analogo apprezzamento era stato fatto dal ministro per la Pianificazione e la cooperazione del Cile, Sergio Molina, nella giornata inaugurale del seminario di marzo a Concepción.

Le giornate romane sono proseguite con l'analisi e l'interpretazione del programma di cooperazione da parte degli organismi esecutori: hanno parlato per il CICS EULA il prof. Roberto Frache, per l'ICU l'ing. Ennio Di Filippo e per l'Università di Concepción il rettore Augusto Parra.

Un vivace dibattito a più voci ha visto nel pomeriggio della prima giornata impegnati sul tema delle prospettive di cooperazione fra Italia e America Latina il prof. Scarascia Mugnozza, presidente della Conferenza dei Rettori italiani, il segretario generale dell'ILLA, amb. Franceschi, quello dell'ICU, prof. Farri, il direttore del CICS EULA, prof. Faranda, i cileni D'Etigny e Lavados, la capo ufficio formazione della DGCS cons. Polastro.

Come già era avvenuto a Concepción nel corso del primo seminario, sono intervenuti successivamente i docenti cileni e italiani e i 16 laureati cileni che hanno conseguito nell'ambito del programma di cooperazione il dottorato in scienze ambientali al termine di 3 anni di studio e di ricerca.

Gli stessi hanno illustrato ad un pubblico attento i risultati dei lavori (che sono peraltro in corso di pubblicazione a cura del Programma) relativi all'analisi del sistema fisico (aria, acqua, suolo) e del sistema antropico (demografia e assetto urbano, sistema produttivo e infrastrutturale, normativa vigente). Infine, è stato spiegato l'iter concettuale che ha portato a identificare le proposte di ordinamento territoriale relative al risanamento di corpi idrici, allo sviluppo dei settori agricolo e forestale, al riordinamento del territorio.

In conclusione, è stato a più riprese affermato che i risultati ottenuti dall'Eula superano i confini di un programma di cooperazione. Si può infatti con soddisfazione constatare che anche nei momenti difficili che la cooperazione italiana sta attraversando, un programma affidato a organismi di provata esperienza ha condotto a risultati positivi nei tempi previsti. Inoltre, va sottolineata la collaborazione instauratasi fra più enti in ordine alla realizzazione di un medesimo programma, resa possibile dalla consapevolezza che ricerca e formazione sono attività inscindibili in un'iniziativa che vuole incidere sullo sviluppo futuro di un'intera regione geografica.

Nel Programma EULA sono confluite competenze accademiche diverse, quali le scienze ambientali richiedono, e anche questo impegno di adeguamento ad un linguaggio comune ha costituito un risultato di notevole importanza, se si pensa che oltre ai 74 docenti cileni ben 53 docenti italiani di 17 università hanno preso parte al programma nei tre anni e mezzo del suo svolgimento.

DECRETO MURST

21 ottobre 1992 (Gazzetta Ufficiale del 30/1/93)

Modificazioni
all'ordinamento didattico
universitario relativamente
ai corsi di studio della
facoltà di Scienze
statistiche, demografiche e

attuariali

diploma in Statistica e informatica per la gestione delle imprese; diploma in Statistica e informatica per le amministrazioni pubbliche.

guenti diplomi universitari:

Il Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

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

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

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

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

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

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 – Riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione per la sperimentazione organizzativa e didattica;

Vista la legge 9 maggio 1989, n. 168, concernente l'istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica;

Vista la legge 19 novembre 1990, n. 341, recante la riforma degli ordinamenti didattici universitari;

Vista la legge 12 gennaio 1991, n. 13 – Determinazione degli atti amministrativi da adottarsi nella forma del decreto del Presidente della Repubblica;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991, con il quale è stato approvato il Piano di sviluppo universitario per il periodo 1991-93:

Visto il parere del Consiglio Universitario Nazionale in merito al riordino dei corsi di studio della facoltà di Scienze statistiche, demografiche e attuariali;

Sentito il Consiglio Nazionale degli Attuari;

Riconosciuta pertanto la necessità di modificare le tabelle I e II dell'ordinamento didattico universitario, nonché le tabelle V, VI, VII e VII-bis relative ai corsi di studio della facoltà di Scienze statistiche, demografiche e attuariali;

Decreta:

Art. 1

All'elenco delle lauree e dei diplomi di cui alla tabella I, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, sono aggiunte le seguenti lauree:

laurea in Statistica;

laurea in Statistica e informatica per l'azienda;

laurea in Scienze statistiche, demografiche e sociali.

Dal predetto elenco viene depennata la laurea in Scienze statistiche e demografiche e vengono inseriti i se-

Art. 2

Nella tabella II, annessa al regio decreto n. 1652/1938, la denominazione delle facoltà di Scienze statistiche, demografiche e attuariali muta in quella di facoltà di Scienze statistiche.

La stessa tabella II è integrata nel senso che la facoltà di Scienze statistiche può rilasciare, oltre alle lauree in Scienze statistiche ed economiche ed in Scienze statistiche ed attuariali e al diploma universitario in Statistica, le lauree e i diplomi universitari di cui al precedente articolo uno, fatto salvo quanto previsto dall'articolo uno, ultimo comma della tabella V, allegata al presente decreto. Detta tabella sostituisce le vigenti tabelle V, VI, VII e VII-bis annesse al medesimo regio decreto n. 1652/1938.

Art. 3

Entro due anni dalla data di pubblicazione del presente decreto nella Gazzetta Ufficiale, gli ordinamenti didattici per il conseguimento delle lauree in Scienze statistiche ed economiche, in Scienze statistiche ed attuariali e in Scienze statistiche e demografiche – laurea quest'ultima che, per effetto del presente provvedimento, muta la denominazione in Scienze statistiche, demografiche e sociali – nonché per il conseguimen-

ATTIVITÀ PARLAMENTARE

to del diploma universitario in Statistica, saranno modificati da ciascuna università, in conformità ai nuovi ordinamenti previsti dall'allegata tabella V con le procedure di cui all'art. 11 della legge 19 dicembre 1990, n. 341. Entro il medesimo termine sarà rettificata, in conformità a quanto previsto dalla tabella V, allegata al presente decreto, la denominazione delle attuali facoltà di Scienze statistiche, demografiche e attuariali in facoltà di Scienze statistiche.

Art. 4

Quando le facoltà si saranno adeguate all'ordinamento di cui all'allegata tabella gli studenti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento del corso di laurea.

Le facoltà, inoltre, sono tenute a stabilire le modalità per la convalida di tutti gli esami sostenuti qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento.

L'opzione potrà essere esercitata fino ad un termine pari alla durata legale del corso di studi.

Art. 5

I docenti di ruolo, titolari delle discipline non previste dall'allegata tabella possono trasferirsi su loro richiesta e secondo le norme attuali, in relazione alle competenze e alle affinità disciplinari, sulle discipline previste dal nuovo ordinamento.

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

Roma, 21 ottobre 1992 *Il ministro*: Fontana

TABELLA V

CORSI DI STUDIO DELLE FACOLTA' DI SCIENZE STATISTICHE

Capo I

Norme Comuni ai Corsi di Laurea e di Diploma

Art. 1 – Alla facoltà di Scienze statistiche afferiscono i seguenti corsi di laurea di durata quadriennale:

statistica;

scienze statistiche demografiche e sociali; scienze statistiche ed attuariali; scienze statistiche ed economiche; statistica e informatica per l'azienda, ed i seguenti corsi di diploma di durata triennale:

statistica;

statistica e informatica per la gestione delle imprese;

statistica e informatica per le ammini-

strazioni pubbliche.

Nelle sedi universitarie in cui non sia presente la facoltà di Scienze statistiche i corsi di laurea in Scienze statistiche demografiche e sociali, in Scienze statistiche ed attuariali, in Scienze statistiche ed economiche e in Statistica e informatica per l'azienda e i corsi di diploma universitario di cui sopra possono essere attivati nella facoltà di Economia e, limitatamente al diploma universitario in Statistica, anche nelle facoltà di Scienze politiche.

Art. 2 – Il numero degli iscrivibili al primo anno di corso può essere stabilito annualmente dal senato accademico, sentito il consiglio di facoltà, in base alle strutture disponibili, alle esigenze del mercato del lavoro e secondo i criteri generali fissati dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica ai sensi dell'art. 9, comma 4, della legge n. 341/90.

Le modalità delle eventuali prove di ammissione sono stabilite dal consiglio di facoltà.

Art. 3 – Sono titoli di ammissione, tanto per i corsi di laurea che per i corsi di diploma universitario, quelli previsti dalle vigenti leggi.

Art. 4 – Gli insegnamenti attivabili nei corsi di laurea delle facoltà di Scienze statistiche sono:

a) quelli indicati nel successivo art. 24,

articolati nelle aree seguenti: matematica, probabilità, statistica, statistica economica, statistica aziendale, demografia, statistica sociale, statistica biomedica, informatica, matematica per le decisioni economiche e finanziarie, matematica finanziaria e scienze attuariali, ricerca operativa, economia aziendale, giuridica, sociologia, scienze biologiche, e relative sottoaree.

b) altri insegnamenti diversi da quelli dei punti precedenti, fino ad un massimo di otto per ciascun corso di laurea o di diploma attivato presso la facoltà.

Art. 5 – Ai fini del conseguimento del diploma di laurea e del diploma universitario sono riconosciuti gli insegnamenti del corso di diploma universitario e del corso di laurea seguiti con esito positivo, in relazione al sistema di crediti didattici determinato a norma dell'art. 11 della legge n. 341/90, a condizione che essi siano compatibili, anche per i contenuti, con il piano di studi approvato dalla competente struttura didattica per il corso al quale si chiede l'iscrizione. Dovranno essere in ogni caso riconosciute le prove di idoneità di lingue.

Nel caso di passaggio dal corso di laurea al corso di diploma, il riconoscimento di altre attività come equivalenti alle esercitazioni pratiche non potrà superare le 100 ore.

Le strutture didattiche competenti determinano, nel regolamento previsto dall'art. 11, comma 2, della legge n. 341/90, i criteri per il riconoscimento degli insegnamenti ai fini del passaggio tra corsi di diploma e corsi di laurea. Ai fini del riconoscimento di cui ai commi precedenti sono da considerarsi affini i corsi di laurea e di diploma di cui all'art. 1 della presente Tabella.

Capo II

NORME RELATIVE AI CORSI DI LAUREA

Art. 6 – Il piano di studi di ciascun corso di laurea comprende insegnamenti fondamentali, insegnamenti annuali caratterizzanti il corso di laurea stesso, ed altri insegnamenti, per un numero complessivo di annualità stabilito nel regolamento didattico di ateneo tra un minimo di 22 e un massimo di 24.

Gli insegnamenti fondamentali, in numero di 8, rispondono alla esigenza di forni-

re agli studenti i fondamenti concettuali e metodologici basilari per ogni laurea in Scienze statistiche e le conoscenze essenziali all'apprendimento delle discipline caratterizzanti e degli altri insegnamenti di ciascun corso di laurea.

Nel rigoroso rispetto delle condizioni di cui al comma precedente, la struttura didattica competente attiverà tali insegnamenti scegliendoli tra quelli che compaiono negli elenchi di cui all'art. 24, secondo la seguente distribuzione e tenuto conto di quanto previsto dall'ultimo comma dell'art. 4:

3 nell'area matematica

1 nell'area probabilità

3 nell'area statistica

1 nell'area informatica

Gli insegnamenti fondamentali devono essere annuali e svolti di norma nei primi due anni di corso.

La laurea si consegue dopo aver superato gli esami di profitto per gli insegnamenti di cui al comma 1, le prove di idoneità richieste (o gli esami che eventualmente le sostituiscono ai sensi del successivo art. 9) e l'esame di laurea.

Art. 7 – La struttura didattica competente garantisce che, tra gli insegnamenti attivati nella facoltà, ve ne siano almeno 12 compresi nell'insieme delle aree e sottoaree indicate per ciascun corso di laurea; predispone percorsi didattici nel rispetto dei vincoli alla distribuzione degli insegnamenti per area e prevedendo adeguate possibilità di scelta per gli studenti.

La struttura didattica competente, nel rispetto dell'ordinamento, individua i criteri per la formazione dei piani di studio e indica gli eventuali indirizzi, compresi quelli di cui al successivo art. 11, nel Manifesto degli studi o secondo le modalità previste dal regolamento di cui all'art. 11 comma secondo, della legge n. 341/90.

Nell'ambito del regolamento di cui all'art. 11, comma 2, della legge n. 341/90, la struttura didattica competente può assegnare ai corsi denominazioni aggiuntive che ne specifichino i contenuti effettivi o li differenzino nel caso in cui essi vengano ripetuti con contenuti diversi.

Art. 8 – Gli insegnamenti annuali comprendono di norma 70 ore di didattica; quelli semestrali comprendono di norma 35 ore di didattica.

La struttura didattica competente stabilisce quali degli insegnamenti sono svolti con corsi annuali e quali con corsi semestrali nel rispetto del numero complessivo di annualità previste nelle varie aree e sottoaree.

A tutti gli effetti è stabilita l'equivalenza tra un corso annuale e due corsi semestrali.

Uno stesso insegnamento annuale può essere articolato in due corsi semestrali, anche con distinte prove d'esame.

Ferma restando la possibilità di riconoscimento di crediti didattici, fino a 4 corsi annuali o 8 semestrali per ciascun corso di laurea possono essere svolti coordinando moduli didattici di durata più breve, svolti anche da docenti diversi, per un numero complessivamente uguale di ore.

La struttura didattica competente può autorizzare lo studente ad inserire nel proprio piano di studi fino a 6 insegnamenti attivati in altre facoltà dell'università, o in altre università, anche straniere. In tal caso la struttura didattica competente dovrà altresì determinare la categoria e l'area o sottoarea di appartenenza dei suddetti insegnamenti ai fini del rispetto dell'art. 6 e degli altri vincoli dell'ordinamento.

Art. 9 – La struttura didattica competente può stabilire che, per il conseguimento della laurea lo studente debba anche superare una prova di idoneità in una lingua straniera moderna.

Possono comunque essere attivati insegnamenti di lingue straniere moderne, anche articolati su più corsi annuali. In tal caso la struttura didattica competente può sostituire le prove di idoneità con esami di profitto, che si aggiungono a quelli previsti nell'art. 6.

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

Art. 10 – La struttura didattica competente stabilisce le modalità degli esami di profitto e delle prove di idoneità.

L'esame di laurea consiste nella discussione di una tesi scritta su un argomento, scelto dallo studente d'intesa con il relatore, secondo le modalità stabilite dalla struttura didattica competente.

Art. 11 – (Corso di laurea in Statistica) – Il corso di laurea in Statistica è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 del presente decreto.

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Statistica deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali di cui all'art. 6, i seguenti insegnamenti caratterizzanti:

1 insegnamento dell'area matematica

1 insegnamento dell'area probabilità

3 insegnamenti dell'area statistica

1 insegnamento scelto dalle aree statistica economica, statistica aziendale, demografia, statistica sociale e statistica biomedica

1 insegnamento dell'area informatica 1 insegnamento dell'area ricerca operati-

Nell'ambito del corso di laurea in Statistica, la struttura didattica competente, qualora siano disponibili le risorse necessarie, può deliberare l'attivazione di indirizzi corrispondenti ai corsi di laurea di cui agli articoli seguenti, che non siano attivati nella stessa facoltà, con le denominazioni per essi previste. I piani di studio dovranno in tal caso uniformarsi ai requisiti stabiliti per i corrispondenti corsi di laurea. Dell'indirizzo seguito potrà essere data menzione nel diploma di laurea.

Art. 12 – (Corso di laurea in Scienze statistiche demografiche e sociali) – Il corso di laurea in Scienze statistiche demografiche e sociali è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 del presente decreto.

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Scienze statistiche demografiche e sociali deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali di cui all'art. 6, i seguenti insegnamenti caratterizzanti:

1 insegnamento dell'area statistica

2 insegnamenti dell'area demografia

1 insegnamento dell'area statistica sociale

1 insegnamento scelto dalle aree statistica economica, statistica aziendale, demografia, statistica sociale e statistica biomedica

2 insegnamenti della sottoarea sociologia generale

1 insegnamento della sottoarea economica politica

1 insegnamento dell'area giuridica

Art. 13 (Corso di laurea in Scienze statistiche ed attuariali) – Il corso di laurea in Scienze statistiche ed attuariali è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 del presente decreto.

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Scienze statistiche ed at-

ATTIVITÀ PARLAMENTARE

tuariali deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali di cui all'art. 6, i seguenti insegnamenti caratterizzanti:

1 insegnamento scelto dalle aree statistica e probabilità

1 insegnamento scelto dalle aree statistica economica e statistica aziendale

1 insegnamento dell'area demografia

4 insegnamenti dell'area matematica finanziaria e scienze attuariali

2 insegnamenti scelti dalle aree matematica per le decisioni economiche e finanziarie e matematica finanziaria e scienze attuariali

1 insegnamento dell'area economica 1 insegnamento dell'area giuridica

Art. 14 (Corso di laurea in Scienze statistiche ed economiche) – Il corso di laurea in Scienze statistiche ed economiche è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 del presente decreto.

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Scienze statistiche ed economiche deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali di cui all'art. 6, i seguenti insegnamenti caratterizzanti:

1 insegnamento dell'area statistica

2 insegnamenti dell'area statistica economica

1 insegnamento scelto dalle aree statistica economica, statistica aziendale, demografia, statistica sociale

1 insegnamento della sottoarea economia politica

1 insegnamento della sottoarea analisi economica

1 insegnamento scelto dalle sottoaree economia politica o analisi economica

1 insegnamento scelto dalle sottoaree economia politica, analisi economica e dell'area aziendale

Art. 15 (Corso di laurea in Statistica e informatica per l'azienda) – Il corso di laurea in Statistica e informatica per l'azienda è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 del presente decreto.

Il piano di studi per il conseguimento della laurea in Statistica e informatica per l'azienda deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali di cui all'art. 6, i seguenti insegnamenti caratterizzanti:

2 insegnamenti dell'area statistica aziendale

1 insegnamento scelto dalle aree statistica economica, statistica aziendale, demografia e statistica sociale

1 insegnamento della sottoarea informatica di base

1 insegnamento della sottoarea informatica applicata

3 insegnamenti dell'area aziendale

1 insegnamento dell'area economica

1 insegnamento dell'area giuridica

1 insegnamento dell'area ricerca operativa

Capo III

Norme Relative ai Corsi di Diploma Universitario Triennali

Art. 16 – Il piano di studi di ciascun corso di diploma universitario comprende insegnamenti fondamentali, insegnamenti caratterizzanti il corso di diploma universitario stesso, altri insegnamenti, per un numero di annualità complessivo, stabilito nel regolamento didattico di ateneo, da un minimo di 13 a un massimo di 15, e un laboratorio statistico-informatico.

Gli insegnamenti fondamentali rispondono alla esigenza di fornire agli studenti i fondamenti concettuali e metodologici basilari per ogni diploma universitario in Statistica e le conoscenze essenziali all'apprendimento delle discipline caratterizzanti e degli altri insegnamenti di ciascun diploma universitario.

Nel rigoroso rispetto delle condizioni di cui al comma precedente, la struttura didattica competente attiverà tali insegnamenti scegliendoli tra quelli che compaiono negli elenchi di cui al successivo art. 24, secondo la seguente distribuzione e tenuto conto di quanto previsto dall'ultimo comma dell'art. 4:

1 dell'area matematica

2 dell'area statistica

1 dell'area probabilità

1 dell'area informatica

Gli insegnamenti fondamentali devono essere annuali e svolti di norma nel primo anno di corso.

Il diploma universitario si consegue dopo aver superato gli esami di profitto per gli insegnamenti di cui al comma 1, le prove di idoneità richieste (o gli esami che eventualmente le sostituiscono ai sensi del successivo art. 17) e il colloquio finale.

Art. 17 – La struttura didattica competente garantisce che, tra gli insegnamenti attivati dalla facoltà, ve ne siano almeno

10 compresi nell'insieme delle aree e sottoaree indicate per ciascun corso di diploma universitario; predispone percorsi didattici, nel rispetto dei vincoli alla distribuzione degli insegnamenti per area, prevedendo adeguate possibilità di scelta per gli studenti.

La struttura didattica competente individua, nel rispetto dell'ordinamento, i criteri per la formazione dei piani di studio e indica gli eventuali indirizzi, compresi quelli di cui al successivo art. 21, nel manifesto degli studi o secondo le modalità previste dal regolamento di cui all'art. 11, comma 2, della legge n. 341/90.

Nell'ambito del regolamento di cui all'art. 11, comma 2, della legge n. 341/90, la struttura didattica competente può assegnare ai corsi denominazioni aggiuntive che ne specifichino i contenuti effettivi, o li differenzino nel caso in cui essi vengano ripetuti con contenuti diversi.

La struttura didattica competente può inoltre stabilire che alcuni insegnamenti siano impartiti con l'ausilio di laboratori, attivati anche mediante convenzioni.

Art. 18 – Gli insegnamenti annuali comprendono di norma 70 ore di didattica, quelli semestrali comprendono di norma 35 ore di didattica.

La struttura didattica competente stabilisce quali degli insegnamenti sono svolti con corsi annuali e quali con corsi semestrali nel rispetto del numero complessivo di annualità previste nelle varie aree e sottoaree.

A tutti gli effetti è stabilita l'equivalenza tra un corso annuale e due corsi semestrali. Uno stesso insegnamento annuale può essere articolato in due corsi semestrali, anche con distinte prove d'esame. Ferma restando la possibilità di riconoscimento di crediti didattici, fino a 3 corsi annuali o 6 corsi semestrali per corso di diploma universitario possono essere svolti coordinando moduli didattici di durata più breve, svolti anche da docenti diversi, per un numero complessivamente uguale di ore.

Nell'ambito dei corsi di cui ai commi precedenti, la struttura didattica competente deve riservare non meno di 200 ore di esercitazioni pratiche distribuite tra i vari insegnamenti.

La struttura didattica competente, per l'approfondimento della formazione professionale specifica del corso di diploma universitario, può organizzare la permanenza degli studenti, sotto la sorveglian-

za di un tutor, presso le aziende, enti o altri organismi per stage della durata da tre a sei mesi.

La struttura didattica competente può autorizzare lo studente ad inserire nel proprio piano di studi fino a 4 insegnamenti attivati in altre facoltà dell'università, o in altre università, anche straniere. In tal caso la struttura didattica competente dovrà altresì determinare la categoria e l'area o sottoarea di appartenenza dei suddetti insegnamenti ai fini del rispetto dell'art. 16 e degli altri vincoli dell'ordinamento.

Art. 19 - La struttura didattica competente può stabilire che, per il conseguimento del diploma universitario, lo studente debba anche superare una prova di idoneità in una lingua straniera mo-

Art. 20 - La struttura didattica competente definisce l'organizzazione didattica del laboratorio statistico-informatico e le modalità di accertamento delle competenze in esso acquisite; stabilisce anche le modalità degli esami di profitto e della eventuale prova di idoneità nella lingua straniera.

Il colloquio finale per il conseguimento del diploma consiste in una discussione, con gli opportuni riferimenti alle discipline del corso di diploma, di un tipico problema professionale, oppure in un rapporto che documenti l'attività svolta nell'ambiete del laboratorio o l'esperienza, di tirocinio o di ricerca applicata, maturata nell'eventuale stage.

Art. 21 (Corso di diploma universitario in Statistica) – Il diploma universitario in Statistica è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 16, 17, 18, 19 e 20 del presente decreto. Il piano di studi per il conseguimento del

diploma universitario in Statistica deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali e al laboratorio statisticoinformatico di cui all'art. 16, i seguenti insegnamenti caratterizzanti:

1 insegnamento scelto dalle aree statistica economica e statistica aziendale

1 insegnamento dell'area demografica

1 insegnamento dell'area statistica sociale 2 insegnamenti scelti dalle aree statistica economica, statistica aziendale, demografia, statistica sociale e statistica bio-

Nell'ambito del corso di diploma universitario in Statistica la struttura didattica

competente, qualora siano disponibili le risorse necessarie, può deliberare l'attivazione di indirizzi corrispondenti ai corsi di diploma universitario di cui agli articoli seguenti, che non siano attivati nella stessa facoltà, con la denominazione per essi prevista. I piani di studio dovranno in tal caso uniformarsi ai requisiti stabiliti per i corrispondenti corsi di diploma universitario. Dell'indirizzo seguito potrà essere data menzione nel diploma.

Art. 22 (Corso di diploma universitario in Statistica e informatica per la gestione delle imprese) – Il diploma universitario in Statistica e informatica per la gestione delle imprese è disciplinato, oltre che dal presente articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 16, 17, 18, 19 e 20 del presente decreto. Il piano di studi per il conseguimento del diploma universitario in Statistica e informatica per la gestione delle imprese deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali e al laboratorio statistico-informatico di cui all'art. 16, i seguenti insegnamenti caratterizzanti: 2 insegnamenti scelti dalle aree econo-

mia e aziendale

2 insegnamenti scelti dalle aree statistica economica e statistica aziendale

1 insegnamento dell'area informatica

Art. 23 (Corso di diploma universitario in Statistica e informatica per le amministrazioni pubbliche) – Il diploma universitario in Statistica e informatica per le amministrazioni pubbliche è disciplinato, oltre che dal presenta articolo, dagli articoli 1, 2, 3, 4, 5, 16, 17, 18, 19 e 20 del presente

Il piano di studi per il conseguimento del diploma universitario in Statistica e informatica per le amministrazioni pubbliche deve comprendere, oltre agli insegnamenti fondamentali e al laboratorio statistico-informatico di cui all'art. 16, anche i seguenti insegnamenti caratteriz-

1 insegnamento scelto dalla sottoarea economia politica e dall'area aziendale 1 insegnamento della sottoarea sociologia generale

2 insegnamenti scelti dalle aree demografia e statistica sociale

1 insegnamento dell'area giuridica

Art. 24 - Sono discipline attivabili nelle facoltà di Scienze statistiche o quelle di cui all'art. 1, ultimo comma:

Area matematica algebra algebra lineare algebra ed elementi di geometria logica matematica geometria geometria e algebra analisi matematica analisi funzionale analisi superiore istituzioni di analisi matematica analisi numerica matematica computazionale metodi numerici per l'ottimizzazione matematica generale

Area probabilità calcolo delle probabilità processi stocastici statistica matematica teoria dei giochi teoria dell'affidabilità teoria delle code statistica e calcolo delle probabilità teoria e tecnica delle rilevazioni campionarie

Area statistica

narie

analisi dei dati analisi statistica multivariata analisi statistica spaziale didattica della statistica metodi statistici di previsione piano degli esperimenti rilevazioni statistiche statistica statistica computazionale statistica matematica storia della statistica tecniche di ricerca e di elaborazione dei dati teoria dei campioni teoria dell'inferenza statistica teoria statistica delle decisioni metodi statistici di controllo della qualità metodi statistici di misura modelli stocastici e analisi dei dati statistica e calcolo delle probabilità statistica per la ricerca sperimentale teoria e metodi statistici dell'affidabilità teoria e tecnica delle rilevazioni campio-

Area statistica economica analisi statistico-economica territoriale classificazione e analisi dei dati economici contabilità nazionale gestione di basi di dati economici metodi di valutazione di politiche economodelli statistici del mercato del lavoro

ATTIVITÀ PARLAMENTARE

modelli statistici di comportamento economico rilevazione e controllo di dati economici serie storiche economiche statistica dei mercati monetari e finanziari statistica economica

Area statistica aziendale analisi di mercato controllo statistico della qualità statistica aziendale statistica industriale

Area demografia
analisi demografica
demografia
demografia bio-sanitaria
demografia della famiglia
demografia economica
demografia regionale
demografia sociale
demografia storica
modelli demografici
politiche della popolazione
rilevazioni e qualità dei dati demografici
teorie della popolazione

Area statistica sociale: indagini campionarie e sondaggi demoscopici modelli statistici del mercato del lavoro modelli statistici per l'analisi del comportamento politico modelli statistici per l'analisi e la valutazione dei processi educativi metodi statistici per la programmazione e la valutazione dei servizi sociali e sanitari rilevazioni statistiche e qualità dei dati sociali e sanitari statistica del turismo statistica giudiziaria statistica per la ricerca sociale statistica psicometrica statistica sociale

Area statistica biomedica antropometria biometria epidemiologia programmazione ed organizzazione dei servizi sanitari statistica applicata alle scienze biologiche statistica medica e biometria statistica per l'ambiente statistica sanitaria

Area informatica Sottoarea - Informatica di base: basi di dati fondamenti di informatica intelligenza artificiale sistemi informativi basi di dati e sistemi informativi informatica generale linguaggi di programmazione sistemi di elaborazione dell'informazione programmazione.

Sottoarea - Informatica applicata: statistica computazionale gestione di basi di dati economici elaborazione automatica dei dati per le decisioni economiche e finanziarie.

Area matematica per le decisioni economiche

e finanziarie
metodi matematici per la gestione delle
aziende
ricerca operativa per le scelte economiche
teoria delle decisioni
matematica per le decisioni della finanza
aziendale
modelli matematici per i mercati finanziari
teoria matematica del portafoglio finanziario

Area matematica finanziaria e scienze attuariali economia e finanza delle assicurazioni matematica attuariale matematica finanziaria statistica assicurativa tecnica attuariale delle assicurazioni contro i danni tecnica attuariale delle assicurazioni sociali tecnica attuariale delle assicurazioni sulla vita teoria del rischio

Area ricerca operativa
metodi e modelli per il supporto alle decisioni
metodi e modelli per l'organizzazione e
la gestione
metodi e modelli per la pianificazione
economica
metodi e modelli per la pianificazione
territoriale
ottimizzazione
programmazione matematica
ricerca operativa
tecniche di simulazione
teoria dei giochi
ricerca operativa per le scelte economiche

Area economia Sottoarea - Analisi economica: analisi economica econometria economia matematica tecniche di previsione economica

Sottoarea - Economia politica economia politica istituzioni di economia macroeconomia microeconomia

Sottoarea - Politica economica economia applicata economia del lavoro politica economica programmazione economica

Sottoarea - Economia pubblica e scienza delle finanze analisi costi-benefici economia dell'ambiente economia della sicurezza sociale economia pubblica economia sanitaria scienza delle finanze

Sottoarea - Economia dello sviluppo e regionale economia agraria economia della popolazione economia dello sviluppo economia dello sviluppo economia regionale pianificazione economica territoriale geografia della popolazione geografia economica geografia politica ed economica programmazione dello sviluppo e assetto del territorio

Area aziendale economia e direzione delle imprese finanza aziendale gestione della produzione e dei materiali marketing ragioneria generale ed applicata revisione aziendale direzione aziendale organizzazione aziendale organizzazione dei sistemi informativi aziendali analisi e contabilità dei costi economia aziendale economia delle aziende e delle amministrazioni pubbliche economia delle aziende di assicurazione economia degli intermediari finanziari metodologie e determinazioni quantitative di azienda

Area giuridica diritto di famiglia

UNIVERSITAS 48

diritto privato dell'economia istituzioni di diritto privato diritto commerciale diritto delle assicurazioni: diritto commerciale internazionale diritto degli intermediari finanziari legislazione bancaria diritto pubblico dell'economia diritto regionale e degli enti locali istituzioni di diritto pubblico contabilità di Stato e degli enti pubblici sociologia del diritto diritto della Comunità Europea diritto internazionale

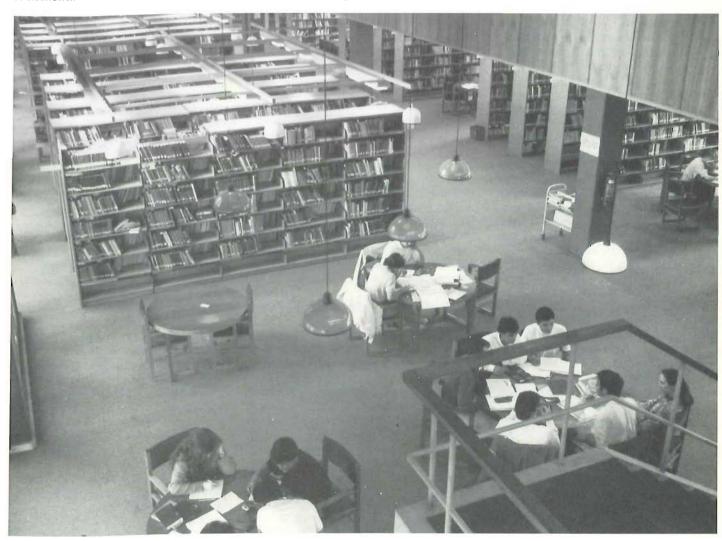
Area sociologia Sottoarea - Sociologia generale: metodologia e tecnica della ricerca sociale politica sociale sociologia sociometria teoria e metodi della pianificazione so-

Sottoarea - Sociologia applicata sociologia della comunicazione sociologia della famiglia sociologia dei servizi sociali relazioni industriali sociologia del lavoro sociologia dell'organizzazione sociologia dello sviluppo sociologia economica sociologia industriale sociologia dei Paesi in via di sviluppo sociologia dell'ambiente sociologia urbana e rurale sociologia dei movimenti collettivi sociologia politica sociologia della devianza

Area scienze biologiche

antropometria
biometria
metodologia statistica in agricoltura
statistica applicata alle scienze biologiche
statistica informatica applicata alla produzione animale
antropologia
biologia delle popolazioni umane
ecologia umana
genetica
genetica di popolazioni
genetica quantitativa
antropologia sociale
antropologia economica

Il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica Fontana



Università Cattolica del Cile: la biblioteca del Campus San Joaquin

DALLA GAZZETTA UFFICIALE (marzo-maggio 1993)

Decreto MURST del 24 febbraio 93 (GU del 1º aprile)

Equipollenza del titolo PhD in genetica molecolare rilasciato dalla SISSA di Trieste con il titolo di dottore di ricerca

Legge 23 marzo 1993 n. 84 (GU del 1º aprile)

Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale

Legge 14 marzo 1993 n. 138 (GU del 15 maggio)

Conversione in legge del DL 16/3/93 n. 61 concernente misure urgenti per assicurare il funzionamento del MURST

Decreto MURST del 13 aprile 93 (GU del 21 aprile)

Determinazione per il biennio accademico 92/93 del numero dei laureati in medicina da ammettere alle scuole di specializzazione

Decreto MURST del 17 maggio 93 (GU del 27 maggio)

Determinazione per l'anno accademico 1992/93 dell'elenco dei medici stranieri dei PVS vincitori di borsa di studio per le scuole di specializzazione

Istituzione di facoltà ecorsi di laurea in esecuzione delle previsioni contenute nel Piano triennale 1991-93

Università della Tuscia di Viterbo: cdl in Scienze ambientali (indirizzo terrestre) afferente alla facoltà di Scienze MFN (GU del 15 marzo e del 29 maggio)

Università di Catania: cdl in Scienze agrarie tropicali e subtropicali (GU del 25 marzo)

Università della Calabria: cdl in Ingegneria per l'ambiente e il territorio (GU del 27 marzo)

Università del Molise: facoltà di Scienze MFN con il cdl in Scienze ambientali ad Isernia (GU del 3 aprile)

Università di Perugia: cdl in Ingegneria per l'ambiente e il territorio (GU del 13 aprile) Università di Bologna: cdl in Scienze della comunicazione nell'ambito della facoltà di Lettere e Filosofia (GU del 5 maggio)

Università di Milano: cdl in Chimica nella seconda facoltà di Scienze MFN con sede in Como (GU del 21 maggio)

Istituzione di diplomi universitari

Area economica Istituto Universitario Navale di Napoli (GU del 1º marzo) Messina (GU del 24 marzo) Bari (GU del 15 maggio)

Statistica Università della Calabria (GU del 6 marzo)

Università di Bologna (GU del 13 maggio)

Giornalismo Università di Bari, sede a Foggia (GU dell'8 marzo)

Ingegneria Università di Udine (GU del 16 marzo) Politecnico di Bari (GU del 26 aprile)

Agraria Università della Tuscia (GU del 27 aprilel

Medicina Università di Ancona (GU del 14 maggio)

Riordinamenti

Corso di laurea in Matematica (Genova, GU del 4 marzo; Modena, GU del 26 marzo)

cdl in Scienze e tecnologie alimentari (Parma, Gu dell'8 marzo)

cdl in Fisica (Roma La Sapienza, GU dell'1 marzo; Trieste, GU del 30 marzo; Camerino, GU del 21 maggio)

Facoltà di Ingegneria (Udine, GU del 15 marzo; Padova, GU del 3 aprile) cdl in Sociologia (Napoli Federico II, GU del 20 marzo)

cdl in Chimica (Camerino, GU del 24 marzo)

cdl in Scienze naturali (Torino, GU del 29 marzo; Pisa, GU del 24 maggio)

cdl in Scienze geologiche (Ferrara, GU del 15 aprile; Bari GU del 15 maggio)

Nuovi statuti

Università di Bologna, statuto generale (GU del 25 maggio)

Ordinamenti didattici

Modificazione dell'ordinamento didattico del corso di laurea in Scienze dell'informazione - Tabella XXVI-bis (decreto MURST del 30 ottobre 1992, GU del 12 marzo)

Ordinamento del corso di diploma in Operatore dei beni culturali (decreto MURST del 30 ottobre 1992, GU del 12 marzo)

Ordinamento del corso di diploma in Informatica (decreto MURST del 30 ottobre 1992, GU del 19 marzo)

Ordinamento del corso di diploma in Matematica (decreto MURST del 30 ottobre 1992, GU del 19 marzo)

Ordinamento del corso di diploma in Dietologia e dietetica applicata (decreto MURST del 30 ottobre 1992, GU del 20 marzo)

Scuole di specializzazione

Istituzione della scuola di Archeologia (Torino, GU dell'8 marzo)

Istituzione della scuola in Diritto dell'economia urbana (Bari, GU del 23 marzo)

Istituzione della scuola in Scienze dell'alimentazione (Palermo GU del 24 marzo)

LIBRI

VIII Corso di orientamento agli studi universitari -1992

Università di Camerino, 1993, pagg. 154

L'orientamento degli studenti in ambito universitario si trova da noi in una situazione curiosa. Come disciplina afferente alle scienze dell'educazione ha molti cultori e una vasta letteratura, dà vita a riviste e convegni: per altro verso, non riesce a trovare sul piano pratico una sistematizzazione organica che renda operanti e fruibili su tutto il territorio nazionale quei servizi di orientamento a vantaggio della popolazione studentesca che invece tutti reclamano a gran voce. Si può dire che metodi e prassi operative siano stati studiati a fondo in Italia, anche mediante frequenti confronti con sistemi esteri; sul piano dottrinale si sono fatti molti passi avanti fino a potersi affermare che l'apporto italiano ha influenzato positivamente il patrimonio europeo sulla specifica materia. Come ricorda un recente documento di un gruppo di lavoro dell'Università di Bologna diretto dal prof. Cammelli

"convinzione prevalente

oggi è che l'orientamento non debba essere né assistenza psicologica né precollocamento, ma debba piuttosto essere inteso come un lungo processo formativo mirante a suscitare ed a potenziare la conoscenza di se stessi, la conoscenza dell'ambiente, la capacità di progettare e di gestire situazioni complesse; di gestire e produrre innovazioni; di autoaggiornarsi, per favorire un sorta di autoorientamento". A questa concezione dell'orientamento in chiave di processo formativo della persona ha contribuito molto la scuola di pensiero italiana; la base sperimentale, comunque, è stata quasi sempre ristretta ad ambiti sparsi sul territorio e di ridotte dimensioni. Per suffragare ulteriormente il contributo italiano allo sviluppo della cultura dell'orientamento su scala internazionale, è giusto ricordare che il "forum" europeo di esperti di orientamento universitario ormai noto come FEDORA, fondato ad Atene nel 1988, ebbe origine dall'iniziativa e dal supporto di studiosi ed enti italiani che si riunirono per la prima volta a Castelgandolfo nel 1982; ora FEDORA dispone di un suo notiziario, conta

membri nei 12 paesi della Comunità, pubblica ricerche coordinate da esperti di varie nazionalità, organizza corsi di specializzazione e congressi triennali. Altra musica purtroppo in Italia sul piano operativo; soltanto adesso, dopo un lungo palleggiamento fra atenei e Regioni (dura dal 1977) sembra che le università, grazie alla legge di riforma degli ordinamenti didattici n. 341/90, si riprendano del diritto allo studio quello che doveva sempre essere lasciato loro, fra le altre cose l'orientamento. C'è voluto un rettore, un uomo d'università come Antonio Ruberti per arrivarci; il guasto nel frattempo è stato notevole. Ora che c'è chiarezza legislativa, speriamo che seguano i fatti, cioè i veri e propri servizi di orientamento in tutte le università. Tra i rettori universitari c'è comunque chi non ha aspettato i chiarimenti normativi per attivarsi, e non mi riferisco solo al ben noto caso di Pavia dove da sempre funziona un esemplare servizio di orientamento; la recente pubblicazione di un volume dell'Università di Camerino ci ricorda che non è impossibile

livello teoretico. Sono infatti trascorsi ormai otto anni da quando il rettore della antichissima università camerte, Mario Giannella, organizzò in quell'ateneo il primo "Corso di orientamento agli studi universitari" seguito tre anni dopo dal concomitante "Salone dell'orientamento universitario" primo del genere in Italia. L'iniziativa, che è frutto di una fattiva collaborazione fra ateneo ed Ente Regionale per il diritto allo studio, riunisce a settembre in Camerino i giovani maturati di una vasta area che abbraccia le Marche e una notevole parte di Umbria ed Emilia; gli studenti hanno la possibilità di vivere per tre giorni in pieno ambiente universitario, favoriti dalla suggestione della gradevolissima città ricca di storia e da un ottimo apparato ricettivo che molte università invidierebbero. Si susseguono incontri con i docenti, visite alle aule e ai laboratori, seminari informativi, colloqui personali con i tutori secondo una formula messa a punto in base alle collaudate esperienze italiane ed estere. A tutto quello che l'università offre in quei giorni agli studenti ospiti

ampiamente elaborato a

trasferire sul piano

concreto ciò che si è

che si trovano alle soglie della scelta definitiva della facoltà e della sede, si aggiunge la presenza a Camerino - come testimonia il volume - di esperti di livello internazionale confrontanti le rispettive conoscenze in distinti incontri di studio. Fra le relazioni da essi presentate segnaliamo per il particolare interesse che riveste quella di Karin Gavin-Kramer, della Libera Università di Berlino, sul sistema di orientamento vigente nella Repubblica Federale di Germania successivamente alla riunificazione. Naturalmente il Corso di orientamento e il Salone che lo accompagna sono soltanto l'espressione più emblematica della quotidiana attività di orientamento che si svolge nell'ateneo camerte. E i risultati si misurano: l'esperienza di otto anni consente infatti di verificare sul campo a Camerino che un buon servizio di orientamento concorre a raggiungere il desiderato obiettivo della valorizzazione di università di eccellenza ma poco utilizzate, perché il numero di immatricolazioni all'ateneo camerte dal 1985 in poi è in costante aumento.

Lorenzo Revojera

L'università si racconta

Interviste sull'ateneo genovese di Clara Rossetti Marietti, Genova 1992, pp. 320, L. 32.000

Non la sistematicità di una storia globale, né l'ufficialità e, diciamo pure, l'aridità degli atti e degli annuari accademici, bensì la vivacità multiforme di un quadro ricco di luci, di colori e di ombre. Questo è quanto emerge dall'insieme di interviste che Clara Rossetti, giornalista esperta di tematiche universitarie, ha raccolto da una ventina di protagonisti della vita accademica genovese di questo secolo. Nonostante la varietà degli argomenti e l'inevitabile frammetarietà della trattazione, i ricordi, gli aneddoti, le esperienze, le considerazioni di questi testimoni qualificati concorrono a costituire un'opera che, nel suo insieme, risulta organicamente strutturata. A grandi linee, il libro è così articolato: in apertura un'intervista ad Italo Bertoni, filosofo moralista, ricostruisce sinteticamente la storia dell'ateneo genovese a partire dal 1471, anno della sua fondazione. Successivamente Enrico Beltrametti, sotto il cui rettorato si è iniziata a realizzare quest'opera, analizza la situazione attuale e le prospettive dell'Università di Genova. Quindi Carlo Cereti, per lunghi anni rettore (il suo primo mandato risale al 1948), fornisce una gustosa narrazione della propria vita nelle aule universitarie da quando vi entrò come studente ancor prima della Grande

Guerra a quando, nel secondo dopoguerra, si trovò ad assumere la massima carica accademica. Per il resto le altre interviste seguono coordinate temporali e disciplinari; suddividendosi tra i vari periodi storici (il ventennio interbellico, il secondo dopoguerra, il sessantotto, il postsessantotto) e tra le varie facoltà. A dire il vero, qui la ricostruzione è ben lungi dall'essere completa, in quanto tra i periodi si privilegia quello interbellico, forse per illuminare il problema del rapporto tra mondo accademico e potere fascista, e tra le facoltà quelle ad indirizzo scientifico, forse perché più prestigiose e qualificate. Infine una postfazione di Giuliano Vassalli, che pure ha fatto parte, così come suo padre, del corpo accademico genovese, chiude il volume. Oltre alla godibile lettura, quale altro pregio può vantare questa raccolta di interviste? A nostro avviso può ridestare interesse da vari punti di vista. In primo luogo, da un punto di vista locale, può interessare mettere a fuoco il rapporto tra la città e il suo ateneo: un rapporto spesso problematico, di scarsa integrazione, quasi che la disinteressata ricerca del sapere fosse estranea all'anima essenzialmente mercantile della città, che pure aveva fondato sin dal XV secolo un centro di studi superiori per i propri figli; difficoltà di rapporto che

motivano forse il fatto che la rinomanza dell'università del capoluogo ligure non sia pari all'antichità della sua storia, alle sue attuali dimensioni e all'indubbia eccellenza scientifica raggiunta nel recente passato da molti suoi illustri docenti e ricercatori. In secondo luogo, gli studiosi di storia dell'università potranno attingere materiale di notevole valore non tanto dal sintetico quadro storico che, si diceva, viene riportato all'inizio del volume, quanto dall'insieme di ricordi e testimonianze che costituiscono una fonte primaria per ricreare un'atmosfera, un clima di vita universitaria che sono ormai scomparsi. Inoltre chi è interessato alla storia delle teorie scientifiche troverà in questo libro numerose informazioni su esperimenti, scoperte, candidature al Nobel che hanno avuto per palcoscenico l'ateneo ligure e che pure sono ignote ai più, forse per la costituzionale renitenza dei genovesi a valorizzare ciò che possiedono. Infine anche lo storico tout court può desumere notizie interessanti e inedite da questa lettura. Oltre alla già menzionata questione dei rapporti tra università e fascismo, particolare interesse riveste la testimonianza di Carmine Romanzi, la quale, oltre a trattare della difficile esperienza di essere rettore nel 1968 e dell'impostazione impressa alla Conferenza dei Rettori delle

Università Europee nel periodo in cui fu da lui presieduta, risale agli anni bui dell'occupazione tedesca di Genova e ricostruisce le azioni svolte in prima persona per trattare la capitolazione della guarnigione nazista senza procurare ulteriori danni e distruzioni alla città.

Non essendo possibile, per ragioni di spazio, fornire una sintesi di tutte le interviste presenti nel volume, si può citare quella a Edoardo Benvenuto sulla facoltà di Architettura, che ricostruisce, descrivendo con dovizia di particolari molti retroscena, la recente nascita di tale facoltà che,

per quanto larvatamente osteggiata dalle omologhe facoltà delle altre sedi universitarie, è riuscita in pochi anni ad affermarsi coltivando con serietà e rigore proprio quelle discipline che erano state maggiormente investite dall'ondata sessantottesca. In conclusione, possiamo dire che L'università si

racconta è senz'altro un testo intelligente e originale, che può costituire una miniera di notizie per chi è interessato a conoscere dal di dentro la vita accademica.

Roberto Peccenini

RIVISTE / Segnalazioni

HIGHER EDUCATION MANAGEMENT Out of the most role dell'OCSE

Quadrimestrale dell'OCSE

Vol. 5 N. 1, 1993 Valutazione: un processo con molti attori di U. Ahgren-Lange, M. Carlsson, G. Öscarsson Atti del Seminario sulle strategie per la promozione del trasferimento tecnologico di F. Sayetat, M. Ostenieth, J. Martinussen

HIGHER EDUCATION IN EUROPE

Trimestrale del CEPES/UNESCO

Vol. XVII, N. 2, 1992 Condizione e prospettive dell'accesso delle donne alla carriera accademica in Austria e nei paesi dell'Europa orientale e centrale

N. 3, 1992 L'organizzazione dell'istruzione superiore: i sistemi esistenti in Austria, Ungheria, Regno Unito, Francia, Svezia

N. 4, 1992 Multi-etnicità nell'istruzione superiore Educazione interculturale, democratizzazione ed elitismo, programmi speciali, azioni affermative

HIGHER EDUCATION POLICY

Trimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università IAU

Vol. 5 N. 4, dicembre 1992 Tema speciale: Sistemi diversi, problemi diversi di G. Neave, V. Ayeni, A. Bubtana

Vol. 6 N. 1, marzo 1993 La mobilità accademica per rafforzare l'internazionalizzazione delle università di A. Bubtana, B. Burn, P. Blumenthal, A. Romo, K.J. Bac

EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION

Trimestrale

Vol. 27 N. 4, 1992 La cooperazione università-industria di E. Prosser. L. Cerych, J. Kirkland, B. Weimar Vol. 28 N. 1, 1993 Europa e America Latina di J.C. Gottifredi, D. Samoilovich, J. Balán. A. Uller, J.J. Brunner, J. Fermoso Garcia

INDUSTRY AND HIGHER EDUCATION Trimestrale

Vol. 7, N. 1, marzo 1993 Articoli dagli Stati Uniti, Canada, Gran Bretagna, Germania, Malaysia, Hong Kong

CRE ACTION

Trimestrale della Conferenza permanente dei rettori europei

N. 99, 3/1992 Numero dedicato alle reti universitarie europee di H. Seidel, P. Deyon, J. Bricall, G. Laustriat e altri

N. 100, 4/1992 La missione dell'università in Europa di H. Seidel, D. Breitenbach, F. Schaumann. R. Ortleb, J. Bricall, K. Kocsis, J. Jarab, R. Ritz e altri

UNIVERSITÀ RICERCA

Notiziario mensile del MURST

Anno III, N. 10 ottobre 1992

Il corso di laurea in Scienze dell'educazione L'accesso all'istruzione superiore in Europa TEMPUS: consuntivi e prospettive

Anno IV, N. 1/2, gennaiofebbraio 1993 Il diploma universitario in Giornalismo Il programma COMETT in

Italia Capitale umano e mobilità: la partecipazione italiana al programma

UNIVERSITES

Trimestrale dell'AUPELF, Associazione delle Università parzialmente o interamente di lingua francese

Vol. 13, N. 3, novembre 1992

Dossier: Ambiente e sviluppo di J-J. Rouch, B. J.Philogène, A. Beauchamp, M. Prieur, P. Legrand

IL «PROGETTO GIOVANI» DELLA POPOLARE

Presentato anche un conto corrente agevolato per ragazzi

«II "Conto Grande" è uno strumento finanziario per i giovani al passo con i tempi», ha affermato il dottor Ugo Bechis – responsabile del Servizio Marketing – parlando del nuovo prodotto lanciato in questi giorni dalla BPV.

La società italiana cambia. Cambiano le professioni, i modi di agire, qualche volta anche quelli di pensare. Si modificano i sistemi di «valori», i parametri di riferimento. Pertanto cercare di capire come va il «mondo» è una curiosità forse non sempre legittima, ma comunque stimolante

Ma se c'è un «mondo» che si evolve più rapidamente degli altri, questo è quello «giovanile».

Consapevole di ciò, la Banca Popolare di Verona, nel tentativo di restare vicina al mondo della cultura e dell'informazione, ha deciso di mettere in campo delle iniziative a favore del mondo giovanile al fine di giungere ad una migliore comprensione di quello che viene chiamato «il pianeta giovani» e nel tentativo d'instaurare un dialogo con i giovani stessi, come il recente Progetto Giovani. Un'iniziativa che si propone di favorire il dialogo fra la banca e il pianeta giovani, con un'attività di tipo prevalentemente formativo, mirata a fornire una conoscenza del mondo bancario agli studenti che si apprestano a fronteggiare il problema dell'inserimento nel mondo del lavoro. A questo programma si aggiunge adesso «Conto Grande», che viene presentata come una risposta alle esigenze individuali dei giovani, uno strumento utile e concreto per imparare a gestire il denaro con maggiore consapevolezza, e per favorire la curiosità di conoscere e capire la realtà italiana e del resto d'Europa. «Conto Grande» è un conto corrente speciale, corredato di accessori di utilizzo quotidiano, come i mezzi classici di pagamento (carta Bancomat, libretto assegni, carta di credito Cartasì), con i quali ragazzi cominceranno a familiarizzare. L'obiettivo è di portarli a usare il denaro con oculatezza: non per non spendere, ma per spendere meglio. Per questo, «Conto Grande» prevede l'iscrizione automatica al Centro Turistico Studentesco, che permette di avere, tra le altre, notevoli agevolazioni economiche per i viaggi, ingressi a musei e mostre, abbonamenti a riviste. Tuttavia, l'avvicinamento progressivo all'Europa si realizzerà soprattutto diffondendo l'abitudine già affermata negli altri paesi, di gestire le proprie risorse finanziarie con un conto corrente personale, che i genitori possono considerare alla stregua del loro, come un normale ed utile accessorio per i figli.

Le caratteristiche principali di «Conto Grande» sono:

- è completamente gratuito;
- Bancomat e libretto assegni sono gratis;
- Cartasì Campus a richiesta;
- buon tasso d'interesso attivo.

«Ma il Progetto – come ha sempre dichiarato Ugo Bechis – non si limita a mettere a disposizione dei giovani nuovi strumenti finanziari o attività prevalentemente formative; la Banca Popolare di Verona prevede infatti di avvicinarsi al "pianeta giovani" sponsorizzando manifestazioni sportive e culturali, in modo da avvicinare gli studenti anche durante il tempo libero».

CONTO GRANDE

PER I GIOVANI





DUE IMPORTANTI NOVITA'

Glancarlo Orioli
IL QUADRO STRUTTURALE
DELL'UNIVERSITA' ITALIANA
1948/1990

UNIVERSITAS QUADERNI

- Gli studenti in corso
- Gli immatricolati
- I fuori corso
- I laureati
- Il personale docente
- Le sedi, le facoltà, i corsi di laurea

Prezzo del quaderno L. 22.000

Rivolgersi a: EDIUN - Viale G. Rossini, 26 – 00198 Roma – Tel. (06) 85300722 - Fax (06) 8443204 C/C Postale n. 47386008 intestato a EDIUN

- La riforma degli ordinamenti didattici
- L'istituzione dei DU
- La collaborazione università-industria nella legge 341/90
- Le tabelle dei DU

I DIPLOMI UNIVERSITARI

EDIUM

UNIVERSITAS QUADERNI

11

Prezzo del quaderno L. 28.000

CULTURA & LIBRI

Collana bimestrale 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).

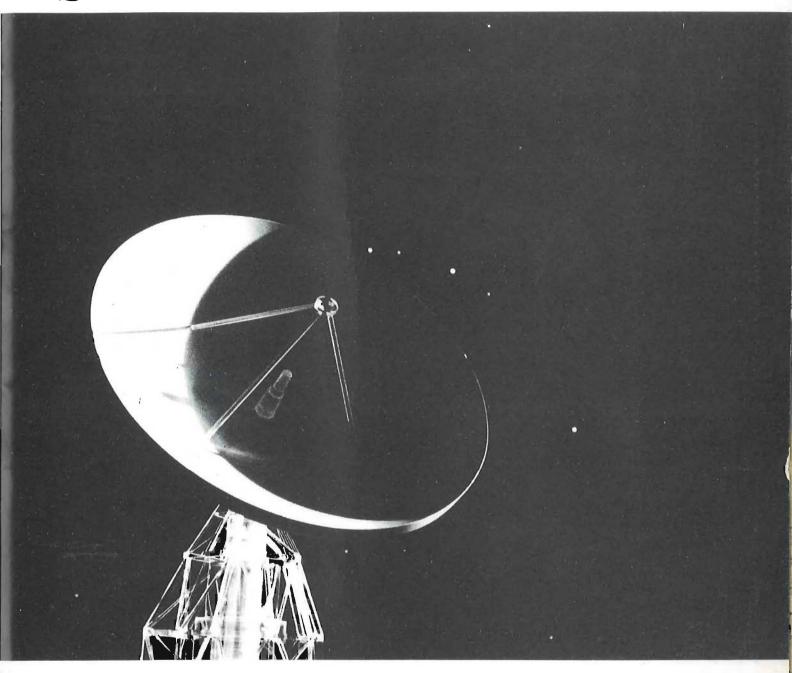
Alcune delle ultime monografie pubblicate:



Abbonamento per il 1993: L. 80.000 (estero L. 90.000). Per abbonamenti e richieste di numeri singoli servirsi del ccp 43420009, intestato a Società Editrice Dante Alighieri — Abbonamenti, via Timavo, 3 - 00195 Roma.



$oldsymbol{Q}$ ualcosa che parla anche quando tutto e' silenzio:



C'è qualcosa nel mondo delle telecomunicazioni che fa pensare ai grandi spazi e ai grandi silenzi. Perché anche nel silenzio c'è comunicazione, come in ogni attimo della giornata. Gli strumenti di telecomunicazioni, i satelliti, le reti, i moderni sistemi di trasmissione aiutano la gente a capirsi di piú. Il Gruppo Stet è formato da oltre cinquanta aziende che lavorano in tutti i settori delle telecomunicazioni. Gestiscono i servizi, costruiscono gli impianti,

installano le reti, aiutano migliaia di aziende in tutto il mondo a dialogare tramite sistemi avanzati di trasmissione dati e servizi di comunicazione via satellite. Nel Gruppo Stet operano anche aziende specializzate nel campo dell'editoria elettronica, dell'informatica, del marketing e della comunicazione. Il Gruppo Stet è una grande realtà internazionale che lavora in Italia e in tutto il mondo per portare le telecomunicazioni verso nuove conquiste.



