

Anno XV
Numero 1 / Gennaio - Marzo 1994
FRATELLI PALOMBI EDITORI

51

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA

LA COOPERAZIONE NEL MEDITERRANEO

La pace possibile/Le politiche comunitarie/
Le reti interuniversitarie/Voci dai Paesi Terzi/
La ricerca europea

NELL'UNIVERSITÀ GEMMATA: LA LIGURIA

Peccenini

STORIA E IMMAGINI DELL'UNIVERSITÀ DI MACERATA



Sommario

STORIA E IMMAGINI

3
L'UNIVERSITÀ DI MACERATA

IL TRIMESTRE

La cooperazione nel Mediterraneo

6
LA PACE POSSIBILE
di Tiziana Sabuzi Giuliani

7
IL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ
di Pier Giovanni Palla

8
PROBLEMI COMUNI ALLE DUE
SPONDE
di Luigi Ambrosi

11
LE RETI INTERUNIVERSITARIE
di Emanuela Stefani

18
VOCI DAI PAESI TERZI
di G. Kerbaj (Libano), O. Bouab (Marocco), S. Morsi (Egitto), A. Mahjoubi (Tunisia), S. Chaabane (Algeria)

29
DAL CONFLITTO ALLO SVILUPPO
di K.R. Stow (Israele), I. Abu Lughod (Palestina), A.E. Mazawi (Israele)

abstract/résumé

NOTE ITALIANE

38
NELL'UNIVERSITÀ GEMMATA:
LA LIGURIA
di Roberto Peccenini

45
GEOGRAFIA, I PERCHÉ DI UN
CAMBIAMENTO
di Cosimo Palagiano

50
L'UNIVERSITÀ DEL 2000
di Massimo Gaudina

53
BREVITALIA

EUROPA OGGI

55
L'UNIFICAZIONE TORMENTATA
di Raffaella Cornacchini

58
LA GERMANIA E GLI ALTRI
di Isabella Ceccarini

59
COME CAMBIANO I PROGRAMMI
EUROPEI
di Livio Frittella

63
VALUTARE L'EFFICIENZA
di Roberto De Antoniis

64
CONGRESSI IN EUROPA

abstract/résumé

LA RICERCA

Italia, Europa e Mediterraneo

66
AMBIENTE E SVILUPPO AGRICOLO
di Cosimo Lacirignola

68
L'ENEA PER IL MEDITERRANEO

69
AVICENNA, UN PROGRAMMA
EUROPEO

70
LA COOPERAZIONE DEL CNR

72
RICERCANDO

DIMENSIONE MONDO

73
L'EGITTO TRA RINNOVAMENTO E
INTEGRALISMO
di Burton Bollag
abstract/résumé

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

76
L'ANIMA DEL PAESAGGIO
di Maria Caterina Redini

LEGGI E DECRETI

Dalla Gazzetta Ufficiale

BIBLIOTECA APERTA

82
LIBRI

Riviste/Segnalazioni

INDICI 1993

Le foto di questo numero illustrano l'Università di Macerata. In copertina, il panorama della città.

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/Pubblicità
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

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
Fratelli Palombi srl
Via dei Gracchi 183 - 00192 Roma
Tel. 06/3214150 - Fax 3214752
c/c postale n. 31825003

Organizzazione RAB srl
Casella postale 30101
00100 Roma 47
Tel. 06/6381177 - 632595
c/c postale n. 78169000

Abbonamento annuale (4 numeri):
Italia: L. 68.000 - estero: L. 120.000
Prezzo di un numero in Italia: L. 20.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 32.000

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 maggio 1994



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

L'UNIVERSITÀ DI MACERATA

di Rolando Garbuglia

In tutte le Marche fin dal XIII secolo vi furono molti tentativi per fondare insegnamenti e scuole, incominciando da quelle più modeste di grammatica.

Nel secolo XIV, poi, le condizioni dell'insegnamento nella regione furono generalmente buone, perché le cittadine, anche quelle più piccole e umili, posero particolare cura nell'agevolare la formazione intellettuale dei giovani migliori con l'assunzione di maestri di grammatica e con l'istituzione di sovvenzioni e premi di studio a carico dei pubblici bilanci per i giovani che desideravano frequentare gli studi superiori e acquisire i gradi accademici recandosi *extra provinciam* presso qualche Studio generale.

Macerata, che ebbe il titolo e la dignità di città con la sede vescovile nel 1320, partecipò a tale politica culturale fin dagli inizi del Duecento non solo per scelta libera ed intelligente dei suoi governanti, ma anche per un'opportunità concreta e pratica, essendo la sede dei Rettori della Marca, della Curia generale e di un Collegio di giudici, avvocati e procuratori. La città, costituendo in tal modo il maggior centro amministrativo e giudiziario della regione, aveva bisogno di esperti nel diritto,

sia come avvocati che come notai e giudici.

Infatti è certo che l'insegnamento delle Leggi vi fu impartito fin dai tempi più antichi da dottori, che, muniti della *licentia ubique docendi* conseguita in uno degli Studi generali

opportune agevolazioni, riconoscendo tale servizio di grande utilità per tutta la comunità. È quanto avvenne nel 1290, anno in cui, con l'ausilio del governo della città, Giulioso di Montegranaro, *doctor legibus*, diramò in almeno ventiquattro città della Marca un pubblico bando, con cui invitava a recarsi a Macerata chiunque volesse seguirvi, sotto la sua guida, uno *studium in legibus*. Nel

bando si precisava che nella città c'era abbondanza di

ogni specie di generi alimentari e che le lezioni

sarebbero iniziate il giorno della festa di

S. Luca (18 ottobre),

in quei tempi comune data d'inizio dell'anno accademico per gli

studenti di diritto. Purtroppo non si

è in grado di sapere se l'iniziativa di Giulioso si

sia prolungata nel tempo. Invero qualche

altro documento attesta che in alcuni

periodi del Quattrocento a Macerata vi fu

una scuola di diritto e che l'amministrazione della

città si preoccupava di chiederne la conservazione: nel 1472

il Consiglio di Credenza deliberò pieni poteri ai Priori "pro optinendo quod Studium legum retineatur in civitate Macerate". Un fatto di grande

importanza e passo decisivo verso la costituzione ufficiale dell'Università

ufficialmente riconosciuti, potevano aprire scuola *ubique*. Con ogni probabilità il Comune prestava ad essi le



fu il breve papale che Leone X inviò il 28 maggio 1518 al Collegio dei dottori, avvocati e procuratori della Marca d'Ancona con sede a Macerata. Il pontefice dichiarava di conoscere la situazione per cui vi erano marchigiani che avevano studiato *utrumque ius* ed erano in grado di acquisire la dignità dottorale, ma non potevano conseguirla non essendo in grado di affrontare le gravi spese necessarie per recarsi presso uno Studio generale, dove sostenere il dovuto esame. Ad ovviare a tale deprecabile situazione, il papa dispose che gli idonei, in caso di comprovata povertà, potessero sostenere l'esame davanti al Collegio e ottenere da questo il dottorato con ogni diritto, grazia e privilegio ad esso annessi.

Lo Studio generale

La fondazione ufficiale dell'Università fu quindi preceduta da molte iniziative private e pubbliche, che la prepararono e l'agevolarono, se non la determinarono di fatto. Essa avvenne ad opera del pontefice Paolo III che con bolla dell'1 luglio 1540 istituì lo Studio generale di Macerata con facoltà distinte, tutte quelle allora esistenti: teologia, giurisprudenza, medicina e filosofia.

Nella bolla si narra che la città di Macerata aveva richiesto l'erezione di una "Universitas Studii generalis cujuscunque facultatis et scientiae" giustificando la richiesta in considerazione del fatto che nella città già esisteva la Curia generale della Marca d'Ancona, che vi erano comodità e abbondanza di generi alimentari e che l'istituzione avrebbe procurato grandi vantaggi a tutti gli abitanti della regione. Il pontefice accoglieva la supplica ed istituiva, "perpetuis futuris temporibus", lo Studio generale con tutti i privilegi e le prerogative, pontifici ed imperiali, concessi a Bologna, a Padova e agli altri Studi generali, e con facoltà di fare e di riformare Statuti.

Ci si adoperò subito affinché il nuovo Studio avesse vita stabile ed, anzi, si

sviluppassse in modo conveniente e sicuro. Soprattutto per opera del nobile maceratese Giordano di Paolo Ulissi e del Governatore della Marca Francesco Piccolomini si procurarono i mezzi finanziari necessari e si nominarono i docenti, chiamando alle cattedre alcuni cittadini maceratesi meritevoli e alcuni celebri maestri senesi.

Sul piano istituzionale e amministrativo lo Studio venne organizzato sul modello dell'ateneo di Bologna e probabilmente si resse con gli Statuti di quello fino al 1564, quando adottò statuti propri. Esso era una "universitas scholarium", in cui gli studenti erano divisi in due corporazioni: i legisti (legge) e gli artisti (teologia, filosofia e medicina). Queste avevano vita indipendente, autonoma e ciascuna dettava le norme che regolavano la propria vita interna, eleggeva il proprio Rettore. Inoltre, ognuna delle due corporazioni era suddivisa in nazioni.

Sul piano della didattica e dell'attività scientifica lo Studio operò la distinzione delle cattedre in ordinarie e straordinarie, non in dipendenza delle materie insegnate, ma con il significato di una gerarchia fra i docenti. Oltre alle lezioni si tenevano dispute. Il corso degli studi durava da 5 a 6 anni per i giuristi, da 4 (talvolta 3) a 5 per le arti e la medicina, da 4 a 5 per i teologi. I giuristi studiavano il diritto civile (Digesto, Codice, Istituzioni) con 7 o 8 cattedre e il diritto canonico. Gli artisti e i medici studiavano filosofia morale, logica, fisica naturale, medicina teorica e pratica; i teologi studiavano filosofia, logica e teologia. La grande maggioranza delle lauree fu sempre in giurisprudenza: negli anni 1540-1550 i laureati furono 35, dei quali non meno di 32 in Legge. Nel decennio 1551-1560 vi fu un notevole incremento e il numero dei laureati arrivò a 68, di cui 6 in *artibus et medicina* e tutti gli altri in Legge. Fatto di grande interesse e testimonianza indubbia dello sviluppo e della fama acquisiti dallo Studio in questo secondo decennio di vita furono la presenza

di allievi forestieri, specialmente spagnoli e tedeschi, e il forte aumento degli allievi provenienti dall'Italia meridionale (Abruzzi, Calabria, Basilicata, etc.). Indubbio riconoscimento della propria vitalità lo Studio ebbe da Sisto V nel 1589, quando Macerata fu scelta come sede del Tribunale della Rota dato che, oltre ad essere sede ordinaria del Legato, aveva l'Università con il duplice collegio dei docenti e l'abbondante presenza di dottori ed esperti di diritto.

Dal Seicento al 1860

Con il Seicento inizia la decadenza della *universitas scholarium*: le elezioni dei consiglieri venivano trascurate, i lettori straordinari venivano eletti dal Comune e non più dagli allievi. Il Comune rafforzò la sua ingerenza in tutta la vita dello Studio e nei Collegi dei docenti; aumentò le proprie contribuzioni e la concessione di privilegi a docenti e allievi; nei primi decenni del secolo procurò una nuova sede allo Studio e cercò di reperire alloggi adeguati per gli studenti; nello stesso tempo esaminò e prese decisioni in ordine anche a specifici aspetti della vita dello Studio, come quello di fissare l'orario delle lezioni, il numero dei lettori, la sorveglianza e la multa per i docenti che non facevano lezione, l'ammontare delle loro retribuzioni, i doveri degli stessi verso la vita pubblica ed istituzionale della città.

Maggiori e più pericolose difficoltà lo Studio incontrò nel Settecento, soprattutto dopo che il pontefice Benedetto XIII il 15 luglio 1727 istituì una nuova Università a Camerino. Per tutto il secolo aumentarono le ingerenze sia del Comune che del vescovo, le quali si manifestarono soprattutto nell'emanazione di ulteriori obblighi per i professori e gli studenti. Nel 1773 il papa Clemente XIV soppresse la Compagnia di Gesù e dette all'Università la loro casa con la biblioteca "pro publico usu". Inoltre assegnò all'Università i capitali dell'eredità Rosati e i beni del Collegio Casini perché potesse avere

vita più florida a decoro di tutta la Marca.

Durante il periodo napoleonico, in seguito ad un generale riordinamento degli Istituti scolastici, l'Università subì un breve periodo di soppressione e l'incameramento delle entrate e dei beni accordati da Clemente XIV, a favore di un Liceo Dipartimentale napoleonico (1808-1815), al quale nel 1811 fu aggiunto un Convitto.

Il 23 agosto 1816 il papa Pio VII ripristinò l'Università con tutti gli antichi privilegi e, in sostituzione delle rendite perdute, concesse un assegno annuo sul bilancio dello Stato. Inoltre assegnò all'Università come sede l'antico convento dei Padri Barnabiti, attiguo alla Chiesa di S. Paolo, che ne costituisce tutt'ora la sede centrale. Con la Costituzione *Quod Divina Sapientia* del 28 agosto 1824 papa Leone XII, riformando l'istruzione pubblica nello Stato Pontificio, sottopose l'Università all'autorità del vescovo, che con il titolo di "Cancelliere" firmava i diplomi di laurea e soprintendeva agli studi; al Comune rimasero competenze in ordine ai bilanci, agli esami e alla nomina dei professori. L'alta vigilanza venne affidata alla Sacra Congregazione degli Studi, che approvava definitivamente le nomine e i bilanci. L'anno successivo il papa elevò l'assegno erogato per il funzionamento dell'Università a 3000 scudi.

L'Università fu strutturata in quattro Facoltà: *Facoltà di Teologia*, con le cattedre di Sacra Scrittura, Teologia dogmatica, Teologia morale, Storia ecclesiastica; *Facoltà di Legge*, con le cattedre di Istituzioni canoniche, Istituzioni civili, Testo civile, Testo canonico, Istituzioni criminali; *Facoltà di Medicina e Chirurgia*, con le cattedre di Anatomia e Fisiologia, Patologia, Semiotica e terapeutica generale, Medicina teorico-pratica, Medicina legale, Chirurgia e ostetricia, Chimica, Farmacia, Botanica, Materia medica; *Facoltà di Filosofia*, con le cattedre di Algebra, geometria e trigonometria, Logica metafisica ed etica (che cessarono presto), Fisica sperimentale generale e particolare. Vi

erano inoltre tre gabinetti (di Fisica, Storia naturale e Anatomia e patologia), un laboratorio di Chimica e farmacia, un Orto botanico cui fu annesso anche un gabinetto di Agraria.

Notevole fu la partecipazione di docenti e studenti ai vari moti e alle guerre per l'indipendenza d'Italia.

Dall'Unità ad oggi

Nel 1860, annesse le Marche al Regno d'Italia, l'Università venne mantenuta con il titolo di "regia". Tuttavia, lo Stato non volendo assumersi pesanti oneri finanziari confermò solamente l'assegno già erogato dallo Stato Pontificio ed incamerò gli introiti derivanti dal pagamento delle tasse scolastiche: in pratica sottopose l'Università a tutta la normativa statale, ma ne lasciò l'onere finanziario quasi totalmente al Comune. Inoltre, fu soppressa la Facoltà di Teologia, mentre venne integrata e potenziata con l'istituzione di nuove cattedre quella di Legge.

Nel 1862 vennero sopresse la Facoltà di Filosofia e la Facoltà di Medicina (già incomplete) e furono lasciati di esse solo alcuni corsi speciali, anch'essi soppressi nel 1880.

Restò quindi solo la Facoltà di Legge e perdurarono i gravi problemi finanziari, alla soluzione dei quali contribuì fin dal 1869 la Provincia con notevoli sussidi; nel 1880, infine, si costituì un Consorzio tra l'Università, il Comune e la Provincia che, approvato con R.D. n. 5236, consentì all'Ateneo una vita più tranquilla, tanto che nel 1884 si auspicò il ripristino della Facoltà di Filosofia, scienze e lettere, ma la richiesta non ebbe seguito.

In quell'anno poi il Consiglio di Stato riconobbe che l'Università doveva essere ritenuta governativa, cioè statale. Ma solo nel 1898 l'autonomia amministrativa e la statualità completa dell'Università ebbero conferma alla Camera dei Deputati e nel 1901, con legge n. 541, fu approvata la convenzione che stabilì il pareggiamento dell'Università a quelle di primo

ordine del Regno e fu prolungata la durata del Consorzio.

Nel frattempo, tra il 1890 e il 1892, in occasione del sesto centenario dalla fondazione, la sede aveva avuto un notevole ampliamento ed era stata corredata di un'aula magna splendidamente arredata e artisticamente decorata con affreschi da Giulio Rolland, su disegni di Giuseppe Rossi. Negli stessi anni si gettarono le basi per la costituzione della Biblioteca Universitaria, essendo divenuta la Biblioteca "Mozzi-Borgetti" comunale.

Uno stesso indirizzo è stato adottato nell'approntare i servizi di diritto allo studio che, curati prima direttamente dall'Università tramite l'Opera universitaria, sono ora di competenza dell'Ente Regionale per il diritto allo Studio Universitario (ERSU).

A conclusione, si può affermare che l'Università di Macerata, che conta ormai più di 5000 studenti, è oggi pienamente degna delle antiche e gloriose tradizioni e capace di tessere un valido discorso scientifico e di fornire un eccellente servizio didattico: in prospettiva, poi, essa possiede tutte le potenzialità necessarie per affrontare nuove branche del sapere moderno, pienamente inserita in quel rapido sviluppo scientifico e tecnologico che caratterizza l'età contemporanea.

Nel 1964 venne istituita la Facoltà di Lettere e Filosofia con tre corsi di laurea: Lettere, Filosofia, Lingue e Letterature straniere moderne.

Nel 1969 al corso di laurea in Giurisprudenza fu affiancato un corso di laurea in Scienze politiche.

Nell'ambito del piano quadriennale di sviluppo 1986-90 il governo ha deliberato l'istituzione di una terza facoltà, quella di Scienze politiche, nell'ambito della quale è prevista l'attivazione di due corsi di laurea: Scienze politiche (dal novembre 1989, come continuazione di quello già esistente) e Scienze economiche e bancarie (dal novembre 1990).

Nel 1989 è stata inoltre istituita, con sede a Fermo, una scuola diretta a fini speciali in Musicologia e Pedagogia musicale.

LA PACE POSSIBILE

di Tiziana Sabuzi Giuliani

Dalle notizie che quotidianamente ci raggiungono, la pace sembra un'impossibile utopia smentita dai fatti. Non c'è vera pace neanche nei paesi che si affacciano sul Mediterraneo, tradita dal riemergere di vecchi contrasti o dal consolidarsi di nuovi nazionalismi. Perché, allora, parlare di "pace possibile?" Forse perché la condizione prima per costruire una posizione pacifica è quella di continuare a credere, malgrado tutto, alla sua fattibilità: quando lo sconforto prevale, è la logica del conflitto che si insinua a grandi passi. È nella resa spirituale che attecchisce l'indifferenza, preambolo dello spirito di sopraffazione; mentre è dal coinvolgimento in un processo di dialogo che può germogliare l'incontro.

Quale luogo, più dell'università, può alimentare la fede nella pace possibile e portarne avanti il cammino? Università è spazio di sapere come elemento di unione tra le culture. È l'avanguardia della trasformazione. È, o meglio può diventare sempre di più, un lievito dello sviluppo. Quando le strutture accademiche non si lasciano asservire dal puro tecnicismo, ma sanno irradiare valori umani e si aprono allo scambio internazionale, non rincorrono utopie: costruiscono un modello nuovo di crescita. Inventano – anche nei paesi più svantaggiati economicamente – uno stile di sviluppo coerente, radicato nella conoscenza del passato e proiettato al futuro.

Questa sfida che interpella in prima persona le università, è quanto mai aperta nel bacino del Mediterraneo. Un mare dove si affacciano paesi ricchi e paesi poveri, paesi avanzati e paesi in via di sviluppo. Specchio che

divide il Nord dal Sud del mondo, il "mare nostrum" può diventare il "mare di ognuno", che unisce e rimiscola le culture che attraverso le sue acque si sono confrontate nel tempo. Curioso destino, quello mediterraneo. Scenario dei grandi flussi migratori delle antiche colonizzazioni – vettore primordiale di formazione delle civiltà europee – è anche e soprattutto la culla delle tre grandi religioni nate dalla fede di Abramo. Ma è altresì il mare delle scorrerie e delle crociate, delle lotte per il predominio, delle vittorie ostentate dal dominatore di turno. Eppure, nel corso di un incontro internazionale già storico (quello di Bari 1988 che ha visto riuniti uomini di fedi e culture diverse), il Mediterraneo ha fatto da protagonista come un "mare di pace" tra Est ed Ovest, Sud e Nord. È allora possibile questa grande trasformazione che non è un ritorno puro e semplice alle antiche vocazioni mediterranee, ma l'invito ad un cammino nuovo?

La cooperazione interuniversitaria, giovane ancora in quest'area troppo a lungo chiusa in compartimenti stagni, sembrerebbe provare di sì. Il Mediterraneo, mare delle differenze, può diventare il luogo del confronto: è anche dall'eterogeneità che nasce l'arricchimento reciproco. Il recente Colloquio de L'Aquila, l'impulso dei programmi interuniversitari comuni tra i PBM (paesi del bacino mediterraneo) – documentati proprio in questo numero di *UNIVERSITAS* – ci dimostrano che la volontà di ripercorrere pacificamente i circuiti di scambio è profonda e contagiosa, alla vigilia di uno "slancio spettacolare". Come ci ricorda su questo numero Otmane Bouab, le università hanno il talento di trasformare in

mediazione ciò che costituisce un ostacolo. Esse possono dissipare la bruma che rende opaca la nostra visione della cultura dell'altro, per svelarci, nella sua vera bellezza, il paesaggio delle tradizioni mediterranee, candidate ad una possibile sintonia.

Il binomio che lega allora con duplice vincolo l'università alla pace, e quest'ultima allo sviluppo, non è solo uno slogan scontato, ma può diventare una sintesi originale, se si riflette alla dinamica che accomuna intimamente questi termini-chiave e li coniuga in un'altra parola: la cooperazione universitaria allo sviluppo. Quest'ultima (lo riafferma con particolare vigore Georges Kerbay) implica il passaggio da una logica impositiva ad una logica collaborativa. La guerra, se ben si guarda, segue lo stesso tracciato di una cooperazione mal gestita, cioè di un paternalismo mascherato da "aiuto", che in realtà è imposizione di sé e della propria cultura. In un meccanismo corretto di cooperazione, invece, non ci si sostituisce all'altro, né lo si incorpora in sé: si "collabora con", si lavora fianco a fianco in spirito di condivisione e di rispetto reciproco. È questo, a mio parere, lo stile di pace che, a livello più profondo, l'università può apportare come dono prezioso allo sviluppo della civiltà mediterranea, al di là di singoli risultati, di scambi specifici o di progetti comuni in questo o quel settore. La cultura accademica, ravvivata nell'intensificarsi variegato dei rapporti di cooperazione, può affermare e diffondere al più alto livello virtù "pacifiche" come l'umiltà intellettuale; l'universalismo; una visione metaculturale che rigetti il monopolio di una posizione ideologica, o di un'identità di cultura, a dispetto di altre.

La guerra, come il falso "aiuto", annulla e distrugge, nella convinzione – a volte persino genuina – di un diritto di supremazia. La cooperazione universitaria, se ben gestita, si attua all'insegna di un dialogo progettuale che non conosce egemonia di un *partner* sull'altro. Solo allora diventa il veicolo creativo di quella pace che non è da elogiare con magniloquenza

nelle grandi occasioni – salvo poi tradirla negli atteggiamenti di superiorità – ma da costruire in modo diffuso e quotidiano, come un *humus*, lungo le vie dell'inventiva, vissuta in spirito di armonia.

Come da una riva all'altra del mare: dove le acque, che affluiscono dai luoghi più disparati o remoti, si fondono in una nuova unità.

IL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ

di Pier Giovanni Palla



Mentre scriviamo, proseguono i complessi negoziati di pace tra le delegazioni israeliana e palestinese e tutto lascia sperare che si possa concludere la trattativa per Gaza e Gerico, prima tappa di un difficile equilibrio in quella martoriata regione mediterranea.

La pace è un progetto che richiede pazienza e lungimiranza già nella fase dei preliminari per aggirare le tattiche difensive, per silenziare le radicate diffidenze, per disinnescare i rigurgiti di odii e le ottuse resistenze che si oppongono allo stabilirsi di una pur faticosa convivenza.

Ma la pace è premessa e condizione di quello sviluppo "sostenibile", durevole e progressivo, capace di liberare le energie sopite, di estrarre dall'*humus* di un popolo tutte le risorse intellettuali ed umane.

In vista di questo obiettivo di stabile e pacifica crescita economica e culturale, riteniamo di grande rilievo il tema della cooperazione interuniversitaria fra i paesi della sponda europea del Mediterraneo e quelli della

riva nord-africana e medio-orientale. Già in uno studio eseguito due anni fa per il Consiglio d'Europa, venivano poste in risalto le relazioni strette che si andavano prefigurando fra cooperazione mediterranea e integrazione europea e si sottolineava come l'intensificarsi dell'interesse per la regione – non solo da parte dell'Europa dei 12 ma anche al livello delle politiche globali – comportasse per le istituzioni universitarie del Bacino una autentica sfida.

Si sono moltiplicate negli ultimi mesi le occasioni di verifica dei compiti che questa nuova centralità del Mediterraneo assegna in genere al mondo della cultura e più in particolare alle strutture di istruzione superiore. Ricordiamo volentieri, anche per avervi partecipato nelle fasi ideativa e realizzativa, il recente (L'Aquila, novembre 1993) Colloquio internazionale sulla cooperazione universitaria allo sviluppo, incentrato in buona parte sull'area geo-politica di cui ora ci occupiamo. Il dialogo schietto, non elusivo degli aspetti più problematici, degli accademici israeliani e palestinesi in quella sede, ha costituito davvero una svolta significativa nella storia delle relazioni interculturali fra due popoli che sino a pochi mesi prima negavano il fatto stesso della reciproca esistenza.

Il V Forum europeo della "Sapienza", che nelle prossime settimane vedrà allargare questo dialogo ad altri atenei dello Stato di Israele e della comunità palestinese, è una riprova che si è intrapresa la strada della collaborazione là dove sembrava poter sussistere solo il confronto.

Certamente, è sulla qualità della collaborazione degli ambienti universi-

tari europei che ora si sposta l'attenzione dalle omologhe istituzioni del Mediterraneo; sulla validità dei programmi multilaterali come sulle formule varate negli ultimi anni dall'Europa comunitaria e da altre aggregazioni; sulla capacità e la disponibilità degli atenei dei paesi più sviluppati di instaurare relazioni bilaterali rispondenti alle esigenze reali di crescita e di sviluppo delle società beneficiarie della cooperazione. In questo numero di *UNIVERSITAS* abbiamo evidenziato i collegamenti già esistenti al momento del varo da parte della CEE delle linee programmatiche di una rinnovata politica per il Mediterraneo e il pullulare di iniziative inter-universitarie di creazione recente. In quattro anni si è assistito ad un impegno crescente nella direzione del coinvolgimento delle università in tale politica. Volutamente la nostra rivista si astiene da azzardare valutazioni e bilanci di tali iniziative, ma nel contempo considera opportuno che siano sottoposti ad una verifica costante gli esiti di tale cooperazione, intesa ad assicurare alla regione uno sviluppo – lo ribadiamo – durevole, sostenibile.

L'università nei Pvs, e quindi anche nell'Africa mediterranea e nel Medio Oriente, è chiamata a preparare i tecnici, i professionisti, i formatori delle giovani generazioni, ma anche – con l'urgenza che richiedono i nuovi assetti politici ed economici – la classe dirigente pubblica e privata.

A realizzare questi compiti gli atenei dei paesi dell'Europa che si affacciano sul "mare nostro" sono chiamati a contribuire con lungimiranza, coinvolgendo la comunità dei docenti, dei ricercatori, degli studenti.

PROBLEMI COMUNI ALLE DUE SPONDE

di Luigi Ambrosi

Università di Bari, presidente della CUM (Comunità delle Università Mediterranee)

La mia intenzione è essere una riflessione sul modo di affrontare il nodo politico che è alla base di una effettiva e concreta cooperazione interuniversitaria diretta allo sviluppo. Sono considerazioni che ho fatto e faccio sulla base di un'esperienza più che decennale della cooperazione culturale*.

È fuor di dubbio che esistono molteplici e sostanziali motivi perché l'Europa, in particolare l'Europa degli Stati centrali cosiddetti ricchi ed avanzati, debba ormai occuparsi seriamente dei problemi dei paesi mediterranei, particolarmente di quelli non comunitari. La comune origine culturale e religiosa di tutti i popoli europei è un elemento che non può essere disconosciuto e ignorato. Nel Mediterraneo sono nate e cresciute le tre religioni monoteiste, poi diffuse in tutto il mondo, e sempre nel Mediterraneo si sono sviluppate le civiltà di base di tutta l'Europa.

Ricordo anche che il Mediterraneo ha comportato in maniera esclusiva, almeno sino alla scoperta dell'America, la sede primaria e spesso unica dei rapporti tra i popoli, dei loro scambi commerciali, della coesistenza delle razze.

Nonostante i numerosi conflitti bellissimi che ancora oggi affliggono l'area mediterranea, possiamo dire che, proprio in virtù dei secolari rapporti istituitisi tra quei popoli (e bisognerebbe approfondire il tema dei cosiddetti portolani, il tema della lingua comune che si usava in quell'epoca in tutti i porti) ciascuno di noi, uomo del Mediterraneo, porta con sé aspetti culturali, psicologici e antropologici comuni.

Vi è poi però un interesse utilitaristico dei popoli europei diretto a promuovere e sostenere lo sviluppo dei paesi mediterranei, a determinare una effettiva e concreta partecipazione del Nord del bacino allo sviluppo del Sud: intendo riferirmi al problema della pressione migratoria di masse di popoli del Sud verso i paesi europei, che crea ogni giorno difficili problemi in queste aree, compresa l'Italia.

È naturale, in considerazione della rapidità e facilità degli scambi attualmente possibili nel mondo, che vedremo sempre più identificarsi l'entità dell'emigrazione dai paesi non sviluppati verso quelli in fase avanzata di sviluppo. L'unica terapia, in questi casi, a meno che non ci sia qualche folle che voglia pensare ancora a odiose o antistoriche forme di colonialismo o di autarchia, è quella del sostegno allo sviluppo di questa regione da parte dei paesi più ricchi; sostegno che non deve essere più inteso come aiuto limitato alla fornitura di beni che, seppure potrà ottenere effetti nel breve periodo, certamente non è utile alla reale e autonoma crescita del paese beneficiario.

L'Italia prosegue ancora il programma "Pellicano"; ogni giorno mandiamo beni, viveri, alimenti in Albania, ma non facciamo direttamente crescere l'Albania. Occorre allora che

verso i paesi mediterranei della costa Sud si alimenti realmente una fornitura di servizi e di infrastrutture che veda, mediante il coinvolgimento formativo di quelle popolazioni, l'effettiva crescita del paese.

Gli aspetti demografici

La popolazione del bacino mediterraneo, per il coesistere di aspetti demografici particolarmente differenziati, propone numerosi problemi per un equilibrato assetto economico e sociale. Le previsioni di sviluppo della popolazione di tale area sono di una crescita estremamente elevata rispetto ad altre aree. Basta considerare che a fronte di circa 342 milioni del 1950, la popolazione prevista sarà di 444 milioni nel 2000 e di 559 milioni nel 2025. Questi dati assumono maggiore rilevanza se confrontati con la contemporanea crescita della popolazione europea: 150 milioni nel '50, 193 nel 2000 (rispetto ai 444 dei PTM), 217 nel 2025 (rispetto ai 559 di quei paesi).

Nell'ambito poi degli stessi paesi mediterranei, i quozienti di natalità sono estremamente variabili, in quanto vanno dal 40 per mille di Algeria e Siria al 10-11 per mille di Italia, Spagna e Grecia.

Esistono quindi situazioni demografiche profondamente differenziate in termini di sviluppo di popolazioni che dovranno essere tenute presenti da chi intende realmente occuparsi dei problemi di sviluppo del bacino. Questi dati demografici giustificano

* Sintesi dell'intervento svolto al 3° Colloquio Internazionale sulla cooperazione universitaria con i Pvs (L'Aquila, 7-10 novembre 1993).



Università di Macerata: l'esterno della Facoltà di Lettere e Filosofia

altresi il diffondersi e l'espandersi dei flussi migratori Sud-Nord, che saranno nel tempo sempre più accentuati, se consideriamo i due estremi: a Nord l'Italia e la Grecia che, con un tasso di sviluppo naturale dell'1 per mille vedranno raddoppiata la loro popolazione in poco meno di 700 anni; a Sud la Siria che, con un tasso pari al 38 per mille, raddoppierà la propria dimensione demografica in meno di 20 anni.

Inquinamento del mare

Credo che chiunque voglia affrontare politiche di cooperazione allo sviluppo debba necessariamente tenere conto di questi ed altri aspetti. Accenno solo a uno dei macrofeno-

meni tipici del bacino, il problema dell'inquinamento del mare, la via sulla quale tutti ci incontriamo nel Mediterraneo.

Si tratta di un problema non risolvibile con la buona volontà di uno solo o di alcuni paesi: necessita pertanto della convinta partecipazione di tutti i paesi bagnati da questo mare, che può portare, al pari per esempio del fenomeno delle piogge acide, l'inquinamento delle sue coste verso altri paesi.

È assolutamente inammissibile quindi che ci si preoccupi del disinquinamento di una costa, ad esempio Malta, se da altre coste vengono periodicamente immesse nuove sostanze inquinanti.

Ma vi è di più: poiché esistono condizioni idrogeologiche che consentono

l'immissione nel Mediterraneo delle acque del Mar Nero piuttosto che la via inversa, tutto l'inquinamento del Mar Nero si trasferisce nel Mediterraneo. Basta in proposito pensare ai grandi fiumi europei che si riversano nel Mar Nero per rendersi conto della dimensione del fenomeno. In questi campi non ci si può quindi limitare a definire sistemi giuridici ed accordi internazionali, validi per il solo Mediterraneo, ma occorre coinvolgere tutti i paesi bagnati dal Mar Nero (e non sono pochi). È allora realistico che, almeno in campo scientifico, si cominci a parlare di un'Europa ecologica, unita dagli Urali all'Atlantico.

Come ogni problema di rilevanza sociale, la scienza mette in evidenza i problemi, i tecnici ricercano le solu-

zioni che non mancano mai e spesso anzi sono molteplici, gli economisti ne valutano i costi, i sociologi propongono le scelte di priorità ed i politici, infine, dovrebbero prendere le decisioni più appropriate. E proprio nel settore dell'inquinamento del sistema del Mare Mediterraneo, la nostra Comunità delle Università Mediterranee sta avviando un grosso progetto per fornire la base conoscitiva ad una soluzione politica: le delusioni non mancano in campo politico perché le decisioni di enti sovranazionali e gli accordi esistenti sono in massima parte rimasti sulla carta. La stessa Comunità Economica Europea, che pure ha dato luogo a raccomandazioni e deliberazioni di principio, non ha sinora mostrato concreta volontà di interessarsi dei problemi dei paesi mediterranei, forse perché già occupata alla tutela dei suoi prodotti.

La Comunità delle Università Mediterranee che ha per scopo istituzionale la cooperazione scientifica e culturale tra le università del bacino intende sollecitare gli organismi nazionali e sovranazionali a promuovere interventi nel campo dell'ambiente del Mediterraneo, non riconoscendo ovviamente il ruolo che hanno gli organismi sovranazionali quali la CEE e l'UNESCO.

Azione di stimolo, dunque, perché è questo uno dei punti fondamentali della cooperazione scientifica delle università.

La politica mediterranea dell'Europa

Stimolare l'interesse della CEE, ove più voci si sono levate per una riconsiderazione della sua politica mediterranea che superi gli accordi di associazione e cooperazione esistenti. In questa direzione, dobbiamo dare atto al Parlamento europeo che ha assunto l'iniziativa politica di un Consiglio della Cooperazione mediterranea, in vista di un Trattato di cooperazione tra la CEE e l'insieme dei paesi terzi. Dico l'insieme perché il Trattato singolo ha sì un ruolo e un

suo significato, ma ha scarso significato per il complesso del Bacino.

A questo proposito ci sembrano assai utili le proposte del Comitato Economico e Sociale della CEE - il cosiddetto CES, organo consultivo, costituito da rappresentanti dei sindacati, delle associazioni di categoria, di altri gruppi professionali - che di sua iniziativa ha presentato un parere per l'attuazione di una nuova politica comunitaria nel Mediterraneo. E l'elemento di principio essenziale del documento è la scelta di una politica di co-sviluppo, di uno sviluppo comune dei paesi CEE con quelli non comunitari del Mediterraneo. Vi è quindi una differenza con altri accordi, come ad esempio la Convenzione di Lomé, basata sulla cooperazione.

Interessante a questo proposito è la proposta di una agenzia cogestita da paesi europei comunitari e da paesi mediterranei europei e non europei, come supporto tecnico-scientifico agli accordi di sviluppo. I settori sono molti: per esempio, le attività industriali, che utilizzano preferibilmente lo strumento delle *joint venture* e che puntano su determinati settori strategici, l'industria del riciclaggio, dei nuovi materiali, delle telecomunicazioni, dell'informatica.

Nell'ambito di un così vasto programma, la politica che privilegia l'organizzazione dei servizi è indifferibile.

Da uno studio del 1990 della Banca Mondiale, abbiamo stralciato alcuni indicatori, che ci sono parsi più utili per la predisposizione di una politica di sviluppo nei paesi dell'area mediterranea. In particolare, abbiamo ricercato l'entità della distribuzione della rete di acquedotti sul relativo territorio nazionale, il consumo di energia *pro capite*, il numero dei cittadini per automobile, la percentuale del prodotto interno lordo, il PIL, dedicato all'assistenza sanitaria; la distribuzione degli apparecchi telefonici sul numero degli abitanti, l'utilizzo dei giornali riportato a 100 cittadini, la mortalità infantile.

Esaminando questi dati appare evidente, quasi per tutti gli indicatori esaminati, la profonda differenza esi-

stente tra i vari paesi e soprattutto tra il Nord ed il Sud dell'area mediterranea. Così, ad esempio, prendendo in esame il consumo di energia *pro capite* si va dai 3728 chilogrammi rapportati ad olio combustibile *pro capite* della Francia, ai 242 del Marocco, ma in questa classifica tutti i paesi della costa nord, insieme a Malta, Israele e Cipro sono al di sopra dei 1000 Kg *pro capite*. Analoghe considerazioni si possono trarre dall'uso dell'automobile e dalla distribuzione dei telefoni, tutti al di sotto della decina (un'automobile per meno di 10 persone, un telefono per meno di 10 persone): l'Italia e la Francia hanno il primato di 3 cittadini per auto e per i telefoni hanno il primato di 2 cittadini per telefono, mentre in alcuni paesi terzi si osservano punte di 33, 55, 43, 51 e 87 passeggeri per auto per Algeria, Tunisia, Marocco, Egitto e Siria e di 25, 68, 33 e 16 per gli stessi paesi per la distribuzione dei telefoni. Anche per questi indicatori Malta, Israele e Cipro sono nella fascia europea.

Ultimo dato che desta maggiore preoccupazione sotto l'aspetto sanitario è senz'altro quello della mortalità infantile, ritenuta ancora dagli economisti un ottimo indice delle condizioni socio-economiche di un paese, che peraltro segue abbastanza fedelmente la percentuale di PIL che ciascun paese dedica all'assistenza sanitaria.

Da un valore di 7.4 per mille della Francia si giunge al 73 per mille della Turchia, al 26.7 della Albania, al 63.9 della Libia, al 69.8 dell'Algeria, al 46 della Tunisia (anche per questo indice Israele, Malta e Cipro sono su valori europei).

Abbiamo cercato di dare una dimensione di quanto profonda sia la differenza di sviluppo tra il Nord ed il Sud del Mediterraneo e tra gli stessi paesi del Sud.

Occorre ora un severo impegno comune dei paesi europei della Comunità volto a realizzare nel Mediterraneo una migliore qualità della vita avvalendosi dell'indispensabile contributo delle università e dei centri di ricerca.

LE RETI INTERUNIVERSITARIE

di Emanuela Stefani

Sentite dalla Comunità Europea come indispensabili, le politiche in ambito formativo maturate in questi ultimi anni hanno dato luogo a nuove forme di cooperazione multilaterale che vedono nelle "reti" uno dei modelli più diffusi.

Attraverso la rete si è cercato di far cooperare professionisti, docenti, ricercatori, superando il livello governativo ed offrendo un modello innovativo che desse la possibilità di ampliare le risorse con uno strumento che costa poco e può dare – se ben gestito – risultati apprezzabili.

I "Programmi Med" (Med-Campus, Med-Media, Med-Urbs, Med-Invest) – attivati dalla CEE nell'ambito della "Politica Rinnovata per il Mediterraneo" – costituiscono un esempio di strumento di cooperazione decentralizzata attraverso il lavoro in reti in settori specifici quali l'università, i mass media, le amministrazioni locali, le piccole e medie industrie.

Per tali Programmi, il cui principale obiettivo è lo sviluppo socio-economico dei Paesi Terzi Mediterranei ed il rafforzamento dei legami tra i paesi del bacino mediterraneo (comunitari e non), il modello della rete – che deve essere costituita da almeno due *partner* comunitari ed un terzo mediterraneo – è sembrato particolarmente adatto alla realizzazione di una cooperazione tra specialisti nei diversi settori di intervento.

Alla base di questa scelta dovrebbe, dunque, esserci la convinzione che la rete sia lo strumento più efficace per la promozione di contatti e lo scambio di esperienze favorendo, in tal modo, quel processo d'integrazione

socio-economica e culturale e quella valorizzazione delle risorse umane per la realizzazione delle quali i Programmi Med devono la loro nascita.

L'apparente successo della forma cooperativa in rete non deve tuttavia esimerci da un'analisi obiettiva e da una riflessione strategica sui modelli d'intervento, gli attori, le ragioni e le aree ove intervenire.

Sono ancora pochi gli anni di attività delle reti per poter valutare la qualità degli interventi; tuttavia, pur non potendo entrare nel merito dell'efficacia, abbiamo qualche elemento per cogliere un valore da sottolineare: la rete, nel suo dinamismo, realizza una cooperazione nella quale il *partner* beneficiario ha pari dignità rispetto agli altri *partner*. Di contro, non emerge con chiarezza qual è la vocazione delle nostre università in tema di politica mediterranea e la costituzione di queste reti appare talvolta rispondere ad una esigenza spontanea di aggregazione finalizzata alla partecipazione ai singoli Programmi, e pertanto indotta, che non ad una vera e propria scelta di privilegiare azioni nell'area del Bacino e, conseguentemente, ad una riflessione per sostenere al meglio queste azioni in aree ritenute strategicamente collegate su materie considerate prioritarie (per es. sanità, ambiente, gestione delle risorse, etc.).

La cooperazione universitaria in rete è, fra tutte, quella che ha dato i migliori risultati e questo richiede un'ulteriore riflessione. L'esperienza fin qui fatta potrebbe aiutare a defini-

re meglio gli obiettivi e la sfida della nostra politica universitaria, particolarmente nell'area mediterranea.

L'Italia, infatti, pur essendo uno dei paesi che profonde il maggior impegno, anche in termini di capitale umano, risente tuttavia della mancanza di coordinamento e di linea di indirizzo generale. A questa carenza vengono parzialmente in soccorso altre forme di reti create nell'ambito dell'UNIMED e della CUM, che hanno operato una precisa scelta a favore del Mediterraneo.

Resta comunque da osservare che l'esperienza che stanno maturando le reti, sia su spinta dei programmi comunitari che di organismi quali l'UNIMED e la CUM, dovrebbe e potrebbe fornire un ampliamento dei beneficiari: da una rete creata tra docenti si dovrebbe giungere progressivamente a creare una rete che coinvolga – nel caso dell'università – ricercatori, specializzandi, studenti, cioè quelle categorie che hanno maggiori esigenze e minori opportunità di "mettersi in contatto con l'Europa".

Se, infatti, com'è certo, scopo delle reti è quello di aiutare lo sviluppo socio-economico dei Paesi Terzi Mediterranei, non è pensabile che l'attività positiva delle stesse rimanga riservata a delle *élite*, bensì è necessaria una diffusione capillare delle sue potenziali ricadute su tutti gli strati sociali con uno specifico riguardo a quelle categorie che altrimenti difficilmente avrebbero l'opportunità di interagire con realtà diverse da quelle vissute *in loco*.

Med-Campus

Lanciato nel quadro della nuova politica per il Mediterraneo seguita dalle Comunità Europee¹, Med-Campus è un programma di cooperazione principalmente indirizzato alle università, al fine di rafforzare i legami tra le Comunità Europee ed i Paesi Terzi del Mediterraneo, attraverso la creazione di reti di collaborazione decentralizzata.

La "Politica Mediterranea Rinnovata" (PMR) definisce l'obiettivo del Programma Med-Campus: approfondire la cooperazione mediterranea attraverso una politica di sviluppo delle risorse umane e la promozione degli scambi tra le università e gli istituti superiori di istruzione delle Comunità Europee e dei Paesi Terzi Mediterranei allo scopo di migliorare le capacità di sviluppo economico, sociale ed istituzionale di questi ultimi. In particolare, Med Campus mira a stimolare lo sviluppo e la qualità delle risorse umane in campo scientifico, tecnico e professionale, mediante iniziative di cooperazione decentralizzata per la formazione di alto livello, consapevole che la costituzione o il rafforzamento di reti di collaborazione è lo strumento principale attraverso il quale docenti, ricercatori, studenti e personale amministrativo, possono operare al fine di stimolare l'innovazione e trasferire conoscenze e *know-how* sui metodi e sui contenuti della formazione.

In pratica, Med-Campus finanzia attività di formazione in grado di sviluppare le competenze già esistenti nelle università dei PTM o d'introdurre di nuove, attraverso la definizione di programmi mirati – per docenti e studenti (post-lauream) – nello scambio dei quali i corsi di specializzazione e la formazione continua ricevono il sostegno principale. Il Programma fornisce, altresì, sostegno ad iniziative opzionali quali: *stage* temporanei e la ricerca applicata ed offre opportu-

rità per l'accesso alle banche dati comunitarie e per l'acquisizione di attrezzature, quali, ad esempio, le stazioni di lavoro informatizzate.

La durata globale del Programma è di 4 anni, di cui l'anno accademico 1992/93 ha costituito la fase pilota, necessaria per valutare le metodologie del programma e sondare la reale domanda di partecipazione.

La partecipazione al programma Med-Campus richiede la definizione di un progetto, presentato da un docente universitario, in rappresentanza di una rete di università e/o istituti superiori di istruzione, che includa almeno due stati membri della CEE ed un Paese Terzo Mediterraneo (PTM).

Per essere ammesso al cofinanziamento – fino ad un massimo dell'80% di un *budget* totale che non può superare i 200.000 Ecu/anno – un progetto deve intervenire in una delle aree di priorità del programma² e comprendere fra le attività principali la formazione del personale docente o degli studenti post-laureati e lo sviluppo dei profili professionali.

Se queste condizioni preliminari e formali sono soddisfatte, il progetto viene valutato da un comitato scientifico composto da un gruppo di esperti accademici che rappresentano tutte e due le sponde del Mediterraneo, alla luce dei contenuti scientifici ed accademici e della coerenza tra gli obiettivi perseguiti e gli obiettivi specifici del Programma, oltre che della sua globale fattibilità. I *network* possono presentare più di un progetto.

Responsabile di Med-Campus è la Direzione Generale delle Relazioni Estere (DG1) delle Comunità Europee la quale, a sua volta, affida la gestione ad un Ufficio d'Assistenza Tecnica (la Società ISMERI con sede a Roma), con compiti di consulenza, d'informazione e di monitoraggio e ad un'agenzia incaricata degli aspetti amministrativi (contrattuali) e finanziari del Programma (l'Agence Pour Les Reseaux Transméditerranéens, ARTM, con sede a Bruxelles).

Al fine di poter assicurare un servizio effettivo nel corso dell'intera durata

del Programma, l'UAT è stato strutturato in maniera tale da poter far fronte al progressivo ampliamento ed alla crescente articolazione delle attività. Sua funzione primaria è, infatti, quella di assistere ed orientare i partecipanti nel perseguimento degli obiettivi di Med-Campus.

L'assistenza è inoltre rivolta alle reti di più recente formazione, con l'intento di facilitare i contatti e di consigliare sulle soluzioni da dare ai problemi di impostazione dei progetti. L'UAT, che rappresenta anche la principale fonte di informazione sulle attività del Programma, in particolare attraverso l'emissione delle linee operative di Med-Campus, della lista dei partecipanti e di una *newsletter*, segue anche l'andamento dei progetti e verifica il loro stato di avanzamento attraverso visite *in loco*, richieste periodiche di informazioni e rapporti intermedi e conclusivi. Nella valutazione dell'effettivo conseguimento degli obiettivi di ciascun progetto l'UAT è assistito dal comitato scientifico, organismo di esperti che collabora con la Comunità nella valutazione e selezione dei progetti.

Nell'anno pilota 1992/93 Med-Campus, con un budget di 6.448.000 Ecu, ha selezionato 60 progetti promossi da 44 *network*. Nell'anno accademico 1993/94, il finanziamento del Programma, che ha sostenuto 82 dei 270 progetti presentati, promossi da 60 reti, ammonta a 11.476.060 Ecu, di cui 6.946 tramite un contributo comunitario e, quindi, con una media del 60,5% di partecipazione comunitaria per progetto.

I progetti finanziati mostrano un'ampia diversificazione:

- nel settore della gestione ambientale, essi vanno dai problemi di desertificazione e di sviluppo delle zone mediterranee ai confini con il Sahara, alla messa a punto di sistemi di monitoraggio e di protezione nel sud-est della Turchia;

¹ Vedi doc. CEE giugno 1990 "Redirecting the Community's Mediterranean Policy. Proposals for the period 1992-1996".

² Sviluppo economico e sociale a livello regionale; miglioramento della gestione delle imprese pubbliche e private; qualità dell'ambiente; approfondimento dei legami e degli scambi culturali.



Università di Macerata: un corso di informatica

– i programmi di tipo gestionale includono temi quali il *training* di amministratori pubblici per l'uso di strumenti di "office automation" e l'impianto di sistemi innovativi per promuovere la cooperazione tra le imprese dei PTM;

– nel campo dello sviluppo economico, i temi riguardano sia l'allestimento di corsi post-laurea nel settore del turismo e della gestione alberghiera, come pure l'introduzione di metodi innovativi per la produzione di energia;

– nel campo della cultura, essi vanno dallo studio del ruolo della donna nella società mediterranea, all'esame del ruolo delle telecomunicazioni nei programmi di insegnamento a distanza. Dal catalogo dei progetti finanziati nell'anno pilota, pubblicato dalla Comunità Europea, si evincono numerosi dati di un certo interesse, da noi rielaborati nelle tabelle riassuntive di seguito riportate.

La partecipazione ai suddetti programmi ha visto il coinvolgimento di 210 facoltà di 121 università comunitarie e 142 facoltà di 80 università dei Paesi Terzi Mediterranei. Ben 45 e 15, rispettivamente, tra Università della CEE e dei PTM, sono considerate *leader* nelle aree di priorità del Programma

Med-Campus, in particolar modo nel settore della qualità dell'ambiente. L'Italia, fra i paesi comunitari, figura al primo posto con ben 13 università *leader* (di cui 5 nel settore ambiente, 2 nel miglioramento della gestione delle imprese pubbliche e private, 4 nello sviluppo economico e sociale, 2 per l'approfondimento dei legami e degli scambi culturali). Altro dato di particolare interesse riguarda il numero degli studenti dei PTM partecipanti al Progetto: 1827, di cui il 39,79% egiziani, il 18,22% marocchini, il 12,26% turchi, l'8,37% tunisini, il 7,1% algerini, a testimoniare che l'influenza francese nei paesi del Maghreb è ancora molto forte.

Med-Campus, in questa prima fase, ha senz'altro risposto ad uno dei suoi scopi, quello di migliorare la capacità di sviluppo economico, sociale ed istituzionale, soprattutto se si considera che il 43,65% degli studenti opera nel campo dello sviluppo economico e sociale.

Dalla distribuzione per aree dei progetti, invece, viene confermato l'orientamento e l'interesse crescente ai problemi dell'ambiente. Med-Campus, infatti, ha finanziato per il 35% progetti dell'area ambientale (25% per lo

sviluppo, altrettanti per gli scambi culturali, solo il 15% – a causa della debolezza in materia dei PTM – per il *management*).

Può essere di qualche utilità rilevare anche l'interesse prevalente dei singoli PTM verso le aree prioritarie di Med-Campus: Egitto (70,41%), Marocco (9,61%), Tunisia (4,99%) e Cipro (4,62%) sono ai primi posti nell'area concernente lo sviluppo (che è l'unico settore che vede una prevalenza femminile (65,29%) degli studenti); Marocco (25,10%), Turchia (22,01%), Egitto (17,37%) ed Algeria (16,22%) per gli scambi culturali; Marocco (22,5%), Turchia (15%), Tunisia (13,08%), Egitto (10,58%) ed Algeria (9,62%) per l'ambiente; Marocco (29,02%), Turchia (26,67%), Egitto (24,71%) e Tunisia (13,33%) per il *management*.

Qualche altro dato comparato tra i primi due anni di Med-Campus può ancora essere utile in merito al coordinamento dei progetti ed alla partecipazione delle università italiane.

Comunità delle Università Mediterranee

Alla Comunità delle Università Mediterranee (CUM), la cui istituzione risale al 1983, aderiscono 136 atenei di 19 paesi che si affacciano sul Mediterraneo, ha sede a Bari, presso l'Università degli Studi, P.zza Umberto I, 1. Ne è attualmente presidente il prof. Luigi Ambrosi.

Obiettivi: riaffermare e sviluppare il ruolo e la funzione della cultura e della ricerca scientifica e tecnologica per favorire lo sviluppo dei paesi del Mediterraneo, avendo come punto di riferimento finale, oltre che il progresso delle scienze, il miglioramento dei rapporti tra i popoli del bacino ed il loro sviluppo civile e sociale; promuovere la cooperazione scientifica tra le università mediterranee nel rispetto della diversità e della specificità delle differenti entità nazionali, favorendo il confronto tra esperienze, metodologie e risultati di ricerca maturati; istituire collegamenti permanenti tra le università, attra-

UNIVERSITAS 51

verso lo scambio reciproco di informazioni ed esperienze culturali e scientifiche, di docenti e studenti.

Il progetto più ambizioso e prestigioso della CUM consiste tuttavia nella realizzazione di una università mediterranea stabile, che possa rappresentare il luogo di incontro e di confronto delle esperienze culturali e scientifiche internazionali.

Attività: la CUM concretizza la cooperazione tra le università attraverso il finanziamento e la realizzazione di progetti di ricerca su problemi di comune interesse: lo svolgimento di attività didattiche con scambio di docenti e di studenti e la realizzazione di scuole universitarie mediterranee; l'istituzione di borse di studio per studenti e giovani ricercatori, da fruire presso le università della CUM; lo scambio di informazioni nell'ambito della ricerca scientifica.

Numerose le iniziative in atto: dai progetti di ricerca comune sul bacino mediterraneo al patrocinio di attività culturali e scientifiche, dall'organizzazione di convegni alla pubblicazione di lavori. Alcuni progetti sono finanziati da Med-Campus.

Le scuole CUM operanti nel 1992/93 erano quelle di archeologia (Alessandria d'Egitto), conservazione dei monumenti (Bari), diritto (Beirut), informatica (Bari), nutrizione (Napoli), oncologia (Bari), scambi culturali nel mondo mediterraneo (Aix-en-Provence).

Aree prioritarie: risorse idriche dei paesi dell'area mediterranea; valorizzazione del mare Mediterraneo.

Finanziamento: la CUM è sostenuta finanziariamente al MURST e dalle università aderenti.

Università del Mediterraneo

L'Università del Mediterraneo (in sigla UNIMED), fondata nel 1991, è una associazione di circa 40 atenei di paesi che si affacciano sul Bacino del Mediterraneo. Oltre alla sede centrale di Roma, l'UNIMED dispone di uffici decentrati a Rabat, Malta e Il Cairo.

Obiettivi: l'UNIMED tende a valorizza-

Università partecipanti (Paesi Cee)		
	1992/93	1993/94
Belgio	7	
Danimarca	2	
Francia	31	
Germania	11	
Grecia	6	
Italia	24	
Olanda	3	
Portogallo	4	
Regno Unito	21	
Spagna	12	
Totale	121	

(Fonte: elaborazioni su dati Med-Campus)

Università partecipanti (Paesi Terzi Mediterranei)		
	1992/93	1993/94
Algeria	13	
Cipro	5	
Egitto	8	
Israele	4	
Giordania	4	
Libano	3	
Malta	1	
Marocco	19	
Territori Occupati	2	
Siria	3	
Tunisia	12	
Turchia	6	
Totale	80	

(Fonte: elaborazioni su dati Med-Campus)

Studenti Ptm		
	1992/93	1993/94
Algeria	128	(7,1%)
Cipro	43	(2,3%)
Egitto	727	(39,8%)
Israele	17	(1,0%)
Giordania	48	(2,6%)
Libano	16	(0,9%)
Malta	67	(3,7%)
Marocco	333	(18,2%)
Territori Occupati	40	(2,1%)
Siria	31	(1,7%)
Tunisia	153	(8,3%)
Turchia	224	(12,3%)
Totale	1.827	100%

(Fonte: elaborazioni su dati Med-Campus)

re i poli di eccellenza universitari presenti nell'area mediterranea ed ha lo scopo di promuovere, in una prospettiva multidisciplinare, la ricerca interuniversitaria e la formazione *post-lauream*.

Tra gli obiettivi fondamentali dell'UNIMED: l'istituzione di un "dottorato del Mediterraneo", che coinvolga studenti europei, del Maghreb e del Machrek e la creazione di diplomi post-universitari riconosciuti dalle università e dagli Stati.

Attività: per il 1992/93 la CEE ha finanziato 11 progetti presentati dall'UNIMED nell'ambito del programma Med-Campus.

Per il 1993/94 ne ha proposti 22.

L'UNIMED, associato alla Commissione Internazionale per l'Esplorazione Scientifica del Mar Mediterraneo (CIESM), ha preparato in collaborazione con scienziati e studiosi di diversi paesi un *dossier* per il Parlamento Europeo (gruppo STOA) intitolato "Assessment of the Scientific and Technological Options for Monitoring Prevention and Cure". Inoltre l'UNIMED ha partecipato, nel febbraio 1993 a Malta, alla riunione "Agenda 21 per il Mediterraneo". L'UNIMED è presente nella Federazione europea delle reti di cooperazione scientifica (FER); dal Consiglio d'Europa ha ricevuto l'incarico di organizzare "Facoltà decentrate sui rischi naturali e tecnologici nel Mediterraneo", mentre la Commissione delle Comunità Europee l'ha invitata a studiare le modalità per un progetto di intervento a sostegno della traduzione e della produzione del libro scientifico nell'area mediterranea.

Aree prioritarie: ambiente, sanità, nuove tecnologie, antropologia e storia delle culture mediterranee, lingue, economia e finanze.

Finanziamento: hanno offerto contributi alle reti UNIMED organismi privati e pubblici come il MURST, il MAE l'IBM, Telespazio, l'Ambasciata francese in Italia, il Ministero delle Finanze e dell'Istruzione del Marocco.

La sede centrale di UNIMED è a Roma, C.so V. Emanuele II, 244. Ne è direttore generale il prof. Franco Rizzi.

IL TRIMESTRE / LA COOPERAZIONE NEL MEDITERRANEO

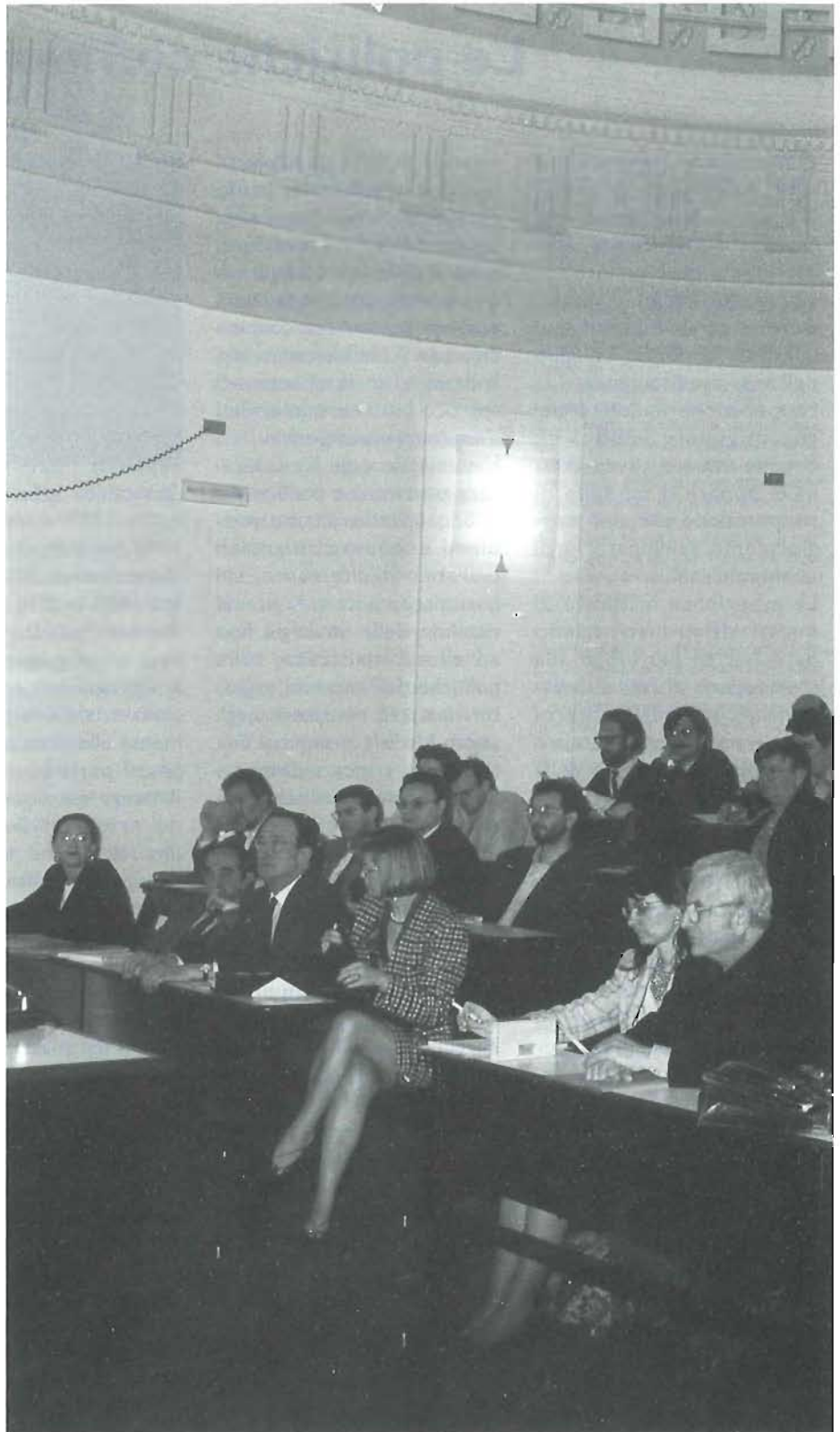
Paesi mediterranei coordinatori di progetti finanziati da Med-Campus		
Paese	1992/93	1993/94
Algeria	–	1
Cipro	–	1
Egitto	3	3
Francia	12	14
Grecia	4	4
Israele	–	2
Italia	12	12
Malta	2	4
Marocco	4	7
Siria	–	1
Spagna	6	6
Turchia	7	6
Totale	50	61

(Fonte: elaborazioni su dati Med-Campus)

Università italiane che partecipano a progetti finanziati da Med-Campus		
Ateneo	1992/93	1993/94
Ancona	–	1
Bari	6 (*3)	6 (*2)
Bergamo	1	1
Bologna	1	2 (*1)
Cagliari	–	3
Univ. Calabria	1	1 (*1)
Ferrara	–	1
Firenze	2	2
Genova	–	4
Lecce	2 (*1)	2 (*1)
Milano Statale	–	1
Milano Politecnico	1	1
Milano S. Cuore	1	1
Napoli I	1	–
Napoli Orientale	1	1
Napoli Navale	1 (*1)	2
Padova	2	1
Pavia	2	1
Roma I	9 (*6)	15 (*3)
Roma 2	–	1 (*1)
Roma 3	–	2
Siena	2	5
Torino	2	1
Torino Politecnico	1	1
Trieste	1	–
Venezia	–	2 (*1)
Viterbo	1 (*1)	4 (*2)
Totale	38 (*12)	62 (*12)

(Fonte: elaborazioni su dati Med-Campus)

* Questo dato si riferisce ai progetti di cui l'ateneo italiano è coordinatore.



Università di Macerata: Aula Abside, Facoltà di Scienze politiche

Le politiche comunitarie

Poiché presuppone una convergenza di obiettivi e finalità ed una capacità d'integrazione delle iniziative e delle politiche in ambito formativo – sentite ormai come indispensabili ai fini di un armonico sviluppo dell'area mediterranea – la cooperazione multilaterale, che in genere implica un coordinamento sovranazionale, appare il modello di cooperazione che si è maggiormente sviluppato negli ultimi vent'anni.

Le esperienze maturate in questi ultimi lustri hanno dato per lo più luogo alla realizzazione di reti di collegamento fra centri di ricerca ed università (verrà tracciato di seguito uno schema delle iniziative più significative), sia nel campo della ricerca scientifica come pure dello scambio culturale, per evidenziare i concreti modelli di cooperazione verso cui sembrano maggiormente orientarsi le politiche di integrazione in ambito formativo.

Le Comunità Europee, pur volgendo la principale attenzione ai problemi dell'Unione, anche a causa della posizione geografica, non possono non interessarsi ai problemi del bacino mediterraneo. Le politiche di cooperazione CE-PTM in campo educativo rientrano nel più ampio quadro della rinnovata politica mediterranea delle Comunità, introdotta sul finire degli anni '80. I deludenti risultati delle politiche di intervento attuate sino a quel momento dai singoli paesi membri – principalmente indirizzate a formare, attra-

verso le proprie strutture, le figure professionali e, più in generale, la futura classe dirigente dei PTM – avevano, infatti, spinto le CE ad affrontare il problema della realizzazione di una politica comunitaria per il Mediterraneo che andasse al di là di semplici approcci bilaterali o interventi d'impronta eurocentrica.

L'attenzione delle CE si focalizza pertanto, a partire dal 1987, sull'intreccio tra problemi economici e sociali dell'area mediterranea, sul costo crescente e la scarsa ricaduta delle strategie fino ad allora realizzate, sulle politiche dei fenomeni migratori (vieppiù restrittive negli anni). Ne è conseguita una riflessione critica sull'insieme della politica mediterranea delle Comunità e la decisione di innescare un autentico processo di autosviluppo dei PTM rendendoli capaci di gestire autonomamente il sistema educativo. A tal fine, gli interventi comunitari sono stati indirizzati verso la qualificazione *in loco* di quelle risorse umane che dovrebbero costituire la spina dorsale dell'autosviluppo dei PTM. Resta tuttavia da sottolineare che le CE, che da sempre hanno sviluppato una politica di dialogo e cooperazione con i Paesi in via di sviluppo, a causa della difficile situazione politica tra Europa e mondo arabo, hanno potuto prendere contatti che andassero al di là degli accordi bilaterali tra Stati o tra singoli atenei (questi ultimi più frequenti) soltanto dopo la ripresa ufficiale dei rapporti

tra le Comunità Europee ed i Paesi Arabi.

Ma vediamo quali sono state le principali tappe di quella che è stata definita la nuova politica comunitaria per il Mediterraneo: la Conferenza sul Mediterraneo nell'aprile 1989, promossa dal Parlamento Europeo; i pareri espressi dal Consiglio Economico e Sociale del 12 luglio 1989¹ e del 25 aprile 1990²; le comunicazioni della Commissione del 23 novembre 1989 su "Un nuovo profilo della politica mediterranea" e del giugno 1990³, cui si aggiungono il potere decisionale del Consiglio relativamente alle risorse finanziarie per il periodo 1992-96, le direttive per la negoziazione dei protocolli finanziari⁴ ed una risoluzione sulla cooperazione finanziaria con i Paesi Terzi Mediterranei.

L'analisi presentata dal CES nel luglio del 1989 fornì un contributo alla nuova politica mediterranea delle CE, partendo dal presupposto che l'obiettivo finale delle Comunità Europee nel Mediterraneo fosse quello di creare una zona di libero scambio – simile a quella tra CEE ed EFTA – ed identificò nel fallimento delle precedenti politiche comunitarie la principale causa dell'aumento del deficit dei PTM con le CE. Le linee generali di una nuova politica, pertanto, avrebbero dovuto porsi l'obiettivo di uno sviluppo complessivo di tutto il Bacino: applicare, cioè, una politica di cosviluppo tra PTM e CE con

reciproci impegni, superando gli interessi nazionali dei singoli Paesi.

Di conseguenza, nella sua comunicazione al Consiglio sulla politica rinnovata per il Mediterraneo – approvata nel novembre '89 – la Commissione formulò un'analisi della situazione economica e sociale dei Paesi del Mediterraneo e propose le grandi linee di una strategia d'insieme. In questo contesto, la CEE ribadì la sua convinzione che la vicinanza geografica ed i taciti rapporti fra i paesi non erano soltanto fonte di stabilità e prosperità nei PTM ma anche elemento essenziale per la crescita delle stesse Comunità Europee. Un aggravarsi dei disequilibri economici e sociali tra le Comunità e i PTM, dovuta ad un eventuale disequilibrio nelle rispettive evoluzioni, sarebbe stata difficilmente tollerabile per le Comunità: in un certo senso, era in gioco la stessa sicurezza.

Al di là della cooperazione commerciale e finanziaria – oggetto di proposizioni dettagliate – la Commissione propose che le Comunità moltiplicassero le occasioni di dialogo con i suoi *partner* del bacino mediterraneo sulle questioni economiche, gli aspetti generali, monetari, finanziari, agricoli, industriali, dei trasporti, etc., così come sulle questioni dell'immigrazione, la demografia, la cultura e le questioni politiche di interesse comune.

Da allora, da parte delle Comunità Europee matura sempre più la consapevolezza



La mensa dell'Università di Macerata

za che le esigenze di interscambio in ambito formativo producono, accanto agli evidenti effetti sullo sviluppo dei paesi beneficiari delle politiche di cooperazione, una ricaduta indiretta anche sull'ambiente culturale, scientifico e tecnologico delle Comunità stesse, ampliando l'orizzonte dei progetti di ricerca, stimolando il confronto con nuove problematiche e diversi contesti applicativi ed incentivando l'innovazione.

Mentre le Comunità Europee compivano questa riflessione e constatavano l'assoluta mancanza di programmi specifici per l'area mediterranea (esistevano, infatti, solo accordi culturali per lo scambio di docenti, stipulati, per lo più su base bilaterale, tra le università) i programmi multilaterali tesero a ridimensionare la tradizionale cooperazione allo sviluppo di tipo ministeriale a favore di altre forme di interscambio, ritenute più valide, che dedicano un maggior spazio a forme più agili e flessibili quali, ad esempio, le esperienze di partenariato interuniversitario (reti) e quelle volte ad espandere rapporti con le imprese

private finalizzati alla formazione permanente.

Di qui è nata l'idea di promuovere iniziative che andassero al di là della cooperazione bilaterale e degli accordi culturali classici, che ha portato le Comunità Europee a stanziare la somma di circa 4.450 milioni di Ecu per il Mediterraneo e a dar vita ai seguenti programmi specifici (c.d. programmi MED):

– MED-URBS, strumento di cooperazione decentralizzata tra le collettività locali delle CE e quelle dei Paesi Terzi Mediterranei;

– MED-CAMPUS, strumento di cooperazione decentralizzata tra le università e gli istituti d'istruzione superiore delle CE e dei PTM;

– MED-MEDIA, strumento di cooperazione decentralizzata tra le istituzioni, gli organismi e le società dei mezzi di comunicazione delle CE e dei PTM;

– MED-INVEST, strumento di sostegno alla cooperazione per lo sviluppo delle piccole e medie imprese (PMI) nei Paesi Terzi Mediterranei;

– AVICENNA, strumento di sostegno alla cooperazione scientifica e tecnologica con i PTM.

I programmi "MED" perseguono un obiettivo comune: lo sviluppo socio-economico dei PTM ed il rafforzamento dei legami tra questi paesi e quelli dell'Europa comunitaria. Essi seguono un comune approccio: la cooperazione decentralizzata attraverso il lavoro in reti.

L'insieme di queste iniziative – che non ha solo valenza scientifica e tecnica ma agisce come stimolo allo sviluppo di relazioni armoniose e pacifiche tra le due sponde del Mediterraneo – costituisce una sorta di rinnovamento della politica mediterranea della Comunità Europea, che rappresenta un passo avanti nell'approccio globale mediterraneo.

Complessivamente, i programmi prevedono di trasferire *know-how*, accrescere la qualità delle organizzazioni dei Paesi Terzi Mediterranei e chiarire la reciproca conoscenza tra i professionisti di questi Paesi e quella che è oggi l'Unione Europea.

Nel 1992, nell'ambito della cooperazione con i Pvs del bacino mediterraneo, l'azione comunitaria ha portato al concreto avvio dei nuovi protocolli quadriennali di cooperazione finanziaria e tecnica con Algeria, Egitto, Israele, Giordania, Libano, Marocco, Siria e Tunisia (vedi Tab. I).

Tali accordi sono "vigilati" nel contenuto da un apposito comitato ristretto che ne assicura la conformità alle politiche comunitarie ed in particolare alle politiche commerciali.

* Il presente articolo è tratto dalla ricerca "La cooperazione interuniversitaria nel bacino del Mediterraneo quale fattore di sviluppo e di pace", in corso di realizzazione da parte dell'ICU.

¹ "La politica mediterranea della CEE". Il documento elaborato dal CES delle CE prevede una fase di sviluppo "caratterizzata da un alto livello di conflitto tra i paesi delle aree industrializzate per la sopravvivenza tra questi paesi e le aree meno sviluppate: essenzialmente un processo di modificazione selvaggia della divisione internazionale del lavoro, in cui i paesi in via di sviluppo ed i paesi del Terzo Mondo sarebbero inevitabilmente quelli condannati a pagare".

² Nel concentrare l'attenzione sull'Europa e il Mediterraneo la Commissione CE sottolinea che "l'attuale trend di sviluppo nella Comunità e nei paesi mediterranei non comunitari produrrebbe rapidamente un peggioramento dello squilibrio economico e sociale tra le due regioni di fatto non più governabile. A causa della vicinanza e del volume di commercio generato, la stabilità e prosperità della regione mediterranea sono essenziali alla stabilità e prosperità delle Comunità. In un senso più generale, la sicurezza delle Comunità è in gioco (conflitti locali e regionali, instabilità politica, terrorismo, droga, inquinamento).

³ "Per una politica mediterranea rinnovata: proposte per il periodo 1992-1996".

⁴ Direttive del Consiglio su "Nuovi protocolli per la cooperazione finanziaria e tecnica" (Accordi di IV generazione), 19/12/1990.

Protocolli di cooperazione finanziaria e tecnica

Ptm	Anno	Fin. (Mecu)
Algeria	1992	350
Egitto	1992	568
Israele	1992	82
Libano	1992	69
Marocco	1992	438
Siria		146
Tunisia	1992	281
Totale		1967

(Fonte: MURST - DRI, Uff. I - dic. 1993)

VOCI DAI PAESI TERZI

La vocazione mediterranea ha radici antiche, tutte da riscoprire. Ed è proprio il mondo universitario che può porsi all'avanguardia nel ridare slancio ad un nuovo stile di cooperazione e d'incontro tra i paesi del bacino mediterraneo. Dopo un'ampia apertura d'obiettivo sulla cooperazione nella sua globalità, offerta dalla sintetica riflessione di G. Kerbaj e dalla relazione di O. Bouab, l'angolatura si restringe a fotografare, da osservatori più specifici, alcune realtà regionali o nazionali.

Lo sguardo si sposta non solo sulle dinamiche di scambio (alla ribalta nello

spazio dedicato alle reti europee di cooperazione universitaria), ma anche sulle identità specifiche dei singoli mondi accademici presenti nel bacino mediterraneo.

Come quelli del mondo arabo (presentati da S. Morsi) o delle università tunisine e algerine (A. Mahjoubi e S. Chaabane).

Ad una delle questioni mediorientali, sempre d'attualità, è dedicato un primo piano a più voci: ovvero il diritto e il rovescio di una stessa medaglia in un giro informativo sull'istruzione superiore palestinese, sul sistema israeliano e sugli studenti arabo-palestinesi in Israele.

L'IMPORTANZA DEL "CON"

di **Georges Kerbaj**
Università del Libano

L'oggetto del mio intervento (come degli altri contributi pubblicati in questa rubrica) si incentra sulla costituzione di un momento di riflessione critica sul mondo della cooperazione e sul ruolo delle università nella promozione di uno sviluppo sostenibile.

Non potrei dire quanta importanza effettivamente assegnamo al fatto che lo sviluppo, il progresso, l'evoluzione, l'aumento di potere che anima il mondo, hanno il loro punto di partenza nelle università. In quale misura potremmo fornire formazione secondo un concetto umanistico adeguato alla dimensione dell'uomo dotato di un potere sempre crescente? Mi pare che le università, consi-

derate all'avanguardia di ogni trasformazione nel mondo, dovrebbero creare un equilibrio (e questo equilibrio è indispensabile) nella persona in quanto membro del corpo della società e in quanto operatore in questa stessa società. Noi, spesso, non assistiamo altro che a una massa operatrice. Spesso, nella nostra cooperazione, rischiamo di essere dei puri operatori.

Per non limitarci ad operare, sarebbe indispensabile – prima di intraprendere qualsiasi iniziativa – determinare le esigenze e i bisogni prioritari. Per non essere dei puri operatori sarebbe necessario impegnare il maggior numero di persone sul posto, sul terreno.

Per evitare un nuovo asservimento culturale intellettuale, scientifico, sarebbe indispensabile operare *cum*: cioè, come indica l'etimologia stessa del verbo *cooperare*, operare con, fare con, lavorare con, non *in vece* di qualcuno, né *per* qualcuno, ma *con*.

Se la buona cooperazione salva, bisogna dire che quella cattiva rischia di distruggere. E chi meglio degli universitari e delle università potrebbe orientare il mondo della cooperazione verso la costruzione evitando il rischio della distruzione?

Avrei voluto fermarmi un po' più a lungo sulle frontiere *impercettibili* tra la costruzione e la distruzione, ma il tempo non me lo consente, e perciò preferisco proseguire. Ciò non mi impedisce di sottolineare rapidamente il dovere di orientare, soprattutto nei paesi in via di sviluppo, i giovani e tutti gli altri di ogni età verso la tecnica, mettendo un po' più di anima nella tecnica.

VOCAZIONE MEDITERRANEA

di **Otmane Bouab**

Vice decano dell'Università Cadi Ayyad (Marocco)

Radici comuni

L'idea di far rinascere gli scambi culturali, scientifici ed economici, un tempo prosperi al livello del bacino del Mediterraneo, ha fatto la sua comparsa all'inizio degli Anni Ottanta per poi svilupparsi e interessare soprattutto i paesi a vocazione mediterranea. In quest'ambito, la cooperazione interuniversitaria è stata l'elemento motore.

Unire in una cooperazione scientifica e culturale le università del Mediterraneo, ognuna delle quali con le sue specificità storico-culturali, era considerato il modo migliore per riscoprire le radici comuni delle culture e dei popoli mediterranei da una parte e, dall'altra, superare gli squilibri tecnologici e di sviluppo.

Resta ancora da liberarsi di alcuni pregiudizi e da sviluppare una rete relazionale in uno spirito di complementarietà e di integrazione interattiva.

Tale cooperazione di tipo nuovo riceve l'adesione degli universitari, nella misura in cui essa permette un rimescolamento culturale, scientifico e politico-economico, consentendo così all'università di tornare ad essere uno spazio di scienza, di cultura o, semplicemente, un elemento di unione tra i popoli.

La cooperazione universitaria tra i paesi del bacino mediterraneo (PBM) ieri e oggi

La cooperazione universitaria bilaterale Nord-Sud

In questi ultimi decenni essa è passata per due fasi. Dopo l'indipendenza della maggior parte dei Pvs, una cooperazione di assistenza, detta di

sostituzione, ha potuto permettere di realizzare una formazione superiore *in loco*. Parallelamente, numerosi ricercatori si sono orientati verso il Nord per completare la loro formazione. Questa prima fase ha permesso di coprire essenzialmente i bisogni di formatori nei Pvs.

Lo sviluppo dei Paesi Terzi del Mediterraneo ha consentito di passare alla seconda fase, caratterizzata da una cooperazione tra *partner* che copre attualmente i campi di ricerca, dell'insegnamento e della preparazione dei formatori. È così che finanziamenti bilaterali permettono attualmente di sviluppare ricerche in campi che presentano interessi reciproci. Ad esempio, si può citare il programma di interventi integrati che la Francia intrattiene con ognuno dei paesi del Maghreb, e così pure altri programmi intrattenuti dal Marocco con il Belgio, la Spagna e presto anche l'Italia. Per mezzo di

questi programmi la nostra università, per esempio, conosce ogni anno oltre 150 scambi. Tali scambi sono essenzialmente incentrati sulla formazione post-laurea e i lavori di ricerca condotti in comune, spesso con un inquadramento "sandwich", il che consente di formare localmente il ricercatore applicando e adattando il *know-how* del *partner* ad argomenti di interesse nazionale o regionale. Esperienze importanti sono sorte in seno alla nostra università in campi quali il trattamento delle acque residuali, le palme da datteri, etc.

La cooperazione universitaria bilaterale Sud-Sud

Sebbene esista una cooperazione tra paesi arabi nei campi delle scienze umane e giuridiche (scambi tra associazioni, essenzialmente), essa è molto poco sviluppata nel campo delle scienze esatte. Ciò è dovuto soprattutto al fatto che i Pvs, essendo ancora molto impegnati nel campo economico, sino alla fine degli Anni Ottanta erano tentati di considerare la ricerca come un'attività "superflua". Poi, molti Pvs hanno preso coscienza che non vi può essere sviluppo di un paese senza lo sviluppo



Università di Macerata: la Biblioteca centrale

della sua ricerca scientifica.

Dal 1987, data di creazione dell'UMA, i paesi del Maghreb hanno istituito strutture che consentono di sviluppare la cooperazione universitaria. Citiamo ad esempio:

- l'Università Maghrebina, che ha per fine quello di occuparsi dei poli d'eccellenza sia a livello di formazione, sia a livello della ricerca.

- l'Accademia Maghrebina, la cui missione è quella di coordinare la ricerca scientifica e tecnologica a livello del Maghreb.

La cooperazione universitaria multilaterale Nord-Sud

La volontà di instaurare una cooperazione multilaterale Nord-Sud esiste da tempo (CUM, UNIMED, etc.), ma i mezzi di cui dispongono queste associazioni permettono loro di finanziare solo molto parzialmente tale cooperazione.

Più di recente sono sorti programmi finanziati dalla CEE e dotati di mezzi più considerevoli. Si tratta di programmi quali Med-Campus, l'iniziativa Avicenna e SID. I primi risultati lasciano pensare che al momento attuale questa cooperazione sia la più adatta e dunque la più fruttuosa.

Prospettive

Ci si può rammaricare che gli scambi tra i PBM siano rimasti così poco sviluppati malgrado l'evoluzione rapida dei mezzi di comunicazione moderna come fax, posta elettronica, aereo...

Allo stato attuale delle cose, la cooperazione universitaria tra i PBM è essenzialmente bilaterale. Essa è spesso sostenuta, nella maggior parte dei casi, da accordi governativi firmati nel quadro di relazioni politiche ed economiche tra i due paesi. Tale cooperazione spesso è stabilita:

- sulla base di conoscenze personali come un ex laureando con il suo relatore;

- sulla base di una richiesta di un universitario di un Pvs (conoscenza

grazie a pubblicazioni o incontri scientifici).

Ciò non è sorprendente, dal momento che la maggior parte degli universitari dei Pvs conoscono i paesi del Mediterraneo settentrionale per avervi soggiornato per i loro studi o avervi compiuto diversi viaggi. Invece assai raramente vediamo un universitario del Nord fare il primo passo per stabilire una collaborazione con un suo omologo del Sud.

Questa debole cooperazione può spiegarsi con il fatto che gli universitari del Nord non conoscono ancora realmente i paesi del Sud del Mediterraneo, le loro culture, le loro tradizioni e il loro stile di vita. Diviene imperativo incoraggiare i movimenti delle persone dal Nord verso il Sud. Tuttavia, questi scambi non dovrebbero riguardare solo gli universitari (docenti o ricercatori) ma allo stesso modo gli studenti e anche i liceali in modo da agire a monte per una conoscenza reciproca e approfondita.

Anche se possono porre alcune difficoltà nel campo della formazione (essenzialmente nel primo e nel secondo ciclo universitario), le differenze di cultura e di lingua devono costituire una ricchezza inestimabile e un mezzo di complementarità notevole almeno nel campo della ricerca scientifica.

Questo in effetti è un campo in cui ciascuno dei nostri paesi può valorizzare le proprie potenzialità tanto umane quanto materiali. Possiamo ad esempio citare la ricerca in settori quali la medicina, la geologia, la sociologia in cui un paese può contribuire, attraverso le proprie particolarità, al progresso della scienza.

Suggerimenti

Come realizzare tutto questo?

1) In primo luogo bisogna incoraggiare la circolazione dell'informazione con la creazione di organi di informazione specializzati e la diffusione di questi nei PBM (basi di dati, elenchi di manifestazioni scientifiche, seminari di formazione, colloqui etc.).

2) Accanto ai finanziamenti ottenuti sia

nel quadro degli accordi bilaterali, che sopra ho citato, sia mediante organismi internazionali come TWAS, UNESCO, AIEA, FAO, FIS etc., sarebbe auspicabile che le università creassero nei propri budget, o rinforzassero, la parte riservata agli scambi per completare questi programmi. Questi scambi potrebbero riguardare tanto missioni per lavori su progetti precisi quanto scambi a carattere culturale, di esplorazione (visita di giovani studenti e liceali).

3) Bisogna operare per il rafforzamento della politica di reti mediterranee quali CUM, UNIMED, e per la creazione di reti più specifiche, come una rete mediterranea dell'energia solare, una rete mediterranea di salvaguardia del patrimonio culturale del bacino del Mediterraneo, etc.

4) È necessario creare nuovi programmi a immagine dei programmi Med-Campus e iniziativa Avicenna finanziati dalla CEE. Questi programmi hanno il vantaggio di coprire tutti gli aspetti materiali della cooperazione (scambi di persone, scambi di documenti e di materiale); così pure essi possiedono una grande elasticità di gestione, al contrario di certi programmi intergovernativi.

Tra i progetti Med-Campus in cui la nostra Facoltà è coinvolta, abbiamo appena terminato il primo ciclo di formazione sul tema "genio ambientale". Abbiamo potuto così constatare, *in visu*, che, quando si combina un certo numero di ingredienti (mezzi materiali, gestione elastica, incontri di specialisti di vari paesi del Mediterraneo, etc.), il prodotto non può essere che di eccellente qualità.

In conclusione, la cooperazione universitaria tra paesi molto lontani gli uni dagli altri, sia per la distanza sia per le differenze culturali, dovrebbe malgrado tutto conoscere uno slancio spettacolare, se ciascuno di noi opera per trasformare in mediazione tutto ciò che rischia di costituire un ostacolo. Una volta dissipata la bruma che rende opaca la nostra visione della cultura altrui, un'organizzazione armoniosa delle nostre potenzialità dovrebbe poter lasciare emergere un bel paesaggio universitario mediterraneo.

TUNISIA: LA FORMULA DELLA COMPLEMENTARIETÀ

di Ammar Mahjoubi

Direttore dell'Istituto di Storia del Movimento Nazionale nell'Università di Tunisi

Quando i paesi della costa Sud del Mediterraneo cominciarono a promuovere le loro istituzioni universitarie all'alba dell'indipendenza, vennero stretti legami solidi ed efficaci con le università del nord, intessuti sin dall'epoca coloniale. Numerosi, dunque, erano gli studenti post-laurea giunti dal Sud i quali, come in passato, ultimavano la loro formazione nelle facoltà e nelle scuole normali europee. Molti altri vi conseguivano anche la loro laurea e il loro dottorato al pari dei loro avi al tempo della colonizzazione. Naturalmente, tali legami si sono allentati progressivamente con lo sviluppo e la diversificazione delle università del sud; tuttavia, i corsi e i seminari specializzati, le *équipes* di ricerca e i laboratori europei restavano aperti agli studenti d'oltremare, e il costo degli studi continuava ad essere più o meno sopportabile per i loro paesi.

Questa situazione, altamente favorevole allo sviluppo degli insegnamenti e delle ricerche condotte nelle nostre università, oggi è gravemente compromessa. In effetti, è diventato fortemente oneroso, se non proibitivo, non soltanto il costo degli studi e degli *stage* nei paesi europei, ma anche l'acquisto di opere di riferimento e dei periodici più indispensabili, nonché il costo delle attrezzature scientifiche. L'accesso stesso ai paesi europei è diventato molto difficile: le condizioni per ottenere visti di ingresso imposte agli studenti e ai docenti-ricercatori dei paesi del sud sono diventate draconiane, mentre la spesa non cessa di aumentare. Ciò rischia di ridurre ai minimi termini,

se non di fermare, gli scambi di studenti e professori; la partecipazione – quanto benefica! – dei nostri universitari ai colloqui e alle manifestazioni scientifiche e culturali ne risulta essa stessa colpita.

Un sistema in crescita

Tutto questo nel momento in cui nuove università sorgono in tutte le città, grandi e piccole, del nostro paese, e dove il numero di studenti aumenta di circa il 10% ogni anno, per passare dagli 85.000 del 1993 ai circa 150.000 nel 2.000; e nel momento in cui il numero degli studenti post-laurea, attualmente pari a circa 8.000 unità, aumenta rapidamente grazie a una radicale riforma che apre l'accesso agli studi post-laurea a un numero crescente di titolari di diverse *maîtrises* (diploma simile, ma leggermente inferiore, alla laurea italiana, *ndt*). In effetti, mentre gli studi di dottorato imponevano la preparazione di un dottorato di Stato che si prolungava per molti anni, recentemente sono stati stabiliti cicli nettamente più brevi, con l'istituzione del Diploma di Studi Approfonditi (DEA), che richiede soltanto la preparazione di quattro semestri di studi, seguiti da un dottorato la cui durata normale di preparazione consta di soli tre anni.

Così, le recenti iniziative per favorire processi di integrazione tra le istituzioni universitarie mediterranee sono più che mai benvenute, che siano bilaterali o multilaterali, così come quelle intraprese nel quadro del pro-

gramma MED-CAMPUS. Per quanto riguarda la cooperazione scientifica e culturale bilaterale con le università francesi, negli ultimi anni le università tunisine hanno elaborato numerosi progetti di ricerca ai quali collaborano ricercatori dei due paesi. Il numero attuale di tali progetti è di 45, mentre altri 24, ai quali collaborano ricercatori tunisini, di varie università e ricercatori francesi del CNRS, sono in corso di realizzazione. Così pure si contano 20 progetti di ricerche mediche comuni tra gli specialisti dei due paesi.

Tuttavia, se bisogna constatare l'assenza di programmi di cooperazione bilaterale tra la Tunisia e gli altri paesi europei (il che si spiega con considerazioni d'ordine storico e linguistico), è necessario impegnarsi per stimolarli, mediante l'istituzione di quadri giuridici e forse anche di un'azione efficace sul piano politico.

Tra i temi di ricerca proposti nel quadro della cooperazione franco-tunisina dagli universitari dei due paesi, vengono scelti di preferenza gli argomenti le cui ricadute sullo sviluppo sociale ed economico sono maggiori e quelli che, utilizzando in modo uguale i ricercatori dei due paesi, presentano caratteri di complementarietà. A questo proposito citerò a modo di esempio una ricerca programmata dall'Istituto superiore di Storia del Movimento Nazionale in collaborazione con l'Università di Reims: si tratta del progetto di Storia orale al quale collaborano specialisti tunisini e francesi di Storia contemporanea del Maghreb. Ai primi spetta il compito di raccogliere e analizzare testimonianze sul movimento nazionale tunisino, raccolte presso diversi protagonisti, dai *leader* del Vecchio e del Neo Destour fino ai militanti politici di base, ai sindacalisti e ai resistenti della lotta armata; ai secondi tocca invece il compito complementare di raccogliere e analizzare testimonianze sulla politica e l'azione dei responsabili francesi, dai ministri e gli alti funzionari del Quai d'Orsay, i residenti generali francesi in Tunisia e i segretari generali del governo del

protettorato, fino ai controllori civili delle circoscrizioni territoriali.

Quanto alla cooperazione multilaterale con le istituzioni universitarie mediterranee, essa conta ugualmente una notevole quantità di progetti, in particolare nel quadro di MED-CAMPUS 1993/1994. Le università tunisine sono beneficiarie in otto progetti multilaterali, sette dei quali presentati dall'UNIMED. I progetti presi in considerazione riguardano ambiti diversificati comprendenti tanto il culturale e l'interculturale mediterraneo quanto la storia e i fenomeni migratori, le finanze, l'ecologia, la cooperazione marittima e la lotta contro l'avanzare del deserto. Tuttavia, il denominatore comune di questi progetti consiste nel sostituire la complementarità e la collaborazione alle formule oggi superate e anche antiquate di ciò che veniva chiamato "cooperazione Nord-Sud".

ALGERIA: VETTORI DI CRESCITA

di **Sebti Chaabane**

Rettore dell'Università di Batna (Algeria)

L'esperienza passata

Il processo di cooperazione tra le università algerine e le università dei paesi avanzati è passato attraverso tre fasi negli ultimi tre decenni.

Inizialmente, professori ed esperti provenienti da numerosi paesi furono assunti nelle università algerine. Essi erano responsabili di più del 90% dei programmi di formazione a livello dei corsi di laurea, ed interamente responsabili dei corsi di specializzazione, che al tempo però non erano numerosi. Il sistema universitario fu gestito come era stato lasciato dai francesi.

Nello stesso periodo gli studenti algerini venivano finanziati dal governo e si iscrissero in varie università sparse per il mondo.

In un secondo momento, fu introdotta una politica chiamata "formazione dei formatori". Consisteva in un programma di specializzazione per docenti: il programma è ancora in funzione, anche se a volume ridotto ed altamente selettivo per gli ultimi tre anni. Durante lo stesso periodo, fu intrapreso un vasto programma di riforma per la democratizzazione dell'accesso all'istruzione superiore ed un aggiornamento dei *curricula* e dei metodi di insegnamento.

Il terzo stadio del processo è basato su un breve periodo di permanenza in laboratori specializzati all'estero. Questi brevi corsi sono rivolti principalmente agli studenti che frequentano corsi di specializzazione presso le università algerine, ed in maniera minore, ai loro *supervisors*. Lo scopo è quello di far loro acquisire ulteriore perizia e *know-how* attraverso esperienze concrete, specifiche nei loro rispettivi settori di ricerca. Il successo di queste azioni dipende, ovviamen-

te, dai legami esistenti tra i laboratori ed i gruppi di ricerca.

Il primo e secondo programma furono in larga misura finanziati dal governo algerino. Il primo programma ebbe successo; raggiunse i suoi obiettivi fornendo i quadri a cui affidare la direzione di una notevole parte delle infrastrutture del paese, operazione questa che rappresentava un fine di per se stessa.

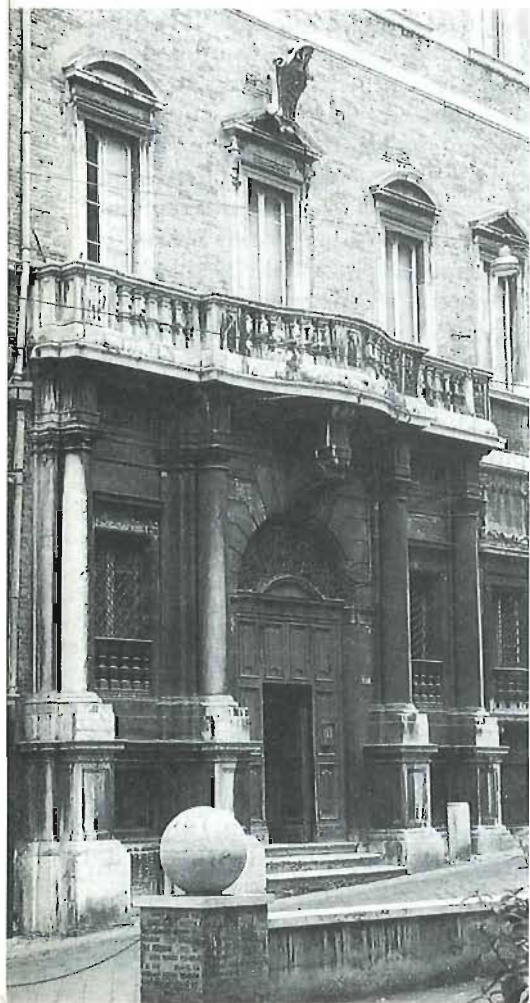
Il secondo programma fornì assistenti qualificati per il sistema dell'istruzione superiore. Tuttavia, risente di un maggiore svantaggio per quanto riguarda la ricerca. Gli studi di specializzazione si sono svolti in ambienti completamente diversi e, nella maggior parte dei casi, il lavoro di ricerca è stato portato avanti su argomenti altamente sofisticati e tecnologicamente avanzati. Una volta tornati a casa sorgono le difficoltà, nel senso che i professori, sebbene qualificati per l'insegnamento, raramente trovano la via ed i mezzi per svolgere il loro specifico lavoro di ricerca.

Il terzo programma, ancora in corso, mostra alcuni risultati, ma si rivela troppo esigente nei confronti dell'università ospite quando si tratta di alloggio e accordi per i laboratori.

Prospettive future

La tendenza attuale in Algeria è quella di collocare l'università algerina nell'ambito di un contesto regionale mediterraneo. Questo naturalmente richiede una nuova concezione della ricerca e dello sviluppo.

Direi che una collaborazione responsabile con i Paesi in via di sviluppo presuppone ulteriori considerazioni sulle condizioni di base socio-cultu-



rali, socio-economiche, politiche ed ecologiche di questi paesi.

Nonostante le sue risorse naturali e il suo relativo benessere, l'Algeria incontra attualmente grandi difficoltà. Le esigenze sociali ed economiche del paese richiedono una maggiore e più profonda partecipazione dell'università.

Le conoscenze accademiche possono essere usate in tanti modo per risolvere i problemi di applicazione pratica. L'università deve essere in una posizione tale da assistere i *decision makers* nella formulazione delle politiche di sviluppo, e nello stesso tempo offrire contributi per risolvere problemi nell'ambiente sociale ed economico.

Come dovrebbe essere usato in futuro lo strumento della cooperazione?

La complessità delle interazioni tra politiche di ricerca, scienza e tecnologia è costantemente crescente, a livello globale così come nei singoli paesi. La cooperazione in queste aree è, perciò, una componente importante di molte azioni che si confrontano con un'università orientata al futuro. Questo è il caso di università e laboratori nei paesi del Nord del Mediterraneo. Tutti i programmi di cooperazione della CEE e delle varie agenzie sono orientati a questo fine. Questo incontro, almeno come lo ho inteso io, mira ad aiutare ed influenzare la cooperazione tra le due sponde.

La cooperazione con i Paesi in via di sviluppo, quindi, dovrebbe basarsi sull'utile principio dell'*aiuto attraverso l'aiuto di se stessi* e, attraverso questo principio le collaborazioni possono aiutare a promuovere quattro vettori di sviluppo basilari ed importanti.

1) Il dialogo tra Nord e Sud nel campo della scienza e della tecnologia.

2) L'applicazione di una tecnologia appropriata per soddisfare le esigenze locali.

3) Il legare una politica di sviluppo locale ad una strategia mediterranea. A proposito di questi ultimi due vettori, vorrei menzionare un program-

ma di collaborazione attualmente in corso tra la Technical University di Berlino e l'Università di Batna nel settore dell'ingegneria elettrotecnica. Consiste nella formazione di formatori e nell'avvio di un programma di ricerca finanziato congiuntamente dal governo tedesco e dal governo algerino. Entrambi i *partner* sono garantiti perché il programma è stato stabilito di comune accordo; i risultati fino a questo momento costituiscono una buona base per gli obiettivi locali, come dimostra l'uso dell'ener-

gia solare per i sistemi di pompaggio dell'acqua nelle zone periferiche di Batna.

4) La cooperazione tecnica tra Paesi in via di sviluppo è il quarto vettore. Il mio consiglio è quello di aiutare ad avviare quelli che possiamo chiamare poli di preminenza per la formazione e la ricerca nelle aree più bisognose di specifici paesi, e favorire la mobilità di studenti ed esperti tra il Sud ed il Sud nello stesso modo in cui avviene tra Nord e Sud e tra Nord e Nord.



Università di Macerata: la sede centrale

Alla pagina precedente: la sede di alcuni istituti del Dipartimento di Lingue

NEL MONDO ARABO

di **Salah Morsi**

Segretario Generale del Consiglio Superiore delle Università Egiziane, Università del Cairo

*Cooperazione internazionale
e flussi di conoscenza nella
regione araba.*

*Storia passata e prospettive
future nello scenario*

*variegato della cultura
islamica,*

*sfidata al rafforzamento
interno ma anche al*

*confronto con le diverse
tradizioni universitarie*

“occidentali”.

Questa relazione si prefigge di chiarire gli attuali meccanismi ed i settori di cooperazione dell'istruzione superiore nel mondo arabo. Naturalmente questi settori e meccanismi non sono apparsi né all'improvviso né in modo spontaneo, ma sono il risultato di una lunga evoluzione storica.*

Tra le scuole famose – università, se vogliamo – dell'antichità dobbiamo ricordare Dar El Hekma (la scuola della sapienza) e la sua biblioteca, create durante il regno di Tolomeo Soter nel distretto reale di Alessandria. Queste due istituzioni svolsero sicuramente il ruolo di una università scientifica in cui si recarono tutti i dotti e gli scienziati del mondo ellenico per cercare la sapienza. A Dar El Hekma vissero molti scienziati famosi nei campi più svariati: geografia, astronomia, scienza, matematica, medicina, storia, arte e filosofia. Lo Stato forniva loro cospicue sovvenzioni per incoraggiarli nella ricerca di nuove forme di sapere. Durante il regno della regina Cleopatra la biblioteca di Dar El Hekma conteneva 700.000 volumi e per un lungo periodo di tempo Dar El Hekma e la biblioteca di Alessandria furono un vero e proprio faro di civiltà finché,

nell'anno 48 a.C., la biblioteca fu quasi interamente distrutta da un incendio, anche se i resti di Dar El Hekma sopravvissero fino alla conquista islamica dell'Egitto.

La diffusione della cultura araba

Con il sorgere dell'Islam la lingua araba si diffuse in molti paesi come la Siria, la Persia, l'Egitto e l'Africa occidentale fino a raggiungere la Spagna. Le traduzioni diffusero il sapere e l'eredità delle principali civiltà antiche nei centri culturali sorte in Spagna, in Sicilia, a Costantinopoli, Damasco e Bagdad, al Cairo e in Tunisia.

Poiché anche gli studiosi europei frequentavano questi centri culturali, le loro dottrine e scoperte furono portate nelle altre nazioni. Molti dotti venivano da Salerno, dove numerose opere furono tradotte in latino, come i tratta-

ti di medicina di Ibn Sena, quelli di algebra di El Khawarizmi, gli scritti di geografia e oceanografia di El Idrisi e le opere di composizione di Ibn Rushed. Su queste traduzioni si basarono famosi studiosi come S. Tommaso d'Aquino ed Alberto Magno.

La secolarizzazione

Nel Medioevo gli Arabi conobbero due forme di istruzione, una delle quali si potrebbe definire elementare e l'altra superiore. La scienza e l'istruzione assunsero ben presto carattere religioso e di conseguenza la moschea divenne la sede primaria dell'insegnamento. Il sapere, però, si andò estendendo rapidamente e le scienze, da religiose che erano, divennero secolarizzate; gli studiosi aumentarono di numero e tra i dotti si avvertì la necessità di specializzarsi e di creare nuove strutture didattiche. Come organizzazioni di istruzione superiore apparvero in Islam le "scuole", simili alle nostre attuali università, tra cui ricordiamo El Karaween in Marocco e la moschea di Al-Azhar al Cairo, entrambe fondate nel X secolo, mentre l'università di El Zaytounah in Tunisia risale al XIII secolo.

Il centro dell'attenzione era sempre il professore; il suo nome e la sua fama determinavano il numero di studenti che frequentavano le sue lezioni. Tuttavia, più cresceva il numero dei

*Il prof. Salah Morsi è mancato nel dicembre 1993. Era stato recentemente nominato presidente del comitato scientifico di Med-Campus, dando un fondamentale apporto dalla creazione del programma.

suoi allievi, più il professore si trovava costretto a dipendere dai suoi studenti migliori per svolgere alcuni dei suoi compiti. Uno dei diritti del professore era quello di garantire il certificato di licenza, ossia il documento che attestava che il suo proprietario aveva completato un certo programma formulato e rivisto dal professore. È ovvio che questo sistema creasse un rapporto assai stretto e di grande cooperazione tra il professore ed il singolo studente e desse al professore il diritto di giudicare il sapere dello studente e le sue capacità di insegnamento e di ricerca.

La moschea di Al-Azhar guida ideologica del mondo islamico

Lo Stato islamico considerò un'esigenza politica la costruzione di moschee: quella di Al-Azhar fu iniziata nel 970 dal regime fatimida. Al-Azhar rimase una moschea dedicata all'insegnamento ed al sapere: durante il regime di Ayoubi fu aperta agli studenti delle varie confessioni islamiche. Fu durante il XV secolo che Al-Azhar divenne la guida culturale e ideologica dell'Egitto e del mondo islamico.

Oltre ad essere famosa per lo studio del diritto, della tradizione profetica e della teologia Al-Azhar era rinomata anche nelle arti, nell'astronomia, nella medicina, nella fisica, nella matematica e nella logica.

Dopo la conquista ottomana dell'Egitto, Al-Azhar svolse un ruolo importante nella diffusione della cultura islamica ed araba ed in epoca moderna Al-Azhar fu una fonte di promozione della rinascita scientifica.

Tra Ottocento e Novecento

All'inizio del XIX secolo e durante il regno di Mohamed Ali, approssimativamente nel 1822, furono fondate le scuole medie e superiori di farmacia, medicina ed ingegneria, soprattutto per rispondere alle esigenze dell'esercito. Con la caduta del regime di

Mohamed Ali nel 1848 le scuole scientifiche iniziarono a decadere e rimasero operanti solo gli insegnamenti di ingegneria, di medicina e le scuole militari. In seguito, essendo stato abolito il Ministero dell'Istruzione, apparvero in Egitto le scuole missionarie straniere.

Durante il regno di Ismail Pasha (1863-1879) l'istruzione acquistò nuovamente importanza, furono create molte scuole di gestione, traduzione, irrigazione, ingegneria, Dar El Ulum (facoltà di lingua e studi arabi), contabilità, urbanistica ed antichità.

In Egitto la prima università nazionale fu fondata nel 1908 e finanziata dalla popolazione, ma rimase allo stato embrionale fino al 1925, anno in cui il governo decise di sostenerla ed essa divenne nota come Università Egiziana, attualmente Università del Cairo. In Algeria la prima università fu creata nel 1879 e riorganizzata nel 1909, mentre l'Università Siriana fu creata nel 1924 ed assunse poi il nome di Università di Damasco.

Il resto delle università arabe non furono create che verso la seconda metà di questo secolo o poco prima.

La struttura attuale

Attualmente le università arabe sono gestite mediante consigli universitari. Le questioni universitarie sono affidate al rettore ed al vicerettore, mentre le attività delle facoltà o degli istituti sono di competenza dei presidi e dei vicepresidi di facoltà. I dipartimenti sono gestiti dai direttori di dipartimento e gli affari amministrativi fanno capo al segretario dell'università sotto la supervisione del rettore.

Nei paesi arabi in cui esiste più di una università, come l'Egitto, l'Arabia Saudita, l'Iraq e la Siria, è stato istituito un Consiglio superiore per le università. In ogni paese il Consiglio è formato dai rettori e dai vicerettori delle università e da diversi esperti di istruzione superiore e di affari generali. I compiti del Consiglio superiore prevedono:

- la definizione delle direttive generali in materia di istruzione universitaria e di ricerca scientifica nelle università;
- l'organizzazione e la supervisione di queste direttive in armonia con le esigenze di ogni paese;
- il coordinamento dei sistemi educativi, degli esami e dei titoli scientifici delle varie università;
- il coordinamento dei docenti;
- l'organizzazione e la determinazione del numero degli studenti di ogni università;
- la formulazione di opinioni sui vari livelli e i vari tipi di questioni educative.

Cooperazione, un quadro dinamico

La cooperazione scientifica e culturale tra le organizzazioni didattiche dei paesi arabi è stata avviata dalla sezione culturale della Lega Araba che nel 1970 si trasformò in un ente specializzato prendendo il nome di Organizzazione Araba per l'Istruzione, la Cultura e la Scienza (ALCESO).

Nel 1963 le università arabe hanno creato tra di loro una unione che attualmente ha sede ad Amman. L'Unione organizza incontri tra i rettori delle università oltre a seminari e simposi su varie discipline per i docenti delle università arabe con l'intento di favorire lo scambio delle esperienze e dei flussi di conoscenza in materia di affari universitari.

La cooperazione tra i paesi arabi e le altre nazioni nei campi dell'educazione, della cultura e della scienza viene coordinata dall'UNESCO mediante i suoi programmi.

Inoltre le università arabe collaborano con l'Organizzazione Islamica per l'Istruzione, la Scienza e la Cultura (ISESCO) con l'intento di trasferire esperienze e conoscenze relative ai sistemi didattici dei paesi islamici.

Tra i paesi arabi e le università africane la cooperazione si concretizza mediante l'Unione delle Università Africane, che si prefigge anche

l'obiettivo di favorire e sviluppare i sistemi formativi attraverso gli incontri tra i rettori delle università e le conferenze tra i suoi membri.

L'esperienza ha dimostrato che la cooperazione internazionale nei vari campi della cultura, della scienza, delle arti e dell'istruzione è uno dei mezzi per rafforzare la fratellanza e la comprensione tra le diverse nazioni e naturalmente tra i paesi arabi, i quali appartengono alla stessa nazione, hanno le stesse radici culturali e mirano a conseguire un'istruzione e dei fini culturali unitari. Inoltre lo sviluppo culturale è divenuto in epoca moderna uno strumento essenziale per conseguire il benessere economico e il progresso sociale.

Coordinare gli sforzi compiuti da tutti i paesi arabi per promuovere l'istruzione, la cultura e la scienza è il modo migliore per realizzare le speranze della nazione araba in materia di promozione sociale e di progresso strutturale. Per raggiungere questi nobili obiettivi i paesi arabi hanno iniziato di recente a concludere accordi culturali bilaterali per consolidare i rapporti di cooperazione esistenti tra di loro.

Questi accordi riguardano aspetti quali la letteratura e le arti, la formazione, le comunicazioni, la gioventù, gli sport, il turismo e qualsiasi altro settore in grado di favorire la realizzazione dei fini della nazione araba nel campo della cultura, della conoscenza e della creatività. Inoltre le nazioni arabe hanno firmato molti accordi culturali con paesi stranieri poiché si ritiene che questi accordi svolgano un ruolo attivo nel fornire le motivazioni per un dialogo proficuo tra la civiltà araba islamica e le altre culture dell'umanità e per il significato che essi hanno in termini di cooperazione internazionale come fattore per la promozione della reciproca comprensione e della cultura internazionale.

Gli accordi conclusi tra le nazioni arabe sono più di duecento, mentre altri quattrocento accordi riguardano Stati esteri africani, asiatici, europei ed americani.

Note sugli accordi culturali

Da un esame della situazione nel suo insieme si può affermare che:

a) Le relazioni culturali esistenti tra i paesi arabi in materia di istruzione, cultura, comunicazione, gioventù e sport aumentano da un anno all'altro.

b) Sebbene gli accordi con gli Stati stranieri siano numerosi, gli accordi con le nazioni non arabe sono pochi; molte nazioni arabe, ad esempio, non hanno relazioni culturali con gli Stati dell'America Latina.

c) La cooperazione tra le nazioni arabe include tutti gli aspetti della cultura ed anche altri campi didattici di diversi tipi e livelli (istruzione generale, tecnica, universitaria e degli adulti, ricerca scientifica, gioventù, sport, comunicazione, turismo, igiene ed affari sociali). Essa si basa sullo scambio di informazioni, esperienze e personale, ivi compresi professori e studenti, tecnici ed esperti, tuttavia di rado arriva ad includere l'assistenza tecnica che aiuterebbe le nazioni arabe nei propri sforzi nel campo della crescita intellettuale e scientifica, dello sviluppo economico e sociale e nella costruzione del progresso scientifico.

d) Va osservato che gli accordi culturali tra le nazioni arabe e gli stati industrializzati (Europa, Stati Uniti e Canada) prevedono sostanzialmente la fornitura ai paesi arabi dell'assistenza tecnica e delle attrezzature necessarie per promuovere i piani di sviluppo e di un certo numero di professori, tecnici ed esperti oltre che di borse di studio e di formazione per gli studenti. Per questo riguarda la cooperazione culturale con i Pvs africani ed asiatici essa consiste nello scambio di informazioni, di esperienze e di studenti, professori, lettori, tecnici ed esperti. Esiste poi un terzo tipo di cooperazione culturale il cui impatto ha iniziato a manifestarsi nel mondo arabo-africano. Esso mira a sviluppare la cultura araba in alcune nazioni africane inviando docenti arabi nelle nazioni africane desiderose di far apprendere l'arabo ai propri cittadini.

Oltre agli accordi culturali conclusi tra i singoli Stati arabi e le nazioni straniere vi sono anche accordi bilaterali conclusi direttamente tra le università arabe e le università straniere. In materia di scambio di studenti, le università arabe accettano giovani provenienti da altri paesi arabi e stranieri desiderosi di svolgere attività didattica e scientifica a livello universitario e postuniversitario. Per questo le università arabe hanno intrapreso il compito di equiparare tra di loro, come pure con le università dei paesi esteri, i titoli scientifici di varie discipline. Per quanto riguarda l'equiparazione tra paesi arabi, i diplomi di scuola secondaria sono stati considerati equipollenti ed analoga decisione è stata presa per il diploma universitario di primo ciclo. Per quanto riguarda invece i diplomi di specializzazione, essi sono equiparati secondo accordi culturali bilaterali. L'equiparazione dei titoli delle università straniere viene effettuata attraverso appositi comitati.

Sono stati inoltre firmati diversi accordi reciproci di assistenza tecnica con paesi industrializzati come ad esempio la Pace Fellowship siglata tra gli USA e l'Egitto. Tale progetto è stato avviato nel 1980 per consentire il conseguimento dei traguardi del piano di sviluppo. Si tende in tal senso ad individuare i campi di intervento più urgente e a determinare quali specializzazioni svolgano un ruolo preminente a sostegno dell'agricoltura, dell'industria, dell'energia, dell'edilizia, dell'ingegneria, dell'igiene, delle scienze sociali, dell'economia e della gestione aziendale.

I docenti

Grande importanza viene poi attribuita alla formazione dei docenti. Dato che l'università è un centro per l'istruzione e la conoscenza ed i professori sono l'asse portante per la realizzazione delle sue responsabilità didattiche e scientifiche, ogni università cerca di preparare i suoi docenti

in modo efficace a conseguire gli standard internazionali in tutti i settori e quindi anche a condurre una ricerca scientifica che torni a vantaggio dell'industria e dei servizi e dello sviluppo in genere.

Poiché alcune università del mondo arabo sono di recente istituzione, esse necessitano di docenti per completare il proprio organico. Pertanto è essenziale il contributo dei docenti provenienti da altre università arabe o straniere. Esso assume due forme: può avere lunga durata e proseguire per anni o prendere la forma di brevi visite che si estendono per un semestre accademico.

Tra i vari accordi di carattere bilaterale vanno ricordati quelli intercorsi a partire dal 1981 tra le università egiziane ed americane al fine di realizzare piani di sviluppo in Egitto, di contribuire a colmare alcune deficienze dello sviluppo e di preparare docenti per le università e gli istituti di ricerca egiziani. Questi obiettivi possono essere raggiunti mediante le attività di ricerca concentrate su soluzioni dirette alle esigenze degli attuali piani di sviluppo, la soluzione di problemi e contraddizioni incontrati, il rafforzamento delle attività universitarie in questo campo mediante ricerche congiunte, seminari e conferenze, lo scambio di specialisti in ambo le parti e l'innalzamento del livello della ricerca nelle università egiziane.

Uno sguardo ai programmi

Dal 1981 il Ministero dell'Istruzione Superiore ha avviato un programma per dotare di moderne attrezzature scientifiche le università egiziane. Tali apparecchiature riguardano i campi della chimica, della fisica, della botanica, della microbiologia, dell'energia solare, dell'elettronica, della medicina, della farmacia e degli studi ambientali oltre che le apparecchiature da laboratorio linguistico ed i computer. Tra le varie iniziative in corso va inoltre ricordato il Programma Fulbright, che fornisce borse



Università di Macerata: laboratorio di Medicina legale

di studio agli studiosi arabi in possesso del dottorato di ricerca onde consentire loro di svolgere attività di ricerca o docenza presso università americane, e parimenti, concede borse di studio agli studiosi americani per condurre ricerche nelle università egiziane. Le borse di studio sono assegnate tramite il Comitato per gli scambi formativi e culturali tra gli USA e le nazioni del Medio Oriente e dell'Africa Settentrionale.

In Egitto il Programma Fulbright è stato avviato nel 1949 e portato avanti felicemente fino ad oggi. Le borse di studio concesse a studiosi egiziani sono state finora 1202, quelle per gli studiosi americani 500.

Va altresì menzionata l'attività della Fondazione Ford che annovera tra le sue finalità la promozione della pace, della reciproca comprensione, del benessere e della prosperità dell'umanità. Per conseguire questi obiettivi la Fondazione finanzia programmi

e progetti formativi, di sviluppo e sperimentali di rilevanza nazionale ed internazionale in diversi campi tra i quali ricordiamo la lotta alla povertà urbana, alla scarsità di risorse rurali, l'impegno a favore dei diritti umani e della giustizia sociale, le politiche gestionali e generali, la cultura e l'educazione, gli affari internazionali, la demografia ed il controllo delle nascite, i progetti di comunicazione ed i programmi di investimenti. Nel quadro delle sue politiche verso gli Stati non-membri dell'area mediterranea anche la CEE ha avviato alcuni programmi di cooperazione universitaria imperniati sull'Università del Mediterraneo e sul progetto Med-Campus che, in verità, è ancora in fase sperimentale.

Bisogna infine ricordare l'attività del Centro Internazionale di Fisica Teoretica ed Accademia del Terzo Mondo di Trieste volta al consolidamento dei legami e delle relazioni tra

nazioni industrializzate e Pvs nel campo delle scienze fisiche anche mediante la concessione di borse di studio agli scienziati delle nazioni meno industrializzate.

I punti deboli

Nonostante tutto ciò che è stato detto esistono ancora alcuni ostacoli per il conseguimento del livello ottimale di cooperazione nel mondo arabo. Essi possono essere così riassunti:

1) Differenze nelle politiche educative presenti nella parte occidentale ed orientale del mondo arabo. Ciò è dovuto alle diverse culture che hanno influenzato questi paesi.

2) Differenza nelle politiche doganali in materia di circolazione del materiale a stampa, la cui entrata non è facilitata da alcuni paesi arabi.

3) Insufficienza delle reti informative di alcuni paesi.

4) Assenza, nella maggior parte dei paesi arabi, di una politica in materia di ricerca scientifica. A ciò vanno aggiunti gli scarsi finanziamenti alla ricerca concessi da alcuni paesi, la ridotta domanda di ricerca scientifica a cui si ovvia mediante l'importazione di tecnologia e i deboli servizi di comunicazione.

5) La cautela di alcuni paesi arabi nell'attuare accordi culturali tra se stessi e con i paesi stranieri.

6) Mancanza di meccanismi fissi per il finanziamento delle misure di scambio e di mobilità dei docenti tra le università arabe e con i paesi stranieri.

Auspici

In questo scenario è auspicabile che in futuro venga ulteriormente rafforzata la cooperazione tra le università e in generale le organizzazioni di istruzione superiore. Essa potrà trarre ulteriore stimolo dagli alti costi dell'istruzione superiore che richiedono di utilizzare al meglio le risorse dell'intera regione. L'uso parziale degli istituti, dell'organizzazione

didattica e delle loro risorse umane e strutturali consente infatti di accogliere studenti di altri paesi arabi. Maggiore importanza sarà anche data alla ricerca scientifica, alle banche dati, alle reti informative ed alla promozione di programmi comuni di ricerca. Programmi e *curricula* dovranno essere resi omogenei tra tutte le nazioni arabe e le organizzazioni didattiche con finalità analoghe. Si dovranno creare centri specializzati per assicurare la circolazione di informazioni, dati e risultati delle attività svolte, che potrà essere garantita anche grazie allo scambio di docenti, ricercatori e studenti, il quale, a sua volta, risulterà più agevole se verranno equiparati i titoli scientifici nel mondo arabo e forniti incentivi al corpo accademico. Una ulteriore priorità sarà costituita dall'autosufficienza dei paesi arabi in materia di materiale ed attrezzature didattiche.

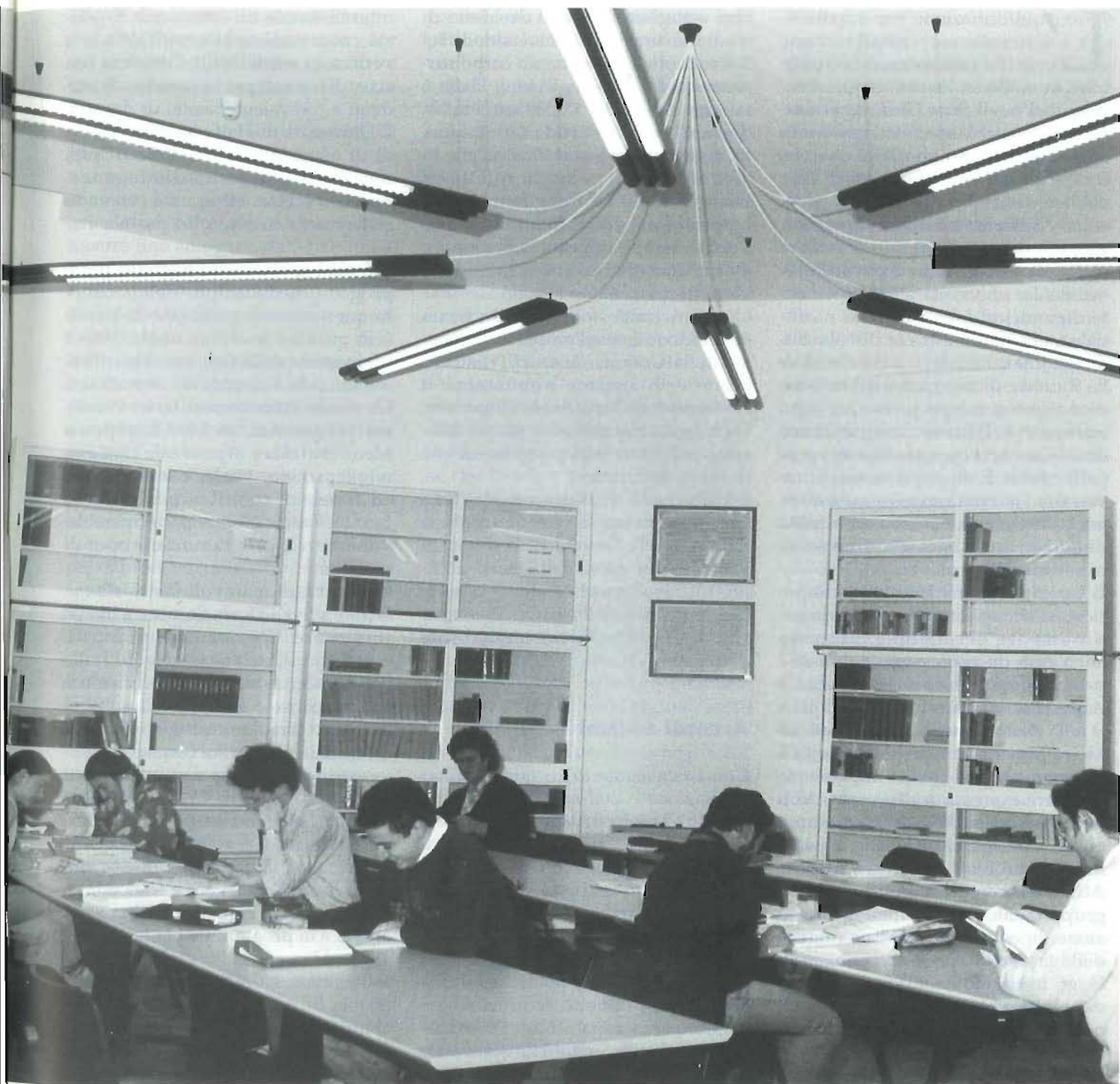
In un contesto ampliato i paesi arabi dovranno cercare di rafforzare le relazioni culturali con i paesi africani, asiatici e degli altri continenti per diffondere la lingua araba ed introdurre negli altri paesi la cultura islamica. Nel momento di una maggiore apertura all'esterno bisognerà cercare di persuadere gli esperti lontani dal proprio paese a ritornare in patria per partecipare allo sviluppo ed al progresso della nazione araba. Sarà inoltre indispensabile esaminare le mutate esigenze dei paesi arabi che trarranno grande beneficio da nuove specializzazioni necessarie ai tempi attuali come l'informatica, le scienze ambientali e le biotecnologie ed analizzare i fattori che influenzano il processo di sviluppo dell'istruzione superiore (tendenze sociali, economiche e demografiche, cambiamenti nel mercato del lavoro, crescita scientifica e tecnologica, evoluzione dei valori sociali).

Questo studio analitico potrà portare all'elaborazione di una struttura diversa delle università, basata forse sul doppio semestre o su un sistema di crediti anziché sull'anno accademico.

DAI

Tre interventi che sottintendono una questione cruciale – non ancora conclusa – che per decenni ha lacerato il bacino mediterraneo. Il tema della cultura accademica e dei sistemi di istruzione israeliano ed arabo-palestinese sconfinava infatti più o meno esplicitamente – come uno specchio del disagio, ma anche come un auspicio del dialogo – nella sfida della convivenza e della pace.

CONFLITTO ALLO SVILUPPO



ISRAELE. UN SISTEMA APERTO

di Kenneth R. Stow

Docente di Storia ebraica nell'Università di Haifa (Israele)

L'informazione più importante sulle università israeliane è che non sono istituti pubblici. In modo molto simile agli istituti privati negli Stati Uniti, ogni università costituisce un organismo autonomo. Questo non vuol dire che lo Stato e gli enti centralizzati non abbiano un ruolo rilevante. In particolare, la Commissione di Pianificazione e Bilancio e il suo direttore sono una specie di direttorio dell'università. Le università sono fortemente dipendenti dalla Tesoreria nazionale – che amministra la distribuzione dei finanziamenti – il cui direttore ha il potere di determinare il numero di docenti a tempo pieno per ogni università. Questa Commissione decide anche l'opportunità dei progetti edilizi. È da sottolineare, tuttavia, che l'intera Commissione è composta da docenti, ovvero non si tratta di burocrati che operano in un settore a loro estraneo.

Il Consiglio per l'Istruzione Superiore si occupa invece di argomenti puramente accademici: formato anch'esso da professori, stabilisce i programmi dei corsi di laurea e l'apertura di nuovi dipartimenti e facoltà. Naturalmente c'è competizione tra le varie università, e questa è espressa a volte – o dà l'impressione di essere espressa – attraverso i voti del Consiglio. Allo stesso tempo, questo Consiglio funziona in maniera molto simile all'American Middle Atlantic Accreditation Council, o a gruppi analoghi, dalla cui approvazione dipende l'accettazione o meno delle lauree di specifiche università. Oggi, in un momento di espansione del sistema universitario israeliano, questo Consiglio ha un ruolo estremamente importante e positivo.

Negli ultimi due o tre anni è aumentato

vertiginosamente il desiderio di studi universitari. L'Università di Tel Aviv, la più grande, ha un corpo studentesco di 27.000 individui; Haifa è passata da 7.000 a 11.000 studenti in due anni, e ci si attende un ulteriore incremento. Devo sottolineare che in alcuni istituti, come in quello di Haifa, più del 18% degli studenti è costituito da studenti arabi. Le università israeliane non dovrebbero essere considerate come università ebraiche, perché non lo sono.

Ogni università israeliana è anche un ente individuale ed autonomo, nonostante la Commissione di Pianificazione e Bilancio e nonostante il Consiglio per l'Istruzione Superiore. Ogni istituto stabilisce i propri interessi prioritari ed i programmi che desidera sviluppare.

L'Università di Haifa non ha tra i suoi insegnamenti Scienze fisiche o naturali; al Technion, che si trova sul versante più basso della stessa collina, Monte Carmel, si insegna solamente Scienze. All'istituto Weizman (di ricerca scientifica) ci sono solo dottorandi.

Accordi e scambi

Come conseguenza di questa differenziazione e dell'essenziale autonomia che la accompagna e la ispira, bisogna essere prudenti nel generalizzare sull'argomento della cooperazione interuniversitaria. Ogni istituto stabilisce le sue politiche ma nel lungo periodo si equivalgono tutte. C'è un ulteriore aspetto positivo: nel determinare queste politiche, le università non devono scontrarsi con una burocrazia centrale. Di conseguenza singole università sono state libere di rendere la cooperazione

internazionale un fatto reale. E questa cooperazione si è verificata e si verifica su molti livelli. Comincia con accordi formali per lo scambio di studenti e, prevalentemente, di docenti. L'Università di Haifa ha molti accordi di questo tipo con gli Stati Uniti, uno con l'Università di Magonza, uno con Nizza, ed ora sta cercando attivamente uno (o più) partner italiani.

C'è stato anche molto interesse per il progetto Med-Campus dell'UNESCO. In questo caso la posizione di Israele è in qualche modo anomala. Non è un membro della CEE, ma, scientificamente, non è nemmeno considerato un paese extra-comunitario. Perciò, nel progetto di un Med-Campus a Metu (Turchia), dipendente dall'amministrazione statale, è stato chiesto ad Israele di contribuire a livello di facoltà. Israele inoltre, parteciperebbe volentieri a programmi europei di mobilità.

Ci sono innumerevoli *joint-venture*, alcune a livello formale, altre a livello informale. C'è, per esempio, un costante via vai tra Israele e l'Italia per la ricerca nel settore agricolo a cui partecipano scienziati di entrambi i paesi. Tra i vari progetti di ricerca, ne citiamo uno sul tema della conversione religiosa avviato con il finanziamento della CUM. Tre anni fa ad Aix si è svolto un primo congresso sotto la direzione di Bernard Cousin, con la partecipazione di studiosi italiani, israeliani e francesi; un secondo congresso su una base più ampia è in programma per il 1994 o il 1995 ad Erice.

Il Technion ha posto le basi per una Scuola di Architettura mediterranea, sempre con il finanziamento della CUM. I finanziamenti della CUM sono stati anche strumentali nel portare

artisti mediterranei rinomati al Seminario estivo di Arte dell'Università di Haifa per tre estati consecutive. Gli studiosi israeliani, inoltre, hanno ricevuto consistenti emolumenti dalla Fondazione Volkswagen e dalla Fondazione Humboldt. Gli studiosi israeliani sono anche ospiti regolari di istituti prestigiosi come l'Ecole des Hautes Etudes di Parigi e del Netherlands Institute for Advanced Study di Wassenaar, e partecipano a congressi in tutta Europa.

Grazie alle rinnovate iniziative di pace e alla firma dell'accordo preliminare tra Gerusalemme e l'OLP la cooperazione potenziale tra istituti israeliani e palestinesi è in aumento, mentre fino ad oggi è stata irrealizzabile. La scorsa primavera ad Haifa è stato aperto un seminario con un invito formale e personale a vari membri dell'Università di Bir Zeit. Non venne nessuno; suppongo che ciò non si sarebbe verificato se il seminario si fosse svolto adesso. Ci sono, in effetti, molti interrogativi sul futuro delle scuole palestinesi, che avranno una risposta solo con il passare del tempo. In conseguenza di un accordo di autonomia, per esempio, con frontiere aperte, gli studenti palestinesi vorranno frequentare le scuole israeliane più avanzate, nonostante l'uso dell'ebraico come lingua di insegnamento, oppure l'attuale corpo degli studenti arabi negli istituti israeliani - nonostante la sua cittadinanza israeliana - vorrà studiare nelle scuole palestinesi, per ragioni di lingua o di patriottismo?

Inoltre, le scuole palestinesi attireranno adeguati finanziamenti e contributi della classe medio alta della Diaspora palestinese per migliorare la qualità delle loro strutture come hanno fatto nel passato le università israeliane?

Libertà di azione, merito e accoglienza

Il problema cruciale potrebbe risultare lo stesso che riguarda le interazio-

ni tra l'università israeliana ed ogni studente non israeliano, cioè la preparazione accademica. Da tutto quello che è stato detto finora, dovrebbe essere chiaro che su un argomento come questo, proprio come su quello dello scambio di docenti, le università israeliane hanno una straordinaria libertà d'azione, semplicemente perché sono enti essenzialmente indipendenti. In termini pratici questo vuol dire che i laureati di istituti di tutto il mondo possono fare domanda alle università israeliane per conseguire titoli accademici avanzati ed essere accetati senza alcuna difficoltà; e lo stesso vale per i candidati a posti di insegnamento universitario, che hanno ottenuto titoli di specializzazione in altri paesi.

La descrizione dell'istruzione di un laureato israeliano spiegherà perché è così. Ma permettetemi prima di aprire una parentesi sui docenti universitari. Il fatto è che Israele ha probabilmente il corpo docente più internazionale di ogni altro paese del mondo, forse anche più degli Stati Uniti, e questo per la semplice ragione che Israele è una società di immigrazione, e necessariamente gli studiosi, compresi i corpi docenti delle sue università, sono uno spaccato della società israeliana nel suo complesso. Per questa ragione è stato presto deciso di accettare la validità dei diplomi di dottorato di tutte le università e di giudicare i candidati in base al valore delle loro pubblicazioni. Inoltre, per varie ragioni, molti israeliani hanno completato la loro preparazione universitaria negli USA, in Inghilterra, Francia, Germania e Italia, tra gli altri.

Considerare valide solo le lauree israeliane, nel loro caso, sarebbe stata un'ingiustizia. Studiosi che arrivano in Israele possono anche essere nominati a tutti i livelli, da ricercatore ad ordinario (per usare il sistema italiano), da lecturer a full professor (per usare la nomenclatura in vigore in Israele). Tecnicamente, non devono neppure essere cittadini del paese al momento del loro incarico, né ci sono criteri speciali, come per esempio un

voto unanime per affidare loro l'incarico. Sono giudicati in base agli stessi identici standard degli altri candidati. In Israele c'è, in altre parole, un sistema di carriera basata sul merito che, nel complesso, viene applicato senza errori, forse perché non c'è un numero chiuso per coloro che potrebbero ricoprire uno specifico incarico. Tradotto sul piano dell'istruzione universitaria questo significa una volontà di accettare tutti quelli che arrivano. La struttura dell'istruzione universitaria incoraggia proprio questo atteggiamento, ed ha un'organizzazione molto chiara. Che cosa significò ottenere il MA o il Master e poi il dottorato, il Ph.D, è spiegato nei dettagli negli statuti universitari, con un tentativo di omogeneizzazione all'interno di ogni specifica università rispetto al numero di corsi richiesto, al sistema degli esami, all'ampiezza e all'obiettivo generale del dottorato stesso. Questa oggettivazione del programma denota un atteggiamento imparziale nei confronti degli studenti. Non c'è preferenza per gli studenti che si sono laureati presso il proprio istituto. Uno studente straniero viene di fatto trattato proprio come uno studente locale che abbia studiato, per dire, Sociologia, e adesso voglia trasferirsi a Storia. Potrebbe essergli chiesto di seguire un certo numero di corsi di preparazione, ma solo per alzare il suo livello accademico.

L'unico ostacolo che potrebbe risultare difficile da superare potrebbe essere la lingua di studio. A parte l'Istituto Weizman, dove tutti i corsi si svolgono in inglese, o corsi come quelli di letteratura francese o inglese, che naturalmente sono in francese o inglese, la lingua di studio in Israele è, come abbiamo detto, l'ebraico. Gli studenti che non parlano correntemente l'ebraico perciò si iscrivono all'Ulpan, gruppo di studio di lingua intensivo, e il loro miglioramento in ebraico durante il corso dell'anno è chiaramente visibile. Ho avuto questo tipo di studenti nei miei corsi e solitamente non incontrano particolari difficoltà.

Un ambiente internazionale

A volte gli studenti arrivano con titoli accademici già al loro attivo. Ove possibile, le scuole israeliane cercano di riconoscere i titoli stranieri e naturalmente uno studente che si reca all'estero riceve pieno riconoscimento del suo lavoro. Allo stesso modo spesso accade che dei laureati abbiano bisogno di lavorare in archivi stranieri, o che laureati stranieri abbiano bisogno dell'accesso agli archivi in Israele. Questo accesso viene prontamente consentito. Inoltre, la biblioteca dell'Università ebraica di Givat Ram, che è proprio la biblioteca nazionale, è aperta a tutti e vi si possono richiedere libri dai depositi e leggerli nella biblioteca stessa, senza presentare credenziali di alcun tipo. In un giorno qualunque la popolazione della sala di lettura principale è costituita da più del 50% di studiosi non israeliani.

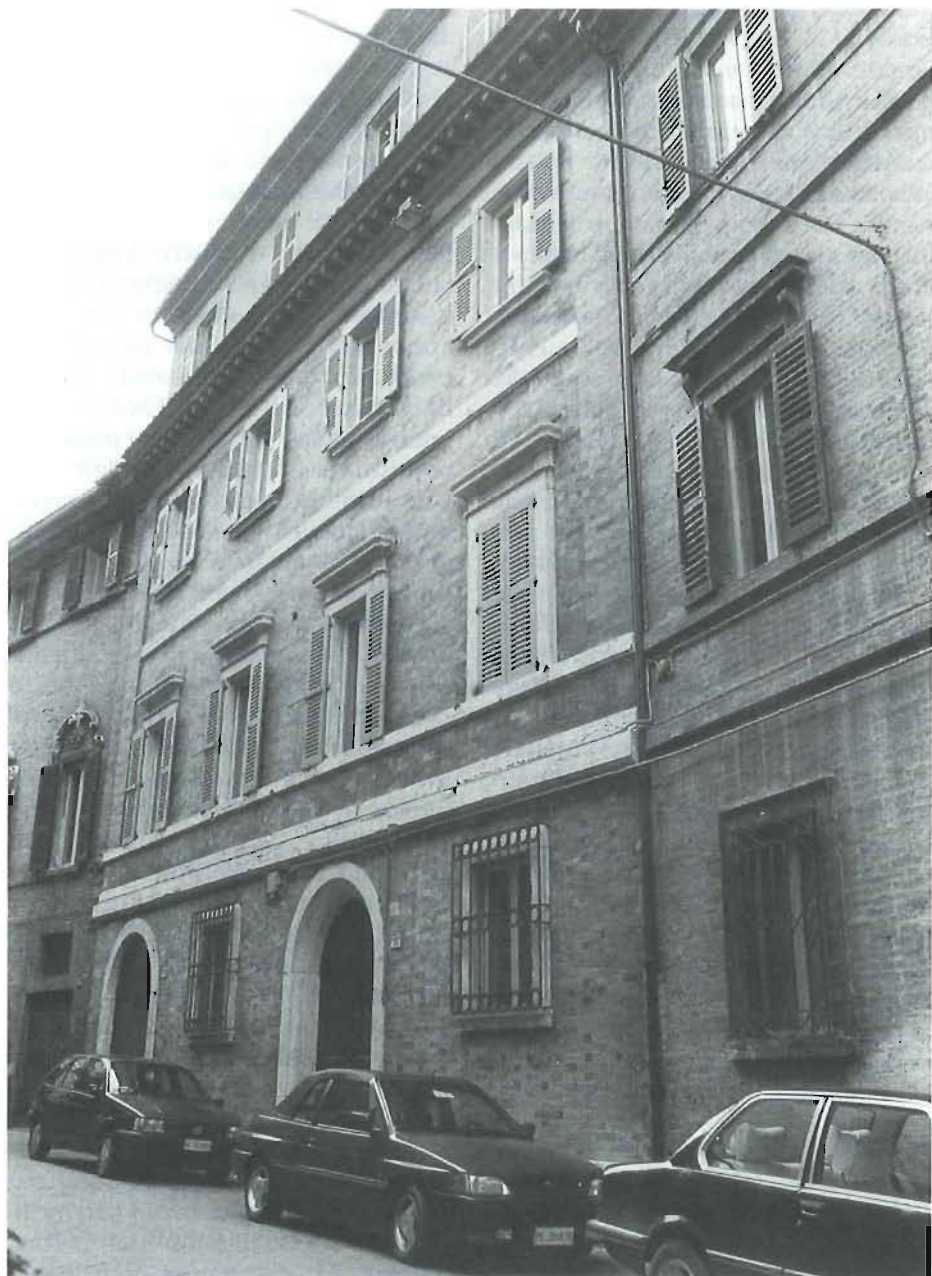
Con questo atteggiamento non dovrebbe sorprendere che sia una pratica comune rivolgersi a studiosi fuori Israele perché giudichino le tesi di dottorato. Questi studiosi devono necessariamente essere presenti fisicamente in Israele, ma mandano le loro critiche scritte al Graduate School Deans. È anche consuetudine – pratica richiesta sarebbe il termine corretto – rivolgersi a studiosi stranieri di tutto il mondo (ho visto lettere scritte da posti lontani come l'Australia) per avere la loro valutazione sul lavoro di studiosi israeliani presi in considerazione per una promozione di livello.

In breve, il sistema universitario israeliano è straordinariamente aperto, sia in riferimento a studenti, docenti, progetti di ricerca che alla cooperazione interuniversitaria. Gli sforzi da parte dei Heads of Research e Graduate School Deans in tutte le università per realizzare un ambiente più internazionale per i loro istituti sono costanti. Gli studenti sono stimolati e spinti ad intrattenere legami internazionali e a partecipare a conferenze e studi internazionali. Israele è stato un pioniere della posta elettro-

nica computerizzata internazionale, alla quale l'intera comunità universitaria ha accesso illimitato. Gli stipendi accademici, poi, sono addirittura strutturati in modo da penalizzare gli studiosi che scelgono di non prendersi i loro anni sabbatici all'estero; permanenze semestrali ed annuali in università straniere invece sono incoraggiate affinché i professori possano accrescere la loro conoscenza e sviluppare reti di comunicazione acca-

demica internazionale.

Naturalmente, come in ogni comunità accademica, la teoria è a volte messa in discussione dalla pratica, ma in Israele nel suo complesso l'idea di apertura è una realtà. Siamo quindi felicissimi di includere in questa apertura lo scambio di studenti e docenti e non vediamo l'ora che si creino programmi veramente internazionali, in particolare al livello del Ph.D.



Università di Macerata: la sede del corso di laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa

L'ISTRUZIONE SUPERIORE PALESTINESE E LA PROMESSA DELLO SVILUPPO

di Ibrahim Abu-Lughod

Prorettore dell'Università di Birzeit (Palestina)

Sebbene il dibattito sull'istruzione superiore palestinese debba incentrarsi su questioni che riguardino in modo specifico i territori del West Bank e di Gaza, questi problemi non possono essere separati dal loro contesto politico e culturale più generale; la popolazione palestinese del West Bank e di Gaza e le loro rispettive strutture istituzionali e programmi di sviluppo costituiscono infatti una parte importante della più ampia società e cultura palestinese.

Il popolo palestinese conta approssimativamente sei milioni di persone sparse in tutto il mondo, ma non esiste da nessuna parte un palestinese che sia in grado di modellare i suoi programmi di istruzione, cultura e sviluppo futuro in conformità con i valori e le aspirazioni del suo popolo. È infatti risaputo che tutti i palestinesi vivono all'interno di giurisdizioni che sono loro ostili. Nella stessa Palestina (all'interno di Israele, nel West Bank, inclusa la Gerusalemme araba e la Striscia di Gaza) vive approssimativamente il 43% della comunità. Il resto vive prevalentemente negli adiacenti Stati Arabi (31% in Giordania, 5,2% in Siria, 5,7% in Libano, 7,7% in altri paesi arabi, inclusa la regione del Golfo). un 7,5% vive in regioni e paesi al di fuori del mondo arabo.

In nessun luogo c'è una singola autorità palestinese nel campo dell'educazione che possa pianificare e mettere in pratica liberamente un programma ed una struttura di istruzione che tenga conto delle esigenze specifiche

della società palestinese. Nel West Bank e a Gaza la situazione è resa ancora più difficile, ed è diventata più grave dal 1967, principalmente a causa dell'occupazione e del controllo dei territori da parte di Israele.

Nonostante la forzata dispersione del popolo palestinese e nonostante il controllo a cui sono sottoposti da parte di stati e governi indifferenti oppure ostili alle loro aspirazioni nazionali – comprese quelle riguardanti l'istruzione – con un po' di assistenza da parte degli arabi e della comunità internazionale i palestinesi hanno potuto compiere studi a tutti i livelli. Per quanto concerne l'istruzione superiore, i palestinesi hanno frequentato essenzialmente le università arabe in Egitto, Siria, Giordania, Iraq e, più tardi, in altri paesi arabi e nell'Europa dell'Est. I più abbienti hanno potuto studiare in Europa occidentale e negli Stati Uniti. Vari studi sulla forza lavoro confermano il fatto che una parte abbastanza grande di diplomati palestinesi delle scuole superiori è riuscita grazie ai suoi sforzi, ma soprattutto grazie agli sforzi dell'OLP, ad ottenere borse di studio per andare all'università. Dagli studi svolti sull'istruzione nel mondo arabo risulta che una percentuale piuttosto alta di palestinesi ha ottenuto un'istruzione universitaria. Il grado relativamente elevato dei laureati palestinesi negli anni '70 e '80 consentì a questa forza lavoro di partecipare efficacemente alla costruzione ed allo sviluppo dello Stato palestinese. Secondo un recente stu-

dio del FAFU (norvegese) più di mezzo milione di palestinesi (intorno al 9% della popolazione) ha avuto qualche forma di istruzione universitaria. L'accesso dei palestinesi agli istituti di istruzione superiore non è stato uguale nelle varie regioni: i residenti nei maggiori centri urbani del mondo arabo, ad esempio, hanno avuto maggiori opportunità di accesso.

Nel West Bank ed a Gaza la situazione è stata ulteriormente complicata dall'occupazione militare di Israele, che ha reso ancora più difficile ai palestinesi raggiungere le regioni circostanti. Il rapido sviluppo dell'istruzione universitaria nel West Bank ed a Gaza è spiegato non solo dall'occupazione, ma anche dal bisogno di una struttura universitaria *in situ*. La prima università ad essere fondata fu quella di Birzeit nel 1972. Oggi ci sono otto università che provvedono all'istruzione di quasi 21.000 studenti. Tutte le università nel West Bank ed a Gaza sono istituti privati; hanno ottenuto il riconoscimento da un'autorità palestinese (generalmente l'OLP) e grazie alla loro appartenenza all'Associazione delle Università Arabe sono sostenute finanziariamente dalle rette e da sovvenzioni esterne da parte di donatori palestinesi, singoli filantropi arabi, dal Consiglio Palestinese per l'Istruzione Superiore (il Consiglio fu fondato dalle università palestinesi per coordinare le loro politiche e per procurare loro delle sovvenzioni) e, più recentemente, da contributi della Comunità Europea. Nessuna università ha mai ricevuto alcun tipo di sostegno dall'occupazione militare di Israele che, anzi, ha posto severi ostacoli alle università. Questi ultimi sono andati dal negare i permessi di costruzione e dal tassare le loro attrezzature scientifiche, al proibire l'uso di più di duemila libri, alla completa chiusura del sistema di istruzione superiore per periodi variabili tra una settimana e quattro anni. L'anno accademico 1992/93 è stato il primo anno dal 1989 in cui non si è assistito ad una chiusura delle università.

Il contributo dell'università allo sviluppo palestinese

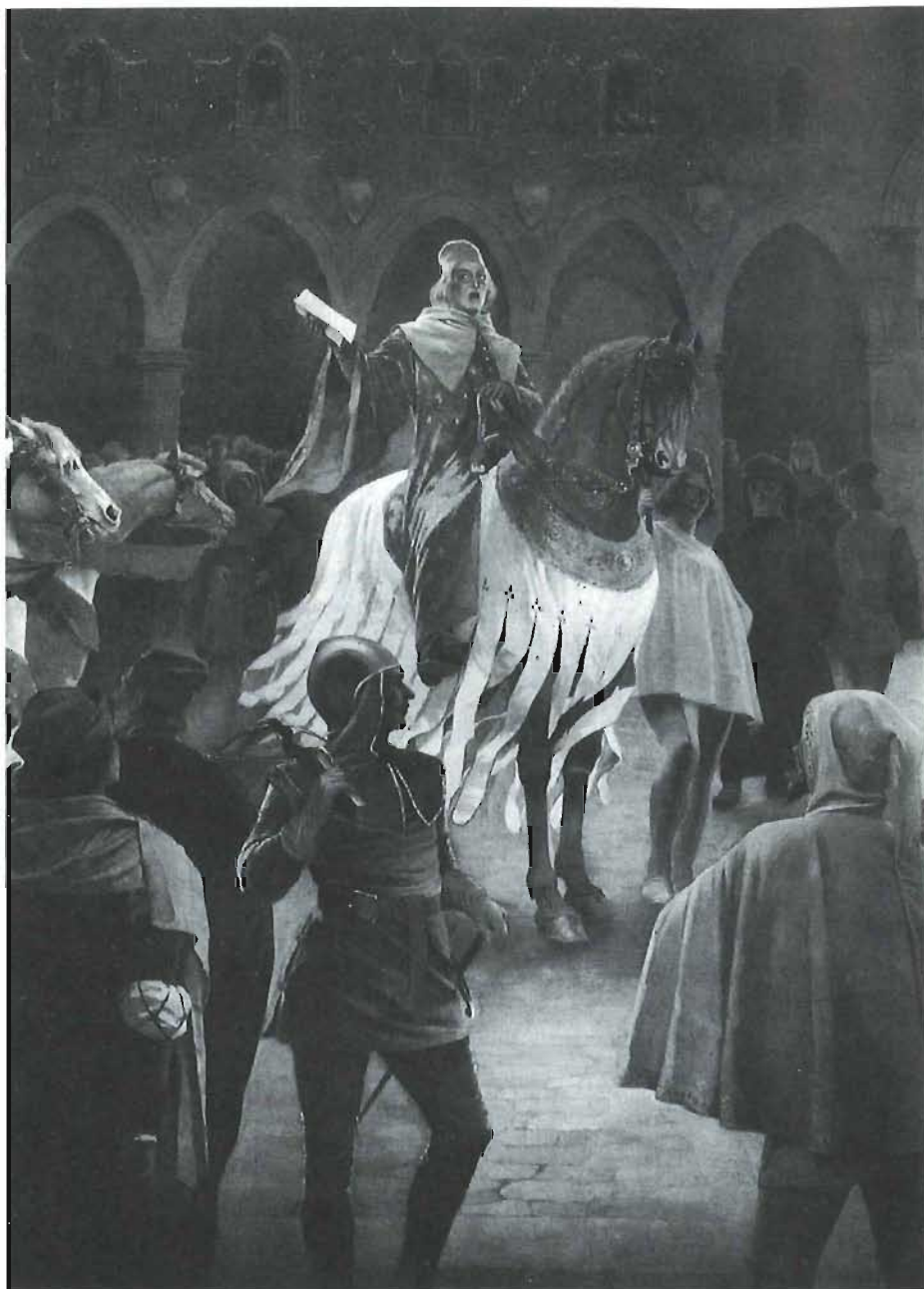
Sebbene vi sia un alto tasso di disoccupazione nel territorio palestinese del West Bank e di Gaza, le università sono state le principali responsabili della formazione della forza lavoro necessaria per lo sviluppo palestinese. Prima degli anni '70 la forza lavoro palestinese veniva impiegata e contribuiva alle necessità dello sviluppo degli adiacenti Stati Arabi. I palestinesi fornivano lo staff tecnico della maggior parte dei Ministeri e del settore privato in quasi tutti i paesi arabi della regione del Golfo. Oggi, nel momento in cui si cerca di porre fine all'occupazione militare israeliana, sarebbe possibile per la forza lavoro palestinese altamente specializzata – in Palestina e in tutto il mondo – contribuire direttamente allo sviluppo della società e della cultura palestinese.

Nello stesso contesto di libertà di scambio, sarebbe possibile per la prima volta per le università palestinesi realizzare collegamenti diretti con le università nella stessa regione – dove oggi non ne esiste alcuno – e con le università europee. L'ostacolo più serio alla realizzazione di un sistema di cooperazione interuniversitaria è stato l'occupazione di Israele che ha reso difficile per i professori e gli istituti palestinesi avere collegamenti diretti e liberi scambi con il resto del mondo.

Per prima cosa, le università palestinesi hanno bisogno di stabilire legami e realizzare un sistema di scambi di docenti e studenti con le università arabe delle regioni adiacenti e quindi cooperare per l'evoluzione di piani regionali di sviluppo che apportino maggiori benefici alla popolazione locale.

La forza lavoro palestinese adesso disponibile nella zona del West Bank e di Gaza potrebbe essere collegata anche con quella ora attiva nella regione.

In secondo luogo un efficace sistema di cooperazione interuniversitaria con le università europee, in cui siano rispettati i principi di recipro-



Università di Macerata: Il banditore di G. Rolland (affresco nell'Aula Magna)

rità e mutualità, può essere istituito nel territorio palestinese emergente del West Bank e di Gaza. Si potrebbe così avviare un proficuo sistema di scambio tra scienziati palestinesi che desiderino aggiornarsi in Europa e scienziati europei che vogliano fare ricerca in Palestina.

La mobilità di docenti e studenti arricchiti da nuove competenze è un modo per contribuire ad uno svilup-

po globale della regione.

Infine, i rapporti di collaborazione e la partecipazione congiunta a seminari e convegni sarebbero di grande utilità per un efficace scambio di esperienze.

Il meccanismo importante per queste iniziative di collaborazione, però, deve essere costituito da reti elettroniche e di formazione del personale tra le istituzioni e i singoli studiosi.

GLI STUDENTI ARABO-PALESTINESI IN ISRAELE

di **André Elias Mazawi**

Università di Tel Aviv

Nel 1992 la comunità arabo-palestinese in Israele conta circa 760.000 componenti e costituiva il 15,5% della popolazione israeliana totale. Dal punto di vista socio-economico, circa il 55% degli arabo-palestinesi in Israele vivono al di sotto della soglia di povertà, costituendo una minoranza nazionale politicamente e socialmente relegata ai margini. Due questioni principali vengono sollevate per quanto riguarda l'istruzione universitaria tra gli arabo-palestinesi in Israele. Primo, come si comportano le università israeliane con gli iscritti arabo-palestinesi per quanto riguarda l'accesso e le opportunità di studio? Secondo, qual è il contributo delle università alla comunità arabo-palestinese in Israele in termini di formazione ed integrazione professionale dei laureati?

Accesso e iscrizione alle università

Il numero di studenti arabo-palestinesi nelle università israeliane è passato da 224 studenti nel 1964/65 a 3830 nel 1989/90. Durante questo periodo la loro percentuale è passata da 75 su una popolazione di 100.000, a circa 450. Questi tassi di iscrizioni universitarie erano più bassi in confronto a quelli registrati (durante la seconda metà degli anni '80) nella comunità ebraica in Israele (1683 su 100.000), in paesi arabi selezionati (Egitto: 1758 su 100.000; Kuwait: 1390 su 100.000; Iraq 1076 su 100.000), e tra i palestinesi dei territori occupati del

West Bank e della Striscia di Gaza (1049 su 100.000). I tassi di non accettazione dei candidati sono addirittura due volte e mezzo più elevati, in media, tra gli arabo-palestinesi rispetto a quelli tra i loro omologhi ebrei. Per coloro che si iscrivono, i tassi di abbandono sono più alti. Alla fine degli anni '80 circa il 37% degli studenti arabi aveva interrotto gli studi a cinque anni dall'immatricolazione, mentre questo succedeva per il 23% dei loro omologhi ebrei.

L'espansione dell'istruzione universitaria tra gli arabo-palestinesi in Israele fu, in sostanza, un fenomeno spiccatamente rurale, dovuto alla precedente distribuzione dei più affermati centri urbani nella guerra ebraico-araba del 1948. Fino all'inizio degli anni '70 gli studenti provenienti dai villaggi rappresentavano circa i due terzi di tutti gli studenti arabo-palestinesi nelle università israeliane. A metà degli anni '70 più del 70% degli studenti universitari arabo-palestinesi avevano padri con istruzione primaria o senza istruzione. Di questi il 41% abbandonava prima di completare gli studi per la laurea. Dall'inizio degli anni '70, comunque, la diminuzione della percentuale relativa di studenti arabi provenienti da aree rurali è dovuta principalmente ai processi di urbanizzazione intensiva all'interno della comunità palestinese.

Tra il 1967/68 ed il 1987 la percentuale di studentesse è cresciuta passando dal 10,3% della popolazione studentesca palestinese totale nel 1967/68, al 20,2% nel 1976/77, e ad un terzo nel 1987. Rispettivamente, la

percentuale di studenti tra i 19 e i 21 anni è passata dal 41,2% nel 1967, all'86,5% nel 1976, indicando implicitamente una crescita dei tassi dei diplomati delle scuole superiori. Comunque, le percentuali per classi di età degli iscritti all'università mostrano chiaramente che nel 1989/90 il 2,5% degli arabo-palestinesi nel gruppo tra i 20 ed i 24 anni erano iscritti all'università (rispetto al 9,7% degli ebrei), e lo 0,8% nel gruppo tra i 25 ed i 29 (rispetto al 7,4% degli studenti ebrei nello stesso gruppo di età).

Campi di studio

Gli anni '70 ed '80 sono stati teatro di una crescente diversificazione delle branche di studio approfondite dagli studenti arabo-palestinesi nelle università israeliane. La supremazia delle materie umanistiche è stata messa in discussione quando le iscrizioni sono diminuite passando dal 57% degli studenti arabi totali nel 1967/68, a circa il 36% nel 1989/90. Questo decremento è stato accompagnato da un significativo aumento delle iscrizioni nei settori delle scienze e della matematica (da circa il 6% al 19% rispettivamente) e dell'ingegneria e dell'architettura (dal 5,4% al 10,4% rispettivamente). Le scienze sociali e la medicina (principalmente il settore paramedico) hanno registrato un certo recupero dopo un notevole calo delle iscrizioni durante gli anni '70. Al contrario, nel ramo giuridico si è assistito ad una diminuzione dei tassi di iscrizione rispetto ad altri campi di studio.

Laurea ed impiego

Il numero complessivo degli arabo-palestinesi laureati presso università israeliane è cresciuto di 2,75 volte, tra la metà degli anni '70 e l'inizio degli anni '90, al livello del *First Degree* e di 3,1 volte al livello del *Second Degree*. La distribuzione interna dei laureati arabi mostra che Lettere, Legge e

Agraria hanno assistito ad una certa diminuzione in confronto ad un relativo aumento nei campi delle scienze sociali, studi medici (principalmente paramedici), Scienze e Matematica, Ingegneria e Architettura. Tra i laureati, le donne rappresentavano l'11,5% degli arabi in confronto al 46% nel gruppo degli ebrei. Verso la fine degli anni '80 le donne costituivano circa un quarto di tutti i laureati arabo-palestinesi. Queste tendenze indicano che una crescente percentuale di arabo-palestinesi si laureano in campi collegati allo sviluppo infrastrutturale ed alle libere professioni. Comunque, alcuni sondaggi intrapresi a partire dall'inizio degli anni '60 e durante gli anni '70 ed '80 rivelano che i laureati palestinesi affrontano notevoli difficoltà occupazionali. La maggior parte dei laureati arabi vengono cooptati dal Ministero dell'Istruzione, e della Cultura e vengono impiegati nel sistema di istruzione. Nel 1978/79, circa il 67% dei laureati palestinesi lavorava nel settore dell'istruzione – principalmente come insegnanti – in confronto a circa il 15,5% dei loro colleghi ebrei. La professione dell'insegnamento rimane il maggiore sbocco occupazionale per una parte considerevole dei laureati arabo-palestinesi, in un mercato del lavoro dominato dalla discriminazione etnica e stratificato come quello israeliano. In effetti, "l'aumento dei laureati arabi si è tradotto in un deterioramento delle loro prospettive di lavoro", che si prevedeva avrebbe portato ad una maggiore disoccupazione tra gli arabo-palestinesi in Israele, e ad un maggiore sfasamento tra istruzione e mobilità sociale tra le comunità arabo-palestinesi in Israele. In poche parole, le

Missione italiana nei territori occupati

I rettori Luigi Berlinguer (Siena), Gian Tommaso Scarascia Mugnozza (Viterbo) e Roberto Schmid (Pavia) – le cui università aderiscono al CONICS (Consorzio Interuniversitario per la Cooperazione allo Sviluppo) – si sono recati nei Territori Occupati con il capo dell'Ufficio per il Nord Africa e il Medio Oriente del Ministero degli Esteri, Mariano Fleri.

Nell'incontro con i funzionari delle università di Bir Zeit, Betlemme e Gaza si è cercato di individuare alcuni campi di cooperazione: istruzione, beni culturali, turismo, formazione di quadri.

In seguito alla Conferenza di Washington – che ha stabilito gli aiuti della comunità internazionale ai palestinesi – l'Italia si è impegnata a contribuire con 120 milioni di dollari, 40 dei quali già versati. Saranno i partecipanti alla missione esplorativa a individuare i settori di intervento e stabilire in concreto i progetti da finanziare.

I.C.

università israeliane producono continuamente un numero crescente di laureati arabo-palestinesi la cui integrazione nel mercato del lavoro, nella sua attuale struttura discriminante, è altamente problematica. Le università israeliane hanno fatto poco per l'inserimento dei laureati arabo-palestinesi: la loro integrazione

nell'insegnamento e nelle attività di ricerca e sviluppo delle università israeliane è rimasta estremamente marginale.

Gli arabo-palestinesi assunti in questi istituti costituiscono lo 0,55% (circa la metà di un punto percentuale) dell'ammontare totale del personale di ricerca, insegnamento e assistenza. Inoltre, per quanto riguarda la comunità arabo-palestinese, lo sviluppo mirato e la ricerca empirica sono scarsamente collegati, specialmente nella sfera dell'istruzione e delle scienze sociali. Questo non si è verificato fintanto che progetti di sviluppo universitari ampi, costosi e di lungo periodo sono stati intrapresi dalle università nell'ambito della comunità ebraica.

Conclusioni

Le suddette tendenze indicano chiaramente che l'espansione dell'istruzione universitaria, all'interno della comunità arabo-palestinese in Israele dopo il 1948, è legata a cambiamenti radicali nella percezione sociale dell'istruzione. L'istruzione in generale, e l'istruzione superiore in particolare, sono state percepite sempre più come importanti strumenti di mobilità sociale e di sviluppo. Questo cambiamento, tuttavia, è stato attenuato da meccanismi strutturali, economici e politici che ne hanno ridotto gli effetti previsti. Il semplice incremento dei laureati palestinesi non ha, di per sé, portato ad uno sviluppo sociale, a causa di politiche statali discriminatorie, dell'ineguale allocazione delle risorse, e della disparità di opportunità di lavoro tra la comunità ebraica e quella arabo-palestinese in Israele.

abstract

In the first issue of UNIVERSITAS for the year 1994 the section "Il Trimestre" focuses on cooperation in the Mediterranean basin.

Mediterranean culture is deep-rooted and higher education can play a significant role in fostering a new style of cooperation among Mediterranean countries. The section begins by stressing the "possible peace" in the Mediterranean, an area which is presently threatened by ancient conflicts and new nationalisms. Peace could be reached through higher education as universities are the place where different cultures meet and human values are irradiated.

After a general approach stressing the role played by universities, the section goes on with a stimulating paper by Luigi Ambrosi, chairman of the Community of Mediterranean Universities (CMU), who reflects on the best way to tackle with political problems and thus to pave the way to an effective and concrete cooperation among universities aimed at development. The following survey on the Mediterranean countries enable us to understand better the situation in the different countries and regions of the area. The research ranges from the different forms of education exchange – special attention is given to the European networks for university cooperation MEDCAMPUS, CMU, UNIMED – to the different features of the academic systems of the Mediterranean countries including those belonging to the Arab world such as Tunisia and Algeria where the Islamic culture has to face the cultural tradition of the Western world.

Several experts take part to the debate on the Near East stressing different aspects of higher education in Israel and Palestine and of the life of Arab Israeli students.

UNIVERSITAS ouvre l'année 1994 en consacrant le "Trimestre" au thème de la coopération dans la Méditerranée.

La vocation méditerranéenne a des racines anciennes, et le monde universitaire peut se situer à l'avant-garde pour donner un élan à un nouveau style de coopération entre les Pays du bassin méditerranéen. Cette rubrique met tout d'abord l'accent sur la "paix possible" dans la Méditerranée, qui est actuellement trahie par l'éveil d'anciens contrastes ou par le renforcement de nouveaux nationalismes. C'est justement dans l'université que cette paix pourrait se réaliser: dans l'université qui est un lieu d'union des cultures et de rayonnement des valeurs humaines.

Après une introduction générale sur le rôle des universités, cette rubrique se poursuit avec un article intéressant de Luigi Ambrosi, Président de la Communauté des Universités Méditerranéennes (CUM): une réflexion sur la façon d'affronter le noeud politique qui est à la base d'une effective et concrète coopération universitaire tendant au développement.

On présente ensuite quelques opinions de la part des pays du bassin Méditerranéen qui nous permet d'observer de plus près certaines réalités régionales ou nationales. A partir des dynamiques des échanges (au premier rang dans l'espace consacré aux réseaux européens de coopération universitaire: MEDCAMPUS, CUM, UNIMED), jusqu'aux identités spécifiques des différents mondes universitaires présents dans le bassin Méditerranéen, comme ceux du monde arabe ou des universités tunisiennes ou algériennes où la culture islamique est appelée à se confronter avec les différentes traditions universitaires occidentales.

A l'un des problèmes du Moyen Orient, toujours actuels, est consacré un premier plan à plusieurs voix: c'est à dire les deux faces de la médaille dans un tour d'information sur l'instruction supérieure palestinienne, sur la système israélien et sur les étudiants arabo-palestiniens en Israel.

résumé

NELL'UNIVERSITÀ GEMMATA: LA LIGURIA

di Roberto Peccenini

*Nate per decongestionare i
mega-atenei? Non solo.*

*Inizia con questo articolo un
viaggio nel mondo delle
"gemmazioni" universitarie
che va dal resoconto
descrittivo delle nuove
strutture ad un'analisi critica
dei problemi risolti e delle
prospettive aperte.*

La proliferazione delle sedi universitarie per gemmazione non è certo una novità degli ultimi anni. Diverse università italiane, ormai di media grandezza, hanno avuto origine da un preesistente ateneo di un'area limitrofa da cui, in un primo tempo, sono dipese. Peraltro, tale fenomeno ha recentemente assunto dimensioni senza precedenti, estendendosi a tutte le aree geografiche del paese e interessando prevalentemente città medio-piccole. Sorge spontaneo interrogarsi sulla logica che guida questo fenomeno e verificare, all'atto pratico, quali problemi la politica del decentramento stia contribuendo a risolvere, quali difficoltà debba fronteggiare, quale sia, in una parola, l'efficacia delle singole iniziative intraprese.

Il Piano triennale 1991-93 dispone di proseguire sulla via del decentramento in relazione a due differenti ordini di problemi. In primo luogo lo scopo da perseguire dev'essere il decongestionamento dei cosiddetti mega-atenei (Roma, Napoli, Milano, Torino, Bologna, Bari, Padova, Firenze e Palermo), che contano su di una popolazione studentesca superiore alle 40.000 unità e per i quali si prevedono, all'interno del bacino geografico di utenza di ciascuno, sdoppiamenti di corsi di laurea o di

facoltà in sedi decentrate, accanto all'istituzione di nuove università nei casi in cui l'affollamento di una sede lo renda necessario (Roma, Milano, Napoli). In secondo luogo, il Piano triennale fa riferimento alla diffusione in nuovi centri di corsi universitari all'art. 11, quando, tra i fattori da considerare riguardo all'istituzione di diplomi universitari *ex-novo*, elenca il seguente: "Tenere in particolare evidenza le proposte che operano in termini di decentramento territoriale e che si propongano un riequilibrio dell'offerta, agendo in quelle situazioni in cui mancano corrispondenti corsi di laurea". Oltre a questi, altri motivi possono aver determinato l'istituzione di nuovi corsi universitari in sedi decentrate. Cercheremo di identificarli nel corso di un'inchiesta che, regione per regione, passerà in

rassegna il fenomeno delle gemmazioni. Sta di fatto, comunque, che solo nel primo caso il DPCM 28/10/91 prevede espressamente uno stanziamento (100 miliardi in tre anni per Roma, Napoli e Milano più altri finanziamenti da assegnare con decreto del MURST agli altri mega-atenei per acquisire nuove disponibilità di strutture edilizie nelle sedi decentrate). Per quanto riguarda il caso dei diplomi universitari il Piano rimanda all'art. 16 della legge istitutiva (341 del 19/11/93), che prevede il ricorso a fondi derivanti da convenzioni con enti pubblici o soggetti privati, aumenti delle tasse di iscrizione, trasferimenti del fondo sociale europeo, nonché da risparmi conseguiti con una utilizzazione più razionale del personale docente. In breve, queste iniziative e le altre che i singoli atenei vogliano intraprendere devono aver luogo a "costo zero" per l'Amministrazione.

A prescindere, poi, dalla forma di finanziamento a cui si fa ricorso, è fondamentale valutare, caso per caso, il rapporto costi/benefici delle iniziative di decentramento. Un consuntivo completo non è ovviamente possibile, giacché gran parte dei corsi attivati non hanno terminato neanche il primo ciclo; tuttavia, in ogni sede, è già ipotizzabile la parabola evolutiva

che sono destinati a seguire.

Sul versante dei benefici si tratta in particolare di verificare:

– se e in che misura l'istituzione di corsi decentrati ha favorito un effettivo decongestionamento delle sedi principali;

– se l'estendersi delle gemmazioni ha comportato o meno un miglioramento qualitativo: maggiore frequenza alle lezioni, miglior rapporto docenti/studenti e conseguente riduzione del fenomeno dei fuori corso e degli abbandoni, oppure minore efficacia didattica a causa, ad esempio, della carenza di strutture come laboratori e biblioteche o di una eventuale minore qualificazione e reperibilità del corpo docente;

– se, attraverso la diffusione capillare sul territorio si sono raggiunti soggetti che sarebbero altrimenti rimasti estranei al circuito dell'istruzione superiore o non avrebbero potuto seguire un corso di studi a loro congeniale;

– se i corsi attivati in sedi decentrate hanno la possibilità di interagire positivamente con il tessuto socio-economico locale, oppure se la scelta di essi è stata determinata da altri fattori più o meno casuali.

Sul piano dei costi si tratta, come già detto, di identificare i soggetti su cui gravano gli oneri dell'iniziativa (Stato, università, enti locali, studenti, etc.) e di quantificarne caso per caso l'entità. Parallelamente vanno considerati i risparmi che i soggetti coinvolti possono realizzare: da parte delle università una eventuale riduzione delle risorse da impiegare nelle sedi principali per l'edilizia e per i servizi (residenze, mense, etc.) e da parte degli studenti una sicura riduzione dei costi di trasporto e di mantenimento.

Analizzando su questa falsariga i dati relativi ad ogni università che ha istituito corsi decentrati e confrontandoli tra loro dovrebbe essere possibile, facendo astrazione dalle peculiarità locali, stabilire quando si raggiunge la "massa critica" di studenti che rende conveniente l'istituzione di corsi gemmati.

Il caso dell'Ateneo genovese

Il primo caso che passiamo in rassegna, quello dell'Università di Genova, non è emblematico, in quanto in essa il fenomeno del decentramento si è avviato più tardi rispetto ad altri atenei e inoltre ha ancora dimensioni limitate. È tuttavia significativo perché dimostra quanto affermavamo all'inizio intorno alla diffusione senza precedenti del fenomeno che stiamo esaminando.

L'università genovese, seppure non inclusa tra i mega-atenei, ha pur sempre dimensioni cospicue, annoverando una popolazione di circa 41.000 studenti. È un tipico caso di università regionale, anche se il suo bacino di utenza non corrisponde ai confini amministrativi della Liguria: infatti, mentre La Spezia gravita prevalentemente su Pisa, una buona percentuale di studenti proviene dalla provincia di Alessandria e dal Basso Piemonte; poco significativa invece la presenza di studenti stranieri o di altre regioni. A prima vista non sembrerebbe giustificata una politica di decentramento delle sedi, sia per la limitata estensione del bacino di utenza, sia per la preponderanza demografica, in esso, del Comune capoluogo (quasi il 50% della popolazione), sia perché l'Ateneo non ha raggiunto dimensioni eccessive. A ben vedere, tuttavia, il sistema regionale di comunicazioni rende impossibile la frequenza quotidiana ai residenti nel Ponente o nell'entroterra; inoltre l'assenza di aree edificabili a Genova ha determinato una carenza di spazi e una dislocazione poco razionale dei vari istituti e facoltà; infine, analizzando la composizione della popolazione studentesca si scopre che ben più del 50% è di provenienza genovese, ossia che i residenti in altre province o frequentano in misura ridotta gli studi superiori o si iscrivono ad altri atenei.

Probabilmente proprio questa esigenza di competitività ha indotto il Senato accademico a intraprendere la via del decentramento: l'avvio, da parte dell'Università di Torino, di

corsi di laurea e di diploma ad Alessandria e a Mondovì ha dirottato su queste sedi una certa quota di studenti che altrimenti si sarebbe iscritta a Genova. La limitazione delle iscrizioni provenienti dal Piemonte si sarebbe forse potuta compensare con un'accresciuta presenza nel Ponente ligure, da cui tradizionalmente alcuni studenti si indirizzavano verso l'Università e il Politecnico di Torino. Considerando che anche La Spezia rientrava negli obiettivi iniziali di espansione, si può notare che si è affermata la tendenza a far coincidere i confini regionali con la sfera d'influenza dell'Università di Genova, così come sta accadendo in Piemonte per l'Università e il Politecnico di Torino.

Un'altra peculiarità del caso genovese è data dal fatto che tutte le iniziative di decentramento si sono avviate con l'esclusivo apporto finanziario di enti locali pubblici e privati.

I dati concreti

Il primato cronologico dei corsi decentrati facenti capo a Genova spetta alla scuola diretta a fini speciali in Tecnologie per la protezione ambientale e per la sicurezza, attivata a Savona dall'a.a. 1989/90, seguita, l'anno successivo, dalla scuola di Progettazione per la nautica da diporto, con sede a La Spezia. Il primo corso si è successivamente trasformato, sviluppandosi nei vari corsi del polo savonese, facenti capo prevalentemente alla Facoltà di Ingegneria. Il secondo, invece, è rimasto isolato, in quanto la progettata gemmazione di Scienze biologiche a La Spezia non ha avuto seguito, per l'esigenza di consolidare la riorganizzazione prevista dal nuovo ordinamento didattico di biologia, prima di provvedere a un'espansione. All'estremo opposto della Riviera si sta invece affermando il polo imperiese, dove hanno sede i primi bienni dei cdL in Giurisprudenza ed Economia e Commercio, le facoltà più affollate insieme a Ingegneria e Lettere.

Il polo savonese

Savona, che conta circa 67.000 abitanti nel capoluogo e 280.000 nella provincia, dispone dei seguenti corsi universitari: I anno del cdl in Ingegneria per tutti gli indirizzi e II anno per i corsi di Ingegneria industriale (chimica, elettrica e meccanica). Tali insegnamenti sono stati attivati a partire dal 1991/92. La risposta degli studenti è stata positiva, anche se si è assistito a un lieve calo delle immatricolazioni: 201 nel 1991/92, 178 nel 1992/93, 165 nel 1993/94¹. Gli iscritti al II anno sono attualmente 68. Inoltre, a partire dal 1992/93 sono presenti tre corsi di diploma, di cui forniamo i dati nella tabella seguente:

Anche qui, come si può vedere, si è verificato un certo calo delle iscrizioni al I anno, mentre le iscrizioni agli anni successivi sono invece in aumento. Sulle possibili cause della diminuzione ci soffermeremo più avanti, quando analizzeremo alcuni limiti insiti nell'iniziativa; l'aumento può invece essere spiegato considerando che i corsi di diploma stanno cominciando ad assolvere la funzione di raccogliere studenti provenienti dai corsi di laurea, evitandone così la dispersione. Nel complesso, quindi, sono circa 600 gli studenti che gravitano attorno al polo savonese. Le potenzialità della sede in cui si è installato sono però assai superiori. I corsi si svolgono infatti in una ex-caserma interamente ristrutturata, estesa su 65.000 mq., di cui più di 40.000 coperti; un vero e proprio *campus* fornito di recinzione e costituito da una pluralità di edifici di vario genere, che si potrebbero adattare anche ad un uso residenziale.

Per ricostruire la genesi del progetto, se si prescinde dalle aspirazioni locali ad istituire una autonoma Università di Savona, sfociate in una proposta di legge mai approvata, possiamo basarci sulla descrizione del prof.

Roberto Mosca, docente di Gestione degli impianti industriali a Genova e a Savona, tra i promotori di questa gemmazione: "Nel 1990 si sono verificati congiuntamente alcuni eventi: primo, l'elezione di un nuovo rettore, Pontremoli, decisamente favorevole a seguire la strada del decentramento; secondo, l'istituzione dei diplomi, la cui vocazione al decentramento è precisata dalla stessa legge che li prevede; terzo, l'apertura a Mondovì del I anno di Ingegneria e l'imminente avvio in quella sede di corsi di diploma da parte del Politecnico di Torino, cosa che avrebbe ulteriormente sottratto a Genova l'utenza della Val Bormida". In conseguenza di ciò gli enti locali si sono attivati per reperire i finanziamenti, in primo luogo l'Unione Industriali e poi la Provincia, il Comune, la Camera di Commercio e la Cassa di Risparmio di Savona. Inizialmente ogni ente si era impegnato a sottoscrivere 200 milioni l'anno, ma la cifra si è dovuta raddoppiare, cosicché gli stanziamenti per i primi tre anni sono arrivati, nel complesso, a circa 6-6,5 miliardi.

Né l'Università di Genova né il MURST hanno ancora avuto parte in questi finanziamenti, a differenza di altre sedi gemmate, partite solo pochi mesi prima di Savona, che sono riuscite a inserirsi in tempo nel circuito di accesso alle risorse. Per il futuro, la sede di Savona dovrebbe essere inclusa nel Piano triennale 1994-96 e fruire dei finanziamenti connessi, mentre il Ministero dovrebbe istituire alcune cattedre di un cdl in Ingegneria gestionale da ubicare interamente a Savona. Dalla realizzazione di questi progetti conseguirebbe un alleggerimento degli oneri sostenuti dagli enti locali, i quali hanno assunto l'impegno di sovvenzionare l'iniziativa almeno fino al 2000. Attualmente sono ancora necessari notevoli investimenti in ristrutturazioni, arredi, allestimento di laboratori. Poiché le spese di funzionamento sono destinate a crescere con l'entrata a regime di tutti i corsi (in particolare quelle di docenza sono

ammontate l'anno scorso a circa 400 milioni e si prevede che salgano a 6-700 milioni l'anno), se non arrivano nuovi finanziamenti si contrarranno le capacità di investimento, con il rischio di non ultimare l'allestimento dei locali o di non dotarli di tutte le infrastrutture necessarie. Sulla base di un calcolo approssimativo, che tiene conto solo delle spese aggiuntive (correnti e di investimento) per il funzionamento del polo di Savona, e non di quelle generali sostenute dalla sede centrale, il costo annuo medio per alunno nei primi tre anni è di poco superiore ai cinque milioni, cifra senz'altro più bassa del costo che uno studente deve sostenere per mantenersi in un'altra sede. Esistono quindi i margini per scaricare sui fruitori almeno parte del maggior costo del servizio. Ciò attualmente non avviene, perlomeno per quanto concerne il biennio del corso di laurea, le cui tasse sono notevolmente inferiori a quelle dei politecnici delle regioni limitrofe. Per quanto concerne i corsi di diploma, peraltro, le tasse annuali superano il milione di lire, ma, in considerazione di quanto sopra esposto, dovrebbe essere possibile un ulteriore aumento senza ridurre il numero di studenti.

Un altro aspetto da considerare è il contributo al decongestionamento della sede principale. In termini assoluti questo non è avvenuto perché nell'anno 1992/93 la facoltà genovese ha toccato il suo massimo storico con quasi 1500 immatricolazioni (15% in più rispetto all'anno precedente). Senz'altro, però, la valvola di sfogo del polo savonese ha contribuito a rendere meno esplosiva la situazione dei corsi del I anno a Genova. Ciò si può vedere considerando che nel 1992/93 il 12% e nel 93/94 il 14% degli studenti del I anno di Ingegneria si sono iscritti alla sede di Savona; negli anni precedenti la percentuale di studenti di Ingegneria provenienti dalla provincia di Savona era più bassa; questo dato mostra che sono state raggiunte nuove aree di utenza. È infatti cresciuto l'afflusso degli studenti della

¹ Questo dato, così come i successivi relativi al 1993/94, è provvisorio, aggiornato al 10/1/94.



Università di Macerata: la biblioteca del Dipartimento di Lingue e Letterature straniere

Val Bormida; inoltre un certo numero, soprattutto nel corso di diploma in Ingegneria e logistica della produzione, proviene dalla Lombardia, vuoi perché il corso omologo istituito a Lecco è a numero chiuso, mentre a Savona l'iscrizione è libera, vuoi perché il corso di laurea in Ingegneria gestionale del Politecnico di Milano è sovraffollato. Trasferendo l'analisi sul piano qualitativo, emerge un quadro assai più contrastato: sicuramente il minor numero di studenti comporta una migliore fruizione delle attività didattiche e maggiori possibilità di incontro con i docenti, che sono i medesimi che svolgono i corsi nella sede principale. Inoltre il tempo degli spostamenti è ridotto al minimo ed è quindi possibile dedicarne di più allo studio. Tuttavia, soprattutto in corsi a contenuto tecnologico e professionalizzante come quelli avviati a Savona è essenziale disporre di laboratori attrezzati.

Attualmente, però, è in funzione solo un'aula-laboratorio di supporto

all'insegnamento dell'informatica, mentre i laboratori specifici per ogni indirizzo sono ancora in via di realizzazione e assorbono gran parte delle risorse investite. Vi è inoltre un'aula di teledidattica, collegata con un'aula gemella a Genova, che consente di seguire in contemporanea la stessa lezione. Un fiore all'occhiello tecnologico, se si vuole, ma di costo elevato e di uso, per il momento, ancora sperimentale.

Il problema principale, tuttavia, non è quello delle infrastrutture didattiche, destinato con il tempo a risolversi se non si interrompono i finanziamenti. Più seria è la questione dell'adeguamento dei corsi alle esigenze produttive locali. In una fase di crisi, non solo congiunturale, ma anche strutturale di aree di antica industrializzazione, come è quella savonese, sarebbe stato fondamentale calibrare l'offerta formativa sulla base degli specifici bisogni dell'economia del territorio o, in altre parole, collegare la presenza dell'università

ai progetti di riconversione e di rilancio della produzione. In realtà le imprese e gli enti locali, pur facendosi carico degli oneri finanziari, non hanno avuto modo di intervenire nella scelta degli indirizzi didattici. Inoltre, sebbene l'attivazione dei corsi di diploma sia in una fase sperimentale, non sono stati previsti quegli accorgimenti minimi (numero programmato, obbligo di frequenza, etc.) che consentono di intervenire sul prodotto del sistema formativo per adeguarlo alla domanda del sistema produttivo.

Per fare un esempio, la parola magica "ambiente" ha attirato numerosi studenti al corso di Ingegneria dell'ambiente e delle risorse. Ora, per quanto in teoria si possa avvertire l'esigenza di quadri dotati di questa specifica professionalità, non si vede proprio quale sbocco concreto essi possano trovare nel mondo del lavoro. Un altro esempio: il corso di diploma in Ingegneria chimica, che ha raccolto l'eredità della precedente scuola

diretta a fini speciali, ha visto assottigliarsi progressivamente il numero degli iscritti al I anno, segnale questo che richiederebbe una più attenta valutazione. In altre parole, il rischio non è solo quello di investire in un'impresa di dimensioni troppo ridotte per essere redditizia. Più grave è il pericolo di promuovere un decentramento come che sia.

Senza una valutazione delle ricadute economiche che coinvolga anche i soggetti locali, non sarà possibile continuare a coinvolgerli sul piano finanziario e dunque l'università dovrà accollarsi gli oneri di un investimento rivelatosi poco produttivo o rinunciare all'obiettivo del decentramento, vanificando così le risorse fino a quel momento impiegate. Quindi il futuro delle gemmazioni dipende anche, in buona misura, dalla correttezza con cui si imposta il rapporto tra università e impresa.

Una sintesi delle questioni sul tappeto ci viene fornita dal prof. Pier Paolo Puliafito, che insegna Teoria dei sistemi a Genova e a Savona: "Si tratta di trovare un ragionevole equilibrio tra le risorse necessarie per attrezzare le attività in maniera adeguata, la significatività dell'iniziativa non solo in termini di qualità scientifica, ma anche di sbocchi occupazionali e, infine, la quantità degli studenti e quindi le risorse da essi ricavabili". Si potrà realizzare questa composizione di esigenze talora contrapposte negli anni a venire? Per adesso il polo savonese è in espansione ed esercita una certa forza di attrazione perché gli studenti, a parità di altre condizioni, possono contare su una migliore situazione ambientale. Nel prossimo futuro si avvieranno (figurano nel Piano 1994-96) un cdl quinquennale in Ingegneria gestionale e due corsi di diploma in Ingegneria delle infrastrutture e Ingegneria delle telecomunicazioni, mentre è iniziato quest'anno a Genova e dal prossimo anno sarà ubicato a Savona un corso di diploma afferente alla Facoltà di Economia (Economia e gestione dei servizi turistici). Si può prevedere che, quando la situazione

entrerà a regime, le strutture potranno essere sfruttate a pieno (la sede attuale ha una capienza di circa 1500 studenti). Se però non si presterà maggiore attenzione al problema delle opportunità professionali, necessariamente la tendenza si invertirà e si perverrà a una sottoutilizzazione delle strutture. Per scongiurare questo rischio di implosione, le attività accademiche dovranno sottoporre a un costante monitoraggio i vari corsi, soprattutto quelli di diploma, adottando con flessibilità e tempestività tutti i provvedimenti che si rendessero opportuni, come l'introduzione del numero programmato o anche l'attivazione o la disattivazione di singoli corsi commisuratamente alle capacità di assorbimento di personale qualificato da parte dell'economia locale. Peraltro, così operando, si potrebbe ripresentare il problema della sottoutilizzazione delle strutture. Si tratterebbe allora di allargare il campo dei potenziali fruitori sia dal punto di vista geografico sia da quello anagrafico. In altre parole, bisognerebbe attuare una diversificazione e una qualificazione dell'offerta formativa così da attirare studenti da altre regioni. Ciò consentirebbe di valorizzare le opportunità residenziali che l'attuale sede offre. Inoltre la collaborazione con le imprese locali potrebbe allargarsi alla ricerca e allo svolgimento di corsi di riqualificazione e di formazione in servizio.

Insomma, pur considerando che le poche risorse disponibili non consentono grandi realizzazioni, l'unica soluzione per non sprecarlo è investire in modo innovativo, creando una struttura a metà strada tra un piccolo campus e un piccolo parco scientifico, che favorisca anche l'insediamento di aziende e abbia un ritorno sul tessuto economico locale. Con le parole del prof. Puliafito, la funzione della sede savonese non deve "esaurirsi nell'attività didattica, ma deve coniugarla con attività di ricerca e sviluppo o di formazione a vasto raggio di tipo non necessariamente accademico. E le iniziative del genere sono interessanti per la Liguria solo se sono residenzia-

li. Se sono residenziali e funzionano bene, penso che sia attraente per chiunque venire a studiare qui. Ma se vogliamo risolvere i nostri problemi formativi tenendo presente solo il mercato del lavoro della Liguria siamo perdenti in partenza".

Il polo di Imperia

Diversi sono i termini della questione per ciò che riguarda la sede decentrata di Imperia² Porto Maurizio, poiché sono stati attivati per il momento esclusivamente i bienni di Giurisprudenza ed Economia, e quindi, trattandosi di corsi tradizionali non immediatamente professionalizzanti, si avverte meno il problema dell'interazione con il sistema economico locale. Analoghe sono invece le motivazioni che hanno portato alla gemmazione di Imperia: presenza dell'università sul territorio per sostenere la concorrenza degli atenei di regioni vicine, unitamente alla disponibilità degli enti locali a farsi carico del progetto. Con le parole del prof. Lorenzo Caselli, preside della Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Genova, "i decentramenti sul territorio hanno senso se rispondono non a una logica di suddivisione, di disaggregazione, ma se rispondono a una logica moltiplicativa, ossia se riescono a entrare in sinergia con forze e potenzialità locali". Questo a Imperia si è verificato, perlomeno sul piano delle risorse economiche. L'Amministrazione provinciale ha svolto una notevole azione propulsiva, sollecitando l'università a realizzare il progetto, mettendo a disposizione immobili di pregio, assumendosi i costi di docenza e di gestione nei primi due anni accademici. Nel 92/93 per riadattamento dei locali, arredi, libri, funzionamento e personale la Provincia ha speso un miliardo e 325 milioni. Nel 93/94 per le stesse voci sono previsti costi

² La città conta circa 40.000 abitanti, ancor meno che Savona, e la provincia 212.000.



Il laboratorio linguistico dell'Università di Macerata

per un miliardo e 650 milioni. Gli immobili finora messi a disposizione hanno un valore tra i 7 e gli 8 miliardi, mentre è già stato previsto un ulteriore stanziamento di 6 miliardi, in gran parte già accantonati, per la costruzione di altri locali. Il fatto che un solo ente sia stato coinvolto nell'iniziativa ha senz'altro favorito una rapidità decisionale molto utile nelle fasi di avvio, ma è logico che, a regime, altri soggetti debbano essere interessati. Si pensa infatti di costituire un consorzio che includa anche la Camera di Commercio, l'Unione Industriali, la Cassa di Risparmio di Genova e Imperia e i tre maggiori comuni della provincia (Imperia, Sanremo e Ventimiglia), oltre agli altri enti e istituti di credito che eventualmente vorranno partecipare. La risposta degli studenti è stata pari alle aspettative. Nel 1992/93 gli iscritti al I anno a Imperia erano 133

per Economia e 255 per Giurisprudenza, rispettivamente il 12% e il 17,5% delle matricole di ciascuna facoltà. Quest'anno le immatricolazioni a Imperia sono aumentate di poco a Economia (145, pari al 13% delle immatricolazioni totali della facoltà) e considerevolmente a Giurisprudenza (290; la percentuale sul totale della facoltà è però calata al 15,5%, perché Legge ha conosciuto un vero e proprio boom nel 1993/94). Confrontando queste percentuali con quelle degli anni precedenti, relative agli iscritti provenienti dalla provincia di Imperia, si osserva un notevole incremento. Ciò può significare che l'avvio dei corsi decentrati ha consentito di estendere l'area di provenienza degli studenti o ha avviato verso gli studi giuridico-economici dei giovani che si sarebbero iscritti ad altri corsi di laurea o non avrebbero per nulla frequentato l'università.

Quest'ultimo punto suscita una riflessione che sorge considerando i dati – non definitivi – delle iscrizioni al II anno: 170 a Giurisprudenza e 88 a Economia. La percentuale di abbandoni dal I al II anno sarebbe quindi piuttosto elevata (rispettivamente 33% e 34%), assai superiore a quella riscontrata nel complesso della facoltà (18,5% per Legge e 16,5% per Economia). Pur con tutte le cautele del caso, dovute al fatto che abbiamo a disposizione dati provvisori e limitati a un solo anno, si può ipotizzare che il fenomeno sia dovuto a un aumento delle iscrizioni di studenti poco motivati per questi indirizzi di studio, determinato dalla presenza di occasioni formative accessibili con più facilità. Se così fosse, il proliferare delle gemmazioni non sarebbe la via da seguire per limitare le dimensioni del fenomeno della "mortalità" universitaria.

Per il resto la condizione degli studenti imperiesi è invidiabile: le strutture sono belle e accoglienti, la didattica, afferma il prof. Caselli, "viene ad essere ristrutturata: il docente, pur venendo da fuori, si trattiene più a lungo; vi è quindi una didattica dialogante, di rapporto faccia a faccia, di discussione". Gli spazi, certo, risultano in parte già insufficienti, tanto che le prime lezioni del I anno di Giurisprudenza si sono dovute svolgere in un *auditorium* esterno alla sede universitaria in quanto nessun'altra risultava abbastanza capace. Peraltro, non dovendosi, come invece si è fatto a Savona, allestire laboratori scientifici, i costi di avviamento sono stati meno ingenti e si è potuto provvedere ad installare anche alcune infrastrutture e servizi: biblioteca, self-service, aule di studio, sala-computer, sportello di segreteria, foresteria per docenti.

Calcolando, a partire dai dati sopra riportati, intorno a 700 studenti il numero dei frequentanti il polo imperiese nel 1993/94, la spesa annua per alunno è quindi valutabile intorno ai due milioni – due milioni e mezzo di lire, includendo in tale computo, come già nel caso di

Savona, solo le spese aggiuntive sostenute per l'installazione e il funzionamento del polo decentrato, comprese le spese di docenza, consistenti nel rimborso del viaggio più una retribuzione pari alla remunerazione prevista per le supplenze. Sul piano economico, quindi, pare esservi convenienza sia per le realtà locali (i costi di mantenimento fuori sede sarebbero certamente superiori e questo risparmio si traduce in maggiori capacità di spesa o di investimento delle famiglie sul territorio), sia per l'università, che riesce a reperire nuove risorse grazie all'estensione dell'area di utenza (come si è detto, anche alcuni studenti della provincia di Cuneo frequentano il polo imperiese) e raggiunge in parte l'obiettivo di decongestionare alcune delle facoltà più affollate.

Riprendendo il discorso delle sinergie possibili, va notato che la posizione geografica dell'insediamento imperiese ne fa un soggetto privilegiato per iniziative di collaborazione con università straniere. In particolare, il consolidamento dei rapporti con l'Università di Nizza consentirà di inserirsi nei piani di sviluppo interregionale promossi dalla CEE. Tra le iniziative intraprese per potenziare il polo di Imperia ve n'è una che marcia in questa direzione. Si tratta di un corso di specializzazione *post lauream* in Economia della cooperazione internazionale di cui è stata chiesta l'istituzione nel prossimo Piano triennale. "L'obiettivo da porsi prioritariamente - afferma ancora il preside di Economia - è quello di creare un polo di eccellenza in studi di economia internazionale". Ciò sarebbe favorito anche dalla situazione logistica della sede imperiese, che offre la possibilità di ospitare nella foresteria docenti e conferenzieri provenienti da fuori e si presta dunque ad iniziative didattiche residenziali. Per quanto riguarda le altre prospettive di crescita, l'università non si è, per il momento, impegnata a istituire il completamento dei due corsi di laurea decentrati, anche se la domanda locale è forte. Si sta tuttavia iniziando

	Ingegneria chimica	Ingegneria dell'ambiente e delle risorse	Ingegneria logistica e della produzione
1992/93			
Immatricolati	17	70	82
Iscritti	67	70	82
1993/94			
Immatricolati	13	59	63
Iscritti	96	126	129

a discutere la possibilità di istituire corsi di Agraria e di Farmacia. Agraria è una facoltà di cui l'Università di Genova è sprovvista, ma, attraverso specifici accordi con l'Università di Torino si potrebbero svolgere corsi estivi rivolti alle biotecnologie applicate alla floricultura, mentre con Nizza si potrebbero sviluppare progetti di ricerca sui farmaci e sui cosmetici.

Infine, sebbene non riguardino il polo di Imperia, bensì la Facoltà di Economia e Commercio, citiamo due iniziative di decentramento, non massive ma mirate al recepimento di specifiche domande locali. Di una si è già fatta menzione: si tratta di un corso di diploma in Economia e gestione dei servizi turistici con sede a Savona. Esso è attivo già da quest'anno, ma poiché il I anno prevede insegnamenti identici al corso di laurea in Economia e Commercio, i 69 studenti ammessi al corso frequenteranno a Genova o a Imperia. Dal 1994/95, essendo previste già dal secondo anno materie specialistiche e *stage* presso aziende turistiche, il corso si sposterà regolarmente a Savona, negli stessi locali dei corsi di ingegneria.

Un'altra iniziativa sarà ubicata a Chiavari, dove l'amministrazione comunale ha manifestato disponibilità e ha promosso un centro interuniversitario di studi per l'innovazione, a cui è consorziata anche l'Università di Genova. In tale sede già sono a disposizione locali idonei ed esiste un lascito ereditario finalizzato ad iniziative universitarie in campo finanziario e creditizio. La Facoltà di Economia ha dunque chiesto di inserire nel Piano triennale

1994-96 l'istituzione di un corso di specializzazione in Economia e amministrazione dell'impresa, con un particolare orientamento al settore degli istituti di credito. Quindi un altro centro di eccellenza in grado di interagire con le potenzialità locali - l'economia del Tigullio è tradizionalmente finanziaria e creditizia -, che si presterebbe egregiamente ad iniziative residenziali e ad attività di livello internazionale.

Considerazione conclusiva

Si diceva prima che, per vari motivi, il caso della Liguria non è emblematico. Tuttavia, dalle esperienze di decentramento prese in esame si può trarre almeno una considerazione generalizzabile. In tutti i casi abbiamo rilevato come le gemmazioni, sorte per decongestionare la sede principale e venire incontro a domande localistiche, e quindi inizialmente rivolte a ridurre la mobilità studentesca, si traducano, perlomeno nelle intenzioni dei promotori di esse all'interno dell'Ateneo genovese, nell'esatto contrario, ossia in iniziative mirate a favorire la mobilità attraverso la creazione di strutture residenziali e di corsi altamente qualificati. Qualunque sia il giudizio su questo rovesciamento di prospettiva e sulla sua realizzabilità, ci sembra di poter valutare positivamente il desiderio di controbattere la tendenza alla licealizzazione in atto in molte università ricordando che non vi può essere didattica senza ricerca né radicamento nel territorio senza apertura alla comunità scientifica regionale, nazionale e internazionale.

GEOGRAFIA, I PERCHÉ DI UN CAMBIAMENTO

di **Cosimo Palagiano**

*Direttore dell'Istituto di Geografia nella Facoltà di Lettere e Filosofia
dell'Università di Roma "La Sapienza"*

La ristrutturazione del corso di laurea in Geografia, già presente con un suo precedente statuto (risalente al 1936) nelle Facoltà di Lettere e Filosofia delle Università di Genova e di Roma "La Sapienza", è stata voluta per ragioni scientifiche, didattiche e professionali.

La prima, più importante modifica riguarda le annualità: il vecchio corso di laurea prevedeva una durata biennale (per complessivi dieci esami annuali e due prove di conoscenza di due differenti lingue straniere moderne), in quanto potevano accedere solo studenti già laureati e coloro che avevano frequentato e superato gli esami di almeno un biennio di altri corsi di laurea (Lettere, Scienze naturali, Scienze geologiche, Scienze politiche, Economia e Commercio).

Nel nuovo corso di laurea gli anni previsti sono quattro (per un totale di ventuno esami annuali e due prove di conoscenza di lingua: l'inglese, obbligatorio, più un'altra lingua straniera moderna a scelta).

Questa modifica è sostanziale soprattutto perché porta il corso di laurea alla stessa dignità scientifica di tutti gli altri e perché il corso è finalizzato, in maniera specifica, all'apprendimento della geografia, nelle sue varie articolazioni e applicazioni, e alla formazione del geografo.

La differenza ideologica che esiste tra

il vecchio corso e il nuovo è che il primo tendeva alla formazione del docente di geografia, il quale doveva avere presenti solo gli elementi teorici della disciplina, secondo una visione monocentrica largamente diffusa fin dall'Ottocento, quella della geografia unitaria, che si serviva di alcune altre discipline definite "ausiliarie".

Le discipline "ausiliarie" acquistano autonomia

Nel frattempo il paradigma della geografia è notevolmente cambiato. le discipline "ausiliarie", una volta semplici capitoli della geografia generale, hanno assunto una loro autonomia scientifica con un proprio metodo e proprie finalità, mentre la stessa geografia, assumendo in parte quei metodi e quelle finalità si è specializzata, arricchendosi delle aggettivazioni desunte da queste altre discipline (es. geografia economica, politica, fisica, umana, rurale, agraria, industriale, urbana, regionale, etc.). Tali aggettivazioni furono molto criticate dai vecchi geografi, che sostenevano, ad esempio, la sostanziale indivisibilità tra geografia fisica e geografia umana, in quanto la geografia - ricercando i fenomeni nati dal rapporto uomo-ambiente - non può occuparsi di un solo elemento di questo rapporto, o l'ambiente

fisico o l'uomo. Ma a questi vecchi geografi "unitari" si rispondeva che il geografo non poteva essere onnisciente e, se doveva occuparsi di tutti i fenomeni generati dal rapporto uomo-ambiente, lo poteva fare solo in maniera assai superficiale.

Per di più, dopo il fallimento dell'idea del dipartimento interdisciplinare, introdotto con la legge di "miniriforma" universitaria n. 382/80, ma cancellata dai Senati accademici con lo scioglimento per decreto delle CAS (Commissioni di Ateneo per la Sperimentazione) e il conseguente, strisciante e rinnovato potere delle facoltà, che tendono a privilegiare gli aspetti di politica didattica e professionali rispetto a quelli più propriamente scientifici, la geografia, insegnata con varie aggettivazioni in più facoltà, è stata snaturata al punto di inseguire i metodi delle discipline da cui ha tratto le aggettivazioni piuttosto che il metodo suo proprio.

Peraltro l'evoluzione del dibattito epistemologico ha portato a sostituire all'interno dell'analisi spaziale la logica sistemica rispetto a quella cartesiana, privilegiando le relazioni orizzontali piuttosto che quelle verticali dello spazio, senza trascurare del tutto queste ultime, in quanto generatrici di quei fenomeni che entrano in vario modo in relazione tra loro.

Inoltre dal punto di vista concettuale,

oggi la diffusione del paradigma ambientale, che tende a subordinare le attività umane al supremo bene della natura, per cui le risorse dell'ambiente dovrebbero essere tutelate secondo il principio dello sviluppo sostenibile, ha dato una nuova importanza all'unità dei rapporti uomo-natura, con in più una finalizzazione dinamica verso la soluzione dei problemi ambientali. L'attenzione per l'ambiente diventa pertanto il nuovo paradigma della geografia in generale e delle discipline geografiche specialistiche in particolare. Al contrario del passato, quando il paradigma era in funzione dell'uomo e delle sue attività.



La palestra dell'Università di Macerata

La nuova figura del geografo

Il geografo, in forza di queste nuove tendenze culturali, ha assunto un maggiore rilievo non soltanto scientifico, in quanto viene riaffermata la sua capacità di intendere ed interpretare tutti i fenomeni che si svolgono sulla superficie terrestre, con in più la possibilità di commentare e disegnare carte geografiche e tematiche a grande scala. A questo proposito è indicativa la differenza di significato del concetto di cartografia tematica per i geografi e per gli architetti. Per i primi infatti una carta tematica è il disegno su supporto cartografico della distribuzione quantitativa e

qualitativa di un particolare tipo di fenomeno "il tema", che può essere di tipo economico, storico, culturale, fisico, etc. Per i secondi, una carta tematica può essere il semplice progetto di un edificio, che diviene così "il tema" del lavoro professionale.

Troppo spesso, in questi anni e in particolar modo in Italia, la funzione che dovrebbe essere svolta dal geografo, in relazione ai diversi interventi di pianificazione del territorio, è stato occupato da urbanisti, architetti, ingegneri, sociologi, che nei loro lavori hanno fornito un apporto di tipo tecnico e teorico, spesso non tenendo conto del territorio e delle

sue vocazionalità ed esigenze.

Qualche volta, anzi spesso, architetti e altri professionisti utilizzano largamente i lavori dei geografi come base dei loro progetti che vengono poi portati avanti con metodologie non più geografiche e quindi poco attinenti al territorio.

Ne viene fuori una figura professionale di geografo, unica nel suo genere ed indispensabile a comprendere per sistemi la realtà. Nessun professionista infatti ha le stesse ampie competenze del geografo, il quale privilegia nella sua ricerca la visione d'insieme del territorio, tenendo nel debito conto le molteplici relazioni storiche, economiche, sociali, culturali che su di esso si definiscono.

Il nuovo corso di laurea in Geografia

è stato istituito proprio per rispondere alle diverse esigenze della moderna società; pertanto il geografo troverà sicuro posto in tutte quelle strutture che si occupano di territorio, sia per quanto riguarda il suo disegno, che la sua interpretazione ed infine la sua trasformazione, per poter esercitare queste funzioni e intervenire nei processi di sviluppo.

Il corso di laurea prevede anche l'indirizzo didattico teorico, perché è stata ovviamente conservata - migliorandola e arricchendola - la figura del professore di geografia, che conosce i presupposti attuali della scienza geografica.

LA NUOVA TABELLA

Decreto 29 dicembre 1992 (G.U. 22/7/93)

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in Geografia

IL MINISTRO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA

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

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

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

Vista la legge 11 aprile 1953, n. 312 - Libera inclusione di nuovi insegnamenti complementari negli statuti delle università e degli istituti di istruzione superiore; Vista la legge 21 febbraio 1980, n. 28 - Delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione per la sperimentazione didattica e organizzativa;

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

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

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

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

Considerata l'opportunità di procedere alla revisione dell'ordinamento didattico del corso di laurea in Geografia di cui alla tabella XXXIV dell'ordinamento didattico universitario;

Udito il parere del Consiglio Universitario Nazionale;

Preso atto che non esistono ordini e colle-

gi professionali di cui all'art. 9 della citata legge n. 341/1990;

Decreta:

Art. 1

L'ordinamento didattico del corso di laurea in Geografia di cui alla tabella XXXIV dell'ordinamento didattico universitario, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, è soppresso e sostituito da quello stabilito dalla nuova tabella XXXIV, allegata al presente decreto e di cui fa parte integrante. La tabella II annessa al predetto regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, è modificata nel senso che la laurea in Geografia può essere rilasciata dalle facoltà di Lettere e Filosofia, Magistero, Scienze matematiche fisiche e naturali, Economia e Commercio, Architettura e Scienze politiche.

Art. 2

Entro un anno dall'entrata in vigore del presente decreto, le università adegueranno l'ordinamento del corso di laurea in Geografia istituito presso la propria sede a quello stabilito dall'allegata tabella XXXIV, con le procedure di cui all'art. 11 della legge 19 novembre 1990, n. 341.

Art. 3

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

Le facoltà inoltre, sono tenute a stabilire le modalità per la convalida di tutti gli esami sostenuti, qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento. L'opzione per il nuovo ordinamento potrà essere esercitata fino ad un termine pari alla durata legale del corso di studi. Il presente decreto sarà inviato alla Corte dei conti per la registrazione e sarà pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Roma, 29 dicembre 1992

Il Ministro: FONTANA

Registrato alla Corte dei conti il 17 maggio 1993

Registro n. 3 Università e ricerca, foglio n. 172

Tabella XXXIV

CORSO DI LAUREA IN GEOGRAFIA

Art. 1 (*Accesso al corso di laurea*) - Costituiscono titoli di ammissione al corso di laurea quelli previsti dalle vigenti disposizioni di legge. Il numero degli iscritti sarà stabilito annualmente dal Senato accademico, sentito il consiglio di facoltà competente, in base ai criteri generali fissati dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, ai sensi dell'art. 9, quarto comma, della legge n. 341/90. Il corso di laurea può essere istituito presso le facoltà di Lettere e Filosofia, Magistero, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Scienze politiche, Economia e Commercio e Architettura.

Art. 2 (*Durata degli studi del corso di laurea e articolazione dei curricula*) - La durata degli studi del corso di laurea in Geografia è di quattro anni.

L'impegno didattico complessivo è suddiviso in due bienni, uno destinato alla formazione di base comune, e l'altro alla formazione specialistica.

Il corso di laurea si articola in due indirizzi:

- 1) teorico didattico;
- 2) applicativo.

L'attività didattico-formativa del corso di laurea comprende quella teorico-formale e quella teorico-pratica. Parte dell'attività didattica pratica potrà essere svolta presso altre strutture didattiche e di ricerca, previa stipula di apposite convenzioni.

Durante il primo biennio del corso di laurea lo studente dovrà dimostrare la conoscenza di due lingue, di cui una dovrà essere la lingua inglese e l'altra scelta tra quelle più diffuse.

Per essere ammesso all'esame di laurea lo studente dovrà aver superato con esito positivo le prove di esame relative ad almeno 21 annualità, che si riferiscono sia a corsi annuali monodisciplinari, sia a corsi semestrali e moduli didattici trimestrali

articolati in corsi integrati, purché di durata complessiva corrispondente all'annualità.

Per annualità si intendono corsi di insegnamento che comprendono un'attività didattica complessiva (lezioni, esercitazioni, laboratori) di almeno 70 ore.

Un corso annuale integrato potrà comprendere da un minimo di due ad un massimo di quattro insegnamenti.

L'esame di laurea consiste nella discussione di una dissertazione scritta.

Art. 3 (*Attribuzioni delle università*) – Le università, nel recepire l'ordinamento didattico, indicheranno gli insegnamenti obbligatori e quelli complementari, attingendoli dalle aree disciplinari indicate nell'art. 5.

Art. 4 (*Manifesto degli studi*) – All'atto della predisposizione del manifesto annuale degli studi, il consiglio di facoltà, su proposta del consiglio di corso di laurea, definisce il piano di studi ufficiale del corso di laurea, comprendente le denominazioni degli insegnamenti da attivare, in applicazione di quanto disposto dal comma secondo dell'art. 11 della legge n. 341/90.

Art. 5 (*Articolazione del corso di laurea in geografia*) – Si fa riferimento ai raggruppamenti di cui alla *Gazzetta Ufficiale* n. 71 del 6 settembre 1988.

Primo biennio: formazione di base (11 annualità)

Aree disciplinari:

1) Geografia generale (4 annualità).

Obiettivi formativi: l'area è orientata all'acquisizione di cognizioni di base della geografia generale.

N. 4 insegnamenti annuali scelti ciascuno in uno dei seguenti raggruppamenti: geologia - geologia strutturale (D0122); geografia fisica - geomorfologia (D0210); geografia (M0611); geografia economico-politica (M0612);

2) Statistico-matematica (2 annualità).

Obiettivi formativi: insegnamento dei concetti di base della matematica e della statistica descrittiva, per l'uso appropriato degli strumenti di calcolo e per l'elaborazione di coefficienti, indici e diagrammi.

N. 1 insegnamento scelto nel raggruppamento:

istituzioni di matematiche (A0230).

N. 1 corso annuale integrato comprendente discipline scelte in uno dei seguenti

raggruppamenti:

statistica sociale (P0432);

statistica (P0410);

3) Cartografia (1 annualità).

Obiettivi formativi: acquisizione delle conoscenze necessarie per la lettura e l'interpretazione di ogni prodotto cartografico e per la elaborazione di carte geotopografiche, cartogrammi e carte geotematiche.

N. 1 insegnamento scelto nel raggruppamento:

topografia e cartografia (H0500).

4) Ambientale (1 annualità).

Obiettivi formativi: conoscenza dei processi biologici che determinano e modificano l'ambiente geografico e delle implicazioni ambientali dell'attività umana.

N. 1 insegnamento scelto in uno dei seguenti raggruppamenti:

ecologia (E0312);

igiene generale ed applicata (F2210).

5) Economico-politica (2 annualità).

Obiettivi formativi: conoscenza dei sistemi economici e della dinamica dei processi di sviluppo.

N. 1 insegnamento scelto in uno dei seguenti raggruppamenti:

politica economica (P0121);

economia politica (P0112).

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti: teoria e politica dello sviluppo (P0112);

cooperazione allo sviluppo (Nuovo);

economia della popolazione (Nuovo);

geografia urbana e regionale (M0612).

6) Storica (1 annualità).

Obiettivi formativi: conoscenza di base della storia con particolare riguardo alla storia delle attività umane.

N. 1 insegnamento scelto in uno dei seguenti raggruppamenti:

storia medievale (M0111);

storia moderna (M0211);

storia contemporanea (M0411),

o n. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti:

storia economica e sociale dell'età moderna e contemporanea;

storia dell'industria (P0300);

storia dell'agricoltura (P0300);

storia del commercio (P0300);

storia del paesaggio (Nuovo);

storia delle istituzioni politiche e sociali (Q0103).

Secondo biennio: formazione specialistica (9 annualità)

A) Indirizzo teorico-didattico

Obiettivi formativi: questo indirizzo tende a fornire un quadro professionale mirato all'acquisizione delle conoscenze teoriche relative ai fenomeni geografici e ai processi territoriali con riferimento anche alle esigenze della didattica.

Aree disciplinari:

1) Geo-ambientale (1 annualità).

Obiettivi formativi: conoscenza delle basi delle scienze naturali con particolare riferimento agli aspetti che interessano fenomeni geografici.

N. 1 insegnamento scelto fra i seguenti del raggruppamento "Geografia" (M0611):

geografia;

geografia antropica;

politica dell'ambiente.

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti:

oceanografia (D0431);

fitogeografia (E0113);

zoogeografia (E0210);

climatologia e meteorologia (D0432).

2) Geo-storica (1 annualità).

Obiettivi formativi: acquisizione di concetti e criteri per la conoscenza dei rapporti tra scienze geografiche e storia.

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti:

storia delle esplorazioni (M0112);

storia della geografia (M0611);

storia della letteratura di viaggio (Nuovo);

geografia storica (M0611).

3) Etno-antropologica (1 annualità).

Obiettivi formativi: acquisizione delle conoscenze di base degli aspetti etnoantropologici, per una migliore interpretazione della geografia umana.

N. 1 insegnamento scelto nel raggruppamento:

discipline demoetnoantropologiche (M0511).

4) Sociologia e ricerca sul territorio (3 annualità).

Obiettivi formativi: conoscenza dei fenomeni spaziali studiati dalla geografia anche in prospettiva sociologica.

N. 1 insegnamento scelto fra i seguenti del raggruppamento "Geografia economico-politica" (M0612):

geografia sociale;

geografia urbana;

geografia regionale;
geografia agraria.

N. 1 insegnamento scelto nel raggruppamento:

sociologia urbano-rurale (Q0533).

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti: rappresentazione dei fenomeni territoriali e urbani (Nuovo);

tecniche della cartografia automatica (H1100);

economia urbana e regionale (P0121);

sviluppo e assetto del territorio (Nuovo);

sociologia dell'organizzazione (Q0534).

5) Didattica della geografia (1 annualità).

Obiettivi didattici: conoscenza dei principali strumenti per l'insegnamento della geografia e relativa metodologia.

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti: didattica generale (M0912);

didattica della geografia (Nuovo);

metodologia didattica (M0912);

metodologia e didattica degli audiovisivi (M0912).

Le ulteriori due annualità saranno scelte tra le discipline attivate presso la Facoltà.

B) Indirizzo applicativo

Obiettivi formativi: acquisizione di metodi e tecniche per l'osservazione e l'interpretazione delle realtà geografiche, riguardo all'insediamento urbano e ai sistemi territoriali.

Aree disciplinari:

1) Sistemi geografico-urbani (2 annualità).

Obiettivi formativi: acquisizione della capacità di analisi dei fenomeni urbani, così come dinamicamente determinati dall'attività umana.

N. 2 insegnamenti scelti ciascuno in uno dei seguenti raggruppamenti:

analisi e pianificazione urbanistica (Nuovo);

progettazione urbanistica (H1420);

tecnica urbanistica (H1430).

2) Sistemi economico-territoriali (3 annualità).

Obiettivi formativi: apprendimento dei processi di sviluppo dei fenomeni territoriali.

N. 1 insegnamento scelto nel raggruppamento:

geografia economico-politica (M0612);

N. 1 insegnamento scelto in uno dei seguenti raggruppamenti:

economia politica (P0121);

politica economica (P0112).

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti:

geografia agraria (M0612);

geografia della popolazione (M0612);

geografia sociale (M0612);

geografia medica (Nuovo);

sociologia economica (Q0534).

3) Giuridico-istituzionale (1 annualità).

Obiettivi formativi: acquisizione dei principali elementi giuridici che condizionano gli assetti urbani e territoriali.

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti:

diritto regionale (N0412);

diritto urbanistico (N0500);

elementi di pianificazione territoriale e legislazione urbanistica (H1410);

pianificazione territoriale e urbanistica (H1410).

4) Metodi della geografia (1 annualità).

Obiettivi formativi: acquisizione della metodologia geografica per l'analisi dei fenomeni territoriali.

N. 1 corso annuale integrato comprendente più discipline scelte fra le seguenti:

cartografica tematica (M0612);

interpretazione aereo fotografica (H0500);

interpretazione di immagini e telerilevamenti (H0500);

geografia applicata (M0612);

applicazioni di geografia (M0611);

geografia applicata e organizzazione del territorio (M0612);

valutazione di impatto ambientale (Nuovo).

Insegnamenti facoltativi

Le ulteriori tre annualità relative all'indirizzo teorico-didattico e all'indirizzo applicativo saranno scelte dallo studente all'interno di una lista di insegnamenti indicata annualmente nel manifesto degli studi, che le facoltà predisporranno traendola dagli insegnamenti utilizzabili nei corsi integrati, di cui alle aree disciplinari precedentemente richiamate e non inclusi nei corsi medesimi, nonché dal seguente elenco orientativo:

demografia (P0431);

diritto amministrativo (N0500);

economia e politica agraria (G0100);

economia e politica dei trasporti (P0122);

economia e politica dell'ambiente (P0121);

economia e politica industriale (P0121);

etnologia (M0511);

metodi e modelli per la pianificazione territoriale (Nuovo);

politica e istituzioni comunitarie (Nuovo);

relazioni internazionali (P0200);

sociologia industriale (Q0534);

sociologia dei Paesi in via di sviluppo (Q0400);

statistica economica (P0420);

storia dei trattati e politica internazionale (Q0400);

storia dell'America del nord (Q0300);

storia dell'America latina (Q0300);

storia dell'Asia orientale (Q0620);

storia dell'Europa orientale (M0212);

storia dell'India e dell'Asia centrale (L1331);

storia economica (P0300);

storia e istituzioni dei Paesi afro-asiatici (Q0610-Q0620).

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

FONTANA

L'UNIVERSITÀ DEL 2000

di Massimo Gaudina

L'immaginazione, evocata nel maggio '68 dagli studenti francesi, non ha ottenuto il potere nell'università, anzi lo ha progressivamente perduto. Da allora le istituzioni accademiche sono certamente cambiate – anche sotto la spinta della protesta giovanile – ma prevalentemente nel nome di un pragmatismo legato sia alla rapida trasformazione della nostra società, sia all'esigenza di mediare soggetti, istanze e visioni culturali di difficile composizione.

Riuscirà l'università italiana, grazie all'introduzione del principio costituzionale dell'autonomia, a perseguire una strategia di rinnovamento impostata anche sul contributo dell'originalità e dell'immaginazione creativa, intesa non come aspirazione utopica di un'università irrealizzabile ma come recupero dei suoi fini e compiti costitutivi?

La pubblicazione delle prime due parti di una ricerca sullo sviluppo dell'università italiana avviata dall'ICU è occasione opportuna per tentare di esaminare lo stato di salute di questo organismo sociale.

Chi è il vero "cliente" del servizio università? Lo studente, visto nel suo insieme o singolarmente, o piuttosto l'intera società, che riceve per mille vie indirette le benefiche ricadute della formazione e della ricerca universitaria? E dunque: chi deve sostenere e in quali proporzioni i costi dell'autonomia dell'università? Lo Stato, le famiglie degli studenti, o altri soggetti ancora?

Questi ed altri interrogativi, lanciati a più voci e a più riprese, sono stati al

centro di una tavola rotonda organizzata recentemente al Centro Congressi della "Sapienza" dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU) e dalla casa editrice Le Monnier.

All'incontro, promosso in occasione della pubblicazione del libro "Sviluppo storico dell'università italiana" hanno partecipato il sottosegretario del MURST Silvia Costa, i rettori Blasi (Università di Firenze) e Scarascia Mugnozza (Presidente della Conferenza dei Rettori), i docenti universitari Urbani (Università di Palermo), Zamagni (Università di Bologna) e Moro (Confindustria).

Gli interventi dei relatori, introdotti dal presidente dell'ICU Raffaello Cortesini e da Enrico Paoletti della Le Monnier e coordinati da Leonardo Urbani, hanno delineato un ricco e poliedrico quadro dell'università del 2000, contraddistinto da progettualità diverse e da un'autonomia unanimemente invocata, sebbene con profili e conseguenze differenti: autonomia come "strumento per affermare l'identità del singolo ateneo" (Costa), come "garanzia di efficacia e di efficienza" (Scarascia Mugnozza) o come "decentramento dei problemi" (Blasi). Tre definizioni-simbolo, che rispecchiano visioni, stati d'animo e aspettative diverse.

Secondo Silvia Costa esistono alcune condizioni oggettive (l'epoca post-ideologica, la situazione economica del Paese, il venir meno di una esasperata dimensione politico-partitocratica) che lasciano spazio alla libertà e a una crescente autonomia degli atenei, consentendo loro di affermarsi come soggetti attivi e di far sentire la

loro voce nelle grandi questioni che attraversano la società italiana.

Tuttavia soltanto alcuni aspetti dell'autonomia sono stati anticipati dalla finanziaria '94, in particolare l'istituzione di un fondo di riequilibrio destinato a "premiare" le università più efficienti, sulla base di valutazioni effettuate da organismi *ad hoc*. Ma, secondo il sottosegretario del MURST, "il dibattito sull'autonomia non va limitato agli aspetti finanziari ed organizzativi: esso si deve estendere ai contenuti ed ai servizi forniti, all'identità stessa dell'università, ai suoi compiti reali nella società. In questo senso le richieste provenienti dalla componente studentesca appaiono più consapevoli e meno individualistiche di quelle inoltrate dai docenti".

La priorità dell'aspetto finanziario è stata invece ribadita da Stefano Zamagni, il quale, partendo dall'esigenza di qualificare l'intero "processo produttivo" del sapere, ha sottolineato l'urgenza di responsabilizzare i centri decisionali degli atenei attraverso una "finanza per progetti", cioè per mezzo di *budget* e controlli di gestione riferiti a ogni singola università. Tuttavia – ha aggiunto l'economista bolognese – un'autonomia finanziaria abbandonata al mero meccanismo di mercato, cioè priva di interventi governativi, rischierebbe di provocare alcuni effetti perversi, tra i quali un sottoinvestimento in cultura universitaria (dovuto al fatto che le imprese, pur essendo "beneficarie" della produzione culturale, non investono in essa) e una sua sottoutilizzazione (spiegata da Zamagni per mezzo della teoria dei rendimenti crescenti).

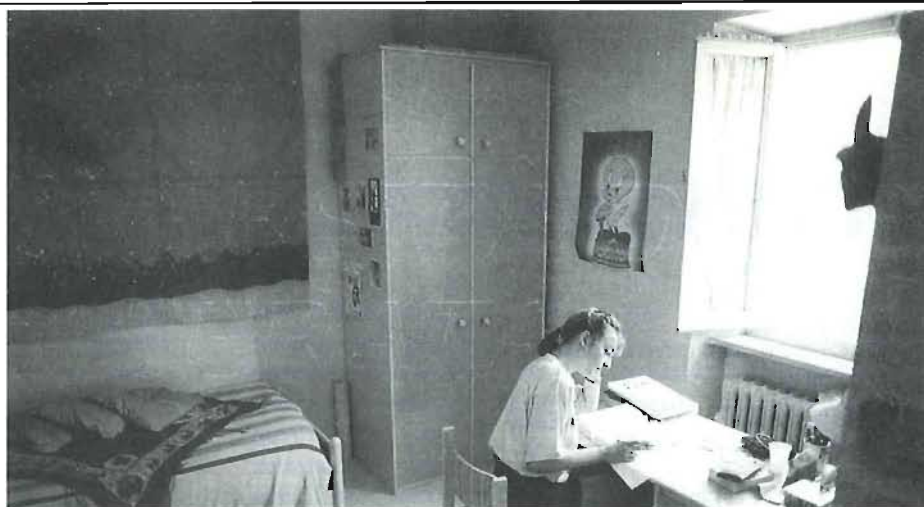
I nodi irrisolti

Sui nodi irrisolti dell'università italiana si sono poi soffermati Paolo Blasi e Gian Tommaso Scarascia Mugnozza. Il rettore dell'ateneo fiorentino ha puntato l'indice contro la scarsità di fondi stanziati per l'intero apparato universitario nazionale: nel

'93 essi ammontavano a 640 miliardi, "pari a 130 Km. di autostrada". "È vero - ha aggiunto Blasi - che i cittadini ritengono che valga la pena investire di tasca propria nella cultura, ma perché il legislatore ha ulteriormente ridotto i già esigui stanziamenti statali risparmiando invece altre voci di bilancio?" Per evitare dunque che l'autonomia si traduca in un semplice decentramento dei problemi e delle contestazioni, occorre da un lato incrementare i fondi destinati all'università, dall'altro sopprimere i tanti piccoli limiti che ostacolano l'effettivo esercizio dell'autonomia da parte degli atenei: per esempio l'obbligo di versare il denaro alla Tesoreria unica (perdendo così gli interessi attivi), l'impossibilità di gestire conti in Ecu, il divieto di retribuire i docenti dei diplomi universitari con fondi esterni, etc. "Va inoltre ripensata - ha concluso Blasi - la funzione stessa dell'università, che deve essere orientata più all'*education* e alla formazione, che non alla preparazione professionale: quest'ultima va delegata al post-laurea, possibilmente all'interno di strutture produttive".

Scarascia Mugnozza ha ricordato altri nervi scoperti del sistema, dallo status giuridico dei docenti al bisogno di maggiori legami con il mondo produttivo, dall'inadeguatezza di alcune norme (tra cui la legge Casati del 1849, alla quale si ispira tuttora il ruolo del CUN) all'inserimento dei dottorati di ricerca nelle realtà industriali. "Tuttavia - ha precisato il presidente della Conferenza dei Rettori - prima di fare processi all'università sarebbe opportuno conoscerne il processo storico ed evolutivo", ed ha ricordato il prezioso contributo costituito in tal senso dal libro di Miozzi.

Secondo Scarascia Mugnozza il sistema universitario verso il quale va diretta l'attuale fase di transizione è caratterizzato da principi quali l'autonomia, la diversificazione dei servizi e degli insegnamenti, l'efficacia e l'efficienza. Fondamentale, a questo scopo, un rapporto sempre più stretto tra mondo del sapere e mondo produttivo, già collaudato



Università di Macerata: una stanza del Collegio universitario

con il recente Protocollo d'intesa siglato dalla Conferenza dei Rettori e dalla Confindustria.

Proprio in rappresentanza di quest'ultimo organismo è intervenuto Roberto Moro, il quale, dopo aver ribadito la convinzione dei legami esistenti tra cultura e sviluppo, tra democrazia e impresa, ha confermato l'impegno di Confindustria nel fornire risorse al sistema educativo e nel rafforzare le sinergie esistenti. Moro ha sottolineato in particolare i rischi legati alle questioni demografiche: lo spettacolare incremento della popolazione dei Paesi in via di sviluppo e la costante riduzione di quella europea rischiano - a suo dire - di provocare la perdita del patrimonio di cultura e di valori propri della civiltà occidentale: anche per questo è necessario rafforzare il patrimonio culturale nazionale ed europeo.

Migliori servizi didattici, di orientamento e di tutorato; potenziamento del diritto allo studio; maggior coinvolgimento nelle attività didattiche e non: questi gli interventi più urgenti, indicati da più di un relatore (tra i quali in particolare Alfredo Razzano della Fondazione Rui e il prof. Izzo) per quanto riguarda la componente studentesca. E sul versante professori? "Occorre evitare l'eccessivo invecchiamento di docenti e ricercatori, rendere i concorsi più trasparenti e cominciare a pensare a forme di contratto temporaneo sottoposte a valutazione finale" ha dichiarato Costa, mentre Miozzi ha ricordato l'esigenza di rispettare la "sacralità" del ruolo del docente.

Eccellenza e internazionalità



Tra i numerosi temi affrontati nel corso del dibattito altri due meritano di essere ricordati: il primo riguarda la creazione di poli di eccellenza accademica che secondo alcuni (Cortesini) possono trainare l'intero sistema verso elevati *standard* internazionali, mentre nell'opinione di altri (Zamagni) rischiano di concentrarsi nelle aree del paese già avanzate e di accentuare così la frattura tra Nord e Sud.

La seconda questione riguarda la spinta verso la dimensione internazionale dell'università, dimensione che - secondo i dirigenti dell'ICU Umberto Farri e Leonardo Urbani - rischia di essere circoscritta alle aree privilegiate del pianeta e di penalizzare le caratteristiche di "universalità" del sapere, fondate sulla solidarietà e sulla condivisione dei problemi tra paesi a differente grado di sviluppo.

Maggiore sensibilità ai temi dello sviluppo armonico del pianeta; legami più stretti con le realtà produttive; incentivazione della ricerca; diversificazione degli studi secondari, anche non universitari; autonomia finanziaria, decisionale e sostanziale degli atenei: sono questi i profili invocati per l'università del 2000. L'obiettivo è quello di restituire credibilità e autorevolezza a un mondo del sapere che, a dispetto delle critiche a torto o a ragione subite, dovrà rispondere in modo moderno ed efficace alle sollecitazioni ed alle sfide provenienti dalla società italiana.

L'UNIVERSITÀ IN CIFRE

gruppi di corsi di laurea	corsi di laurea	iscritti in corso	studenti fuori corso
Scientifico	258	117.490	56.483
Medico	62	46.024	34.788
Ingegneria	257	195.152	78.287
Agrario	62	20.024	11.579
Economico	88	183.677	80.884
Politico-sociale	38	94.647	34.272
Giuridico	38	175.818	85.987
Letterario	266	211.350	95.100
Totale	1.069	1.044.182	477.380
Totale iscritti ai corsi di laurea 1.521.562			

(Dati Istat)

gruppi di corsi di laurea	immatricolati	variazione rispetto all'anno precedente (%)
Scientifico	39.141	0,8
Medico	9.294	3,3
Ingegneria	53.769	-2,6
Agrario	6.513	13,0
Economico	58.351	-5,0
Politico-sociale	37.007	7,2
Giuridico	64.288	17,3
Letterario	74.635	10,0
Totale	342.998	4,8

(Elaborazione UNIVERSITAS su dati Istat)

gruppi di corsi di laurea	laureati		% F/MF
	MF	F	
Scientifico	12.066	6.737	55,9
Medico	9.349	4.071	43,6
Ingegneria	12.055	2.607	20,9
Agrario	2.737	804	29,4
Economico	15.260	5.864	38,4
Politico-sociale	5.242	2.685	51,2
Giuridico	14.253	7.410	52,0
Letterario	18.719	15.707	83,9
Totale	90.113	45.885	50,9

(Dati Istat)

BREVITALIA

Come combattere gli abbandoni

Il Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro ha completato uno studio sulle cause e le modalità dell'abbandono universitario. La ricerca affronta il fenomeno cercando di indagarne le motivazioni. La quota di giovani che abbandona già durante il 1° anno, senza compiere tentativi più consistenti di rapporto con lo studio, si attesta sul 23%, con un massimo del 37,5 nel gruppo di facoltà politico-sociali. Una conferma di come una parte degli studenti che abbandonano si "arrenda" subito lo fornisce un dato, rilevato dall'Università di

Firenze, che indica che il 27,7% degli iscritti lascia gli studi al termine del 1° anno senza aver superato un solo esame. Un altro 17% degli studenti abbandona durante il 2° ed il 3° anno (ed anche la maggior parte di questi senza sostenere esami), mentre l'abbandono degli altri studenti è molto diluito nel tempo, oppure non viene mai formalizzato: secondo la ricerca della stessa Università di Firenze il 2,5% degli studenti è rimasto iscritto da 4 a 10 anni senza superare un solo esame, ed il 12,5% degli studenti risulta iscritto da oltre 10 anni. In conclusione, è possibile individuare due tipologie di abbandono: la prima, che comprende una quota che si

aggira sul 35% degli iscritti, riguarda gli studenti che abbandonano subito o quasi l'università, senza sostenere neanche un esame; la seconda tipologia, che ne comprende un altro 30% circa, riguarda coloro che rimangono iscritti dentro l'università, sostenendo un esame ogni tanto, abbandonano al 3° o al 4° anno, o addirittura non abbandonano mai formalmente, pur non avendo alcun rapporto con l'università.

Il tasso di produttività del sistema (numero di laureati per 100 immatricolati 4-6 anni prima) è pure assai basso. Le proposte del CNEL per avviare a soluzione il problema riguardano il rapporto studenti-università (l'offerta formativa universitaria deve essere rivalificata e divenire più produttiva, indirizzandosi alle diverse tipologie di studenti), toccando sia il versante dell'accesso che quello del diritto allo studio.

Continuano a diminuire gli studenti stranieri

Secondo l'annuale censimento effettuato dall'UCSEI, l'Ufficio Centrale per gli Studenti Esteri in Italia, le nostre università sono sempre più inospitali: in dieci anni, dall'81-82 al 91-92, gli studenti stranieri presenti nelle diverse sedi sono passati da 30.651 a 19.616. Accentuata la diminuzione soprattutto degli asiatici (da 8.104 a 4.949) e dei latino-americani (da 1.349 a 715). Le sedi universitarie che hanno accolto il maggior numero di stranieri sono state "La Sapienza" di Roma

(2.881), Bologna (1.720), Milano (1.137) e Trieste (1.023).

I gruppi nazionali più rappresentati sono: fra gli europei i greci (5.448, il 27% di tutti gli stranieri); fra gli africani i nigeriani (312); fra gli asiatici gli iraniani (1.637); fra i latino-americani i brasiliani (115). Sempre nel 91-92 erano presenti negli atenei italiani 455 statunitensi.

Dei 1964 stranieri laureati nell'anno solare 1991, 410 (pari al 20%) hanno conseguito il titolo a Roma "La Sapienza".

(Fonte: *Amicizia*)

Il consorzio interuniversitario per la formazione

Costituito qualche mese fa dagli atenei di Firenze, Torino, Bologna, Pavia, Modena e Cagliari, nonché dalla Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, il Consorzio ha lo scopo di studiare e curare la formazione del personale tecnico e amministrativo, non solo per le università consorziate ma anche per tutte quelle che intenderanno aderire. Il Consorzio conta di finanziarsi con le quote dei membri, ma soprattutto di accedere agli appositi fondi che la CEE stanziava per la formazione professionale. La prima iniziativa del Consorzio è l'organizzazione di un corso di formazione professionale per i responsabili delle Segreterie Studenti o dei Servizi agli Studenti. I quattro temi che ispireranno il corso saranno la comunicazione (con il pubblico, all'interno dell'Ente,

Gruppi di corsi di laurea	84/85 85/86	86/87 87/88	87/88 88/89	90/91 91/92
Scientifico	27,0	24,5	25,0	25,4
Medico	16,2	15,1	19,1	1,5
Ingegneria	24,1	23,1	21,4	23,6
Agrario	27,4	27,5	27,9	26,0
Economico	30,6	26,6	24,9	18,4
Politico-soc.	37,5	32,4	31,6	32,4
Giuridico	26,7	25,2	22,8	23,5
Letterario	31,4	25,1	25,6	23,1

(Fonte: Elaborazione su dati ISTAT Annuario Statistico dell'Istruzione)

Gruppi di corsi di laurea	1991	variaz. rispetto al 1990
Scientifico	40,7	+0,7
Medico	66,6	-6,5
Ingegneria	35,2	+0,4
Agrario	40,0	-1,1
Economico	32,1	-2,3
Politico-Sociale	21,7	-3,1
Giuridico	34,8	+1,0
Letterario	35,7	+0,3
Totale	36,3	-0,2

(Fonte: Elaborazione Censis su dati ISTAT)

etc.), l'aggiornamento legislativo, l'organizzazione del lavoro, la gestione delle risorse), la formazione linguistica (in riferimento al linguaggio teorico).

(Fonte: *Notiziario Università di Firenze*)

Il lavoro part-time degli studenti

In applicazione all'art. 13 della legge sul diritto agli studi universitari, si va diffondendo negli atenei l'utilizzo degli studenti in attività a tempo parziale.

Da quest'anno all'Università di Torino lavorano 350 studenti distribuiti in tutte le facoltà: la loro collaborazione servirà a migliorare alcuni servizi ed avrà anche il compito di avvicinare il mondo universitario ai suoi giovani utenti.

Al bando per le borse del "part-time" hanno risposto oltre 1500 studenti, come da regolamento, tra il secondo anno ed il secondo fuori corso. Le attività di collaborazione – è questo il termine con il quale viene precisato il rapporto studenti-Università – si dividono in tre categorie: servizio nelle biblioteche; informazione (per esempio, in tempo di iscrizioni); attività didattiche pratico-applicative, soprattutto nei laboratori delle facoltà scientifiche. Ogni collaborazione è di 150 ore (nell'arco dell'anno accademico 1993/94). Il compenso è di due milioni e 250 mila lire, ovvero 15 mila l'ora. I 787 milioni necessari a coprire la spesa provengono dal fondo speciale del Ministero per i progetti per la didattica.

(Fonte: *Sipe*)

La consulta delle università di Roma

Il Sindaco Rutelli e i rettori di nove atenei romani hanno fondato nel pomeriggio del 12 gennaio in Campidoglio la Consulta delle Università di Roma. L'intenzione è quella di creare finalmente un rapporto stabile fra l'amministrazione comunale e il mondo dell'università, fornire nuovi servizi per gli studenti, soprattutto i fuori sede, programmare insieme i progetti d'insediamento dell'area metropolitana. Le nove università – Sapienza, Tor Vergata, III Università, Cattolica, Luiss, Lateranense, Gregoriana, Libera Università Maria SS. Assunta, Campus Biomedico – contano più di 230 mila studenti. "Noi – ha spiegato il rettore della "Sapienza", Giorgio Tecce, l'ideatore della Consulta – saremo finalmente degli interlocutori dell'amministrazione comunale: siamo pronti a collaborare, cercheremo anche di attivare l'unione di tutti gli atenei della regione".

Rettori di nuova nomina in funzione dal 1° novembre 1993

Lecce: ANGELO RIZZO, Ordinario di Fisica
 Modena: CARLO CIPOLLI, Ordinario nella facoltà di Medicina e Chirurgia
 "Federico II" di Napoli: FULVIO TESSITORE, Ordinario di Storia della filosofia
 Istituto Universitario Orientale di Napoli: ADRIANO ROSSI, Ordinario di Filologia iraniana
 Istituto Universitario "Suor Orsola Benincasa" di Napoli: FRANCESCO M. DE SANCTIS, Ordinario di Filosofia del diritto

Padova: GILBERTO MURARO, Ordinario di Scienza delle Finanze e Diritto finanziario
 Palermo: ANTONINO GULLOTTI,

Ordinario di Idraulica agraria
 Pisa: LUCIANO MODICA, Ordinario di Analisi matematica.

LUMSA Assegnato il premio "Paolo Borsellino"

Il 2 dicembre scorso, in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 1993/94 della LUMSA (Libera Università Maria SS. Assunta) di Roma, è stato assegnato il premio "Paolo Borsellino". Il premio, alla sua prima edizione, è stato istituito dalla LUMSA e dall'associazione "Paolo Borsellino" con il contributo dell'Istituto Bancario San Paolo di Torino. Alla presenza del Capo dello Stato, sono stati premiati Barbara Carazzolo di *Famiglia Cristiana* per il servizio "Gela ha un'anima. Anzi due" e Nicola Tenerelli di *Radio Network* di Bari per il servizio "Omicidio Borsellino".

Ma qual è lo scopo di questo premio? Innanzi tutto ricordare il magistrato assassinato dalla mafia, e non è casuale che ciò sia avvenuto in una università dove ci sono un corso di laurea in Scienza della Comunicazione e una laurea breve in Giornalismo. I corsi della LUMSA vanno al di là del semplice aspetto tecnico-professionale: guardano all'essenza della comunicazione affinché la professione giornalistica diventi veicolo di trasmissione di valori civili sia per i giovani operatori che per la società in generale.

In una città come Roma c'è molto bisogno di risvegliare la sensibilità per quei valori come il rispetto, la dignità della persona, la legalità ed i rapporti sociali: valori che sono troppo spesso dimenticati, contribuendo a quella disgregazione del corpo sociale di cui tutti siamo parte. Il risveglio delle coscienze attraverso la comunicazione può aiutarci a non essere più spettatori del crollo dei valori, ma a diventare attori del rinnovamento.

L'università non deve essere considerata solo il luogo della trasmissione del sapere o della formazione professionalizzante: in una società in continua evoluzione, i cui aspetti purtroppo non sono sempre positivi, l'università può dare un valido contributo alla formazione della persona anche educando ai valori fondamentali del vivere civile, compito che non può più essere esaurito solo dalla famiglia o dalla Chiesa. Obiettivamente non è facile che ciò avvenga in atenei sovraffollati come può essere "La Sapienza" di Roma, ma se non ci si comincia a muovere in questo senso la situazione non cambierà mai.

In quest'ultimo periodo sembra che nell'amministrazione e nelle università si sia risvegliato un certo interesse per Roma: l'università ha cominciato a percepire la sua responsabilità di elevazione culturale della popolazione, elevazione che può concorrere alla rinascita della città.

I.C.

L'UNIFICAZIONE TORMENTATA

di Raffaella Cornacchini

La trasformazione delle istituzioni accademiche della Germania Orientale in università di regime iniziò nel 1951, quando il marxismo divenne un insegnamento obbligatorio, e proseguì poi lentamente negli anni successivi fino a giungere a compimento nel 1968, allorché una radicale riforma consentì al partito di avere il controllo totale della gestione del corpo accademico e della selezione degli studenti al momento dell'immatricolazione.

La libertà accademica – principio ispiratore dell'attività delle università tedesche fin dal loro sorgere – fu soppressa perché ritenuta in contrasto con il concetto di Stato centralizzato. Le università della Germania Orientale divennero quindi saldamente integrate nel sistema e a differenza che in altri paesi non svolsero un ruolo determinante nel crollo del regime socialista. In questo arco di tempo non furono fondate nuove sedi universitarie, ma, seguendo il modello sovietico, si crearono solo istituzioni monodisciplinari altamente specializzate di carattere teoretico-speculativo, dedite per lo più alla ricerca di base.

Dopo la caduta del Muro di Berlino fu a tutti chiara l'urgenza di modificare le istituzioni di istruzione superiore che, per natura ed organizzazione, presentavano profonde differenze dalle università degli altri Länder. Un primo passo in tal senso si è avuto con la riaffermazione del principio dell'autonomia accademica. Il nuovo significato dato al ruolo svolto dagli accademici ha però inasprito il con-

flitto tra i titolari di cattedra ed il resto del corpo docente, poiché i primi erano sovente di nomina politica mentre gli altri si vedevano relegati in mansioni secondarie ed ostacolati nella carriera a motivo delle proprie convinzioni ideologiche.

Misure di ristrutturazione

Con la riunificazione si decise di applicare anche all'ex DDR l'ordinamento occidentale in forza del quale l'istruzione superiore rientra nella sfera di competenza dei singoli Länder. In attesa di definire l'assetto di tali nuove strutture territoriali si decise tuttavia di dare alle università uno *status* legale provvisorio per affrontare il periodo di transizione

Dopo il crollo del muro di Berlino in Germania esplose la questione università. Alcune misure politiche hanno cercato di rendere omogenee due tradizioni accademiche difficili da coniugare. Mentre infuria la polemica, si rende sempre più urgente una ristrutturazione radicale, ma anche più equa.

tra i due regimi.

Una volta costituitisi nell'autunno del 1990, i nuovi Länder affrontarono subito la questione universitaria decidendo una radicale ristrutturazione del sistema per renderlo rispondente alla mutata situazione politica ed economica. Furono quindi decretati il licenziamento degli oltre 400 docenti di marxismo-leninismo e la soppressione delle facoltà di Giurisprudenza, Economia, Sociologia, Filosofia, Storia contemporanea, Giornalismo e Pedagogia in quanto totalmente improntate all'ideologia marxista e pertanto obsolete. Si decise comunque di garantire agli studenti iscritti di giungere al completamento dei propri studi previa frequenza di corsi integrativi.

Queste misure suscitarono vive polemiche non tanto per i loro contenuti, quanto perché le università non erano state interpellate, ma la protesta accademica non è valsa a modificare l'atteggiamento dei governi.

Tali provvedimenti hanno anche segnato l'ingresso in massa degli accademici federali nel sistema ex-socialista. I docenti incaricati di gestire i corsi di transizione nelle facoltà in via di ristrutturazione vennero infatti scelti nella parte occidentale del paese. Il fenomeno si concretizzò con maggior vigore nel 1991 quando venne decisa la ridefinizione del corpo docente mediante l'istituzione di apposite commissioni incaricate di esaminare sia l'integrità personale dei docenti – sulla base dei loro comportamenti più che delle loro convinzioni personali – che il loro *curriculum* di didattica e di ricerca.

Eccedenze d'organico e nuove università

La ridefinizione degli organici ha evidenziato forti eccedenze di personale docente nelle università dell'Est rispetto alle controparti occidentali a parità di studenti e di territorio. Valga per tutti il caso della Sassonia che, pur avendo la stessa popolazione del Baden-Württemberg, presenta il doppio di effettivi nelle università. Tale constatazione ha scatenato un'ondata di licenziamenti resi tanto più inevitabili dall'attuale fase di ristagno economico. La riduzione degli organici ha colpito con particolare forza la componente femminile. All'Università di Jena, prima della riunificazione, le donne formavano il 9% degli assistenti mentre attualmente il loro numero si aggira intorno al 3%; le ricercatrici dell'Università Humboldt a Berlino sono passate da 1.236 a 530.

Un secondo passo verso l'omogeneizzazione dell'istruzione superiore si è avuto con la costituzione di nuove università che spesso hanno incorporando in sé come facoltà le istituzioni monodisciplinari sorte nel periodo socialista. Attualmente i Länder orientali hanno 13 università, 12 accademie di arte e musica e 21 *Fachhochschulen*.

A partire dal maggio 1992 sono state varate nuove misure riguardanti la composizione del corpo accademico con la nomina di numerosi titolari di cattedra nelle "nuove" materie ed il licenziamento dei docenti in sovrannumero. Alla formulazione di questi provvedimenti ha contribuito il *Wissenschaftsrat*, un organo di consulenza tecnica al governo federale e dei singoli Länder con sede a Colonia. Attualmente solo il 18% dei professori ed il 50% degli assistenti e dei ricercatori è stato riconfermato nella propria posizione.

Nell'ottobre del 1993 le istituzioni dell'ex DDR hanno perso la facoltà di controllare le immatricolazioni, fissare un numero minimo di esami da sostenere nell'anno accademico e decretare l'espulsione degli studenti

Graduatoria delle università

Due sondaggi di opinione condotti dalle riviste *Stern* e *Der Spiegel* hanno destato clamore e malcontento nel mondo dell'istruzione superiore tedesca. *Stern* ha intervistato 700 professori universitari chiedendo loro di dare un giudizio sugli standard accademici di 51 atenei del paese in base a fattori quali il livello dell'insegnamento e della ricerca, finanziamenti erogati, l'efficienza del personale non-docente e la validità delle strutture. Sulla base di questi formulari è stata determinata una graduatoria che vede in testa le università di Gottingen, Aachen e Monaco, mentre i fanalini di coda sembrano essere Siegen, Clausthal e Paderborn. *Stern* ha preferito concentrarsi sulle università occidentali perché la situazione orientale non è ancora chiaramente definita e conosciuta, sicché chiedere ai docenti occidentali di pronunciarsi sulla validità delle strutture dell'ex-DDR risulta ancora prematuro.

Der Spiegel, al contrario, ha considerato l'intera realtà nazionale quando è andato ad intervistare 10.000 studenti in rappresentanza di 57 istituzioni. Questo secondo sondaggio ha sottolineato la maggiore popolarità degli atenei di dimensioni medio-piccole che privilegiano il dialogo ed il rapporto personale con i docenti. Nel confronto con i colleghi orientali, gli accademici occidentali hanno avuto spesso la peggio venendo considerati meno disponibili e coinvolgenti. Un pessimo giudizio hanno riportato soprattutto i docenti inviati transitoriamente di supporto alle istituzioni orientali, in cui essi si fermano per il tempo strettamente necessario allo svolgimento dell'attività accademica negando così ogni possibilità di confronto con gli studenti. Contro i due sondaggi si è avuta una presa di posizione ufficiale di Hans-Uwe Erichsen, presidente della Conferenza dei Rettori Tedesca, che ha evidenziato le discrepanze e le incompatibilità tra i due studi. Il prof. Erichsen ha dato notizia che gli stessi rettori stanno redigendo uno studio sulla realtà universitaria tedesca per fornire una panoramica più esauriente e corretta dell'istruzione superiore del paese.

il cui rendimento risultasse insufficiente, perché tali poteri sono stati considerati in contrasto con il principio della libertà di scelta sancita dall'ordinamento del paese.

Gestire le immatricolazioni

I rettori delle istituzioni orientali hanno lanciato un grido d'allarme additando il rischio di un sovrappollamento dei corsi che si sta già verificando per alcune discipline. Il sistema di *numerus clausus* esistente nella parte occidentale della Germania è molto più elastico e si dovrà ora estendere all'intero paese. A gestire le immatricolazioni sarà quindi un organismo centralizzato con sede a Dortmund che assegna gli studenti alle università in base ai voti dell'*Abitur* (la maturità tedesca), alla vicinanza con il luogo di residenza ed al tempo di attesa. Gli accademici

orientali citano i molti inconvenienti di questo sistema: vi sono studenti che stazionano all'università da dieci o quindici anni ed un fuori corso di tre-quattro anni è comune. I tassi di abbandono, inoltre, vanno dal 10% al 60% a seconda delle istituzioni e raggiungono il tetto massimo nelle facoltà tecnico-scientifiche. Nel 1992, su 1.800.000 iscritti, solo 160.000 sono riusciti a superare l'esame finale. Autorevoli economisti hanno inoltre sottolineato che l'esubero di studenti va di pari passo con una scarsità di apprendisti, per i quali un collocamento sul mercato del lavoro risulta estremamente più agevole. Per accelerare i tempi di conseguimento del diploma si è quindi pensato di introdurre nuovamente le tasse accademiche soppresse nel 1970. Tale misura, che ovierebbe in parte all'attuale carenza di fondi, probabilmente non sarà adottata per i costi sociali che essa avrebbe.

Riforma cercasi

Circolano però con sempre maggiore insistenza le voci che vorrebbero imminente una radicale riforma del sistema universitario. Le innovazioni che appaiono più attuabili tra le tante proposte sono: a) l'introduzione delle tasse accademiche per coloro che impiegano più di dodici semestri per giungere alla laurea; b) l'istituzione di un esame intermedio obbligatorio che, portando al conseguimento di un diploma di primo ciclo equivalente al *Bachelor* inglese, consentirebbe di avere rapidamente un titolo di studio spendibile sul mercato del lavoro; c) la revisione dei *curricula* - particolarmente se sarà introdotto l'esame di primo ciclo - con una maggiore caratterizzazione pratica dei contenuti dei primi cori ed una maggiore enfasi teorica nella fase più tarda degli studi; d) lo sviluppo di corsi speciali destinati agli studenti laureati per permettere loro di conseguire più rapidamente il dottorato di ricerca. Ulteriori voci di scontento provengono dalle *Fachhochschulen*, istituzioni di

La carriera universitaria non piace alle donne

Il ministro federale per l'Istruzione Rainer Ortleb ha condotto uno studio per comprendere i motivi della ridotta presenza femminile nei ranghi accademici. Analizzando i dati delle immatricolazioni relative agli anni 1976-1979 e dei diplomi conferiti negli anni 1980-1988 si è visto che il tasso di abbandono delle donne non è più elevato di quello degli uomini. La presenza femminile risulta però estremamente inferiore se si considerano la partecipazione ai corsi di dottorato, dove il rapporto tra uomini e donne è di 3:1 o il superamento dell'esame di abilitazione all'insegnamento universitario (2:1).

La percentuale delle donne tra il personale accademico è solo del 20% e scende al 5% tra i titolari di cattedra. Poiché recenti studi socio-psicologici hanno dimostrato che uomini e donne scelgono il proprio modello professionale in base agli esempi che hanno di fronte a sé, le studentesse verrebbero inconsciamente dissuase dal perseguire la carriera accademica dall'esiguità della partecipazione femminile al mondo universitario.

Il problema non pare di facile soluzione, tanto è vero che il ministro per l'Istruzione ha richiesto la realizzazione di ulteriori studi in materia al fine di individuare le misure più opportune per promuovere pari opportunità tra i sessi all'interno del mondo accademico ed incentivare un maggior numero di ragazze verso la carriera universitaria.

istruzione superiore a carattere fortemente professionalizzante, che ambiscono ad ottenere lo *status* di università con la facoltà di istituire corsi di dottorato. Le *Fachhochschulen* mirano

quindi ad una equiparazione ai politecnici inglesi e lamentano il fatto di essere attualmente tagliate fuori dai programmi CEE.

**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

LA GERMANIA E GLI ALTRI

Le istituzioni tedesche di istruzione superiore stanno attivamente collaborando con quelle di altri paesi, soprattutto europei: le relazioni internazionali tra università nel campo della scienza e della ricerca, e lo scambio di esperienze tra docenti e studenti di paesi diversi sono sempre stati elementi indispensabili alla crescita e alla competitività dell'insegnamento. Molti studenti svolgono all'estero un periodo (mediamente da sei mesi a un anno) del loro corso di studi, specie in paesi che offrono la possibilità di un pieno riconoscimento dei titoli, in modo da evitare ogni perdita di tempo. Nella maggior parte dei casi, alla base di questa mobilità ci sono degli accordi di cooperazione stabiliti direttamente tra le istituzioni di istruzione tedesche e quelle del paese ospite: attualmente la Germania ha in corso più di 7.000 accordi di questo tipo. Tuttavia, può anche verificarsi il caso che singole istituzioni vogliano stabilire degli accordi senza l'approvazione dello Stato, ma nel caso fosse necessario il reperimento dei fondi, le istituzioni devono ricevere comunque un permesso statale.

I tedeschi all'estero

Nel 1991, circa 34.000 studenti tedeschi hanno studiato all'estero: il 37% in Europa e il 25% in Usa e Canada. Ci sono varie opportunità di finanziamento per gli studi all'estero, come i prestiti o le borse di studio previsti dalla legge per la promozione dell'istruzione superiore; ogni forma di aiuto si riconduce al principio che il finanziamento dello studio all'estero – nei casi in cui si richieda un'assistenza economica – deve essere soprattutto a carico del paese di provenienza dello studente. Il sistema di studio tedesco ha un

orientamento molto europeo, motivo per cui è di fondamentale importanza trascorrere un periodo di studio all'estero. Anche in seguito ai vari accordi di cooperazione, sono sempre più numerose le istituzioni di istruzione superiore che danno un taglio internazionale ai propri corsi, al punto da imporre la frequenza di almeno due semestri di corso in un'istituzione *partner* all'estero. Normalmente, i paesi prescelti sono Gran Bretagna e Francia.

Inoltre i programmi comunitari ERASMUS e COMETT hanno dato agli studenti la possibilità di usufruire di varie borse di studio.

Gli stranieri in Germania

La cooperazione non si riduce solo a delle visite all'estero da parte di docenti e studenti tedeschi. Sono anche gli stranieri a recarsi in Germania per attività di studio e di ricerca, e lo Stato attribuisce fondamentale importanza alla reciprocità della mobilità. Nel 1991 nelle istituzioni di istruzione superiore tedesche c'erano 108.000 studenti, la metà dei quali provenienti da paesi europei e un terzo dall'Asia. Alcuni di essi sono figli di stranieri che risiedono stabilmente in Germania, altri sono studenti che si fermano per uno o due semestri, altri ancora vengono dai Paesi in via di sviluppo per completare il loro corso di studi e ottenere un titolo con "targa" tedesca. Per essere ammessi ai corsi, gli studenti stranieri devono avere conseguito in patria un titolo equivalente a quello richiesto in Germania ed è ovviamente indispensabile una buona conoscenza della lingua tedesca; se queste condizioni non si verificano, lo studente deve sostenere un esame in grado di stabilire se possa

essere ammesso o no ad un determinato corso. Per gli stranieri normalmente non sono previsti limiti di accesso, ma in caso contrario è comunque riservata loro una percentuale di posti: in questo caso la selezione è operata in base ai voti ottenuti nel paese di origine.

Come per i tedeschi all'estero, anche gli stranieri in Germania non devono pagare alcuna tassa statale per l'istruzione, ma sono a loro carico le spese di alloggio e di mantenimento: perché sia loro rilasciato il permesso di studio devono infatti dimostrare di avere disponibilità sufficienti a pagarsi il soggiorno. Una piccola percentuale degli stranieri usufruisce di borse di studio offerte dal governo del proprio paese, mentre un numero limitato è elargito dal governo tedesco. Tali borse non sono solo per gli studenti, ma anche per il personale accademico in generale. Va infine ricordato che, in ambito europeo, sta acquistando crescente importanza il riconoscimento dei corsi di formazione per l'esercizio delle professioni.

Isabella Ceccarini

COME CAMBIANO I PROGRAMMI EUROPEI

di Livio Frittella

Gli articoli 126 e 127 del trattato di Maastricht sull'Unione Europea fissano con chiarezza gli obiettivi prioritari in materia di educazione e formazione professionale, per arrivare a sviluppare quella "dimensione europea dell'istruzione" che il Commissario responsabile Antonio Ruberti da tempo persegue raccogliendo le esperienze precedentemente maturate dai suoi predecessori. Nella fattispecie, l'articolo 126 recita che "la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche". L'articolo 127 aggiunge che "la Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale".

In sostanza, si ribadisce che il ruolo dell'Unione è complementare rispetto a quello degli Stati membri e che non esiste alcuna pretesa di armonizzare i diversi sistemi. Si attribuisce alla Comunità il compito, invece, di contribuire al miglioramento della qualità dell'istruzione incentivando la cooperazione e di promuovere la diffusione di un'adeguata politica di formazione professionale. I rapporti di collaborazione, la mobilità e gli scambi interuniversitari e relativi

all'istruzione superiore vengono attuati su scala continentale dal 1987, anno in cui fu dato l'avvio a programmi quali ERASMUS, COMETT e LINGUA, beneficiari - insieme a TEMPUS, l'iniziativa rivolta ai paesi dell'Europa centro-orientale - di finanziamenti per oltre un miliardo di Ecu. Si tratta quindi di attività di cooperazione ben rodute e di notevole successo, se si considera che solo nell'anno accademico in corso gli studenti protagonisti di scambi tra atenei sono stati quasi 100 mila. Per fare un altro esempio, relativo ad ERASMUS, si è visto che i partecipanti a questo programma *leader* dell'istruzione interuniversitaria sono aumentati sensibilmente - anno dopo anno - coinvolgendo un numero sempre maggiore di Stati membri. Un paese come il Portogallo ha visto la propria popolazione studentesca in mobilità raggiungere valori dieci volte superiori a quelli registrati al momento del varo dell'iniziativa europea. È necessario quindi continuare a percorrere la strada tracciata da ERASMUS e dagli altri programmi, eliminando però l'unico connotato negativo emerso dalle esperienze acquisite.

Maggiore chiarezza

Come esposto nel documento di lavoro della Commissione denominato "Orientamenti dell'azione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione", l'esistenza di una serie di iniziative di cooperazione ciascuna col proprio nome - rivolte magari agli stessi soggetti anche se con tematiche

diverse - ha provocato qualche confusione di tipo burocratico e ha generato una serie di problemi. Per cui è divenuto di importanza capitale "evitare di dare un'impressione di frammentazione degli sforzi, conferendo una visibilità ancora maggiore all'azione comunitaria affinché il pubblico interessato negli Stati membri possa agevolmente individuare le opportunità che si offrono a livello comunitario; migliorare ulteriormente il rapporto costi/benefici raggruppando attività affini al fine di garantire maggiore impatto ed economia di scala; snellire l'apparato introdotto a livello nazionale per fungere da interfaccia con i programmi comunitari, al fine di garantire una migliore articolazione con le misure nazionali e, per quanto possibile, decentrare la gestione di azioni adeguate verso gli Stati membri; infine, fornire una più chiara prospettiva nel contesto delle necessarie disposizioni di valutazione adottate, rafforzando in tal modo la coerenza e la pertinenza dell'azione comunitaria". In altre parole, la Commissione ha deciso di limare le asperità che rendevano meno agevole lo svolgimento dei programmi snellendo le procedure e facendo confluire tutte le competenze dei vari ERASMUS, LINGUA e simili in una macroiniziativa onnicomprensiva dal nome rinnovato.

Socrates

L'occasione di aggiornare le modalità della cooperazione interuniversitaria è stata fornita dalla necessità di stabilire le linee di azione del piano quin-

Gran Bretagna/Università, ossigeno per l'edilizia

Se il mercato di case private e di uffici è ancora fermo, chi ha dato un grosso impulso all'edilizia britannica sono le università. Nuovi centri residenziali per gli studenti, biblioteche e sale di ritrovo stanno lentamente cambiando la fisionomia di alcune città inglesi.

Nel centro di Oxford è stato appena costruito un nuovo edificio del *college*. L'Università di Manchester fa parte di un consorzio che si è impegnato a rivalutare la zona intorno a Piccadilly Station, considerata una delle più depresse del paese. Ma il caso più eclatante è quello di Liverpool che si sta modellando a vera "città del sapere": edifici fatiscenti vengono ristrutturati e adibiti a residenze studentesche, biblioteche e sale di lettura emergono dalle impalcature, centinaia di studenti vanno e vengono da caffè e sale di ristoro risorte dalle macerie.

La John Moore's University (già politecnico) sta costruendo una biblioteca in puro stile post-moderno, una palestra scintillante e una serie di alloggi per 450 studenti proprio all'ombra della cattedrale. L'Università di Liverpool sta restaurando un quartiere, che versava in condizioni a dir poco disastrose, e il Liverpool Institute of Performing Arts - parzialmente finanziato dall'ex-Beatle Paul McCartney - è quasi ultimato.

Negli Anni Ottanta, il governo aveva esortato i rettori a trovare da soli i soldi che mancavano per la gestione degli atenei: il risultato non si è fatto attendere, con un'ondata di parchi scientifici, cattedre sponsorizzate e forte impulso alla ricerca. Le università, in pratica, si sono comportate come vere e proprie aziende, e i rettori come autentici *manager*. L'impossibilità di spillare soldi al governo ha così convinto gli atenei a vendere le proprie consulenze alle industrie riciclandosi in modo creativo nei settori più diversi, e la Commissione delle Comunità Europee - intenzionata a puntare sul capitale umano - sta investendo somme considerevoli nelle università.

Questo nuovo fermento non si riduce al solo campo economico, ma ha significato anche un ritorno all'ideale vittoriano e edwardiano di università legata alle proprie radici urbane da cui si espandeva il sapere in ogni suo aspetto, dopo un lungo periodo in cui il valore dell'università veniva misurato in rapporto alle istituzioni analoghe del resto del mondo.

I.C.

quennale per l'istruzione e la formazione 1995-99. Un piano che va a sostituirsi ai programmi intrapresi in precedenza, in via di dissolvimento con la fine del 1994 (una scadenza che esaurisce i fondi attualmente a loro disposizione). Ecco quindi che l'Europa saluta la nascita di SOCRATES, approvato il 21 dicembre scorso dalla Commissione e beneficiario di un'erogazione complessiva di un miliardo e 5 milioni di Ecu, ripartiti in tre capitoli. Il primo (574,3 milioni di Ecu) riguarda l'insegnamento universitario e intende promuovere la dimensione europea dell'istruzione, finanziare l'istituzione di poli universitari di aggregazio-

ne - cui far capo per soddisfare necessità specifiche degli studenti - organizzare reti tra atenei che garantiscano la cooperazione e la collaborazione reciproca, nonché erogare fondi per le borse di mobilità. La seconda *tranche* di spesa è relativa all'insegnamento secondario scolastico (197,2 milioni), per il quale sarà favorita la creazione di associazioni per la realizzazione congiunta di progetti educativi finalizzati (ambiente, tradizioni culturali, lingue) e sarà promossa la scolarizzazione dei figli dei nomadi e dei lavoratori itineranti, con un'attenzione particolare rivolta anche ai figli degli emigranti. Il terzo e ultimo capitolo si rivolge al rappor-

to università-scuola (234,1 milioni), con la promozione delle conoscenze linguistiche, dell'insegnamento aperto a distanza (Ruberti parla di 'mobilità delle idee' che presuppone scambi conoscitivi con mezzi telematici senza spostamenti fisici degli interessati) e, infine, l'incremento dell'informazione e della divulgazione tramite strumenti editoriali periodici di larga diffusione.

SOCRATES risponde in pieno alle esigenze di attribuzione della dimensione europea ai sistemi di cooperazione interuniversitaria; con questo programma la Commissione si è impegnata inoltre ad invitare gli Stati membri a concedere risorse supplementari per il sostegno a scambi di studenti su larga scala per i quali i fondi comunitari sono complementari, in modo che "l'azione comunitaria sfoci progressivamente in una situazione in cui gli stessi Stati membri siano in grado di accollarsi i relativi costi continui"; dal canto suo, l'organismo dell'Unione ha promesso di aumentare il numero di accordi di riconoscimento di diplomi e di periodi di studio. Il trasferimento di informazioni ed esperienze verrà comunque effettuato tramite la rete esistente chiamata EURYDICE, debitamente potenziata e consolidata, mentre tramite l'EUROSTAT si potrà accedere ai criteri e ai metodi comparativi di valutazione dell'insegnamento universitario.

Leonardo

Sul fronte della formazione professionale, la Commissione persegue un obiettivo analogo a quello relativo all'istruzione: indirizzare la politica comunitaria in un unico programma, che comprenda due parti complementari: "un contesto comune di obiettivi inteso a sostenere ed integrare le politiche e le misure adottate dagli Stati membri, tenendo presenti le responsabilità delle parti interessate sotto il profilo giuridico nazionale, nonché a promuovere uno sviluppo coerente della formazione professionale fra gli Stati membri e la progres-

Portogallo/Finanziamento e recessione

Dal dicembre 1993 il nuovo ministro dell'Istruzione portoghese, Manuela Ferreira, ha tra le mani una patata bollente che ha già scottato i suoi predecessori. L'opinione pubblica, infatti, preme perché vengano attuate alcune riforme nel campo dell'istruzione superiore che vanno dalla revisione dei sistemi di valutazione, ai college privati, ai politecnici, all'inquadramento dei lettori, alle tasse di iscrizione.

La signora Ferreira non sembra avere grandi prospettive di successo, dato che negli ultimi mesi le proteste contro l'operato del governo sono arrivate da più parti. Agli scioperi hanno aderito molte categorie professionali: medici, vigili del fuoco, piloti, operai dei cantieri navali, impiegati statali, etc., tutti travolti dall'ondata di recessione e disoccupazione seguita ad un periodo di rapida crescita economica.

Nel 1992, un predecessore di Manuela Ferreira, Couto dos Santos, aveva stilato con gli studenti una sorta di contratto in base al quale il governo si impegnava a migliorare la qualità del prodotto "istruzione superiore" e ad aumentare le facilitazioni per i non abbienti in cambio dell'introduzione di una tassa che però la maggior parte degli studenti non ha pagato. La protesta non è tanto per la cifra, ma per il principio dell'introduzione di una tassa. Nella *querelle* è intervenuto addirittura il Presidente Soares, affermando che la tassazione va contro i principi costituzionali che sanciscono la gratuità dell'istruzione, e le università non possono espellere gli inadempimenti. La situazione si fa sempre più intricata, perché il parere di Soares diverge dalla sentenza della corte costituzionale secondo la quale la violazione di due punti della costituzione non è sufficiente a rendere questa legge illegale. Mentre gli studenti non perdono tempo tra boicottaggio della tassa e proteste di vario genere, il governo ha convocato sedute straordinarie del consiglio dei ministri nel tentativo di appianare le eventuali irregolarità di una legge che ha portato le tasse universitarie annue da circa 20.000 lire – cifra rimasta immutata dal 1941 – a circa 600.000.

I. C.

siva convergenza delle rispettive iniziative; una serie di misure di sostegno applicabili a livello comunitario, miranti a sostenere ed integrare le attività sviluppate dagli Stati membri". Queste ultime misure comprendono a loro volta tre settori complementari: il settore rete di centri di risorse, per il monitoraggio e l'analisi comparativa dell'impatto del programma a livello nazionale, promozione della parità donne/uomini, elaborazione di accordi per lo scambio di informazioni e *know-how*, incentivazione della mobilità geografica dei giovani e dei formatori e altre competenze; il settore sostegno all'innovazione: progetti transnazionali e prodotti comuni, con una particolare attenzione all'individuazione, raccolta e diffusione delle innovazioni in materia di formazione; infine il settore analisi-ricerca, con l'obiettivo di migliorare la comprensione reciproca dei sistemi e meccanismi di formazione professionale. Tutti questi indirizzi fanno parte del programma LEONARDO, concepito per segnalare – come dice Antonio Ruberti – l'"esigenza di creatività nel lavoro in una società moderna". Come dire: quando la formazione professionale è di qualità, multidisciplinare, europeizzata ed al passo con le nuove tendenze della tecnica e della tecnologia, l'inserimento nel mondo del lavoro diviene più facile, perché si è più attenti alle necessità del mercato e perché si è in grado di adattarsi costantemente alle qualifiche richieste. Nella visione di Ruberti – e non solo nella sua – l'investimento nelle risorse umane è fondamentale per il futuro della nostra società; è inoltre necessario "attribuire importanza all'idea di creare possibilità di apprendimento flessibile, su tutto l'arco vitale, per gli individui che devono sempre più far fronte a numerosi cambiamenti di carriera durante la vita di lavoro e alla crescente minaccia della disoccupazione". Il concetto si riassume con lo slogan "apprendimento per tutta la vita". La Commissione si è resa conto che l'investimento iniziale nella qua-

lificazione e nella specializzazione non è più sufficiente per tutta la vita lavorativa. E corre ai ripari, prodigandosi per fornire "chiare opportunità individuali di progredire dagli studi professionali e tecnici all'istruzione superiore; continuità fra istruzione e formazione iniziale e degli adulti tramite trasferimento e accumulo di crediti; maggiore parità di trattamenti degli studenti in formazione tecnica rispetto a quelli dei settori dell'istruzione generale o accademica, e migliori possibilità di carriere interessanti per gli studenti che abbiano seguito una formazione tecnica e/o professionale". Questi gli intenti; uno sguardo ora alle cifre. LEONARDO gode di un finanziamento di 801,8 milioni di Ecu, una quota che costituisce il doppio del precedente

stanziamento quinquennale per i programmi da esso sostituiti (COMETT, FORCE e EUROTENET). Anche SOCRATES vede aumentare i fondi a sua disposizione, grazie a budget del 66% superiore a quello destinato ai predecessori ERASMUS, LINGUA e simili. Oltre a queste due azioni, comunque, la Commissione terrà in vita TEMPUS, il programma giunto ormai al secondo atto e "Gioventù per l'Europa III", destinato a chi – pur essendo in età scolare – non è uno studente e desidera fare esperienze all'estero con i fondi dell'Unione.

AIUTO AGLI STUDENTI: SI, CON PARSIMONIA

La crisi economica e la conseguente necessità, da parte delle amministrazioni, di ricorrere a decisi tagli finanziari non risparmiano nemmeno le istituzioni accademiche, costrette dalla recessione ad attuare un ridimensionamento dell'intervento assistenziale a favore degli studenti più meritevoli e meno abbienti. Ecco quindi che gli aiuti diminuiscono sensibilmente, le erogazioni a fondo perduto (che si traducono in investimenti sociali a lungo termine) si tramutano in prestiti, le borse di studio vengono concesse con più parsimonia. Si tratta di una situazione riscontrabile in tutti i paesi della CEE, se si fa eccezione per la Danimarca e l'Olanda, che sembrano non risentire del *trend* negativo e che continuano a concedere indistintamente a tutti gli universitari i fondi per mantenersi agli studi. In Danimarca, fra l'altro, chi frequenta gli atenei pubblici non deve corrispondere una tassa di iscrizione (come in Germania, Grecia e Lussemburgo): il piccolo Stato quindi si distingue come il maggior contributore per lo sviluppo dell'istruzione superiore.

Che dire dell'Italia? Il nostro paese finanzia soltanto il 2,5% degli studenti, collocandosi all'ultimo posto nella Comunità. In pratica gli assegni vengono forniti solo a determinate condizioni. Tra i requisiti dei beneficiari sono prioritari i meriti di studio e la non agiata situazione economica familiare; gli studenti prescelti vengono inoltre esentati dal pagamento delle tasse, delle soprattasse e dei contributi di ogni genere, compresi i cosiddetti diritti di segreteria. L'ammontare del finanziamento varia da Regione a Regione (da 250 mila a 4 milioni e mezzo di lire annue), e a seconda dell'Ente per il diritto allo studio (Isu, Idisu, Adsu o Opera universitaria), delegato dall'amministrazione locale per la

concessione diretta e pratica dei fondi a disposizione. Come ricordato nel volumetto *Guida ai servizi per gli studenti universitari* edito dalla Fondazione Rui, sono due le leggi nazionali che regolano le modalità di contribuzione: la legge 19/11/90 n. 341 (Riforma degli ordinamenti didattici universitari) e la legge 2/12/91 n. 390 (Norme sul diritto agli studi universitari). Gli aiuti si configurano come assegni di studio (per gli studenti meritevoli ma privi di mezzi); contributi per i portatori di handicap fino a 6 milioni l'anno; borse di studio - che contemplano requisiti di reddito e di merito più accessibili - di un'entità che varia da 350 mila a 7 milioni di lire per i circa 16 mila vincitori del concorso; infine, prestiti d'onore a tassi agevolati e senza interessi, da restituire con i primi guadagni, finanziamenti per viaggi di studio all'estero, premi di incoraggiamento, fondi per l'acquisto di libri, per il pagamento degli affitti e per la preparazione delle tesi di laurea. Se torniamo a dare uno sguardo al di fuori dell'Italia, notiamo che i prestiti vengono concessi in tutti i paesi, eccetto la Spagna e il Belgio fiammingo; altre forme di aiuti economici sono l'assistenza sanitaria gratuita in Grecia o a basso prezzo in Portogallo, la riduzione delle spese per i trasporti pubblici in tutto il Belgio e nel territorio ellenico o addirittura la totale esenzione dall'acquisto del biglietto che si pratica nei Paesi Bassi, le agevolazioni concesse per il materiale didattico (parziali per la Spagna, totali per la Grecia), nonché la libera fruizione delle attività sportive e culturali in Portogallo.

In Italia però è possibile godere dei vantaggi di una borsa di studio se si sceglie di frequentare un ateneo poco affollato. L'articolo 17 della nuova legge sul diritto agli studi universita-



Università di Macerata: una seduta di laurea nell'antica biblioteca

ri, infatti, istituisce queste borse per l'incentivazione e la razionalizzazione delle iscrizioni alle facoltà e ai corsi più trascurati. Si tratta di 1.111 borse da assegnare per l'anno in corso, a cui vanno aggiunte le 322 borse che non hanno trovato un beneficiario la stagione passata. Infine, nel nostro paese hanno diritto all'esonero parziale o totale dal pagamento delle tasse, delle soprattasse e dei contributi accademici - oltre ai titolari di assegni di studio - gli studenti con un reddito inferiore al limite fissato dall'università interessata, con un voto di maturità pari o superiore a 42/60 e, successivamente, con una media conseguita in tutti gli esami previsti per quell'anno di 27/30 per l'esonero totale o 24/30 per quello parziale; chi ha avuto 60/60 alla fine della media superiore e la media di 28/30 in seguito non deve corrispondere tasse e soprattasse, ma è tenuto a pagare i contributi; nessun pagamento invece per gli studenti orfani di guerra e di lavoro, i figli di disabili, mutilati o invalidi, gli studenti invalidi civili, mutilati di lavoro o per servizio e i non vedenti. I figli di emigranti e gli universitari stranieri che hanno vinto una borsa di studio nel nostro paese hanno diritto all'esonero del pagamento della metà delle tasse, delle soprattasse e dei contributi.

L.F.

VALUTARE L'EFFICIENZA

di Roberto De Antonis

Il formidabile impatto che hanno i sistemi di istruzione superiore sulle società che li esprimono se da un lato rende sempre di più visibile la loro importanza non solo sui processi formativi del capitale umano e nell'ambito della ricerca scientifica ma anche per quel che concerne la messa in opera di servizi ed infrastrutture, dall'altro rende ineludibile un'accurata valutazione della concreta attività svolta non solo nel settore formativo ed in quello della ricerca. In realtà già da qualche tempo le autorità governative di diversi paesi si sono poste il problema e dal 1985, ad esempio, la Francia ha istituito un Comitato Nazionale di Valutazione che si configura come un organismo indipendente che indirizza i suoi rapporti direttamente al Presidente della Repubblica. In diversi paesi altre istituzioni sono state sperimentate in questo campo, con risultati non sempre molto evidenti ma indubbiamente utili. Per quanto concerne l'Italia non si è finora raggiunto alcun risultato concreto in questo settore anche perché non è stato ancora istituito l'"Osservatorio permanente" previsto dalla legge istitutiva del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica. Sul piano legislativo, quindi, potrebbe trovare immediata applicazione soltanto il punto 22 dell'art. 5 della legge 24 dicembre 1993, n. 537, concernente interventi correttivi di finanza pubblica, il quale testualmente dice: "Nelle università,

ove già non esistano, sono istituiti nuclei di valutazione interna con il compito di verificare, mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché

zione, vuole privilegiare la creazione di quelle che vengono chiamate *buffer organisations* che si caratterizzano per la loro funzione di interfaccia tra l'istituzione, o il sistema di insegnamento superiore, e l'autorità governativa che determina la politica nazionale nel settore. La creazione di un apposito organismo esterno di valutazione globale e specifica delle attività dell'istituzione universitaria è direttamente correlata alla complessità dei rapporti tra gli istituti di insegnamento superiore, o meglio del sistema nel suo insieme, ed una moderna società avanzata. Le tematiche connesse agli aspetti della valutazione sono ovviamente molteplici e molto complesse. Non si tratta soltanto di vedere se gli organismi ad essa demandati debba-



Università di Macerata: seduta di laurea nell'Aula Magna

l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa". Il sistema italiano si prefigura quindi come un tipico *institutional self-assessment* che tende a configurare il processo valutativo come un aspetto interno dell'istituzione non confrontato con un sicuramente più obiettivo riscontro effettuato da un'organizzazione esterna. D'altra parte, neppure l'"Osservatorio" si prefigurerebbe come un autentico organo esterno di valutazione perché comunque rapportato al settore amministrativo competente. La tendenza che invece va sempre di più prevalendo sul piano internazionale, pur non escludendo ovviamente la possibilità di utilizzazione di sistemi di autovaluta-

no essere interni o esterni al sistema ma di riflettere anche, ad esempio, sui criteri concreti di valutazione generale e sulla specificità delle attività soggette al monitoraggio. Non sempre è possibile infatti utilizzare criteri omogenei o comparare specifiche attività ed è ovvio quindi che ci si muova ora su un piano che potremmo definire essenzialmente sperimentale.

Naturalmente, una delle priorità più evidenti nella messa in opera di funzionali sistemi di valutazione è la realizzazione di servizi di istruzione superiore sempre più aperti alla cooperazione internazionale attraverso una vasta uniformazione degli standard qualitativi, pur nell'ovvio rispetto delle diversità culturali e formative.

*Al problema della valutazione *Universitas* ha dedicato il "Trimestre" del n. 43.

Con queste specifiche finalità è stato recentemente creato L'International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education che si occupa dei problemi della valutazione in 35 paesi dei vari continenti. Questa istituzione ci dà una definizione della "qualità" in questi termini: "L'assicurazione della qualità può riferirsi ad un programma, ad una istituzione o ad un sistema di insegnamento superiore nel suo complesso. In ciascun caso l'accertamento della qualità si esplicita in tutte quelle attitudini, oggetti, azioni e procedure che, attraverso la loro esistenza ed uso, insieme alle attività di controllo, assicurano che vengano mantenuti livelli accademici appropriati e che vengano migliorati in ciascun programma e attraverso essi. L'accertamento della qualità comprende anche portare a conoscenza il processo ed i livelli alla comunità educativa ed al pubblico in generale". Anche se per linee molto generiche questa definizione di un sistema di valutazione sembra abbastanza completa, almeno per quel che si riferisce all'aspetto contenutistico più tradizionale delle attività di istruzione superiore.

Per quanto riguarda specificamente l'Europa, è doveroso dare atto all'UNESCO-CEPES di aver dedicato notevole attenzione alla tematica che stiamo esaminando, come testimonia anche l'incontro internazionale che si è tenuto dal 5 al 7 maggio 1993 ad Oradea (Romania) ed i cui atti costituiscono ora un importante volume monografico della rivista *Higher Education in Europe* (Vol. XVIII, No. 3, 1993) dal titolo "Policy of Quality Assessment and Institutional Accreditation". Va anche ricordato che concretamente l'UNESCO-CEPES sta svolgendo un'azione per la costituzione di un European Group on Academic Assessment (EGAA) con tre finalità principali:

- a) fare un'analisi comparativa dei criteri e delle procedure di valutazione dell'insegnamento superiore;
- b) facilitare lo sviluppo di criteri di eccellenza compatibili nell'ambito

Congressi in Europa

In-Medias organizza anche quest'anno il *Salone Europeo dello Studente* a Bruxelles, dal 23 al 26 marzo. Nell'ambito della manifestazione-esposizione, si svolgerà il 25 e 26 marzo presso l'Università Cattolica di Lovanio un Colloquio sulla formazione del personale universitario, organizzato dalla FUCE, la Federazione delle Università Cattoliche Europee.

* * *

Dal 12 al 16 aprile, la città di Cordoba accoglierà il *II Salone Internazionale dello Studente* dedicato in particolare alla cooperazione interuniversitaria con i paesi del Mediterraneo e dell'America Latina nei settori dell'istruzione e dello sviluppo agro-alimentare.

* * *

Presso l'Institute of Education dell'Università di Londra, si svolgerà dal 27 al 30 marzo l'*XI Conferenza Internazionale sulle Tecnologie Educative (ICTE)*, con relatori e partecipanti statunitensi, europei e di università del Terzo Mondo. Una delle sessioni sarà proprio dedicata alle applicazioni della tecnologia nell'istruzione nei PVS.

* * *

Al Palazzo dei Congressi di Bruxelles, dal 13 al 15 giugno la Commissione delle Comunità Europee organizza la EITC, la *Conferenza Europea sulle Tecnologie dell'Informazione*, che sostituisce le annuali conferenze ESPRIT. Informazioni possono essere richieste alla CEE - EITC 1994 Conference Secrétariat - 200, rue de la Loi - BU 29-06/50 - BRUSSELS - fax +32 2 2968397.

* * *

La *XLIII Conferenza semestrale della CRE* (la Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Europee) affronterà dal 20 al 23 aprile presso l'Università Aristotele di Tessalonica (Grecia) il tema dell'ottimizzazione delle risorse universitarie.

dei sistemi europei di istruzione superiore;

c) sviluppare ulteriormente i mezzi per una migliore attuazione della Convenzione dell'UNESCO sul riconoscimento degli studi, diplomi e titoli. A queste attività sono interessati molto da vicino anche il Consiglio d'Europa e l'OECD.

Ancora in ambito europeo si segnala la costituzione di un'organizzazione indipendente che ha lo *status* di associazione internazionale *non profit* secondo la legge belga e che ha sede a Bruxelles. Questa Academic Cooperation Association intende porsi come punto di cerniera tra una gene-

rica cooperazione interuniversitaria europea e la concreta realizzazione dei programmi settoriali della Comunità e, nel contempo, di predisporre strutture idonee per una valutazione comparata dei sistemi di istruzione superiore. Come si vede, la realtà attuale è molto varia e fluida. Quello che sembra incontrovertibile è che la valutazione dei sistemi di istruzione superiore è ormai diventata un punto cruciale del dibattito scientifico e culturale sull'*higher education* su cui anche le competenti autorità governative sono chiamate a riflettere per la realizzazione di strutture e servizi adeguati.

abstract

The section "Europa oggi" opens with a space dedicated to Germany.

After the destruction of the Berlin wall, awareness on higher education has increased tremendously. Some political actions have tried to combine two academic traditions having very different features. While polemics are raging, the need of a more radical – but fairer – change has become pressing. New admission criteria should be adopted and the structure of the academic staff should be adjusted to the new political situation. Other three papers focus on Germany. The first article reports the rating of German universities according to the magazines Stern and Der Spiegel. The second contains a research carried out by the Federal Ministry for Culture in order to explain the scarce participation of women in the German academic life. The third stresses the importance of the international relations in the academic life: how many Germans study abroad and why and, viceversa, how many foreign students attend a German university.

"Europa oggi" focuses then on the development of the EEC programmes in the field of higher education: Europe welcomes the birth of SOCRATES and LEONARDO. The former, which will gradually replace the programmes launched in the past, promotes new forms of cooperation among higher education institutions. The latter, to quote the words of Antonio Ruberti, was conceived to stress "the need of a creative approach to work in the modern society". This means that a high-quality education with a multidisciplinary European character taking the new technical and technological trends into account will ensure an easier entrance into the labour market as it meets its needs and it is able to adjust to its new requirements.

The section ends with the news that the overall economic crisis of the Western world had a strong impact on academic institutions whose funds for needy students were sharply reduced.

La rubrique "Europa oggi" s'intéresse tout d'abord à l'Allemagne.

Après la destruction du mur de Berlin, en Allemagne a explosé, entre autres, le problème des universités. Certaines mesures politiques ont tenté de rendre homogènes deux traditions académiques difficiles à conjuguer. Tandis que la polémique est violente, une réorganisation plus radicale s'avère de plus en plus urgente, mais aussi plus équitable, d'un système où il faut définir de nouveaux critères d'admission des étudiants et établir des critères différents pour l'organisation du corps enseignant.

Toujours à propos de l'Allemagne, cette rubrique nous donne trois autres informations: la première concerne un classement des universités allemandes présenté par les revues Stern et Der Spiegel. La deuxième concerne une étude réalisée par le Ministère Fédéral pour l'Instruction pour comprendre les raisons d'une présence féminine réduite dans les universités allemandes. La dernière souligne l'importance attribuée aux relations internationales dans le domaine universitaire: quel est le nombre et que font les étudiants allemands à l'étranger et inversement les étudiants étrangers en Allemagne.

"Europa oggi" consacre aussi un espace à l'évolution des programmes communautaires dans le domaine de l'istruzione supérieure: l'Europe donne naissance à SOCRATES et LEONARDO. Le premier, qui fait le point sur les modes de coopération universitaire, remplacera peu à peu les programmes adoptés auparavant. Le second, selon Antonio Ruberti, a été conçu pour signaler "l'exigence de créativité dans le travail dans une société moderne". Autrement dit, quand la formation professionnelle est de qualité, multidisciplinaire, européenne et au pas avec les nouvelles tendances de la technologie, l'accès au monde du travail s'avère plus facile: cela permet d'être plus attentifs aux nécessités du monde du travail et l'on est en mesure de s'adapter constamment aux fonctions requises. Cette rubrique souligne encore le fait que la crise économique générale qui a frappé l'occident n'a pas épargné les institutions universitaires, et a réduit sensiblement les aides pour étudiants les moins favorisés.

résumé

CIHEAM / AMBIENTE E SVILUPPO AGRICOLO

di Cosimo Lacirignola

Direttore dell'Istituto Agronomico Mediterraneo

Oggi non è più possibile parlare di sviluppo agricolo scindendolo dalla conservazione delle risorse naturali e dalla protezione dell'ambiente.

La necessità di conciliare questa insopprimibile esigenza con quella dell'autosufficienza alimentare significa accettare una sfida sulla quale si giocherà il futuro della maggior parte dei Paesi in via di sviluppo.

Emblematica in questo la regione mediterranea, caratterizzata da due "agricolture" in competizione, quella della riva nord, eccedentaria, altamente produttiva e orientata al contenimento dei costi di gestione, e quella della riva sud, costretta ad operare in condizioni naturali ed economiche limitanti.

Pure, queste due agricolture hanno in comune il problema dello spreco e della gestione inadeguata delle risorse naturali, quello dell'aggressione ambientale e dell'inquinamento da concimi e fitofarmaci, e insieme la necessità di consolidare sul mercato l'esportazione dei propri prodotti.

In campo scientifico, sotto il duplice aspetto della formazione e della ricerca, finalizzate alla cooperazione internazionale allo sviluppo, tutto questo si traduce nella necessità di avere un forum di riflessione sull'agricoltura e l'alimentazione, per vincere la sfida dello sviluppo sostenibile, dell'autosufficienza alimentare dell'area, e per il consolidamento sui mercati dei prodotti dell'agricoltura mediterranea che puntano sulla qualità e sulla genuinità. È proprio questo il ruolo strategico che ambisce a ricoprire il CIHEAM (Centre International de Hautes Etudes

Agronomiques Méditerranéennes), organismo intergovernativo unico nel suo genere.

Non a caso è stato creato sotto l'egida dell'OCSE e del Consiglio d'Europa, e la sua missione istituzionale è quella di contribuire a colmare il divario esistente tra le varie regioni dell'area mediterranea, attraverso la formazione post-universitaria, la ricerca in cooperazione e l'organizzazione di colloqui e di convegni scientifici internazionali.

L'ambito d'azione del CIHEAM, che attualmente comprende 14 paesi membri, tende ad allargarsi anche ad altre aree, perché molti paesi hanno espresso il desiderio di associarsi, come ad esempio la Romania. Obiettivo del Centro è comunque far sì che tutti i paesi rivieraschi che ancora non hanno aderito entrino a far parte dell'Organizzazione.

Ma al di là dell'adesione formale, già molti borsisti dell'Europa dell'Est, del Centro-Africa, della Cina, dell'America Latina, e più in generale dei paesi in ritardo di sviluppo, sono stati ammessi ai corsi del CIHEAM, ed *équipe* scientifiche provenienti da università e centri di ricerca extra-mediterranei collaborano stabilmente con i nostri ricercatori.

I quattro Istituti di Bari, Chania, Montpellier e Saragozza sono dislocati nella riva nord, ma l'orientamento è quello di dare maggiore equilibrio alla struttura, non tanto con la creazione di nuovi istituti, quanto attraverso nuove formule associative o di accreditamento presso alcune istituzioni già esistenti a sud e a est del Bacino.

Già da diverso tempo, con il sostegno

finanziario della CEE, stiamo operando per decentralizzare alcune nostre attività affidandole ad istituzioni nazionali.

Si tratta, come ha dichiarato Edgar Pisani, Presidente del CIHEAM, di costituire una rete allargata del CIHEAM con lo scopo di consolidare i poli di eccellenza cercando la complementarità ed evitando il più possibile le duplicazioni e lo spreco di energie.

Lo IAM di Bari

Il campus dello IAM è a Valenzano, nell'area metropolitana di Bari. A Valenzano si concentrano i punti nevralgici della ricerca informatica e telematica meridionale con Tecnopolis, con cui lo IAM ha siglato una convenzione e cui è allacciata per la rete EARN-BITNET, dedicata alla ricerca scientifica e accademica; con questa rete lo IAM è collegato in tempo reale con i centri universitari e di ricerca agronomica con i quali collabora stabilmente in tutto il mondo. Seguendo gli orientamenti del CIHEAM, lo IAM di Bari sostiene e stimola lo sviluppo dell'agricoltura, favorendo il dialogo Nord-Sud, attraverso gli strumenti fondamentali della formazione e della ricerca.

I temi oggetto dei corsi sono l'utilizzazione razionale delle risorse naturali, con particolare riferimento all'irrigazione e alla protezione e al risanamento delle colture frutticole mediterranee: agrumi, vite e drupacee.

Ai corsi di specializzazione post-universitaria (DSPU) e di Master, rispettivamente di durata annuale e bienna-

le, si affiancano corsi brevi, su temi monografici nei due settori dell'irrigazione e della protezione vegetale, individuati dal CIHEAM o su richiesta degli utenti, di formazione avanzata, per il trasferimento di nuove metodiche e di tecnologie innovative.

La struttura docente costituita dai *visiting professors*, cui si affiancano i ricercatori dello IAM, è il dato originale che caratterizza i corsi del nostro Istituto.

I maggiori esperti di virologia vegetale e di irrigazione si avvicendano, con cicli di una o due settimane, creando una sorta di "università internazionale" sui generis.

I partecipanti, selezionati in base al curriculum, godono in massima parte di borse di studio concesse annualmente dal Ministero degli Esteri, e i cui assegnatari provengono da paesi in via di sviluppo.

Lo IAM e la gestione delle risorse idriche

L'agricoltura assorbe il 65% delle disponibilità idriche nei paesi industrializzati e l'80% di media in quelli in via di sviluppo.

Lo IAM di Bari rappresenta un punto di riferimento nell'area mediterranea per l'utilizzo razionale e la tutela delle risorse idriche, per quanto attiene all'irrigazione, nelle sue tecniche più avanzate di risparmio, di rinnovo e di riciclo delle risorse.

Non è un caso, perché proprio in quest'area si evidenziano, più che altrove, tre ordini di problemi:

- lo squilibrio strutturale tra la domanda crescente di acqua e la sua effettiva disponibilità;
- l'inasprimento dei conflitti tra i principali destinatari;
- il sovrasfruttamento delle risorse, con alte percentuali di rischio di deterioramento della qualità dell'acqua, già peraltro evidenti, come la salinizzazione delle falde, l'inquinamento delle acque superficiali e sotterranee, etc.

In quest'ottica vanno ricercate strategie di lungo periodo, basate su valutazioni globali di impatto ambientale,

Cos'è il Ciheam

L'accordo siglato il 21 maggio 1962 dai governi di sette paesi del sud Europa (Francia, Grecia, Italia, Jugoslavia, Portogallo, Spagna e Turchia), sotto l'egida dell'OCSE (Organizzazione Cooperazione Sviluppo Economico) e del Consiglio d'Europa, segnò la nascita del Centre International de Hautes Etudes Agronomiques Méditerranéennes (CIHEAM), creato come organismo di formazione post-universitaria per i nuovi quadri in agricoltura e di ricerca applicata, nell'ambito della cooperazione allo sviluppo.

Al Centro hanno successivamente aderito altri sette Paesi: Albania, Algeria, Egitto, Libano, Malta, Marocco e Tunisia.

Il CIHEAM ha inoltre siglato accordi con la FAO (1976), la CEE (Commissione delle Comunità Europee) (1983), l'OADA (Organizzazione Araba per lo Sviluppo Agricolo) (1986), coinvolgendo nel Consiglio d'Amministrazione del Centro osservatori di tali organismi.

Il CIHEAM ha sede a Parigi, dove opera il Segretariato Generale, che coordina tutte le attività del Centro.

Strutture operative del Centro sono gli Istituti Agronomici Mediterranei (IAM) di Bari, Chania, Montpellier e Saragozza.

Gli IAM hanno una diversa specializzazione e svolgono attività di ricerca e di formazione post-universitaria nei seguenti ambiti:

- l'Istituto di Bari si occupa dell'utilizzo razionale delle risorse idriche, con particolare riferimento all'irrigazione, e della protezione delle piante; è sede del Laboratorio sul Sistema Agro-Industriale del Mediterraneo, creato in collaborazione con NOMISMA di Bologna e con l'Ente Fiera del Levante di Bari;
- lo IAM di Chania ha come oggetto la foresta mediterranea, lo sviluppo rurale integrato e le colture protette;
- Montpellier è focalizzata sull'economia agroindustriale e sullo sviluppo agricolo e rurale;
- e infine l'attività dello IAM di Saragozza riguarda la produzione vegetale, la produzione animale, l'ambiente e i problemi legati alla commercializzazione dei prodotti agricoli.

Gli orientamenti del CIHEAM sono dettati dal Consiglio di Amministrazione, del quale fanno parte i delegati dei governi dei paesi membri, dell'OCSE e del Consiglio d'Europa e gli osservatori FAO, CEE e OADA. Il Consiglio è coadiuvato da un Comitato Scientifico composto da eminenti personalità del mondo scientifico internazionale.

L'attuale presidente del CIHEAM è Edgar Pisani, già parlamentare europeo e ministro dell'Agricoltura, consulente del Presidente della Repubblica francese, e profondo conoscitore del mondo arabo.

per la messa in atto di una *water policy* globale e integrata.

Anche la CEE tende al contenimento delle aree irrigue; alla luce delle nuove tendenze comunitarie si punterà, più che a un ulteriore potenziamento, ad una ottimizzazione dell'esistente. La Comunità guarda con favore all'utilizzo dei reflui, anche come minimizzazione dell'impatto ambientale nei corpi idrici sia di superficie sia sotterranei. Questi i

temi di cui oggi principalmente si occupa lo IAM di Bari.

È peraltro da segnalare che il CIHEAM e lo IAM hanno contribuito alla formulazione di una *Water Chart*, una Carta dei Diritti dell'Acqua, approvata nel '93 tra i paesi dell'area mediterranea. La Carta è nata perché occorrono strategie di lungo periodo e una legislazione matura, di sostegno ad una politica globale di gestione dell'acqua in condizioni di scarsità, una politica integrata tra i

sistemi di pianificazione e di gestione diretti ad armonizzare disponibilità degli approvvigionamenti e domanda e fabbisogni reali, istituendo una rete di monitoraggio che permetta il controllo della situazione, e che coinvolga responsabilmente gli stessi destinatari e fruitori della risorsa.

A fine marzo, mentre si celebrava la Giornata Mondiale dell'Acqua voluta dall'ONU, lo IAM di Bari è stato impegnato in Portogallo a tenere un *workshop*, organizzato per la NATO, sulla sostenibilità ambientale dell'agricoltura irrigua, improntato al risparmio delle risorse, alla revisione delle pratiche irrigue, al disinquinamento, e all'impostazione di nuove politiche di gestione integrata.

Lo IAM e il Centro di produzione di materiale vegetale sano

Il degrado sanitario delle colture frutticole è uno dei problemi più gravi dell'area mediterranea. Quando si tratta di affezioni virali e virus-simili, l'unico mezzo di controllo e di lotta è la prevenzione.

In molti paesi ad agricoltura avanzata sono in atto da tempo programmi di certificazione sanitaria, ma anche i paesi mediterranei guardano con profondo interesse a queste linee d'intervento.

Creato nel 1984, in collaborazione tra CIHEAM, FAO e l'Università di Bari, il Centro di produzione di materiale virus-esente che ha sede presso lo IAM di Bari garantisce la diagnosi delle virosi delle colture mediterranee e la produzione di materiale virus-esente.

Il materiale presumibilmente infetto proveniente dai paesi mediterranei viene saggiato, eventualmente risanato con le tecniche della termoterapia, della coltura *in vitro* degli apici meristemati e del microinnesto, e infine conservato in condizioni di sanità nelle *screenhouses* dell'Istituto.

In tal senso lo IAM svolge un servizio su di un'area allargata come quella mediterranea, ma si impegna quoti-

dianamente anche a livello locale, in ambito pluriregionale, per la stessa azione di salvaguardia e di monitoraggio della situazione sanitaria di agrumi, vite e fruttiferi.

II LABMED

In posizione strategica nel cuore del Mediterraneo, centralità fondamentale dei nuovi circuiti, il Laboratorio sul Sistema Agro-Industriale del Mediterraneo (LABMED) dello IAM di Bari si pone come osservatorio privilegiato e fulcro della rapida evoluzione economica dell'area.

Costituitosi anche per rispondere alle sollecitazioni di un gruppo di imprese ed istituzioni operanti nel Mezzogiorno che desideravano avere un punto di riferimento per la realizzazione di studi e ricerche nel settore agroalimen-

tare, è già al suo terzo rapporto: dopo essersi occupato dei fattori di debolezza e delle potenzialità dello sviluppo dell'agro-alimentare nel Mezzogiorno, con una zoommata sul caso Puglia, ha poi affrontato l'evoluzione delle dinamiche della grande distribuzione nel Mezzogiorno, confrontandole con lo scenario internazionale, e si accinge a presentare il suo rapporto più recente sul commercio internazionale dei prodotti mediterranei.

Il LABMED è la più giovane delle iniziative dello IAM. Auspichiamo che possa attivarsi al più presto, perché ne ha tutte le potenzialità, per svolgere, oltre alla fiorente attività di ricerca, dovuta alla stimolante collaborazione e disponibilità di NOMISMA, e a quella collegata con il Salone dell'agro-alimentare "Mezzogiorno" della Fiera del Levante, anche alcuni corsi mirati nel settore dell'agro-alimentare.

L'ENEA PER IL MEDITERRANEO

1. Le azioni dell'ENEA fanno riferimento alle tre tipologie di intervento:
 - borse di studio per studenti stranieri (azioni annuali, già attivate da parecchi anni);
 - attività didattiche innovative (attualmente in ambito UNESCO);
 - formazione post-universitaria, spe-

cificamente la scuola di perfezionamento in Radioprotezione dell'area mediterranea.

2. Le borse di studio vengono attivate sia sulla base della disponibilità e delle necessità delle unità operative dell'Ente sia a supporto di specifiche linee di attività internazionali del-

Borse di studio ENEA per studenti stranieri (mesi x borsa)

Paese d'origine del borsista	1990	1991	1992	1993
Albania			8	6
Algeria	12	5		5
Croazia			3	
Egitto	15	6		
Francia	3			
Grecia	4	4		6
Israele		1		
Spagna	10			
Yugoslavia	12	2		
Totale	56	18	11	17

NEA, principalmente nell'ambito di:
collaborazioni bilaterali con i paesi
origine dei borsisti;

collaborazione con il Centro
internazionale di Fisica teorica di
ieste;

collaborazioni con altre istituzioni
internazionali (AIEA, attiva fino al
91; etc.).

volume di questa attività verso i
paesi dell'area (peraltro, in genere di
modesta entità) si è sensibilmente
dotto, negli ultimi tre anni.

la disaggregazione, anche tempora-
e, per paesi dell'area è rappresentata
ella tabella seguente.

L'attività didattica innovativa si
colloca nell'ambito dell'*Energy
Engineering Learning Package*, corso di
insegnamento a distanza post-laurea
per ingegneri, attivato dall'UNESCO e
strutturato in varie sezioni:

- Review of Basic Energy Concepts
- Application of Energy Engineering
Equipment
- Energy Systems Engineering
- New and Renewable Energy
- Energy Planning and Policy
- Management of the Energy Sector
- Environmental Ethics Code for
Power Engineers
- Database on New and Renewable
Sources of Energy

4. La scuola di perfezionamento in
Radioprotezione dell'area mediterranea - per la quale la CUM e l'ENEA stanno valutando l'opportunità di una rapida attivazione presso il Centro di Ricerche ENEA della Trisaia - è la fisiologica proiezione, verso una area geografica di specifico interesse, delle attività di formazione (corso annuale di perfezionamento in Radioprotezione) e seminari sulle tematiche dell'energia e della radioprotezione, che l'ENEA in collaborazione con l'Università di Bari (Istituto di Medicina del Lavoro, facoltà di Medicina) svolge già dall'inizio degli anni 80.

L'istituzione della Scuola, che avrà sedi presso l'Istituto di Medicina del Lavoro dell'Università di Bari ed il Centro ENEA della Trisaia, è stata già approvata dal Consiglio Direttivo della CUM il 15 novembre 1993.

Essa si avvale, anche, dell'apporto

Avicenna, un programma europeo

Obiettivi

- promuovere progetti di ricerca su problematiche comuni a tutti i paesi che si affacciano sul Mediterraneo (come protezione dell'ambiente, inquinamento del Mediterraneo, sanità, etc.);
- superare l'isolamento di studiosi e ricercatori dei PTM coinvolgendoli in progetti congiunti e favorendo contatti e scambi di esperienze con scienziati europei;
- elevare il livello di qualità della ricerca scientifica e tecnologica dei PTM, anche al fine di stimolare la crescita socio-economica e migliorare le condizioni di vita locali.

Beneficiari

L'Unione Europea finanzia reti di università, enti o istituti di ricerca, società e piccole e medie imprese. Ogni progetto di ricerca deve coinvolgere almeno due paesi dell'area nordafricana ed uno europeo.

Aree disciplinari

Sanità (prevenzione e controllo di malattie tipiche dell'area mediterranea, politica sanitaria), problemi idrici e di gestione delle acque.

Gestione

Il Programma è gestito dalla DG XIII - Cooperazione Scientifica - che provvede anche all'assistenza tecnica, in collaborazione con la DG I - Relazioni Esterne.

Budget

Per il 1992/93 (fase pilota) il Programma è stato finanziato con la somma di 5.300.000 Ecu. Per il 1993/94 il budget previsto di 5.300.000 Ecu è stato ulteriormente rafforzato con la somma di 8.561.000 Ecu, pervenendo al totale di 13.765.000 Ecu circa.

1992/93 (fase pilota)

Sono stati finanziati n. 18 progetti (su 188 presentati), cioè il 10% della domanda. L'Italia è coordinatore di n. 3 progetti, come la Grecia. La Francia è il paese più attivo (ne coordina n. 5).

1993/94

Sono stati approvati, dapprima, n. 15 progetti e successivamente, con un finanziamento supplementare, sono stati selezionati altri 23 progetti.

Partecipazione

L'Italia ha partecipato a 9 progetti ponendosi quindi al secondo posto dopo la Francia. Subito dopo c'è l'Olanda con n. 8 progetti.

Per quanto riguarda i paesi mediterranei, i più attivi sono stati Marocco e Tunisia (16 progetti), seguiti da Israele (12).

(a cura di Elvira Gentile)

culturale della AIRP e dell'AIRM.

La scuola è aperta a laureati (il cui numero sarà fissato, *pro tempore*, in funzione della domanda di formazione che si prevede elevato) delle facoltà scientifiche delle università dell'area mediterranea.

La frequenza ai corsi di Radiopro-

tezione svolti nelle precedenti annualità, limitatamente alla domanda nazionale, ha, infatti, evidenziato una consistente richiesta di formazione: nell'ultimo anno 52 richieste di ammissione a fronte di un numero massimo ammissibile di studenti fissato in 25.

LA COOPERAZIONE DEL CNR

Egitto

Accordo di cooperazione scientifica tra CNR e ASRT (Academy of Scientific Research and Technology of Egypt)

Firmato: 27 giugno 1990

Validità: tre anni a partire dalla data della firma, automaticamente rinnovabili per periodi di uguale durata, salvo disdetta di una delle Parti.

È in corso la rinegoziazione del testo dell'Accordo.

Modalità della cooperazione: *progetti comuni di ricerca.*

Per il triennio 1994-96 sono stati presentati all'approvazione dei Comitati Nazionali di Consulenza 10 progetti comuni, dei quali 7 da parte di strutture CNR:

scienze geologiche: n. 1 progetto

scienze agrarie: n. 2 progetti (1 CNR)

scienze d'ingegneria: n. 2 progetti CNR

scienze storiche filosofiche: n. 1 progetto

scienze e tecnologie dell'ambiente: n. 1 progetto

scienze biotecnologie: n. 2 progetti (1 CNR)

beni culturali: n. 1 progetto CNR

Lo scambio di ricercatori avverrà fino ad un massimo di 25 mesi/uomo, in corso di negoziazione.

Scambio di ricercatori non strettamente connesso a progetti comuni di ricerca.

Seminari bilaterali

È prevista la possibilità di organizzare seminari bilaterali, da tenersi alternativamente in Italia ed in Egitto, su temi di interesse comune.

Possibilità di effettuare visite di studio a totale carico della Parte inviante.

Scambio di informazioni nel campo della ricerca scientifica.

In allegato elenco progetti e istituti partecipanti.

Israele

Accordo di cooperazione scientifica tra CNR e NCRD (Consiglio Nazionale per la Ricerca e lo Sviluppo del Ministero della Scienza e della Tecnologia di Israele)

Firmato: 15 giugno 1993

Validità: tre anni a partire dalla data della firma, automaticamente rinnovabili per periodi di uguale durata, salvo disdetta di una delle Parti.

Modalità della cooperazione: *progetti comuni di ricerca.*

Per il triennio 1994-96 sono in corso 27 progetti comuni, dei quali 10 da parte di strutture CNR:

scienze fisiche: n. 3 progetti (1 CNR)

scienze chimiche: n. 2 progetti (1 CNR)

scienze biologiche e mediche: n. 10 progetti (3 CNR)

scienze agrarie: n. 3 progetti (2 CNR)

scienze storiche filosofiche: n. 1 progetto

scienze dell'informazione: n. 2 progetti

scienze biotecnologie: n. 6 progetti (3 CNR)

Lo scambio di ricercatori avverrà fino ad un massimo di 20 mesi/uomo.

Scambio di ricercatori non strettamente connesso a progetti comuni di ricerca.

Ogni anno esperti israeliani (fino ad un massimo di 10) potranno effettuare soggiorni di studio in Italia.

Seminari bilaterali

È prevista l'organizzazione di tre seminari bilaterali per anno, da tenersi alternativamente in Italia ed in Israele, su temi di interesse comune.

La Parte che ospiterà il seminario sosterrà integralmente le spese correlate all'organizzazione dello stesso.

La Parte inviante sosterrà le spese di viaggio della delegazione, composta, di norma, da un massimo di 7 partecipanti.

Possibilità di effettuare visite di studio a totale carico della Parte inviante.

Scambio di informazioni nel campo della ricerca scientifica.

Marocco

Accordo di cooperazione scientifica tra CNR e CNPRST (Centro Nazionale di Coordinamento e Pianificazione della Ricerca Scientifica e Tecnologica del Marocco)

Firmato: 9 aprile 1988

Validità: fino al 31 dicembre 1990, automaticamente rinnovabili per periodi di uguale durata, salvo disdetta di una delle Parti.

È prevista la revisione del testo dell'Accordo.

Modalità della cooperazione: *progetti comuni di ricerca.*

Per il triennio 1992-94 sono stati presentati all'approvazione dei Comitati Nazionali di Consulenza 5 progetti comuni:

scienze fisiche: n. 2 progetti

scienze chimiche: n. 1 progetto

scienze geologiche: n. 1 progetto

scienze agrarie: n. 1 progetto

Lo scambio di ricercatori avverrà fino ad un massimo di 12 mesi/uomo.

Scambio di ricercatori non strettamente connesso a progetti comuni di ricerca.

Seminari bilaterali

È prevista l'organizzazione di seminari bilaterali.







Scambio di informazioni nel campo della ricerca scientifica.

In allegato elenco progetti e Istituti partecipanti.

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:

<p>Monografie di orientamento bibliografico</p> <p>CULTURA & LIBRI</p>  <p>STUDIARE FILOSOFIA IN ITALIANO (II)</p> <p><small>È un volume per bibliografi e per i colleghi che non vogliono limitarsi allo studio della filosofia come a secoloni. È un volume di studio e di lavoro.</small></p> <p>SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI</p>	<p>Monografie di orientamento bibliografico</p> <p>CULTURA & LIBRI</p>  <p>THOMAS S. ELIOT (II): IL TEATRO COME POESIA IN SCENA</p> <p><small>È il secondo volume di una trilogia dedicata a Eliot. Il teatro è una forma di poesia e di cultura che ha una sua storia e una sua vita. È un volume di studio e di lavoro.</small></p> <p>SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI</p>	<p>Monografie di orientamento bibliografico</p> <p>CULTURA & LIBRI</p> <p>EPISTEMOLOGIA CONTEMPORANEA (II): POPPER E KUHN</p>  <p><small>È il secondo volume di una trilogia dedicata a Popper e Kuhn. È un volume di studio e di lavoro. È un volume di studio e di lavoro.</small></p> <p>SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI</p>
<p>Monografie di orientamento bibliografico</p> <p>CULTURA & LIBRI</p> <p>IL PRAGMATISMO: EUROPA E AMERICA NELL'ERA POSTMODERNA</p>  <p><small>È un volume di studio e di lavoro. È un volume di studio e di lavoro.</small></p> <p>SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI</p>	<p>Monografie di orientamento bibliografico</p> <p>CULTURA & LIBRI</p> <p>LIBRI E CULTURA DELLA SICILIA MODERNA DI GIOVANNI VERGA A LEONARDO SCIASCIA</p>  <p><small>È un volume di studio e di lavoro. È un volume di studio e di lavoro.</small></p> <p>SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI</p>	<p>Monografie di orientamento bibliografico</p> <p>CULTURA & LIBRI</p> <p>LA DIMENSIONE RELIGIOSA DELLA POESIA DI CLEMENTE REBOULA</p>  <p><small>È un volume di studio e di lavoro. È un volume di studio e di lavoro.</small></p> <p>SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI</p>

A chi si abbona per il 1994 saranno spediti anche i supplementi di attualità "Libri/Novità" e un libro in omaggio. Per informazioni telefonare alla redazione; a chi ne fa richiesta sarà spedito gratuitamente il nostro catalogo.



Ricercando

a cura di Livio Frittella

Nobel a Milano

Il 7 e 8 dicembre scorsi Milano ha accolto nei locali del Centro Congressi Cariplo l'iniziativa promossa dal Comune di Milano, dalla Cariplo e da *Il Sole - 24 ore* denominata "Dieci Nobel per il futuro. Scienze, economia, etica per il prossimo secolo". Perché riunire per un convegno dieci grandi scienziati, del calibro di Rita Levi Montalcini, Renato Dulbecco, James Black e David Baltimore per la Medicina, Jack Steinberger, Burton Richter, Samuel Ting e Carlo Rubbia per la Fisica, Ilya Prigogine per la Chimica e Gary S. Becker per l'Economia? L'intenzione era di riportare nel capoluogo lombardo lo spirito che ha caratterizzato la sua vita culturale per lungo tempo, preparando altresì l'istituzione di una commissione permanente di scienziati che collabori col Comune di Milano. In effetti, in fatto di premi Nobel qualcosa in Italia sta cambiando, chi ha abbandonato l'Italia sta ritornando all'ovile; basti ricordare i casi di Renato Dulbecco e dell'altro genetista Luca Cavalli Sforza.

70 anni del CNR

Ha settanta anni, il Consiglio Nazionale delle Ricerche, fondato nel 1923 dal matematico Vito Volterra, diventato oggi un organismo con tante spese e pochi ricercatori. Le celebrazioni

del 29 novembre scorso sono servite a riflettere sul ruolo del Consiglio e sul futuro della ricerca in Italia: le parole d'ordine sono maggiori risorse disponibili, massimo sfruttamento delle potenzialità, sia umane che tecnologiche e incentivazione delle possibilità di espressione dei giovani ricercatori. Per perseguire questi obiettivi, però, occorrono fondi: il ministro dell'Università e della Ricerca Umberto Colombo ha voluto precisare che il CNR non ha avuto una dotazione adeguata, con tagli pari al 5 per cento. E ha dettato la sua personale ricetta per il Consiglio dell'avvenire: "miglioramento dell'efficienza, qualità, maggiore coordinamento e sinergia con gli altri enti".

Programma ricerca

Il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica Umberto Colombo ha presentato, l'11 gennaio scorso, i programmi del governo in materia di ricerca. Le intenzioni del ministro si possono sintetizzare in minori finanziamenti alla ricerca di base e nel conferimento di un'importanza maggiore ai temi dello sviluppo dell'industria già operante sul nostro territorio. Il quadro si completa con la distribuzione di risorse cospicue già destinate precedentemente, ma rimaste congelate, e con una razionalizzazione dell'assegnazione dei finanziamenti. Questi ultimi hanno subito alcuni tagli: le

erogazioni ai tradizionali enti sono state ridotte in media del 4,5%. Infine, Colombo ha proposto l'istituzione di due commissioni: una di carattere politico, incaricata di coordinare i programmi di sviluppo e di occupazione, l'altra prettamente operativa, formata da esponenti della ricerca pubblica e privata e dell'industria.

Nuovi parchi tecnologici

Sono stati stanziati i fondi per la creazione di dieci parchi tecnologici in Italia. La prima *tranche* di finanziamento ammonta a 300 miliardi, a fronte di un fondo globale di 1000 miliardi, previsto già dal decreto attuativo dell'intesa di programma del febbraio 1992. Gli obiettivi dei parchi saranno l'istituzione di nuove imprese e quindi nuovi posti di lavoro, nonché il trasferimento più immediato delle conoscenze scientifiche alle aziende locali. Naturalmente le regioni del Mezzogiorno, in sede di assegnazione dei parchi, sono state privilegiate: ognuna avrà la sua struttura, eccetto la Campania che ne vanterà due, nell'area metropolitana di Napoli e alla Pro.ge.Tec. Sorgeranno parchi in Sardegna (Cagliari, Alghero, Nuoro, Oristano) e in Calabria (Cosenza, Crotona, Reggio, Catanzaro e Vibo Valentia).

Programma quadro per la ricerca europea

23 mila miliardi di lire. O, se si preferisce, 12 mila milioni di Ecu. Questa la cifra che l'Unione Europea ha stanziato per la ricerca, nell'ambito del

Quarto Programma quadro 1994-98. Gli obiettivi del piano – illustrati dal Commissario Antonio Ruberti – sono cooperazione, diffusione e utilizzazione dei risultati della ricerca, nonché la limitazione dei *gap* esistenti tra le zone depresse e quelle più sviluppate. In dettaglio, i settori privilegiati saranno l'industria manifatturiera e di trasformazione, dove si svilupperanno nuove tecniche; le tecnologie dei materiali ad alte prestazioni; il settore ambientale con iniziative di protezione del territorio; infine, il comparto sanitario, con le ricerche sull'Aids, le malattie cardiovascolari, il cancro e i disturbi neurologici.

Per una cultura mediterranea

Un'autentica cultura mediterranea potrà affermarsi solo attraverso un collegamento organico tra le maggiori istituzioni dell'area mediterranea: con questa convinzione, il 2 febbraio il CESVAM (Centro Europeo di Sviluppo dell'Area Mediterranea) ha presentato a Roma lo studio "Interconnessioni reti di ricerca nell'area mediterranea". Lo studio vuole dimostrare la fattibilità dell'interconnessione in rete numerica fra tredici università mediterranee, ognuna delle quali è anche sede di segretariato CUM (Comunità delle Università Mediterranee).

L'EGITTO TRA RINNOVAMENTO E INTEGRALISMO

di Burton Bollag

Nel momento in cui l'Egitto sta cercando di rimodernare il suo sistema universitario, in un modo non usuale, negli atenei si è passati all'offensiva contro i fondamentalisti islamici, decisione che ha scatenato non poche contestazioni nell'ambiente. Lo scorso autunno, ad esempio - dopo che i funzionari amministrativi decisero di selezionare i candidati alle elezioni studentesche escludendo quelli che si supponevano legati a gruppi estremisti - ci furono dimissioni in quasi tutte le 11 università egiziane, senza contare le proteste che seguirono l'espulsione dalle aule dello studente di alcuni fondamentalisti dichiarati. Gli incidenti più gravi si sono verificati all'Università del Cairo (dove 26 studenti sono stati imprigionati per aver sfondato una porta ed essersi introdotti con la forza nell'edificio amministrativo), all'Università di Alessandria e all'Università Al-Azhar, un'antica istituzione islamica.

In giro di vite segue le accuse mosse dal governo ai fondamentalisti i quali starebbero perseguendo un piano per infiltrarsi nelle università e nelle scuole pubbliche dove avrebbero sostituito i loro programmi a quelli ufficiali e obbligato le ragazze a indossare il *chador*.

La polemica sull'istruzione segue una serie di attacchi sferrati dagli estremisti islamici contro funzionari governativi, turisti e cristiani copti.

Particolarmente scioccante per gli

intellettuali è stato l'assassinio, nel 1992, di un importante autore egiziano, Farag Foda; lo scorso dicembre un membro dell'organizzazione fondamentalista Gamiat Islamiya è stato processato e condannato a morte in quanto ritenuto responsabile dell'omicidio.

L'influenza degli islamici, ossia coloro che reclamano l'introduzione di norme religiose più severe, è sensibilmente cresciuta negli ultimi vent'anni: oggi hanno il controllo di molte facoltà ed associazioni studentesche, ma in genere non appoggiano le violenze perpetrate dagli estremisti. Le associazioni studentesche controllate dagli islamici hanno bloccato concerti, rappresentazioni teatrali e altre attività culturali considerate frivole e comunque fuorvianti dal più importante impegno costituito dalla preghiera. Inoltre sono in costante contrasto con il personale universitario che ha tentato di organizzare nei campus conferenze, mostre fotografiche e proiezioni su temi di interesse politico come la Bosnia o la Palestina. Yasser Assem, che frequenta il quarto anno di Chimica all'Università del Cairo, sostiene che le studentesse dovrebbero portare il *chador*, simbolo islamico di devozione: tuttavia, se una ragazza non fosse d'accordo, Yasser cercherebbe di convincerla facendole leggere dei testi islamici.

Se gli scritti e le ricerche degli studenti islamici hanno avuto un certo impatto, non si è avuta un'influenza

rilevante sull'insegnamento, se non in qualche classe che segue gli orientamenti di Saad Eddin Ibrahim, un eminente sociologo egiziano: "Se il docente è un laico dichiarato, gli studenti lo subisseranno di fischi e schiamazzi". Si è verificato un caso anche più bizzarro: un professore di Studi islamici all'Università del Cairo, Nasr Hamed Abu Zeid, è stato portato in giudizio da un islamico che voleva sciogliere il suo matrimonio poiché lo considerava un apostata. In attesa della sentenza, Abu Zeid si è visto negare il passaggio in ruolo a causa di alcune obiezioni mosse dagli islamici ai suoi scritti.

Per ora gli islamici si sono guadagnati l'apprezzamento degli studenti per aver fornito loro una serie di servizi che le università - che versano in condizioni piuttosto critiche - non sono in grado di dare: libri usati, scambio di indumenti, aiuti per gli studenti bisognosi e disabili. Le opinioni degli studenti sono contrastanti: se da un lato affermano che gli islamici si limitano a seguire delle regole religiose più rigide di altri senza interferire realmente nella vita altrui, alcune ragazze lamentano qualche forma di discriminazione.

L'Egitto, il più popoloso paese arabo, è anche uno dei più democratici. Il governo del Presidente Hosni Mubarak sembra seriamente intenzionato a tenere la religione fuori dal sistema educativo, soprattutto perché gli islamici sono l'unica forza in

grado di minacciare la legittimità del governo. Così, nonostante il recente giro di vite nei confronti degli islamici, la politica universitaria del governo continua ad essere improntata ad un certo autoritarismo alternato a tolleranza paternalistica. I campus sono stati dotati di speciali corpi di polizia per fermare gli agitatori; finora risulta che solo alcuni estremisti siano stati sospesi per uno o due trimestri, ma sembra che nessuno sia stato espulso, e comunque – nonostante la selezione – gli islamici sono riusciti a incrementare lievemente la propria presenza nelle rappresentanze studentesche e di facoltà.

La posizione del ministro dell'Istruzione

Nel novembre scorso, la camera alta del parlamento egiziano (detta *Shura*) ha presentato un dettagliato rapporto sui militanti islamici, che sono per lo più poveri e disoccupati. Un anno e mezzo fa, in un discorso alla camera alta, il ministro dell'Istruzione Hussein Kamel Bahaa El-Din denunciò il "piano" degli estremisti islamici per infiltrarsi nel sistema educativo egiziano: oggi, minacciato di morte, Bahaa El-Din deve vivere costantemente scortato dalla polizia. Ma non si è lasciato intimorire, e in un'intervista ha dichiarato che gli insegnanti delle scuole pubbliche "cercano di fare il lavaggio del cervello ai ragazzi con le loro idee estremiste". Secondo il ministro, i fondamentalisti mirano al predominio nelle facoltà umanistiche per influenzare la formazione dei docenti, e a questo scopo "reclutano gli studenti delle classi più povere". Recentemente, Bahaa El-Din ha vietato agli insegnanti delle scuole pubbliche di obbligare le studentesse a portare il *chador* e negli ultimi due anni ha trasferito negli uffici parecchi professori che avevano imposto regole islamiche nelle proprie classi. L'Università del Cairo è una delle istituzioni in cui i docenti hanno eletto rappresentanti islamici. Badr G. Ateya, docente di chimica e presiden-

te del club della facoltà, vorrebbe che nell'insegnamento delle scienze sociali fossero inseriti più "valori islamici", che le studentesse portassero il velo e che ragazzi e ragazze sedessero nelle aule in due lati opposti. Ma, secondo lui, dovrebbero essere iniziative spontanee.

Secondo Ateya il grosso problema dell'ateneo è la scarsità di finanziamenti. Il club reclama una maggiore autonomia universitaria e la libertà di eleggere il rettore e il vice rettore (che oggi spetta al Presidente egiziano). Tuttavia, afferma Ateya, recentemente l'amministrazione dell'università sembra più disponibile ad ascoltare i reclami della facoltà, e negli ultimi quattro anni attrezzature e servizi sono lievemente migliorati, pur se in un panorama complessivamente cupo. La facoltà di Chimica è stata dotata di parecchie pubblicazioni straniere e di sei computer. La biblioteca è piuttosto scarna e la maggior parte degli studenti non può permettersi di acquistare i testi scientifici importati in lingua inglese: il risultato è che solo pochi ragazzi hanno accesso ai libri di testo e quindi devono arrangiarsi con le conferenze e le relative trascrizioni che Ateya e gli altri docenti pubblicano e vendono nell'università.

Nel frattempo il personale accademico sta cercando di modernizzare le università egiziane, sempre più affollate, impoverite e antiquate. Ultimamente si è cercato di rendere l'insegnamento più a misura di studente, mentre finora è stato basato soprattutto sull'apprendimento a memoria. L'autunno scorso l'Università del Cairo ha diviso l'anno accademico in due semestri, e gli studenti sembrano soddisfatti: è vero che devono impegnarsi di più avendo gli esami al termine di ogni semestre, ma la loro concentrazione è aumentata. Gli insegnanti, inoltre, sollecitano i ragazzi a produrre delle tesine trimestrali allo scopo di dare loro un ruolo più attivo: quindi più ricerca in biblioteca, più verifiche periodiche e più lavori per imparare una nuova metodologia di studio.

Grandi aspettative e grandi difficoltà

Da quando (quarant'anni fa) in Egitto è stata abolita la monarchia, la costituzione ha garantito il diritto all'istruzione superiore: le iscrizioni sono decollate, forzando il sistema al limite del possibile e oltre. In questi quarant'anni, il corpo studentesco dell'Università del Cairo è più che raddoppiato, raggiungendo oggi le 120.000 unità. Non è raro che le lezioni nelle facoltà più frequentate – Economia e Commercio e Legge – siano seguite da 1.000-1.500 studenti. Va ricordato che il titolo universitario non serve solo per approdare ad un'occupazione, ma è addirittura un requisito per il matrimonio.

Di fronte alle grandi aspettative di una popolazione che cresce a ritmo elevato, il governo ha deciso di mantenere la libertà di accesso. Il ministro dell'Istruzione Bahaa El-Din prevede che il numero degli iscritti alle università egiziane passi dai 650.000 odierni a 1.200.000 nel 2000, elevando dal 19% al 25% la percentuale dei giovani che intendono conseguire un titolo universitario. La loro accoglienza sarebbe possibile solo istituendo nuovi atenei e raddoppiando la ricettività di quelli esistenti utilizzandoli in due turni.

Anche l'istruzione a distanza a pagamento è in espansione. Lo scorso anno il parlamento ha approvato una legge, presentata da Bahaa El-Din, con cui vengono rimossi gli ostacoli all'istituzione di università private: la proposta ha destato reazioni contrastanti, specie tra coloro che ritengono che la frequenza dovrebbe essere determinata dal merito e non dal portafoglio.

Gli osservatori esterni non sono affatto ottimisti sul futuro dell'istruzione superiore in Egitto. "Se il governo non aumenta i finanziamenti, credo che non si arriverà a nulla" ha commentato Donald McDonald, rettore dell'Università Americana al Cairo.

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

abstract

The section "Dimensione mondo" hosts this time a paper of Burton Bollag on higher education in Egypt, a State which has combine the need for renewal and religious radicalism.

In this country the government was harshly criticized for its decision of expelling some students linked to fundamentalist groups from college.

The influence of the Islamics who support the introduction of stricter religious rules has grown steadily in the last twenty years; today they control several faculties and students' associations although they do not generally approve the violence of the fundamentalists. The students' associations controlled by the Islamics have vetoed concerts, plays and other cultural activities which, in their opinion, divert people from the most important human activity: prayer.

The Islamics have won the students' approval with the introduction of a series of services universities were not able to provide, such as the sale of used books, support measures for the needy and the disabled etc. Female students, however, complain for some forms of discrimination (in some faculties the Islamics have tried to introduce the obligatory use of chador) although Egypt is one of the most democratic countries of the area.

18 months ago the Ministry of Education denounced that the Islamics were trying to insinuate in the Egyptian education system. He received death threats and, since then, he has been living under police control.

Meanwhile the academic staff is trying to modernize the Egyptian universities which are getting more and more overcrowded, antiquated and with scarce resources. The academic year has been divided into two semesters and teachers are trying to motivate students to make little quarterly papers so that they can play a more active role and learn new study methodologies.

Last but not least is the great problem of university access – at present there are no selection mechanisms – as universities are not able to keep in step with the fast population growth of the country.

La rubrique "Dimensione Mondo" présente un article de Burton Bollag sur la situation de l'instruction supérieure en Egypte, instruction qui doit conjuguer renouvellement et intégralisme.

Il y a dans le pays de fortes protestations contre le gouvernement qui a décidé l'expulsion de l'université de quelques étudiants liés à des groupes intégralistes. L'influence des islamiques, c'est à dire de ceux qui réclament l'introduction de règles religieuses plus sévères, a sensiblement augmenté au cours de ces vingt dernières années: ils ont aujourd'hui le contrôle de nombreuses facultés et associations d'étudiants, mais en général ils n'approuvent pas les violences exécutées par les extrémistes. Les associations d'étudiants contrôlées par les islamiques ont bloqué des concerts, des représentations théâtrales et d'autres activités culturelles considérées frivoles parce qu'elles détournent de l'engagement plus important constitué par la prière.

Les islamiques toutefois ont été appréciés par les étudiants car ils leur ont fourni une série de services que les universités ne sont pas en mesure de leur donner: livres d'occasion, aides aux étudiants besogneux ou handicapés.

Ce sont les jeunes filles qui se plaignent surtout d'une certaine forme de discrimination (dans certains facultés les islamiques ont tenté d'imposer le chador), bien que l'Egypte soit un des états les plus démocratiques.

Il y a un an et demi le Ministre de l'Instruction avait dénoncé une sorte de complot islamique visant à s'infiltrer dans le système éducatif égyptien et aujourd'hui, menacé de mort, il doit vivre constamment sous escorte de police.

Entretiens le personnel universitaire tente de moderniser les universités égyptiennes qui sont de plus en plus surchargées, pauvres et désuètes. L'année académique a été divisée en deux semestres, et les professeurs invitent les étudiants à présenter des thèses tous les trois mois afin de leur donner un rôle plus actif et une nouvelle méthode d'étude.

Autre problème sinon le dernier, celui de l'accès, actuellement libre, à l'université dans un pays où la population augmente à un rythme élevé, alors que les institutions ne sont pas en mesure d'évoluer avec la même rapidité.

résumé

L'ANIMA DEL PAESAGGIO

di **Maria Caterina Redini**

Associato di Tecnologia dei materiali da costruzione
nella Facoltà di Architettura dell'Università di Roma "La Sapienza"

Uno dei compiti fondamentali dell'università è quello di sviluppare di continuo il confronto fra esperienze culturali ed intellettuali diverse. Il bilancio della cooperazione attivata negli ultimi anni fra gruppi di docenti e studenti provenienti dalle università della CEE e dai paesi del bacino del Mediterraneo ha prodotto, a mio avviso, risultati significativi e tali da far sperare in futuro di rinsaldare quei fortissimi legami storici che hanno unito le popolazioni del bacino del Mediterraneo. Queste occasioni di collaborazione applicate allo studio di un problema disciplinare specifico, possono diventare un modello per produrre insieme cultura.

L'aspetto positivo e lo straordinario interesse delle iniziative di collaborazione alle quali ho partecipato in questi ultimi anni è stato proprio quello emerso dai risultati relativi ad uno studio a carattere applicativo sui processi di trasformazione fisica del territorio, così come è stato fatto sulla Medina di Salé, in Marocco, nella città-porto di Azefoun, in Algeria, e dell'area paesaggistica di Zara in Giordania.

Studiosi e operatori provenienti da culture differenti, che non si conoscevano tra loro sono riusciti a trovare un accordo già nelle prime fasi di impostazione del progetto. Intorno a questi programmi operativi si è sempre verificata la collaborazione spontanea e l'impegno attivo delle istituzioni, degli esperti culturali dei paesi in cui ci si trovava ad operare durante gli *stage*.

Questa è stata una premessa indi-

ispensabile per costruire un'intensa e proficua collaborazione, produrre risultati significativi e costruire il complessivo e reciproco arricchimento di scambi culturali, di relazioni internazionali coniugate a forti amicizie personali.

Studi relativi alla riqualificazione della Medina di Salé-Rabat sono stati svolti nel 1990 da docenti dell'Istituto Universitario di Architettura di Venezia, di cui facevo parte, da studenti italiani con la collaborazione della Association Bouregreg, della prefettura e della municipalità di Salé.

Il tema di studio è stato quello relativo alla salvaguardia e alla valorizzazione della Medina allo scopo di risolvere le connessioni fra questa, la Medina di Rabat e il loro reciproco contesto ambientale.

L'obiettivo era indirizzato a valutare le potenzialità e i valori culturali della struttura urbana storica e contemporaneamente operare per la salvaguardia del paesaggio, la sistemazione ed il riuso delle residenze storiche dei *fondouk* e delle *grandes demeures*.

Il programma si è articolato in una serie di *stage* sul posto ed ha prodotto dei programmi operativi, metaprogetti per ogni settore considerato.

Analoga metodologia di svolgimento e un tema più definito hanno guidato il programma Med Campus.

Il progetto Med Campus-Unimed 139 da me coordinato si è svolto nel 1993 con lo scopo principale di formare esperti sul tema più generale della tutela ambientale in presenza dello sviluppo del settore turistico, esperti in grado di valorizzare le proprie

risorse nella consapevolezza delle trasformazioni. Il corso non si è limitato ad istruire futuri operatori attraverso la consueta attività didattica costituita da lezioni e seminari. Questo corso di formazione si è posto come obiettivo l'elaborazione di vere e proprie indicazioni progettuali per lo sviluppo delle "aree campioni". Nelle sue fasi più operative le due zone, Zara in Giordania e Azefoun in Algeria, sono state analizzate ed in un secondo tempo elaborate allo scopo di fornire delle indicazioni in merito alle trasformazioni e alla valorizzazione delle proprie potenzialità. Si può dire che il momento scientifico più rilevante è stato quando sono state approntate delle proposte, alle varie scale di intervento, ottenute attraverso la verifica, l'applicazione ed il confronto delle metodologie d'intervento dibattute in sede teorica. Il confronto fra gli insegnanti e gli studenti è avvenuto discutendo sulle scelte e sulle strategie da adottare per le singole "aree studio".

Stesse metodologie, dunque, verificate in ambiti geografici, morfologici, economici e socioculturali diversi ad opera di laureati di differenti provenienze culturali raggruppati in *team* di ricerca interdisciplinari e internazionali. Gli studenti dovevano sperimentare e chiarire il proprio metodo d'approccio al fine di dimostrare le compatibilità fra le varie ipotesi.

Dopo questa breve sintesi sulla mia esperienza all'interno dei programmi di cooperazione nei paesi PTM, vorrei aggiungere alcune riflessioni relative alle problematiche trattate.

Il paesaggio costituisce un campo

l'indagine particolarmente importante per geografi, storici, filosofi, urbanisti e architetti. La problematica della conservazione e della tutela del paesaggio si configura complessa e al tempo stesso urgente.

La sensibilità paesaggistico-culturale

In questo momento si è ritornati a rivolgere molta attenzione alle presistenze ambientali, oggi si parla del pericolo dovuto alla desertificazione e dell'omologazione di interi territori e della negazione del paesaggio che esiste proprio in quanto presenta una diversificazione di forme.

Ciò che più è necessario è una sensibilità paesaggistico-culturale a tutti i livelli, che sia propria tanto degli amministratori che degli utenti. Sensibilità culturale che ha salvato alcuni paesi (es. Scozia) e che è invece mancata del tutto nelle zone costiere di molti paesi del Mediterraneo.

Gli ecologi ed i biologi si sono preoccupati di approfondire questo problema. Si è diffusa una coscienza paesaggistica e la piattaforma economica di molti paesi costieri del Mediterraneo è quella relativa all'ambiente e al rilancio del turismo.

Gli ambienti litorali sono ecosistemi fragili, con le loro funzioni biologica e culturale, la loro originalità di genere di vita, che devono essere preservati in quanto fattori economici e culturali.

Per assicurare la protezione di queste zone contro i crescenti rischi di distruzione ecologica ed estetica è necessario proteggere e valorizzare l'originalità di ogni zona litoranea.

Bisogna volgere l'attenzione alla complessità del contesto, ricercare l'essenza di quel preciso paesaggio, analizzare i modi di percezione di esso e dei suoi elementi, in tutte le loro materialità e forme, che ne determinano la ricchezza delle immagini.

Il paesaggio, ed i vari frammenti che hanno sedimentato nella memoria, costituiscono risorsa. Occorre verificare quanto di esso può essere recu-

perato, quanto dei suoi frammenti può essere trasformato pur salvaguardando la sua coerenza, la forma e la fisionomia unitaria; in altre parole come bisogna operare nella tutela della identità e unicità di un sito.

L'analisi ambientale deve essere orientata a scoprire quanto e in che termini valga la pena di intervenire in una data zona, sia che si tratti di provvidenze di tutela, di puro recupero, sia che si tratti di trasformazioni in termini propositivi.

L'ambiente, un "bene originale"

Questi interventi devono garantire, in ogni caso, il mantenimento di quelle caratteristiche, di quegli elementi costitutivi che hanno prodotto un determinato ambiente, che hanno un sedimento nella memoria collettiva, che ci fanno percepire il paesaggio nella sua struttura e nella sua essenza, e rendono un ambiente un "bene originale".

Per realizzare uno studio tecnico a carattere propositivo che abbia questi obiettivi occorre agire su campioni di zone costiere più o meno fortemente antropizzate ed esercitare un'analisi ambientale.

Come dato di partenza si deve stabilire quale è stato il fenomeno che ha portato alla distruzione o inquinamento di molte aree in quanto i fenomeni non sono omogenei. È necessario valutare il livello di degrado al fine di analizzare se vale o no la pena di intervenire.

Lavorando su queste tematiche, è stato per me molto produttivo osservare in modo unitario i processi di trasformazione in rapporto alle eredità culturali di alcuni paesi che gravitano intorno al Mediterraneo; in questi anni di svolgimento dei programmi di cooperazione e negli ultimi anni assistiamo ad un nuovo interesse intorno all'area mediterranea dovuto specialmente alla partecipazione di paesi nuovi o totalmente rinnovati.

L'accresciuta conoscenza reciproca, il

dialogo delle culture differenti nella necessità di confrontare i punti di vista, nel narrare le differenti storie e per interpretare le vicende comuni, ha progressivamente messo a fuoco le tematiche già dette. Nei programmi di cooperazione di cui parliamo questo è avvenuto attraverso il confronto fra gli insegnanti e gli studenti sia nel campo della ricerca che nello svolgimento degli *stage* progettuali.

Attualmente in alcuni paesi islamici gli scompensi ambientali hanno portato ad una sorta di nostalgia per il lontano passato: si riguarda al vernacolare, si studiano i villaggi islamici e preislamici come modelli più calibrati rispetto all'equilibrio delle risorse ed alle aspettative del tessuto sociale. Si può notare attualmente un riuso del linguaggio vernacolare adottato anche negli edifici costruiti con tecnologie e materiali moderni.

Il concetto di regionalismo è fondato sugli aspetti sociologici, antropologici e ambientali. In Giordania, per esempio, si hanno tre tipi di situazioni geomorfologiche, la montagna, il deserto e la fertile valle del Giordano, a cui corrispondono tre tipi diversi di popolazione ed hanno avuto dei modi di vita estremamente differenti: gli agricoltori, i beduini ed i cittadini. Ogni tipo di costruzione ha contribuito a formare l'ambiente fisico sia nella tradizione che oggi nell'innovazione.

Negli ultimi decenni sono avvenute le trasformazioni territoriali più vaste e rapide; nuovi insediamenti sono stati realizzati spesso con le tecniche più avanzate, e il settore delle costruzioni ha svolto un ruolo fondamentale sia attraverso il coinvolgimento della cultura locale che con un forte apporto della cultura dei paesi occidentali.

In Giordania, negli ultimi anni, uno dei problemi più discussi è quello relativo all'individuazione di che cosa conservare del passato, quanto e che cosa trasformare. Se attualmente gli edifici moderni costituiscono l'orgoglio ed il prestigio di un'élite, questi però vanno considerati all'interno

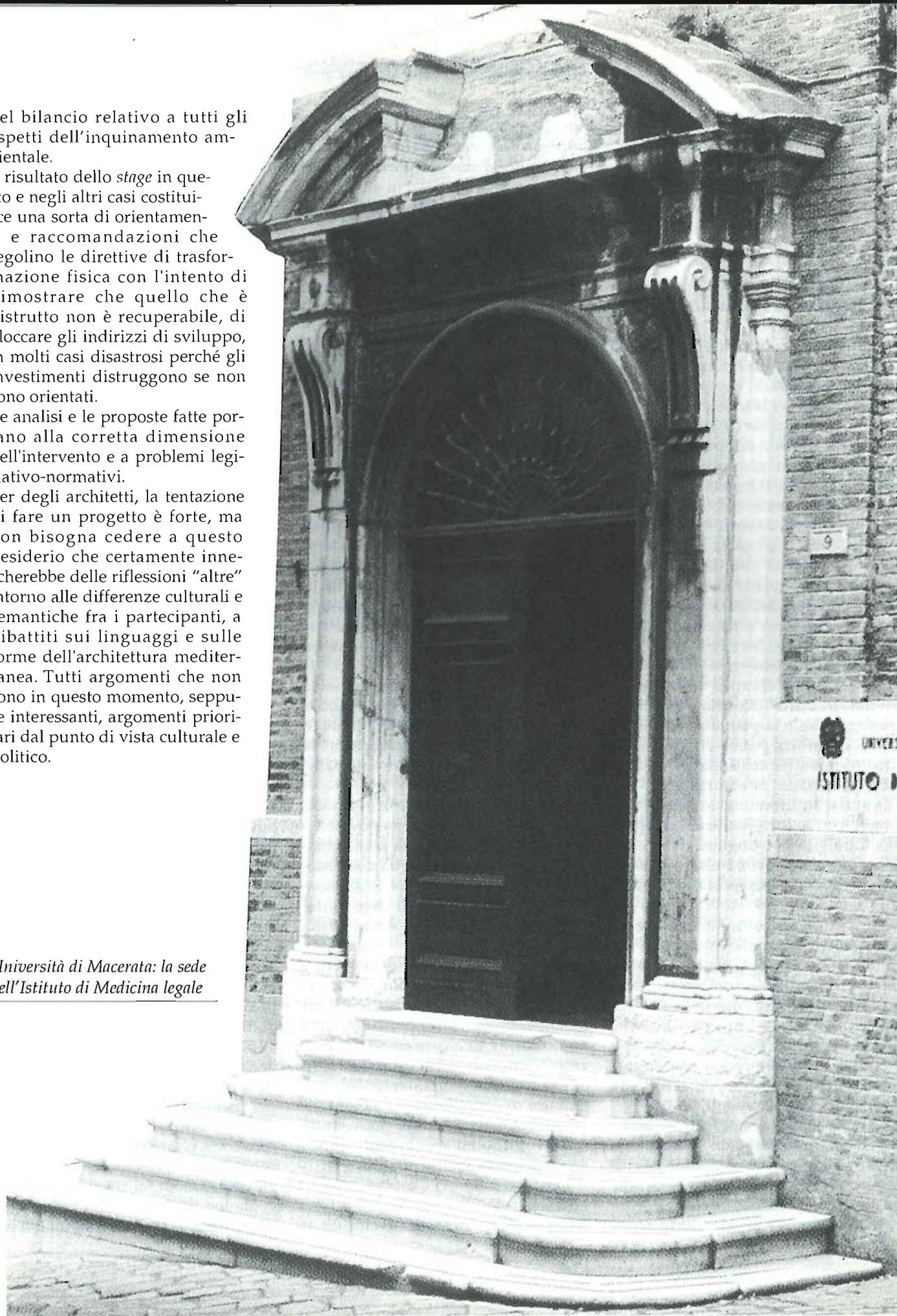
del bilancio relativo a tutti gli aspetti dell'inquinamento ambientale.

Il risultato dello *stage* in questo e negli altri casi costituisce una sorta di orientamenti e raccomandazioni che regolino le direttive di trasformazione fisica con l'intento di dimostrare che quello che è distrutto non è recuperabile, di bloccare gli indirizzi di sviluppo, in molti casi disastrosi perché gli investimenti distruggono se non sono orientati.

Le analisi e le proposte fatte portano alla corretta dimensione dell'intervento e a problemi legislativo-normativi.

Per degli architetti, la tentazione di fare un progetto è forte, ma non bisogna cedere a questo desiderio che certamente innescerebbe delle riflessioni "altre" intorno alle differenze culturali e semantiche fra i partecipanti, a dibattiti sui linguaggi e sulle forme dell'architettura mediterranea. Tutti argomenti che non sono in questo momento, seppure interessanti, argomenti prioritari dal punto di vista culturale e politico.

Università di Macerata: la sede dell'Istituto di Medicina legale



DALLA GAZZETTA UFFICIALE (gennaio-febbraio 1994)

Leggi e decreti

Università "La Sapienza" di Roma
Decreto rettorale
Organizzazione dell'Azienda
Policlinico Umberto I (GU del 7 febbraio)

Ministero della Sanità
Decreto 12 gennaio 1994
Determinazione per l'a.a. 1993/94 del numero di borse di studio da attribuire per ciascuna specializzazione medica

MURST

Decreto 28 gennaio 1994
Determinazione per l'a.a. 1993/94 del numero di laureati in Medicina e Chirurgia da ammettere con assegnazione di borsa di studio alle scuole di specializzazione presso le università (G.U. dell'11 febbraio)

Decreto-legge 21 febbraio 1994 n. 122
Disposizioni urgenti per il funzionamento delle università (GU del 22 febbraio)

Istituzione di facoltà e corsi di laurea

UNIVERSITÀ DI GENOVA: cdl in Conservazione dei beni culturali afferente alla facoltà di Lettere e Filosofia (GU del 3 gennaio)

UNIVERSITÀ DI UDINE: indirizzo beni musicali nel cdl in Conservazione dei beni culturali (GU del 2 febbraio)

UNIVERSITÀ DI TORINO: cdl in Scienze internazionali e diplomatiche afferente alla facoltà di Scienze politiche (GU del 16 febbraio)

UNIVERSITÀ DI SASSARI: cdl in Scienze ambientali (con sede a Nuoro) (GU del 23 febbraio)

cdl in Scienze forestali (con sede in Nuoro) (GU del 24 febbraio)

Istituzione di diplomi universitari

AREA ECONOMICA
Genova (GU del 27 gennaio)

INGEGNERIA
Cagliari (sede di Nuoro) (GU del 25 gennaio)

INFORMATICA
Cagliari (GU del 3 gennaio)

BENI CULTURALI
Bologna (sede di Ravenna) (GU del 12 febbraio)

MEDICINA

Padova (GU del 4 e 5 gennaio)
Perugia (GU del 17 gennaio)
Pisa (GU del 17 gennaio)
Siena (GU del 18 e 29 gennaio, 17 febbraio)
Parma (GU del 24, 25, 28 gennaio)
Genova (GU del 22, 23 febbraio)
Ancona (GU del 22 febbraio)
Bari (GU del 24 febbraio)
Sassari (GU del 25 febbraio)

AGRARIA

Torino (GU del 16 febbraio)

Riordinamenti

CDL IN SCIENZE NATURALI
Catania (GU del 3 gennaio)

CDL IN SCIENZE BIOLOGICHE
Ancona (GU del 27 gennaio)

CDL IN FISICA
L'Aquila (GU del 3 gennaio)
Messina (GU del 15 febbraio)
Salerno (GU del 26 febbraio)

CDL IN CHIMICA
Torino (GU del 24 gennaio)
Palermo (GU del 28 gennaio)
Sassari (GU del 17 febbraio)
Salerno (GU del 26 febbraio)

CDL IN CHIMICA INDUSTRIALE
Torino (GU del 24 gennaio)

CDL IN MATEMATICA
Padova (GU del 3 gennaio)
Milano (sede di Como) (GU del 22 gennaio)
Bologna (GU del 29 gennaio)

CDL IN SCIENZE STATISTICHE E ATTUARIALI
Salerno (sede decentrata di Benevento) (GU del 5 gennaio)

CDL IN CONSERVAZIONE DEI BENI CULTURALI
Lecce (GU del 14 febbraio)

CDL IN SCIENZE DELLA PRODUZIONE ANIMALE
Perugia (GU del 28 gennaio)

FACOLTÀ DI ARCHITETTURA
Politecnico di Milano (GU del 5 gennaio)
Politecnico di Bari (GU del 13 gennaio)

FACOLTÀ DI ECONOMIA
Urbino (GU dell'11 gennaio)

Modena (GU del 14 gennaio)
Università Commerciale Luigi Bocconi di Milano (GU del 2 febbraio)
Venezia (GU dell'8 febbraio)

FACOLTÀ DI SCIENZE AMBIENTALI
Seconda Università di Napoli (GU del 2 febbraio)

Scuole di specializzazione

Istituzione della Scuola in Diritto ed economia delle Comunità Europee
Istituto Navale di Napoli (GU del 22 gennaio)

Riordinamento prima Scuola di Archeologia
"La Sapienza" di Roma (GU del 5 febbraio)

Istituzione Scuola in Archeologia
Bari (GU del 25 febbraio)

Istituzione di Scuole presso le facoltà di Medicina
decreto MURST 29 ottobre 1993 (GU del 18 febbraio)

Pavia (GU del 18, 19, 21, 23, 24, 25 febbraio)

"G. D'Annunzio" di Chieti (GU del 18 febbraio)

Trieste (GU del 18 febbraio)

Università Cattolica del Sacro Cuore (GU del 18 febbraio)

Udine (GU del 21, 23, 24 febbraio)

Firenze (GU del 21 febbraio)

Torino (GU del 21 febbraio)

Perugia (GU del 21 febbraio)

Palermo (GU del 23 febbraio)

Riordinamento della Scuola in Relazioni industriali e del lavoro
Bologna (GU del 21 febbraio)

Istituzione della Scuola in Psicologia del ciclo di vita
Palermo (GU del 24 febbraio)

Istituzione di due Scuole afferenti alla facoltà di Medicina veterinaria
Bari (GU del 25 febbraio)

Statuti

Università di Udine
Approvazione nuovo statuto (GU del 16 febbraio)

BANCA POPOLARE DI VERONA E AIESEC PRESENTANO "STOCK CHALLENGE '94"

La Banca Popolare di Verona sponsorizza il grande tour di "Stock Challenge '94", che si snoderà attraverso 31 città italiane, coinvolgendo 4.000 studenti di 34 università. Proprio il coinvolgimento diretto di 34 università, distribuite in 31 città italiane, che abbracciano differenti realtà locali del Nord, Centro e Sud d'Italia, rappresenta il vero valore dell'iniziativa. Il progetto vede coinvolto oltre alla BPV il *Salone della Banca-Assicura*, ed ha il sostegno del *Forex Club Italiano*, del *Consiglio di Borsa* e si avvale dell'*Aiesec*, come unico interlocutore con le realtà universitarie. Ma che cos'è lo Stock Challenge? *Stock Challenge* è una simulazione di Borsa tesa a fare conoscere le modalità e gli strumenti disponibili per operare sul mercato finanziario che divengono oggi di stretta attualità. Inoltre, per la presenza del *Forex* in occasione della *3^a Edizione del Salone della Banca-Assicura*, che anche quest'anno si terrà a ottobre a Torino, è stato arricchito anche il software di base, realizzato dal prof. Giovanni Baldi e dal prof. Giulio Diale dell'Università di Torino,

prevedendo l'impiego di un diverso strumento, che simuli la reciproca interazione degli operatori su un mercato dei cambi ristretto a due o tre valute. La simulazione di Borsa assume tuttavia anche il significato di un'indagine tra i giovani che – attraverso *Stock Challenge* – potranno pronunciarsi sul ruolo dell'università, mettere a fuoco le aspettative sul mondo del lavoro, sui rapporti con la famiglia e con le istituzioni, indicare i loro "sogni nel cassetto" e avere degli utili strumenti per capire dove andare, in un momento in cui il paese sta vivendo una generale svolta nei suoi valori. In questo contesto il Progetto *Stock Challenge* coinvolge circa 4.000 studenti in una fascia d'età compresa tra i 21 ed i 26 anni. *Stock Challenge* si gioca in 31 città italiane, da *aprile a luglio '94*, con la partecipazione di 34 università. Ogni università ha uno sponsor, che per quella di Verona è rappresentato dalla *Banca Popolare* e che seguirà passo per passo i partecipanti, sino alla finalissima che avrà luogo a Torino. La *prima fase* è rappresentata dalla eliminatoria che selezionerà 90/100



competizione con analisti finanziari londinesi. Se alla fine lo studente risulterà vincitore, sarà l'analista finanziario ad offrire uno *stage* di 5 settimane presso i propri uffici. Dopo la trasferta londinese, il grande appuntamento sarà a Torino, in ottobre, alla 3^a

semifinalisti, su circa 4.000 studenti iscritti. Solo Aiesec è autorizzata a raccogliere le iscrizioni e la "partita" veronese sarà giocata intorno alla seconda decade di maggio. I semifinalisti, che ovviamente rappresentano 34 università italiane, saranno ospiti per tre giorni a Londra del Salone Banca-Assicura e degli sponsor. Ogni università avrà anche il sostegno di un *tutor* (personaggio di primo piano nel panorama economico italiano), che offrirà al semifinalista della selezione locale uno *stage* di 5 settimane presso i propri uffici. I primi 10 semifinalisti selezionati in tutta Italia avranno la possibilità di partecipare presso la City di Londra ad una

Edizione del Salone della Banca-Assicura. Qui avrà luogo la vera *fase finale dell'operazione* che, al termine delle eliminatorie, selezionerà, come detto, i 10 finalisti: questi, in un primo momento, affronteranno, sul mercato delle valute, 10 cambisti del Forex e, come a Londra, se il cambista perderà offrirà allo studente uno *stage* di 5 settimane presso i propri uffici. In seguito si contenderanno: la possibilità di uno *stage* di lavoro della durata di 9 mesi a Singapore per il primo classificato, per il secondo la possibilità di uno *stage* di 6 mesi a New York, infine per il terzo classificato la possibilità di uno *stage* di 3 mesi a Londra oppure a Francoforte.

LIBRI

Gli abbandoni degli studi universitari in Lombardia

Giorgio Monaci, Franco Angeli, L. 18.000

L'abbandono universitario: analisi e proposte di intervento

Relazione presentata da G. Arrigo al seminario CNEL-MURST

L'abbandono degli studi nella Facoltà di Ingegneria

Il caso del Politecnico di Milano, IARD Quaderno n. 6/93

L'abbandono degli studi nella Facoltà di Architettura

Il caso del Politecnico di Milano, IARD Quaderno n. 7/93

La debolezza del sistema universitario italiano è caratteristica ormai nota all'intera opinione pubblica. Questa percezione, superati i confini dell'utenza (giovani, famiglie e corpo docente), ha raggiunto, per risonanza mass mediatica, individui e istituzioni esterni al circuito accademico. A fronte di un più generale interesse per i problemi dell'università, si registra un incremento di sensibilità verso l'annoso, ormai strutturale, per diffusione e radicamento, problema dell'abbandono degli studi universitari. Secondo l'OCSE (dati 1988) il tasso di sopravvivenza degli studenti universitari in Italia è del 31,3% (rimane "in vita

fino alla laurea", un solo studente su tre) a confronto di dati più incoraggianti fatti registrare negli Stati Uniti (60%), in Germania (82,7%), in Giappone (88,5%) e in Gran Bretagna (93,8%).

I quattro lavori che prendiamo in esame formulano ipotesi, danno suggerimenti e definiscono uno spettro di plausibili proposte finalizzate ad arginare la "voragine abbandoni".

Gli abbandoni degli studi universitari in Lombardia è una ricerca promossa dall'Assessorato all'Istruzione e Formazione Professionale della Regione Lombardia e condotta dal Centro Documentazione Regione Lombardia.

Lo studio utilizza dati strutturali, scorporati per atenei e aree disciplinari, per analizzare il fenomeno degli abbandoni in Lombardia e informazioni secondarie da un'indagine motivazionale condotta su un campione di 362 studenti (universo di 8000), che non hanno rinnovato l'iscrizione all'Università Statale di Milano, nel passaggio dall'anno accademico 1988/89 all'anno accademico 1989/90.

Nettamente confermata è la gravità del fenomeno anche in Lombardia. Prendendo come caso di studio il ciclo accademico che va dal 1982 al 1988, si evince che gli studenti che hanno abbandonato gli studi sono il 38% in Italia e il 34% in

Lombardia: non particolarmente difforni sembrano essere le *performance* dei vari gruppi disciplinari. Quello che fa registrare il tasso di abbandono più alto è infatti il gruppo politico-sociale tanto in Italia quanto in Lombardia; il gruppo giuridico, quello letterario e quello agrario hanno degli andamenti simili, mentre si nota una maggiore propensione al completamento degli studi tra gli iscritti agli atenei lombardi al gruppo di ingegneria e al gruppo economico. I tassi di abbandono fra i due universi infatti differiscono rispettivamente, "a favore" dell'aggregato nazionale del 6,2% e dell'8,5%. Questo dato però non può essere approfondito perché lo studio empirico è incentrato su un campione di studenti che hanno scelto di non rinnovare l'iscrizione presso le facoltà dell'Università Statale di Milano, e non prende quindi in considerazione il Politecnico e la Bocconi. Incentrato sulla individuazione delle cause di abbandono, dallo studio emerge che il maggior rischio lo corrono chi lavora, e quindi dedica meno tempo allo studio (quasi il 70% del campione) e gli studenti più deboli all'entrata (basso *status* socio-economico, titolo di studio tecnico-professionale, basso voto di maturità).

Molto significative appaiono però, a nostro avviso, le basse percentuali fatte registrare da alcune modalità di risposta fornite dagli intervistati: solo il 3% indica come motivo prevalente di abbandono l'inefficienza dell'università, con una forte polarizzazione espressa dagli studenti già iscritti alla Facoltà di Medicina (9,7%); altro dato dello stesso tenore è quello che vede solo l'1,9% degli intervistati sostenere essere stata la difficoltà di inserimento in ambiente universitario la principale causa di abbandono. Tra le informazioni raccolte ve ne sono alcune, meno evidenti, che potremo definire interstiziali, ma molto utili per inquadrare quella zona d'ombra propria alla scelta di abbandonare gli studi in una condizione di "non debolezza di partenza" (caratteristica opposta a quella tipica degli studenti quasi predestinati a non terminare gli studi, vicini per condizione socio-economica ad altri giovani che all'università, per scelta di vita o per impossibilità, neanche hanno intenzione di iscriversi). Questa area appare estremamente sotto rappresentata e frammentata in una serie di micro motivazioni che pare abbiano un inferiore spessore sia conoscitivo che "morale". L'indagine infatti non approfondisce il dato che un fenomeno così complesso e articolato possa

essere addebitato per il 75% dei casi (sommiamo le persone che hanno addotto come causa principale di abbandono il bisogno di lavorare, la mancanza di tempo per studiare, l'incompatibilità con il lavoro svolto, motivi familiari) a cause la cui origine non può essere ricondotta al tipo di rapporto che si instaura con l'istituzione universitaria e con il relativo intersecarsi di aspettative, di tensioni, di confronti. Solo l'1,7% degli intervistati ritiene che il suo abbandono sia da far risalire alla presa d'atto dell'inutilità della laurea nella carriera professionale.

L'andamento del fenomeno-abbandoni si fa così in massima parte risalire a caratteristiche strutturali degli studenti, rispetto alle quali qualsiasi misura, presa dall'istituzione universitaria, risulterebbe parziale se non inadeguata.

Con questo si vuole dire che pur attribuendo il giusto peso a fattori quali l'agiatazza familiare, la scuola di provenienza (variabile questa, come è noto, già dipendente dalla precedente e quindi in questo modello solo interveniente e non indipendente), dovrebbero comunque essere compiutamente approfonditi, con specifici *case study* e con adeguate tecniche di raccolta e analisi dei dati, i temi relativi all'utenza universitaria nel suo complesso.

La necessità di riflettere in modo compiuto su questi temi è un passo fondamentale per arrivare a definire proposte spendibili. L'applicabilità di tali

proposte dipende in primo luogo dalla modularità delle stesse, conformi alla multidimensionalità del fenomeno. Passaggio quindi essenziale è quello di conoscere comportamenti e scelte studentesche, attraverso mirate analisi, allestite non su interi atenei ma su singole facoltà e relativi corsi di laurea. Lavorare in un ambito più dettagliato consentirebbe di individuare meglio quei processi interattivi che si vengono a stabilire tra aspirazioni, vocazioni e progetti degli studenti, funzioni didattiche e assetti organizzativi delle università.

All'interno di quest'ottica si collocano i due studi IARD sugli abbandoni alle Facoltà di Ingegneria e Architettura, del Politecnico di Milano.

In questi lavori vengono ricostruite le carriere universitarie di una coorte di immatricolati sulla base dei dati amministrativi e, tramite questionario postale, inviato ai cosiddetti "irregolari" negli studi, si analizzano le motivazioni che presiedono i percorsi universitari più sofferti e meno lineari.

Costruiti con estrema chiarezza grafica ed espositiva, i due contributi IARD forniscono dati e suggeriscono utili ipotesi sulla qualità e le tipologie delle varie carriere universitarie, soffermandosi sugli aspetti più complessi e problematici e sulle relative cause delle stesse.

Una prima informazione significativa che appare contraddire un diffuso senso comune è quello che all'aumento delle immatricolazioni non si è

affatto registrato un aumento degli abbandoni; la quantità degli studenti non ha quindi contribuito a produrre un deterioramento delle condizioni e dell'offerta didattica.

Altri spunti di riflessione ci vengono forniti dal dato relativo alla crescita in quantità e di qualità delle studentesse che fanno registrare un numero superiore di successo accademico se comparate ai loro colleghi, dalla forte selezione che colpisce gli studenti non provenienti da istituti liceali, mentre, quasi a mitigare l'influsso della formazione acquisita a livello intermedio, non sembra affatto determinante entrare in facoltà con un alto voto di diploma.

Un'interessante differenza fra le due facoltà è legata alla causa addotta dagli studenti irregolari posta alla base di un percorso di studi meno spedito e convincente. Se nel caso della Facoltà di Architettura l'attività lavorativa riveste un ruolo determinante, ad Ingegneria vengono citate in maniera più esplicita motivazioni di carattere logistico (scarsi rapporti con i docenti, mancanza di spazi, disinformazione sull'attività accademica, rigidità nelle sequenze dei corsi e degli esami).

A questo dato associamo ora quello meno vistoso ma comunque significativo – fatto registrare nell'ambito dell'indagine condotta dal CDRL – degli studenti già iscritti alla Facoltà di Medicina, unici a sollevare in modo relativamente cospicuo il problema organizzativo quale elemento importante per la

scelta a non proseguire gli studi. Si può quindi ipotizzare che tra gli iscritti a facoltà tradizionalmente "difficili e prestigiose" il lavoro venga consapevolmente accantonato per favorire un miglior svolgimento degli studi, la cui messa a repentaglio sembra invece dipendere dalle disfunzionalità didattiche, logistiche e amministrative? Questo interrogativo, per poter avere dignità di ipotesi di lavoro, dovrebbe essere supportato da altre e più convincenti indicazioni sia empiriche che teoriche. Sarà quindi necessario intercettare in modo non occasionale quei tratti, di disagio o soddisfazione, che accompagnano un individuo nel corso dei rapporti che è chiamato a stabilire con l'istituzione accademica.

Per far luce su questi aspetti sarà utile emanciparsi da quello che Boudon chiama il "demone determinista", quella abitudine cioè che tende a spiegare molto attraverso cause strutturali e poco attraverso l'analisi delle strategie individuali, vincolate sì da ambienti e sistemi in primo luogo sociali, economici e culturali, ma dalla cui appartenenza non discendono, necessariamente, conseguenze simili nelle relazioni, nelle scelte e nei percorsi intrapresi dai singoli.

A partire dallo studio CDRL si articola invece il contributo presentato in un recente seminario (ottobre 93) da Arrigo nell'ambito del gruppo di lavoro CNEL-MURST *L'abbandono universitario: analisi e proposte*

di intervento. Il momento dell'analisi attinge infatti a piene mani dal lavoro del CDRL e, a partire da questa, allestisce delle proposte estremamente interessanti che vediamo nel dettaglio: - fornire adeguate risposte ai diversi bisogni di una popolazione studentesca, attraverso la possibilità di consentire la frequenza e il superamento solo di alcuni esami, necessari per

particolari percorsi di studio di carattere tanto professionale che più genericamente culturale; - predisporre servizi di orientamento e tutorato; - programmare l'accesso alle università sulla base del voto di maturità, della coerenza di indirizzo tra scuola secondaria e scelta della facoltà, risultato conseguito alla prova d'entrata. Tali misure potrebbero,

secondo Arrigo, consentire una maggiore rispondenza tra domanda di istruzione e offerta di servizi, distinguere in modo chiaro, e quindi agire di conseguenza, bisogni e finalità delle varie "utenze" (tradizionale, diploma universitario, percorsi parziali e modulari o più corti e mirati, esperienze di *continuing education*). Se queste misure potessero essere applicate, con altre a

minor contenuto innovativo, ma sicuramente incisive, quali spazi per lo studio, aule attrezzate e biblioteche da una parte e riforma del sistema di tassazione e del sostegno economico agli studenti dall'altra, si potrebbero realmente porre le basi per una nuova stagione dell'università italiana.

Fabio Murizzi

RIVISTE / Segnalazioni

EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION
Trimestrale dell'European Institute of Education and Social Policy (Parigi)

N. 4, 1993
Le riforme dell'istruzione superiore in Europa centrale ed orientale con scritti di *L. Cerych, S. Amsterdamski, T. Lajos, J. Grzelak, J. Pisut*
TEMPUS quale strumento di riforma di *L. Wilson*

HIGHER EDUCATION POLICY
Trimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università - IAU

N. 4, 1993
Un nuovo ruolo dello Stato con scritti di *D. Levy, H. Vessuri (America Latina), H. Yiping (Cina), J. Ngu (Camerun), O. Alborno (Venezuela)*

CRE ACTION
Pubblicazione della

Conferenza Permanente dei Rettori Europei - CRE

N. 102, 1993
Risorse umane nell'università: gli insegnanti con scritti di *A. Barblan, B. Haarder, A. Pelczan, H. van Ginkel*

Risorse umane nell'università: gli studenti con scritti di *G. Bertrand, I. Jousou, P. Newsam, B. Mazurkiewicz*

EDUCATION NEWSLETTER
Bimestrale del Consiglio d'Europa

N. 4, 1993
Austria: proposte di riforme dell'istruzione superiore
Grecia: studenti universitari all'estero
Irlanda: gli sviluppi dell'istruzione universitaria

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Mensile di Inter Nationes (Bonn)

N. 9/10, 1993
Le istituzioni tedesche di istruzione superiore
Rassegna storica. Il sistema federale. Le tipologie delle istituzioni. L'organizzazione. L'accesso. Combinazione di insegnamento e ricerca.

UNIVERSITES
Trimestrale dell'Agenzia francofona per l'insegnamento superiore e la ricerca - AUPELF

N. 4, 1993
Il summit francofono di Maurizio
L'Università nazionale della Costa d'Avorio

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA
Quadrimestrale del Consiglio Superiore delle Ricerche scientifiche (Madrid)

n. 3, 1993
Famiglia ed educazione: nuove sfide per il cambio sociale? con scritti di *A. Polaino-Lorenta, P. Donati, G. Garcia Cantero, D. Llaberia, C. Glenn*

UNIVERSITÀ RICERCA
Notiziario mensile del MURST

n. 11, novembre 1993
L'azione comunitaria per l'istruzione e la formazione
Il nuovo ordinamento della facoltà di Architettura
Le attività di comunicazione negli atenei

UNIVERSITÀ PROGETTO
Bimestrale

n. 64/65, settembre-dicembre 1993
La formazione degli insegnanti: proposte ed iniziative di riforma

INDICI GENERALI

1993

a cura di Isabella Ceccarini

1. Indice delle rubriche e degli articoli

STORIA E IMMAGINI

47, gennaio-marzo

L'Università di Firenze, a cura di Isabella Ceccarini 3

48, aprile-giugno

L'Università Cattolica del Cile,
a cura di Giovanni Maria Del Re 3

IL TRIMESTRE

47, gennaio-marzo/Come finanziare le università?

Anche l'università è un'impresa, di Roberto De Antoniis 4
Il finanziamento e la distribuzione delle risorse,
di Giuseppe Catalano e Paolo Silvestri 5
Osservazioni e raccomandazioni 19
Alcuni interventi di riforma 21
Le possibili regole dell'autonomia finanziaria,
di Piero Giarda 23

48, aprile-giugno/Esperienze di finanziamento all'estero

Presentazione, di Tiziana Sabuzi Giuliani 5
Paesi CEE. Rapporto sui livelli di spesa, di Frans Kaiser,
Jos B.J. Koelman, Raymond J.G.M. Florax e Frans
A. Van Vught 6
La parola al Consiglio d'Europa 15
Università in transizione, rapporto di G.S. Papadopoulos 20
Quadri nazionali, a cura di Raffaella Cornacchini 26
Terzo Mondo: strategie diverse, di Jamil Salmi 33
abstract/résumé 39

49, luglio-settembre/Città, territorio, ambiente

Riflessioni introduttive 3
L'urbanistica dell'esistente, di Pier Luigi Cervellati 6
Quando l'architettura era passione, di Bruno Gabrielli 9
L'urbanistica non è un'isola, di Nicola Giuliano Leone 11
Il tormentato cammino dell'autonomia disciplinare,
di Giulio Tamburini 17
A grande scala, di Leonardo Urbani 23
La disputa sommersa, di Ferdinando Trapani 31

50, ottobre-dicembre/UNIVERSITAS 50

Presentazione, di Pier Giovanni Palla 3
50 parole per l'università 4
Uno sguardo metafisico, di Tiziana Sabuzi Giuliani 17
Il gusto del sapere, di Emanuele Samek Lodovici 18
L'abito mentale, di John Henry Newman 23
Nell'Europa dell'intelligenza, di José Ortega y Gasset 24
Università e verità, di Nikolaus Lobkowitz 26
La prospettiva della scienza, di Wilhelm von Humboldt 29
L'università bifronte, di Alejandro Llano 30
Al servizio della società, di Robert B. Young 31

NOTE ITALIANE

47, gennaio-marzo

A Torino, voto al professore, di Massimo Gaudina 33
Didattica sotto controllo?, di Massimo Gaudina 35
La ricerca tra crisi e nuove prospettive 36

48, aprile-giugno

Facoltà di Economia libere di innovare,
di Alberto Sdrulevich 40
La nuova Tabella 42
Economia in cifre 53

49, luglio-settembre

Statistica cambia tabella, di Giancarlo Diana e Luigi Salce 33

UNIVERSITAS 51

<i>Statistica in cifre</i>	36	<i>Erasmus varca l'oceano</i> , di Laura Remora	50
<i>Per una nuova formazione</i>	37	<i>abstract/résumé</i>	51
<i>Protocollo d'intesa tra Conferenza dei Rettori e Confindustria</i>	39		
<i>La cultura dell'efficienza</i> , di Franco Meloni	42		

DIMENSIONE MONDO

47, gennaio-marzo

OCCASIONI			
47, gennaio-marzo		<i>La "lunga marcia" dell'università cinese</i> , di Giovanni Maria Del Re	59
<i>L'Università di Firenze nell'Europa delle città</i> , di Paolo Blasi	38	<i>Unitwin/Parola chiave: flessibilità</i> , di Isabella Ceccarini	61
		<i>Ingegneria della manutenzione, un progetto italiano</i>	62
50, ottobre-dicembre		<i>Banca Mondiale: nuove condizioni per l'Africa?</i> , di Isabella Ceccarini	63
<i>Il salto di qualità</i> , di Giancarlo Lombardi	52	<i>La mobilità accademica in un mondo che cambia</i> , di Maria Luisa Pallottino	64
		<i>UNU/Alla conquista dell'Est</i> , di Isabella Ceccarini	65
		<i>abstract/résumé</i>	66

EUROPA OGGI

47, gennaio-marzo		49, luglio-settembre	
<i>L'Erasmus vikingo</i> , di Giacomo Zagardo	46	<i>Le università americane nell'era di Clinton</i> , di Raffaella Cornacchini	52
<i>L'imbarazzo della scelta</i> , di Maria Luisa Marino	48	<i>In India si cambia</i> , a cura di Isabella Ceccarini	54
<i>Russia: un rettore nella tempesta</i> , di Isabella Ceccarini	49	<i>La rivolta delle caste</i> , di Isabella Ceccarini	55
<i>Gran Bretagna: la realtà è cambiata</i> , di Isabella Ceccarini	50	<i>Australia: verso una nuova fisionomia</i>	56
<i>Francia: Parigi è sempre Parigi</i> , di Isabella Ceccarini	52	<i>Gli studenti giapponesi scoprono il lavoro part-time</i>	56
<i>Memorandum CEE, IV parte</i>	55	<i>abstract/résumé</i>	57
<i>Gran Bretagna: l'ora della valutazione</i> , di Isabella Ceccarini	56		
<i>abstract/résumé</i>	58	L'ANGOLO DELLE RICERCHE	

48, aprile-giugno

<i>Tempus non perde tempo</i> , di Livio Frittella	54	47, gennaio-marzo	
<i>Erasmus e Lingua a gonfie vele</i> , di Livio Frittella	59	<i>Formazione post-laurea per lo sviluppo</i> , di Giovanni Finocchietti	67

<i>Erasmus, bilancio di un'esperienza</i> , a cura di Isabella Ceccarini	60	LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA	
<i>Un indispensabile elemento di raccordo</i> , di Emanuela Stefani	61	48, aprile-giugno	
<i>Per una migliore politica universitaria</i> , di Emanuela Stefani	63	<i>Prevenzione del cancro in Cile</i> , di Flavio Nervi	66
<i>abstract/résumé</i>	65	<i>Le tappe del programma</i> , di Giovanni Maria Del Re	68

49, luglio-settembre

<i>Francia. Identikit dei giovani d'oggi</i> , di Roberto Peccenini	43	49, luglio-settembre	
<i>Diserzione universitaria in Spagna</i> , di Isabella Ceccarini	45	<i>Un nodo da sciogliere</i> , di Giovanni Finocchietti e Francesco Gagliardi	58
<i>Una strada in salita</i> , di Burton Bollag	47	<i>Columbus scopre l'America Latina</i> , di Daniel Samoilovich	62
<i>Grecia: l'ammissione incerta</i> , di Isabella Ceccarini	48		
<i>La Turchia ha bisogno di riforme</i> , di Isabella Ceccarini	48		

INDICI GENERALI

50, ottobre-dicembre/Formazione universitaria per lo sviluppo

<i>L'Aquila. Cronaca di un Colloquio</i> , di Giovanni Maria Del Re	36
<i>A meeting in L'Aquila</i>	37
<i>L'itinerario culturale: da Trieste 1985 a L'Aquila 1993</i> , di Massimo Gaudina	39
<i>La cooperazione allo sviluppo sostenibile</i> , di Umberto Farri	43
<i>L'università per la pace</i> , di Giovanni Maria Del Re	45
<i>Documento conclusivo/Final document</i>	48
<i>Mozione/Motion</i>	51

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

47, gennaio-marzo

<i>L'idoneità degli associati</i> , di Marietta Karivalis	76
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	77

48, aprile-giugno

<i>Decreto Murst 21 ottobre 1992</i>	70
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	77

49, luglio-settembre

<i>L'università in Parlamento</i> , di Antonio De Antoniis	67
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	70

50, ottobre-dicembre

<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	63
---------------------------------	----

BIBLIOTECA APERTA

47, gennaio-marzo

Raffaello Masci e Francesco Pionati, <i>Studiare all'europea</i> , Biblioteca Universale Rizzoli - Manuali Bur, Milano 1992, di Emanuela Stefani	78
<i>Studenti stranieri in Italia. Condizioni sociali, culturali e materiali degli studenti provenienti dai Paesi in via di sviluppo</i> , Indagine a cura del Centro di ricerca e documentazione Febbraio '74 (Cerfe), Ministero dell'Interno - Direzione generale dei servizi civili, collana Studi Ricerche e Documentazioni, Roma 1992, di Emanuela Stefani	78
<i>Ugo Spezia (a cura di), Innovazione tecnologica e</i>	

<i>occupazione. Una sinergia da costruire</i> , Franco Angeli Editore, di Emanuela Stefani	79
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	80

48, aprile-giugno

<i>VIII Corso di orientamento agli studi universitari - 1992</i> , Università di Camerino 1993, di Lorenzo Revojera	78
<i>L'università si racconta</i> , interviste sull'ateneo genovese di Clara Rossetti, Marietti, Genova 1992, di Roberto Peccenini	79
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	80

49, luglio-settembre

<i>L'università italiana in europa. Il Memorandum della Commissione CEE</i> , Atti del Convegno promosso dal MURST e dalla CRUI (Roma, 3-4 novembre 1992), Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, supplemento al bollettino "Università Ricerca", Roma 1993, di Emanuela Stefani	71
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	73

50, ottobre-dicembre

Domenico Lipari, <i>Valutazione e certificazione nei processi formativi</i> , di Fabio Murizzi	58
Luigi Ceccarelli (a cura di), <i>La qualità nella formazione, studio per un sistema di indicatori di efficacia e di efficienza delle sedi di formazione professionale</i> , di Fabio Murizzi	58
Claudius Gellert (a cura di), <i>Higher Education in Europe</i> , di Roberto De Antoniis	59
H. Jablonska-Skinder e U. Teichler, <i>Handbook of Higher Education Diplomas in Europe</i> , di Maria Luisa Marino	60
Regione Toscana (a cura di), <i>Residenze universitarie - Atti del Seminario Nazionale di Pisa</i> , di Lorenzo Revojera	60
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	62

2. Indici

47, gennaio-marzo

<i>Indici generali 1992, nn. 43-46</i> , a cura di Isabella Ceccarini	81
---	----

3. Foto

47, gennaio-marzo

<i>L'Università di Firenze</i>	
--------------------------------	--

48, aprile-giugno

L'Università Cattolica del Cile

49, luglio-settembre

Foto tratte dal libro di Sergio Polano *Hendrik Petrus Berlage - Opera completa*, Electa, Milano 1987

4. Indice degli autori

- Blasi, Paolo (47, 38)
 Bollag, Burton (49, 47)
 Catalano, Giuseppe (47, 5)
 Ceccarini, Isabella (47, 3, 49, 50, 52, 56, 61, 63, 65, 81; 48, 60; 49, 45, 48, 48, 54, 55)
 Cervellati, Pier Luigi (49, 6)
 Cornacchini, Raffaella (48, 26; 49, 52)
 De Antoniis, Antonio (49, 67)
 De Antoniis, Roberto (47, 4; 50, 59)
 Del Re, Giovanni Maria (47, 59; 48, 3, 68; 50, 36, 45)
 Diana, Giancarlo (49, 33)
 Farri, Umberto (50, 43)
 Finocchietti, Giovanni (47, 67; 49, 58)
 Frittella, Livio (48, 54, 59)
 Gabrielli, Bruno (49, 9)
 Gagliardi, Francesco (49, 58)
 Gaudina, Massimo (47, 33, 35; 50, 39)
 Giarda, Piero (47, 23)
 Florax, Raymond J.G.M. (48, 6)
 Kaiser, Frans (48, 6)
 Karivalis, Marietta (47, 76)
 Koelman, Jos B.J. (48, 6)
 Leone, Nicola Giuliano (49, 11)
 Llano, Alejandro (50, 30)
 Lobkowicz, Nikolaus (50, 26)
 Lombardi, Giancarlo (50, 52)
 Marino, Maria Luisa (47, 48; 48, 53; 49, 36; 50, 60)
 Meloni, Franco (49, 42)
 Murizzi, Fabio (50, 58)
 Nervi, Flavio (48, 66)
 Newman, John Henry (50, 23)
 Ortega y Gasset, José (50, 24)
 Palla, Pier Giovanni (48, 69; 50, 3)
 Pallottino, Maria Luisa (47, 64)
 Papadopoulos, G.S. (48, 20)
 Peccenini, Roberto (48, 79; 49, 43)
 Remora, Laura (49, 50)
 Revojera, Lorenzo (48, 78; 50, 60)
 Sabuzi Giuliani, Tiziana (48, 5; 50, 17)
 Salce, Luigi (49, 33)
 Salmi, Jamil (48, 33)
 Samek Lodovici, Emanuele (50, 18)
 Samoilovich, Daniel (49, 62)
 Sdravovich, Alberto (48, 40)
 Silvestri, Paolo (47, 5)
 Stefani, Emanuela (47, 78, 78, 79; 48, 61, 63; 49, 71)
 Tamburini, Giulio (49, 17)
 Trapani, Ferdinando (49, 31)
 Urbani, Leonardo (49, 23)
 Van Vught, A. (48, 6)
 Von Humboldt, Wilhelm (50, 29)
 Young, Robert (50, 31)
 Zagardo, Giacomo (47, 46)

