

Anno XIV

Numero 4 / Ottobre - Dicembre 1993

FRATELLI PALOMBI EDITORI

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA

50 PAROLE PER L'UNIVERSITÀ

UNO SGUARDO METAFISICO SULL'UNIVERSITÀ

Il gusto del sapere

Emanuele Samek Lodovici

L'abito mentale

John Henry Newman

Nell'Europa dell'intelligenza

José Ortega y Gasset

Università e verità

Nikolaus Lobkowitz

La prospettiva della scienza

Wilhelm von Humboldt

L'università bifronte

Alejandro Llano

Al servizio della società

Robert B. Young

FORMAZIONE UNIVERSITARIA PER LO SVILUPPO

L'Aquila. Cronaca di un Colloquio

L'itinerario culturale: da Trieste 1985 a L'Aquila 1993

Massimo Gaudina

La cooperazione allo sviluppo sostenibile

Umberto Farri

L'università per la pace

Giovanni Maria Del Re

Documento conclusivo

Mozione

OCCASIONI

Il salto di qualità

Giancarlo Lombardi

Sommario

UNIVERSITAS 50



3

PRESENTAZIONE

di Pier Giovanni Palla

4

50 PAROLE PER L'UNIVERSITÀ

17

UNO SGUARDO METAFISICO

di Tiziana Sabuzzi Giuliani

18

IL GUSTO DEL SAPERE

di Emanuele Samek Lodovici

23

L'ABITO MENTALE

di John Henry Newman

24

NELL'EUROPA DELL'INTELLIGENZA

di José Ortega y Gasset

26

UNIVERSITÀ E VERITÀ

di Nikolaus Lobkowicz



29

LA PROSPETTIVA DELLA SCIENZA

di Wilhelm von Humboldt

30

L'UNIVERSITÀ BIFRONTE

di Alejandro Llano

31

AL SERVIZIO DELLA SOCIETÀ

di Robert B. Young

FORMAZIONE UNIVERSITARIA PER LO SVILUPPO



36

L'AQUILA. CRONACA DI UN COLLOQUIO

A MEETING IN L'AQUILA

39

L'ITINERARIO CULTURALE: DA TRIESTE 1985 A L'AQUILA 1993

di Massimo Gaudina

43

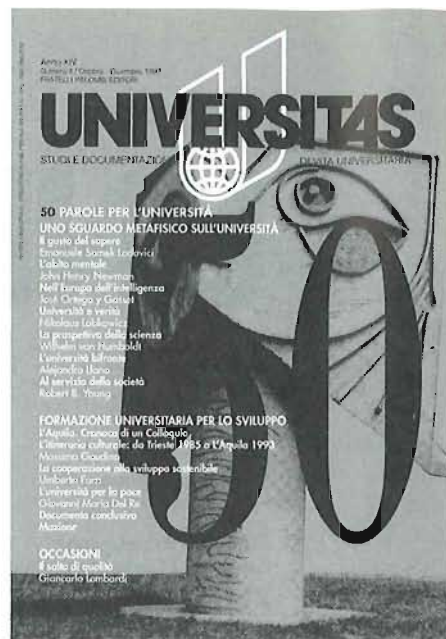
LA COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

di Umberto Farri

45

L'UNIVERSITÀ PER LA PACE

di Giovanni Maria Del Re



48

DOCUMENTO CONCLUSIVO

MOZIONE

FINAL DOCUMENT

MOTION

OCCASIONI

52

IL SALTO DI QUALITÀ

di Giancarlo Lombardi

BIBLIOTECA APERTA

58

LIBRI

Riviste/Segnalazioni

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

Dalla Gazzetta Ufficiale

Le foto di questo numero sono tratte dai primi 49 numeri di *UNIVERSITAS*. Nella rubrica "Formazione universitaria per lo sviluppo" le foto illustrano il Colloquio de L'Aquila. In copertina la "Testa di donna" di Picasso nell'Università di Princeton.

UNIVERSITAS



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
Vice Presidente 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.
Viale G. Rossini, 26 - 00198 Roma
Tel. 06/85300722
Fax 06/8554646
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 srl
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 febbraio 1994



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

PRESENTAZIONE

Per ricordare il lavoro svolto da UNIVERSITAS in questi 12 anni di vita – non pochi per una rivista culturale – avremmo potuto raccogliere testimonianze ricorrendo ad autorevoli firme di accademici che ci onoriamo di annoverare fra i nostri collaboratori. E avremmo potuto così offrire uno spaccato di quello che l'università è oggi in Italia, argomentando sulle ombre di una crisi di identità che accomuna un po' tutti, docenti e discenti, una crisi di compiti e aspettative disattese, un misto di delusione e frustrazioni che sembra sfociare oggi più nell'apatia, nella fuga dalle responsabilità che nell'impegno laborioso.

Abbiamo invece operato una diversa scelta, preferendo estrarre dai fascicoli della rivista parole e concetti riferiti alla vita universitaria che ne illuminano gli aspetti più vari e complessi, da quelli che attengono alla struttura e all'organizzazione dell'insegnamento superiore ad altri la cui validità si estende a tutte le latitudini, perché specifici dell'istituzione universitaria.

In successione logica, abbiamo poi raccolto da testimoni del passato e del presente alcune idee su cui si è basata e ci auspichiamo ritorni a fondarsi l'essenza stessa dell'università.

L'intento celebrativo di questo numero di UNIVERSITAS non è pertanto circoscritto all'interno dell'università italiana, né tanto meno è limitato a quanti – comitato scientifico, comitato di consulenza, redattori e collaboratori – hanno consentito in questi anni una presenza continuativa, non episodica, della rivista nel panorama informativo e culturale. È nostra ambizione ribadire in questa occasione la fiducia nell'università, come organismo vitale in tutte le società, al di là e nonostante le discrasie, i malanni, i tradimenti.

Vorremmo essere capaci di esprimere la fiducia che l'università sia in grado di contribuire al superamento della difficile transizione politico-istituzionale, e soprattutto morale, del nostro paese verso assetti più stabili e solidali; di aprirsi alle istanze delle realtà locali e di collegarsi con esse, senza sconfinamenti o compromessi avvilenti; di comprendere che è attraverso la cultura e l'istruzione superiore, con l'ausilio di una ricerca intelligentemente applicata alla soluzione di problemi reali, che i popoli del Nord del pianeta possono contribuire efficacemente allo sviluppo di quelli emarginati del Sud.

Non è allora casuale che alla rassegna antologica di parole e idee che UNIVERSITAS ha ospitato nei suoi 50 numeri facciamo seguito in questo fascicolo un po' speciale della rivista alcuni contributi che si riferiscono al recente Colloquio internazionale svolto a L'Aquila: accademici di 52 atenei di 22 paesi hanno ribadito la loro fiducia nel ruolo moderno e lungimirante che le università sono chiamate a svolgere – ancora più che nel passato – per la crescita economica e sociale dei Paesi in via di sviluppo, nonché per la democratizzazione e la pace di tante aree del mondo.

La speranza che ci guida nel nostro lavoro potrà forse apparire utopia ad alcuni, ma siamo convinti è condivisa da molti docenti e studenti che quotidianamente operano nelle aule, nei laboratori, nelle sedi universitarie.

Pier Giovanni Palla

50 PAROLE PER L'UNIVERSITÀ

Molte parole sono state pronunciate sull'università, molte essa stessa ne suscita quotidianamente...

In questi 50 numeri, anche Universitas ha contribuito non solo a documentare e registrare dati e statistiche sulla vita universitaria, ma anche a confrontare e suscitare opinioni,

idee, cronache critiche, ipotesi. Cioè parole.

Per celebrare il traguardo del 50° numero abbiamo selezionato alcuni stralci imperniati su 50 termini.

Un'antologia di brani ripresi da articoli pubblicati sulla rivista e datati – a volte con effetto curioso, di anticipo sui tempi – dal 1980 in poi.

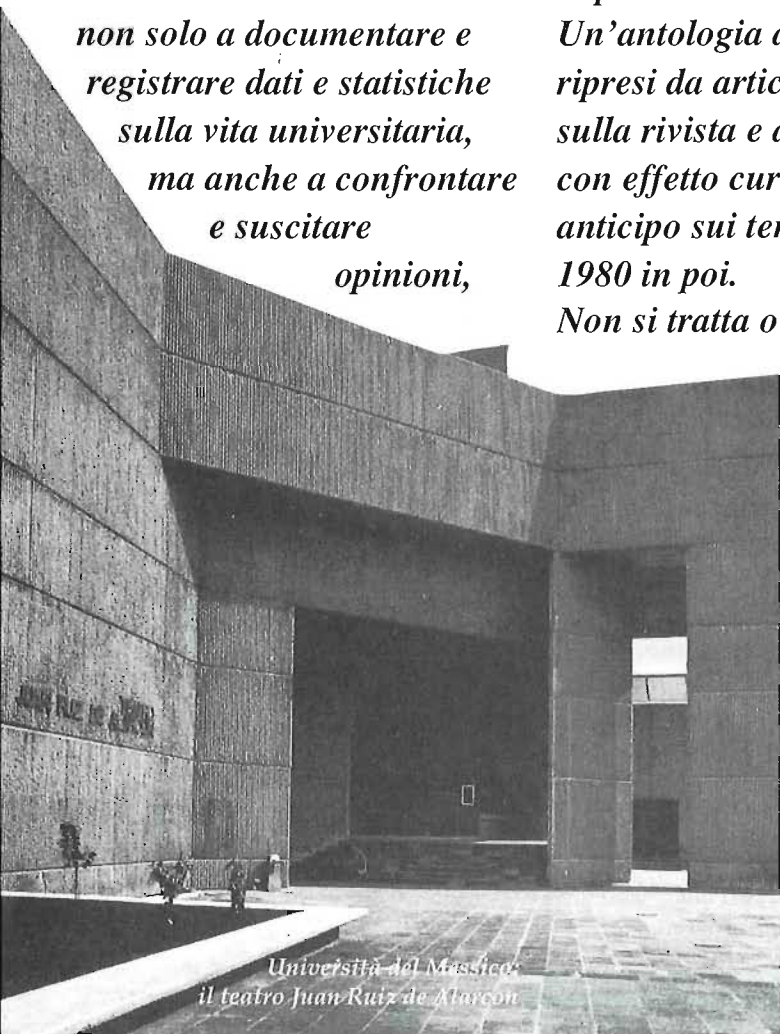
Non si tratta ovviamente di una raccolta, con la pretesa di completezza, di tutte le possibili parole chiave: il lettore troverà anzi solo alcuni dei termini tecnici accademici

(come tutoring) o di quelli più correnti e logorati dall'uso (come autonomia).

Il lessico Universitas che abbiamo ricostruito per piccole tessere presenta, in compenso, sia neologismi (come multiversity) che parole un po' diverse da quelle della routine o dei singoli saperi (come etica, valori, sapienza).

Ambiente

Emerge il carattere epocale della crisi ecologica: questa appare legata, più che alle contingenze del presente, anche e soprattutto alla visione faustiana che l'uomo contemporaneo nutre di se stesso, al suo indebito assolutizzare l'elemento umano su quello naturale, quasi che l'uno e l'altro non fossero congiunti ed avvinti nel segno della creaturalità. Gli spiriti più avvertiti hanno da tempo indicato come il trionfo della scienza e della tecnica sia gravido di interrogativi angosciosi (chi non ricorda il detto di Robert Oppenheimer secondo il quale con l'invenzione della bomba atomica la scienza avrebbe conosciuto il peccato?), ma soltanto oggi, di fronte ai fallimenti di qualsiasi politica ecologica



*Università del Messico:
il teatro Juan Ruiz de Alarcón*

che non parta da un'autentica riflessione sull'uomo, è possibile toccar con mano dimostrativamente come la via del rispetto dell'ambiente non passa – se non solo secondariamente – per una considerazione meramente *tecnica* del problema, ma piuttosto attraverso un ripensamento *sapientziale* della natura e del suo ruolo di *partner* dell'umanità, e di conseguenza attraverso una peculiare assunzione di responsabilità da parte dell'uomo.

(Francesco D'Agostino, n. 34/1989)

Attivismo studentesco

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

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

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

(n. 41/1991)

Autonomia delle università

Autonomia significa pienezza delle responsabilità nell'uso delle risorse,

nella formulazione dei programmi di studio e di ricerca, nella scelta dei metodi, degli insegnanti, delle attrezzature scientifiche. L'autonomia richiede però di rompere gli schemi burocratico-istituzionali che ancora – in molti paesi – governano il regime universitario. E richiede che nella gestione dell'università entrino anche criteri e mentalità imprenditoriali. Il che significa sviluppare l'attitudine a



Lo spazio espositivo dell'Università Cattolica del Cile

misurarsi con il vincolo dei costi e dei ricavi, confrontarsi con la competizione sul mercato della scienza e della formazione espresso dai bisogni culturali della collettività.

(Giovanni Agnelli, n. 31/1989)

L'autonomia universitaria – per citare un'osservazione pronunciata in epoca non sospetta da Salvatore Pugliatti – è un po' come l'araba fenice: tutti ne parlano, ma non è facile conoscerla e definirla.

(n. 35/1990)

Proprio in questo sta il vero significato di autonomia dell'università, cioè

un equilibrato apporto coordinato di pubblico e di privato, cioè pluralismo, confronto, innovazione, collaborazione, attraverso canali istituzionali e controllati. Fra un'università statica e pietrificata e un'università nuova e aperta alle esigenze dei tempi, che cambiano tutto, noi preferiamo senza dubbio la seconda.

Ed è questa la caratteristica che ha sempre contraddistinto la nostra università, definitasi da sempre libera, aperta, pluralistica, proiettata verso una intensa collaborazione del mondo operativo e una internazionalizzazione crescente delle proprie attività.

(Giovanni Spadolini, n. 39/1991)

Mi richiamo a quella nozione di autonomia che attribuisce alle università il ruolo di enti ove è organizzata la produzione del servizio di istruzione universitaria e le attività di ricerca, servizi e attività su cui è presente un legittimo interesse collettivo. Non credo di poter aderire alla tesi secondo cui l'autonomia universitaria è finalizzata alla sola realizzazione del principio costituzionale o, come viene espresso da recenti correnti di pensiero, del diritto inalienabile delle libertà di insegnamento e di ricerca.

(Piero Giarda, n. 47/1993)

Burocrazia

Non bisogna trascurare una peculiarità dell'Europa continentale che ci distingue dalle università anglosassoni, nelle quali una quota assai rilevante delle attività di autogoverno è svolta dai *boards*, organi di amministrazione non interni al corpo docente. In Italia non è così: i docenti sono essi stessi in larga misura anche amministratori, e sono ormai liberati da un'ingente attività di autogoverno e di gestione, impegnati in compiti politico-academici non solo ineludibili ma assai assorbenti. È sbagliato denigrare questa attività considerandola soltanto un puro esercizio di potere, anche se non mancano elementi degenerativi di questa natura. Certamente, vanno

semplificati gli organi, le procedure, le funzioni, ma l'autogoverno è necessario, e comporta funzioni ineliminabili e insostituibili: occorre pertanto che l'intera materia vada riesaminata, per incoraggiare e sostenere chi è investito di tali funzioni, evitando che venga soffocato da burocratismi e inutili prestazioni, e mirando invece a disciplinare meglio gli ambiti, favorire il ricambio, allargare e rendere più efficiente la democrazia universitaria.

(Luigi Berlinguer, n. 4/1985)

Civiltà

La ragione che induce il mondo imprenditoriale a prestare concreta attenzione ai problemi dell'università e della ricerca scientifica è il passaggio netto e avvertibile da una civiltà dei consumi a una civiltà del sapere: cioè da un sistema in cui prevaleva la produzione dei beni materiali a un sistema produttivo più sofisticato e permeato da quell'immateriale che definiamo servizi, *know-how*, informazione, ricerca per lo sviluppo, formazione di risorse umane, produzione e diffusione di conoscenze.

Più di ogni altro settore del sociale, il sistema di imprese vive questa profonda trasformazione, in cui si iscrivono in un nuovo vocabolario: soggetti complessi, terziario avanzato, pluralismo di reti, rivoluzione telematica, economia dell'educazione, sistemi integrati e così via.

Tutto ciò richiede un nuovo e più articolato utilizzo delle risorse umane e del sapere e, quindi, che il rapporto università-industria-scienza sia rimeditato e opportunamente rinnovato.

(Sergio Piminfarina, n. 1/1990)

Collegi

In diversi paesi europei esistono molti esempi di *collegi universitari internazionali*, variamente caratterizzati a seconda delle consuetudini universitarie locali, talvolta ultracentenarie; come è noto, i collegi universitari aggiungono alla pura ricettività

offerta dalle case dello studente e dagli ostelli, le attrezzature culturali, gli insegnamenti a carattere specialistico e l'assistenza individualizzata nello studio, che ne fanno una quasi-struttura di perfezionamento e ricerca *a latere* dell'università.

Naturalmente, accanto ai prestigiosi *college* britannici, al Collegio d'Europa di Bruges, alla Scuola Normale di Pisa, etc. troviamo istituzioni più recenti e meno qualificate; ai vari livelli scientifico-didattici però si rileva costantemente il carattere internazionale – durante l'intero anno o negli *stage* estivi – sia fra gli studenti che fra i docenti ospitati.

Da una collaborazione più stretta di queste strutture – spesso di natura privata e collegate con autonomi canali tra loro e al *milieu* culturale internazionale – con le università europee e con gli stessi organi della Comunità potrebbero nascere iniziative e sperimentazioni.

(Lorenzo Revojer, n. 1/1980)

Esiste un ventaglio di strutture residenziali, tra le quali i veri e propri collegi si distinguono per alcune caratteristiche essenziali. Anzitutto l'autonomia di gestione, le dimensioni limitate, la presenza di personale specializzato; su questa comune base concettuale e operativa si innestano poi le peculiari finalità formative e le connesse attività di statuto, che possono variare assai da istituto a istituto.

L'insieme di questi elementi differenzia l'organismo collegiale da una semplice struttura ricettiva e/o assistenziale, di per sé statica e compiuta, e ne spiega la capacità di crescere modificandosi e adeguandosi alle esigenze via via emergenti della cultura e della società. Tradizione e modernità sono dunque due aspetti per nulla contrastanti nell'esperienza collegiale, poiché componibili insieme nella continuità degli obiettivi.

(Maria Carla Giammarco, n. 3/84)

La funzione di accoglienza è sì alla base del collegio, ma – a differenza

della casa dello studente e del pensionato – non lo esaurisce; e nel caso degli utenti che lo frequentano come esterni non è neppure necessaria. Il collegio – così come una lunga tradizione anche italiana lo ha configurato e come ha avuto conferma dall'essere sopravvissuto alle tempeste iconoclaste e alle critiche ricorrenti – più che struttura assistenziale è un centro di servizi culturali e formativi che intende rispondere alla domanda di qualità, di partecipazione e di autonomia nelle scelte dei percorsi formativi che i giovani rivolgono all'istruzione superiore.

(Pier Giovanni Palla, n. 32/89)

Comunicazione

"Comune" non ha forse la stessa radice del verbo "comunicare"? "Comune" è formato dal vocabolo "uno" e dal prefisso "cum", che significa con. Di conseguenza "comune" vuol dire essere l'uno con l'altro; o piuttosto partecipare all'uno, dividerlo. "Comunicare" è dunque l'"azione di rendere comune", tendente verso l'uno. Essa presuppone delle alterità, l'esistenza dell'altro, ma sottolinea anche che il dialogo – riconoscimento dell'altro – conduce ad un'azione comune, ovvero alla creazione di un insieme che trascende le singole parti: la "comunità". La comunicazione ben riuscita diviene allora comunione, sentimento di appartenenza a uno stesso sistema di riferimenti.

Offrire gli elementi necessari della nostra unità: questo è il mestiere di noi tutti, giornalisti o universitari, che si tratti di lingua scritta o parlata. La dialettica dell'uno e del diverso, superamento delle particolarità individuali per raggiungere il bene comune, è la stessa dell'Europa in quanto civiltà. È il modo di pensare tipico della nostra cultura. Per la verità, Europa e comunicazione caratterizzano uno stesso stato d'animo. In questo senso le due parole sono quasi una tautologia.

(Andris Barblan, n. 37/90)

Cultura della cooperazione

È opinione condivisa fra gli operatori e i testimoni privilegiati della cooperazione allo sviluppo che l'università costituisca oggi in Italia un "anello avanzato del processo permanente di educazione allo sviluppo" e dunque possa rappresentare uno strumento privilegiato di diffusione di cultura della cooperazione.

Tale cultura della cooperazione ha, da parte sua, due aspetti fondamentali: da un lato essa è consapevolezza della globalità dello sviluppo umano (secondo l'espressione adottata e resa popolare dall'UNDP) e della necessaria interdipendenza dello sviluppo delle nostre società e delle nostre culture dallo sviluppo delle altre regioni del pianeta; dall'altro, essa è preparazione a vivere in una società multietnica e multirazziale (quale è ormai la nostra), in cui tolleranza e solidarietà attiva rappresentano elementi necessari per la sopravvivenza e il progresso pacifico delle relazioni interne e internazionali (e la consapevolezza di ciò appare maggiormente necessaria in un'epoca di risorgente nazionalismo razzista, xenofobo e intollerante).

(Giovanni Finocchietti, n. 47/1993)

Dialogo interculturale

Le università che dispongono per vocazione e istituzionalmente degli strumenti per favorire la formazione umana e la cooperazione tra gli uomini, devono mettere alla prova tutta la loro capacità di innovazione, di creazione e di riflessione per servire la collettività.

Quali che siano i mezzi a loro disposizione esse non hanno il diritto di restare indifferenti di fronte ai bisogni essenziali dell'umanità, ma devono partecipare alla soluzione razionale di questi bisogni fondandosi sull'universalismo della loro vocazione e utilizzando tutte le risorse che esse possono mobilitare al loro interno.

Questo è il loro compito, da svolgere nella continua coscienza dei valori centrali che debbono sottendere

l'impegno dei popoli per l'autosviluppo e la cooperazione: saper porre sempre al centro del processo di sviluppo l'uomo e la sua storia, i valori sociali e culturali da esso conquistati, e saper rapportare sempre il dialogo tra culture in termini di scambio e di servizio reciproco. Senza questo sforzo di unificazione e di presa di coscienza, il sapere non può che diventare sempre più strumentale e tecnologico e l'uomo sarà sempre meno in grado di rispondere alla domanda sul senso, sui limiti e sulle utilizzazioni del progresso scientifico, del quale è ammiratore, fruitore e potenziale vittima.

(Vincenzo Lorenzelli, n. 31/1989)

Didattica

La didattica, in un'accezione più completa, viene estesa al processo di insegnamento-apprendimento che comprende ogni fase dello sviluppo culturale dei soggetti.

Lo scopo della didattica, in questa prospettiva, non si identifica nella semplice "buona presentazione" della propria disciplina, ma anche e soprattutto nel saper programmare, guidare e controllare gli effetti formativi dell'apprendimento. Non si tratta di omogeneizzare i ruoli né di fare sconti sulle diverse responsabilità: si tratta piuttosto di puntare congiuntamente allo scopo che si vuole raggiungere coordinando gli sforzi e integrando le risorse; si tratta quindi di rivedere il senso e gli effetti di tale apprendimento in termini di operazioni mentali, di intuizioni creative, di sensibilità percettiva ed emotiva, di capacità ideativa, di abilità operativa, di pensiero convergente e divergente, e così via.

Ogni disciplina ha un potenziale formativo specifico connesso con la "competenza" acquisita e con la "risonanza personale" di tale competenza sul soggetto che apprende. La complessità e l'ampiezza di effetti del processo di apprendimento fa sì che la didattica si configuri come proposta di una gamma di esperienze di apprendimento in cui ciascuna

di esse è finalizzata al raggiungimento di specifiche mete formative.

(Ferdinando Montuschi, n. 26/1987)

Diritti

Residenzialità, orientamento, sperimentazioni culturali, *stages*, servizi di mensa nuovo stile per uno studente che deve essere aiutato a scegliere e a studiare, ma anche a comunicare e ad espandere la propria personalità. Qualcosa, bisogna dirlo, funziona e funziona bene: a volte addirittura molto bene, come testimoniano alcune iniziative in atto presso vari atenei italiani.

Ci sono indizi positivi del fatto che il diritto allo studio, grazie a una nuova sensibilità, si è inserito a pieno titolo tra i nodi strategici delle politiche per l'università. Insomma, è tempo che al diritto allo studio non sia più assegnato il ruolo di Cenerentola del sistema universitario italiano.

(n. 28/1988)

L'autonomia dell'università implica il rispetto di diritti che sono almeno altrettanto fondamentali della titolarità della cattedra o della stessa libertà di insegnamento, e cioè il diritto dei giovani ad ottenere una adeguata formazione a livello universitario e il diritto della società di acquisire una forza lavoro educata, immaginativa e preparata a gestirne sviluppo e problemi.

(Piero Giarda, n. 47/1993)

Diversificazione

Un tempo, in una società contadina e artigiana, sostanzialmente statica, all'università si chiedeva innanzitutto di perpetuare se stessa, attraverso la riproduzione della forza lavoro intellettuale ad alto livello di astrazione e di formazione, e quindi di fornire quei quadri sociali, quei professionisti (medici, avvocati, ingegneri, maestri e sacerdoti) di cui una

società scarsamente dinamica aveva bisogno. Oggi in una situazione sociale, economica e politica dominata dagli imperativi di una tecnologia produttiva in rapida e non sempre prevedibile evoluzione, l'università deve accettare la sua diversificazione amministrativa e funzionale, la specificazione dei titoli, la specializzazione degli orientamenti. Ciò significa che non è più sufficiente elaborare e difendere un modello unico di università. Occorre al contrario fare i conti con modelli diversificati di università a seconda delle funzioni sociali cui il sistema educativo, anche ai suoi livelli superiori, appare socialmente destinato.

(Franco Ferrarotti, n. 4/1981)

Eccellenza

Le istituzioni di istruzione superiore possono differire per struttura e 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 formative.

(Jamil Salmi, n. 48/1993)

Educazione permanente

L'educazione permanente non va iscritta soltanto in una durata temporale: essa è, sia dal punto di vista del singolo che della società, *uno stile di vita*, un atteggiamento mentale, un atteggiamento scientifico di cui deve poter essere partecipe un essere umano di qualunque età anagrafica e di qualunque livello culturale (compresi i bambini in età prescolare). In quanto atteggiamento e *metodo scientifico*, l'educazione permanente deve necessariamente rimanere in stretto contatto con l'università che, secondo la sua più valida tradizione, ha proprio la funzione di insegnare il meto-

do scientifico nell'ambito della inscindibilità di ricerca e insegnamento universitario.

(Sofia Corradi, n. 25/1987)

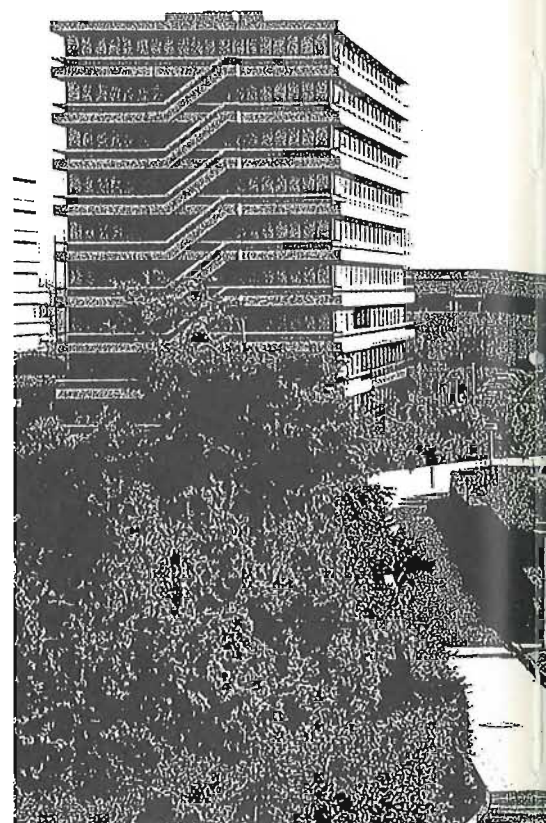
Est europeo

Come l'economia, le istituzioni rappresentative, la politica sociale, anche i sistemi universitari nell'Europa centrale e dell'Est si confrontano con una serie di sfide, gareggiano in una corsa a ostacoli per adeguarsi alla libertà ritrovata, a prospettive nuove di autonomia e di responsabilità verso le collettività nazionali.

Una riconversione, quella delle università di Polonia, Cecoslovacchia, Ungheria, dei Paesi Baltici, di quelli balcanici, ora anche delle repubbliche della morente Unione Sovietica, indispensabile, quanto ardua: si tratta di rimuovere il rigido centralismo, il quasi totale controllo politico degli accessi, dei *curricula*, del reclutamento dei docenti, dell'allocatione delle risorse finanziarie. Inoltre, aspetti strutturali del modello sovietico appaiono incompatibili con una moderna istruzione superiore, come ha messo in rilievo in un lucido saggio Ladislav Cerych ("Temi e sfide del rinnovamento dell'università nell'Europa centrale", in *European Journal of Education*, n. 4/1990): la separazione istituzionale fra insegnamento e ricerca, lo stretto collegamento con la pianificazione, un livello di retribuzioni che mortifica i docenti, la povertà delle attrezzature, delle suppellettili, delle biblioteche, etc.

A monte di questi nodi difficili da districare in un tempo relativamente breve, vi è tuttavia l'inerzia ereditata dal passato, un misto di paura e di incapacità di assumere iniziative, di correre i rischi insiti nell'agire. Troppi "vecchi arnesi" saldamente ancorati ai loro posti bloccano deliberatamente ogni tentativo di cambiamento, ma anche chi è dotato di questa tensione al nuovo spesso è carente di adeguata professionalità.

(Pier Giovanni Palla, n. 42/1991)



Etica

La rassegnazione che regna attualmente in molte università europee, e che non risparmia gli studenti, non è dovuta, o non soltanto, al fatto che i mezzi finanziari sono più limitati e che di conseguenza la gestione universitaria è divenuta più difficile; essa è anche dovuta al fatto che nelle nostre università abbiamo preso l'abitudine di dare la priorità ai problemi economici e di conseguenza qualitativi, dimenticando che il mandato culturale di questa istituzione tra poco millenaria è in fin dei conti essenzialmente morale; deve occuparsi di norme etiche e del destino dell'uomo in questo mondo, che non finisce con la nostra morte. Dimenticarci di ricordare costantemente tutto ciò gli uni agli altri, e soprattutto di ripeterlo senza tregua ai nostri studenti significherebbe tradire, a detrimento di noi tutti, lo spirito della nostra istituzione, sopravvissuto attraverso i secoli. Ciò che John Henry Newman ha chiamato "the idea of the university".

(Nikolaus Lobkowicz, n. 16/1985)



Scorcio dell'Università di Tubinga

Probabilmente sì. Al di là delle diversificazioni storiche, delle sofferte vicende da cui ognuno di noi emerge, dai contrasti tra le ideologie del pensiero europeo e la guerra delle nazioni e delle religioni, si può credere che nella storia d'Europa emergono oggi come non mai valori comuni che si identificano nell'armonia tra libertà e necessità, tra persona e comunità, tra stato di diritto e stato di giustizia, tra logica e fantasia, tra economico e spirituale, tra cittadino e Stato.

(Mario Pedini, n. 1/1980)

Gli Indios dell'Amazzonia hanno un proverbio: *se io sogno è soltanto un sogno, ma se siamo in molti a sognare la stessa cosa, allora è il principio di una realtà, di una realizzazione*. L'Europa era un sogno, particolarmente nei primi anni successivi alla seconda distruttiva guerra mondiale, ma il sogno ormai si è largamente concretizzato.

Cerchiamo allora, in umiltà ed in spirito di servizio verso l'Italia, di rivedere – in stretta collaborazione con i responsabili della politica italiana – le nostre concezioni didattiche e di ricerca, le strutture e il loro funzionamento, di compiere, insomma, una revisione del nostro lavoro quotidiano e delle sue finalità. In una società in così rapida evoluzione, in un'Europa che si integra e vuole integrare anche le sue università per porsi e mantenersi ai livelli più alti e moderni di civiltà, questo impegno di modernizzare ed europeizzare la nostra università deve essere una caratteristica tipica della nostra missione.

(Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, n. 42/1991)

È sufficiente che il professore insegni bene e che l'alunno studi bene perché il loro lavoro, a parte il contenuto propriamente intellettuale oggetto dell'insegnamento e dello studio, abbia anche un valore etico che nasce proprio dalla sua condizione di attività ben fatta. Questo, infatti, è il fine e la trascendenza personale dell'attività umana: l'opera ben fatta. Nella misura in cui un professore chiede ai suoi alunni che *facciano bene ciò che debbono fare*, egli entra nel campo della tecnica, dell'estetica e della morale.

(Victor García Hoz, n. 16/1985)

Europa

Europa, comunità della scienza e della cultura. Occorre un'azione culturale che vada più a fondo, che renda compatibili i programmi delle nostre scuole con la responsabilità di una cittadinanza comunitaria, che entri a riscoprire il nostro metodo d'insegnamento scientifico, che liberi la storia dalle ipoteche della dema-

gogia e del classismo; occorre intervenire sui programmi per riportare a giusta dignità la filosofia che non può più essere intesa come metodologia della conoscenza del reale ma almeno come problematicità dell'uomo e della storia, e occorre soprattutto una cultura che sia capace di recuperare il metodo scientifico come condizione del "sapere", e base alla razionalità del giudizio ed a sana capacità critica.

Ciò è ancor più necessario quanto più il nostro tempo pecca di sofisma e di relativismo e mette a rischio libertà e dignità umana. Ciò è ancor più necessario se si pensa che il futuro verso il quale andiamo porterà l'Europa all'incontro con vaste comunità ricche di una cultura diversa dalla nostra, a cominciare da quel mondo asiatico per antica storia più disponibile all'autoritarismo dogmatico che non alla fantasia dell'anima occidentale.

Ma quando ci incontreremo con le culture di altri continenti, in una sperata *partnership* degli spiriti, sarà possibile identificare l'Europa in una specie di *communis religio europea*?

Fantasia

Le prospettive della collaborazione universitaria internazionale sono strettamente legate alla capacità delle istituzioni responsabili di agire con

fantasia nel cercare e trovare soluzioni tecniche adeguate a situazioni contingenti non sempre facilmente prevedibili. Battere nuove strade in questo campo può spesso significare sbloccare situazioni di stallo causate troppo spesso dall'incapacità di comprendere situazioni sociali e culturali con le quali non si ha consuetudine.

La cooperazione universitaria viene posta in un'ottica nuova, e più aderente ai bisogni della società attuale, se la si considera come punto focale dello sviluppo, inteso non tanto come crescita economica, ma come ampliamento della conoscenza dell'uomo e della sua creatività.

(Roberto De Antoniis, n. 9/1983)

Futuro

L'abitudine della "macchina" universitaria a correre lungo i binari dei propri servizi (didattica e ricerca) e dello sviluppo ritardato rispetto alla domanda, ha ottenuto nel tempo la capacità di incidere significativamente sull'offerta del nuovo. Eppure le zone vitali ci sono e sono molte: bisogna farle uscire e misurarsi con le sfide della molteplicità di un "mercato culturale" aperto come è quello in cui vivono.

È quindi necessario che anche l'università sappia con coraggio fare la sua parte nella ricomposizione del molteplice, gestendo una propria autonoma offerta culturale nei confronti di una società estremamente frammentata e destinata, probabilmente, a frammentarsi ulteriormente. Ma questo è già futuro.

(Nadio Delai, n. 12/1984)

Informazione

Ulteriori traguardi da raggiungere si rifanno al concetto stesso di informarsi e informare. Non basta registrare o diffondere dati: occorre promuovere cultura. In questo senso l'apporto dell'università alla formazione di corrette opinioni di massa è ancora al di sotto della soglia auspicabile. E anco-

ra: l'informazione universitaria, anche nei limiti attuali, raggiunge davvero la molteplicità del suo *target*? Quanto alle emittenti dell'informazione, le più funzionali e aderenti alle singole realtà accademiche restano le università. Di qui il profilarsi, sempre più frequente, di uffici stampa di ateneo con ruoli specifici.

Ad ogni modo la diffusione delle notizie sull'università non è ancora soddisfacente: il fatto stesso che ad essa siano dedicati inserti o speciali è sintomatico di un residuo senso di alterità tra istituzione accademica e organi di stampa.

Ma la lista dei "desiderata" non si chiude qui.

"Incubare innovazioni" fa parte del ruolo delle riviste universitarie. *UNIVERSITAS* in quanto tale ha inteso non solo documentare, ma stimolare dialogo e dare impulso di idee a tutto un insieme di iniziative che il lettore e l'operatore troveranno, tra le pagine, come un campionario da cui prendere spunto. Perché informarsi è sempre, in qualche modo, cambiare.

(n. 27/1988)

Come procedere nel campo dell'informazione? Idealmente possiamo anche considerare l'Europa come depositaria di una serie di valori che la sua comunità accademica deve divulgare. La nuova immagine dell'uomo e del suo ruolo nella società, da cui ebbe origine l'università medievale, è valida ancor oggi. La distinzione tra l'essenziale e il secondario è più che mai importante, e l'università è uno dei pochi posti nei quali può esistere. Se in passato bisognava viaggiare per trovare informazioni rilevanti su un certo argomento, oggi i dati ci raggiungono in tale quantità che è sempre più difficile sintetizzarli, e siamo alla costante ricerca di un nuovo latino che renda il sistema di informazione realmente compatibile. Non possiamo più scegliere. Dobbiamo quindi riscoprire il modo di diventare più efficienti per garantire l'informazione giusta alla persona giusta nel momento giusto. Questo dinamismo

dipenderà dal nuovo equilibrio che si va stabilendo tra l'immagine, la lingua parlata e il testo scritto; è perciò essenziale avere parte attiva nella definizione di questo equilibrio.

(Andris Barblan, n. 27/1988)

Se l'Europa delle università, della mobilità accademica, della cooperazione interuniversitaria va faticosamente assumendo contorni operativi più definiti di quanto non sia avvenuto sinora, anche l'informazione universitaria deve essere capace, uscendo dalla precarietà, di cogliere i segni dei tempi, prevenendo con senso critico le esasperazioni economicistiche, come ieri ha saputo smascherare i falsi ideologici che si annidavano in certe scelte "contro" l'università.

(Pier Giovanni Palla, n. 27/1988)

Integrazione europea

Cooperazione, scambio e mobilità appaiono le tre parole d'ordine che dovranno distinguere nel prossimo quinquennio l'azione da intraprendere in Europa e che rafforzano la consapevolezza che il cammino verso l'integrazione europea non può prescindere dalle problematiche educativo-culturali; queste, infatti, possono contribuire a rilanciare la presa di coscienza europea ed offrire alle giovani generazioni un'immagine dell'Europa più concreta e più presente nella vita quotidiana.

I cambiamenti economici, le divisioni linguistiche, i movimenti religiosi, le diverse situazioni ambientali hanno contribuito nel corso dei secoli allo sviluppo di un insieme ricco e geograficamente vario di realtà culturali. La diversità dei sistemi di istruzione costituisce una ricchezza per l'Europa, ma se non è né auspicabile, né realistico voler uniformare sistemi che hanno avuto origini ed evoluzioni diverse, è di capitale importanza lo sviluppo di una strategia della cooperazione nel settore dell'istruzione.

La costruzione europea è una cosa

ben diversa da una semplice forma di collaborazione tra Stati. Si tratta, in verità, di un incontro tra popoli che cercano di procedere insieme all'adattamento della loro società alle condizioni mutevoli del mondo, nel rispetto dei valori che costituiscono la loro eredità comune.

(Maria Luisa Marino, n. 31/1989)

Intelligenza

Oggi, e forse ancora più che ieri, c'è bisogno di essere *"têtes bien faites, plutôt que bien pleines"*, come scriveva Montaigne quattrocento anni fa.

L'università, allora, dovrebbe ritrovarsi anzitutto come il luogo dove i giovani imparano ad imparare, la vera professione che consente di usare l'intelligenza nelle molteplici e imprevedibili circostanze della vita di lavoro, e nel confronto con la realtà esterna continuamente mutevole. Il luogo dove può trovare una sua finalizzazione e un suo nuovo ruolo anche la cultura umanistica, troppo superficialmente, oggi, considerata non funzionale alla società industriale.

(Giovanni Agnelli, n. 31/1989)

Internazionalismo

Dare senso culturale, universitario, alla intuizione sovranazionale del mondo giovanile; avviare su itinerari di vera ricerca la curiosità di sapere come sono fatti e la pensano gli altri; suggerire un supporto metodologico all'approccio istintivo di realtà interessanti perché situate oltre confine... A tutto questo oggi è possibile dare un avvio, ed è un suggestivo programma – sia pure in un'ottica di piccoli passi – per il rinnovamento in termini internazionali della nostra università.

(Lorenzo Revojerà, n. 1/1980)

Irradiazione culturale

C'è una silenziosa rivoluzione culturale da fare per rendere l'università capace di garantire offerta e irradia-

mento culturale, dopo tanti anni di rinserramento sulle proprie logiche antiche e sui propri problemi di espansione quantitativa e di razionalizzazione organizzativa. Ma, facendo capo alle risorse di ricerca e di innovazione che ci sono in tante zone dell'università italiana, una tale rivoluzione è da considerarsi possibile.

Coordinamento delle risorse, ricomposizione della frammentazione, rilancio della capacità di offerta ed irradiazione culturale; questi i tre impegni politici che si presentano emergenti nel panorama della vita e dello sviluppo universitario italiano.

(Giuseppe De Rita, n. 10/1983)

Libertà docente

Non ho una concezione feticistica dell'indipendenza del docente che più d'uno è portato a considerare sostanzialmente illimitata; quel che mi preme davvero è tutelare in modo efficace la libertà accademica come è intesa nei più avanzati ordinamenti delle democrazie occidentali e cioè come libera scelta dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento.

(Leopoldo Elia, n. 35/1990)

Massa-élite

Nessun dubbio che l'università, in tutti i paesi sviluppati, ma anche in quelli in via di sviluppo, come gran parte dei nuovi paesi africani e asiatici, si ponga oggi come una università di massa. L'università di élite può ben essere rimpianta, ma è ormai un chiaro anacronismo; essa non potrà tornare se non nei patetici ricordi di coloro che in essa si sono formati e che al suo interno hanno cominciato il loro lavoro didattico e di ricerca. Eppure, i problemi veri della odierna università di massa richiamano la sostanza dell'università di élite. Più precisamente, la questione può esprimersi in questi termini: com'è possibile riesprimere, nelle odierne condizioni dell'università di massa, gli standard di giudizio e i criteri valuta-

tivi, fondati sulla qualità e non su una prospettiva pansindacalistica, legata a parametri esterni, come per esempio l'anzianità, che furono già caratteristiche essenziali della obsoleta università di élite?

(Franco Ferrarotti, n. 4/1981)

Mobilità

Tre sono le principali forme di mobilità:

- a) la mobilità "informale", realizzata autonomamente da studenti e docenti con mezzi propri. I risultati ottenibili in questo modo sono spesso ottimi, soprattutto per docenti e ricercatori, ma sono di frequente esposti a rischi di cattiva riuscita, in particolare per gli studenti;
- b) la mobilità "organizzata", svolta attraverso i programmi bilaterali e multilaterali di cooperazione tra università. I risultati di questi programmi sono in genere sottoposti a valutazione; ciò garantisce buoni risultati a costi sociali ed economici relativamente bassi, ma questi programmi sono spesso inadatti per esigenze molto personali di informazione e di ricerca;
- c) la mobilità "personalizzata", gestita da enti organizzatori in risposta ad esperienze specifiche di studenti e studiosi.

(Alfredo Razzano, n. 14/1984)

Monopolio

Il compito della diffusione della conoscenza è ora troppo vasto perché sia amministrato solo dalle università, soprattutto se, nel contempo, ad esse viene richiesto di creare e scoprire nuove cognizioni. La perdita di monopolio culturale è stata inevitabile e si è accompagnata alla nascita di numerosi altri centri, in cui si formano idee e si preparano i dirigenti del domani. Le università devono imparare a convivere con i centri di ricerca, le scuole specialistiche, le fondazioni culturali, essi stessi creatori e

diffusori del sapere.

(Umberto Agnelli, n. 11/1984)

Multiversity

Al bipolarismo maestro-allievo che caratterizza l'università fin dalle sue origini, si affianca oggi una realtà accademica multipolare sia nelle funzioni sociali, sia nei nuovi interlocutori e utenti. Schematizzando, gli interlocutori dell'università possono essere divisi in due gruppi:

- a) interlocutori diretti, come ad esempio gli studenti, i laureati, gli studenti e i professori delle scuole secondarie, le famiglie, le istituzioni culturali e di ricerca scientifica, la burocrazia e i parlamentari;
- b) interlocutori indiretti, come ad esempio le imprese, i contribuenti, i mezzi di informazione, il territorio, i suoi abitanti, gli enti locali e, infine, il grande pubblico.

Ciascuno di questi gruppi esprime nei confronti dell'università una sua "domanda" di informazione e di servizi. L'università si trova di fronte al compito di definire una sua strategia d'informazione, di individuarne i mezzi e, spesso, di selezionare priorità ed urgenze.

(Carlo Finocchietti, n. 27/1988)

Numero programmato

È necessario attuare una ridistribuzione degli iscritti tra le oltre 60 università ormai presenti nel nostro paese in modo da rendere il numero degli iscritti a ciascuna compatibile con le strutture disponibili e il rapporto studenti/docenti più o meno omogeneo tra i vari atenei.

Questo risultato si può ottenere soltanto attraverso l'introduzione del numero programmato, già previsto per i corsi di diploma, anche per tutti i corsi di laurea di tutte le università. Per numero programmato – che è cosa diversa dal numero chiuso adottato in riferimento agli sbocchi professionali e attualmente in vigore per i corsi di laurea in Medicina e

Odontoiatria – si intende un numero fissato in relazione alla disponibilità reale di strutture, di personale docente e tecnico-amministrativo.

Solo il commisurare il numero di studenti alle strutture e alle risorse umane disponibili può permettere una didattica più efficiente e tale da aumentare il tasso di laurea e il livello qualitativo del laureato, riducendo così anche i tempi di conseguimento del titolo.

(Paolo Blasi, n. 47/1993)

Orientamento

È noto che la libertà dei cittadini in materia di istruzione e cultura si promuove primariamente affrancandoli dalla mancata (o scadente) informazione, perché con un minimo di aiuto trovino da soli il criterio di riferimento ("orientamento" da "orientare", punto cardinale) in base al quale regolare la loro crescita civile, intellettuale e professionale.

(Lorenzo Revojera, n. 5/1982)

Una università rinnovata è una università che si ponga di conciliare le mutate circostanze economiche e sociali con l'elevato livello e la serietà degli studi e della ricerca, tenendo fermo nel tempo stesso l'obiettivo di fornire una formazione professionale adeguata alle esigenze del mondo del lavoro. Obiettivo audace, ma non utopistico. La rilevanza dell'orientamento universitario nel quadro del più ampio problema dell'istruzione superiore si sintetizza bene dicendo – con le parole di un esperto inglese – che quando ci si preoccupa di aiutare uno studente in difficoltà si sta anche operando per la buona salute di tutta l'istituzione universitaria.

(Lorenzo Revojera, n. 6/1982)

L'efficacia dell'orientamento professionale, nonché l'efficacia del docente, sono così strettamente in relazione tra loro che può affermarsi con sicurezza che un buon professore orienta

i propri discepoli non solo in base al lavoro che propone loro, ma anche secondo il suo atteggiamento scientifico ed umano.

(Maria Victoria Gordillo, n. 33/1989)

Parchi scientifici

Le colossali "città della scienza" giapponesi così come i centri per l'innovazione tecnologica europei, alcuni dei quali altamente qualificati (si veda per tutti il caso Montpellier, "metropoli della ricerca" della seconda generazione) sono la risposta ad una triplice istanza che la civiltà tecnologica rivolge alle strutture del sapere: il progresso nella ricerca pura; l'avanzamento di una ricerca finalizzata, che sia cioè attagliata a sempre più complesse esigenze di sviluppo; lo "sbocco" in realtà produttive. Senza dimenticare (e le esperienze italiane del Mezzogiorno ne sono una prova più che mai concreta) un importante effetto indotto dalla creazione di siffatti complessi integrati: l'espansione occupazionale.

(n. 31/1989)

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.

(Jamil Salmi, n. 48/1993)

Professionalità

Il maggiore collegamento tra università e professionalità pone il problema di un arricchimento tipologico dei percorsi formativi e dei relativi titoli di studio, perché credo che sarebbe troppo semplicistico risolvere

re a tavolino, con soluzioni solo di carattere legislativo, questo problema, immaginando che una pura e semplice articolazione in diplomi, lauree o altro sia di per sé la risposta. Questa può essere una risposta adeguata nella misura in cui i percorsi formativi siano ritagliati ed articolati con riferimento alle aree di professionalità ed i titoli corrispondano agli obiettivi. Altrimenti continueremo ad operare sotto il profilo della suggestione del titolo, a cui non corrisponde una preparazione calibrata sulle esigenze innovative della società.

(Franca Falcucci, n. 12/1984)

Responsabilità

L'università in tutte le sue componenti è consapevole delle grandi responsabilità che ha, in particolare in questo momento, per un ordinato sviluppo del paese e se ne fa carico pienamente.

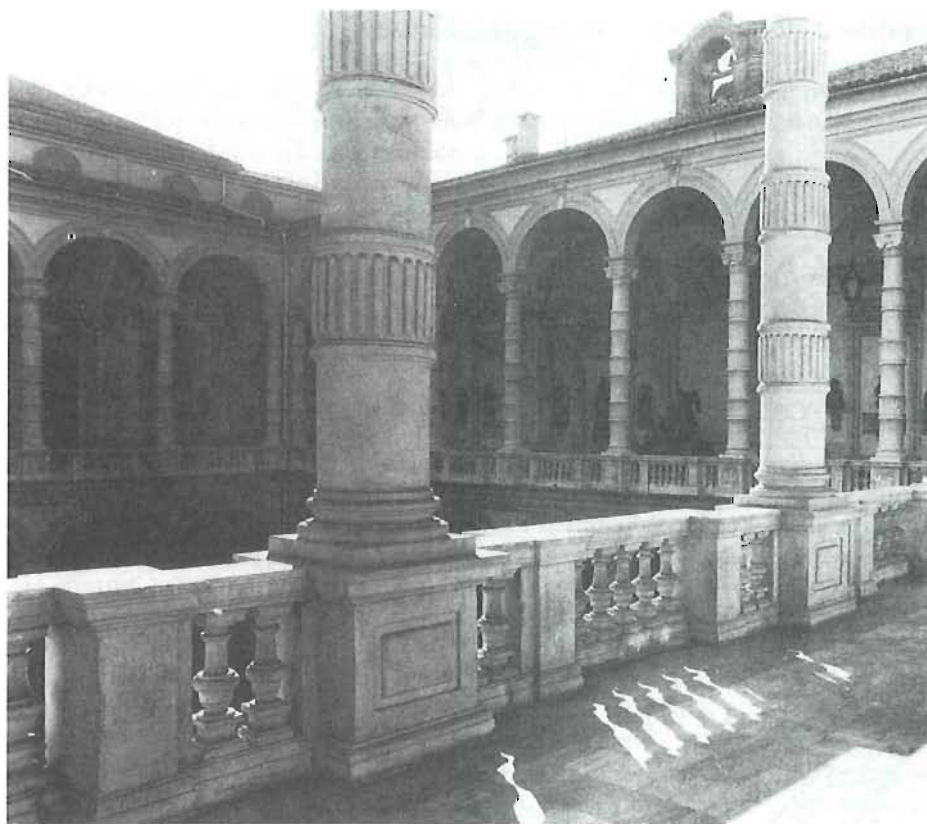
Essa non partecipa al clima di sfiducia e al coro di critiche generalizzate e distruttive nei confronti delle istituzioni pubbliche che pur vanno adeguate nelle modalità di funzionamento alle esigenze della complessa società moderna, bensì lavora con impegno quotidiano per attuare i propri fini istituzionali di didattica e di ricerca cercando di utilizzare al meglio le risorse umane e finanziarie che le vengono dai cittadini direttamente (tasse e contributi) e indirettamente (dotazioni dello Stato).

(Paolo Blasi, n. 47/1993)

Ricerca

La parola "ricerca" ha diverse sfumature di significato. Da un lato essa è costituita dalla critica accademica ed intellettuale: il ricercatore è impegnato nell'interpretazione del mondo materiale. Dall'altro lato, la si utilizza per la ricerca applicata che si sviluppa rapidamente e in cui la conoscenza si applica direttamente per apportare cambiamenti nel mondo materiale.

(Gareth Lloyd Williams, n. 20/1986)



L'Università di Torino: il loggiato

Risorse umane

Occorre arrivare a formulare un progetto globale sulle risorse umane del paese.

Se non si fa capire in un modo martellante la relazione che intercorre tra esigenze produttive e patrimonio intellettuale, è abbastanza inutile cercare di articolare l'insegnamento universitario e persino cercare di articolare le stesse strutture di produzione.

(Romano Prodi, n. 12/1984)

Sapienza

Il fondatore dell'università, Platone, aveva detto, anche per i futuri cittadini d'Europa, che non si possono sostituire a piacimento, o per interesse, i principi che regolano l'attività umana senza gravi conseguenze per l'organismo sociale. Il principio che

regge il produrre e il consumare è diverso dal principio che ci fa forti e coraggiosi, ed entrambi ancora sono diversi da quello che ci fa sapienti. Non la prevaricazione dell'uno sull'altro, né la conseguente negazione di alcuno di essi, ma l'equilibrio ordinato di tre criteri, *tutti compresenti e legittimi, ma ordinati dal criterio sapienziale, ne toglie le relative dittature* (che sono, rispettivamente, quella mercantile, quella militare, quella meramente scientifica: dittature inevitabili ove l'ordine venga imposto dal criterio del produrre e del consumare, o da quello dell'essere forti e coraggiosi, elevati a norma assoluta). Solo l'ordinato comporsi di criteri, che genera l'equilibrio delle forze della società, può garantire le basi di un assetto che possa dirsi "giusto", quale possiamo auspicare per l'appagamento dei diritti fondamentali dell'umanità, di tutta l'umanità.

Riportare alla luce quest'ordine di pensieri è il compito primario dell'università, oggi.

(Maria Adelaide Raschini, n. 32/1989)

Servizi

La revisione del diritto allo studio non può pertanto limitarsi ad una razionalizzazione dei servizi erogati e ad una qualità di tali servizi. Deve rappresentare un elemento importante verso una sempre più ampia collaborazione tra ambiti diversi ma interdipendenti, un progetto aperto che veda l'università come un settore prioritario sul quale investire per il futuro, e che risponda a quel bisogno di qualificazione professionale che caratterizza la società contemporanea.

(Umberto Massimo Miozzi, n. 31/1989)

Se è vero che, quanto a qualità didattico-culturale, l'Italia può presentarsi orgogliosamente a testa alta anche di fronte a tradizioni accademiche europee ritenute d'alto livello, non altrettanto può ancora dirsi sotto il profilo organizzativo di quell'insieme di "servizi" – cioè sussidi, forniture, strumenti e occasioni di contorno – che favoriscono, e per molti studenti rendono addirittura praticabile, l'accesso all'istruzione superiore.

In una società globale che si terziarizza sempre di più, l'università è sfidata a cambiare fisionomia. Non si può limitare ad essere un'istituzione erogatrice del puro sapere, ma deve farsi punto di leva di un sistema più complesso – da gestire in ottica imprenditoriale, in sinergia con competenze diverse, statali, regionali, privatistiche – che renda possibile non solo studiare, ma vivere a pieno la vita accademica. Che è fatta di aule, lezioni, seminari, libri, esami... ma anche di spazi ben organizzati per la lettura e la ricerca, di laboratori informatici, di ambienti aperti all'incontro, all'associazionismo, al *tutoring* e alla creatività d'iniziativa, per una cultura goliardica innestata a vivo nella contemporaneità.

(n. 45/1992)

Sistemi concorsuali

Le modalità concorsuali e gli esiti che ne derivano suscitano legittime aspirazioni per un traguardo professionale prestigioso che rende facile ragione dell'accendersi degli interessi e dei contrasti. Ma c'è di più: l'assetto concorsuale è l'elemento determinante per la stessa configurazione degli atenei, che si riflette immediatamente sull'organizzazione scientifica del paese. Non è, dunque, un'evenienza di poco conto. Ben vengano allora le dispute, purché siano animate da intenti positivi e non da intime frustrazioni più o meno consapevoli; ben vengano le proposte di modifica o correzione del sistema, purché sia chiaro l'obiettivo che ci si propone e l'incisività degli effetti che possono derivare da qualsiasi intervento in una materia sulla quale è necessario riflettere con assoluta pacatezza e fermo equilibrio.

La scelta del corpo docente è un problema che fin dalle prime forme di organizzazione degli studi superiori ha costituito un tema centrale nel discorso sull'università.

(Fabio Matarazzo, n. 15/1985)

Specializzazione

Corsa all'alta specializzazione, mancanza di fantasia a favore di un sicuro tecnicismo, unilateralità di schemi didattici avulsi da una visione globale della cultura. È tempo di reagire a queste tendenze e di recuperare i valori perduti. Si profila allora un'ipotesi inconsueta: l'"istruzione convergente". In essa si attua un passaggio graduale dall'istruzione non specializzata alla concentrazione su una disciplina e, nell'ultima fase, su una parte di una disciplina che viene approfondita.

Se svolta accuratamente, l'istruzione convergente combina in modo bilanciato ampiezza, importanza, differenziazione, specializzazione e, si spera, progressione e continuità. In questo modello, gli studenti hanno tutto il tempo di scoprire ciò che li attrae

maggiormente e quindi scegliere di conseguenza.

(Jan Sperna Weiland, n. 36/1990)

Studio

Si è ricominciato a parlare dello studio come di una cosa seria. Come di un impegno, come "sforzo assiduo" che richiede un'accurata preparazione; un'occupazione esigente, quindi, che necessita di un valido metodo e di continuità, nelle aule e presso le sedi universitarie.

Due, sostanzialmente, le motivazioni trainanti. Da un lato, quelle che spingono una parte degli studenti a finalizzare la preparazione per un inserimento nel mondo del lavoro. Dall'altro, quella che richiede attitudini intellettuali da spendere bene, nei diversi campi professionali, indipendentemente dal complesso delle cognizioni tecniche che l'università può offrire durante il corso degli studi.

Lo studio come valore in sé – dunque – e non come pedaggio da pagare in vista del conseguimento di un titolo.

(Umberto Massimo Miozzi, n. 8/1983)

Sviluppo

Affermare la priorità della persona implica per l'università riconoscere la sua responsabilità per lo sviluppo; le "vere università" (secondo quanto intende la *Magna Charta* delle università con questa espressione) fondano infatti il loro metodo di lavoro proprio sulla valorizzazione delle potenzialità dell'uomo. L'università è il luogo privilegiato in cui formazione, ricerca e servizi operativi possono coesistere e, soprattutto, integrarsi.

Di conseguenza, la responsabilità dell'università è fondamentale: nella fase di individuazione dei bisogni espressi da una data realtà; nella definizione degli obiettivi di un programma di sviluppo; nella fase operativa della formazione; nel radicamento dei risultati di tutte queste operazioni nel tessuto sociale.

Dall'esigenza di valorizzare le poten-

*Il sigillo ufficiale
dell'Università di Brescia*



zialità dell'uomo deriva non solo l'opportunità, ma la necessità di fare dell'intreccio ricerca-formazione il "cuore" ed il livello più avanzato della cooperazione universitaria allo sviluppo.

Su queste basi: l'affermazione della centralità dello sviluppo; la promozione dell'autosviluppo; l'interdisciplinarietà come metodo di lavoro; l'intreccio di ricerca e formazione, può nascere una nuova scientificità.

La cooperazione universitaria allo sviluppo può divenire infatti un laboratorio in cui, attraverso la produzione di nuove conoscenze, la formazione, la creazione di nuovi modelli culturali, è possibile integrare i saperi parziali e frammentati che caratterizzano la cultura contemporanea, ricomponendoli in una cultura di interdisciplinarietà e finalizzando a un obiettivo unitario tutti gli sforzi.

In questo modo l'università trova dunque la possibilità di riaffermare la sua funzione più originale, e di valorizzare il contributo autonomo e creativo degli universitari nella sfida per lo sviluppo.

(Umberto Farri, n. 37/1990)

Tradizione

Concorrenza, cooperazione e solidarietà devono costituire, oggi come ieri, le basi di un modello europeo di sviluppo armonizzato, e quindi del modello europeo di società. Non dimentichiamolo mai, altrimenti rovineremo noi stessi. Il grande mercato del 1992 e l'Atto unico, dopo tutto, non sono che le vie che conducono a un'Europa nel contempo unita e diversa, ma soprattutto più capace di garantire il proprio progresso, e dobbiamo ancora far fruttare ciò che c'è di meglio nelle nostre tradizioni e nella nostra concezione della vita. Probabilmente sarà più

facile far comprendere questo linguaggio a coloro, gli universitari, che hanno la missione di trasmettere alle nuove generazioni ciò che l'umanità ha appreso su se stessa.

(Jacques Delors, n. 35/1990)

Transizione come trekking

Alla sequenza tradizionale studio-lavoro si aggiungono oggi nuove sequenze esistenziali.

La transizione scuola-vita attiva non è più o non è soltanto una sequenza lineare, ma piuttosto un "trekking" su un percorso accidentato: in questo percorso, esperienze provvisorie e limitate di studio e di lavoro si articolano tra di loro ritardando spesso la soluzione

definitiva della vita personale.

Lo studente universitario tradizionale (età 18-24 anni, maturità normale, occupazione prevalente lo studio, limitate preoccupazioni economiche...) degli anni '80 ha una nuova fisionomia; probabilmente è meno zelante del collega pre-sessantottesco, e anche meno preparato nella metodologia intellettuale e di studio (ahi, la preparazione della scuola secondaria!) ma in compenso è più attento nell'uso delle sue risorse mentali ed emotive: senz'altro più cosciente dei suoi diritti, più preoccupato della stabilità del suo futuro, più ricco di interessi differenziati che svariano oltre il panorama dell'insegnamento accademico puro, e quindi anche in grado di valutare i suoi docenti; anche più pragmatico e realista.

(Lorenzo Revojerà, n. 5/1982)

Tutoring

Nelle università italiane il tutoraggio è in gran parte da inventare. La legge n. 341 sugli ordinamenti didattici universitari dà strumenti per intervenire sull'antinomia tra qualità dell'istruzione e "massificazione" dell'università, istituendo il "tutoraggio" e precisando i compiti di orientamento già previsti. "Tutoraggio" e "orientamento" interagiscono: gli interventi del tutore sono anche orientativi e gli interventi degli orientatori, contribuendo alla conoscenza di sé e alla maturazione decisionale dello studente, sono anche forme di tutoraggio.

(Lucia Boncori, n. 39/1991)

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

(Luisa Ribolzi, n. 43/1992)

Umanesimo

Le università, nel dinamismo dell'autonomia, dovranno affrontare il problema di nuovi *curricula* formativi a livello di diploma intermedio, di laurea, di specializzazione: anche qui fino ad oggi si sono ripetuti vecchi schemi mentre non solo è necessaria un'apertura su nuovi orizzonti delle professioni e della ricerca, ma la creazione di luoghi di collegamento tra ricerca umanistica e ricerca scientifica e tecnologica.

Oggi la ricerca umanistica nelle università rischierebbe di trovarsi isolata se venisse a mancare una politica tesa a costituire dei punti forti di riferimento e di innovazione: per questo il legame delle università con altri poli del sistema della ricerca e della formazione, la collaborazione con centri ed enti culturali extrauniversitari, la

costituzione di una rete di biblioteche adeguata agli sviluppi degli studi, la creazione di infrastrutture di ricerca appaiono come luoghi privilegiati di intervento.

(Tullio Gregory, n. 40/1991)

Universalità

Dovrebbe essere caratteristica delle università, a differenza dei centri specializzati di ricerca e di studio, coltivare una conoscenza universale, non nel senso che in esse debba essere ospitato il ventaglio completo di tutte le discipline, ma nel senso che ogni scienza dovrebbe esservi coltivata in spirito di universalità, cioè con la consapevolezza che essa è così legata alle altre che non è possibile insegnarla al di fuori del contesto, almeno intenzionale, di tutte le altre. Chiudersi è infatti condannarsi, prima o poi, alla sterilità e rischiare di scambiare per norma della verità totale un metodo affinato per analizzare e cogliere una sezione particolare della realtà.

Questo significa vedere l'università come una comunità di ricerca, un luogo di incontro e di confronto spirituale, dove gli uomini che amano la conoscenza imparano a rispettarla, a consultarsi, creando un clima culturale e umano lontano tanto dalla specializzazione chiusa ed esasperata, quanto dalla genericità e dal relativismo.

(Vincenzo Lorenzelli, n. 7/1983)

Università diffusa

La conoscenza e l'innovazione sono i due volti dello stesso Giano del progresso, all'incrocio tra il "villaggio cosmico" caro a McLuhan, frutto dell'informazione elettronica, e i "monasteri" neomedievali della ricerca avanzata.

Fuor di metafora, la caratteristica migliore dell'università è quella di saper produrre conoscenza (promuovendo l'eccellenza nella ricerca scientifica), ma anche di saperla distribui-

re (attraverso la didattica). E oggi conoscenza e innovazione devono pervadere tutta la società: i paesi avanzati e quelli in via di sviluppo, le metropoli e la provincia, la grande azienda e la bottega artigiana. In sintesi: università "diffusa".

(Carlo Finocchietti, n. 27/1988)

Valori

Una volta di più si fa pressante il compito di suscitare nello studente universitario una coscienza riformatrice, che sappia ribellarsi ai contenuti della cultura della stagnazione.

Nello stesso tempo è necessario che lo studente veda con chiarezza che il futuro della società dipende, in buona parte, da ciò che lui fa durante la permanenza nell'università. Le conoscenze, gli ideali e i valori che acquisisce segneranno lo sviluppo della sua futura attività professionale e, di conseguenza, il decorso della vita sociale. Vi è in tali propositi l'immagine di uno studente che avverte la necessità di essere parte attiva nell'università, uno studente capace di incorporare valori morali e sociali, nel senso di tutto ciò che è vita e significato universitario e nella sua stessa vita.

(Wenceslao J. Gonzalez Fernandez, n. 23/1987)

UNO SGUARDO METAFISICO

In molti spazi del nostro periodico – nei suoi 50 numeri dal 1980 ad oggi – abbiamo in gran parte trattato informazioni sull'università attuale, sulle riforme in corso e sugli sviluppi dell'istituzione in ogni paese, offrendo talora anche reportages e quadri panoramici di respiro mondiale. Questa volta, per questo numero particolare, preferiamo soffermarci anziché sulla dimensione dell'ampiezza su quella della profondità.

Proponiamo pertanto, come una sosta di pensiero e di riflessione, parole di ieri e di oggi sul significato e la missione dell'università: luogo dell'ascesa dalle conoscenze al sapere (Newman); di trasmissione della cultura, cioè "delle idee vive che il tempo racchiude" (Ortega y Gasset); di comprensione della realtà dell'essere, svolta in una "comunità di destino" (Lobkowicz); di servizio sociale (Young), in una dinamica di adattamento e flessibilità (Llano). Infine, le parole di un illustre cattedratico, scritte poco prima della sua morte improvvisa, suggeriscono che il problema non è solo migliorare esternamente la fisionomia strutturale dell'istituzione accademica, ma rifondare l'intimo significato sapienziale, smarrito nella frantumazione tecnicistica. La rivoluzione auspicata da Samek Lodovici – dal mondo oggettuale a quello dei soggetti dello studio; dal coacervo dei contenuti appresi alla loro unificazione interiore; dalla quantità alla qualità – trova la sua misura in un parametro personale, spesso dimenticato: il gusto del sapere.

Tiziana Sabuzi Giuliani



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

IL GUSTO DEL SAPERE

di Emanuele Samek Lodovici

Un argomento come quello della molteplicità delle scienze e dell'unità della sapienza è certamente un tema su cui tutti coloro che si occupano di formazione universitaria dovrebbero meditare più attentamente. Per la verità, su di esso tanto si è scritto ma quasi mai si è giunti al nocciolo della questione che, tutto sommato, è possibile riassumere nelle parole di Samek Lodovici "A che scopo l'università", senza il solito punto interrogativo finale che, al di là di un'apparente motivazione di ricerca rigorosa, troppo spesso nasconde una sostanziale mancanza di spesso-culturale e di motivazione ideale.

In questo suo breve e pregnante saggio (definirlo "articolo" è troppo riduttivo), Emanuele Samek Lodovici va invece direttamente al cuore del problema e ci ricorda che sostanzialmente il fine ultimo del sapere, al di là delle motivazioni culturali, degli specialismi e delle competenze professionali, è quello di educarci a ben vivere ed a ben morire.

Samek Lodovici era nato nel 1942 a Messina; discepolo di Vittorio Mathieu all'Università di Torino, pubblicò in volumi e su riviste specializzate alcuni saggi e ricerche sul pensiero cristiano delle origini (sugli zeloti, su Tertulliano e Marcione, su Plotino, su Agostino). Penetrante il volume dal titolo *La metamorfosi della gnosi*, uscito in prima edizione nel 1980 a Milano (ed. Ares).

Il cinquantesimo numero di *UNIVERSITAS*, pubblicando per la prima volta integralmente questo articolo, a dodici anni dalla morte dell'autore avvenuta nel 1981, non vuole soltanto ricordare la figura di un giovane e promettente filosofo prematuramente scomparso ma, soprattutto, contribuire a riscoprire le radici ideali più profonde del nostro impegno.

A che scopo l'università

Non sono oggi pochi coloro che si rendono conto di come il problema fondamentale dell'università, quello che determina, con una parola ormai inflazionata, la sua crisi, non sia essenzialmente un problema tecnico: la mancanza di aule, per esempio, o l'esiguo numero di docenti rispetto alla popolazione discente o, ancora, la mancata capacità di inserire professionalmente i laureati. Emerge, infatti, con chiarezza, che il problema dell'università e, conseguentemente, la sua possibile decadenza hanno origine da una mancata chiarezza circa il suo fine. Da secoli, infatti, si è perso di vista il senso del *perché* dell'università ed è in vista della riproposizione di una risposta (che porterà con sé anche la risposta alle domande: *perché studiamo* e *per chi studiare*) che ci accingiamo a parlare. Non senza tracciare delle linee brevissime di una storia dell'università.

Dall'architettura del sapere alla sua "scissione"

L'*universitas studiorum* medievale (giacché è da lì che si deve partire) era, come tutti sanno, l'organizzazione delle varie scienze intorno alla scienza fondamentale, la *sacra doctrina*, cioè la scienza di Dio. La *reductio artium ad theologiam*, la riconduzione (non riduzione!) delle scienze (*artes*) sotto la prospettiva della scienza fon-

damentale, implicava che nel *vertere ad unum*, nell'unificare, si affermasse ad un tempo l'autonomia del sapere mondano non fagocitato dalla teologia e contemporaneamente il suo inserimento nell'insieme architettonico. La singola disciplina non era libera di dettarsi una legge assoluta; il rapporto gerarchico all'interno del sistema delle scienze impediva che ognuna di esse partisse per la tangente desolidarizzandosi da quelle istanze di controllo costituite dalla scienza immediatamente superiore e da quella assolutamente suprema.

Chi vuole avere un'immagine plastica di questa organizzazione-composizione se la può fare scorrendo l'indice della *Summa theologiae* dell'Aquinate: alla teologia, come discorso su Dio sia attraverso la Sacra Scrittura che razionale, fa seguito l'antropologia, a questa segue l'etica, la politica e (lo possiamo tranquillamente supporre se Tommaso ne avesse avuto nozione) alla politica avrebbe fatto seguito un discorso sulle scienze in senso stretto. Il limite intrinseco, il termostato che scatta a calmare la supponenza raggiunta dalla scienza inferiore, viene rappresentato in questa prospettiva dai saperi gerarchicamente superiori. Sappiamo anche che con l'affermarsi dello spirito laico e con il Rinascimento questa gerarchia viene sconvolta. Ogni branca del sapere si monta oltre il suo recipiente originario e al posto dell'articolazione dell'*universitas* abbiamo la sua

decomposizione in tante specializzazioni non più garantite da una sintesi unitaria. Questo fenomeno può essere compreso nella sua portata tenendo d'occhio la *Summa* tomistica. Proviamo a pensare una morale scissa dal suo riferimento alla teologia e alla Rivelazione.

Abbiamo immediatamente, come è tipico del '500, la *maxime*, la massima alla La Rochefoucauld dove nella irridescenza del paradosso, della frase breve e nervosa (per es. "Il male che facciamo non ci attira tante persecuzioni e tanto odio quanto le nostre buone qualità"), si afferma una coscienza dell'impossibilità di una legge morale generale. Nella massima c'è ormai l'invito ad un agire pratico tutto particolare, giacché in assenza di un riferimento dell'etica a Dio, cioè alla teologia che la fonda, nessuna altra situazione può essere valutata se non la mia, il mio vantaggio particolare e il modo di conseguirlo più o meno cinicamente. La morale, dunque, la filosofia morale non è più mezzo ad un fine, ma *hortus conclusus* e la sua confluenza nell'*etichetta* diventa inesorabile. Quello che importa è l'apparenza, e la morale tende meno a moralizzare che non a prendere atto dell'inevitabile ipocrisia umana ("L'odio per i favoriti non è altro che amore per il favore. Il dispetto di non goderne si consola e si addolcisce col disprezzo che si ostenta per coloro che ne godono").

Ma la scissione della morale dalla dogmatica non è che il primo passo. Il passo successivo è ben conosciuto nella storia della dottrina politica del Rinascimento: si tratta della scissione della politica dalla morale, emblematica in Machiavelli. È quasi banale ricordare la teorizzazione fatta dal segretario fiorentino di una scienza politica, o di un'arte su come si conservino o acquistino i regni, prescindendo dalla morale. Le *virtù* di un Cesare Borgia o di un Vitellozzo Vitelli non hanno nulla a che fare con il loro equivalente aristotelico.

Questo è il modo in cui posseggo me stesso contro la parte peggiore di me, l'altra invece è la capacità, essendo in

una situazione, di trarne il massimo vantaggio. E alla decomposizione della politica non retta da un criterio etico, fa riscontro, qualche gruppo di decenni dopo, la divaricazione assoluta dalle scienze in senso stretto da ogni possibile criterio di controllo. Chi voglia rintracciare la genealogia di pensieri così maliziosi della scienza moderna come le ricerche sui possibili condizionamenti della nostra mente mediante processi chimico-fisici o come l'ingegneria genetica, non deve andare troppo lontano. Una scienza che nasce con una non troppo oscura vocazione al dominio del mondo e dell'uomo nel mondo può essere tranquillamente additata come responsabile.

In una parola: la *summa* tomistica era l'immagine empirica e plastica del *vertere ad unum*, del controllo regolativo che le scienze superiori avevano nei confronti di quelle inferiori; al momento della desquamazione di quel grande sistematico corpo abbiamo il lussureggiante sfacelo delle singole scienze specialistiche e indipendenti. La forma letteraria dell'*essai*, del saggio, del tentativo, forma che tende ad affermarsi proprio nel '500, è il segno più evidente che l'immagine di un sapere organico e totale è andata perduta: al suo posto è subentrata la filosofia del brandello, dell'approccio particolare che, come ben aveva visto Horkheimer, non ha perso però la tentazione di sottomettere totalitariamente al suo punto di vista tutte le altre dimensioni del sapere.

La riunificazione "enciclopedica"

Proprio di fronte al *bellum omnium contra omnes* delle prospettive particolari, si è sentita negli ultimi tempi la necessità di ricostruire come che sia l'unità del sapere. Ed è appunto nel tentare una ricomposizione *in interiore homine* che sono emersi a mio parere il significato dell'università e le risposte alle altre domande suindicate. Innanzitutto quali sono stati i tentativi più evidenti di quella riunificazione?

Il primo, macroscopico, che ha la sua origine nell'illuminismo ma che continua ancora di fronte ai nostri occhi, è stato il tentativo *enciclopedico*. L'*encyclopédie* dei vari D'Alembert, Diderot, etc. di cui è espressione il mobiletto con la serie di libri dell'enciclopedia del buon borghese moderno, esprime l'idea di una unificazione culturale che ammassa al centro tutto il sapere possibile. Al posto dell'antica *en kuklio paideia* che aveva al suo centro l'uomo da educare e nel cerchio (kuklio) le scienze del tempo tutte finalizzate alla perfezione dell'uomo (ovvero ad insegnargli l'*ars bene vivendi et moriendi*), abbiamo con l'illuminismo un autentico rovesciamento: al centro sta un cumulo di sapere non più unificabile (nessuno può sapere quella totalità e proprio per questo c'è l'enciclopedia!). Questo meccanismo dello sviluppo e dell'accumulo di un sapere che nessuno più sa, nel senso che sa dall'interno, che gusta, è generatore di frustrazione e disgusto. È l'immagine dell'università enciclopedica in cui, mancando una gerarchia, tutto deve essere conosciuto e la moltiplicazione delle informazioni atrofizza la capacità di pensare originalmente (il dotto, diceva Nietzsche, se non compulsa non pensa; quando pensa risponde ad uno stimolo, un pensiero letto).

L'unità funzionale della scienza

Il secondo tentativo di unificazione è quello della scienza. Vittorio Mathieu ha mostrato con la solita acutezza il carattere puramente funzionale dell'unità della scienza. Un transatlantico è un congegno unitario che nasce grazie all'unificarsi in un unico corpo di diversi saperi (chimico, fisico, elettrotecnico, architettonico ecc.) che possono saldarsi grazie all'unità del modo di procedere delle scienze che, per quanto diverse, hanno un unico denominatore, la formalizzazione del modo di operare. In ogni scienza, cioè, per giungere ad un risultato ci si vale di uno schema o disegno in cui le operazioni da ese-

guire sono distinte dai "dati" a cui applicare le operazioni.

Ciò che è "dato" in un determinato progetto complessivo, nel progetto anteriore poteva essere a sua volta distinto in operazioni e in dati, così come l'impianto delle caldaie (che per il progettista generale è un dato da collegare mediante uno schema con altri dati offertigli per esempio dall'ingegnere navale) è per il tecnico collaudatore della combustione il risultato del collegamento mediante operazioni di dati più primitivi offertigli dai tornitori e così via.

Il fatto che ogni scienza particolare operi mediante lo stesso procedimento, da una parte un progetto dall'altra i dati da collegare secondo il progetto, permette a chi presiede alla costruzione del transatlantico di unificare in un unico schema i dati ultimi offertigli dai vari specialisti e di passare il progetto agli esecutori, si badi bene, senza che egli personalmente possieda alcuna delle conoscenze e tecniche particolari. L'unità funzionale della scienza, che ricorda molto da vicino il processo di unificazione di un *puzzle*, i cui pezzi sono diversi ma il modo di giustapporli è il medesimo, è il risultato allora di un lavoro di *équipe* che permette al costruttore di un'opera complessa di mettere assieme anche il sapere degli altri senza neppur lontanamente possederlo in proprio. È chiaro, però, che questa ricomposizione non ha nulla a che vedere con una unificazione del sapere dall'interno. Pur differendo dall'ammucchiata enciclopedica, l'unità funzionale è un'unità puramente operativa, un'unità in vista di un'operazione, non un'unità posseduta personalmente.

La gnosi marxista e l'unitarietà negata

Anche il modello marxista si presenta come un'unificazione. Nella gnosi marxista il sapere assoluto hegeliano, che emerge alla fine della giornata del mondo e di cui coglie l'unità dialettica, dovrebbe conciliarsi con l'efficacia pragmatica ed operativa della

scienza positiva della natura. Ma che l'unificazione non riesca è dimostrato dal fatto che da una parte la scienza chiamata a validificare la visione del mondo tipica di una ideologia, dismette il proprio abito *preciso* (nel senso etimologico del termine, teso cioè a *ritagliarsi* davanti, *prae-caedere*, un campo limitatissimo a cui applicare la propria attenzione) e, nella misura in cui si mette al servizio della visione assoluta, cessa di essere autonoma e perciò stesso di essere scienza. Dall'altra parte la componente conoscitiva nel marxismo, la componente erede dell'hegeliano sapere assoluto in cui è l'Assoluto stesso che sa, nella misura in cui cede mischiandosi all'altra istanza, e cioè alla scienza degli scienziati, in quella perde la propria carica di salvezza; le tinte positivistiche di cui si ammanta le fanno perdere l'aspetto per cui rimane fascinosa, l'aspetto della rigenerazione totale della realtà. L'unificazione marxista del sapere, in altri termini, oscilla sempre tra i due poli o di una gnosi che corrompe la scienza (e la storia del biologo Lysenko è esemplificante) o di una scienza di laboratorio che svuota le dilatazioni del cuore e la visione salvifica dalla gnosi. L'equilibrio tra scienza positiva e scienza del bene e del male risulta pertanto precario nel marxismo e l'unificazione risulta impossibile.

L'illusoria ricomposizione interdisciplinare

Il tentativo, poi, tutto moderno di unificare il sapere attraverso il mito della ricerca interdisciplinare non è meno problematico. Non basta evidentemente per ricreare un'unità del sapere mettere assieme all'interno di dipartimenti le materie affini, né promuovere tavole rotonde tra specialisti che abbiano punti di intersezione, né infine, raccogliere in un'unica biblioteca i libri che confluiscono su un medesimo argomento. Queste possono essere solo delle condizioni necessarie, ma non sufficienti. La ricomposizione dell'unità del sapere

rimane puramente esterna senza incidere in *interiore homine*.

A ben vedere il difetto di questa impostazione sta nel pensiero sotteso che, dal momento che si può imparare tutto, si possa anche imparare l'unità del sapere. È chiaro invece che codesta unità è un fatto del tutto interiore e che nessun lavoro di gruppo ci può garantire che avvenga.

L'unificazione sapienziale

È proprio quest'ultimo aspetto che ci avvicina alla soluzione del problema che era stato posto all'inizio del '500 con la dissoluzione dell'unità del sapere dell'università medievale. L'unica possibilità che abbiamo oggi di ricostruire quella forma organizzativa esterna di alta cultura che è l'*universitas studiorum* è, infatti, di ricominciare a costruirla in noi. Si può operare in tempi più o meno lunghi per la ricostituzione di un *curriculum studiorum* raccolto intorno ad un centro assiologico (rispettoso cioè della gerarchia delle scienze) solo a patto che quella unità cominci a ricostituirsi in noi. Questa unificazione che avviene *sur place* non può essere che una sola (ed era in vista di quella che operava tutta l'enciclopedia antica) ed è evidentemente l'*unificazione sapienziale del sapere*. Un'unificazione, certo, che non si può imparare come se fosse il risultato di una tecnica, ma che non per questo è impossibilitata ad essere descritta almeno nei suoi criteri di fondo. Un'unificazione che metta l'accento sul senso latino della parola *sapere*, e cioè sentire il gusto; un'unificazione che ci faccia sentire il gusto del sapere, il sapore del sapere. E, infatti, la sapienza rispetto alla scienza conserva ancora nel linguaggio normale questa valenza gustativa rispetto al proprio oggetto. L'uomo saggio non è anzitutto colui che conosce tecnicamente o culturalmente o scientificamente il mondo, bensì colui che ne coglie il sapore (allo stesso modo si potrebbe dire di quella conoscenza particolare, tipica del critico d'arte, che è un sapere che non sa ma gode, o, se si vuole, che è un piace-



L'antico edificio della Biblioteca Nazionale dell'Università del Messico

re che conosce). Il saggio e il sapiente, da questo punto di vista, sono ignoranti di una *ignoranza che sa*, un'ignoranza di gran lunga più efficace di tanti saperi che ignorano o che non sanno di non sapere.

La condizione fondamentale perché si dia un'unificazione sapienziale del sapere, a sua volta condizione perché si ricostruisca progressivamente un'università in cui le scienze siano ricomposte, è che si sappia chi è quell'uomo in cui il sapere viene unificato. Non è possibile spingere il nostro prossimo a sapere il tutto se non gli si suggerisce come capire il significato di sé e di quel tutto che sa.

Paideia e "soggetto"

Guardiamo un attimo indietro. L'educazione antica, la *paideia* classica, era conscia del fatto che ciò che

contava nello studio non era la quantità del saputo, bensì piuttosto il soggetto che sapeva. Il concetto di scuola come gioco (*skolè*) stava appunto a significare che, come nel gioco l'importante non stava nel conseguimento dei risultati, ma nel giocare, così l'educazione tanto aveva di mira risultati esterni al processo educativo (non era l'addestramento per altre cose), quanto aveva di mira il soggetto stesso che imparava. L'educazione, la scuola non erano finalizzate ad altro che a far uscire, *e-ducere*, l'uomo in atto dall'uomo in potenza. L'educazione non aveva altri fini che il nostro arricchimento personale ed era ben presente nella coscienza comune il senso di un sottilissimo proverbio cinese: "tutto ciò che può essere insegnato non vale la pena di essere appreso". Ciò che può essere posseduto con una tecnica va distinto e ritenuto inferiore rispetto a ciò che

non è il mero risultato in noi di un intervento esteriore ma che è bensì la conclusione di una nostra conquista interiore.

L'educazione antica, pertanto, mirava anzitutto al *come* delle cose piuttosto che al *che*, educava non tanto al conseguimento di risultati quanto ad uno *stile* di vita. E l'immagine della vita come immenso e ben più vero teatro era l'espressione metaforica di questo modello educativo. Come sulla scena quello che importa non è tanto il ruolo che si svolge (principe, schiavo, cameriera o padrone) ma come lo si recita, così nella vita ciò che doveva contare era il nostro modo di viverla e non tanto la qualifica ufficiale. Noi sappiamo che questa immagine della vita come teatro è stata il modello educativo che dai greci (si pensi a Plotino) è passata attraverso tutto l'Occidente cristiano (guardiamo ad es. un Calderon de la

Barca) fino a diventarne lo stigma essenziale. E sappiamo anche che il crollo del modello educativo della cristianità è avvenuto quando con l'illuminismo si è pensato che la vita valesse più per i risultati che per il modo. Lo sguardo dominatore e manipolatore degli illuministi è, pertanto, all'origine di quella nevrosi da successo obbligatorio che tiene il campo ai nostri giorni dove solo i risultati sono decisivi.

E, ancora proprio in questa prospettiva del *come*, l'educazione antica era un'educazione all'etica e non all'utile, insegnava a non accettare i compromessi della vita e per far questo insegnava soprattutto all'*agon*, al combattimento, e alla sconfitta. La ripetizione stereotipa in Omero dell'espressione "cadde da quel valoroso che era" stava ad indicare che vero uomo è colui che sa perdere e che perde in un determinato modo, con stile.

Il sapore del sapere: criteri di misura

Se quanto abbiamo detto a proposito della *paideia* classica è vero (e lo è) possiamo ora rispondere più chiaramente alla domanda su quelli che possono essere i criteri per un'unificazione sapienziale del sapere, i criteri mediante i quali l'uomo contemporaneo sappia che cosa significa quel tutto (poco o molto) che sa. Diremo che per conoscere se si va, da parte dei singoli, nella direzione di un'unificazione sapienziale del proprio sapere, esistono criteri interni e criteri esterni. Per sapere se io ho un gusto del mio sapere il primo criterio esterno sarà quello di sapere che l'unità sapienziale non dipende dal *tipo* di sapere che so. È assolutamente indifferente che io sia un filosofo o uno scienziato, che mi occupi di statistica o di ingegneria elettronica. Perché vi sia un sapore del sapere il settore del sapere è irrilevante. Né quell'unità dall'interno che è il *sapere* può dipendere in qualche modo dalla *quantità* di sapere che so. Posso conoscere in

scala uno ad uno la mia materia e non avere per ciò stesso alcun gusto e senso del mio sapere. La quantità, come il tipo, è insufficiente a darci una minima idea se il nostro sapere è saputo sapienzialmente.

È chiaro, allora, che l'unità sapienziale dipende essenzialmente dal *modo*, dal *come* so il mio sapere. E che io abbia unificato il mio sapere in modo tale da conoscerlo dal di dentro lo si può stabilire anche da certi criteri interni. Anzitutto dal criterio dell'*unità di vita* tra il mio sapere e me. Non è possibile che vi sia un'unificazione sapienziale del mio sapere se vi è un dislivello tra un me coltissimo e un me che non traduce in atti verso gli altri quel sapere. Uno scienziato che dedichi tutte le sue forze ad una scoperta possibile, che vi spenda tutto il suo tesoro di intelligenza e di pazienza, e che non sia capace di parlare a casa, al suo prossimo o ai suoi figli, è certamente un uomo che sa senza aver capito di sapere che sa.

Il secondo criterio interno per stabilire la qualità sapienziale delle mie conoscenze consiste nel chiedersi se vi è *proporzione tra le cose che so e quelle che dovrei sapere*.

Proporzione, cioè, tra *scita* e *scienda*, tra le cose che so professionalmente e le cose che dovrei sapere come uomo. Questo è chiaramente un criterio contro la tabe dello specialismo in cui tizio sa tutto, come direbbe Schopenhauer, sugli intestini dei vermi intestinali, ma non sa nulla, né mai ha avuto l'interesse ad occuparsene, su quello che lo riguarda come uomo, su quei messaggi anzitutto religiosi, che gli dicono che ha un destino, che va inesorabilmente verso un certo posto chiamato morte, che ha una vita sola in cui è imbarcato e che deve giocare.

Il terzo criterio interno, infine di rilevamento è che si sia coscienti che *il mio sapere non è finalizzato ad altri che a me*. V'è unità sapienziale solo se io so che non studio per accumulare il sapere e che neppure lo faccio essenzialmente in vista dell'esercizio della mia professione, ma studio avendo in mente che il fine ultimo dei miei sfor-

zi è finalizzato ad un sapere che mi educi a ben vivere e a ben morire. Il criterio migliore per sapere se ho "gusto" nel mio sapere è chiedermi se lo studio che faccio mi rende migliore di quello che sono, se lo sforzo di superare la difficoltà di un problema mi esercita alla forza nella vita, se il desiderio di soluzione mi costringe ad una volontà di verità in tutte le cose evitando che per il resto io mi rassegni a vivere alla periferia del mio essere.

Qualità dello studio, qualità della vita

Lo studio, come nella mirabile tradizione zen dell'arte del tiro con l'arco, non ha, allora, il suo bersaglio, il suo scopo fuori di noi ma in noi. La capacità che si deve acquistare colpendo bersagli materiali, studiando problemi e scienze precise, è solo un pretesto per qualcosa che potrebbe accadere anche senza di quella e di cui quella è solo la via verso la meta, non la meta stessa; giacché la meta o il bersaglio è l'arciere stesso o, in altri termini, chi studia. Il nostro sapere, ricordiamocelo, passa con noi e se non saremo usciti da questa vita migliori di quando vi siamo entrati sarà difficile non collegare la scarsa qualità della nostra vita con la scarsa qualità del nostro sapere.

Credo con questo di aver risposto alle tre domande che mi ero fatto all'inizio. A che scopo l'università? Allo scopo di dare un'unità al nostro sapere; la sua crisi dipende dall'aver perso di vista quella risposta. A che scopo studiare? Studiamo per ricostruire in noi l'unità del sapere, studiamo per aver il gusto di quel che studiamo. Per chi studiamo? Studiamo per noi, studiamo perché ciò che abbiamo di mira siamo noi stessi, la qualità della nostra vita, impossibile senza una certa qualità del nostro sapere. Studiamo per noi perché tutto il sapere è finalizzato al nostro miglioramento (diceva Plotino: non cessare di scolpire la tua statua!), e tutti noi siamo finalizzati a Dio.

L'ABITO MENTALE

di John Henry Newman

Tutte le branche della conoscenza sono connesse insieme, perché il soggetto della conoscenza è intimamente unito in se stesso, essendo esso gli atti e l'opera del Creatore*. Da questo deriva il fatto che le scienze, in cui si può dire la nostra conoscenza sia modellata, hanno moltiplicato i rapporti reciproci e hanno sviluppato una simpatia interna, e ammettono, o piuttosto richiedono, confronti e correzioni reciproche. Esse si completano, si correggono e si bilanciano l'una con l'altra.

Questa considerazione se sia ben fondata, deve prendersi sul serio, non solo per quel che riguarda la conquista del vero, che è il loro fine comune, ma anche per quel che riguarda l'influenza esercitata su coloro la cui educazione consiste nel loro studio. Ho già detto che il dare un'indebita preminenza a una vuol dire essere ingiusti verso l'altra; che il negligere e mettere da parte queste è distogliere quelle dal loro oggetto specifico. Vuol dire sconvolgere le linee divisorie tra scienza e scienza, disturbare la loro azione, distruggere l'armonia che le unisce insieme. Un tale modo di procedere avrà un effetto corrispondente quando sia introdotto in un luogo d'educazione. Non vi è scienza che, quando sia vista come una parte del tutto, non dica altra cosa da quello che sembra suggerire quando sia presa da se stessa, senza la salvaguardia, per così dire, delle altre. [...]

È dunque importante allargare il raggio degli studi effettuati in una uni-

versità, anche per il bene degli studenti; e sebbene essi non possano seguire tutte le materie che sono loro accessibili, trarranno profitto dal vivere in mezzo a coloro, e sotto la guida di coloro che rappresentano l'intero ciclo della conoscenza. Questo, a mio parere, è il vantaggio apportato da un centro di istruzione universale, considerato come un luogo di educazione. Un'assemblea di uomini colti e sapienti, zelanti della propria scienza e rivali l'uno dell'altro, sono portati dagli stessi rapporti familiari e dall'esigenza di mantenere la pace intellettuale, a conciliare le pretese e le relazioni dei loro rispettivi soggetti di ricerca. Essi imparano a rispettarci, a consultarsi e ad aiutarsi l'un l'altro. Così si crea una pura e chiara atmosfera di pensiero, che anche lo studente respira, sebbene personalmente studi solo qualcuna delle molte scienze insegnate. Egli approfitta di una tradizione intellettuale che non dipende dagli insegnanti particolari, che lo guida nella sua scelta delle materie e interpreta rettamente per lui quelle che sceglie. Egli apprende le grandi linee della conoscenza, i principi sui quali essa riposa, la gerarchia delle sue parti, le sue luci e le sue ombre, i suoi grandi problemi e quelli minori, come altrimenti non potrebbe apprenderli. Ecco perché questa educazione è chiamata "liberale". Si forma un abito mentale che dura tutta la vita, i cui attributi sono la libertà, l'equità, la calma, la moderazione e la saggezza; quello che in un

discorso precedente mi sono azzardato a chiamare un abito filosofico. Indicherò dunque questo come il frutto particolare dell'educazione fornita da una università, a differenza di altri luoghi di istruzione o altri modi di insegnamento. Questo è il principale scopo di una università nella sua cura degli studenti. [...]

Ed ora, se posso prendere per concesso che il fine vero ed adeguato della formazione intellettuale e di una università non è l'erudizione o l'informazione, ma piuttosto il Pensiero o la Ragione esercitati sulla Conoscenza, o quello che può essere chiamato Filosofia, sarò in grado di spiegare i vari errori che ai nostri giorni affollano il tema dell'educazione universitaria. Dico dunque che, se vogliamo far progredire l'intelligenza, prima di tutto dobbiamo salire in alto; non possiamo raggiungere una reale conoscenza fermanoci sullo stesso piano; dobbiamo generalizzare, dobbiamo ricondurre a un metodo, dobbiamo avere il possesso di principi, e raggruppare e dar forma alle nostre acquisizioni per mezzo loro. Non ha importanza se il nostro campo di operazione è ampio o limitato; in ogni caso, dominarlo significa salire al di sopra di esso.

* Brani tratti da John Henry Newman, *L'idea di università* (a cura di Luca Orbetello), Ed. Vita e Pensiero, Milano 1976.

Le due citazioni si riferiscono al discorso quinto sull'"idea di università definita e illustrata" (la conoscenza fine a se stessa) che il teologo inglese tenne nel 1852 in vista della fondazione di una Università Cattolica a Dublino.

NELL'EUROPA DELL'INTELLIGENZA

di José Ortega y Gasset

L'università medioevale non indaga; si occupa molto poco della professione; tutto è ... "cultura generale", teologia, filosofia, "arti".*

Ma ciò che oggi chiamiamo "cultura generale" non lo era per il medioevo; non era ornamento della mente o disciplina del carattere; era, al contrario, il sistema delle idee sul mondo e sull'umanità che possedeva l'uomo d'allora. Era, dunque, il repertorio delle convinzioni che doveva dirigere effettivamente la sua esistenza.

La vita è un caos, una selva selvaggia, una confusione. L'uomo si perde in essa. Ma la sua mente reagisce di fronte a questa sensazione di naufragio e smarrimento: lavora per trovare nella selva le "vie", i "cammini", cioè idee chiare e stabili sull'universo, convinzioni positive su quel che sono le cose e il mondo. Il loro insieme, il loro sistema è la cultura nel senso vero della parola; tutto il contrario, dunque, di un ornamento. La cultura è ciò che salva dal naufragio vitale, quel che permette all'uomo di vivere senza che la sua vita sia una tragedia senza senso o un radicale avvilitamento.

Non possiamo vivere, umanamente, senza idee. Dipende da ciò che facciamo. Vivere non è altro che fare necessariamente qualcosa. Così il vecchissimo libro dell'India: "Le nostre azioni seguono i nostri pensieri come la ruota del carro segue la zampa del bue". In tal senso – il quale in se stesso non ha nulla di intellettualistico – siamo le nostre idee.

Gedeone, in questo caso molto

profondo, farebbe notare che l'uomo nasce sempre in un'epoca. Cioè che è chiamato a esercitare la vita a un'altezza determinata della evoluzione dei destini umani. L'uomo appartiene nella sostanza a una generazione, e ogni generazione si colloca non in una parte qualsiasi, ma proprio in quella anteriore. Ciò significa che è inevitabile vivere all'altezza dei tempi, e in particolare all'altezza delle idee del tempo.

In ogni tempo la cultura è il sistema vitale delle idee. Non importa un bel niente che codeste idee o convinzioni non siano, in parte o in tutto, scientifiche. La cultura non è scienza. È caratteristico della nostra cultura attuale il fatto che gran parte del suo contenuto derivi dalla scienza; però in altre culture non fu così, né è detto che nella nostra lo sarà sempre nella stessa misura di adesso.

L'università contemporanea, paragonata a quella medievale, ha complicato enormemente l'insegnamento professionale che quella impartiva solo in minima parte, ed ha aggiunto la ricerca, eliminando quasi completamente l'insegnamento o trasmissione della cultura. [...]

Adesso possiamo parlare senza riserve e senza cautele di tutto ciò che deve essere l'università, al di là dei suoi fini istituzionali.

Infatti: l'università, che *intanto* è soltanto ciò di cui abbiamo parlato, *non può essere solo questo*. È giunto adesso il momento opportuno per riconoscere in tutta la sua autenticità ed essenzialità la funzione della scienza nella

fisiologia del corpo universitario, un corpo che è precisamente uno spirito. In primo luogo, abbiamo visto che la cultura e la professione non sono scienza, ma che si nutrono principalmente di essa. Senza la scienza il destino dell'europeo è impossibile. Questi, nel panorama gigantesco della storia, significa l'essere che ha scelto di vivere partendo dal suo intelletto, e la scienza non è altro che un intelletto *in forma*. È forse un caso che soltanto l'Europa – fra tantissimi popoli – abbia avuto delle università? L'università è l'intelletto – e, pertanto, la scienza, – come istituzione, e questo fatto – cioè che si faccia un'istituzione dell'intelletto – è stata la volontà specifica dell'Europa rispetto alle altre razze, alle altre terre e alle altre epoche; significa la decisione misteriosa che l'europeo adottò di vivere *della* sua intelligenza e a partire da essa. Altri avrebbero preferito vivere partendo da altre facoltà o potenze (si ricordino le meravigliose concrezioni con le quali Hegel riassume la storia universale, come un alchimista riduce le tonnellate di carbone ad alcuni diamanti. La Persia, ovvero la luce! – si capisce la religione magica. La Grecia, ovvero la grazia! L'India, ovvero il sogno! Roma, ovvero il comando!

L'Europa è l'intelligenza. Facoltà meravigliosa; sì, meravigliosa, giacché è l'unica che si rende conto della propria limitazione e così mostra fino a qual punto l'intelligenza è intelligente! Questa potenza, che è insieme rego-
la di se stessa, si realizza nella scienza.

Se la cultura e le professioni rimanessero isolate nelle università, senza contatto con l'incessante fermento della scienza, della ricerca, si anchiloserebbero in sarmentoso scolasticismo. È necessario che intorno all'università "minima" le scienze pongano i loro accampamenti – laboratori, seminari, centri di discussione. Esse devono formare l'*humus* in cui l'insegnamento superiore abbia conficcate le proprie radici voraci. L'università, dunque, deve essere aperta a ogni specie di laboratori, e nello stesso tempo agire a sua volta su di essi. In codesti accampamenti tutti gli studenti superiori alla media frequenteranno l'università e viceversa. Lì si terranno dei corsi da un punto di vista *esclusivamente* scientifico su tutto ciò che si riferisce all'umano e al divino. Alcuni professori, più ampiamente dotati di capacità, saranno anche ricercatori, gli altri, quelli che sono soltanto "maestri" vivranno stimolati e sorvegliati dalla scienza, sempre in "acido fermento".

Ciò che non è ammissibile è la confusione del centro dell'università con quella zona circolare delle ricerche che la deve abbracciare. Entrambi – l'università e il laboratorio – sono due organi distinti e correlativi con una fisiologia completa. Solo che il carattere istituzionale compete propriamente all'università. La scienza è un'attività troppo sublime e squisita perché se ne possa fare un'istituzione. La scienza è incoercibile e non tollera regolamenti. Per questo l'insegnamento superiore e la ricerca si danneggiano a vicenda quando si pretende di fonderli, invece di lasciare l'uno accanto all'altra, nello scambio d'influssi intensissimo, ma liberissimo; costante, ma spontaneo.

Si noti dunque: *l'università è distinta, ma inseparabile dalla scienza. Io direi: l'università è inoltre scienza.*

Tuttavia non è un *inoltre* qualsiasi, a mo' di semplice aggiunta e di esterna giustapposizione, ma – adesso possiamo dirlo, senza timore di confusione – l'università deve essere, *prima* che l'università, scienza. Il presupposto radicale per l'esistenza dell'univer-

sità è un'atmosfera piena di entusiasmi e di sforzi scientifici. Proprio perché in se stessa l'università non è scienza – creazione completa del sapere rigoroso – deve *vivere* di essa. Senza questo presupposto quanto si è detto in questo saggio sarebbe privo di senso. La scienza è la *dignità* dell'università, anzi – poiché alla fine v'è chi vive senza dignità – l'*anima* dell'università, il principio stesso che le dà vita e fa sì che non sia soltanto un vile meccanismo. Tutto ciò va detto per affermare che l'università, è *inoltre*, scienza.

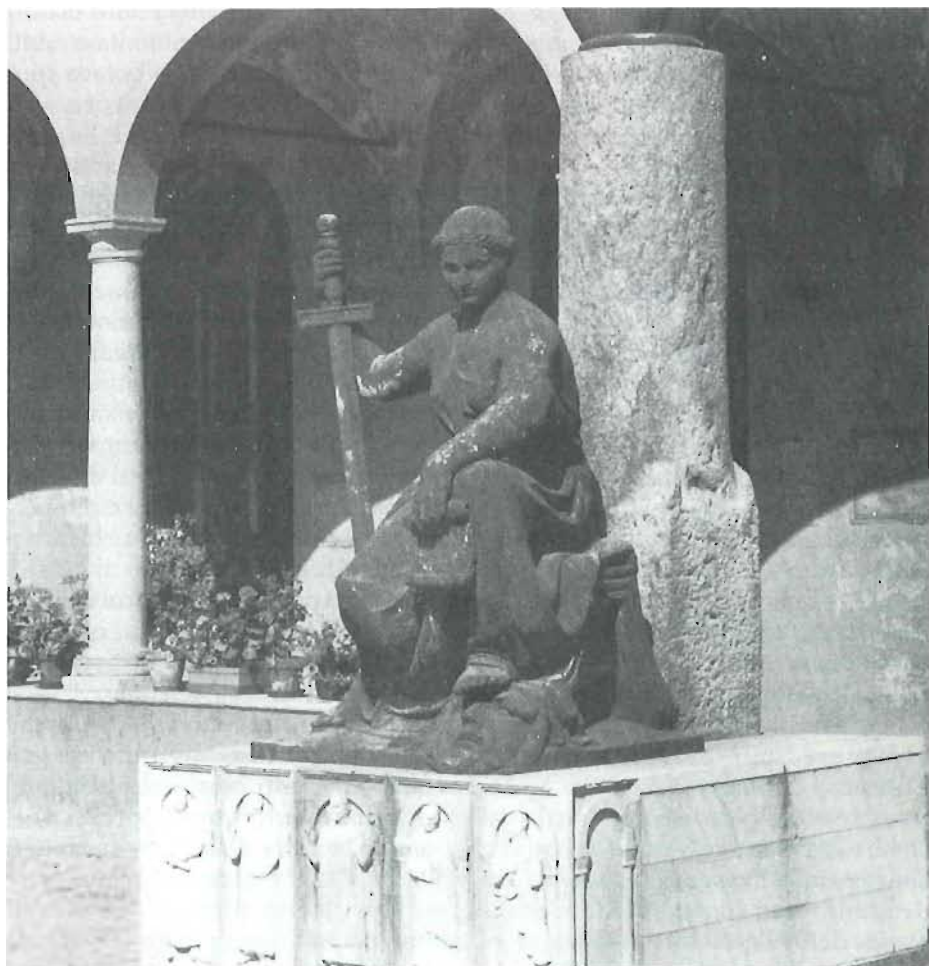
Ma l'università è *anche* un'altra cosa. Non soltanto ha bisogno di un contatto permanente con la scienza, per non anchilosarsi, ma ha anche bisogno di un contatto con l'esistenza pubblica, con la realtà storica, con il

presente, che è sempre un *integrum*, che va accettato soltanto nella sua totalità e senza imputazioni *ad usum delphinis*. L'università deve essere aperta anche alla piena attualità anzi: deve stare in mezzo ad essa, immersa in essa.

E non dico questo solo perché lo stimolo animatore della libera aria storica sia utile all'università, ma anche, viceversa, perché la vita pubblica ha bisogno che l'università in quanto tale intervenga nei suoi problemi.

* Brani tratti da José Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, Guida Editori, Napoli 1972.

Si riproducono alcuni brani della conferenza sulla riforma universitaria da lui tenuta a Madrid nel 1930 e pubblicata con il titolo *La missione dell'università*.



Università di Pavia: il monumento agli antichi maestri

UNIVERSITÀ E VERITÀ

di Nikolaus Lobkowicz

L' università originariamente si concepiva come una comunità di persone che si erano impegnate per la vita o per un periodo della loro vita alla ricerca della verità. Non a caso il significato originario del termine latino *universitas* è "comunità"; e se si vanno a leggere gli statuti anche delle università del tardo Medioevo o di talune dell'età moderna si ha ogni volta l'impressione che questi siano più i regolamenti di una specie di convento secolare che non di un luogo di ricerca o di una scuola. La vera difficoltà delle nostre università sta nel fatto che esse – anche se in forma molto esigua – hanno conservato questa autocoscienza, sebbene la scienza in esse praticata e comunicata ormai non giustifichi più tale concezione*.

Il fatto che l'università sia qualcosa di più di una qualsiasi istituzione formativa che pratica la ricerca e che essa rivendichi il diritto ad offrire qualcosa di così importante che lo stato e la società siano tenuti sì a finanziarla, ma debbano lasciarle la sua piena autonomia, trattarla con riguardo e rispettarla, deriva da una concezione di scienza che il Medioevo aveva ereditato dall'antichità, da Platone e Aristotele. Secondo Aristotele il sapere teorico è qualcosa che ha senso in se stesso, e lo ha perché penetra nella segreta intelligibilità del reale e qui coglie il divino, come aveva detto l'antichità classica, o le impronte del creatore, come si esprimevano i *magistri* medievali. Secondo

questa concezione la scienza ha a che fare con la verità in un senso grande e fondamentale, essa è realizzazione e ricerca di ciò che lo spirito divino ha immesso nella realtà con l'atto della creazione. Questa concezione di scienza fu posta a fondamento perfino di quelle discipline che erano esclusivamente orientate alla prassi; come, infatti, la medicina poteva cooperare al bene dell'uomo se non vedeva la realtà così come l'aveva vista Dio nel crearla? Ancora l'idealismo tedesco, che ha improntato di sé l'auto-concepirsi soprattutto delle università di lingua tedesca rendeva omaggio a questa concezione, anche se in forma stranamente mistificata-secolarizzata: anche per l'idealismo la scienza era il rinvenimento di uno spirito immerso nella materia e ad un tempo "affine" all'uomo, un ritrovamento che elevava l'uomo al di sopra di se stesso verso il sublime e che perciò era da perseguire con una intensità quasi religiosa.

Questo tipo di concezione della scienza viene evocato ancor oggi, quando, ad esempio in occasione di celebrazioni varie, si tengono discorsi sulla natura dell'università; ciò che viene comunicato nell'università viene chiamato non semplicemente "insegnamento" ma "dottrina" e, quando si parla della ricerca che ne è alla base, si fa come se questa fosse un'attività circonfusa di un'aura di misteriosa dignità. Non è difficile vedere – se solo si riflette un momento – che tale concezione a stento cor-

risponde a quanto si fa effettivamente in università. Anche la ricerca di base vi viene praticata solo in casi rarissimi per interessi puramente teorici e, visti i suoi costi, viene giustificata col ricordare che un giorno anch'essa sarà stata importante ai fini dell'acquisizione ultimamente tecnologica del dominio del nostro mondo. Gli studenti vanno all'università non perché si siano impegnati con la verità, ma perché vogliono prepararsi ad una professione dalla quale si aspettano un reddito consistente. Tutto ciò che avviene in università rimanda oltre i suoi confini è improntato dallo spirito di una cultura pratica, tecnocratica, che è sempre più orientata verso il soddisfacimento personale e non è capace di riconoscere più in quasi nessuna cosa un senso personale, ma che di tutto e di ogni cosa chiede a che serva e quindi poi, come si dice, la "mercattizza".

Questo abisso tra una concezione di scienza quanto si vuole annacquata nel corso dei secoli, ma che pure ha determinato fino ad oggi l'essenza dell'università, e il piatto funzionalismo della scienza praticata e trasmessa di fatto nelle università mi sembra costituire la vera e in ogni caso più profonda crisi dell'università. Le tradizioni dell'università: la sua rivendicazione di autonomia, la sua richiesta di essere presa particolarmente sul serio dalla società, i suoi ordinamenti interni come quelli di un libero luogo di razionalità dedita alla rielaborazione teorica e impegnata solo con la

verità, hanno assunto, di fronte alla realtà universitaria, sempre più l'aspetto e le caratteristiche di una ossequiosa ideologia. Nessuna meraviglia quindi che le università si siano adeguate, prive praticamente di un progetto proprio, alla società che avanzava le sue richieste nei loro confronti e allo Stato che interveniva a causa dei loro costi crescenti. Se ci si illude di essere impegnati alla razionalità e alla verità, si è poi costretti a cedere alle richieste che ci vengono sbattute in faccia per sospetto di ideologia. Che cosa mai potevano ribattere i professori all'accusa di difendere le tradizioni dell'università solo perché queste avrebbero permesso loro di coltivare i loro hobby del momento a spese del contribuente? Se l'essenza vera dell'autocomprensione dell'università apparteneva ormai a un'epoca passata, non era forse giustificata questa accusa? Oggi si sta affermando la tendenza a legittimare l'efficienza (e perciò anche le richieste finanziarie) dell'università con argomenti economici, per esempio accennando alla dura concorrenza tra l'industria europea e quella giapponese. Ma – a prescindere dal fatto che l'avanzata dell'industria giapponese non ha assolutamente nulla a che fare con le università – è possibile giustificare in questo modo l'autonomia dell'università? Non è forse lo stato moderno il responsabile dell'economia nazionale e non consegue forse da questo tipo di argomentazione che l'autonomia dell'università dovrebbe venire, in senso stretto, ancora più limitata?

Tre alternative per il futuro

Ora, se ci si chiede come si potrebbe superare l'abisso di cui abbiamo parlato, si profilano due, o piuttosto tre alternative, scegliere tra le quali significa né più né meno che decidere circa il futuro dell'università. La prima alternativa sarebbe eliminare definitivamente la concezione di università e di scienza che ci trasciniamo dietro dall'antichità e dal Medioevo e considerare la ricerca scientifica, gli studi

universitari e ogni altro tipo di formazione professionale e di tirocinio semplicemente come qualcosa di perfettamente strumentale. Se si sceglie questa strada, allora praticamente l'università non ha futuro. Certamente ci dovranno essere sempre istituzioni che offrono una formazione professionale basata su conoscenze scientifiche, e anzi si potrà giustificare con buone ragioni la necessità che in esse insegnino scienziati attivi. Ma una istituzione totalmente demistificata in questo senso sarà una scuola professionale, non più una università; dovrà piegarsi ai duri criteri efficientistici della moderna società industriale, nel cui ambito non possono aver posto riflessioni sull'essenza e sull'idea di università: sarebbe come dire che la Siemens, nel costruire il suo programma di formazione degli apprendisti, avrebbe bisogno di una profonda riflessione spirituale.

Molte cose sembrano dirci che questo sarà in effetti il futuro dell'università, che essa cioè è destinata a diventare un luogo efficiente, in fondo privo di ispirazione, anzi addirittura di pensiero, deputato alla formazione professionale; tale luogo non avrebbe poi alcuna ragione per volersi differenziare, poniamo, da un istituto professionale per la formazione di tecnici e quadri amministrativi. Certo tale istituzione continuerà ad essere chiamata "università", semplicemente perché nella generale assenza di pensiero a nessuno verrà in mente un nome migliore; ma sarà appunto una università solo di nome, un luogo che non sarà più in grado di giustificare la sua rivendicazione di autonomia, nel quale la ricerca della verità sarà confinata alla periferia, mentre il posto centrale sarà occupato dalla formazione dei quadri, nel quale la ricerca avrà ancora un posto appunto solo perché verrà considerato un segno di efficienza il fatto che vi insegnino scienziati attivi, e del resto anche i futuri insegnanti dovranno pur ricevere la loro formazione da qualche parte.

L'altra via è molto più cosparsa di spine. È così spinosa che, per volerla percorrere, bisogna proprio avere

un'idea chiara dell'eminente ruolo culturale dell'*universitas* occidentale. Essa ha due varianti. La prima consisterebbe nel tentativo di ritrovare il contenuto essenziale della concezione classica di scienza, di concepire quindi l'università come una *istituzione scientifica*, un luogo di ricerca comune della verità. Giovanni Paolo II ha parlato in questo senso quando nel duomo di Colonia si è rivolto agli scienziati e agli studenti universitari tedeschi. Ma per quanto duratura sia stata l'impressione che questo discorso ha lasciato dietro di sé in Germania, io dubito che tale alternativa sia realistica a breve termine. Essa presuppone infatti una concezione della gamma o delle scienze comune a tutti e orientata sul concetto di verità, presuppone un concetto di scienza che non sia, come quello della teoria analitica della scienza, puramente formale, ma veda la scienza in un contesto generale ultimamente cosmico o addirittura teologico. È lecito dubitare che nel nostro mondo tremendamente pluralistico una cosa del genere sia pensabile in tempi ragionevoli, pensabile, dico, come una concezione di università avvertita e riconosciuta da tutti. L'altra alternativa è più modesta e più pretenziosa insieme. Per scorgerla si deve ricordare che l'università, fin dal suo sorgere e fin dentro il nostro secolo, ha sempre voluto essere qualcosa di più di un puro e semplice luogo di ricerca nel quale ci si poteva anche preparare alla professione, o – per parlare in linguaggio attuale – di una scuola di formazione professionale i cui insegnanti sono scienziati attivi. Ciò che l'università ha voluto essere oltre a questo può essere descritto, anche senza pensare necessariamente ad una comunità di ricercatori della verità in senso stretto, col termine "comunità". L'università è stata e continua ad essere il luogo di una determinata cultura comunitaria nella quale si praticano non soltanto la ricerca e la teoria, ma anche la formazione e l'educazione. Per esprimersi sintenticamente: per ciò che l'università è stata una volta e per la sua essenza più profonda io vedo un futu-

ro se prendiamo di nuovo coscienza del fatto che gli studenti ci sono affidati non appena come persone che si preparano alla professione, ma come giovani che sono in cerca del senso della loro vita, e che noi professori formiamo insieme con loro una piccola comunità di destino nella quale c'è non solo la gerarchia di professore e studente, di maestro e di allievo, ma anche una convivenza di uomini che coltivano una cultura comune e attraverso essa si educano l'un l'altro.

Da questo punto di vista negli anni passati noi abbiamo chiaramente fallito sul nostro continente europeo; buona parte della crisi delle università europee nasce dal fatto che abbiamo dimenticato quanto l'università sia un luogo di educazione e quindi anche di cultura. Non per nulla le università anglosassoni, che si sono evolute quasi senza fratture dalle loro origini medievali e del cui modo di concepirsi fa parte quindi anche la "education", parola il cui significato comprende tanto formazione e cultura quanto educazione personale, hanno superato la crisi subendo i minori danni. In una università inglese o americana va da sé che ogni studente debba seguire determinate materie fondamentali di cultura generale; da noi dopo la seconda guerra mondiale ci si è accapigliati per breve tempo per uno *Studium generale*, ma poi non si è fatto quasi più nulla in questa direzione. Negli ultimi anni si potrebbe quasi dire che le funzioni di sforzo educativo sono state assunte da una politicizzazione morbosa, indicibilmente primitiva e perciò nemica dello spirito. Così pure nelle università anglosassoni è comprensibile che esse coltivino uno spirito corporativo volto all'educazione reciproca: un obiettivo che alle università di lingua tedesca è stato in fondo sempre estraneo, non ultimamente perché la maggior parte di esse hanno sede in grandi città e perciò manca non solo il *campus* comune, ma anche, per i professori, ad esempio il Faculty Club, nel quale tutti coloro che vogliono possono incontrarsi quotidianamente a pranzo o a cena.

Certo non è un caso che proprio noi, eredi dell'università humboldtiana, abbiamo trascurato l'opera di formazione nel senso più ampio del termine e la cura della comunità universitaria nel senso dell'antica formulazione della *universitas professorum et scholarium*. Wilhelm von Humboldt vedeva nelle università soprattutto delle repubbliche di ricercatori sostanzialmente solitari, nelle quali gli studenti, a meno che non dovessero essi stessi prepararsi ad essere i futuri dotti, erano solo una sorta di appendice; la sua concezione di università non ha mai definito l'educazione alle idee scientifiche, ma altrettanto creatrici di comunità e altrettanto morali, come una meta, poiché egli pensava che la trasmissione di determinate discipline, soprattutto delle lingue classiche, della matematica e delle scienze storiche fosse *eo ipso* educazione e formazione. Io dubito sempre più che quest'ultima concezione non sia mai stata altro che una confusione tipicamente tedesca propria dell'epoca dell'idealismo. Oggi essa è comunque un assoluto anacronismo; di fronte alla sobria astrattezza e al funzionalismo estremo della scienza moderna, che non può e non deve comunicare valori, l'idea di una "educazione attraverso la scienza" non è altro che una fantasia deviante.

Conclusioni

Vorrei tentare di riassumere. Ho cercato di rappresentare la crisi dell'università europea, i suoi sviluppi e le sue cause. Ho tentato di mostrare come questa crisi abbia sì un gran numero di cause quantitative e organizzative, ma che ultimamente non ha potuto essere superata perché troppo a lungo non ci siamo resi conto del fatto che essa si origina da difficoltà connesse col problema della concezione. Le università hanno risolto in maniera così confusa e insoddisfacente la crisi che hanno attraversato in seno all'evoluzione della società perché hanno troppo poco riflettuto su che cosa sono e sul perché ci sono.

Più precisamente: sono rimaste attaccate ad un'auto-concezione che non poteva più corrispondere alla loro realtà né alla mentalità e al modo di procedere della scienza moderna.

Perciò oggi ci troviamo di fronte all'alternativa o di dover constatare rassegnatamente che, dopo circa ottocento anni di storia alterna, ma sostanzialmente gloriosa e soprattutto sempre importante per la civiltà occidentale, l'università attuale non è altro che una scuola di formazione professionale esercitante la ricerca, una istituzione che a buon diritto viene a inserirsi in un "terziario culturale" indifferenziato e il cui sempre invocato diritto all'autonomia può essere legittimato oramai soltanto ideologicamente, cioè per nulla affatto onestamente; una istituzione che lo Stato può gestire come qualsiasi altra scuola e le cui tradizioni – toghe, *dies academici*, magnifici rettori e decani di facoltà – non sono altro che pretesti folcloristici. Oppure dobbiamo adattarci a trasformare di nuovo a breve termine la nostra patria accademica in un luogo di particolare cultura pedagogica e a lungo termine in una istituzione la cui ripartizione in tante facoltà e istituti sia più che un caso e che sia sostenuta da una approfondita, ben fondata e soprattutto non formale comprensione del *theorein*, della riflessione sulla realtà dell'essere.

Aggiungo che quest'ultimo compito, per quanto possa sembrare difficile da realizzare nel nostro tempo incerto e confuso e da presentare con efficacia agli occhi del pubblico (oggi l'università per i suoi immensi costi non può sopravvivere senza riconoscimento pubblico), è di fondamentale importanza non solo per il futuro dell'università, ma anche per quello di tutta la nostra civiltà.

* Brani tratti da Nikolaus Lobkowicz, *Il futuro dell'università, "Il nuovo areopago"*, autunno 1984.

Nikolaus Lobkowicz, nato a Praga nel 1932, cittadino statunitense dal 1960, è docente di Filosofia della politica e presidente della Università Cattolica di Eichstätt (Germania).

LA PROSPETTIVA DELLA SCIENZA

di Wilhelm von Humboldt

Restare su posizioni di ricerca

La concezione degli istituti scientifici superiori come vertice, verso il quale confluisce tutto ciò che si fa direttamente per la cultura morale della nazione, riposa sul fatto che essi sono destinati a elaborare la scienza nel senso più profondo e più lato del termine, offrendola all'educazione spirituale ed etica perché l'utilizzi come materia non intenzionalmente predisposta, anzi funzionale di per sé*.

La loro essenza consiste dunque nel collegare, internamente, la scienza oggettiva all'educazione soggettiva, esteriormente, l'istruzione scolastica compiuta con lo studio che si va iniziando secondo alcune direttive personali, o piuttosto nel realizzare il passaggio dall'una all'altro. *La prospettiva fondamentale resta comunque la scienza*: giacché appena essa si presenta pura, viene accolta spontaneamente e nella sua totalità, pur potendosi verificare alcune deviazioni sporadiche.

Intanto, poiché questi istituti possono raggiungere il loro fine solo nella misura in cui ciascuno, per quanto possibile, si pone di fronte all'idea pura della scienza, i criteri predominanti nel loro ambito sono la *solitudine e la libertà*. Tuttavia, dato che nell'umanità anche l'azione spirituale può prosperare solo nella cooperazione, e precisamente non solo affinché l'uno supplisca ciò che all'altro difetta, ma affinché la fortunata attività dell'uno ispiri l'altro e a tutti si renda evidente la forza comune, originaria, che nei singoli s'irradia solo isolata e derivata, bisogna che l'organizzazione interna di questi istituti provochi e tenga desta una cooperazione ininterrotta, la quale spontaneamente e non intenzionalmente sempre daccapo vivifichi se stessa.

Una caratteristica degli istituti scientifici superiori è inoltre quella di trattare la scienza sempre come un problema non ancora del tutto risolto e di restare pertanto costantemente su posizioni di ricerca, laddove la scuola ha a che fare ed apprende soltanto nozioni già belle e fatte. Il rapporto tra docente e discepoli muta quindi completamente rispetto a quello precedente. Il primo non esiste in funzione degli altri, entrambi esistono in funzione della scienza; il suo lavoro dipende anche dalla loro presenza e non procederebbe altrettanto felicemente senza di loro; se essi non si raccogliessero spontaneamente intorno a lui, egli andrebbe a cercarli, sì da avvicinarsi maggiormente alla mèta grazie all'unione della sua forza, addestrata bensì, ma perciò

stesso anche più facilmente unilaterale e già meno vivace, con la loro, più debole, ma ancora meno parziale e coraggiosamente tesa verso tutte le direzioni.

Verso l'idea

Si vede facilmente che, nell'organizzazione interna degli istituti scientifici superiori, tutto verte sulla necessità di mantenere saldo il principio di considerare la scienza come qualcosa che non si è ancora del tutto conseguito né mai si potrà del tutto conseguire, e come tale ricercarla incessantemente.

Non appena si cessi dal cercare effettivamente la scienza, o s'immagini che essa non vada creata dalle profondità dello spirito, ma possa essere accumulata estensivamente mediante un lavoro di raccolta, tutto è perduto irrimediabilmente e per sempre; perduto per la scienza, la quale, se ciò continua a lungo, sfugge al punto da abbandonare come spoglia vuota persino il linguaggio, e perduto per lo Stato. In quanto solo la scienza che derivi dall'intimo e che nell'intimo possa venire impressa trasforma anche il carattere, e allo Stato, come all'umanità, poco importano la sapienza e le parole, ma piuttosto il carattere e l'azione.

Ad evitare ora e per sempre questa falsa strada, non occorre altro che mantenere desta e vivace una triplice aspirazione dello spirito:

- in primo luogo, dedurre tutto da un principio originario (onde ad es. le interpretazioni della natura, da meccaniche, si elevano via via a dinamiche, organiche e infine psichiche nell'accezione più lata);
- secondariamente, informare tutto ad un ideale;
- infine, collegare quel principio e questo ideale in un'idea. [...]

Se predominerà negli istituti scientifici superiori il principio di ricercare la scienza come tale, non occorrerà provvedere ad alcun'altra cosa singolarmente presa. Allora non mancheranno né unità né perfezione, l'una cercherà l'altra spontaneamente e insieme spontaneamente si porranno nella giusta interazione, in che consiste il segreto di ogni buon metodo scientifico.

* Brani tratti da Wilhelm von Humboldt, *Università e umanità*, Guida Editori, Napoli 1974.

Il testo è ripreso da un saggio incompiuto sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori di Berlino, che lo statista e riformatore prussiano scrisse nel 1810.

L'UNIVERSITÀ BIFRONTE

di Alejandro Llano

Un'attualità che non tramonta

L'università continua ad essere imprescindibile. Alcuni anni fa si è parlato del possibile superamento dell'istituzione universitaria, che resterebbe disciolta in diverse organizzazioni di ricerca e docenza, con un carattere imprenditoriale o statale. Così facendo, però, perderemmo molto. Da otto secoli l'università dimostra di essere in grado di trovarsi essa stessa all'origine dei mutamenti o, almeno, di adattarsi ad essi, anche se, a volte, con una certa lentezza. Ci sono molte cose che nascono al di fuori di essa – innovazioni intellettuali e tecniche, artistiche e culturali – ma l'università è stata capace di accoglierle e integrarle nelle sue attività.

Il valore dell'istituzione universitaria oggi è particolarmente evidente. Le migliori diagnosi del momento rinviano, in un modo o nell'altro, all'avvento di una società della conoscenza, di una società dell'informazione, rinviano a configurazioni sociali molto più flessibili, nelle quali a primeggiare non sarà la trasformazione e lo scambio di merci, ma la comunicazione di conoscenze e l'elaborazione dell'informazione.

Le istituzioni dedite alla generazione e alla trasmissione del sapere passano in primo piano. Le frontiere convenzionali tra le diverse discipline, inol-

tre, tendono a svanire o, quanto meno, a perdere la loro rigidità. È dunque palese l'attualità di un'istituzione che consideri in modo globale i diversi rami del sapere e che faciliti l'interazione di tali saperi al proprio interno. Sarà anche decisiva, però, la sua relazione con ciò che la circonda. Stiamo entrando, in effetti, in un'epoca caratterizzata soprattutto dalla complessità. Gli scambi personali e intellettuali si rivelano problematici perché devono entrare in contesti estremamente complessi. Si moltiplicano gli effetti perversi, gli effetti indesiderati, e allora mancano le istituzioni che gestiscano la complessità. Tale gestione della complessità necessita di organizzazioni molto innovative, che producano movimenti emergenti, che creino, cioè, esse stesse le connessioni comunitarie.

Università bifronte: specializzazione e interdisciplinarietà

L'università è, può arrivare ad essere, un'istituzione ben adatta alla società nuova. Essendo tradizionalmente una commistione di saperi e, al tempo stesso, una comunità di persone, può gestire la generazione e la trasmissione delle conoscenze, ed è in grado di farlo in un contesto sociale di alta complessità. Soddisfa le condizioni

necessarie per essere tenuta in grande considerazione e svolgere un ruolo importante nella nuova epoca verso la quale sembriamo avviati; un'epoca, cioè, in cui ci sarà una grande specializzazione e, allo stesso tempo, una grande interdisciplinarietà. Le applicazioni saranno molto specializzate, ma ad esse si giungerà con il concorso di conoscenze e tecnologie molto diverse. Insomma, penso che non ci sarà, e già comincia a non esserci, la specializzazione lineare: quella che procede da una ricerca molto ristretta e conduce a un'applicazione molto concreta, nel quadro di una professionalità estremamente specifica. Questo tipo di specializzazione, io credo, sta perdendo sempre più rilievo. In questo senso, non avrebbe posto nell'università, né dal punto di vista della ricerca né da quello della docenza. Il suo posto sarebbe in altre organizzazioni con orizzonti molto limitati, dedite ad analizzare questioni concrete o a preparare tecnici superspecializzati. Questo non è il cammino dell'università. Penso che il tipo di universitario al quale dobbiamo puntare sia una persona con una formazione intellettuale solida e ampia, che le permetta di essere molto versatile nello sviluppo professionale e nell'applicazione pratica di questa preparazione di base. Se si imparano cose molto concrete, una cosa è certa: entro pochi anni non serviranno più. Nell'università deve formarsi un tipo di persona che sia in grado di mettere in pratica le sue conoscenze, di "riciclarsi" più volte nella vita.

Tra stasi e sviluppo

Flessibilità e stasi: qui, in effetti, c'è una sorta di dilemma. Da un lato, sul piano teorico, l'università sembra essere un'istituzione molto adatta a questo tipo di società in arrivo. Dall'altro, ci scontriamo con il fatto che in quasi tutto il mondo, tranne poche onorevoli eccezioni, le università attuali sono istituzioni poco flessibili con scarsa capacità di adattarsi e di agire su ciò che le circonda. Sono

quasi sempre vincolate a procedimenti accademici abbastanza rigidi e a un tipo di organizzazione relativamente statica.

La grande sfida attuale dell'università, io penso, è proprio quella di andare verso un tipo di organizzazione e di funzionamento che le permetta di integrarsi e di influire in modo decisivo nella società della conoscenza. Questo, a mio avviso, è oggi l'unico modo per valorizzare la grande tradizione umanistica e scientifica dell'università. Dobbiamo andare verso un'università con un'organizzazione molto più dinamica, più flessibile, nella quale, proprio perché sono molto vive le tradizioni essenziali, vi sia la capacità di cambiare con grande rapidità ciò che è accidentale.

(Traduzione di Giovanni Maria Del Re da: Alejandro Llano, *La universidad del futuro*, "Nuestro Tiempo", ottobre 1991).

Alejandro Llano, docente di Filosofia, è rettore dell'Università di Navarra (Pamplona, Spagna).

Università di Firenze: una sala di lettura



AL SERVIZIO DELLA SOCIETÀ

di Robert B. Young

Valori accademici

Molto è stato scritto sui valori dell'istruzione superiore.* Dressel (1981) li individua in verità, bellezza, integrità, valori morali e spirituali e fede nella dignità umana. Morrill (1980) scrive che a contrassegnare l'istruzione superiore in America sono i valori intellettuali (precisione, rigore, chiarezza, coerenza e verità), i valori morali (onestà, tolleranza, rispetto ed autocritica), i valori democratici (diritti umani, dignità umana, uguaglianza, tolleranza, rispetto di sé e degli altri, integrità, libertà, giustizia e compassione) ed i valori ultimi (concernenti la fede). Sanford (1980) propone una gerarchia di fiducia, amore, giustizia, libertà e verità. La verità è il valore più alto del mondo accademico e la fiducia quello più basilare: "Le persone non si prenderanno cura l'una dell'altra se tra di loro non esiste fiducia e senza tale reciproco interessamento la giustizia non diventerà un valore importante; se non si riceve giustizia, difficilmente si sarà in grado di apprezzare appieno la libertà e senza libertà non si avranno né la capacità né la disposizione d'animo a ricercare la verità" (pag. 202).

Questa panoramica accomuna verità, libertà, giustizia e comunità al valore primario del servizio. Verità, libertà e giustizia sono i valori più alti della

gerarchia di Sanford: "senza la fiducia non può esservi comunità" (pag. 202). Il valore della comunità è implicito nei valori "democratici" di Morrill. Tuttavia qualsiasi elenco di valori accademici è più utile che definitivo e per motivi di spazio non è possibile analizzare tali valori uno per uno nell'ambito di questo articolo. Tuttavia, l'aver passato preliminarmente in rassegna questi valori fornisce un contesto in cui è meglio collocare il problema del servizio.

Verità, libertà, giustizia e comunità sono valori che possono offuscare o chiarire la comprensione del servizio reso dagli accademici. La verità è a servizio della società, non di se stessa. La libertà, parimenti, non è un fine. Essa protegge la ricerca della verità, non l'intraprendenza del singolo. La giustizia elimina gli eccessi della libertà, proteggendo chiunque in modo equanime. Se la giustizia è la guida per risolvere i conflitti individuali, la comunità è la forza coesiva del mondo accademico. La comunità fa sì che il servizio equanime verso tutti si imponga sull'egoismo personale.

Servizio

Il servizio è lo scopo fondamentale dell'istruzione superiore ed è pertanto la lente attraverso cui osservare

verità, libertà, giustizia e comunità. Questa lente è però resa sfocata da confuse distinzioni tra il servizio come mezzo e come fine e dalla imprecisa relazione tra il servizio reso a se stessi ed il servizio reso agli altri. Il mondo accademico opera come una delle tante istituzioni a servizio della società. La sua finalità è di essere un mezzo per il progresso della società. Così le funzioni dell'insegnamento superiore – didattica, ricerca e servizio – vanno interpretate e valutate come strumenti di servizio sociale. Purtroppo non è sempre così; anzi, queste funzioni sono state percepite unicamente come mezzi per la sopravvivenza del mondo accademico o come aventi valore per se stesse e di conseguenza si è ritenuto che gli accademici siano al servizio dei propri interessi più che degli interessi altrui. Una piena concettualizzazione delle finalità del servizio si spinge oltre i confini del mondo accademico. Didattica, ricerca e servizio devono avere come metro ultimo l'interesse pubblico e di certo non solo l'interesse di una istituzione.

La confusione tra le finalità e i mezzi del servizio è esacerbata dal fatto che i professori servono spesso se stessi quando dovrebbero invece servire gli altri. L'uomo ha due imperativi: tutelare se stesso e la propria specie. Un dilemma primordiale è decidere quando l'uno sia più importante dell'altra (Kolb, 1984). La scelta non è sempre discrezionale. La sopravvivenza dei docenti e di altri "funzionari pubblici" è legata a loro vantaggio tanto quanto l'illuminato interesse che nutrono verso di sé. È difficile dire quando un professore con i suoi sforzi serva se stesso e quando la società. L'unico modo per determinarlo è esplorarne i valori.

Verità

Le elencazioni dei valori accademici includono tutte la verità. Bowen e Schuster (1986) hanno individuato le funzioni primarie dell'istruzione superiore nella ricerca e nella diffu-

sione di "ciò che, per quanto possibile, sia stimato vero" (p. 53).

Il valore della verità accresce la moralità dell'istruzione superiore: "Una persona che inventa o distorce le informazioni, ignora consciamente i dati contraddittori, plagia l'opera di altri ed interpreta il sapere per conseguire fini diversi dalla verità perde la fiducia ed il rispetto degli altri" (Heath, 1968, pp. 259-260). Ci si aspetta che gli accademici scoprano, conservino e trasmettano la verità anche quando essa è impopolare. Questo compito consente alle università di esercitare una funzione di critica sociale. La società si aspetta che l'università attribuisca maggiore importanza alla verità che alla propria sopravvivenza e che lo stesso facciano i professori. Tale valutazione della verità induce il pubblico a ritenere che il docente persegua finalità diverse dalla propria sopravvivenza.

Nella parte centrale del XX secolo il servizio della verità è divenuto un fine in se stesso. La razionalità cognitiva è stata il valore ultimo ammesso dai neutralisti etici: il valore da servire era la verità, non la gente; in molti college ed università si riscontrava il "predominio ostinato di un orientamento di razionalità cognitiva" (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977, p. 239). Tuttavia l'idealizzazione della verità relegava in secondo piano l'individuo trasformando in un fine quello che era un mezzo di servizio. La verità, anziché essere una guida all'azione, divenne un ideale disincarnato (Smith, 1985). Questo atteggiamento permise di essere insensibili alle conseguenze delle proprie scoperte (i fisici potevano ad esempio separare la questione della guerra nucleare dalle proprie ricerche sulla fissione). La misantropia si trasformò in saggezza. La "verità" giustificava le ricerche sugli armamenti, gli esperimenti non certo etici su cavie umane ed animali e la pubblicazione delle scoperte prima che esse fossero adeguatamente verificate. Docenti ed istituzioni accrebbero le proprie risorse e la propria fama attraverso la

ricerca e questi riconoscimenti divennero per alcuni più importanti del bene sociale (Astin, 1983).

Il fine supremo dell'istruzione superiore non deve essere la scoperta della verità oggettiva, che dovrebbe piuttosto essere un mezzo che l'istruzione superiore ha per mettersi a servizio degli studenti e della società (Fellman, 1967). Prima di questo secolo, la verità intellettuale non era considerata equivalente alla saggezza (Hesburgh, 1979): "l'uomo (era considerato) qualcosa di più della sua mente e senza valori, l'uomo poteva essere intelligente, ma non era pienamente umano" (p. xi). Tale distinzione era netta nell'epoca in cui l'istruzione superiore mirava a diffondere la verità attraverso le arti liberali più che a scoprirla mediante la ricerca scientifica. Nel XIX secolo si suppose invece che gli accademici dovessero scoprire verità scientifiche e che le università dovessero analizzare queste scoperte e diffondere le verità insite in esse. Nel 1857 il Rettore dell'Università del Michigan, Henry Tappan (in Cowley, 1963), disse che le accademie erano complementari alle università, perché esse si concentravano sulla ricerca rendendo questa funzione "più efficiente, mentre le università vere e proprie si occupavano più precisamente dell'opera di istruzione" (p. 274). Anche in questo secolo i docenti che sbarcano il lunario con la didattica sono più di quelli che si dedicano alla ricerca, definendo il sapere in modo da insegnare la verità. Per servire la verità e la società mediante la didattica essi sono costretti ad insegnare prospettive multiple di verità, ad incoraggiare il pensiero critico (strumento di scoperta della verità) più che l'apprendimento mnemonico e a comunicare la verità in modi recepibili dai diversi tipi di studenti.

Può darsi che i docenti americani non apprezzino tutte le implicazioni di servizio alla verità contenute nei *curricula*. Quando la libertà è data per scontata, le discussioni sulla verità sono accettate come normali. Gli accademici e gli studenti dell'Est europeo

hanno altre opinioni in merito. La libertà ha portato nelle classi idee nuove e ha smascherato l'ipocrisia di alcuni professori: "Ci hanno mentito quando ci insegnavano storia; perché dovremmo credere loro ora che insegnano filosofia?" Sanford (1980) non scinde la verità dai valori democratici. Essa è stata costruita sulla libertà, la giustizia e lo spirito di verità.

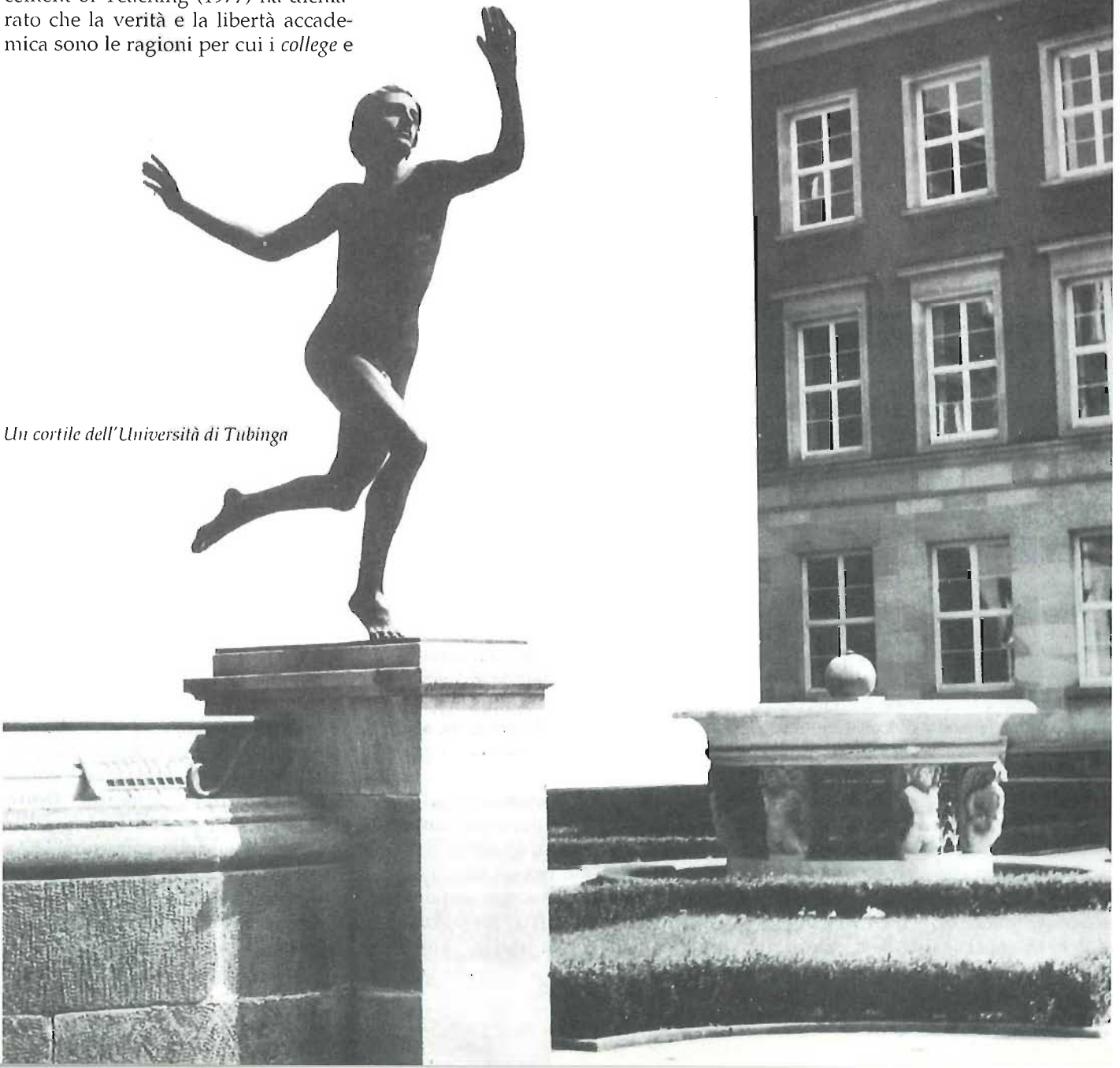
Libertà

Libertà e verità sono inseparabili. La Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1977) ha dichiarato che la verità e la libertà accademica sono le ragioni per cui i *college* e

le università hanno avuto un'influenza positiva sulla società americana. Bowen e Schuster (1986) definiscono la libertà accademica come "il diritto dei membri di una facoltà ad una sostanziale autonomia nella gestione del proprio lavoro e alla libertà di pensiero e di espressione nella scoperta e nella diffusione del sapere. Questa libertà è fondamentale per la promozione del sapere" (p. 53). Essa non si basa su alcun concetto di verità assoluta; è invece una condizione per ricercare le verità in evoluzione (Brubacher, 1977).

Il legame tra libertà e verità può essere usato da alcuni professori per far pendere la bilancia del servizio a proprio esclusivo beneficio. Essi pongono sul proprio piatto il peso della libertà accademica dicendo "dobbiamo essere liberi di insegnare e studiare ciò che vogliamo". Per alcuni, la libertà accademica è un diritto che gli altri valori non possono incrinare (Smith, 1985). Questa percezione della libertà accademica ha portato alla sua protezione legale.

Un cortile dell'Università di Tubinga



La libertà accademica non è licenza. Essa deve essere collegata alla verità in modo da servire alla fiducia pubblica (Brubacher, 1977). La Dichiarazione dei Principi dell'Associazione Americana dei Docenti Universitari (AAUP) del 1915 riconosce che "non ci sono diritti a cui non corrispondano doveri,..." (pertanto) la libertà del docente universitario comporta certi obblighi ad essa correlati" (p. 168). La ricerca deve essere condotta equamente e agli studenti vanno presentati tutti gli aspetti di un problema. L'insegnamento deve presentare le verità scientifiche in modo da considerare i preconcetti e le tradizioni degli alunni e con "debito rispetto verso la formazione del carattere" (p. 170), mentre gli accademici devono "espellere dai propri ranghi gli incompetenti e gli indegni" (p. 170) che non farebbero fronte a queste responsabilità.

Giustizia

La giustizia è la linea di demarcazione tra libertà e licenza. Per meritarsi la libertà accademica un professore deve essere imparziale verso tutti. La società si attende che le istituzioni di istruzione superiore siano più imparziali di qualsiasi altra istituzione operante al suo interno (Trachtenberg, 1989). La giustizia assume tre forme (Bellah, et al., 1986). La giustizia procedurale si occupa dell'imparzialità delle regole della società. La giustizia distributiva riguarda l'imparzialità delle ricompense e delle opportunità sociali. La giustizia sostantiva tutela l'imparzialità generale della società. Tali forme esercitano tutte una certa influenza sul servizio reso dai docenti. La giustizia procedurale è stata chiamata in causa nella discussione sulla libertà accademica dall'inizio di questo secolo. Uno dei membri del Comitato AAUP per la libertà Accademica era Richard Ely, che pose a repentaglio il proprio incarico all'Università del Wisconsin esprimendosi a favore della libertà di sciopero dei lavoratori. La Dichiarazione del 1915 sancì il diritto di Ely e di

altri docenti ad un equo processo.

La giustizia distributiva è di primaria importanza per i docenti americani poiché implica ad esempio la formulazione di *curricula* con prospettive multiculturali. Per essere equanime l'università deve offrire prospettive diverse.

Ylvisaker (1990) ha individuato tre modi in cui l'istruzione superiore deve promuovere la giustizia sostantiva: 1) rinnovare il proprio impegno verso la missione storica di libertà e giustizia sociale; 2) assicurare che il *campus* forgi gli ideali ed i modelli di comportamento di una società libera e giusta; 3) incoraggiare i propri componenti a lottare per la libertà e la giustizia sociale nella società circostante. Per adempiere ai valori della giustizia sostantiva i docenti non devono limitarsi ad esporre i fatti, ma, attraverso l'uso di questi fatti, devono rendere la società più giusta.

Comunità

La comunità è il valore della connessione. Essa promuove l'interesse per gli altri. La comunità è una forma particolare di interesse, un rispetto per gli altri che va al di là dei confini delle relazioni dei singoli e delle famiglie. Essa ci è familiare: la "comunità accademica" è la nostra eredità e la nostra speranza. Senza il valore della comunità, l'istruzione superiore potrebbe essere veritiera, libera e giusta, ma perderebbe la sua identità distintiva, ossia la sua cultura di servizio.

Molte grandi università hanno perso la propria dimensione comunitaria e ritrovare tale dimensione è diventato un argomento importante di discussione nel mondo dell'istruzione superiore americana. In *Campus Life: In Search of Community*, Boyer (1990) individua in una comunità accademica i seguenti valori: perseguimento di uno scopo, apertura, giustizia, disciplina ed interesse per gli altri. Il perseguimento di uno scopo implica la conformità alla verità. L'apertura è legata al valore della libertà.

Giustizia e disciplina si collegano alla giustizia sostantiva. L'interesse per gli altri è il motivo essenziale del servizio; la comunità accademica deve essere un posto in cui si promuove il bene del singolo e dove il servizio agli altri è incoraggiato se non richiesto (Boyer, 1990).

Praticamente tutte le nozioni di comunità accademica stimolano il rispetto per coloro che ne fanno parte: docenti, studenti e amministratori. Tutti sono importanti (Schlossberg, 1989). Tutti sono oggetto di attenzione, sono collegati con gli altri e sono apprezzati. Ciò porta ad una sinergia sociale in ambito accademico, ad un reciproco riconoscimento (Young e Elfrink, 1991) in cui il singolo e l'organizzazione traggono vantaggi maggiori di quanto non avrebbero fatto singolarmente.

La reciprocità protegge alcune facoltà di ricerca dall'introversione. Esse non devono ignorare gli studenti, i membri di altre facoltà o gli amministratori per vivere isolate nelle proprie stanze. Il riconoscimento implica che i docenti non dovranno sfruttare gli studenti per promuovere la propria carriera; che i libri saranno scritti perché c'è qualcosa da dire e non per portare *royalties* ai professori; che si darà credito agli studenti laureati che compiono ricerche per le pubblicazioni dei professori e che i programmi apporteranno benefici al sapere e non ai membri della facoltà. I singoli studenti non saranno vessati perché non hanno gli interessi e le capacità intellettuali dei docenti, ma saranno stimati ed aiutati nel loro sforzo di apprendere.

La comunità è tanto più evidente nel *curriculum*: essa costituisce la base dell'educazione liberale che è: "per dirla franca un'impresa etica che non comporta altro che la trasformazione del singolo, una conversione, per così dire, alla propria umanità" (Murchland, 1976, p. 22). L'individuo diviene parte della comunità attraverso l'educazione liberale. I primi *college* americani, sebbene non formassero che un piccolo gruppo di *élite*, preparavano gli studenti alla

responsabilità civica (Brubacher e Rudy, 1976). Questa finalità, ancora percepibile nei piccoli *college* americani, è ugualmente importante in quelli di maggiori dimensioni.

Conclusioni

L'istruzione superiore deve essere a servizio della società. Sebbene tale premessa sia alla base di questo saggio, essa potrebbe essere contestata in un mondo accademico che consideri la verità come il proprio scopo supremo. Tuttavia la ricerca della verità non è isolata dalla gente e nessun circolo accademico che coinvolga la gente può essere neutrale nei propri valori. Le persone, nel bene o nel male, "sono animali che ricevono, scelgono, trasportano, forgianno, trasmettono, fondono valori" (Lerner, 1976, p. 97). Per i docenti è più importante esaminare l'ampiezza dei valori inerenti al proprio servizio verso gli altri che negarli.

Vorremmo ricordare che i seguenti valori sono essenziali al servizio della società:

- la verità richiede analisi e scoperte; essa è un mezzo per lo sviluppo morale della società più che un fine in se stessa;
- la libertà collettiva ci porta al di là dei nostri diritti di singoli e ci conduce alle nostre responsabilità come cittadini;
- la giustizia è qualcosa di più che un processo equo; essa provvede a che l'università sia imparziale verso tutti;
- la comunità conferisce un riconoscimento ufficiale a tutte le componenti del mondo accademico; esse devono svolgere un'attività di servizio al di là dei propri confini personali.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

BIBLIOGRAFIA

American Association of University Professors, "1915 Declaration of Principles", in, L. Joughin, ed., *Academic Freedom and Tenure* (Madison: The University of Wisconsin Press, 1967), pp. 155-176.

Astin A., *Achieving Educational Excellence* (San Francisco: Jossey-Bass, 1986).

Bellah, R.N., R. Madsen, W.M. Sullivan, A. Swidler, and S. Tipton, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life* (New York: Harper and Row, 1986). Bowen, H., and J. Schuster, *American Professors: A National Resource Imperiled* (New York: Oxford University Press, 1986).

Boyer, E., *Campus Life: In Search of Community* (Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990).

Bressler, M., "The Academic Ethic and Value Consensus", in, *Rockefeller Foundation Working Papers: The Search for a Value Consensus* (New York: Rockefeller Foundation, 1978).

Brubacher, J., *On the Philosophy of Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977).

Brubacher, J., and W. Rudy, *Higher Education in Transition* (New York: Harper and Brothers, 1976).

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977).

Cowley, W., "An Overview of American Colleges and Universities" Mimeo-graphed manuscript, Stanford University, 1963.

Dressel, P., *Administrative Leadership: Effective and Responsive Decision Making in Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981). Fellman, D., "Academic Freedom and the American Political Ethos", in, E. Manier and J. Houck, eds., *American Freedom and the Catholic University* (South Bend: Fides, 1967).

Heath, D., *Growing Up in College: Liberal Education and Maturity* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1968).

Hesburgh, T., *The Hesburgh Papers: Higher Values in Higher Education* (Kansas City: Andrews and McMeel, 1979).

Kolb, D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984).

Lerner, M., *Values in Education: Notes Toward a Values Philosophy* (Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976).

Martin, W.B., *Redefining Service, Research, and Teaching*, *New Directions in Higher Education*, No. 18 (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977).

Morrill, R., *Teaching Values in College: Facilitating Development of Ethical, Moral, and Value Awareness in Students* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980).

Murchland, B., "The Eclipse of the Liberal Arts", *Change* 8 10 (1976): 22-26, 62. Rokeach, M., *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1968).

Sanford, N., *Learning after College* (Orinda, California: Montaigne, 1980).

Schlossberg, N., "Marginality and Mattering: Key Issues in Building Community", in, D. Roberts, ed., *Designing Campus Activities to Foster a Sense of Community. New Directions for Student Services*, No. 48 (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989).

Smith, D., "Values and Institutional Decision Making", *Academe* 71 6 (1985): 14-18.

Trachtenberg, S., "Presidents can Establish a Moral Tone on Campus", *Educational Record* 70 2 (1989): 4-9.

Trow, M., "Higher Education and Moral Development", *AAUP Bulletin* 62 1 (1976): 20-27.

Withers, A., "Perceptions of Academic Department Chairs at Twelve Ohio Private Liberal Arts Colleges Regarding the Essential Values at their Institutions", Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, 1993.

Ylvisaker, P., "Promoting Social Justice: From the Campus to the Community", *Educational Record* 71 4 (Fall 1990): 15-18.

Young, R. and V. Elfrink, "Essential Values of Student Affairs", *Journal of College Student Development* 32 1 (1991): 47-55.

* Brani tratti da Robert B. Young, *Academic Values and Service Conflicts in "Higher Education in Europe"*, vol. XVIII, n. 1, 1993, UNESCO-CEPES, Paris.

Robert B. Young è professore associato di Psicologia dell'Educazione alla Kent State University (Ohio, USA).

In questa concitata stagione di ricerca del "nuovo" sul terreno politico, sociale, istituzionale e di generale, spesso acritico rifiuto di quanto realizzato negli ultimi anni, anche il settore della cooperazione allo sviluppo ha conosciuto il suo momento di confusa messa sotto accusa. Un momento, peraltro, accompagnato da evidenti disfunzioni del sistema di amministrazione dei fondi destinati alla cooperazione e a ripensamenti su scala internazionale delle modalità di erogazione degli aiuti ai Paesi in via di sviluppo. I documenti che presentiamo costituiscono una riaffermazione del mondo universitario – italiano, europeo, dei Pvs – dell'attualità della cooperazione fra atenei del Nord e del Sud per realizzare uno sviluppo autenticamente sostenibile. Dal III Colloquio internazionale, organizzato dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria e dall'Università dell'Aquila dal 7 al 10 novembre 1993, è anche venuta una conferma dell'impegno ad operare per la pace in un'area – quella del Mediterraneo – sinora attraversata da tensioni e contrapposizioni.

L'AQUILA.

CRONACA DI UN COLLOQUIO

Università per la formazione di quadri dirigenti, tecnici, professionisti. Università per la diffusione della democrazia e la promozione dell'integrazione tra popoli, anche fra quelli un tempo divisi da inimicizie. Queste le linee fondamentali emerse dai lavori del Terzo Colloquio Internazionale sulla cooperazione universitaria allo sviluppo.

Temi scottanti, in un momento in cui le grandi organizzazioni internazionali sembrano orientate a dare priorità assoluta all'istruzione di base quasi svincolandola dalla piramide dell'educazione. Temi scottanti anche per via della crisi della cooperazione (non solo quella italiana) di fronte all'aggravarsi di tante situazioni locali, vedi il Corno d'Africa. Non è un caso, dunque, che questo Colloquio organizzato nel cuore dell'Abruzzo dall'Icu e dall'Università dell'Aquila abbia riunito rettori e professori di 54 università di 22 paesi e 4 continenti, e poi rappresentanti dei Ministeri degli Esteri e dell'Università italiani e di organismi internazionali.

Il tema della formazione, filo rosso del Colloquio, è stato affrontato sotto varie angolazioni, dallo sviluppo sostenibile (prima sessione) alle offerte di formazione per la cooperazione allo sviluppo (seconda sessione), ai casi concreti di singole regioni come l'America Latina (terza sessione) e il Bacino del Mediterraneo (quarta sessione).

Lo sviluppo sostenibile – tema

approfondito nella prima sessione – va inteso come una crescita compatibile con la disponibilità presente e futura delle risorse naturali, ma anche come consolidamento dell'assetto sociale attraverso la partecipazione attiva di tutti gli individui. Ecco perché per il presidente dell'Icu, prof. Cortesini, è necessaria una visione interdisciplinare che allarghi gli orizzonti oltre quelli puramente economicistici che tanto a cuore stanno ai grandi organismi finanziari internazionali. Visione globale – aggiunge il prof. Vial, rettore dell'Università Cattolica del Cile – vuol dire anche giusto equilibrio tra discipline tecnico-scientifiche e materie umanistiche. Ma vuol dire anche – sottolinea il prof. Urbani, vicepresidente dell'Icu – reimmettere nelle realtà locali le risorse umane, abbandonando l'imperante e generico internazionalismo.

Sviluppo e ambiente sono due componenti inscindibili, che possono trovare una corretta armonizzazione nel quadro di politiche ambientali ben pianificate che non restino tuttavia al livello di pura enunciazione, ha ricordato il prof. Scarascia Mugnozza, presidente della Conferenza dei Rettori italiani.

Dalla teoria alla pratica

Esaurita (provvisoriamente) la discussione concettuale, si è passati alla questione pratica della formazio-

ne degli operatori dello sviluppo e degli studenti di Pvs in Europa. Dei primi si è ampiamente discusso presentando una ricerca dell'ICU*, che illustra le caratteristiche e le prospettive dei corsi post-laurea in Italia, evidenziando la necessità di garantire un alto livello di professionalità agli addetti, alla quale è soprattutto l'università a dover puntare, come ha sottolineato il prof. Schippa, rettore dell'ateneo aquilano. Dall'Italia all'Europa: rappresentanti di prestigiose organizzazioni internazionali – dall'EADI (che raccoglie gli istituti europei di ricerca) all'ILO (organizzazione ONU per il lavoro), dal CONICS (consorzio delle università italiane per la cooperazione allo sviluppo) alla Fondazione Rui – hanno fornito una vera e propria mappa dei corsi in Europa per i futuri formatori, tecnici e dirigenti dei Pvs.

L'analisi delle situazioni di due regioni, l'America Latina (terza sessione) e Bacino del Mediterraneo (quarta sessione) ha permesso di verificare "sul campo" l'efficacia della cooperazione universitaria. Nel continente latino-americano sono già stati attivati corsi *master* riconosciuti a livello internazionale. In fase avanzata, inoltre, è la cooperazione tra i vari paesi della regione e tra questi e l'Europa. In entrambi questi ambiti modello autorevole si è rivelato il centro interuniversitario latino-americano CINDA, con sede a Santiago del Cile. Nel corso della sessione, inoltre, si è affacciata l'ipotesi di allargare la cooperazione Europa-America Latina – legate da vincoli storici fortissimi – a un terzo polo, il Bacino del Mediterraneo, del quale si è parlato nella successiva seduta.

È stata forse questa la sessione che ha presentato le maggiori novità. Sono stati illustrati, in primo luogo gli strumenti di attuazione della nuova politica dell'Unione Europea verso il Mediterraneo. Accanto a questi, però, sono state illustrate varie esperienze spontanee di cooperazione universitaria multilaterale finalizzate allo sviluppo dell'area. Particolarmente significativa la presenza di accademi-

ci di Israele e Palestina (uno storico dell'Università di Haifa, un sociologo palestinese dell'Università di Tel Aviv e il prorettore dell'Università di Birzeit) che ha costituito lo spunto per una tavola rotonda sul ruolo dell'università per la stabilità politica dell'area. Ancora una volta è emersa la centralità della formazione superiore, sia come forza democratica di apertura, sia come veicolo di integrazione sociale dei Palestinesi d'Israele. Spazio, infine, ha avuto anche la difficile situazione del Libano.

Il Colloquio si è chiuso con una sessione nella quale sono state presentate le considerazioni finali. Tra queste spiccano l'attenzione all'ambiente,

alla cooperazione Sud-Sud, la necessità di collaborazione fra università, enti di formazioni ONG e imprese per lo sviluppo, ed una ferma dichiarazione sul modo che l'università è chiamata ad assolvere nel campo della solidarietà sociale e come cammino per lo sviluppo che ha dato corpo ad una suggestiva mozione finale votata all'unanimità.

G.D.R.

* Cfr. l'articolo "Formazione post-laurea per lo sviluppo" di Giovanni Finocchietti in *Universitas* 47, pp. 67-73.

A MEETING IN L'AQUILA

At a moment in which development aid is experiencing a period of crisis in Italy and elsewhere, university cooperation, directed toward the socio-economic growth of the Developing Countries (DCs), is proving itself to be a particularly modern, effective and far-sighted tool.

This message emerged from the *Third International Conference on University Development Cooperation*, organized by the Institute for University Cooperation (ICU) and the University of L'Aquila, and held in the city of L'Aquila from November 7 to 10, 1993. The Conference was the ideal continuation of other meetings organized by ICU – the previous two Conferences (Trieste 1985 and Bari 1988) and Seminars (S. Margherita Ligure, 1989 and Siena 1991) – to discuss and reflect upon the university

development cooperation policies implemented by Italy, the main European countries and the European Community (Ec).

The Conference was divided into four separate sessions. The university presidents and professors from fifty-two universities participating in the Conference (24 from Italy, 20 from Latin America and 8 from the Mediterranean Area), represented twenty-two countries located on four continents. Other participants were from the Italian Ministries of Foreign Affairs and of the University, from the EC and several international bodies and institutions.

Given the emergence of new requirements, with the development of the concept of *sustainable development* and closer interdependence between geographical areas, the *Third Conference*

focused more than the previous Conferences on the long-term aims and objectives of university cooperation rather than on the operational tools as such, and more on the features of development than on those of cooperation.

A sustainable development, understood as growth compatible with the availability of natural resources (present and future) and a social order consolidated with the participation of all individuals, means *ipso facto* adjusting the philosophy and tools of development initiatives. Thus, *university education oriented toward sustainable development* must be interdisciplinary, both theoretical and concrete, and develop skills related to the formulation and management of projects. It must also be flexible, timely and highly innovative, if it is to offer solutions that are modern and effective and guarantee professional skills capable of evolving with the changing needs. University is required to make a dual *step forward in qualitative terms*: on the one hand,

initiating and enhancing cooperation with educational bodies, Non-Governmental Organizations (NGOs), the public sector and companies, in order to integrate knowledge, experience and skills and thus guarantee the advance of *university development cooperation*; on the other, it must focus on the formulation and implementation of suitable basic education policies by providing for the training of the educators and decision-makers who will be responsible for managing these policies in the future.

During the Conference it was stressed that the thirty-year experience of university cooperation, and the consequent accumulation of considerable information and data, should now be used to achieve a rational system of organization of data on an authentic scientific development and cooperation axis.

Particular attention was paid to analyzing the situation in *Latin America and the Mediterranean Area*. Thanks also to the experience of CINDA

(Centro Interuniversitario di Desarrollo, which groups together universities from fifteen Latin-American countries) Latin America is currently a valid model of South-South Cooperation and a reliable partner with Italy and the European Community. Significant standards have been reached in some Latin American countries and areas of higher education. Post-graduate studies have also been implemented at the regional level.

The fact that the Mediterranean Area, constituting the foundations of the whole European continent, is less homogeneous but equally promising, emerged very strongly in the words of the President from Maghreb, Mashrek and Albania and during the round-table discussions from Israeli and Palestinian professors.

The latter expressed a genuine willingness to overcome the divisions of the past.

Thus, university cooperation is a tool of development as well as a factor of stabilization, democracy and peace.

FORMAZIONE PER LO SVILUPPO

I corsi post-laurea in Italia

Collana dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria

Un'indagine realizzata per l'Istituto per la Cooperazione Universitaria da Francesco Carchedi, Giovanni Finocchietti e Laura Innocenti sulle iniziative delle università italiane che mirano alla formazione degli operatori dello sviluppo

Per acquisti rivolgersi a: Le Monnier
Piazza Borghese, 3 - 00186 Roma - Tel. 06/68.73.805
Prezzo di copertina: L. 28.000

Le Monnier

L'ITINERARIO CULTURALE DA TRIESTE 1985 A L'AQUILA 1993

di Massimo Gaudina

Trieste 1985

I Colloqui e i Seminari Internazionali promossi dall'ICU sin dal 1985 rappresentano per tutti gli operatori della *cooperazione universitaria allo sviluppo* un importante momento di analisi e un'occasione di riflessione critica.

Il I Colloquio Internazionale, svoltosi a Trieste nel novembre 1985, segnò in qualche modo la fine della fase pionieristica della cooperazione universitaria italiana, contraddistinta sino a quel momento da numerose ma estemporanee iniziative, ognuna racchiusa nel proprio micro-cosmo di progetti e di realizzazioni.

La legge 38/1979 – che aveva offerto all'università italiana la possibilità di partecipare alle attività di cooperazione allo sviluppo – e la riforma dell'università dal 1980 (DPR 382) – in base alla quale la cooperazione era diventata attività istituzionale degli atenei – avevano creato i necessari presupposti giuridici.

Si rendeva pertanto possibile un salto di qualità sul piano progettuale e operativo e sotto il profilo del coordinamento organico delle varie competenze: il Colloquio di Trieste contribuì sostanzialmente a dare una risposta a queste esigenze e prospettive.

Organizzato in collaborazione con l'Università locale, il Ministero degli

Affari Esteri e quello della Pubblica Istruzione, esso riunì per la prima volta tutte le componenti – accademiche, governative e non governative – impegnate nella *cooperazione universitaria internazionale*, con il duplice intento di analizzare il "cosa si è fatto" e di passare quindi alla proposizione del "cosa e come fare".

In relazione al primo aspetto, fu presentata una ricerca dell'ICU e della Fondazione Rui che, attraverso l'analisi dello "stato dell'arte" testimoniò l'esistenza di un variegato "modello italiano" di *cooperazione universitaria*.

Le caratteristiche e i limiti di tale modello costituirono la base per l'elaborazione di proposte e di progetti finalizzati ad un migliore impiego delle potenzialità esistenti.

In primo luogo si sottolineò l'esigenza di rispondere in modo sempre più coerente agli autentici bisogni economici e sociali dei Pvs, e non soltanto alle finalità accademiche degli atenei cooperanti. Accanto agli scambi di docenti, di ricercatori e di esperienze culturali, si propose cioè di *incrementare la cooperazione orientata a formare i futuri formatori*, che, oltre a garantire la continuità degli interventi, costituiscono l'autentico fulcro di un graduale processo di autosviluppo dei Pvs.

Questo approccio comportava, inoltre, uno studio preliminare volto a conoscere in modo approfondito le

caratteristiche delle società locali, con il fine di "calibrare" gli strumenti operativi in funzione delle reali condizioni socio-economiche di quei paesi.

Sotto l'aspetto delle modalità operative, dal Colloquio emerse la necessità di individuare e di coordinare in modo organico le tre "competenze naturali" impegnate nella *cooperazione universitaria allo sviluppo*: la dimensione scientifico-accademica, la componente organizzativo-manageriale e la spinta motivazionale propria del volontariato. Una efficace sinergia fra queste componenti e quelle istituzionali fu concepita come una condizione essenziale per le future attività.

In particolare l'università italiana fu chiamata a rispondere con nuovi strumenti alle nuove responsabilità ricoperte. Per evitare la frammentazione delle singole esperienze e la dispersione dei risultati, si richiese il *coinvolgimento istituzionale dell'intera struttura universitaria*: in questo modo, oltre a rendere più efficaci e meglio coordinate le varie iniziative, si sarebbero amplificati gli "effetti di ritorno culturale", che sarebbero divenuti patrimonio di tutto il mondo accademico, e non soltanto dei singoli protagonisti.

All'università si richiesero inoltre una più adeguata ricerca attuata "nei Pvs e per i Pvs" e la creazione di un

osservatorio permanente con compiti di monitoraggio e di informazione sulle risorse e sulle iniziative di *cooperazione universitaria*.

Uno dei gruppi di lavoro del Colloquio – quello dedicato ai problemi giuridico-amministrativi – propose infine che la cooperazione fosse promossa al rango di *finalità istituzionale* dell'università.

La ricchezza di proposte, di osservazioni e di concettualizzazioni elaborate fece sì che il Colloquio di Trieste fosse considerato un "punto di non ritorno" per la *cooperazione universitaria allo sviluppo*.

Da Trieste a Bari

Negli anni immediatamente successivi fu possibile riscontrare un'evidente crescita, tanto in termini quantitativi che qualitativi, della cooperazione universitaria italiana allo sviluppo. La diversificazione geografica delle aree di intervento (non più limitate alla fascia dell'Africa sub-sahariana), l'incremento della domanda di cooperazione proveniente da diversi Pvs e lo sviluppo di un'autentica "cultura della cooperazione" in alcune università italiane – testimoniata dall'avvio di corsi post-laurea *ad hoc* e dalla nascita di centri universitari per la cooperazione – furono gli indicatori più rilevanti di tale crescita.

Il grado di maturazione raggiunto dalla *cooperazione universitaria* e la contemporanea apertura internazionale degli atenei italiani provocarono, come conseguenza naturale, la necessità di un confronto su scala continentale, già esplorato a Trieste attraverso una tavola rotonda con rappresentanti di vari organismi europei (NUFFIC, DAAD, etc.).

Furono queste le premesse del *II Colloquio Internazionale*, svoltosi a Bari nel maggio 1988.

Analogamente all'appuntamento triestino, il Colloquio di Bari prese le mosse dai risultati di una ricerca dell'ICU, volta a delineare il bilancio delle attività realizzate e le strategie per il futuro.

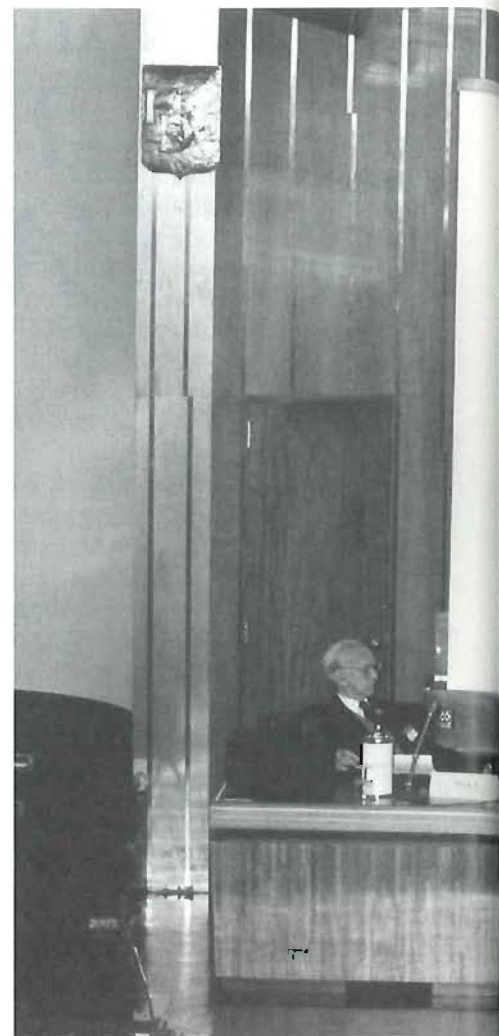
Il ragguardevole incremento di accordi bilaterali tra università italiane e atenei dei Pvs (che erano raddoppiati nel giro di due anni e mezzo) confermò che la *cooperazione universitaria* attraversava una fase di piena espansione. Venne pertanto ribadita la centralità dell'Università e del metodo universitario quale strumento privilegiato di una cooperazione orientata all'auto-sviluppo economico e sociale dei Pvs.

Venne inoltre confermata, come tre anni prima a Trieste, la distinzione fra la tradizionale collaborazione accademica (cioè motivata da finalità prevalentemente scientifiche) e *cooperazione universitaria allo sviluppo*.

Quest'ultima, per affrontare adeguatamente le sfide cui era chiamata a rispondere, avrebbe dovuto gestire e risolvere un *duplice problema di interdipendenze*: da un lato, quello tra ricerca, didattica e servizi operativi, cioè fra i tre livelli istituzionali di attività universitaria; dall'altro, quello legato alla necessità di conciliare gli interventi tecnico-scientifici, necessariamente settoriali, con una educazione umanistica e "globale", capace cioè di formare uomini e di valorizzare le culture locali.

Alla luce delle esperienze realizzate da altri paesi europei, vennero inoltre individuate *tre condizioni da soddisfare* per garantire la riuscita della *cooperazione universitaria allo sviluppo*: in primo luogo la pluralità di opzioni operative, che avrebbe consentito di intervenire in modo mirato sulle singole e variegate società locali; secondariamente, la definizione dei ruoli, per evitare anomalie organizzative derivanti dalla possibile sovrapposizione dei compiti propri dell'università e quelli della Pubblica Amministrazione (esercitati dal Ministero degli Esteri); infine la chiarezza delle motivazioni che danno vita e sostengono le singole iniziative, argomento al quale venne dedicato un intero gruppo di lavoro.

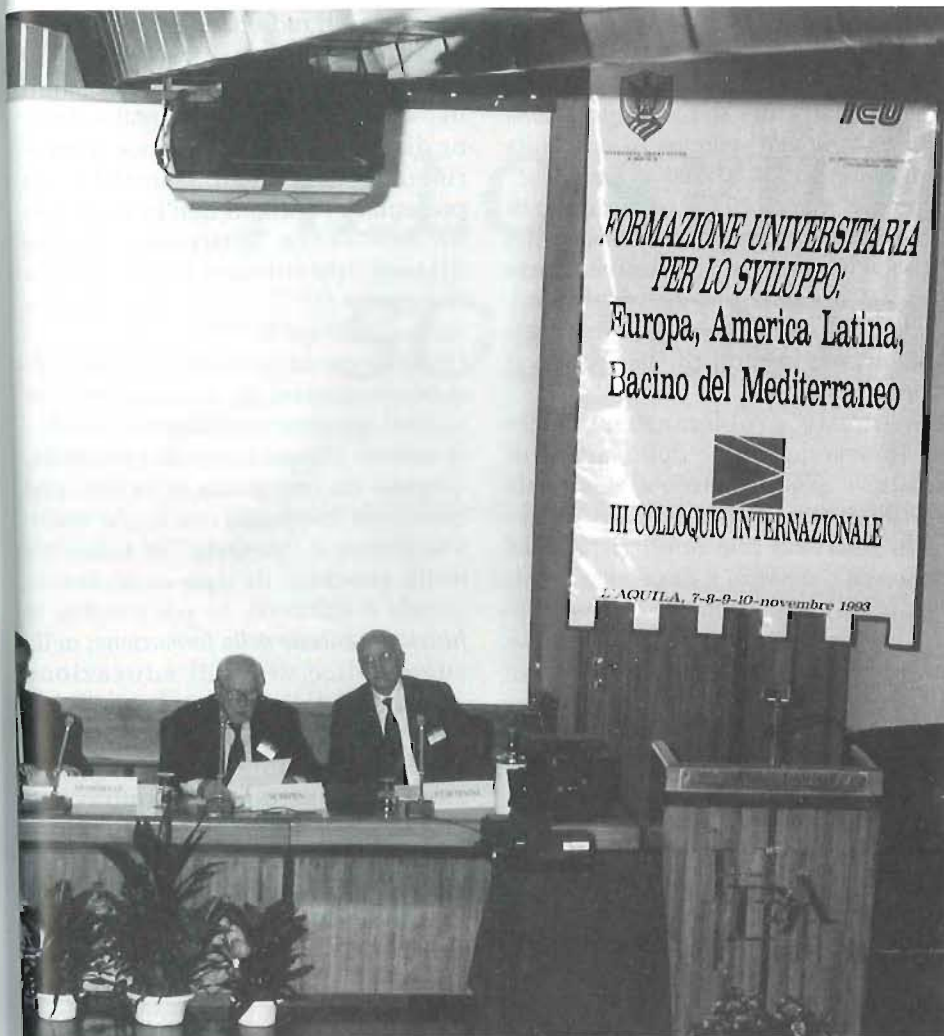
Tra le problematiche nuove, che con il Colloquio di Bari vennero introdotte per la prima volta in modo sistematico nel dibattito sulla cooperazio-



ne universitaria, ricordiamo il tema del "follow-up" – cioè del controllo *ex-post* degli interventi e della loro continuità – e le prime porposte di *incattivazione della cooperazione sud-sud*, unitamente alla necessità di costituire, in prospettiva, *reti di cooperazione* fra diverse strutture universitarie.

La ricca riflessione proposta alla comunità accademica mondiale dal *II Colloquio* provocò un immediato proliferare di dibattiti ed iniziative, sintomi di un'accresciuta consapevolezza internazionale del ruolo degli universitari nella cooperazione.

Va in particolare ricordato che, nel corso del *Simposio internazionale* organizzato nell'ambito delle celebrazioni del IX centenario dell'Università di



L'apertura del Colloquio presieduta dal rettore Schippa

Bologna, oltre a riconoscere il ruolo fondamentale delle università per lo sviluppo, i 400 rettori che sottoscrissero la Magna Charta delle Università Europee diedero risalto al legame esistente tra problemi dello sviluppo e funzione "universale" del sapere.

Genova 1989

A un anno di distanza dal II Colloquio, il patrimonio teorico-metodologico delineato a Bari fu applicato all'analisi di una specifica area geografica - l'America Latina - che per la molteplicità di iniziative avviate e per i profondi legami cultu-

rali con l'Italia fu prescelta quale area emblematica.

Il *Seminario Internazionale sulla cooperazione universitaria Italia-America Latina*, organizzato a Genova e Santa Margherita Ligure nell'ottobre 1989, fu promosso dall'ICU, dal Centro Interuniversitario EULA (un consorzio di atenei italiani attivi nella cooperazione scientifica con l'America Latina) e dal CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) di Santiago del Cile.

Oltre a ribadire le strategie e i meccanismi della cooperazione universitaria italiana (preparazione dell'*humus* culturale per un graduale autosviluppo, centralità della ricerca, attenzione alla valutazione *ex-post* degli inter-

venti, etc.), il Seminario si soffermò sulle peculiarità dell'area esaminata e sulla necessità di compiere interventi "mirati" in funzione di queste peculiarità.

A tal fine si individuarono tre settori prioritari di intervento: gestione tecnologica, amministrazione della giustizia e ambiente, e si sottolineò la necessità di *costituire o consolidare strutture di ricerca e di formazione stabili*, in prospettiva autosufficienti.

Particolare enfasi fu dedicata inoltre alla promozione della *cooperazione sud-sud*, da attivarsi tra atenei latino-americani che avessero presentato omogenei livelli di sviluppo.

In chiusura di Seminario, i tre organismi promotori sottoscrissero un accordo-quadro, simbolo di una sostanziale convergenza di vedute e piattaforma per future azioni congiunte.

Nel frattempo i mutati scenari geopolitici tracciati alla fine degli anni '80 e le nuove linee-guida indicate da organismi internazionali quali l'OCSE, l'UNDP e la Banca Mondiale (potenziamento dell'istruzione di base e disinvestimenti dal settore universitario) diedero vita a nuove tendenze e nuove prospettive anche nell'ambito della cooperazione universitaria allo sviluppo.

Roma 1990

La *Conferenza sulle "Università europee e la cooperazione internazionale"*, organizzata a Roma nel maggio 1990 dal CIRPS (Centro Interuniversitario di Ricerca per i Pvs), si propose di analizzare questa evoluzione, sulla base del presupposto che, nonostante le difficoltà e i problemi dell'aiuto allo sviluppo, la cooperazione universitaria andava qualitativamente migliorata e adattata alle nuove esigenze.

In relazione all'accelerato processo di integrazione europea, comprendente

anche l'intensificarsi delle relazioni scientifiche e universitarie tra i paesi del Vecchio Continente, si intravvide un rischio, sottolineato nella sessione introduttiva, relativamente al pericolo che l'insistenza sul ritorno alle radici culturali e storiche dell'Europa facesse passare in secondo piano la lezione dell'interdipendenza nord-sud appresa in quegli anni.

Per evitare questi ad altri rischi, derivanti da una "vecchia" cultura della cooperazione, si identificarono alcune linee prioritarie da perseguire, come la *necessità di stimolare nuove tecnologie in loco*, sulla base dei bisogni reali dei Pvs (evitando quindi di esportare *tout-court* i modelli europei); il *bisogno di superare un approccio settoriale* e iper-specialistico ai problemi dello sviluppo, a scapito del loro carattere "globale", la *diversa collocazione geografica tra formazione universitaria* (da incentivare *in loco*) e *post-laurea* (da perseguire in Europa).

In questo contesto si colloca anche il *Seminario Internazionale* realizzato a Siena nell'ottobre 1991 su iniziativa dell'ICU, del CICS-EULA e del CINDA: riprendendo le conclusioni del seminario di S. Margherita Ligure, relative alla cooperazione fra l'Italia e l'America Latina, fu effettuata l'analisi monotematica di uno specifico intervento di *cooperazione universitaria* italo-cileno (relativo alla gestione delle risorse idriche del *bacino del fiume Bio Bio*, un territorio di circa 24 mila metri quadrati popolato da quasi un milione di persone): essa costituì il punto di partenza per un'ulteriore puntualizzazione sul ruolo della formazione nella strategia della *cooperazione universitaria allo sviluppo*.

Ribadito il rapporto di causa-effetto che lega la formazione alla partecipazione attiva dell'individuo nella società, il Seminario indicò che la *preparazione universitaria e post-universitaria* non generica ma finalizzata alla formazione di tecnici, professionisti e ricercatori, avrebbe dovuto rappresentare il cardine della cooperazione italiana e l'autentico "motore dello sviluppo" per le società civili dei Pvs.

Roma 1992

Un'ulteriore occasione di confronto fra gli operatori della *cooperazione universitaria allo sviluppo* fu costituita dal *Convegno "Nord-Sud ed Est-Ovest"* (Roma, 5 marzo 1992), organizzato in occasione di una pubblicazione del CONICS (Consorzio Interuniversitario per la Cooperazione allo Sviluppo), incentrata sulle problematiche e sui nodi ancora insoluti che tale cooperazione presentava.

Tra queste problematiche, oltre all'annosa questione delle lacune di carattere organizzativo e gestionale ancora esistenti, un particolare accento fu riservato alle *caratteristiche del personale volontario e cooperante* impegnato nei programmi. Se da una parte si ribadì la chiarezza delle motivazioni di tale impegno (cooperazione allo sviluppo e non opportunità di tipo meramente accademico), dall'altra si sottolineò la duplice urgenza di garantire agli operatori un'adeguata preparazione preliminare e di estendere i tempi della loro permanenza *in loco*: l'obiettivo finale era quello di rendere più incisivi, più coerenti e, in prospettiva, maggiormente "autosostenibili" gli interventi di *cooperazione universitaria allo sviluppo*.

Concepcion-Roma 1993

Il programma di cooperazione in Cile, già oggetto di riflessione a Siena, realizzato congiuntamente dall'ICU, dal CICS-EULA e dall'Università di Concepcion, fu portato a compimento nel 1993, dopo quattro anni di lavoro preceduti dalla relativa fase di studio e progettazione.

Promossa dal Consiglio d'Europa e finanziata per la prima fase dal Ministero della Pubblica Istruzione e per quella attuativa dal Ministero degli Esteri, l'iniziativa italo-cilena intendeva potenziare il sistema di gestione delle risorse idriche dell'area del Bio Bio, in una duplice ottica di pianificazione del territorio e di salvaguardia dell'ambiente.

In occasione della sua conclusione,

avvenuta all'indomani del completamento dei vari corsi post-laurea (tra cui un dottorato in Scienze ambientali) e della contemporanea realizzazione di cinque piani di gestione territoriale, gli enti organizzatori hanno presentato i risultati dell'iniziativa in un seminario, articolato in due distinti appuntamenti: il primo a *Concepcion* (16-17 marzo), il secondo a *Roma* (28-29 aprile 1993).

Questi incontri hanno confermato alcune convinzioni già maturate nei precedenti appuntamenti internazionali.

Anzitutto l'importanza di prevedere, quando sia necessaria la *ricerca*, che questa sia impostata con taglio *multidisciplinare* e "pensata" in funzione delle ricadute di tipo economico, sociale e culturale; fu poi ribadita la *funzione centrale della formazione*, nella sua duplice veste di educazione ambientale e di formazione di tecnici e ricercatori.

Inoltre l'interconnessione tra formazione e lavoro, perseguita attraverso l'attivazione del dottorato di ricerca in Scienze ambientali, ha rappresentato uno degli elementi innovativi più rilevanti dell'esperienza italo-cilena.

La storia della *cooperazione universitaria italiana* al servizio dello sviluppo si è mossa, dunque, tra le mutevoli necessità dei paesi riceventi e le diversificate risposte dei paesi donatori, in una linea di continuità metodologica e di aderenza ai bisogni dei primi.

Gli obiettivi raggiunti costituiscono pertanto il punto di arrivo di un ciclo di approfondimenti realizzati sul campo, e contemporaneamente il punto di partenza di azioni future. Con il suo patrimonio di esperienze e conoscenze maturate nei Pvs, il mondo universitario è in grado di rispondere a nuove esigenze, in virtù del suo metodo e della sua mentalità ad un tempo scientifici e pragmatici, sempre adattabili all'evoluzione delle aspettative di ogni società.

LA COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

di Umberto Farri

Segretario Generale dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria (Icu)

Il dibattito sviluppatosi nell'ultimo decennio attorno al ruolo dell'università nelle politiche di cooperazione allo sviluppo – un dibattito grosso modo coincidente in Italia con la II Conferenza sulla cooperazione indetta nel 1985 dal MAE e con le prime ricerche dell'ICU su tale argomento, presentate nel I Colloquio internazionale di Trieste – *Università e sviluppo, formazione e cooperazione* sono termini che appaiono di frequente nelle possibili combinazioni.

La formazione quale componente della cooperazione allo sviluppo è mai costantemente considerata essenziale in ogni progetto ed iniziativa. Minori certezze si hanno sui compiti dell'istituzione universitaria nella promozione dello sviluppo. A questo riguardo tre sono gli interrogativi; se e come le strutture di istruzione superiore nel Terzo Mondo sono in grado di promuovere lo sviluppo delle società locali; quali forme di cooperazione gli atenei del nord del pianeta siano abilitate a prestare alle stesse società per coadiuvarne la crescita culturale ed economica, sia in azioni dirette che con l'appoggio alle istituzioni gemelle di quei paesi; infine, la specifica formazione che il mondo accademico può fornire a quanti intendono operare in attività



Umberto Farri durante il suo intervento

di sostegno allo sviluppo, vuoi endogeno vuoi esogeno, quando si tratti di iniziative di cooperazione internazionale allo sviluppo.

È su questo ultimo compito dell'università che ha indagato negli ultimi tempi l'ICU nella consapevolezza, più volte ribadita dall'Istituto nei Colloqui e nei Seminari che hanno preceduto questo incontro dell'Aquila, dell'importanza "strategica" del fattore umano per lo sviluppo e, più in generale, della formazione.

La strategia della formazione

Senza soffermarci sull'esperienza raggiunta dall'ICU attraverso l'attività di ricerca sociale ed educativa e, soprattutto, con la sua più che ventennale presenza "sul campo" in programmi di cooperazione allo sviluppo, assumiamo quale punto di partenza il Seminario di Siena di due anni fa, al quale parteciparono gli amici latino-americani del CINDA. È con loro e con i docenti italiani del Centro interuniversitario CICS-EULA che fu redatto il documento sulla *formazione nella strategia della cooperazione allo sviluppo*.

Era allora in fase di realizzazione – ad uno stadio avanzato – il programma italo-cileno di pianificazione territoriale e di scienze ambientali riguardante il bacino del fiume Bio Bio, in cui operavano docenti di 18 università italiane con colleghi latino-americani; nell'ambito di tale programma le attività di formazione rivestivano una posizione preminente, con un corso di dottorato e due di specializzazione post-laurea in Scienze ambientali. Nel documento stilato a Siena, anche tenuto conto del lavoro in fase di esecuzione, fu ribadito che "la formazione è un proces-

so dinamico, aperto, che influenza e coinvolge tutto il sistema educativo di un paese, di ogni livello, ordine e grado". E ancora: per lo sviluppo armonico, sostenibile di un paese, tutte le classi sociali sono chiamate a porgere il loro contributo di partecipazione; l'università non può pertanto limitare il suo raggio d'intervento e di azione alle sole classi dirigenti, ma è chiamata a svolgere un compito determinante per quanto attiene ad esempio alla formazione dei docenti di altri livelli educativi, ed assumendo una "responsabilità decisiva nei sistemi educativi nazionali".

Riferendosi in concreto ai programmi post-laurea, il documento di Siena ricordava che attraverso di essi l'università "forma gli specialisti e i professionisti richiesti dai settori produttivi ed amministrativi", oltre a dar vita a nuove leve per la docenza e la ricerca scientifica.

È utile sottolineare che già due anni fa, nell'occasione di cui stiamo parlando, si riaffermò che gli interventi di cooperazione, stante la loro straordinarietà, dovessero "possedere le capacità di avviare in tempi adeguati la gestione ordinaria": il che significa idoneità a conseguire nel tempo previsto gli obiettivi, dare stabilità alle istituzioni coinvolte nell'intervento di cooperazione, garantire gli effetti diffusivi. Vi è in questa elencazione di requisiti di un programma "vitale" il nocciolo della "sostenibilità", difficilmente raggiungibile senza la presenza della componente della formazione.

Ha ancora validità la cooperazione universitaria allo sviluppo?

Il Seminario di Siena si concluse affermando che "quando la cooperazione universitaria ha per obiettivo lo sviluppo, il suo campo di intervento non può che estendersi alla formazione a tutti i livelli, adottando le metodologie da determinarsi caso per caso in riferimento alle condizioni socio-culturali del paese ricevente".

È lecito chiedersi se in presenza di

precise scelte di campo effettuate dalle grandi agenzie internazionali erogatrici degli aiuti allo sviluppo, che privilegiano l'istruzione di base rispetto a quella tecnico-professionale e superiore, abbia ancora un senso quella particolare forma di cooperazione universitaria che abbiamo definito "allo sviluppo" e che riguarda vuoi le modalità di intervento e di indirizzo di questa istituzione nel campo dello sviluppo, sia la destinazione dei flussi finanziari provenienti dai donatori.

Tali interrogativi occorre realisticamente porli anche in presenza (in Italia più che in altri paesi europei in proporzioni accentuate) di una crisi generale della cooperazione, in coincidenza di congiunturali difficoltà finanziarie e di evidenti disfunzioni nei meccanismi di erogazione.

Crisi che si combina da un lato con la tendenza a livello internazionale a declassare l'istruzione universitaria quale beneficiaria e destinataria di interventi, dall'altra a livello nazionale con la decurtazione di programmi esistenti e l'accantonamento di progetti già elaborati.

Della cooperazione universitaria allo sviluppo i Colloqui organizzati dall'ICU hanno tracciato sin dall'inizio le linee portanti, non tacendone le difficoltà di esecuzione e prima ancora di ideazione, ed hanno definito la corretta metodologia da applicare, avendone presente sempre la sostenibilità. Al di là dei contraccolpi che la attuale crisi della cooperazione provoca anche nelle università, è dato rilevare una maturazione avvenuta nell'ultimo decennio e contrassegnata, almeno in Italia, da una crescita anche quantitativa delle iniziative universitarie a sostegno dello sviluppo. Queste in sintesi le tendenze emergenti: a) un interesse per lo sviluppo istituzionale (le università dei Pvs hanno necessità di modernizzare i sistemi di gestione e di amministrazione, di procedere alla revisione dei *curricula*, di sperimentare nuovi metodi didattici, di avviare attività di ricerca applicata, etc.); b) la tendenza alla "regionalizzazione" (estensione

della cooperazione a paesi ed aree omogenee o con interessi convergenti); c) l'emergere di priorità geografiche (Europa centro-orientale, Asia, Nis ovvero nuovi stati indipendenti) e settoriali (ambiente, sanità di base, formazione professionale, rafforzamento dei processi democratici); d) la formazione di nuovi soggetti di cooperazione per lo più collettivi: consorzi di università, consorzi di atenei, industrie, ONG; reti internazionali; programmi comuni di insegnamento mediante mobilità di docenti, ricercatori e studenti.

L'aumentato interesse degli atenei per questa loro funzione di supporto allo sviluppo veniva messa in evidenza tre anni fa dal prof. Scarascia Mugnozza in un'intervista: "la formazione è il settore fondamentale di intervento poiché educare, qualificare vuole dire creare il reticolo della produttività e quindi il benessere e poi la ricchezza".*

Ad un impoverimento della cooperazione in generale, collegato ad una serie di dubbi e critiche sull'operato delle organizzazioni internazionali ma anche a evidenti limitazioni di ordine finanziario, fa da contraltare una maggiore consapevolezza della indefettibile responsabilità dei popoli e delle istituzioni "ricche" verso il sud del mondo. E nelle università è ormai incontestabile tale consapevolezza che discende dal patrimonio genetico dell'istituzione, dalla sua vocazione universale, dal suo compito di servizio della società. Per questo motivo, sotto forme diverse, dovendo superare difficoltà nuove, diffidenze più o meno radicate, delusioni e scetticismi, gli uomini e le donne dell'università sanno che assolvono un loro dovere preciso quando affrontano – per dare soluzione – ritardi, problemi, insufficienze che ostacolano la crescita delle società e delle università nei Paesi in via di sviluppo.

* Cfr. l'intervista a Gian Tommaso Scarascia Mugnozza "Il reticolo della produttività" in *Universitas* n. 38, pp. 3-9.

L'UNIVERSITÀ PER LA PACE

di Giovanni Maria Del Re

Al Colloquio internazionale sulla cooperazione universitaria svoltosi a L'Aquila tra il 7 e il 10 novembre 1993 erano presenti, allo stesso tavolo, un accademico israeliano, il prof. Kenneth Stow, docente di Storia Ebraica presso l'Università di Haifa, un suo concittadino di nazionalità palestinese (di credo cristiano), il prof. André Elias Mazawi, sociologo, docente presso la School for Arab Teachers dell'Università di Tel Aviv e, infine, il palestinese prof. Ibrahim Abu Lughod, rettore dell'Università di Birzeit, nella West Bank (la riva occidentale del Giordano, nei Territori Occupati), un ateneo che ha fornito buona parte della delegazione palestinese negli storici negoziati di Washington del settembre 1993. A loro abbiamo chiesto una testimonianza, in quanto osservatori – e attori – privilegiati del nuovo quadro medio-orientale.

Kenneth Stow
Docente di Storia ebraica
Università di Haifa, Israele

Dopo il grosso passo avanti compiuto con gli accordi di Washington, che ruolo possono avere le università nella pacificazione della regione?

A mio avviso potranno essere prima di tutto una forza universitaria nel senso pieno della parola: una forza democratica, una forza di apertura. Così ad esempio noi potremo invitare i nostri colleghi che insegnano in istituzioni palestinesi piccole e non sviluppate in colloqui e seminari. Potremo pensare a eventuali programmi in comune con loro. Potremo fornire tutto l'aiuto che ci verrà richiesto.

L'università può avere un ruolo centrale, o invece di mero supporto?

L'università, almeno quella israeliana, è essenzialmente un'istituzione di tipo scientifico-accademico, non è coinvolta direttamente nella politica, i professori non funzionano in alcun modo come "entità" politiche. Quel che fanno di politico lo fanno esclusivamente come attività privata. Per me è la cosa migliore: così noi possiamo svolgere funzioni di orientamento per i professori e gli studenti palestinesi. Anzi, vorrei sottolineare che proprio il miglioramento del clima permette scambi accademici: così studenti palestinesi possono già venire a studiare nelle nostre università così

come, immagino, in seguito anche studenti israeliani andranno a studiare nelle università palestinesi.

Lei parla di un clima migliore. Mi può spiegare in che senso?

C'è un grande sollievo, grande ottimismo. Certo, bisogna essere realisti, l'intesa che c'è stata non cambia tutto dall'oggi al domani. Ma tutti hanno la sensazione che il domani sarà molto più bello, anche se nessuno sa bene come finirà il processo e quanto tempo ci vorrà – il che, certo, crea delle incertezze. La gran maggioranza degli studenti nell'università, ma anche delle persone che conosco fuori del mondo accademico, è contenta di questa grande svolta.

Qualcuno parla di residui di diffidenza, quasi di critica verso questa apertura. Secondo Lei c'è qualcuno che ancora ha paura di questa pacificazione in Israele?

Non so se "paura" sia la parola giusta. C'è un'apprensione generale, abbiamo bisogno di vedere confermato nei fatti che l'Olp ha davvero chiuso la sua attività terroristica. Preoccupano in particolare gli integralisti, i cosiddetti Hamas, che dicono di voler dirottare la pace, così come c'è un elemento del popolo ebraico preoccupato soprattutto per il futuro degli insediamenti dei coloni, ancora del tutto oscuro. Si tratta, però, di una minoranza molto ben definita, e la convinzione generale è che bisogna sperare.



Da sinistra: A. E. Mazawi, I. Abu Lughod, A. Lepidi (moderatore della tavola rotonda) e K. Stow

Ibrahim Abu Lughod Prorettore dell'Università di Birzeit, Palestina

Nel suo intervento al colloquio Lei ha fortemente sottolineato il ruolo dell'università nelle relazioni tra i due popoli. Ci può spiegare in che senso?

Oggi ci sono 8 università nella West Bank (la riva occidentale del Giordano, nei Territori Occupati, ndr) e a Gaza, con circa 20.000 studenti, le quali offrono preparazione in lettere, scienze, ingegneria, politecnici. Gli studenti di questi atenei sono coloro che comporranno la classe dirigente, il personale amministrativo e lo staff che si occuperà dei rapporti con l'estero del nuovo Stato palestinese. Il secondo punto, particolarmente importante per gli sviluppi futuri, è che le università sono piccoli microcosmi della società. Ciò che ha luogo in esse avrà un tremendo impatto sulla realtà esterna, e la influenzerà.

Per esempio, il modo con cui vengono condotte le elezioni delle rappresentanze studentesche dentro l'università, il modo in cui gli studenti compongono le loro controversie avrà il suo impatto sulla società palestinese in generale. Terzo punto, che è un corollario del secondo, dobbiamo cominciare a insegnare alla nostra gente la politica democratica. Solo la democrazia, infatti, può condurre allo sviluppo, e, d'altra parte, una società democratica deve aspirare a vivere in pace con i propri vicini. In questo senso è l'università che deve fornire la leadership nel creare i modelli di interazione attraverso le frontiere.

Quindi, si può senz'altro parlare di centralità dell'università nella costruzione del nuovo Stato e della nuova società.

Certamente. Mi permetta di fare un esempio della centralità dell'Università che qui rappresenta: più dei due

terzi delle delegazioni che si sono recate a Washington per trattare con gli Israeliani e gli Americani sono stati reclutati dall'Università di Birzeit. Altre università hanno fornito altri delegati. È nell'università che si trova la riserva di risorse umane specializzate: persone che hanno capacità, una visione ampia, hanno effettivamente partecipato alla costruzione del nuovo ordine. Perciò quando ci sarà un'autorità nazionale per i Palestinesi, questa dovrà fondarsi sulla cultura, i valori impartiti da queste università.

Dopo anni di lutti, violenze da entrambe le parti, sarà possibile dimenticare o addirittura perdonare? O c'è il rischio, invece, che qualcuno possa considerare questi accordi un modo per cancellare delle responsabilità?

Nessuno dei due popoli deve dimenticare o perdonare. Per quanto riguarda noi, non c'è dubbio che le

vittime e i prigionieri palestinesi di questi anni vivranno nella nostra storia nazionale. Noi però ora stiamo parlando di oggi e di domani: adesso dobbiamo impegnarci a vivere in eguaglianza gli uni con gli altri, e la cosa importante è forgiare un futuro in comune che consentirà di assicurare la pace per entrambi i popoli.

André Elias Mazawi
Docente di Sociologia presso la
School for Arab Teachers
dell'Università di Tel Aviv, Israele

Prof. Mazawi, Le ripeto la domanda che ho già fatto ai suoi colleghi: che ruolo gioca l'università nel quadro della "riconciliazione" tra Palestinesi e Israeliani?

Il ruolo dell'università può essere di grande importanza. Un ruolo, però, che deve sempre porsi sul terreno proprio dell'università, quindi in termini di ricerche, di proposte concrete e, anche, di nuovi curricula che siano adeguati alla realtà politica e sociale in Israele e nel Medio Oriente in generale.

L'università può favorire l'integrazione israelo-palestinese?

Certamente. Essa può dare un contributo importante se favorisce l'integrazione degli arabi che sono anche cittadini israeliani nelle strutture accademiche del paese. Oggi meno dello 0,5% del personale della ricerca e docente delle università israeliane è arabo. Dunque l'integrazione professionale di questa parte araba dei cittadini israeliani è diventata indispensabile se l'università vuole davvero intervenire in modo efficace a livello sociale e politico.

Che ruolo possono avere la cooperazione italiana e quella europea in questo quadro?

Ci sono molti campi in cui può operare una cooperazione di questo genere a tutti i livelli e specialmente nella promozione di progetti economici e sociali che possono contribuire a una stabilizzazione economica della regione. In effetti, la realtà poli-

tica che si sta venendo a creare va consolidata in termini di sviluppo economico. È in questo campo che la Comunità Europea e l'Italia in particolare hanno un grande interesse. Io credo che oggi sia chiaro per tutte le nazioni del mondo che la modalità centrale della cooperazione è quella di un'esistenza interdipendente. Ciò presuppone una concezione egualitaria delle relazioni tra paesi, tra popoli, tra gruppi sociali. Oggi, insomma, bisogna sviluppare una cooperazione dove tutti abbiano un

uguale accesso alle risorse, alle possibilità di sviluppo.

Nel complesso, secondo lei si registra veramente un cambiamento nell'atmosfera generale?

Gli ultimi sviluppi politici hanno causato un cambiamento del clima politico. Nello stesso tempo, però, tali sviluppi hanno anche sollevato molti interrogativi sull'esito finale del processo. Il clima è migliore, certo, ma rimane ancora l'inquietudine per l'avvenire.



Un momento della relazione del prof. Mazawi

DOCUMENTO CONCLUSIVO

FINAL DOCUMENT

1. Le conclusioni e le raccomandazioni di seguito riportate costituiscono il risultato di un ampio processo di analisi sul tema della *cooperazione universitaria allo sviluppo*, promosso dall'ICU in tre successivi Colloqui Internazionali.

Al III Colloquio de L'Aquila (7-10 novembre 1993) hanno partecipato rettori e professori provenienti da un crescente numero di università italiane, da oltre 20 delle più prestigiose università dell'America Latina e dalle principali università di 10 Paesi del Bacino del Mediterraneo. Importanti contributi ai lavori sono venuti anche da rappresentanti della Comunità Europea, di altri organismi internazionali, dei Ministeri italiani degli Affari Esteri e dell'Università e della Ricerca, di varie agenzie universitarie europee.

2. L'università, quale luogo di formazione e di progresso scientifico e culturale, costituisce nel mondo moderno uno strumento insostituibile di affermazione e promozione dei diritti fondamentali della persona.

I partecipanti hanno riconosciuto che le mozioni conclusive dei precedenti Colloqui, sulla base di questo principio, hanno già contribuito a promuovere l'attuazione di iniziative efficaci. Pertanto considerano il presente documento quale continuazione e aggiornamento delle mozioni precedentemente approvate.

Il sapere è per sua natura senza frontiere ed ha nell'università il suo *habitat* naturale. *I partecipanti auspicano* che tutte le organizzazioni internazionali interessate a promuovere l'educazione per lo sviluppo diano priorità alle attività di cooperazione universitaria a tutti i livelli.

Confermano inoltre che meritano particolare attenzione gli sforzi tecnico-scientifici orientati soprattutto alla conservazione dell'ambiente e all'armonia sociale.

3. *I partecipanti riaffermano* l'importanza della cooperazione universitaria per la promozione dello sviluppo, contraddistinto da:

- una crescita economica duratura;
- un'utilizzazione delle risorse naturali compatibile con la loro disponibilità per le generazioni future;
- un consolidamento dell'assetto sociale che faciliti la par-

1. The following conclusions and recommendations are the outcome of an extensive analysis of *university development cooperation*, conducted by ICU in three successive International Conferences.

Presidents and university professors from an increasing number of Italian universities, from more than twenty of the most prestigious universities of Latin America, and from the main universities of ten Mediterranean Area countries participated in the Third Conference held in L'Aquila (November 7-10, 1993). Significant contributions were made by representatives of the European Community and of other international bodies, along with the Italian Ministries of Foreign Affairs and of University and Research, as well as various European university agencies.

2. In the modern world, the university functions as a focal point of learning and scientific and cultural progress; as such, it is an essential tool for the assertion and promotion of basic human rights.

The participants acknowledged that the conclusions of the two previous Conferences, also based on this principle, have already contributed to fostering the implementation of effective initiatives. This document is therefore considered to be a continuation and updated version of the motions already approved.

By its very essence, knowledge is without frontiers and finds its natural habitat in university.

The participants hope that international organizations interested in promoting development education will give priority to university cooperation initiatives at all levels.

They stress that particular attention should be paid to technical/scientific initiatives directed mainly toward protecting the environment and social harmony.

3. *The participants underline* the importance of university cooperation for the promotion of development characterized by:

- lasting economic growth;
- use of natural resources, compatible with their availability for the future generations;
- consolidation of a social order that allows all individu-

tecipazione delle persone ai processi economico-sociali, nell'autonoma evoluzione delle rispettive culture.

4. In questo contesto *i partecipanti ribadiscono* che la formazione assume un'importanza fondamentale e raccomandano che essa, strumento prioritario di sviluppo, sia:

- mirata a costituire competenze utili all'ideazione e alla gestione dei processi di sviluppo;
- flessibile in quanto attenta ai mutevoli bisogni delle società locali;
- teorico-pratica, tale da consentire la preparazione di operatori in grado di studiare, individuare, progettare e gestire interventi di sviluppo settoriali e globali;
- interdisciplinare anche quando innestata su competenze settoriali;
- aggiornata periodicamente, per adeguare in modo costante l'incisività degli interventi all'evoluzione delle esigenze;
- caratterizzata da un alto livello di innovazione nella didattica e nella ricerca;
- attenta alla formulazione di adeguate politiche nel settore dell'educazione di base e alla loro attuazione;
- realizzata attraverso iniziative nate dalla collaborazione fra università, enti di formazione, organizzazioni non governative e imprese, capaci di integrare gli approcci teorico-metodologici e pratico-operativi di cui ciascuno di tali soggetti è portatore attraverso la propria esperienza.

5. *I partecipanti raccomandano* inoltre l'attuazione di misure volte a:

- creare e potenziare strutture comuni per ricerche internazionali finalizzate allo sviluppo;
- sviluppare reti di cooperazione sud-sud tra soggetti caratterizzati da omogenei livelli di sviluppo;
- favorire la progressiva democratizzazione dell'apprendimento, in un clima culturale libero e pertanto non condizionato dalle differenze nazionali, religiose, etniche;
- rendere l'università fruibile da un ampio numero di studenti, mantenendo l'alto livello della qualificazione e delle motivazioni dello studio universitario;
- rafforzare il compito dell'università di dare idee al mondo e dare un mondo alle idee.

6. *I partecipanti rilevano* come il trentennale impegno della cooperazione universitaria allo sviluppo prospetti la necessità di un'accumulazione conoscitiva e di una razionalizzazione dei dati sperimentati con cui si possa trasferire e sistematizzare l'esperienza acquisita secondo un vero e proprio asse scientifico: quello dello sviluppo e della cooperazione.

7. *Per quanto riguarda il Bacino del Mediterraneo* lo spirito di rinnovamento e di cooperazione emerso nella riunione dei rappresentanti di questi paesi prefigura nuove aperture. Esso è finalizzato nel rispetto reciproco alla creazione di programmi comuni di ricerca e di formazione, al

als to be part of socio-economic processes and the autonomous development of different cultures.

4. The *participants are convinced* that training has a fundamental role to play in this regard. As a primary tool of development, they recommend that training should:

- develop the skills necessary for the formulation and management of development processes;
- be flexible, to respond to the changing needs of local societies;
- be both theoretical and practical, so that operators are trained to analyze, select, plan and manage sectorial and global development activities;
- be interdisciplinary, even in cases in which it is grafted onto sectorial skills;
- be updated at regular intervals to ensure that activities are constantly tailored to developing needs;
- be highly innovative both in terms of didactic techniques and research;
- be attentive to the formulation and implementation of suitable policies in the area of basic education;
- be conducted in conjunction with universities, educational bodies, NGOs and companies, drawing on both the theoretical/methodological approaches and the practical/operational experience of all concerned.

5. The *participants also recommend* implementing measures that:

- establish and enhance joint international development research structures;
- develop South/South Cooperation networks among entities having homogeneous levels of development;
- foster the progressive democratization of learning in a free cultural climate, unconditioned by national, religious or ethnic difference;
- grant extensive university access to students, maintaining the quality of university qualifications and motivation;
- enhance the function of the university to give ideas to the world and give a world to ideas.

6. The *participants stress* that the thirty-year experience in the field of university development cooperation points to the need to accumulate knowledge and rationalize the data already tested, in order to transfer and systematize the experience acquired in an authentic scientific axis of development and of cooperation.

7. With regard to the *Mediterranean Area*, the innovative, cooperative spirit evident in the meeting of the representatives of these countries points to new openings and possibilities. All initiatives will be conducted in a spirit of mutual respect with a view to establishing joint programmes of training, education and research, achieving the economic and social enhancement of all the peoples of the region and creating open intellectual borders.

miglioramento economico e sociale di tutti i popoli della regione e all'instaurarsi di frontiere intellettuali aperte.

8. *Per quanto riguarda l'America Latina* i partecipanti hanno preso atto che in questa area geografica si sono consolidati programmi master e di dottorato di alto livello, riconosciuti e accreditati su scala internazionale.

Le università dell'America Latina mostrano il massimo interesse per programmi di cooperazione con università del Bacino del Mediterraneo, nella linea della cooperazione orizzontale sud-sud. A questo proposito considerano fondamentale anche la partecipazione della cooperazione europea, in particolare italiana. Detti programmi potranno pertanto essere realizzati con accordi trilaterali.

Durante il Colloquio è stato evidenziato il crescente sviluppo della cooperazione universitaria latino-americana sia a livello regionale che con l'Europa, ed è stato rilevato che in questo processo il CINDA rappresenta un modello efficace.

9. *Il Colloquio raccomanda* infine che ogni forma di cooperazione allo sviluppo poggi sulla solidarietà e si fondi su una collaborazione leale.

I partecipanti infine, confermata l'importanza della cooperazione universitaria nella promozione dello sviluppo, *auspicano* che alle conclusioni e alle raccomandazioni approvate sia data ampia diffusione e che esse siano presentate nelle opportune sedi istituzionali.

L'Aquila, 10 novembre 1993

8. Concerning *Latin America*, the participants acknowledged the consolidation of highly qualified Master and Ph.d programmes, recognized and accredited on an international scale in this geographical area.

The universities of Latin America are extremely interested in cooperation programmes with the universities of the Mediterranean Area, in the context of horizontal South-South Cooperation. They consider that the participation of European Cooperation, in these programmes, especially Italian Cooperation, is fundamental. Thus the programmes may be conducted with trilateral agreements.

During the Conference, participants illustrated the advances in the development of Latin-American university Cooperation both at the regional level and with Europe. It was stressed that CINDA is a particularly valid model in this field.

9. *The Conference recommends* that every form of development cooperation be founded on solidarity and loyal cooperation.

The participants, having acknowledged the importance of university cooperation for the promotion of development, *express the hope* that the conclusions and recommendations approved will be widely diffused and made known in the appropriate institutional forums.

L'Aquila, November 10, 1993



Mozione

presentata nella sessione conclusiva dal prof.
José Tola, Presidente del Centro
Interuniversitario de Desarrollo - CINDA

L'esperienza di queste tre giornate di lavoro ha prodotto in noi un grande arricchimento, stimolando un maggior senso di responsabilità che sentiamo di dover trasformare in fattiva solidarietà.

All'eccezionale clima umano che ha caratterizzato il III Colloquio de L'Aquila tutti sappiamo che ha contribuito fortemente la partecipazione dei nostri colleghi dei Paesi del Bacino del Mediterraneo. Da loro abbiamo appreso con emozione lo spirito di serena concretezza e disponibilità a un nuovo cammino capace di superare le divisioni del passato.

È in questo spirito che, in risposta all'appello rivoltoci stamani dal prof. Georges Kerbaj, docente dell'Università libanese di Beirut e presidente del *Collège du Liban pour les handicapés*, e anche per dimostrare concretamente che la cooperazione universitaria è anzitutto solidarietà ed è cammino di sviluppo, chiediamo agli organizzatori di questo Colloquio di impegnarsi a promuovere la creazione di un centro di riabilitazione professionale per i mutilati della guerra del Libano – giovani e adulti di diverse razze e religioni – nella città di Beit Chebab (Beirut).

Invitiamo quindi tutti i partecipanti al Colloquio a manifestare la propria disponibilità a collaborare alla realizzazione concreta di questo progetto nella forma e nelle dimensioni con cui ciascuno vorrà impegnarsi.

La mozione è stata approvata per acclamazione. In seguito il prof. Schippa, Rettore dell'Università dell'Aquila, ed il prof. Farri, Segretario Generale dell'ICU, in qualità di organizzatori del Convegno, hanno dichiarato di assumersi l'impegno richiesto e di attivare le opportune iniziative.

L'Aquila, 10 novembre 1993

The three days spent together in this Third Conference have enriched us all, stimulating a greater sense of responsibility that we believe must be transformed into concrete solidarity.

We all know that our colleagues from the countries on the Mediterranean Area contributed significantly to the exceptional climate of warmth and friendship that characterized the L'Aquila meeting. It was for us a moving experience to witness the serene spirit and open, practical attitude with which they look to the future, overcoming the divisions of the past.

It is in this spirit that we respond to the appeal made this morning by prof. Georges Kerbaj of the Libanese University of Beirut and President of the *Collège du Liban pour les handicapés*. We also wish to give a concrete demonstration that university cooperation is first and foremost solidarity and growth. We urge the organizers of the Conference to take steps to promote the creation in the city of Beit Chebab (Beirut) of a professional rehabilitation centre for the young people and adults of various races and creeds disabled as a result of war in Lebanon.

All those participating in the Conference are invited to express their willingness to participate in the concrete realization of this project in the manner and to the extent they choose.

The motion was approved by acclamation. The organizers of the Conference, prof. Schippa, President of the University of L'Aquila, and prof. Farri, Secretary General of ICU, stated their acceptance of the proposal and willingness to take appropriate steps for its realization.

L'Aquila, November 10, 1993

presented in the final session by prof. José
Tola, President of CINDA, the Centro
Interuniversitario de Desarrollo

Motion

IL SALTO DI QUALITÀ

di Giancarlo Lombardi

Consigliere Incaricato per la Scuola, la Formazione e la Ricerca della Confindustria

Sviluppo economico e sviluppo tecnologico: come innovano le imprese

Tutte le previsioni a medio e a lungo termine, tutti gli studi sul futuro, al di là della loro impostazione ottimistica o pessimistica, concordano su un punto centrale: i decenni che ci attendono saranno caratterizzati da un'esplosione delle conoscenze e da una grande diffusione del sapere scientifico.*

Le fonti principali della ricchezza sono cambiate. Un tempo si diceva ricco quel paese che possedeva l'energia e il ferro, indispensabili per lo sviluppo dell'industria pesante. Di fronte ai cambiamenti tecnologici-produttivi, oggi può dirsi ricco chi è in grado di seguire, prevedere e, possibilmente, anticipare i tempi.

In linea teorica tutti concordano sul fatto che il possesso del *know-how* più recente è l'elemento che permette competitività al sistema economico.

Fino a pochi anni fa, l'innovazione si sviluppava in attività distinte e sequenziali: la ricerca, lo sviluppo, la produzione, il mercato. Oggi queste attività tendono a sovrapporsi ed a connettersi, per cui dentro le imprese e tra imprese diverse si creano *network* che lavorano per l'innovazione.

Le imprese si aprono alle collaborazioni e modificano le proprie strategie nell'ambito dell'innovazione: si moltiplicano gli scambi di *know-how* e nascono alleanze tra imprese concorrenti.

Oggi può dirsi ricco chi sa anticipare i tempi e chi ha un sistema di ricerca competitivo. In Italia esistono molte strutture di rilievo, il problema è metterle in funzione e incentivare la collaborazione tra università, enti pubblici di ricerca e imprese: è questo il fattore essenziale per realizzare il salto di qualità necessario al progresso del paese.

Nel complesso diventa sempre più ampio e frequente l'accesso alla tecnologia, ma allo stesso tempo, acquista rilievo ed importanza l'innovazione "incrementale", cioè il perfezionamento della tecnologia e la sua applicazione quotidiana alla risoluzione di nuovi problemi.

È questo il tipo di R&S che le piccole e medie imprese italiane hanno fatto prevalentemente negli ultimi 10/15 anni e che ha consentito loro di reggere la competizione estera.

A fronte delle scarse risorse da investire nella ricerca scientifica, le pmi italiane hanno acquistato brevetti o beni di investimento frutto della ricerca scientifica fatta all'estero ed hanno inserito le nuove tecnologie nelle produzioni, creando da una

parte importanti innovazioni di processo e, dall'altra, aumentando la professionalità e le competenze dei lavoratori occupati, migliorando sostanzialmente il capitale umano disponibile.

Questa è stata la strategia di gran parte delle imprese italiane, coerentemente con la nostra specializzazione commerciale in settori tradizionali (tessile, abbigliamento, calzature, etc.) caratterizzati da una bassa intensità di ricerca scientifica formalizzata, alta intensità di lavoro e più sottoposti alla concorrenza internazionale.

Tuttavia se questa strategia si è rivelata un punto di forza per le imprese – che, tra l'altro, in tal modo hanno riequilibrato il rapporto con i competitori orientali, guadagnando un vantaggio tecnologico, almeno rispetto ad essi, in quei settori – non è possibile credere che essa sia sufficiente a colmare il *gap* con le maggiori economie mondiali, le quali possono vantare un solido sviluppo dei propri comparti della ricerca scientifica. In realtà il *gap* esistente è segnato da una strutturale debolezza italiana nei settori della fascia di alta intensità tecnologica.

Sviluppare questi settori inoltre assicura il miglioramento delle ragioni di scambio di un paese in quanto i prezzi dei prodotti ad alta tecnologia tendono ad aumentare a ritmi più sostenuti di quelli degli altri prodotti.

Accanto alla sottolineatura dell'importanza di sviluppare i settori

Hi-tech, il passo successivo è riconoscere l'importanza di essere "first mover".

Perché, nell'attuale fase di innovazione tecnologica caratterizzata da una maggiore velocità nei cambiamenti, c'è un solo vincitore: il "first mover". Essere capaci di produrre autonomamente il principio che innova è il risultato di una situazione nella quale molto e, da molto tempo, si investe in ricerca scientifica, tanto da riuscire a mantenersi sulla "frontiera della tecnologia", potendo contare su una massa critica consistente, su adeguate infrastrutture materiali e su contatti intellettuali sufficientemente "densi". Il ritardo tecnologico dell'Italia rispetto ai maggiori paesi industrializzati è confermato da diversi indicatori.

Con riferimento all'*input* di ricerca, il rapporto fra la spesa per R&S e il Pil in Italia è inferiore a quello dei principali *partner* europei (1,3% contro 2,8% in Germania, 2,4% in Francia, 2,2% in UK. Fonte: OCSE 1991) ed anche rispetto all'*output* della ricerca, l'Italia risulta dotata di una minore capacità di produzione di nuova tecnologia rispetto alle principali economie (le domande di brevetti nazionali ed internazionali depositate dall'Italia sono state nel 1988 solo il 6,8% del totale dei maggiori paesi industriali. Fonte: OCSE 1992).

La XII indagine del Centro Studi della Confindustria sulla ricerca scientifica industriale (1992) ha evidenziato che in Italia, l'intensità di ricerca (cioè il rapporto tra l'investimento in R&S e il fatturato aziendale) assume, per un piccolo gruppo di grandi aziende un valore piuttosto elevato; per un altro piccolo gruppo di piccole e medie imprese, dei valori medio-alti; per un numeroso gruppo di piccole e medie imprese, un valore vicino allo zero.

Problemi strutturali della ricerca in Italia

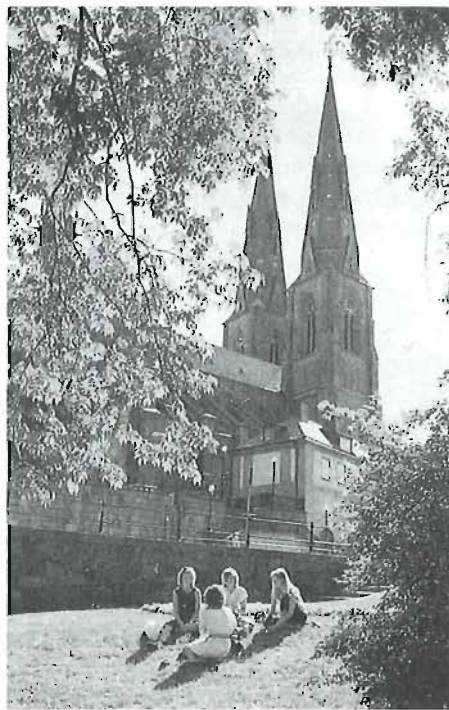
a) Domanda pubblica carente

Rispetto agli altri Paesi CEE la domanda pubblica da noi non costi-

tuisce uno stimolo alla ricerca scientifica industriale.

Negli Usa e in UK più del 50% dei fondi pubblici alla R&S ha per obiettivo la Difesa e anche la Sanità è una voce importante.

Ambedue questi settori hanno una forte ricaduta sul sistema produttivo.



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

b) Volume degli investimenti

Il finanziamento della R&S non risponde a criteri di efficienza.

Viene posta una serie di vincoli che scoraggia la domanda di incentivi (es.: formazione, imprese del Meridione) perché la "burocrazia" è tale da limitare l'accesso delle piccole imprese.

Per quanto riguarda poi il Mezzogiorno, le imprese sono strutturalmente carenti di mercato delle informazioni. I finanziamenti dovrebbero essere resi automatici, in modo da non favorire le grandi imprese rispetto alle piccole e lasciare al mercato il

potere di allocare le risorse in base alle richieste delle imprese.

La debolezza degli investimenti in ricerca nel nostro paese non permette un accesso equilibrato alle risorse che in sede europea si rendono disponibili. Poiché il "ritorno" delle quote investite in ricerca dipendono dalla dimensione del sistema scientifico, il danno per l'Italia è addirittura doppio: paghiamo delle quote per la ricerca scientifica europea, ma non riusciamo ad attingere ai fondi comunitari perché il nostro sistema non è sufficientemente sviluppato.

c) Risorse scarse e priorità

Lo stabilire delle priorità e cioè fare delle scelte esplicite, è in ogni caso una necessità dal momento che le risorse disponibili divengono via via più scarse.

Decidere le priorità è nei fatti un processo fortemente complesso per il fatto che esso riunisce attori con obiettivi spesso conflittuali e perché tale processo deve misurarsi con la logica interna alla scienza, con quella dell'economia e, infine con quella della società.

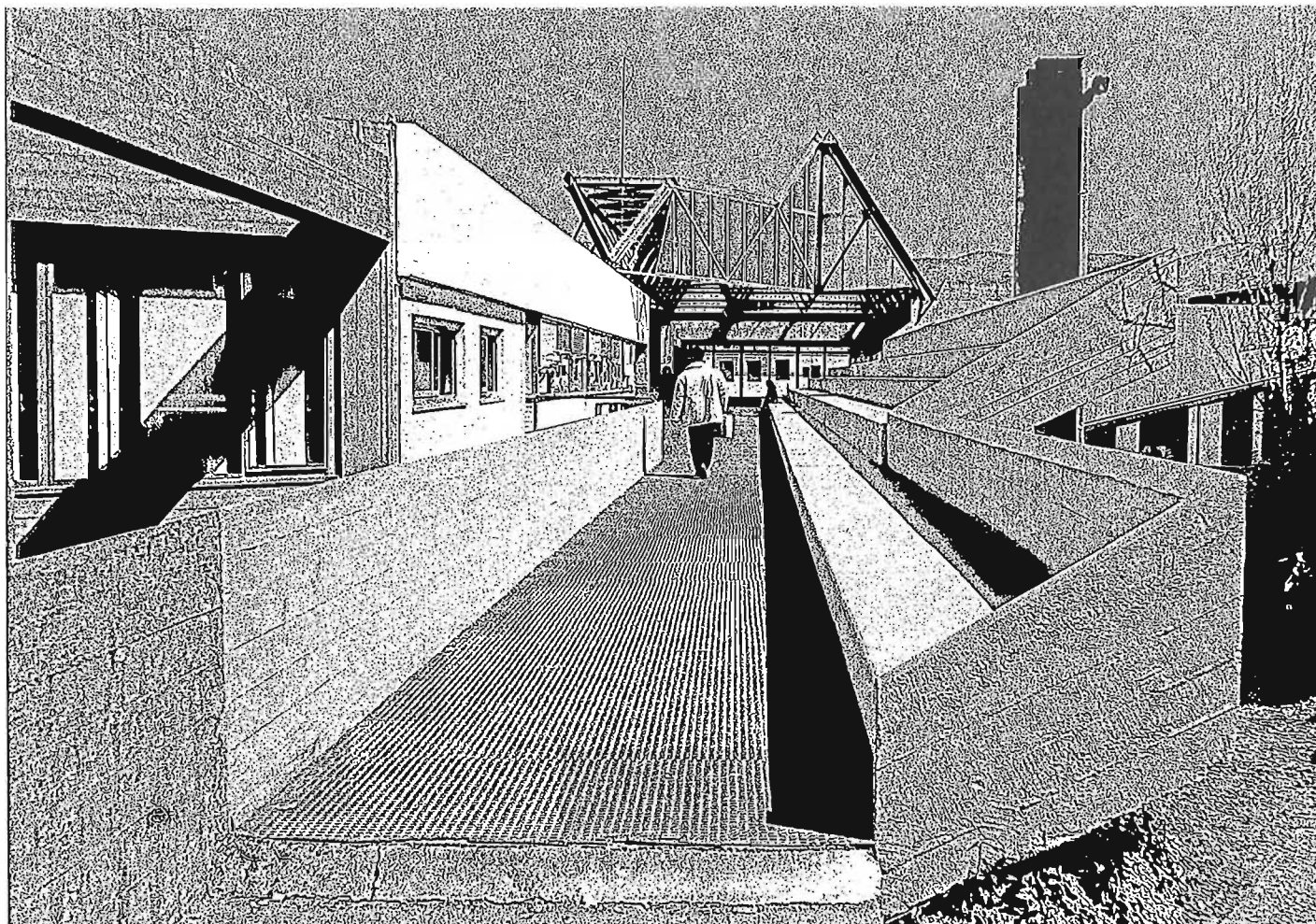
La determinazione delle priorità avviene in tal senso un processo politico.

Le comunità scientifiche e tecnologiche sono dei gruppi che esistono, che si confrontano oppure si alleano su interessi differenti e su ambizioni concorrenti, ma che ancora non realizzano, nei fatti, comportamenti stabili di cooperazione.

Problema accentuato dal crescente peso della ricerca e della formazione nella competizione economica che inevitabilmente spingono alla costruzione di modelli di integrazione tra mondo universitario e mondo economico sempre più efficienti.

d) Carenza di governo della politica industriale e della ricerca

È evidente una mancata integrazione tra politica industriale e ricerca scientifica negli obiettivi di lungo periodo. Tra l'altro la politica della tecnologia



andrebbe integrata con la politica industriale, ambientale e fiscale. Esiste anche un problema di scarsa qualità della normativa amministrativa nel campo della ricerca scientifica perché questa materia è trattata da diversi Ministeri, titolari di interessi differenti che spesso impediscono il coordinamento delle soluzioni normative e delle loro applicazioni.

e) Mancanza di una dimensione critica

Il ricercatore autonomo, cioè a dire estraneo a qualsiasi istituzione, può ancora essere presente e costituire una sorgente di innovazione, ma rappresenta una quota del tutto marginale nel finanziamento pubblico dello sforzo scientifico e tecnologico. Anche per la scienza la piccola dimen-

sione della struttura è sempre meno soddisfacente. La ragione risiede nell'accrescimento della dimensione critica necessaria che esige la ricerca. In senso lato, quale che sia il campo della scienza considerato, nessuna *équipe* può durevolmente produrre dei buoni risultati senza un'infrastruttura materiale adeguata e senza dei contatti intellettuali sufficientemente "densi".

L'università, sia che abbia tradizione umanistica sia tecnica, può e deve possedere e garantire le condizioni per un'alta qualità scientifica del lavoro che si svolge in essa.

Le due attività che vi si svolgono, la docenza e la ricerca, possono entrambe concorrere a tale risultato.

È chiaro, infatti, che i due obiettivi non sono in contrasto tra loro, anzi solita-

mente vi è una relazione piuttosto stretta tra la qualità dell'insegnamento, la qualità della ricerca e il livello dei finanziamenti ottenuti dalle industrie attraverso contratti di ricerca.

In Giappone o negli USA, per esempio, dove buona parte delle ricerche è orientata alla soluzione di obiettivi definiti, viene fatto uno sforzo per mantenere un livello qualitativo eccellente di insegnamento e di ricerca e per migliorarlo ulteriormente.

f) Efficacia degli investimenti

Come evidenziano i rapporti OCSE, una delle principali carenze del nostro sistema della ricerca, consiste nella mancanza di adeguati meccanismi di valutazione. Di valutazione *ex ante* dei progetti da sostenere, di valu-

*Università della Calabria:
l'edificio polifunzionale che ospita biblioteca,
centro di calcolo e laboratorio linguistico*

tazione *ex post* dei progetti realizzati; il che penalizza fortemente l'efficacia e l'efficienza dell'investimento. In tutti gli Stati moderni, di fronte alla crescita del finanziamento pubblico, la valutazione della qualità dei progetti e dei risultati è divenuta un'esigenza che si manifesta in modo diverso a seconda che si tratti della ricerca "libera" e di base o che si tratti della ricerca finalizzata. Nel primo caso la comunità scientifica si autovaluta; nel secondo, occorre valutare la corrispondenza tra l'obiettivo che ci si era posti ed i risultati che si sono raggiunti.

g) Il trasferimento della ricerca

Un altro problema, rispetto a paesi come gli Usa o il Giappone, è la nostra minore capacità di trasferire in applicazioni i risultati della ricerca che spesso non riesce a mantenere quel collegamento col sistema produttivo che caratterizza i due paesi leader dell'economia mondiale.

Da parte nostra non vi è dubbio che la ricerca di base vada sostenuta, perché costituisce quel serbatoio da cui si estraggono i nuovi paradigmi e le nuove prospettive; ma da sola essa non basta.

Non c'è dubbio, infatti, che se non si trasferisce questo "sapere" nel "fare", se non si collega la ricerca con le esigenze del sistema produttivo, si perde la competitività, si indebolisce il sistema, non si riesce neppure ad alimentare la ricerca di base e si crea un circolo vizioso.

Il problema del rapporto tra impresa e università

Le università non favoriscono la ricerca scientifica delle imprese perché non esistono programmi finalizzati all'applicazione industriale delle moderne tecnologie (come invece, ad

esempio, accade in Germania con l'Istituto Max Planck o nelle università americane) e perché le università italiane non collaborano molto con le imprese.

Teoricamente la soluzione risiederebbe nella creazione di istituzioni di reale interfaccia tra i due mondi, capaci di realizzare maggiori contatti. Nella realtà tali istituzioni esistono. Basta pensare al CNR o all'ENEA. Il problema è il loro funzionamento.

Poi manca un sistema di incentivazione, almeno a livello normativo, che induca le università, nel fare ricerca, a comportarsi secondo logiche di mercato e quindi offrire ad altri i loro prodotti, innalzare la qualità dei prodotti stessi e dei ricercatori, cercare dei *partner* per esempio nelle aziende.

Inoltre certamente esiste un problema di integrazione tra il mondo dell'impresa e il mondo dell'università che può e deve essere incrementato, a condizione che si superino alcune resistenze ed alcuni pregiudizi.

Ad esempio si ritiene che vi sia una differenza dei "linguaggi" con conseguente difficoltà di comunicazione tra le due realtà. È diffusa, infatti, la convinzione che le aziende non sarebbero capaci di definire i loro problemi in termini comprensibili per il mondo scientifico, bensì solo normali problemi gestionali e a breve termine; e che, viceversa, l'interesse del personale dell'università, soprattutto per questioni di carriera e di prestigio, sarebbe rivolto esclusivamente alla produzione di pubblicazioni su riviste scientifiche.

Esempi di collaborazione impresa - università

Le difficoltà precedenti non hanno impedito che si realizzassero comunque contatti tra università ed imprese e si stabilissero collaborazioni, sia pure numericamente limitate, ma, in genere, di reciproca soddisfazione, e su basi volontaristiche piuttosto che istituzionalizzate.

Una indagine del Centro studi

Confindustria ha evidenziato che il 28% delle imprese campionate ha delle esperienze di collaborazione con le università italiane, il 20% con il CNR, l'11% con l'ENEA, il 7% con i consorzi città-ricerche e il 4% con i parchi scientifici e tecnologici.

La collaborazione tra università ed impresa si realizza attraverso formule molteplici, che variano a seconda dello stato dei rapporti tra i soggetti contraenti, degli obiettivi che si vogliono conseguire ed anche dell'intensità/durata del rapporto che si vuole creare.

Esiste ad esempio il contratto di ricerca o di consulenza - che viene stipulato direttamente dall'impresa con il singolo professore, o con il dipartimento per svolgere attività in un ambito circoscritto e senza creare strutture associative.

Oppure esistono le convenzioni-quadro. È questa una modalità di collaborazione in cui l'università e l'associazione di imprese stabiliscono una reciproca volontà di collaborare e dettano alcune regole-cornice che agevolano la stipula di specifici contratti di ricerca.

Esiste infine la formula del consorzio (è questa una formula che ha visto un grande sviluppo negli ultimi tempi e che ha realizzato alcune esperienze eccellenti) che impone ai soggetti consorziati una serie di vincoli definiti e formali.

Da un'indagine svolta presso le nostre Associazioni Industriali nel 1992, è emerso che sono state varate, dal nostro sistema associativo, 193 iniziative di collaborazione università-industria; 49 consorzi università-associazione industriale; 45 convenzioni-quadro; 70 lauree brevi e scuole dirette a fini speciali cogestite dalle associazioni industriali; 48 altri corsi universitari finanziati; 11 parchi scientifici e tecnologici.

I nodi da sciogliere e le possibili soluzioni

Sono, queste, tutte forme di collaborazione valide in quanto capaci di

raccordare e realizzare un rapporto costruttivo tra impresa, università e ricerca; ma si tratta di risposte a specifici problemi perché, purtroppo, nessuna di esse incide sui comportamenti e sulle attività, lasciando irrisolto il problema fondamentale che è quello di mediare tra le diverse esigenze della comunità accademica e di quella imprenditoriale.

Esse infatti non possono risolvere altri nodi fondamentali della mancanza di integrazione tra i due mondi.

Ad esempio la lamentata leggibilità/accessibilità, per le aziende, delle informazioni sulla ricerca che viene fatta dalle università.

L'Anagrafe della Ricerca, prevista dalla legge 382/80, non è mai stata realizzata e forse potrebbe costituire uno strumento di conoscenza e di collegamento. Poiché il progetto è ambizioso e presenta effettive difficoltà di realizzazione, la nostra proposta è di iniziare, realizzando delle banche dati per settori di ricerca considerati di particolare interesse.

Inoltre c'è una più generale mancanza di strumenti che superino la fase "privatistica" e individuale del rapporto tra l'impresa e il personale dell'università a favore di rapporti strutturati che consentano l'osmosi delle esigenze.

È necessaria l'introduzione di incentivi affinché le università divengano dei centri d'eccellenza, dove la qualità del personale tecnico-scientifico sia elevata e dove venga superato quell'atteggiamento di sostanziale distacco con cui frequentemente le università in Italia considerano la cooperazione con le imprese, perché reputano principale mandato della scienza quello di contribuire allo sviluppo della conoscenza e non direttamente a quello della tecnologia che invece tanto incide sullo sviluppo e la crescita del tessuto economico.

È necessaria l'istituzione di strumenti che rendano efficiente il finanziamento pubblico della R&S, favorendone gli automatismi (incentivi fiscali) ed evitandone l'utilizzo polverizzato che prevalentemente ne viene fatto.

Realizzare l'integrazione

Per le imprese non è tanto importante ottenere contributi per la R&S, quanto poter disporre di un sistema efficiente, di una rete di informazione capillare, di centri di servizi e di consulenze validi.

La collaborazione tra impresa e università deve trovare forme organizzative adeguate per potersi realizzare e sviluppare in un rapporto di integrazione.

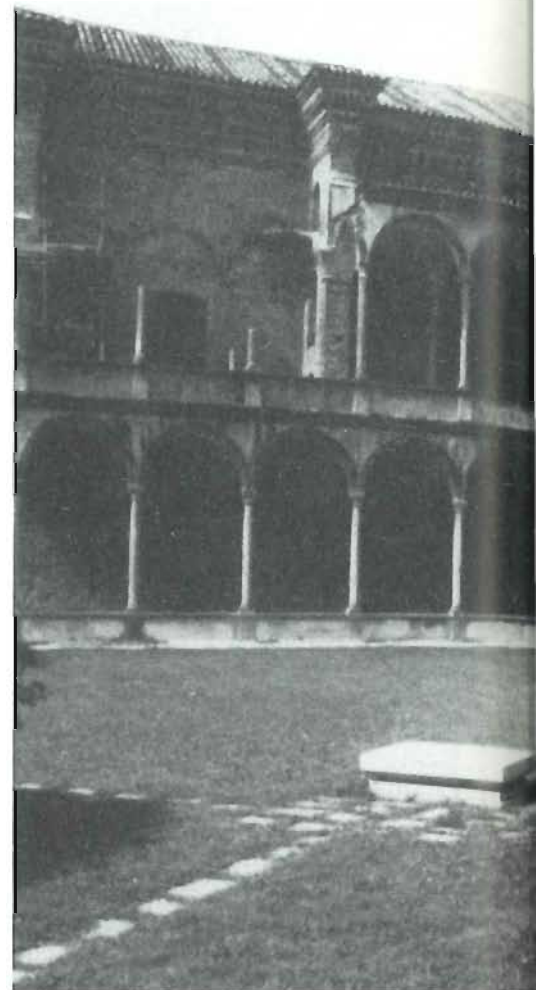
Le ipotesi organizzative per la costruzione di una più efficiente integrazione tra le due realtà riguardano una gamma di livelli a diverso grado di dettaglio.

a) Le istituzioni esistenti dovranno migliorare i loro scambi creando al loro interno strutture dedicate alla cooperazione. La costituzione all'interno dell'università di uffici di collegamento con le imprese è un'esigenza già percepita che dovrà generalizzarsi e stabilizzarsi. Sia con riferimento alla formazione che alla ricerca e al trasferimento tecnologico.

b) Si è visto che la normativa attuale e insieme la tendenza espressa dal progetto di legge sull'autonomia tendono a rendere possibili forme istituzionali e organizzative miste, con la partecipazione congiunta di università e imprese in diversi campi operativi. Questa tendenza, già manifestatasi, dovrebbe da un lato svilupparsi e dall'altro precisarsi per non creare situazioni troppo variegate ed eventualmente contraddittorie.

L'esempio di un paese come gli Stati Uniti è emblematico a quest'ultimo proposito: l'autonomia reale delle università, pubbliche o private, la concorrenza tra le università, la tradizionale apertura al mondo economico e la stessa dimensione del sistema universitario americano hanno contribuito in modo decisivo ad assicurare la diversificazione, la specializzazione e la concentrazione necessarie per essere, nel mondo, al vertice di quasi tutte le specialità scientifiche e tecnologiche.

L'opzione della nostra linea a favore delle autonomie del sistema dell'uni-



versità non è una concessione alle circostanze ma nasce dalla convinzione che il sistema universitario non è e non può essere una controparte, è invece un fondamentale interlocutore.

Linee d'intervento e prospettive

In questo momento di crisi, la comunità scientifica è chiamata ad attivarsi per contrastare la crisi economica del paese che sta perdendo terreno in molti settori della "frontiera tecnologica" che è poi quella destinata a qualificare il sistema italiano nella sua capacità di innovare e nella sua competitività.



*Università di Milano:
il cortiletto interno in via Festa del Perdono*

Nel piano triennale della ricerca 1992-1994 pubblicato dal MURST si afferma che per rendere il "sistema ricerca" nazionale e di conseguenza il sistema industriale, più competitivo in Europa, in un orizzonte temporale di 15 anni, occorrerebbe un incremento di finanziamenti dell'ordine di 6000 miliardi l'anno, in termini correnti. Nella ricerca tuttavia non è possibile aumentare da un anno all'altro in maniera efficace e qualificata gli investimenti, cioè ad esempio decidere di passare dall'1,4% al 2% del Pil perché un elemento fondamentale per la ricerca scientifica è la disponibilità delle risorse umane che fanno la qualità della ricerca stessa. Ci vuole dunque un piano graduale

per la creazione delle risorse umane adatte, ed è altrettanto indispensabile che accanto alla gradualità vengano salvaguardati l'introduzione di indici di valutazione della ricerca e l'aumento dell'interscambio internazionale, che è di per sé un elemento di valutazione della ricerca scientifica, in quanto capace di allargare la comunità di riferimento e quindi introdurre il sano principio della competitività. La crescita di un sistema scientifico non può essere fatto anno per anno. Ha bisogno di programmazione. La gradualità, la progettualità, la certezza, sono il modo migliore per operare in questo campo; sapendo che è un cammino lungo, se si vogliono

fare degli interventi di qualità. Alcuni studi condotti negli USA hanno dimostrato che, in certi settori, l'aumento dei finanziamenti non necessariamente porta ad un incremento dei risultati; se si trascura ad esempio quella che è la cultura di base e soprattutto il livello di alfabetizzazione scientifica della popolazione, se non ci si preoccupa di creare un *pool* di persone con un'istruzione scientifica adeguata, non si riesce poi a costituire l'indispensabile riserva di giovani pronti ad entrare nella ricerca. Quindi il problema è anche quello di favorire un clima culturale che presti maggiore attenzione ai problemi della ricerca. E in questo certamente l'università deve svolgere un ruolo determinante. Come è ben noto agli studiosi dell'innovazione, il problema centrale è la cultura complessiva di un paese, la disponibilità ad accettare l'innovazione, a chiederla, a cercarla, a controllarla, a valutarla. Se non c'è questa capacità, la stessa penetrazione dell'innovazione trova difficoltà, viene meno quella domanda che è il motore del sistema. Questa consapevolezza deve tradursi in azioni appropriate a livello istituzionale, nella scuola, nell'università, nei *mass media*. Da queste considerazioni discende la scelta di Confindustria, che è anche un'esigenza del sistema paese, di creare una situazione di dialogo e di collaborazione tra ricercatori e imprenditori; tra comunità della ricerca scientifica e mondo produttivo delle aziende. Il miglioramento dei rapporti di collaborazione tra università, enti pubblici di ricerca ed imprese costituisce a nostro avviso il fattore essenziale per realizzare quel necessario salto di qualità nella capacità di ricerca e di innovazione del paese.

* Relazione svolta al IV Forum Europeo "La Sapienza" (Roma, 20 aprile 1993).

LIBRI

Valutazione e certificazione nei processi formativi

Domenico Lipari
Supplemento a "Quaderni di formazione domani"
trimestrale dello Ial Cisl, n. 7/8 gennaio-giugno 1992, s.i.p.

La qualità nella formazione, studio per un sistema di indicatori di efficacia e di efficienza delle sedi di formazione professionale

a cura di Luigi Ceccarelli
Associazione Centro Elis
Editore SIPI, L. 30.000

La necessità di valorizzare e pianificare un'attività "immateriale" quale la formazione e una più recente diffusione di una cultura della valutazione anche nel nostro paese hanno contribuito ad incrementare analisi e riflessioni sui prodotti e i processi formativi. Gli approcci, i metodi e le tecniche non sempre risultano omogenei, ma la messe di studi sul tema sta assumendo caratteristiche proprie ad un preciso, forse non univoco, filone di studi. Le differenze trovano in primo luogo origine dalla prospettiva analitica e dagli obiettivi scelti dal "valutatore" che vanno dall'analisi della pertinenza, della rispondenza, della conformità, dell'efficacia e

dell'efficienza dei processi formativi presi in esame. Più che di contributi eterogenei quindi, è più corretto parlare di complementarità d'analisi.

Chi per motivi di studio o professionali volesse orizzontarsi in questo settore, si troverebbe però immediatamente disorientato.

Con il libro scritto da Lipari ci dotiamo di uno strumento agile e sintetico in grado di ricostruire, grazie ad un notevole sforzo tassonomico e comparativo, l'intero spettro degli approcci valutativi senza particolari ridondanze o esasperati tecnicismi. La rassegna dei quattro diversi approcci alla valutazione (pedagogico, economico, policy evaluation, audit) viene organizzata sulla base di un confronto incrociato con sei dimensioni analitiche: scopi, oggetti, unità di analisi, dimensione temporale, criteri, metodi e soggetti.

Il quadro sinottico che ne deriva, oltre ad essere chiaro ed esauriente, consente di proseguire quell'operazione di erosione di quei modelli valutativi mirati in modo precipuo a concepire la formazione come prodotto, che rischiano "di far rimanere in ombra il processo formativo e in

particolare la complessità e l'incertezza che ne caratterizza gli esiti".

Questa utile e sintetica rassegna, arricchita da otto schede riassuntive di significativi lavori sulla valutazione della formazione e da un breve capitolo sulla certificazione dei processi e dei prodotti formativi, consente di rileggere i canoni tradizionali e quindi di spostare la nostra attenzione su approcci sistemici (le preferenze dell'autore per l'approccio audit, non vengono giustamente celate), meglio attrezzati per analizzare i processi formativi in modo "integrato", tanto per gli aspetti didattici-organizzativi che per quelli economici-finanziari.

Il lavoro di Lipari va quindi apprezzato per capacità sintetica e adeguatezza della proposta, del tutto conforme a quel più ampio percorso di ricerca incentrato sull'assunto che non si ha valutazione se non attraverso la simultanea analisi del contesto organizzativo, della soddisfazione dei docenti e dei fruitori, delle risorse umane e finanziarie, degli impatti e degli esiti. In sintonia con la posizione indicata dall'autore, troviamo un qualificato spettro di contributi particolarmente interessanti, da quello

prodotto dallo IARD e dall'ISFOL, "La costruzione di un modello di valutazione per la formazione professionale in Italia", a quello elaborato dal CESOS e dalla Fondazione G. Brodolini, "Guida operativa alla valutazione degli interventi formativi sotto forma progettuale".

Il secondo libro, che abbiamo significativamente scelto di presentare di seguito a quello di Lipari, ha il merito di proporre casi di studio e riflessioni fortemente contestualizzate, che vanno ad inserirsi nella scia del filone di ricerca a cui si faceva precedentemente cenno. Il volume dell'ELIS merita comunque una "spontanea" segnalazione per la ricca e articolata bibliografia sui temi della valutazione e della qualità nella formazione, andando così incontro alle esigenze di molti tra studiosi e professionisti, spesso in difficoltà a raccogliere e ordinare i necessari materiali di lavoro. Il libro si apre con due capitoli, a firma di Fioravanti (docente di Storia della Pedagogia) il primo e di Bresciani (psicologo) il secondo, di carattere storico teorico, prosegue con tre capitoli redatti da Fregola (formatore) e due da

Vergani (formatore) e si chiude, oltre che con la già citata bibliografia, con tre utilissime appendici (nella prima vengono illustrati sette modelli di valutazione, nella seconda sono presentate diverse batterie di indicatori per la valutazione della formazione e nella terza viene illustrata una guida operativa alla valutazione degli interventi formativi). Verificare la possibilità di poter valutare la formazione attraverso le dimensioni afferenti al concetto, a nostro avviso polisemico, di qualità è il tema intorno al quale si snodano i vari interventi. Focalizziamo la nostra attenzione sulla proposta di modello per questo scopo approntato. Costruito sull'incrocio di tre dimensioni, aree di esercizio della qualità, referenti valutativi (di processo, di prodotto, di struttura), prospettive temporali (*ex ante*, *in itinere*, *ex post*), dal modello si ricava una matrice sintetica, ove, per ogni casella, vengono scelti i relativi indicatori. Sull'intera procedura è bene in questa sede sorvolare, ma, nonostante la coerenza logica dei vari passaggi, l'intero impianto appare caratterizzato da una forzatura evidente: un concetto, quello di qualità, che può trovare ben diciotto aree di esercizio, come vengono definite (che vanno dall'informazione, l'orientamento, gli esiti didattici all'attività, alla gestione solo per citarne alcuni) può essere considerato utile o la sua

estrema fungibilità lo rende nei fatti ridondante e poco discriminante da un punto di vista esplicativo? Un concetto che spiega tutto, alla fine non spiega niente. Si ha quasi l'impressione di voler "costringere" un raffinato impianto, metodologicamente corretto e logicamente coerente, a passare entro le maglie, tutt'altro che strette, di un concetto, di cui sembra ci si voglia servire più per la sua portata simbolica che per quella analitica. Se a queste osservazioni, ne accompagniamo però altre di carattere positivo già espresse, sottolineiamo il tipo di analisi in chiave organizzativa che viene condotta e la ricchezza di informazioni contenute per quanto riguarda le attività didattiche (vengono infatti riportate e debitamente illustrate tecnologie didattiche e strumenti per l'osservazione), il lavoro dell'ELIS va considerato come un importante contributo al dibattito, il cui più significativo dato è quello di "partire dai processi reali della formazione e delle sue sedi, analizzarli, attuare interventi mirati, raccogliere esperienze che possano confluire in una proposta da avanzare al decisore politico". In un settore quale quello della valutazione della formazione, stretto tra un diffuso pressapochismo (si pensi all'allarme lanciato dall'ISFOL sulle lacune della formazione professionale, in special modo quella condotta a livello regionale) e

autoreferenziali teorizzazioni, è una qualità, appunto, da non sottovalutare.

Fabio Murizzi

Higher Education in Europe

Claudius Gellert (a cura di)
Jessica Kingsley Publishers
Ltd, Londra 1993, pp. 246

È recentemente uscita, per i tipi della Jessica Kingsley Publishers Ltd di Londra, un'ampia rassegna degli aspetti qualitativi e quantitativi dell'istruzione superiore. Il volume, che ha per titolo *Higher Education in Europe*, è il risultato di uno sforzo collettivo di analisi effettuato da importanti studiosi europei nel campo della *comparative higher education*.

Anche se in Italia cercheremmo invano, nella pletora delle materie di insegnamento delle nostre facoltà universitarie, un ambito di ricerca educativa dedicata ai sistemi di insegnamento superiore, è confortante prendere atto che, nel più ampio contesto europeo, gli aspetti e le tematiche dell'istruzione superiore – su cui ormai da molti anni *UNIVERSITAS* si sofferma – sono sempre più considerati un importante argomento di ricerca scientifica cui si dedica anche qualche rappresentante del mondo accademico italiano, come è appunto il caso di Roberto Moscati, del Dipartimento di Sociologia dell'Università di Milano, che è uno dei co-autori del volume.

I temi affrontati nell'ampio e corale studio che qui si segnala sono raggruppati sistematicamente in tre principali campi di indagine che riguardano: a) le modificazioni strutturali ed i modelli più importanti; b) l'adattamento e la distinzione che esprimono la diversificazione dei sistemi europei di istruzione superiore; c) l'impatto delle politiche educative ed i cambiamenti istituzionali. Naturalmente, le articolazioni interne di questa tripartizione sono molto complesse ed abbracciano una gamma pressoché completa dei multiformi aspetti che caratterizzano i sistemi di istruzione superiore nelle società di oggi. In questa breve segnalazione del volume – curato da Claudius Gellert del Dipartimento di Sociologia della Humboldt Universität di Berlino – non è certamente il caso di passare in rassegna gli argomenti trattati. È sufficiente menzionare alcune conclusioni molto generali che si possono trarre dall'esame complessivo delle tematiche. Innanzitutto, ciò che balza immediatamente agli occhi è l'enorme sviluppo quantitativo dell'utenza dei sistemi di insegnamento superiore negli ultimi trent'anni. Basti pensare che globalmente nel nostro continente si passa da un 5% di scolarizzati a livello di insegnamento superiore all'attuale percentuale di scolarizzazione che si aggira sul 25-30%. Il trend a

lungo termine è ancora di crescita globale con la conseguente caratterizzazione del profondo cambiamento qualitativo della società attuale nella quale è ormai evidente una situazione quasi generalizzata di insegnamento superiore di massa. È appena il caso di ricordare che i cambiamenti quantitativi della clientela ne hanno modificato anche le caratteristiche peculiari, nel senso che sono ormai ammessi all'istruzione superiore utenti che non possiedono omogenee qualità culturali e sociali e che appartengono molto spesso a classi di età diverse dagli studenti tradizionali. Un'altra peculiarità che contraddistingue i sistemi di insegnamento superiore nella società d'oggi è quella di privilegiare sistemi flessibili che siano in grado di rispondere alle necessità di una clientela non omogenea. Da qui gli aspetti che ha assunto la diversificazione dei sistemi di insegnamento superiore in Europa con l'implicito superamento del modello humboldtiano di "università".

La complessa ricerca non manca poi di affrontare ulteriori tematiche più attinenti alla gestione dei sistemi e, in questo ambito, si è dato il dovuto risalto al problema della loro efficacia ed efficienza nonché della loro affidabilità sociale in relazione agli interventi governativi.

Il complesso di saggi che costituisce il volume è ovviamente focalizzato

sull'Europa, anche se non manca di esaminare alcuni aspetti di sistemi non europei come quello australiano. La dimensione europea dell'istruzione superiore è considerata una novità potenzialmente molto positiva sotto l'aspetto politico per il futuro del nostro continente, soprattutto in vista del superamento dell'attuale momento storico in cui gravi sintomi di frammentazione sociale e culturale impediscono di intravedere ancora nuovi assetti politico-organizzativi e sociali che sostituiscano quelli andati in frantumi negli ultimi anni.

Roberto De Antoniis

Handbook of Higher Education Diplomas in Europe

*H. Jablonska-Skinder e U. Teichler
Unesco-Cepes, K.G. Saur,
München-London-New York-Paris 1992, pp. 304*

Negli anni più recenti è stata registrata una forte crescita quantitativa degli studenti che hanno effettuato all'estero un segmento della loro attività formativa, ed è stato dato grande impulso alle attività di cooperazione interuniversitaria. I capovolgimenti politici succedutisi alla caduta del muro di Berlino hanno prodotto profondi cambiamenti in molti sistemi universitari specialmente dell'Europa centro-orientale, così come i programmi avviati in sede comunitaria per

facilitare la realizzazione del Mercato Unico Europeo hanno notevolmente contribuito all'incremento della mobilità studentesca. In tale ottica l'approfondito studio, corredato di un'ampia bibliografia e dalla lista dei Centri Nazionali di Informazione, offrendo la descrizione degli ordinamenti universitari di ben 30 paesi europei, intende porsi come un prezioso "vademecum" per gli esperti alle prese con la complessa tematica del riconoscimento dei titoli accademici, così come il volume *European Education Yearbook 1993* (Whitehall Press Ltd, London) fornisce utili informazioni a coloro i quali intendono effettuare i loro studi nelle istituzioni post-secondarie di Europa, Stati Uniti, Canada, Australia e Nuova Zelanda.

Maria Luisa Marino

Residenze Universitarie - Atti del Seminario Nazionale di Pisa

a cura della Regione Toscana, 1993, pp. 158

È iniziativa molto meritoria della Regione Toscana quella di dibattere periodicamente i temi del diritto allo studio universitario convocando – tramite il proprio Dipartimento Istruzione e Cultura – responsabili di amministrazioni pubbliche, docenti, studenti, esperti. Vero è che non a mezzo dei convegni si risolvono i

problemi – numerosi – che la questione del diritto allo studio universitario presenta in Italia: ma almeno si registrano i passi – pochi – compiuti in avanti, si percepiscono le tendenze, si sottolineano quelle esperienze positive che sperabilmente siano in grado di stimolarne altre. In particolare, il seminario di Pisa – svoltosi nel 1991 – di cui vengono ora presentati gli atti, si caratterizza per alcuni aspetti di grande interesse ed attualità. Innanzitutto il tema, quello degli alloggi per universitari fuori sede e studenti dei programmi comunitari: giustamente dice l'assessore Giannarelli nella sua introduzione che da trent'anni non se ne parlava in sede pubblica nazionale. Poi l'adozione del termine "residenze universitarie": come hanno sottolineato vari relatori (Mignani, Belforte, Turri, Rizzo, Razzano) ciò consacra l'abbandono definitivo della vecchia idea di casa dello studente a vantaggio di una concezione dell'abitare che favorisca l'integrazione formativa e pedagogica, i momenti di socializzazione, lo studio sia personale che di gruppo, l'approfondimento culturale e la distensione creativa.

Notevole anche l'apporto dei relatori stranieri, provenienti da Gran Bretagna, Francia e Germania; se da un lato il confronto con le organizzazioni logistiche per studenti di questi paesi ci dà in modo quasi fisico la sensazione della nostra

arretratezza, d'altro canto veniamo posti in condizione di studiare varie formule ben sperimentate e di evitare gli errori già commessi da altri.

Certamente la formula ora vigente da noi, cioè quella che dal 1977 pone in primo piano le Regioni, non è risultata la migliore: ormai – e gli atti del seminario ne fanno fede – gli stessi assessori e funzionari regionali lo dichiarano onestamente. Del resto le statistiche parlano chiaro, ora che anche nello specifico settore si è fatta luce numerica (il volume fornisce a questo proposito dati preziosi); siamo fra gli ultimi in Europa nell'offerta di alloggi per studenti, e questo ci penalizza anche nello sviluppo di programmi internazionali di mobilità accademica.

Altro pregio del volume è quello di presentare dieci schede tecniche di residenze universitarie realizzate in varie città italiane, o in fase di realizzazione; oltre alle notizie generali, sono riprodotti altresì i progetti di massima, cioè le planimetrie, le sezioni e le viste in scala ridotta. Documentazione utile per amministratori e progettisti che ci auguriamo ne approfittino ampiamente. In conclusione, chi – non digiuno dell'argomento – scorra queste pagine, ne trarrà sensazioni contrastanti.

Da una parte, l'amarezza nel rilevare una volta ancora quanto sia stata ignorata e negletta tutta la problematica del diritto

allo studio – e in particolare le esigenze dei fuori-sede – negli ultimi 25 anni, in cui tutto quello che è università ha avuto uno sviluppo vertiginoso, salvo ciò che riguarda le condizioni di vita dello studente soprattutto se proviene dai ceti meno favoriti. Ed è veramente patetico notare che c'è ancora qualcuno che pensa di risolvere i problemi degli alloggi per universitari assegnando loro – con equilibrismi legali – appartamenti di proprietà pubblica tramite concorsi...

D'altra canto però ci sono anche dei motivi di conforto: innanzitutto, quel superamento della vecchia concezione di casa dello studente, di pura fornitura di stanze, di cui si è detto e che non è cosa da poco. Arriverei ad affermare che si tratta di una conquista culturale, sia da parte dei progettisti che degli amministratori pubblici e dei politici. Ci si avvicina, insomma, alla formula antica ma sempre valida dei collegi universitari di cui il prof. Leonardelli di Pavia traccia un profilo molto interessante.

Poi c'è da notare che il tema degli alloggi per universitari è diventato oggetto di ricerca scientifica, di analisi documentaristica, di rilevazione statistica; sono nati e si sviluppano centri di studio sul tema, si pubblicano libri, vengono esposti i progetti. Tutti segni che indicano quanto il fenomeno si stia prepotentemente imponendo all'opinione pubblica, e che dimostrano

– se ce ne fosse bisogno – che le idee e le persone giuste per realizzare quanto occorre non mancherebbero.

Lorenzo Revojerà

Un momento della parata annuale dell'Università di Princeton



RIVISTE / Segnalazioni

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Mensile di Inter Nationes

N. 7/8, 1993

L'istruzione in Europa
La politica educativa dopo
Maastricht
La politica europea della
ricerca

EURYDICE INFO

N. 2, novembre 1993

Notizie dagli Stati membri
della Comunità Europea
La dimensione europea
dell'educazione (Libro
verde)

LETTRE D'INFORMATION DE L'IIPE

Trimestrale dell'Istituto
Internazionale di
pianificazione
dell'istruzione

N. 4, dicembre 1993

La gestione dell'istruzione
superiore pubblica in
Africa
Quale insegnamento
universitario per le
economie in transizione?

IAU BULLETIN

Bimestrale
dell'Associazione
Internazionale delle
Università

N. 5, ottobre 1993

La Banca Mondiale
rammenta il ricorso agli
esperti regionali in Africa
La globalizzazione
dell'istruzione superiore
Cronache degli organismi
internazionali e della
cooperazione universitaria

UNIVERSITES

Trimestrale dell'AUFELF

N. 3, ottobre 1993

Dossier: Il summit della

francofonia a Maurizio
Le università dell'Oceano
Indiano

HIGHER EDUCATION MANAGEMENT

Quadrimestrale del
Programma dell'OCSE di
amministrazione delle
università

N. 3, 1993

L'istruzione superiore
senza confini
di R. Ritz

La cooperazione con
l'Europa centrale ed
orientale: l'esempio della
Romania *di C. Duhamel*
Esportare l'istruzione a
distanza *di D. Woodhouse e*
A. Craft

CRE ACTION

Pubblicazione della
Conferenza Permanente
dei Rettori Europei

n. 101, 1993

Repertorio e indirizzario
dei membri della CRE,
degli organismi nazionali
ed internazionali collegati
all'istruzione universitaria

UNIVERSITÀ RICERCA

Notiziario mensile del
MURST

n. 7/8, luglio-agosto 1993

L'Università italiana e la
ricerca comunitaria
Programma Ricerca - Una
politica per la crescita
della ricerca scientifica e
tecnologica

UNIVERSITÀ PROGETTO

Bimestrale

*n. 61/62, gennaio-aprile
1993*

La programmazione e lo
sviluppo delle risorse

DALLA GAZZETTA UFFICIALE (ottobre-dicembre 1993)

Decreto legge 15 novembre 1993, n. 460 (GU del 18 novembre)

Disposizioni urgenti concernenti il termine per il collocamento fuori ruolo ed a riposo dei professori universitari

Legge 3 dicembre 1993, n. 500 (GU del 7 dicembre)

Concessione di un contributo di 3 miliardi all'Università di Pisa mediante emissione di monete celebrative del 650° anniversario della fondazione dell'Ateneo

Decreto legge 21 dicembre 1993, n. 530 (GU del 22 dicembre)

Disposizioni urgenti per il funzionamento delle università

Istituzione di facoltà e corsi di laurea in esecuzione del Piano triennale 1991-93

UNIVERSITÀ DI MILANO: nuovi cdl in Giurisprudenza a Milano e a Como (GU del 4 ottobre)

Nuovi cdl in Lingue e Letterature straniere (GU del 5 ottobre)

Trasformazione in facoltà del cdl in Economia e Commercio (GU dell'11 ottobre)

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA: cdl in Economia del turismo, con sede a Rimini (GU dell'11 ottobre)

SECONDA UNIVERSITÀ DI NAPOLI: cdl in Psicologia e cdl in Conservazione dei beni culturali afferenti alla facoltà di Lettere e Filosofia (GU del 15 ottobre)

UNIVERSITÀ DI BARI: cdl in Medicina, con sede a Foggia (GU del 19 ottobre)

TERZA UNIVERSITÀ DI ROMA: facoltà di Lettere e Filosofia con i cdl in Lettere, Filosofia, Scienze dell'Educazione, Lingue e Letterature straniere (GU del 23 dicembre)

UNIVERSITÀ DI CAMERINO: facoltà di Architettura con sede in Ascoli Piceno

Istituzione di diplomi universitari

AREA ECONOMICA

Bologna (GU del 26 ottobre)

Parma (GU del 2 novembre)

Firenze (GU del 14 dicembre)

Udine (GU del 22 dicembre)

Ancona (GU del 29 dicembre)

Perugia (GU del 10 novembre)

STATISTICA

Perugia (GU del 10 novembre)

BENI CULTURALI

Sassari (GU dell'11 novembre)

Udine (GU del 16 dicembre)

GIORNALISMO

INFORMATICA

Perugia (GU del 24 novembre)

Udine (GU del 24 novembre)

Pisa (GU del 6 dicembre)

INGEGNERIA

Brescia (GU del 13 ottobre)

AGRARIA

Verona (GU del 4 ottobre)

MEDICINA

Pavia (GU del 12 ottobre e 17 dicembre)

"G. D'Annunzio" di Chieti (GU del 16 ottobre, 23 novembre)

Bari (GU del 20, 21, 22 ottobre)

Roma "Tor Vergata" (GU del 20 novembre)

Modena (GU del 22 e 23 novembre)

Roma "La Sapienza" (GU del 9, 10, 11, 13 dicembre)

Pisa (GU del 9 dicembre)

Bologna (GU del 9 dicembre)

Verona (GU del 10, 11 e 13 dicembre)

Milano (GU del 24 dicembre)

Seconda Università di Napoli (GU del 27 dicembre)

Riordinamenti

CDL IN CHIMICA

Calabria (GU del 6 ottobre)

Catania (GU del 2 novembre)

CDL IN SCIENZE GEOLOGICHE

"G. D'Annunzio" di Chieti (GU del 13 ottobre)

CDL IN SCIENZE NATURALI

Modena (GU del 2 novembre)

CDL IN INFORMATICA

Verona (GU dell'11 novembre)

Pisa (GU del 6 dicembre)

CDL IN FISICA

Genova (GU del 14 ottobre)

Parma (GU del 2 novembre)

Calabria (GU del 6 novembre)

Pisa (GU del 25 novembre)

CDL IN MATEMATICA

Pisa (GU del 15 dicembre)

FACOLTÀ DI MEDICINA

Verona (GU del 13 ottobre)



Trent Polytechnic a Nottingham: il laboratorio linguistico

Parma (GU del 4 novembre)
Seconda Università di Napoli (GU del 29 dicembre)

FACOLTÀ DI INGEGNERIA
Roma "Tor Vergata" (GU del 27 ottobre)

FACOLTÀ DI ARCHITETTURA
Seconda Università di Napoli (GU del 9 novembre)
Roma "La Sapienza" (GU del 19 novembre)
Federico II di Napoli (GU del 28 dicembre)
Genova (GU del 30 dicembre)

CDL IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
Padova (GU del 2 novembre)
Parma (GU del 2 novembre)
Catania (GU del 28 dicembre)
Ferrara (GU del 30 dicembre)

CDL IN LINGUE E LETTERATURE STRANIERE
Calabria (GU del 6 novembre)

CDL IN GEOGRAFIA
Genova (GU del 6 dicembre)

FACOLTÀ DI SCIENZE POLITICHE
Urbino (GU del 4 novembre)
Sassari (GU del 10 novembre)

FACOLTÀ DI SCIENZE STATISTICHE
Bologna (GU del 12 ottobre)

FACOLTÀ DI ECONOMIA
Pavia (GU dell'8 ottobre)
Pavia, II facoltà con sede a Varese (GU dell'11 ottobre)
Ancona (GU del 13 ottobre)
Bari (GU del 18 ottobre)
Bari, sede di Foggia (GU del 23 ottobre)
Calabria (GU del 25 ottobre)
Trieste (GU del 30 ottobre)
Parma (GU del 3 novembre)
Cagliari (GU dell'11 dicembre)
Firenze (GU del 14 dicembre)
Pisa (GU del 15 dicembre)
Udine (GU del 22 dicembre)

Scuole di specializzazione

ISTITUZIONE DELLA SCUOLA IN STORIA DELL'ARTE
(Genova, GU del 24 novembre; Pisa,

GU del 9 dicembre; Firenze, GU del 17 dicembre)

ISTITUZIONE DELLA SCUOLA IN ARCHEOLOGIA, INDIRIZZO ORIENTALE (Roma "La Sapienza", GU del 17 dicembre)

ISTITUZIONE DELLA SCUOLA IN FARMACOLOGIA
(Ancona, GU del 17 dicembre)

Nuovi statuti

UNIVERSITÀ DI BERGAMO
(GU del 1° ottobre)

Ordinamenti didattici

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario dei corsi di laurea afferenti alla facoltà di Architettura (decreto MURST del 19 luglio 1993, GU del 6 novembre)

IL «PROGETTO GIOVANI» DELLA POPOLARE

Presentato anche un conto corrente agevolato per ragazzi

«Il "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 «giovane».

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 Cartasi), con i quali ragazzi cominceranno a familiarizzare.

L'obiettivo è di portarli a usare il denaro con ocutezza: 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;
- Cartasi Campus a richiesta;
- buon tasso d'interesse 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



BPV

**BANCA
POPOLARE
DI VERONA**

FA PER VOI.

DUE IMPORTANTI NOVITA'

Giancarlo Orioli

IL QUADRO STRUTTURALE DELL'UNIVERSITA' ITALIANA 1948/1990

EDIUN



10

- 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

Prezzo del quaderno L. 28.000

Antonello Masla

I DIPLOMI UNIVERSITARI

EDIUN

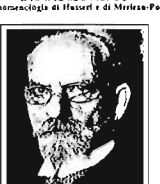


11

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:

CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE PAVESE E VITTORINI  La poetica della memoria La ricerca storica e letteraria di Cesare Pavese. L'analisi della cultura dell'epoca. L'evoluzione del pensiero di Pavese nel contesto di Vittorini. La poetica della memoria. La ricerca della memoria. L'analisi della memoria. La ricerca della memoria. SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI	CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE KANT E L'AGNOSTICISMO Che cosa veramente sappiamo  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI	CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE L'IO E IL SUO MONDO Le fenomenologie di Husserl e di Merleau-Ponty  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI
CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE ERMENTUTICA E FILOSOFIA DEL LINGUAGGIO Come «leggere» la realtà  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI	CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE I NOBILI DI LINGUA SPAGNOLA Camillo José Cela, Octavio Paz, Juan Ramón Jiménez  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI	CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE LUIGI FIRANDELLI Il suo lavoro  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI
CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE IL NEO-FEMMINISMO Dalla parità alla differenza  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI	CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE LA SOCILOGIA Dalla modernità al post-moderno  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI	CULTURA & LIBRI MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO INTERDISCIPLINARE LA PEDAGOGIA MODERNA Dalla pedagogia al valore sociale  SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI

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* — *Abbo-*
namenti, via Timavo, 3 - 00195 Roma.



