

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



**AI CONFINI DELL'UNIONE
EUROPEA** Aspetti di vita
universitaria in Norvegia,
Bielorussia e Repubblica Ceca
FRANCIA Protesta, potere,
innovazione, formazione umana:
quattro facce del mondo
accademico d'oltralpe



PIEMONTE Effetti di ritorno dell'alta tecnologia



COMUNICAZIONE UNIVERSITARIA Un settore in evoluzione che
cerca di instaurare proficue relazioni con le imprese

**COLUMBIA UNIVERSITY
DI NEW YORK** Storia e
immagini di un ateneo
affascinante



58

Sommario

STORIA E IMMAGINI

3

LA COLUMBIA UNIVERSITY
DI NEW YORK

IL TRIMESTRE

Ai confini dell'Unione Europea

5

DIARIO NORVEGESE
Giacomo Zagardo

10

BIELORUSSIA, LA TRADIZIONE
SMARRITA
Roberto Peccenini

13

REPUBBLICA Ceca, RIFORME
AL RALLENTATORE
Burton Bollag

NOTE ITALIANE

16

SUI TRAVAGLIATI CONCORSI
Vito Svelto

18

CONOSCERSI MEGLIO
Gabriella Rega

22

GLI SCENARI DELLA
COMUNICAZIONE
Brunella Marchione

25

L'UNIVERSITÀ IN CIFRE

27

BREVITALIA

DOSSIER

La valutazione della qualità
nell'istruzione superiore

30

IL PROGETTO PILOTA EUROPEO
*Sintesi del rapporto europeo
Il rapporto italiano*

40

EVALUATING UNIVERSITIES
Nicolò Tartaglia

41

UDINE, UN PROGETTO AGLI ATTI

EUROPA OGGI

Nell'università francese

43

LE RAGIONI DI UNA PROTESTA
Raffaella Cornacchini

44

LA SCUOLA DEL POTERE

46

"LEONARDO DA VINCI":
ESPERIMENTO IN CORSO
Isabella Ceccarini

48

UMANESIMO MEDICO

49

EUROFLASH

DIMENSIONE MONDO

53

PAESI OCSE. PARAMETRI PER UN
CONFRONTO

55

IL ROVESCIO DELLA MEDAGLIA
Gareth Williams

LA RICERCA

59

EFFETTI DI RITORNO DELL'ALTA
TECNOLOGIA
Massimo Deandrei

62

RICERCANDO

LEGGI E DECRETI

66

DECRETO MURST 2 AGOSTO 1995

66

DALLA GAZZETTA UFFICIALE DELLE
COMUNITÀ EUROPEE

68

DALLA GAZZETTA UFFICIALE

BIBLIOTECA APERTA

69

LIBRI

Le foto di questo numero illustrano
la Columbia University di New
York

UNIVERSITAS



Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

Redazione

Burton Bollag (Praga), Roberto De Antoniis,
Giovanni Maria Del Re (Vienna),
Giovanni Finocchietti, Livio Frittella,
Michele Lener, Maria Luisa Marino,
Umberto Massimo Miozzi, Roberto Peccenini,
Lorenzo Revojera, Tiziana Sabuzi Giuliani

Segretaria di redazione
Isabella Ceccarini

Comitato di direzione

Giuliano Augusti, Paolo Bisogno,
Giovanni D'Addona, Umberto Farri,
Tullio Gregory, Guido Martinotti,
Vittorio Masiello, Fabio Matarazzo

Comitato scientifico

Paolo BLASI
Presidente dell'Associazione delle Università
Italiane

Josep Maria BRICALL
Presidente della Conferenza Permanente dei
Rettori delle Università Europee (CRE)

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
Consigliere del ministro
dell'Università e della Ricerca Scientifica e
Tecnologica

Enrico GARACI
Presidente del Consiglio Nazionale delle
Ricerche

Sabatino MOSCATI
Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

Wataru MORI
Presidente dell'Associazione Internazionale
delle Università (AIU)

Michele SCUDIERO
Vice Presidente del Consiglio Universitario
Nazionale

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

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. 75.000 - estero: L. 120.000
Prezzo di un numero in Italia: L. 20.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 35.000

Registrazione Tribunale di Roma n. 300
del 6 settembre 1982
già Tribunale di Bari n. 595 del 2 novembre 1979

Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa n. 1655

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

Finito di stampare nel mese di febbraio 1996



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

LA COLUMBIA UNIVERSITY

La Columbia University venne fondata nel 1754 con il nome di King's College per volontà di re Giorgio II di Inghilterra. È la più antica istituzione di istruzione superiore dello Stato di New York e una delle cinque più antiche di tutti gli Stati Uniti.

Dopo qualche controversia, venne stabilito il principio della libertà di religione, benché ci fosse una inclinazione prevalentemente anglicana; libertà e tolleranza informano da sempre lo spirito dell'Università in ogni settore, poiché non esiste alcuna forma di discriminazione.

Al King's College gli allievi ricevevano un'educazione concepita per "aprire la mente, coltivare l'intelletto, raffinare i modi e sostenere le personalità più brillanti".

La Rivoluzione Americana

Nel 1776, la Rivoluzione Americana causò una sospensione forzata dei corsi per otto anni, ma continuò a esercitare una significativa influenza sulla vita del paese. Tra i primi studenti e consiglieri del King's College ricordiamo John Jay, il primo presidente di una Corte di Giustizia degli Stati Uniti; Alexander Hamilton, il primo ministro del Tesoro; il governatore Morris, autore della stesura finale della costituzione americana; Robert R. Livingston, uno dei cinque membri del comitato che stilò la Dichiarazione di Indipendenza.

Nel 1784 il College riaprì con il nome Columbia, che esprimeva il fervore patriottico che aveva ispirato la lotta nazionale per l'indipendenza. Negli anni si avvertiva qualche mutamen-

to: il retaggio della Rivoluzione nella eterogeneità geografica ed economica dei suoi studenti e la vita di *campus* di tipo claustrale lasciò gradatamente spazio anche agli studenti esterni.

Verso una università moderna

Nella seconda metà del XIX secolo la Columbia assunse rapidamente l'aspetto di una università moderna. Nel 1858 sorse la facoltà di Legge, e nel 1864 quella che sarebbe diventata l'attuale facoltà di Ingegneria e scienze applicate.

Nel 1890 il rettore Seth Low imprese una svolta importante: riunì le varie scuole sotto una direzione unica, per incrementare la cooperazione e razionalizzare la ripartizione delle risorse. Nel 1896 venne ufficialmente autorizzata una nuova denominazione, Columbia University; oggi l'istituzione è comunemente conosciuta come Columbia University nella città di New York.

Durante la presidenza di Nicholas Murray Butler (1902-1945) la Columbia divenne un importante centro di studio e di innovazione didattica a livello nazionale. Nello stesso periodo fiorirono le scienze e le arti; nel 1928 venne aperto il Columbia-Presbyterian Medical Center, il primo centro a coniugare insegnamento, ricerca e cura dei pazienti grazie alla collaborazione tra la scuola medica e il Presbyterian Hospital. Tra i rettori della Columbia, desideriamo ricordare anche Dwight David Eisenhower, che nel 1953 lasciò il suo posto all'Università per diventare il trentaquattresimo presidente degli Stati Uniti d'America.

Prestigio internazionale

Varie facoltà della Columbia University hanno ricevuto menzioni e premi sia a livello nazionale che internazionale: negli Anni Quaranta la fama dell'Università si diffuse in tutto il mondo grazie alla ricerca sull'atomo che portò Enrico Fermi alla conquista del Premio Nobel per la fisica nel 1938. Tra le molte eminenti personalità alle quali venne attribuito il prestigioso riconoscimento, ricordiamo Theodore Roosevelt, Konrad Lorenz, Milton Friedman.

Dal punto di vista finanziario, la Columbia può contare sul sostegno federale (anche se ultimamente questa fonte si è un po' asciugata), sulle tasse di iscrizione, sulle donazioni private (ricordiamo tra tanti George F. Baker, Florence C. Lamont, Morris A. Schapiro, Augustus F. Schermerhorn, Mrs. Ogden Reid e la Sherman Fairchild Foundation), sui proventi derivanti da contratti e consulenze o da investimenti.

Le attrezzature

Gli studenti possono contare su confortevoli edifici residenziali, biblioteche, impianti sportivi, manifestazioni culturali, luoghi di ristoro, assistenza spirituale fornita da pastori, sacerdoti e rabbini, attrezzature informatiche all'avanguardia, centri sanitari.

All'inizio dell'anno accademico 1994/95 l'Università contava 19.921 iscritti. Di questi, 5.594 (il 28%) sono iscritti a corsi *undergraduate*; 11.848 (60%) seguono corsi di laurea o di specializzazione; i rimanenti sono



studenti *non-degree*. Le 9.574 donne della Columbia corrispondono al 48% del corpo studentesco. Il 30% circa degli studenti appartiene alle minoranze asiatica, ispanica, nera e indiana.

Gli studenti provengono dai cinquanta Stati americani e da più di cento paesi stranieri. Il prestigio internazionale dell'Università e la sua ubicazione nella città di New York hanno sempre attratto molti stranieri desiderosi di studiare negli USA: infatti più di 3.700 studenti sono di altre nazionalità.

I criteri di ammissione sono estremamente selettivi, e questo fa sì che il prodotto finale sia di qualità estremamente elevata: si può infatti affermare che il 5% dei migliori talenti della nazione si sono formati alla Columbia.

Un efficiente servizio di orientamento

Il servizio di orientamento accademico, professionale e personale è molto ben organizzato e alla portata di tutti gli studenti. Il Center for Career Service si occupa prevalentemente di orientamento professionale; chi ha problemi personali di concentrazione, depressione, relazioni interpersonali, etc. può rivolgersi allo University Health Service; l'International Student Office (Iso) offre invece i propri servizi tanto agli stranieri quanto ai cittadini americani o ai residenti permanenti che hanno studiato all'estero.

Isabella Ceccarini

*Columbia University:
Alma Mater (foto Joe Pineiro)*

Un "Trimestre" un po' inconsueto, in questo numero. Invece del solito appuntamento con un insieme monografico dall'impronta sistematica si propone una sorta di libero, veloce vagabondare in alcune realtà nello stesso tempo distanti eppure prossime alla nostra. Distanti, in primo luogo, perché ci riportano a sistemi diversamente caratterizzati rispetto alla nostra storia e al nostro mediterraneo stile di vita e di studio.

Ecco perciò, sotto forma di reportage, uno sguardo al nord, a quella Norvegia divenuta "quasi" nostra partner comunitaria, poi autoesclusa dai risultati referendari; uno all'est, puntato su due paesi campione. La Repubblica Ceca, forse la più vitale dell'Europa post-sovietica, alle prese con spinte e remore verso un cambiamento efficace; la Bielorussia, alla ricerca di un'identità perduta, che proprio l'università potrà rifondare, spingendo più a fondo nel processo complessivo di trasformazione e nella rivalutazione della lingua e della cultura autoctona.

"Ai confini" dell'Europa, dicevamo: non certo ai margini, dunque con elementi di contatto (come l'idea di universitas fondamentalmente sottesa a tutte queste realtà accademiche, quale modello che si imita o a cui si aspira) ed altri di lontananza. Un termine, quest'ultimo, non necessariamente da intendere in senso negativo o classificatorio. Ne è una prova la descrizione – distante dalla nostra esperienza anni luce... – del confortevole meccanismo dei servizi e del diritto allo studio così come emerge dal "diario norvegese".

Da tempo UNIVERSITAS offre uno spazio fortemente privilegiato alle tematiche comunitarie europee, dedicandogli un'intera rubrica fissa. È bene però anche non dimenticare di seguire attentamente, con partecipazione e spirito di dialogo, le vicende degli altri paesi vicini alla casa europea, forse i nostri prossimi nuovi interlocutori in un futuro a medio termine. Per questo, eccoli proiettati in primo piano, nelle pagine d'apertura: quasi una finestra subito aperta su curiosità, usanze, sfide di mondi universitari comunque suggestivi e complessi.

Ora dopo ora,
un viaggio in un mondo universitario
inconsueto e "lontano".
Tra le buone sorprese,
la scoperta di un sistema
davvero funzionale nel settore
dei servizi agli studenti

DIARIO NORVEGESE

Giacomo Zagardo

Lunedì 11 settembre: Oslo

Il cielo di Oslo è totalmente coperto ma soffuso da una luce chiara e rassicurante. Alle 9 ho il primo appuntamento con un funzionario che si occupa dei servizi per gli studenti presso una fondazione legata all'Università di Oslo. Rolf Andersen – questo è il suo nome – svolge il ruolo di capo adviser della SIO (Studentsamskipnaden i Oslo). L'incontro, presso l'administration building dell'Università; mi dà un primo quadro delle caratteristiche generali del sistema dei servizi per gli studenti in Norvegia ed in particolare a Oslo.

Il loro è un sistema molto diverso dal nostro: non è rivolto ai "privi di mezzi" ma a tutti gli studenti, tanto che – solo per fare un esempio – i prestiti d'onore vengono dati senza sbarramenti di reddito; ne consegue che spesso gli studenti più ricchi conservino i prestiti nelle loro banche

lucrando sui bassi tassi di interesse per la restituzione.

Si potrebbero ritrovare le ragioni per cui il sistema di welfare studentesco è rivolto a tutti considerando che: 1) in Norvegia il benessere è diffuso e non si trovano sacche di povertà; 2) molti servizi sociali sono assicurati gratuitamente (per esempio gli studenti non pagano tasse per ricevere l'istruzione universitaria); 3) sono pochi gli studenti (circa il 10% dei nostri) e lo Stato – che adotta un alto prelievo fiscale – può intervenire facilmente assicurando le limitate strutture di cui c'è bisogno; 4) alcuni servizi per gli studenti sono addirittura in attivo e sono aperti ai non universitari (vendita computer, agenzie turistiche e di congressi, catering, librerie, negozi di dischi); 5) lo Stato interviene con lo sparuto gruppo di privi di mezzi, aiutandoli nelle graduatorie per ottenere erogazioni monetarie; queste sono destinate, di fatto, anche a colo-

ro i quali non hanno problemi economici. Si noti che solo il 24% delle somme stanziato dallo Stato per benefici ad universitari riguarda le borse di studio, mentre il 76% viene concesso sotto forma di prestiti d'onore restituibili dopo molti anni.

I servizi per gli studenti sono gestiti in modo diretto e, in parte, indiretto dalle *Student Welfare Organization* come la SIO. Esse sono connesse all'Università (Oslo) o alle autorità regionali (nelle altre sedi con università e più *college*). Regolate dalla legge, operano come agenzie private, con proprio *budget*.

Non si pagano le tasse universitarie, ma ogni studente è tenuto a versare alle *Student Welfare Organization* solo 325 corone a semestre (circa 170.000 lire l'anno) per poter accedere al godimento dei servizi (i servizi si pagano a parte).

Lo studente paga dal 20% (assistenza sanitaria, mense, alloggi) al 40% (sport, asili) del costo effettivo di mercato di certi servizi; altri vengono offerti a prezzo di costo o molto contenuto (libri, computer).

Gli studenti contribuiscono per il 99% alle entrate della *Student Welfare Organization* (91% dal prezzo dei servizi goduti e 8% dal contributo alla Fondazione); l'1% viene dal Governo. Le strutture residenziali sono concesse alla SIO da Università (40%) e Ministero dell'Educazione (60%). Il Ministero della Sanità paga l'80% dei costi del personale medico che cura gli universitari.

Gli studenti, che sono i principali contribuenti della Fondazione, raggiungono la maggioranza nel *board* della *Student Welfare Organization* (a Oslo e a Bergen; nelle altre 2 sedi universitarie hanno meno peso). La restante percentuale è formata da docenti e amministrativi.

Lavorano per la SIO di Oslo circa 600 persone a tempo pieno. A mio giudizio i servizi sono efficienti perché gli studenti ne sono i reali e interessati "padroni".

Le attività di servizio della Fondazione non riguardano i benefici economici; si articolano invece in alloggi, librerie

dove sono venduti testi universitari, agenzie di viaggi e congressuali, mense, *catering* e bar, discoteche, aule polifunzionali, servizi sanitari, servizi sportivi, asili solo per figli di studenti, orientamento professionale, negozi dove sono venduti computer e *software*, assistenza per l'inserimento dello studente nella vita universitaria, alloggi (5.000 per la sola Università di Oslo, su una popolazione di 34.000 studenti).

I servizi forniti agli studenti sono utilizzati anche dagli "esterni", rimanendo formalmente gli studenti il principale obiettivo secondo la legge.

Alcuni servizi sono aperti quasi sempre: 7-24 biblioteche; 8-23 servizi sportivi.

Altri servizi legati ad attività sociali (club, associazioni, bar, circoli culturali) sono delegati alle *student unions*, che sono responsabilizzate a gestire efficientemente i compiti contrattualmente definiti, senza che la *Student Welfare Organization* entri nel merito dei contenuti. Il personale lavora su base volontaria, ma alcuni studenti sono impegnati a tempo pieno e regolarmente stipendiati.

Alle 10 ho un colloquio con l'*adviser* per i servizi sportivi della SIO presso l'ufficio delegato allo sport. Compio una visita agli impianti sportivi centrali dell'Università di Oslo.

Lo sport è praticato da 1/3 degli studenti di Oslo. Lo studente deve pagare un'iscrizione di 175 corone (45.000 lire) per entrare, più il costo del corso frequentato. L'aerobica è l'attività più richiesta. Ci sono molti corsi speciali per studentesse in gravidanza e per studentesse madri. I costi sono bassi rispetto al mercato (40%); per esempio: aerobica 100 corone (25.000 lire) per tre mesi.

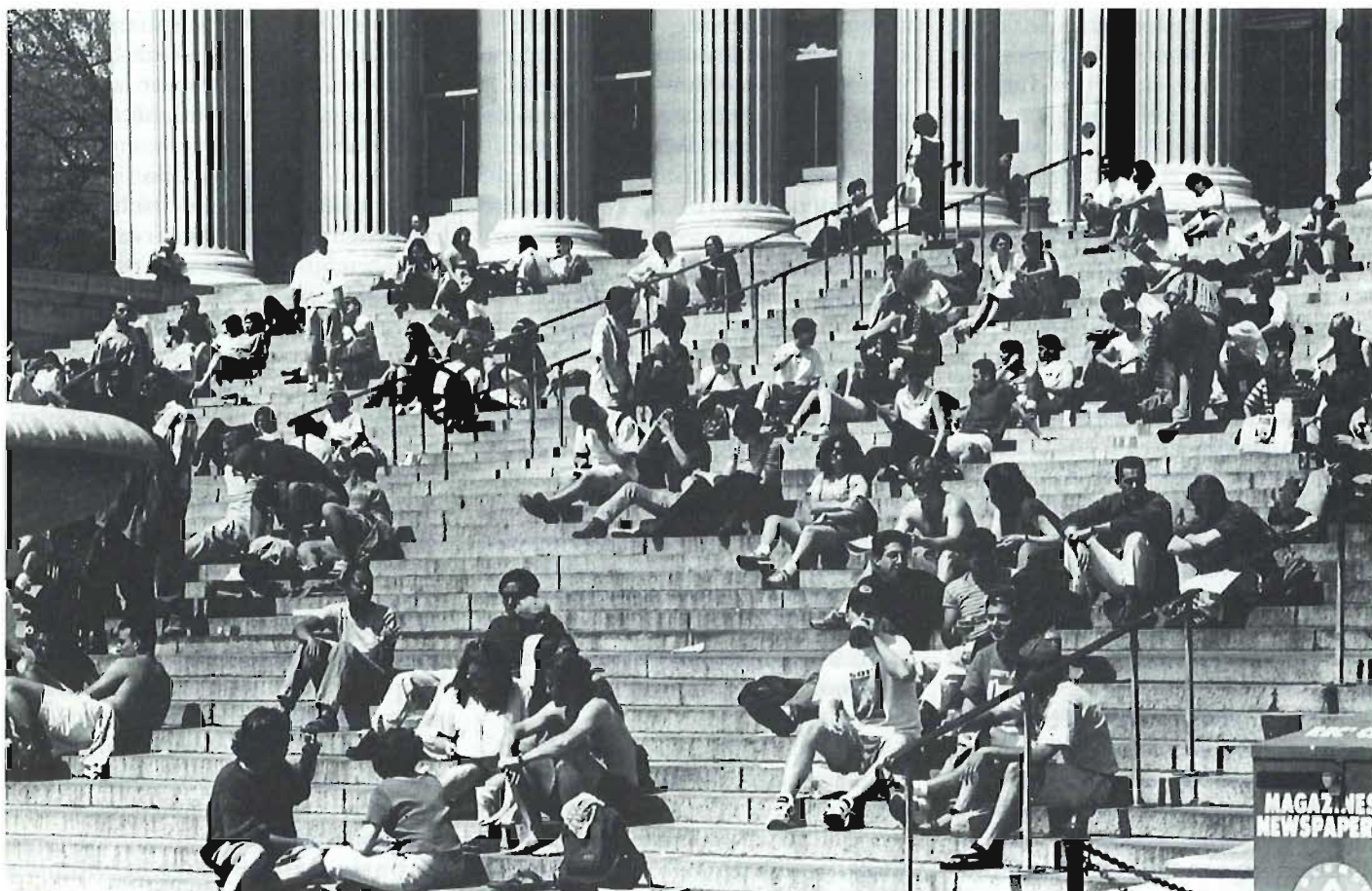
Ore 11: ho un colloquio con il consulente culturale incaricato dell'inserimento degli studenti nella vita universitaria. Mi aspetta negli uffici centrali della SIO presso l'Università. Con la sua guida visito il *campus* e i locali destinati alle attività di vendita delle *student union*.

Il consulente culturale non si occupa

del tutorato (che stranamente è ancora a uno stadio embrionale in Norvegia) ma di un sistema di aiuto di gruppo (*buddy system*, da *buddy* "camerata" in *slang* americano). La persona che incontro è una studentessa "anziana" (26 anni, attraente e rassicurante) impiegata per un anno e mezzo, su base volontaria e a tempo pieno: percepisce uno stipendio ben inferiore allo standard medio di un impiegato norvegese. È il punto di riferimento delle matricole, anche solo per trovare qualcuno con cui sfogarsi ("if you need someone to talk to"); il suo compito è quello di dare informazioni sulle opportunità, sui servizi, sui diritti degli studenti e sulla vita di ateneo; accetta suggerimenti e lamentele, organizza *party* e iniziative culturali, fa conoscere le articolazioni dell'università e ne fa visitare gli uffici alle matricole; soprattutto pilota il loro inserimento in comitive libere (lo standard è di 7-15 studenti di diversa anzianità) con a capo un *fadder boy*, anche lui pagato dalla SIO. In queste comitive si diventa amici, ci si diverte, si risolvono in modo naturale le difficoltà ingenerate dalle davvero rigide barriere burocratiche, si esercitano insieme molte attività extracurricolari e si apprendono la metodologia dello studio e un corretto approccio agli esami; si introducono, inoltre, gli studenti alla conoscenza dei servizi a prezzi "politici" offerti dalle associazioni studentesche (*student unions*). Il gruppo facilita la conoscenza di altre figure di sostegno contattabili liberamente come il *resident assistant* della città universitaria, il *social counsellor* e il *foreign student advisor* (in caso di studenti stranieri).

Storicamente, questo sistema di gruppo si è sviluppato in Norvegia, per dare opportunità di vita comunitaria ad una grossa fetta di studenti che dai lontani paesi di origine si riversavano nelle 4 università dell'immenso stato scandinavo.

Alle 12 ho un *lunch* con Rolf Andersen e con due studenti anziani: il presidente del parlamento studentesco e un



Columbia University: relax sotto il sole (foto Joe Pineiro)

membro dell'*executive committee* dello stesso parlamento, Jon Samuelsen, che mi accompagnerà nelle successive visite pomeridiane. Ambiente: mensa studentesca, la più curata e meno a buon mercato tra le due presenti nell'edificio, entrambe accessibili agli studenti.

I due studenti trentenni lavorano a tempo pieno (non seguono le lezioni) nel comitato esecutivo del parlamento studentesco. I soldi dei loro stipendi provengono da una parte del contributo obbligatorio che tutti gli studenti versano per essere ammessi a godere dei servizi universitari. Questi rappresentanti studenteschi militano in liste politicizzate (anche se non tutte lo sono), emanazioni dei principali partiti a livello nazionale (il presidente è conservatore - partito dato in ascesa nelle elezioni di set-

tembre -, radicale l'altro membro). Durante il *lunch* abbiamo parlato del lavoro dei due membri del parlamento studentesco, del peso diverso che gli studenti hanno negli organismi universitari e dei servizi per gli studenti in Norvegia. Gli studenti sono per legge tra il 15% e il 25% nei consigli dei tre diversi livelli universitari (dipartimento-facoltà-ateneo); raggiungono la maggioranza nel *board* della Fondazione che amministra i servizi per gli studenti. La voce degli studenti si fa sentire molto nel *board* delle *Student Welfare Organization*, ancora poco invece nei consigli dei tre livelli universitari.

Ore 13,30: ho un incontro con il capo della più quotata *student union* (di Legge) della Norvegia (*Juridisk Studentutvalg*). Segue una visita agli

uffici e alle sale di studio dell'Associazione e alla biblioteca sovvenzionata da Università e Ministero della Cultura. La facoltà di Legge, a differenza delle altre, è al centro di Oslo. Questa *student union* fornisce un punto di appoggio allo studente per depositare i libri e studiare. Sono disponibili testi comuni di legge e sale di ritrovo per studenti. Gli studenti sono tenuti a pagare in media 20 corone (5.000 lire a semestre) per l'iscrizione (mentre l'uso delle attrezzature è gratuito secondo la legge); se non lo fanno, i responsabili della *student union* tranciano il lucchetto che tiene chiuso l'armadietto dei libri (all'entrata un cesto di lucchetti spezzati ammonisce gli studenti "distratti"). Come ogni altra *student union*, questa riceve i locali ad uso gratuito dalla Sio e dall'Università.

Il programma fissatomi dai colleghi norvegesi continua implacabilmente: visito la *student union* "Juss Buss" e ho un colloquio con il presidente ed una studentessa, collaboratrice temporanea.

Si tratta di una *student union* che riceve fondi dalla Sio, dall'Università e soprattutto dalle autorità locali. Si occupa di fornire assistenza legale (solo consigli, anche scritti, senza però arrivare a patrocinare cause in tribunale) a studenti (15%) e non (85%). Essendo tutti studenti e non avendo studiato ancora tutto il corso usano, per maggiore sicurezza, una metodologia di risposta collettiva ai quesiti proposti. Ognuno ha un suo settore specifico ed ha la possibilità di farsi aiutare per i casi più difficili da professionisti e professori.

Alle 15,30 incontro alcuni impiegati della *student union* che gestisce sale polifunzionali al centro di Oslo. Si tratta di un enorme edificio con un teatro nei locali più interni, una discoteca, una mensa e gli uffici di radio e giornali universitari.

Le strutture sono utilizzate gratuitamente mentre la gestione è opera del personale studentesco volontario della *student union*.

Al termine della visita vengo accompagnato alla sede del parlamento studentesco, dove mi attendono il presidente e un altro membro del comitato esecutivo dello stesso parlamento: oggetto, la struttura della rappresentanza studentesca ai vari livelli. L'incontro si svolge presso l'*Administration Building*, un'alta costruzione immersa nel verde di un quartiere residenziale. La finestra panoramica ha una vista sulla città e sulle strutture universitarie. Noto in basso un *Kindergarten* per gli studenti.

L'NsU, è un'associazione a livello nazionale che raggruppa gli studenti universitari e di altre istituzioni di istruzione superiore (circa 85.000). L'organizzazione si occupa di promuovere gli interessi degli studenti nei confronti di autorità locali, università, Ministero etc. Riceve contributi da parte delle tasse per i servizi (10% circa delle 325 corone a seme-

stre di ogni studente).

Il Parlamento studentesco dell'Università di Oslo è eletto da studenti. A livello nazionale, manda rappresentative nei comitati dell'NsU. A livello locale manda suoi membri ad esempio nel *board* della Sio e ha potere consultivo nelle sue decisioni più importanti (ad esempio, le tasse per l'accesso ai servizi). Ha un comitato esecutivo di 6 membri e diversi sottocomitati che si occupano di vari settori: servizi, qualità dell'istruzione e politica universitaria, finanziamento studi e mobilità. Ha membri negli organismi di governo a livello di dipartimento, facoltà o ateneo. La rappresentanza studentesca arriva fino al massimo livello di ateneo (il senato accademico, composto da 13 membri: del Ministero, docenti, amministrativi e studenti) e non tocca soltanto il Comitato consultivo (*Advisory Committee*), composto da tutti i decani delle facoltà.

Al termine della giornata mi sono riservato un'intervista con 4 studentesse Erasmus italiane presso l'Università di Oslo, Francesca La Cerra, Francesca Piscionei, Simona Riem ed Emiliana Di Giovanni.

Tutte si sono dimostrate molto contente dei servizi per gli studenti. In particolare del *buddy sistem* e dell'alloggio (confermo: si trovavano nello stesso complesso dove alloggiavo io). Ottimi rapporti con i docenti e lingua inglese per i corsi.

Seguivano un corso di lingua norvegese di base ma non davano eccessiva importanza a questa conoscenza.

Martedì 12 settembre: ancora Oslo

La giornata incomincia con Elena Ullero, Dipartimento relazioni internazionali dell'Università di Oslo. Ufficio Erasmus.

Dal 1992/93, anno accademico di entrata dei paesi EFTA in Erasmus, sono partiti 27 studenti dell'Università di Oslo in Italia (nei quattro anni il flusso è stato: 4, 10, 4, 9 studenti); 17 sono stati gli italiani in Norvegia (di

cui 7 nel 1995/96). Gli italiani provengono da Roma I e III, Luiss, Padova, Udine e Torino. Sono per lo più studenti di Scienze politiche, Lettere e Medicina.

Grosso il problema della lingua per molti che non sanno discretamente neanche l'inglese.

Successivamente incontro la delegazione del NAIC (*National Academic Information Centre*) norvegese. Kaja Schiotz, capo sezione, mi informa che sono 160.000 gli studenti universitari e di *college* in Norvegia; quasi tutti statali o regionali; 10.000 sono gli studenti all'estero; 5% sono gli stranieri in Norvegia (specialmente a Bergen e Oslo).

Il lavoro del NAIC sui riconoscimenti dei titoli è di sola informazione a livello accademico, anche se hanno una lista degli enti norvegesi che si occupano di fornire riconoscimenti sulle professioni regolamentate. Questi ultimi possono applicare le due direttive CEE sui riconoscimenti professionali in quanto la Norvegia fa parte dello Spazio Economico Europeo.

Kaja mi dice che agli studenti viene data la possibilità di suddividersi in *major* e *minor*, studiando alternativamente in *college* e università.

La struttura dei corsi universitari norvegesi è dissimile: a) crediti (Matematica e Scienze naturali, in media 10 crediti per semestre); b) crediti e moduli (*Humanities*); c) moduli chiamati "*blocks*" (Scienze sociali). Il sistema è in trasformazione nella direzione dei crediti.

I norvegesi possono entrare all'università dopo 12 e talvolta 13 anni di scolarità. Ci sono tre livelli: 1) *undergraduate*: senza tesi, 7 semestri in media + 1 previo di cultura generale e filosofia (che non studiano alla secondaria), che ritengono di poter comparare alla laurea. 2) *graduate*: con tesi, in media altri 2 anni; 3) *doctorate*: altri 3 o 4 anni. Non è possibile passare dal 1° al 3° titolo come nel Regno Unito.

C'è un numero chiuso per quasi tutti i corsi. Per le proteste degli studenti

il ministro dell'Educazione ha disposto quest'anno di pagare le università per aumentare il numero degli studenti ammissibili. In ogni caso se non sono ammessi in una università possono fare domanda per un'altra delle 4 esistenti in Norvegia. *College*, e ora anche università, hanno un'ammissione centralizzata: la domanda per le università andrà all'ufficio dove si trova il NAIC.

È disponibile una lista dei corsi dell'Università di Oslo in lingua inglese (soprattutto di Legge e Scienze politiche).

Il finanziamento completo degli studi all'estero degli studenti è eccellente: a) hanno borse per pagare totalmente le *tuition fees* in università straniera (tradizionalmente soprattutto in USA e Gran Bretagna); il 7% degli studenti norvegesi consegue all'estero un titolo di studio completo che viene preventivamente riconosciuto con la consulenza del NAIC (lo Stato richiede una prevalutazione prima di dare la borsa); b) hanno prestiti d'onore per pagare le spese di mantenimento nel paese straniero.

Ho notato che gli studenti presenti negli uffici del NAIC attingono informazioni dalle università estere senza consultare troppe guide, ma semplicemente collegandosi alla postazione Internet (ricordo che anche in Italia la maggior parte delle università forniscono informazioni ai naviganti di Internet).

Mercoledì 13 settembre: Bergen

Il distensivo e panoramico viaggio da Oslo a Bergen (400 chilometri di boschi e 100 di ghiacciai perenni a soli mille metri di altitudine) non interrompe il ritmo dei successivi incontri: il prossimo è programmato con un funzionario della *Student Welfare Association* di Bergen (SjB).

A Bergen presso il complesso universitario Fantoft (5 km dal centro) c'è l'Ufficio di un *tenant contact*, figura simile a quella della consulente culturale della Sio di Oslo. Di particola-

re interesse il rapporto con le *student union* che gestiscono in proprio alcuni servizi (bar, mensa, discoteca, sale riunioni, organizzazione di attività ricreative e proiezione di film) in locali ceduti in affitto gratuito dalla SjB. Le proteste degli studenti per le inefficienze dei servizi sono trasmesse al *tenant contact* della SjB che può arrivare anche a motivare una risoluzione del contratto con la *student union*. Interessante la visita al complesso Fantoft, concepito per la residenzialità di 1.300 studenti. Gli alloggi, gestiti direttamente dalla SjB, sono stanze singole o doppie con bagni generalmente per 2 e cucine attrezzate, abitabili, utilizzabili in media da 6 studenti. Durante l'estate Fantoft viene usato come albergo. Il prezzo varia dalle 200 mila alle 350 mila lire al mese. Ci sono anche appartamenti unifamiliari per gli studenti sposati.

Ore 11: Fredrik Klohs, responsabile del settore mense ed ex-responsabile del settore turismo. È con lui nel bar dell'Ufficio anche un membro del *board* della SjB a cui rivolgo alcune domande sulla situazione delle mense e sugli aiuti finanziari. L'aiuto finanziario non viene agli studenti dalla *Student Welfare Organization* ma dall'Università e dal Ministero dell'Educazione (che erogano borse di studio) e da una banca governativa (che concede prestiti a tasso bassissimo e con restituzione dopo molti anni). Gli studenti inoltre svolgono frequentemente lavori *part-time* dentro e fuori l'università: si tratta di lavori che in Italia sono svolti da persone dei Pvs, il cui accesso in Norvegia è fortemente regolato.

Anche i norvegesi hanno qualche problema per la restituzione dei *loans* dopo il periodo prestabilito. La banca governativa comunque garantisce. In Danimarca, invece – mi confidano i miei interlocutori con una punta di sottile malizia –, chi non ridà il prestito viene segnalato all'ufficio delle imposte dirette perché restituisca la cifra attraverso le tasse.

Alle 13,00 mi trovo nell'ufficio rela-

zioni internazionali dell'Università di Bergen. Qui riconoscono normalmente tutto il programma concordato svolto dagli studenti norvegesi nell'ambito dei diversi scambi internazionali (ERASMUS, NORDPLUS, etc.). A Bergen hanno una nutrita lista di corsi universitari in lingua inglese.

Molto utile l'incontro finale con una studentessa italiana Erasmus dell'Università di Pavia.

Mi dice che i primi giorni in Norvegia sono durissimi per la difficoltà di entrare correttamente nei canali della burocrazia.

Agli studenti stranieri viene richiesta una lunga serie di documenti. Poi si apprezzano i frutti di un sistema di servizi efficiente e di un corpo docente più accessibile agli studenti. La studentessa di Lettere mi ha confidato che i suoi professori italiani le avevano già detto che al rientro le avrebbero riconosciuto solo il 40% del programma: tutto il contrario della prassi comune dei norvegesi. Forse abbiamo ancora qualcosa da imparare da loro.

BIELORUSSIA, LA TRADIZIONE SMARRITA

Roberto Peccenini

*Un sistema fortemente
piramidale e
selettivo
alle prese con la sfida
della transizione
non ancora ben differenziato
dal modello "russo",
anche se affiorano
i primi tentativi di
ridare valore
alla tradizione culturale
bielorussa*

Tra le repubbliche ex-sovietiche, la Bielorussia corre più di altre il rischio di essere trascurata o dimenticata in Occidente, pur essendo, insieme all'Ucraina e alla Lituania, la meno orientale. Forse è stata proprio la sua posizione centrale e l'assenza di barriere geografiche a rendere ricettiva la Bielorussia nei confronti delle culture e nazionalità confinanti, così da impedire l'affermarsi di caratteri nazionali specificamente determinati. Basti pensare che i maggiori scrittori e artisti bielorussi vengono abitualmente classificati all'interno delle culture russa o polacca e che la prima università bielorussa, aperta alla fine del XVI secolo e chiusa circa due secoli dopo, all'inizio della dominazione russa, aveva sede nella lituana Vilnius, allora capitale della Bielorussia. D'altronde, con più di 10 milioni di abitanti distribuiti su circa 200.000 kmq. di territorio, questo Stato di recente indipendenza appare destinato ad assumere una certa rilevanza ed è quindi positivo che il CEPES (European Centre for Higher Education) dell'UNESCO abbia dedicato una delle sue consuete monografie all'istruzione superiore in Bielorussia, con dati aggiornati al 1993¹.

¹ *Higher Education in Belarus 1994*, a cura di A. Prokhorov, CEPES, Bucarest 1994. Le altre monografie della serie sono state dedicate all'istruzione superiore in Albania, Bulgaria, Finlandia, Norvegia, Olanda, Polonia, Repubblica Democratica Tedesca, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria, USA.

Il particolare interesse della pubblicazione è dato dalla vicinanza cronologica tra le informazioni fornite e i rivoluzionari mutamenti iniziati nel 1985 con la *perestroika*, culminati nella Dichiarazione di indipendenza del 27 luglio 1991 e, per il sistema educativo, nella legge sull'istruzione del 29 ottobre dello stesso anno. Certo, manca quasi totalmente la prospettiva diacronica, ma è ovvio che sia necessario attendere per poter valutare processi e linee di tendenza.

L'aspetto quantitativo

L'istruzione superiore in Bielorussia non vanta antiche tradizioni, ad ecce-

zione del precedente sopra ricordato. La natura eminentemente agricola dell'economia bielorussa favorì, nel secolo scorso, la fondazione di una sorta di facoltà di agraria, poi trasferita in Russia, a San Pietroburgo. All'inizio del nostro secolo risalgono i primi collegi per la formazione degli insegnanti. Il "grande balzo" dell'istruzione superiore si verificò nel decennio 1925-35, con il passaggio delle istituzioni di livello universitario da 4 a 22 e degli studenti da 3.500 a 22.000; nel secondo dopoguerra la crescita è proseguita: si è passati da 24 istituzioni nel 1955 a 33 nel 1981. Il numero degli studenti è cresciuto fino a 185.000 nel 1992/93. Nel 1993 erano presenti in Bielorussia 12 università, 5 accademie, 16 istituti e quattro istituzioni militari di livello universitario, più dieci istituti universitari non statali, ovviamente fondati dopo l'indipendenza.

Negli anni 1992 e 1993 gli studenti ammessi al primo anno sono stati circa 35.000. Questo numero segna un'inversione di tendenza rispetto agli anni precedenti (nel 1988 erano 39.000) dovuta ai riflessi della crisi economica seguita al crollo dell'URSS (calo della produzione, riduzione degli scambi, ristrutturazione dell'industria militare). Data la selettività dell'ammissione (cfr. paragrafo seguente) il problema degli abbandoni è di entità trascurabile. Il numero dei laureati del 1993 (32.683) è di poco inferiore al numero degli ammessi sei anni prima.

L'istituzione più frequentata è l'Accademia Politecnica Statale di Bielorussia, con sede a Minsk, con più di 16.000 studenti e 1.750 docenti. Vi sono altre tre università con più di diecimila iscritti, nove con un numero di studenti tra i cinque e i diecimila e venti con meno di cinquemila. Sul piano quantitativo la situazione è quindi più che soddisfacente, se si pensa che più del 10% della forza-lavoro bielorussa è in possesso di un titolo di livello universitario.

L'aspetto qualitativo

Sul piano qualitativo, lo sforzo richiesto dalle trasformazioni in atto è opposto e complementare a quello che le università occidentali stanno compiendo: queste, infatti, partendo da forme che privilegiano la formazione teorica generale, devono procedere verso la specializzazione e la professionalizzazione; in Bielorussia, invece, partendo da istituzioni specializzate e professionalizzanti, si tratta di sviluppare una preparazione culturale generale per adeguarsi ai ritmi di cambiamento imposti dalla società postindustriale e affiancare alle abilità tecniche, scientifiche e professionali l'apertura mentale necessaria ad affrontare la complessa situazione seguita alla democratizzazione. Indicativo di questa priorità è il fatto che dal 1989 al 1993 il numero di università è passato da 3 a 12 e le accademie da 3 a 5, mentre il numero di istituti si è conseguentemente ridotto.

Tuttavia si tratta di un mutamento in gran parte nominale. Se, infatti, andiamo a esaminare più dettagliatamente come sono strutturate le istituzioni bielorusse di istruzione superiore, troviamo che solo in tre università e cinque istituti pedagogici, che raccolgono meno di un terzo degli studenti, sono attive sia facoltà scientifiche sia umanistiche; tutte le altre istituzioni di insegnamento superiore sono di tipo specializzato: soprattutto politecnici o istituti tecnologici, scuole mediche, veterinarie o di educazione fisica,

accademie di agronomia, di musica o belle arti, istituti militari, di scienze economiche o di lingue. Anche gli istituti universitari privati hanno un indirizzo specialistico, soprattutto economico e commerciale.

Per quanto riguarda i contenuti, è soprattutto quest'ultimo genere di studi, unitamente a quello delle relazioni internazionali e delle lingue straniere ad aver conosciuto il maggior impulso negli ultimi anni, a sca-

co. Un altro obiettivo, per il cui conseguimento si investono molte risorse, è quello della "bielorussificazione" dell'istruzione: dopo che la plurisecolare dominazione russa e la politica sovietica hanno quasi cancellato l'identità nazionale bielorussa, si tratta di farla rivivere, non solo dando impulso allo studio della lingua, della storia, della letteratura e della cultura bielorusse, ma soprattutto usando il bielorusso come prima lingua in tutti i gradi di istruzione.

Questo processo è ancora agli inizi, a causa della necessità di riqualificare i docenti e di reperire o pubblicare testi adeguati: nel 1993 solo poco più del 9% degli studenti universitari bielorussi frequentava soltanto corsi impartiti nella propria madrelingua, mentre il 55% frequentava corsi interamente in russo.

La struttura e il finanziamento

In Bielorussia i corsi universitari durano ordinariamente sei anni.

Si accede all'istruzione superiore dopo quattro anni di scuola primaria, cinque di secondaria inferiore e due di secondaria superiore. La fascia di età interessata dall'istruzione universitaria è quindi quella che va dai 17 ai 23 anni. Tra le riforme realizzate negli ultimi anni, la principale è l'introduzione di un doppio livello di titoli accademici, il primo corrispondente al grado di baccelliere e il secondo a quello di *magister*. Vi è poi un percorso parallelo di istruzione professionale che, attraverso tre canali, produce operai e tecnici specializzati (la qualifica più elevata si consegue a 20 anni). Un altro percorso formativo è costituito dai collegi, di recente istituzione, che integrano istruzione secondaria e istruzione superiore e consentono di accedere al quarto anno di alcuni corsi universitari.

L'accesso ai corsi universitari statali è strettamente programmato: ogni istituzione pone a concorso i posti disponibili per ogni anno e formula una graduatoria sulla base di un



Columbia University: Alma Mater (particolare. Foto Joe Pineiro)

pito dei corsi di laurea orientati all'industria e alla tecnologia. Anche gli studi sulla tutela dell'ambiente e della salute si sono sviluppati come conseguenza del disastro nucleare di Chernobyl.

Tra gli indirizzi di laurea di nuova istituzione è interessante menzionare quello di Psicologia, inesistente fino al 1993.

Ai fini del superamento dell'eccessiva settorialità degli istituti universitari bielorussi, di cui si diceva sopra, il Ministero dell'Educazione sta cercando di dare impulso alle discipline umanistiche, tanto che si sta vagliando la possibilità di inserirne lo studio obbligatorio anche all'interno dei corsi di laurea ad indirizzo scientifi-



Columbia University: una sala di lettura (foto Joe Pineiro)

esame di ammissione. Gli ammessi hanno diritto alla frequenza gratuita alle lezioni, a laboratori, biblioteche, centri sportivi, etc. e a ricevere un presalario la cui entità è commisurata al profitto. L'onere per lo Stato, che destina circa il 10% del proprio bilancio all'istruzione superiore, è quindi ingente. A questo impegno finanziario corrisponde una struttura centralizzata e gerarchizzata: ogni istituto di insegnamento superiore dipende dal ministero competente per il settore (le università mediche dal Ministero della Sanità, quelle agrarie dal Ministero dell'Agricoltura e così via), che nomina il rettore e il vicerettore, coadiuvati da un consiglio e da una commissione rettorale. La struttura organizzativa e gestionale è simile in tutte le istituzioni: le principali unità di insegnamento e ricerca sono i dipartimenti riuniti in facoltà. Come si può vedere, la differenziazione dal modello universitario sovietico non si è ancora verificata, se non in piccola parte. Recentemente è stata introdotta la possibilità dell'autofinanziamento degli studi

universitari ma, anche a causa della crisi economica, si tratta di una soluzione poco praticata: nel 1993 poco più del 5% degli studenti pagava personalmente o grazie al contributo di imprese, in tutto o in parte, il costo degli studi. Gli studenti paganti possono essere ammessi oltre il numero programmato, ma devono pur sempre risultare idonei all'esame di ammissione.

La ricerca e l'insegnamento

Sono attivati presso gran parte delle università, accademie e istituti dei corsi post-laurea (*aspirantura*) strutturati sui due livelli: "candidato in scienze" e "dottore in scienze". Per conseguire ciascuno di questi gradi, che indirizzano alla ricerca e alla docenza, è necessario sostenere una tesi o dissertazione, per la cui elaborazione si può ottenere una aspettativa retribuita per tre anni.

I posti di insegnamento vengono assegnati per concorso per una durata di cinque anni. La carriera del per-

sonale docente è strutturata per gradi: assistente lettore, lettore, lettore senior, docente (assistente professore), *visiting professor*, professore, capo dipartimento. Il personale docente a tempo pieno nelle università bielorusse ammonta a 15.700 unità, con un rapporto docenti/studenti di circa 1/17.

Per quanto riguarda la ricerca, i dati si riferiscono al 1991: 1.159 progetti di ricerca in corso di svolgimento, 436 monografie e libri di testo pubblicati, 900 invenzioni prodotte da circa 7.500 ricercatori, a cui si aggiungono 2.700 "aspiranti" e dottorandi, più 45.000 studenti universitari coinvolti nelle attività di ricerca.

Negli ultimi anni, anche se si è assistito al sorgere di alcune nuove iniziative, come le cooperative di ricerca e produzione collegate con gli istituti universitari, si è manifestata anche, come conseguenza della crisi economica seguita alla dissoluzione dell'URSS, la tendenza alla smobilitazione di alcune strutture di ricerca e alla fuga di ricercatori e docenti verso impieghi privati più remunerativi. A ciò si aggiunge la tendenza alla riduzione del numero dei diplomati delle scuole secondarie che intendono proseguire gli studi e dei laureati che si indirizzano ai corsi di dottorato, nonché l'impossibilità di rinnovare la strumentazione dei laboratori per carenza di risorse.

Se questa tendenza non si arresterà in tempi brevi, i danni per il sistema della ricerca in Bielorussia saranno irreversibili e verranno meno i legami di cooperazione con la comunità scientifica internazionale. Questo grido di allarme va lanciato anche per tutta l'istruzione superiore in genere, in quanto esiste il rischio concreto che i campi in cui la Bielorussia ha una consolidata efficacia di azione (tra gli altri l'educazione a distanza, la formazione permanente e la riqualificazione professionale) conoscano un regresso dovuto a difficoltà finanziarie, proprio quando è più necessario investire in istruzione per rispondere alle sfide della transizione all'economia di mercato.

REPUBBLICA CECA, RIFORME AL RALLENTATORE

Burton Bollag

*Tranne l'abolizione
dei corsi obbligatori
di marxismo-leninismo e
modeste spruzzate di
rinnovamento,
la trasformazione
avanza – nella Repubblica
Ceca come nei paesi vicini –
a scartamento ridotto.
E mentre il corpo docente
invecchia, gli studenti
si rassegnano*

Karin Pomaislová aveva sperato che la "Rivoluzione di velluto" del 1989 avrebbe portato grandi cambiamenti al sistema cecoslovacco di istruzione superiore, così conservatore e rigidamente controllato dal regime comunista. Dopo cinque anni, questa studentessa di Giurisprudenza dell'Università di Carlo di Praga (la maggiore istituzione ceca) sta ancora aspettando. "Ci viene chiesto solo di memorizzare; si impara tanta teoria, mentre avremmo bisogno di corsi pratici". I riformatori hanno tentato di introdurre il sistema applicativo americano (con cui gli studenti hanno a che fare con casi veri), ma il senato accademico ha bocciato la proposta.

Karin ricorda ancora tra incredulità e sgomento come un giorno uno dei suoi insegnanti si limitò a leggere un testo durante l'ora di lezione, con l'unico risultato di provocare il graduale esodo degli studenti che avrebbero potuto leggere il libro comodamente a casa propria.

Nel resto dell'Europa orientale si sentono le medesime lagnanze. Anche nei paesi più avanzati come Polonia, Repubblica Ceca e Ungheria alle rapide trasformazioni economiche e politiche non ha fatto riscontro un altrettanto veloce rinnovamento del sistema educativo.

Qualche passo avanti

Tuttavia alcuni passi sono stati fatti: i corsi, una volta obbligatori, di marxismo-leninismo sono stati abbandonati; gli insegnanti peggiori – che dovevano il posto alla fedeltà politica più che ai meriti accademici – sono stati licenziati; lentamente si stanno facendo largo alcuni nuovi corsi, anche se i riformatori più strenui sono delusi dalla lentezza del cambiamento.

Secondo Jan Sokol, docente di Filosofia e studi religiosi all'Università Carlo, le istituzioni sono vecchio stile e burocratiche: le facoltà umanistiche offrono corsi obsoleti, ed è assai difficile farne introdurre di nuovi. "I nostri studenti hanno una buona preparazione di base – aggiunge Sokol – ma non è mai stato insegnato loro ad essere indipendenti, a pensare criticamente. Non si sono mai confrontati con punti di vista diversi". Come molti altri nell'Europa orientale, anche lui lamenta che gli stipendi inadeguati si riflettono negativamente sul lavoro degli insegnanti; che gli studenti reperiscono con difficoltà poche informazioni sui corsi e sui metodi di lavoro; che, essendo orali la maggior parte degli esami, è difficile che gli studenti possano riscontrare, ed eventualmente contestare, i risultati. Infine ci sono pochissime occasioni di contatto tra studenti e docenti.

Biblioteche inadeguate

Anche per i migliori insegnanti, i mezzi a disposizione sono assolutamente inadeguati, a cominciare dalle biblioteche. Tagliate fuori per decenni dal giro dei libri e dei periodici occidentali per le restrizioni del regime comunista e per la mancanza di disponibilità finanziaria, hanno pochi titoli moderni, e quelli che hanno sono in copia unica. Ai suoi studenti, Jan Sokol, dà una lista di tre libri da comprare; generalmente non comprende i libri di testo, soprattutto perché per la maggior parte dei corsi non esistono. I suoi studenti, come molti altri del resto, comprano i cosiddetti "skripta", ovvero le note del corso scritte dagli insegnanti e pubblicate dall'università.

Molti dipartimenti dell'Università Carlo hanno le loro piccole biblioteche, ovvero stanze polverose dalle quali emergono vecchie edizioni lacere: nel dipartimento di Filosofia ci sono addirittura alcuni testi tedeschi stampati in caratteri gotici con impressa la svastica, o libri come "L'attualità del Capitale di Marx" che stanno ammucchiati in scatoloni di cartone in attesa di essere buttati. La bibliotecaria ha confessato che gli studenti migliori richiedono i libri alle biblioteche dei centri culturali francese o americano.

Il corpo docente invecchia

La facoltà di Giurisprudenza, che è stata praticamente paralizzata per decenni dal regime, oggi incontra enormi difficoltà per adeguarsi alle richieste crescenti degli studenti. I docenti, formati durante il comunismo, sono per lo più incapaci di adattarsi ad un insegnamento di tipo non-comunista, e purtroppo i nuovi insegnanti sono pochi. La ragione, anche in questo caso, va ricercata nell'esiguità dello stipendio, addirittura inferiore a quello di una segretaria impiegata nel settore privato. Non è insolito, infatti, che studenti che conoscono le lingue straniere o l'uso del computer svolgano un lavoro *part-time* con il quale guadagnano più dei loro insegnanti.

Ne deriva un preoccupante invecchiamento del corpo docente: su 17 ordinari nella facoltà di Giurisprudenza dell'Università Carlo, più della metà sono tra i 65 e i 70 anni e dedicano la maggior parte del loro tempo ad esercitare la più redditizia professione privata.

Tuttavia, ci sono alcune interessanti iniziative in corso all'Università Carlo, una grande e prestigiosa istituzione risalente al 1348, quando Praga era considerata uno dei centri del sapere del mondo occidentale. L'Institute of Fundamental Learning, fondato due anni fa, "alleva" 500 studenti con programmi individuali interdisciplinari studiati singolarmente: un concetto davvero rivoluzionario in un paese dove gli studenti non hanno mai avuto parte nella determinazione dei programmi. Nell'Istituto, inoltre, gli studenti possono conseguire un diploma in tre anni: un'opzione che si sta adottando anche altrove, in alternativa al tradizionale percorso di cinque anni.

Nonostante ciò, sono falliti molti tentativi di ammodernamento del sistema. L'anno scorso, nel tentativo di espellere alcuni docenti incompetenti, le autorità ceche hanno ordinato una valutazione di tutto il corpo docente del paese: operazione che non ha portato grandi cambiamenti,

UN ESEMPIO DA SEGUIRE

Dopo un attento esame, la giuria – presieduta da Ralph Dahrendorf – ha assegnato il premio Hannah Arendt per la riforma dell'istruzione superiore in Europa orientale alla Graduate School for Social Research di Varsavia che conta 200 iscritti (tre quarti dei quali polacchi) a corsi di dottorato in campi interdisciplinari. Il premio prende il nome dalla filosofa tedesca che scrisse ampiamente sui pericoli del totalitarismo, forse meglio conosciuta per il suo libro *Eichmann a Gerusalemme. Rapporto sulla banalità del male*. Fondata nel 1992 da alcuni eminenti sociologi polacchi, la Graduate School for Social Research si è impegnata a raccogliere fondi dall'estero. Il finanziere e filantropo ungaro-americano George Soros ha provveduto a coprire metà del budget stanziato per il 1995; la parte rimanente è stata finanziata dalla Fondazione Ford e da altre fondazioni francesi e tedesche. Con questa copertura, la Scuola può garantire ai docenti dei congrui stipendi: vi insegnano infatti 70 professori *part-time* provenienti dalle migliori istituzioni del paese.

L'obiettivo della Scuola non è altro che "preparare una nuova élite intellettuale per la Polonia", ha dichiarato il suo direttore Stefan Amsterdamski. La Scuola, molto attenta all'apertura internazionale, ha in corso dei programmi di cooperazione con la New School for Social Research di New York e con l'Ecole des Hautes Etudes di Parigi. Tra i programmi per l'anno accademico 1995/96: conflitti etnici, povertà e problemi sociali, legge costituzionale e politica culturale che cambia nell'Europa orientale.

Altre tre istituzioni hanno ricevuto una menzione: il Center for Economic Research and Graduate Education (CERGE) di Praga, l'Academia Istropolitana di Bratislava (la capitale slovacca), l'Invisible College di Budapest (detto "invisibile" perché non ha edifici o aule proprie, ma fornisce a 71 studenti particolarmente promettenti iscritti in altre università dei tutor individuali di alto livello).

B. B.

dato che non ci sono insegnanti nuovi per sostituire quelli vecchi.

Secondo molti addetti ai lavori, i ripetuti tentativi di decentralizzazione del potere – in reazione al controllo esasperatamente centralizzato in vigore durante il comunismo – sono andati troppo oltre: oggi non è raro, infatti, che i tentativi di riforma vengano bloccati proprio dal grande potere delle facoltà e dei dipartimenti. All'Università Palacky di Olomuc (Repubblica Ceca), ad esempio, sono state aperte due scuole per infermieri quando una sarebbe stata sufficiente; il senato accademico ha cercato di ridurre i fondi destinati alla biblioteca universitaria e al centro informatico per dirottarli alle singole facoltà, oltre ad avere respinto una proposta di valutazione dei docenti da parte degli studenti. Nella Repubblica Ceca, in Polonia e in Ungheria c'è comunque un progetto di legge per conferire maggiori poteri ai rettori.

Individualismo e carrierismo

I cambiamenti avvengono per lo più senza la partecipazione degli studenti, che ebbero invece un ruolo determinante nella "Rivoluzione di velluto". Individualismo e carrierismo sembrano aver sostituito lo spirito rivoluzionario di sei anni fa, e oggi solo pochi studenti si preoccupano di votare per eleggere i rappresentanti studenteschi nelle università.

Quello che in fin dei conti è più triste è la passiva rassegnazione dei ragazzi. Karin Pomaislová (la studentessa di Legge di cui si parlava all'inizio), pur criticando il conservatorismo dei docenti, dopo aver studiato per anni in un determinato sistema non riesce a vedersi inserita in uno alternativo: "Vi immaginate a parlare di fronte a venti persone per esprimere la vostra opinione? Probabilmente riderebbero di voi".

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

abstract

In this issue the wind of change blows for "Il Trimestre". Instead of focusing on a single subject as usual the section contains a series of flashes on countries which, though close to Italy, are separated from us by a wide gap as far as the features of their education systems and their history are concerned and which do not share the mediterranean style typical of our country.

Our reportage starts from a northern country, Norway, which was close to become our partner in the European Union before the negative outcome of a referendum on this matter; then it moves to Eastern Europe and more precisely to the Czech Republic, probably the most lively country in the post-Communist scenario where change is both desired and feared, and to Belorussia, a country that has lost its identity and hopes to find it again through higher education which may help foster an overall change and a growing awareness toward the native language and culture.

The section reaches the borders of Europe, not its margins. We all share common ideals, such as the idea of university, in spite of different features. And the word "difference" should not be interpreted in the negative sense of the term, as we can infer from the Norwegian Diary which describes the high qualitative levels and the principle of the right to study typical of this country.

UNIVERSITAS has been focusing since long on European issues in a section completely devoted to this subject. However the countries outside the European Union, that may become our new partners in the middle term, should not be neglected. This is why they were chosen this time for this section which aims at being a window open on the features, curiosities and usages of an intriguingly new academic world.

Dans ce numéro, nous trouvons un "Trimestre" un peu inhabituel. A la place du rendez-vous habituel avec la monographie, il propose une espèce de vagabondage libre et rapide dans certaines réalités en même temps éloignées et proches de la nôtre. Eloignées parce qu'elles présentent des systèmes dont les caractéristiques sont différentes des nôtres en ce qui concerne l'histoire et le style méditerranéen de vie et d'étude qui nous sont propres.

Voici, sous forme de reportage, un regard sur le nord, sur cette Norvège devenue "presque" notre partner communautaire, qui s'est ensuite exclue d'elle même par les résultats du référendum, et un autre regard sur l'est qui vise deux pays types. La République Tchèque, peut-être la plus vitale du monde post-soviétique, aux prises avec des poussées et des obstacles vers la changement; la Biélorussie, à la recherche d'une identité perdue que l'université pourrait lui redonner, en allant plus à fond dans le processus intégral de transformation et dans la revalorisation de la langue et de la culture autochtones.

"Aux frontières de l'Europe", certainement pas aux limites, avec des éléments de contact (comme l'idée d'université à laquelle aspirer) et avec des éléments d'éloignement: ce dernier étant un terme qu'il ne faut pas entendre nécessairement dans un sens négatif, comme nous le montre la description du mécanisme appréciable des services et du droit aux études dans le "Journal norvégien".

Depuis longtemps UNIVERSITAS laisse la parole aux thèmes européens, en leur réservant tout une rubrique. Cependant, il est également bon de suivre l'actualité des autres pays proches de la "maison européenne", qui seront peut-être nos nouveaux interlocuteurs dans un futur à moyen terme. Voilà pourquoi on a placé au premier plan, dans les pages d'ouverture, une fenêtre ouverte sur des curiosités, des traditions et des particularités de mondes universitaires faits de suggestion et de complexité.

résumé

SUI TRAVAGLIATI CONCORSI

Vito Svelto

Ordinario di Elettronica applicata nell'Università di Pavia

L'università recente

L'obiettivo caratterizzante il concorso a professore universitario, che lo distingue da tutti gli altri concorsi pubblici, è lo scegliere persone non in base a ciò che essi hanno appreso e conoscono di un settore scientifico o di una disciplina, ma in base alle nuove conoscenze da essi apportate in un determinato campo. I paradigmi del *sapere* o del *saper fare* diventano secondari rispetto al *creare il sapere*.

Conseguentemente non si può diventare professori universitari se non dopo aver apportato contributi di nuove conoscenze riconosciuti negli ambienti scientificamente competenti. Il riconoscere l'apporto di nuove conoscenze è molto più difficile ed opinabile rispetto ad una valutazione del sapere o anche del saper fare, e non può che essere fatto dagli esperti del settore, cioè da coloro che hanno già apportato nuove conoscenze e conoscono lo stato dell'arte a livello internazionale. Nel passato i numeri più esigui di ricercatori e scienziati consentiva una mutua reciproca conoscenza; di conseguenza, molto spesso, i risultati dei concorsi erano scontati; il concorso ideale è quello in cui si conoscono a priori i vincitori, in quanto ritenuti i migliori nella corporazione degli esperti.

Il concorso come cooptazione nella corporazione universitaria, basata sui risultati scientifici è la logica conseguenza del perseguire l'obiettivo prefisso; la commissione giudicante non

può che essere costituita da professori universitari.

Il professore universitario non è solo un ricercatore, ma deve insegnare; la trasmissione critica del sapere, base della formazione universitaria, si

*Come scegliere
coloro che, oltre a
"creare il sapere",
devono
anche trasmetterlo?*

*La questione
è aperta*

affianca alla creazione del sapere in un intreccio peculiare; i pesi e la rilevanza delle due attività sono variabili con il tempo, con il settore scientifico, con gli interessi del docente, con le necessità della formazione universitaria. In ogni caso il professore dedica una parte sostanziale del suo tempo all'insegnamento; non è peraltro detto che i requisiti di creatività necessari per la fase ricerca siano ugualmente indispensabili per la fase insegnamento. Non sempre un valido scienziato è anche un buon docente. È ben noto che finora la valutazione delle qualità didattiche è stata secondaria nella scelta concorsuale

dei docenti; le pubblicazioni scientifiche hanno la netta prevalenza.

Con gli attuali meccanismi concorsuali, *almeno teoricamente*, esigenze specifiche delle facoltà che hanno bandito il posto a concorso non sono considerate, essendo determinante la qualità scientifica dei candidati. Ciò corrisponde ad una visione elitaria del professore universitario considerato un solitario caposcuola senza necessità di collaborazione con i colleghi; il concetto di lavoro d' *équipe*, di squadra coordinata nella ricerca e nell'insegnamento è estraneo a questo meccanismo di scelta. In pratica, i risultati dei concorsi e, quindi, le scelte dei docenti sono state molto spesso influenzate dalle esigenze delle sedi che avevano bandito i concorsi; accordi e compromessi nell'ambito della corporazione dei docenti hanno, di norma, accontentato tutti o quasi tutti; ciò è accaduto nella fase espansiva del sistema universitario degli anni '80. Gli accordi e i compromessi (che chiamerei dignitosi e legittimi), con il diminuire dei posti a concorso rispetto all'insieme dei candidati, sono stati sempre più difficili. Ciò ha dato luogo a proteste sempre meno circoscritte all'ambiente universitario fino a sfociare nella denuncia giornalistica o addirittura nel penale. È mia opinione che, salvo casi specifici, si tratta di lotta di bande all'interno delle corporazioni universitarie che hanno luogo quando non si sono raggiunti o sono saltati accordi equilibrati fra sedi o gruppi diversi. In questi casi non è affatto detto che i perdenti, coloro che protestano siano sempre motivati da esigenze di giustizia; protestano perché hanno perso e non hanno niente da perdere!

L'università futura

Ad una maggiore autonomia delle singole università è legata la necessità di scegliere i propri docenti assumendone le conseguenti responsabilità; può darsi che l'obiettivo del *migliore* dal punto di vista scientifico non rimanga l'unico criterio di scelta,

ma debbono ad esso essere associati altri criteri e considerazioni. In una università veramente autonoma, nella scelta dei docenti non c'è posto per il concorso nazionale. In questa fase di transizione ad una piena autonomia si giustifica il prevedere la scelta dei docenti con un meccanismo a due fasi; la prima di idoneità o abilitazione (alla ricerca ed all'insegnamento) a carattere nazionale; la seconda locale, acciocché le facoltà possano valutare le diverse possibilità di chiamata in modo da soddisfare le più specifiche esigenze locali.

Le recenti proposte per i concorsi contengono questi concetti generali; è altrettanto vero che riesce difficile la convergenza su una soluzione condivisa. Diverse sono le posizioni per le finalità e, quindi, le modalità di svolgimento delle due fasi concorsuali; latente ma ben viva è la posizione di chi cerca una soluzione facilitata per la progressione di carriera per coloro che hanno maturato anzianità nell'università.

La soluzione in due fasi del concorso si giustifica se le due fasi perseguono obiettivi diversi e complementari. Quella nazionale di abilitazione deve accertare il valore scientifico del candidato ed affermare il superamento di una determinata soglia nei risultati e nelle capacità di ricerca. La fase locale diventa di scelta tra persone scientificamente idonee; occorre valutare i candidati in relazione agli interessi ed ai programmi scientifici e didattici della facoltà per scegliere colui che meglio risponde alle esigenze di sviluppo globale della facoltà. Senza una chiara differenziazione delle finalità delle due fasi si rischia di creare una inutile e conflittuale duplicazione.

Inoltre, la fase nazionale abilitante, se slegata dalle esigenze quantitative del sistema universitario, corre il pericolo di essere un filtro inefficiente e creare aspettative e situazioni difficilmente governabili; la lista per gli abilitati aperta, senza limiti numerici, è, in pratica, molto pericolosa.

Si è discusso tanto dell'approccio concorsuale migliore; io penso che ci sia un gran numero di soluzioni valide; non ne esistono a prova di professori-

IL MALESSERE DELL'UNIVERSITÀ

Questa rivista si è sempre imposta una linea di non intervento, per così dire, nel dibattito sui "mali" dell'università, preferendo assumere abitualmente una posizione che privilegi l'aspetto scientifico e culturale della vita universitaria – italiana e non – senza entrare in dispute che potrebbero assumere un carattere polemico e non costruttivo. Questo stile ha sempre contraddistinto *UNIVERSITAS* e, a mio parere, non dovrebbe modificarsi in futuro. Lo scandalo dei "concorsi truccati" per la docenza universitaria richiede tuttavia un breve commento.

L'università italiana vive una lunga fase di profondo malessere che ne mina la struttura sotto l'aspetto non solo morale, ma anche scientifico e culturale. Abbiamo più volte documentato lo scarso impatto che il nostro sistema di istruzione superiore ha sulla società italiana e, conseguentemente, non possiamo condividere l'analisi di quanti polemicamente sostengono che, tutto sommato, il "sistema-Italia" non ha bisogno di un maggior numero di laureati perché non sarebbe in grado di utilizzarli nelle proprie strutture produttive. Pensiamo invece esattamente il contrario: le strutture socio-produttive italiane sono innegabilmente più deboli di quelle di altri paesi sviluppati proprio a causa dello sperpero di formazione causato dall'incapacità del nostro sistema universitario di "produrre", in quantità soddisfacente, personale altamente qualificato sul piano culturale e professionale. Quale paese, che intenda raggiungere un'accettabile posizione sul piano socio-economico e culturale, potrebbe ragionevolmente permettersi un tasso di abbandono degli studi universitari intorno al 70% dell'utenza?

La scarsa incidenza sul piano internazionale del sistema universitario italiano ne accentua inoltre il provincialismo testimoniato, in modo inequivocabile, dall'incapacità di farsi adeguatamente sentire nei vari contesti sovranazionali (malgrado l'impegno, non sempre conosciuto, delle diverse delegazioni nazionali), dall'irrelevante presenza di studenti stranieri nei nostri atenei e dalla non esaltante partecipazione alla cooperazione interuniversitaria.

È evidente, quindi, che la crisi dell'università italiana va ben oltre il pur grave problema della selezione del corpo docente, investendo praticamente gli aspetti del funzionamento del sistema in tutte le sue articolazioni.

Purtroppo – e non è poco – non si tratta soltanto di problemi connessi a carenza di legalità e di sensibilità etica in alcuni aspetti della vita accademica, ma di una profonda debolezza strutturale in un contesto sociale che attraversa una fase di trasformazione profonda e complessa sotto molteplici aspetti e, pertanto, reso intrinsecamente più fragile.

Ritengo che si mancherebbe alla funzione di analisi e di studio del mondo universitario se non si rilevasse, senza perifrasi, che in Italia è carente, se non inesistente, una politica coerente della formazione del capitale umano e, in particolare, di quello al più alto livello di istruzione.

Il problema essenziale è, insomma, quello di portare finalmente al centro dell'attenzione della società italiana, come priorità assoluta, la creazione di un sistema di formazione superiore in grado, come accade in tutte le società avanzate, di fare da volano non solo alle attività economiche e produttive ma anche, e soprattutto, al progresso sociale e politico.

È proprio su questo terreno che, in un futuro immediato, la classe politica italiana si giocherà gran parte della sua credibilità.

Roberto De Antoniis

commissari faziosi o addirittura disonesti. Peraltro, il più discutibile dei

sistemi concorsuali è migliore della progressione di carriera per anzianità.

CONOSCERSI MEGLIO

Gabriella Rega

Ufficio Relazioni Pubbliche del
Politecnico di Milano

L'ufficio relazioni pubbliche del Politecnico di Milano ha avuto inizialmente come pubblico ed interlocutori di riferimento i canali più tradizionali, ossia gli studenti, effettivi e potenziali, le famiglie dei medesimi, il personale interno (docenti e non docenti), le istituzioni, la stampa e così via*.

Ma il tipo di formazione e di attività didattica, scientifica e di ricerca che caratterizza il nostro Ateneo – con 13 corsi di laurea in Ingegneria e tre in Architettura e fra questi ultimi il recente corso di Disegno industriale, per una popolazione di circa 46.000 studenti – hanno ben presto evidenziato la necessità di porre maggiore attenzione alla comunicazione anche con il mondo delle imprese.

I rapporti con il sistema delle imprese, in realtà, hanno avuto sempre rilievo nella vita del Politecnico. L'Ateneo, che è la più vecchia università milanese, è nato 133 anni fa proprio per rispondere ad una precisa richiesta del mondo produttivo che aveva un bisogno specifico di formazione tecnico-scientifica e di ricerca applicata; alcuni dei primi dipartimenti, al tempo istituti, sono stati fondati proprio grazie a contributi di industriali dell'epoca. Carlo Erba, nel 1886, donò 400.000 lire per la creazione di una scuola di Elettronica e l'industriale tessile Cantoni elargì 10.000 lire per l'istituzione della cattedra di Economia industriale.

Il sodalizio è stato estremamente proficuo, fino al culmine raggiunto negli anni Sessanta con la ricerca applicata nel settore chimico che ci ha portato al premio Nobel, tutto italiano, conferito al prof. Giulio Natta.

Successivamente, anche in relazione alla crescita esponenziale del sistema universitario, i rapporti istituzionali

*La capacità
di comunicazione
dell'università con il sistema
delle imprese,
come dimostra l'esperienza
del Politecnico di Milano,
è il primo passo
per riaprire i circuiti
dell'informazione reciproca
finalizzata alla
cooperazione*

e permanenti si sono affievoliti, riducendosi a collaborazioni singole, spontanee e frammentarie, peraltro intrattenute quasi esclusivamente con le grandi industrie.

Sono continuate, numerose ed eterogenee, le iniziative, ma in modo discontinuo e, spesso, episodico, affidate all'azione di singoli docenti oppure allo stimolo delle aziende interessate.

Alcune di queste iniziative hanno

anche dato vita a centri di eccellenza come il CEFRIEL, consorzio per la tecnologia dell'informazione, e il MIR per l'area Gestione di Impresa, ma spesso la mancanza di coordinamento e la disorganicità dell'azione hanno determinato confusione e perdita di valore e significato delle iniziative stesse.

Ciò è accaduto, ad esempio, per gli *stage* e per le presentazioni aziendali e ha avuto ripercussioni negative anche nei rapporti di ricerca.

Così si è creato un clima di mancanza di comprensione e di scarsa collaborazione che ha allontanato i due mondi o, comunque, ha reso difficoltoso il dialogo.

Le ragioni dei due partner

Eppure, da entrambe le parti era forte la necessità di riprendere il discorso e per più ragioni.

Dal punto di vista dell'università tali ragioni possono essere, in estrema sintesi, individuate:

- nella consapevolezza della crescente importanza dell'innovazione nella competizione internazionale e nelle conseguenti nuove responsabilità sociali cui è chiamata nel garantire la competitività della propria area di insistenza attraverso la fornitura di *know-how* e di professionalità continuamente aggiornate: motivi questi che hanno comportato lo sviluppo di rapporti più organici accademia-mondo produttivo in tutti i paesi più avanzati;

- nella crescente esigenza di autofinanziamento derivante dall'autonomia universitaria che può, almeno in parte, essere soddisfatta potenziando gli accordi e le convenzioni con le imprese, ovvero le partecipazioni in *partnership* a progetti finalizzati dalle istituzioni pubbliche nazionali ed internazionali;

- nella crescente necessità, anche a seguito dell'attivazione dei corsi di diploma universitario – al Politecnico attualmente cinque –, di rendere accessibili agli studenti *stage* e periodi di tirocinio nelle imprese, a somi-

* Relazione svolta nel corso del II Seminario sul rapporto tra comunicazione e università (Roma, 14-15 novembre 1995).

gianza di quanto avviene nel resto d'Europa;

– infine nel desiderio di migliorare la valutazione e l'immagine dell'Ateneo, all'interno e all'esterno del mondo accademico, in termini di qualità nella formazione e nella ricerca.

Sul fronte delle imprese, invece, la necessità di creare dei rapporti stabili con le università, soprattutto con quelle ad alto livello tecnologico, è data dalla consapevolezza che l'aggiornamento costante e l'innovazione tecnologica influenzano, direttamente o indirettamente, ma comunque in misura rilevante, la competizione; insomma la formazione e la capacità di generare innovazione costituiscono i principali fattori di successo, soprattutto per quelle imprese che si trovano ad operare in un mercato caratterizzato da una forte competitività quale è quello attuale.

Quindi dalla collaborazione università-impresa entrambi i soggetti possono trarre vantaggi:

– nell'ambito della formazione, la collaborazione può permettere una evoluzione dei prodotti (lauree, diplomi universitari, corsi post-laurea e di istruzione permanente, e così via) più rispondente all'emergere dei nuovi bisogni e può creare per le imprese le condizioni di maggiore competitività, anche su scala internazionale, nella disponibilità di risorse umane ad elevata qualificazione;

– nell'ambito della ricerca, la cooperazione può portare, rafforzando anche la possibilità di accesso alle fonti pubbliche di finanziamento (nazionali e comunitarie), ad iniziative di forte rilievo in relazione alle tecnologie più avanzate.

L'importanza della comunicazione

E allora, ci siamo chiesti, se entrambe le parti riconoscono di avere ragioni più che valide per costituire delle stabili relazioni di collaborazione, perché ciò non accade?

La risposta è stata univoca: perché manca l'informazione, perché non c'è



La Columbia University dispone di un efficace servizio di orientamento (foto Eileen Lianez/Joe Pineiro)

comunicazione, se non, come detto, episodica ed occasionale, fra i due mondi.

Infatti, da un lato le aziende ci rimproverano una scarsa conoscenza dei problemi, delle esigenze e dei tempi dell'industria, unita, in alcuni casi, ad una forte dose di indifferenza.

Dall'altro riconoscono la propria diffidenza circa le potenzialità applicative della ricerca universitaria, giudicata, a causa della scarsa informazione di cui sopra, eccessivamente astratta e non particolarmente idonea a fornire contributi originali e utili all'innovazione tecnologica.

La soluzione, almeno apparentemente, era semplice: mettere attorno allo stesso tavolo le imprese e l'università per iniziare a conoscersi meglio, verificare la reciproca disponibilità al dialogo ed individuare, insieme, un ventaglio di possibili collaborazioni.

In questo senso si è pervenuti alla costituzione di un tavolo di lavoro misto, una consulta informale del rettore, costituito, oltre che da nostri docenti, da esponenti di alcune grosse imprese e strutture associative, quali Assolombarda e la Camera di Commercio di Milano.

Il gruppo di lavoro ha individuato, anche in base alla ricognizione delle esperienze in atto in altri paesi, molteplici aree di possibile collaborazione e, per meglio razionalizzare il lavoro, ha evidenziato tre livelli di iniziative.

Il primo livello comprende le iniziative, di tipo diffuso e a ridotto impegno finanziario, volte a favorire al massimo la circolazione delle persone fra il politecnico e le imprese, e per questa via la circolazione delle idee e la creazione di occasioni di lavoro e conoscenza comune e a migliorare la conoscenza e le condizioni di funzionamento del mercato del lavoro per i laureati.

Il secondo livello concerne la messa a punto di nuove iniziative comuni nell'ambito della ricerca, della certificazione e della formazione.

Il terzo livello, infine, è costituito dal trasferimento delle conoscenze, ossia dal reciproco scambio di informazioni e dalla promozione dell'innovazione.

È importante rilevare che, prima di iniziare la fase più propriamente operativa, si sono individuati una serie di principi base, considerati imprescindibili per l'instaurazione di una proficua collaborazione Ateneo-imprese.

Innanzitutto non è pensabile che le imprese agiscano con mero spirito di liberalità, ma in base ad interessi ben definiti, e devono sentirsi ed essere direttamente coinvolte.

Inoltre i rapporti devono porsi su di un piano paritario e di massimo rispetto dei reciproci ruoli, ruoli che se hanno indiscutibili punti di sovrapposizione, sono pur sempre e devono rimanere distinti nelle finalità generali e negli orizzonti di riferimento.

L'Annuario delle Competenze del Politecnico

Sulla base di queste premesse, il gruppo di lavoro ha potuto verificare la comune disponibilità ad agire e, nel 1993, ha deciso di dotarsi di una struttura stabile, dando vita all'Associazione Impresa Politecnico che ha assunto il compito di svolgere, in prima istanza, la funzione di convergenza di interessi, di confronto di idee, di coordinamento e di promozione di nuove iniziative.

La prima iniziativa è stata la realizzazione, sia su supporto cartaceo che su floppy disk, dell'Annuario delle Competenze del Politecnico.

Attraverso di esso si è voluto fornire un primo strumento di informazione aggiornata che si discostasse, però, dal tradizionale annuario della ricerca, per il linguaggio più immediato e divulgativo verso un utente non accademico.

Gli obiettivi specifici sono stati quelli di evidenziare e far conoscere al mondo esterno, appunto non accademico, le principali competenze attualmente esistenti nel Politecnico e potenzialmente utilizzabili per la cooperazione con le imprese, ovviamente soprattutto sotto il profilo ricerca, ma non solo.

In questo senso, sono state segnalate 126 aree di competenza in cui sono attivi i nostri docenti e ricercatori, in modo da agevolare l'individuazione degli interlocutori più appropriati per uno specifico problema aziendale. Per ogni area sono stati riportati i docenti coinvolti, l'attività di ricerca attualmente in corso ma anche le aree di potenziale interesse, l'attività di certificazione e qualificazione, i bre-

vetti sviluppati e le attrezzature disponibili.

Nel realizzare l'Annuario si è avuto, insomma, sempre presente il pubblico cui si voleva prioritariamente destinarlo. Infatti, stampato in 10.000 copie, è stato inviato a circa 7.000 aziende.

Inoltre è stato inserito sulle pagine WWW dell'Ateneo e, quindi, è oggi consultabile anche tramite Internet.

Ma la realizzazione dell'Annuario è servita anche in funzione di coinvolgimento interno, cioè come occasione per sensibilizzare e coinvolgere docenti e ricercatori.

Sempre sul fronte dell'informazione mirata, oltre al censimento delle competenze, si è costituita una banca dati sulle medesime tematiche, ad aggiornamento permanente, in collaborazione con Assotec, il Servizio di reperimento delle informazioni tecnico-scientifiche di Assolombarda.

Abbiamo, però, rilevato che l'Annuario, seppure strumento indispensabile di conoscenza, realizzava una comunicazione ad un'unica via: dall'Ateneo alle imprese, mentre era necessario che anche le imprese "parlassero" al Politecnico delle loro esigenze e fabbisogni.

Il circuito inverso: dalle imprese all'ateneo

In collaborazione con Assolombarda, si è cercato di individuare le tematiche più interessanti ed innovative per il sistema industriale attraverso l'invio di un questionario mirato.

Le risposte sono state particolarmente significative e hanno permesso di evidenziare gli argomenti e i settori di attività che maggiormente interessano le imprese.

Proprio sulla base di tali risultati, si è già pervenuti alla costituzione di gruppi di lavoro misti e a progetti di ricerca comuni relativi ad ambiente e sicurezza, ai materiali e alle applicazioni industriali dell'intelligenza artificiale.

Sui medesimi temi si sono inoltre realizzati seminari mirati, destinati esclusivamente alle imprese.

Si è lavorato, poi, sul fronte del trasferimento e della cooperazione tecnologici, realizzando una serie di incontri periodici di aggiornamento sulle tecnologie di interesse diffuso più rilevanti e attivando l'iniziativa denominata Innovation Plaza.

Quest'ultima, realizzata in collaborazione con la Camera di Commercio, è una iniziativa rivolta essenzialmente alle piccole e medie imprese, operanti in specifici settori industriali. L'esperienza è stata condotta inizialmente nel settore delle tecnologie biomediche e prossimamente riguarderà anche i settori della multimedia, quello edilizio e quello civile.

L'iniziativa si sviluppa attraverso una presentazione alle imprese del settore delle attività di ricerca in corso al Politecnico e nell'apertura, un giorno la settimana, di uno sportello di orientamento, gestito gratuitamente da alcuni nostri ricercatori, che sono a disposizione delle imprese per individuare chi, all'interno o all'esterno del Politecnico, sia in grado di rispondere ad uno specifico bisogno di trasferimento tecnologico, suggerendo anche le modalità di collaborazione più opportuna.

Il concorso "Fare impresa al Politecnico"

Sempre in sinergia con le imprese, si sono attivate iniziative per lo sviluppo dell'attività imprenditoriale individuale e di gruppo dei giovani del Politecnico con l'istituzione del concorso "Fare impresa al Politecnico".

Al concorso, organizzato insieme al Gruppo Giovani Imprenditori e al Formaper, possono per ora accedere (siamo alla seconda edizione) solo studenti del nostro Ateneo, ma ha ottenuto un successo tale che si prevede di aprirlo a tutti gli universitari che abbiano idee originali ed interessanti sotto il profilo imprenditoriale. Agli ideatori dei cinque migliori progetti viene offerto tutto il supporto formativo, legislativo e di consulenza per mettersi in proprio e realizzare il progetto (ricerche di mercato, ricer-



Columbia University: studenti durante un intervallo tra le lezioni (foto Joe Pineiro)

che di un eventuale *partner* o finanziatore, assistenza nello sviluppo e nella verifica della validità tecnica e tecnologica e così via).

Una strategia organica di cooperazione

Ho avuto già modo di ricordare quali siano state le difficoltà iniziali dell'esperienza in questo cammino verso un migliore e più fluido dialogo con le imprese: diffidenza e scarsa conoscenza reciproca.

Ma non sono state le uniche: vi sono state anche, infatti, delle difficoltà interne.

21 dipartimenti, tanti sono quelli che costituiscono il Politecnico, significa 21 centri di ricerca, 21 autonomie da rispettare e, nello stesso tempo, da coinvolgere per realizzare quella strategia unitaria, indispensabile per coordinare le varie attività, evitare sovrapposizioni e, quindi, confusio-

ne, e rendere più incisiva e convincente l'azione complessiva.

Si è avvertita, quindi, l'esigenza di inquadrare in una strategia organica – seppure con spirito non intrusivo, in modo da lasciare comunque spazio alle iniziative decentrate dei singoli docenti e dipartimenti – le diverse forme di cooperazione.

Inoltre si è evidenziata la necessità di un monitoraggio permanente del complesso dei rapporti esistenti fra il Politecnico e le imprese, che potesse fornire agli organi centrali dell'ateneo un quadro sempre aggiornato della situazione e gli elementi per gli eventuali aggiustamenti delle linee di fondo.

Sulla spinta di queste esigenze si è costituito nel maggio di quest'anno un nuovo organismo, tutto interno, il Comitato per i rapporti dell'Ateneo con le Imprese (composto da un rappresentante del rettore, con funzioni di presidente, 2 rappresentanti del senato, 1 rappresentante del consiglio di

amministrazione, 1 rappresentante del collegio dei direttori di dipartimento).

I primi risultati positivi

Non possiamo ancora trarre un consuntivo dell'esperienza in atto, ma i primi risultati ci sembrano particolarmente incoraggianti. I rapporti con il sistema delle imprese si sono indiscutibilmente potenziati: è di pochi mesi fa la creazione di un laboratorio comune di ricerca, in forma di consorzio, con la Pirelli sul tema della fotonica e siamo il principale attore di uno dei *relay center* per l'Italia.

Tutto ciò ci permette di affermare che la premessa da cui è stata stimolata la nostra volontà di dialogare con il mondo imprenditoriale, ossia il fatto che la ricerca e la formazione che può offrire l'università sono destinate ad avere un ruolo sempre più determinante per la competitività del complesso delle imprese, sembra decisamente condiviso dalle imprese stesse.

In questi tre anni, infatti, abbiamo avuto la possibilità di verificare che le aziende che siamo riusciti a coinvolgere, mano a mano sempre con meno fatica, credono molto nelle iniziative intraprese, soprattutto al fine di migliorare la propria capacità competitiva, avvicinando l'attività di ricerca accademica alle reali esigenze del sistema produttivo, in forma strutturale e non più episodica, e cercando di coinvolgere anche le piccole imprese.

Anche per le imprese, quindi, l'università appare chiamata sempre più a configurarsi come un nodo del sistema-paese, in grado di interagire con altri nodi nel favorire l'innovazione e nel potenziare le risorse umane, senza, peraltro, rinunciare alla sua missione di fondo e alla sua autonomia, ma rileggendo l'una e l'altra alla luce del mutato contesto.

Ma per fare questo l'università non deve avere paura di farsi conoscere, deve imparare o semplicemente iniziare a comunicare al di fuori e al di là dell'ambito accademico tradizionale.

Noi ci stiamo provando.

GLI SCENARI DELLA COMUNICAZIONE

Brunella Marchione

Ufficio Relazioni Pubbliche e Internazionali dell'Università di Parma

Il mondo della comunicazione pubblica sta attraversando un periodo di radicali cambiamenti, così come rilevanti mutamenti (legislativi e sociali) stanno modificando l'università italiana.

In questa fase di rapida transizione, è interessante analizzare quale sia il rapporto tra comunicazione e università, quanto e come gli atenei italiani comunichino, all'esterno e all'interno, e con quali strategie di comunicazione si preparino ad affrontare i mutati scenari sociali del futuro.

Di questi temi si è parlato nel corso del secondo Seminario sul rapporto tra comunicazione e università, organizzato a Roma dal Ministero dell'Università e della Ricerca in collaborazione con l'AICUN, l'Associazione Italiana Comunicatori d'Università, il 14 e il 15 novembre 1995.

L'appuntamento ha visto la partecipazione di oltre 70 professionisti e operatori della comunicazione universitaria, in rappresentanza di 35 atenei e di diversi organismi correlati all'istruzione universitaria italiana.

La discussione è entrata subito nel vivo della problematica grazie all'intervento di Antonio Bettanini, addetto stampa del ministro della Funzione Pubblica Frattini.

Bettanini ha affrontato un tema di grande interesse per i comunicatori pubblici italiani: il disegno di legge sulla comunicazione istituzionale, presentato da Frattini lo scorso settembre al Salone della comunicazione pubblica "COM.P.A." di Bologna. Dopo averne delineato le linee portanti, ha rivendicato il nuovo ruolo

che il DDL assegna finalmente alla comunicazione, quello di cardine per il buon funzionamento della pubblica amministrazione.

Il DDL mira a riorganizzare tutto il mondo della comunicazione pubblica, agendo in primo luogo sui servizi per la comunicazione e sugli URP (Uffici per le Relazioni con il Pubblico) che vanno creati laddove inesistenti e migliorati nel rapporto di interazione con il cittadino-cliente. Occorre altresì agire sul linguaggio, sulla base del "Codice di stile" elaborato da Cassese che va applicato nel

*Se è vero che
non sempre l'università
"fa notizia",
è anche vero che
essa stessa deve creare e
tenere vivi i circuiti
comunicativi in ogni
direzione*

momento stesso della produzione di norme, direttive, circolari. La pubblica amministrazione deve "riscriverse", affinché i cittadini la capiscano, e possano realmente accedere ai servizi loro destinati.

Infine, i comunicatori dovranno applicare, con consapevolezza e sensibilità nel proprio agire quotidiano, i

principi base di trasparenza, accessibilità e apertura all'utenza della pubblica amministrazione. "Con un grande obiettivo", ha concluso Bettanini, "quello di poter concorrere a costruire uno Stato giusto e gentile".

Tre figure di comunicatore

Gli aspetti normativi e organizzativi della figura e del ruolo del comunicatore in università sono stati quindi affrontati da Iolanda Semplici, presidente del Convegno dei direttori amministrativi delle università italiane nonché direttore amministrativo dell'Università di Siena, e da Edoardo T. Brioschi, docente all'Università Cattolica e presidente dell'AICUN.

La dott.ssa Semplici ha ipotizzato, all'interno dell'università, tre figure di comunicatore: 1) il comunicatore che tiene i rapporti tra l'istituzione e il contesto economico-sociale in cui l'università è inserita; 2) il comunicatore che cura le relazioni con l'utenza primaria dell'istituzione universitaria (e in prima istanza con gli studenti); 3) il comunicatore che cura il flusso di informazioni all'interno del sistema amministrativo universitario, cioè il personale docente e tecnico-amministrativo.

Tra i mutamenti di scenario che impongono agli atenei di sviluppare le attività di comunicazione con caratteristiche di elevata professionalità, Iolanda Semplici ha sottolineato un elemento che numerosi relatori hanno ripreso successivamente, e



Columbia University: la facciata della biblioteca (foto Joe Pineiro)

cioè il calo delle immatricolazioni che in questi ultimi due anni ha investito gli atenei italiani. "Un elemento", ha detto Semplici "che costringerà gli atenei a misurarsi l'un l'altro e che renderà inevitabile la valutazione della qualità dei servizi erogati".

Approfondimenti, interrogativi, esperienze

Il prof. Brioschi ha illustrato la situazione della comunicazione universitaria in Italia, secondo quanto risulta dal sondaggio svolto dall'AICUN nel 1992/93.

Dopo aver annunciato la seconda ricerca AICUN, che si svolgerà nei primi mesi del 1996 tramite un questionario particolareggiato sui diversi aspetti della comunicazione universitaria, il prof. Brioschi ha voluto presentare due *case histories* europee: l'organizzazione delle attività di

comunicazione nelle Università di Edimburgo (Gran Bretagna) e di Groningen (Olanda).

Il distacco che separa i comunicatori universitari italiani dai colleghi del nord Europa è apparso davvero strabiliante se si pensa che l'Università di Groningen, con 20.000 studenti e 10 facoltà, ha uno staff nell'area informazioni e relazioni pubbliche di 18 persone e gestisce un *budget* annuo di circa 850 milioni, con il quale organizza la politica di comunicazione interna, esterna, con i *media*, con i laureati, etc.

Nel *workshop* dedicato a "Comunicazione e relazioni con il pubblico nelle istituzioni universitarie" sono state affrontate le questioni connesse al DDL Frattini. Pur nella dimensione fondamentalmente positiva e di chiarezza organizzativa della materia che il DDL apporta, è stato richiesto un maggior approfondimento dei rapporti che devono intercorrere tra le

nuove figure di comunicatore ivi delineate, ed una maggiore tutela delle esperienze professionali possedute da quanti operano nel settore ormai da vari anni.

Inoltre, è stata sottolineata la rilevanza delle attività di formazione e aggiornamento professionale in un ambito, quale quello della comunicazione, soggetto a radicali mutamenti, soprattutto in un'epoca di innovazioni tecnologiche straordinarie nel campo dell'informazione (si pensi all'uso di Internet e delle reti telematiche).

Di grande interesse le due *case histories* presentate da Linda Bulgheroni, di Bocconi Comunicazione, e da Gabriella Rega, del Politecnico di Milano. La prima ha affrontato il tema delle relazioni con i laureati, sull'onda della decennale esperienza maturata in Bocconi con l'Ufficio Placement, finalizzato proprio ad ottimizzare l'inserimento dei giovani laureati nel mondo del lavoro.

Gabriella Rega ha invece illustrato l'esperienza che il Politecnico sta sviluppando dal 1993 nell'ambito del rapporto con le imprese, troppo spesso ignare delle potenzialità applicative della ricerca universitaria. Da questa esperienza è nata l'Associazione Impresa Politecnico, che ha dato vita in questi anni a numerose ed interessanti iniziative finalizzate alla costruzione e al miglioramento delle reciproche attività.

Infine, Francesco Gagliardi, dell'ufficio stampa del MURST, ha affrontato un tema di grande interesse ancorché scarsamente sviluppato negli atenei italiani quale quello della valutazione delle attività istituzionali e dei suoi rapporti con la comunicazione: due funzioni nuove, strategiche, per certi versi complementari.

Il rapporto nazionale

Carlo Finocchietti della Fondazione Rui ha presentato il progetto del "Rapporto nazionale sulla comunicazione nelle università italiane". Il volume raccoglierà (come è stato

fatto per le attività di orientamento nel "Rapporto" presentato nel 1995 dal MURST e dalla Fondazione Rui), le molteplici esperienze delle università italiane in campo di informazione e comunicazione, dedicherà spazio ad alcune rilevanti *case histories* nazionali e, nella sessione internazionale, ai contributi di università europee ed extraeuropee, nonché alle associazioni dei comunicatori universitari in Italia e in Europa.

Analizzando la figura dell'addetto stampa nelle università e le relazioni con i mezzi di informazione è stata rilevata la necessità di specializzazione e professionalità per coloro che gestiscono negli atenei i rapporti con i media.

L'ufficio stampa deve operare come *trait-d'union* effettuando una "traduzione" delle notizie, dal linguaggio specifico universitario a quello divulgativo e corrente dei giornali, contribuendo così a diffondere il patrimonio della ricerca scientifica, rendendola comprensibile per la grande massa dei lettori. Gli addetti stampa degli atenei hanno però lamentato la difficoltà ad avere attenzione e spazio sui giornali: troppo spesso l'università fa notizia solo nel caso di scandali (come avvenuto per i concorsi da docente) o di situazioni negative (file per le iscrizioni o disorganizzazione nell'erogazione dei servizi). L'apporto positivo che l'università reca alla società, la cosiddetta "cronaca bianca" (ampliamento delle offerte didattiche, risultati talvolta illustri delle attività di ricerca, etc.) difficilmente trova spazio sugli organi di stampa.

Comunicazione e orientamento

Esaminando il rapporto tra comunicazione e orientamento, e il potenziamento che l'informatica può apportare ad entrambe le attività, sono state presentate le esperienze innovative delle Università di Camerino, Modena e Cagliari. Infine, Lucia Berta, presidente di Fedora, l'associazione europea degli addetti all'orien-

tamento universitario, ha illustrato le numerose attività dell'associazione, tra cui la creazione di un *software* finalizzato all'orientamento universitario a livello europeo.

Il Seminario si è concluso con l'approvazione all'unanimità della

mozione finale presentata dal presidente dell'AICUN Brioschi (di cui riportiamo il testo di seguito) e con l'impegno a riprendere la discussione in occasione del terzo Seminario sulla comunicazione nelle università, previsto per l'autunno 1996.

MOZIONE FINALE

I partecipanti al II Seminario di aggiornamento sul rapporto "Comunicazione e università", organizzato dal Ministero dell'Università - MURST, in collaborazione con l'Associazione Italiana Comunicatori d'Università - AICUN, riuniti a Roma il 14 e 15 novembre 1995 in rappresentanza di molteplici realtà, tra cui 35 università, desiderano esprimere il loro vivo ringraziamento al ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, prof. Giorgio Salvini, e al suo ufficio stampa per aver consentito la realizzazione di tale iniziativa, auspicando che si possa instaurare per il futuro una tradizione nel campo della formazione e dell'aggiornamento riferiti alla comunicazione universitaria.

Venendo allo specifico del tema trattato, i partecipanti al Seminario in esame, dopo una attenta analisi della bozza del disegno di legge sulla comunicazione istituzionale, presentata nello scorso settembre dal ministro della Funzione Pubblica, dott. Franco Frattini, esprimono un convinto apprezzamento per l'iniziativa, tesa ad organizzare nel suo complesso la comunicazione delle amministrazioni pubbliche.

Nella fase della stesura finale di un testo che risponda in modo ottimale alle esigenze di comunicazione di tali amministrazioni con particolare riferimento alle istituzioni universitarie, i partecipanti al Seminario invitano il signor ministro ad esaminare le seguenti considerazioni:

1) È stata apprezzata l'istituzione di una struttura centrale, così come è definita nell'art. 5 del disegno di legge in esame, con il compito di stabilire le strategie di comunicazione e di coordinamento dei diversi uffici, che più direttamente curano i rapporti con i diversi utenti in applicazione della politica di comunicazione determinata dai vertici dell'amministrazione universitaria. In particolare, è stata ritenuta necessaria la definizione di tale struttura (ufficio di comunicazione e di pubblicità) quale sostegno e coordinamento delle attività degli URP (art. 6) e degli uffici stampa (art. 7), il che conduce altresì a regolamentare i rapporti che dovranno intercorrere fra gli stessi uffici.

2) È stato espresso l'auspicio che nel disegno di legge in questione venga maggiormente accentuata l'importanza di una diffusa e capillare attività di formazione rivolta a tutto il personale che, ai vari livelli e con differenti responsabilità, svolge attualmente attività di comunicazione nelle amministrazioni pubbliche, ovvero avrà un preciso ruolo nell'ambito dei nuovi uffici di comunicazione o relazioni esterne.

Il problema della formazione delle risorse umane è, infatti, prioritario nell'ottica di un cambiamento radicale della cultura organizzativa della pubblica amministrazione, che costituisce un presupposto essenziale del disegno di legge sulla comunicazione istituzionale.

3) È necessario esprimere con estrema chiarezza una norma transitoria che possa garantire il passaggio ai profili professionali, di cui all'art. 4 del disegno di legge in esame, dei comunicatori pubblici che già operano in tale ambito con accertata professionalità.

*Mozione approvata all'unanimità
Roma, 15 novembre 1995*

L'UNIVERSITÀ IN CIFRE

Tabella I - Studenti iscritti per sedi e regioni (compresi i fuori-corso) nell'a.a. 1993/94

Regioni	Sedi	M F	F
Piemonte 96.634	Torino	75.574	44.061
	Torino Pol.	21.060	4.970
Lombardia 229.501	Castellanza	1.212	319
	Milano	92.952	50.151
	Milano Pol.	47.398	12.913
	Milano Bocconi	11.123	4.351
	Milano Cattolica	27.237	16.433
	Milano IULM	4.220	3.688
	Bergamo	5.708	3.042
	Brescia	9.404	3.301
	Brescia Cattolica	2.190	1.873
	Pavia	28.057	13.783
Trentino Alto Adige 12.002	Trento	12.002	5.829
Veneto 89.621	Verona	12.785	7.772
	Feltre IULM	634	581
	Venezia	17.469	9.764
	Venezia IUA	10.319	4.262
Friuli Venezia Giulia 31.010	Padova	58.414	30.990
	Udine	10.165	5.302
Liguria 39.785	Trieste	20.845	10.793
	Genova	39.785	20.085
Emilia Romagna 144.854	Piacenza Cattolica	1.848	767
	Parma	26.089	13.496
	Modena	12.041	5.447
	Bologna	90.573	45.574
	Ferrara	14.303	7.242
Toscana 118.228	Firenze	56.935	29.329
	Pisa	44.176	18.262
	Arezzo (Siena)	954	747
	Siena	16.163	8.357
Umbria 26.078	Perugia	26.078	14.222
Marche 46.573	Urbino	18.793	10.136
	Ancona	10.788	3.529
	Macerata	9.863	6.121
	Camerino	7.129	3.058

Regioni	Sedi	M F	F
Lazio 235.677	Viterbo	5.236	3.045
	Roma La Sapienza	182.040	95.268
	Roma Tor Vergata	24.544	10.435
	Roma III	6.699	4.523
	Roma LUMSA	969	840
	Roma Cattolica	1.376	731
	Roma CBM	40	22
	Roma LUSS	3.982	2.140
Abruzzo 38.137	Cassino	10.791	6.205
	L'Aquila	11.454	4.877
	Teramo	8.214	4.360
	Pescara	14.060	7.670
Molise 3.937	Chieti	4.409	2.687
	Campobasso	3.937	2.010
Puglie 102.923	Foggia	5.464	2.790
	Bari	70.130	37.857
	Bari Politecnico	9.412	1.681
	Lecce	17.917	11.571
Basilicata 3.849	Potenza	3.849	1.823
Campania 144.937	Napoli Federico II	71.911	31.539
	Napoli II	13.781	6.563
	Napoli Navale	5.739	2.351
	Napoli Orientale	8.231	5.657
	Napoli Benincasa	5.664	5.120
Calabria 21.723	Salerno	39.611	20.529
	Cosenza	11.770	6.706
	Catanzaro	5.005	2.775
Sicilia 130.715	Reggio Calabria	4.948	1.739
	Palermo	51.420	26.902
	Messina	36.438	20.277
Sardegna 49.174	Catania	42.857	22.298
	Sassari	13.317	8.139
	Cagliari	35.857	20.381

(Elaborazione UNIVERSITAS su dati ISTAT)

Tabella 2 - Studenti fuori corso nell'a.a. 1993/94

						Totale	
1 anno	2 anni	3 anni	4 anni	oltre 4 anni	studenti che non hanno superato nei termini gli esami di sbarramento	MF	F
144.488	103.951	65.456	42.498	97.381	27.734	481.508	233.720

(Dati ISTAT)

Tabella 3 - Esaminati e abilitati all'esercizio della professione nell'anno solare 1993

Professione	Esaminati	Abilitati	%
Chimici	824	726	88,1
Geologi	1.804	808	44,8
Biologi	2.924	2.732	93,4
Farmacisti	2.495	2.367	94,8
Medici	9.133	9.003	98,6
Odontoiatri	718	715	99,6
Ingegneri	8.690	7.607	87,5
Architetti	10.812	3.926	36,3
Agronomi	1.396	834	59,8
Dottori forestali	223	133	59,6
Veterinari	912	891	97,7
Commercialisti	23.419	4.469	19,1
Psicologi	2.194	1.799	82,0
Attuari e discipline statistiche	162	113	69,7
	65.706	36.123	55,0

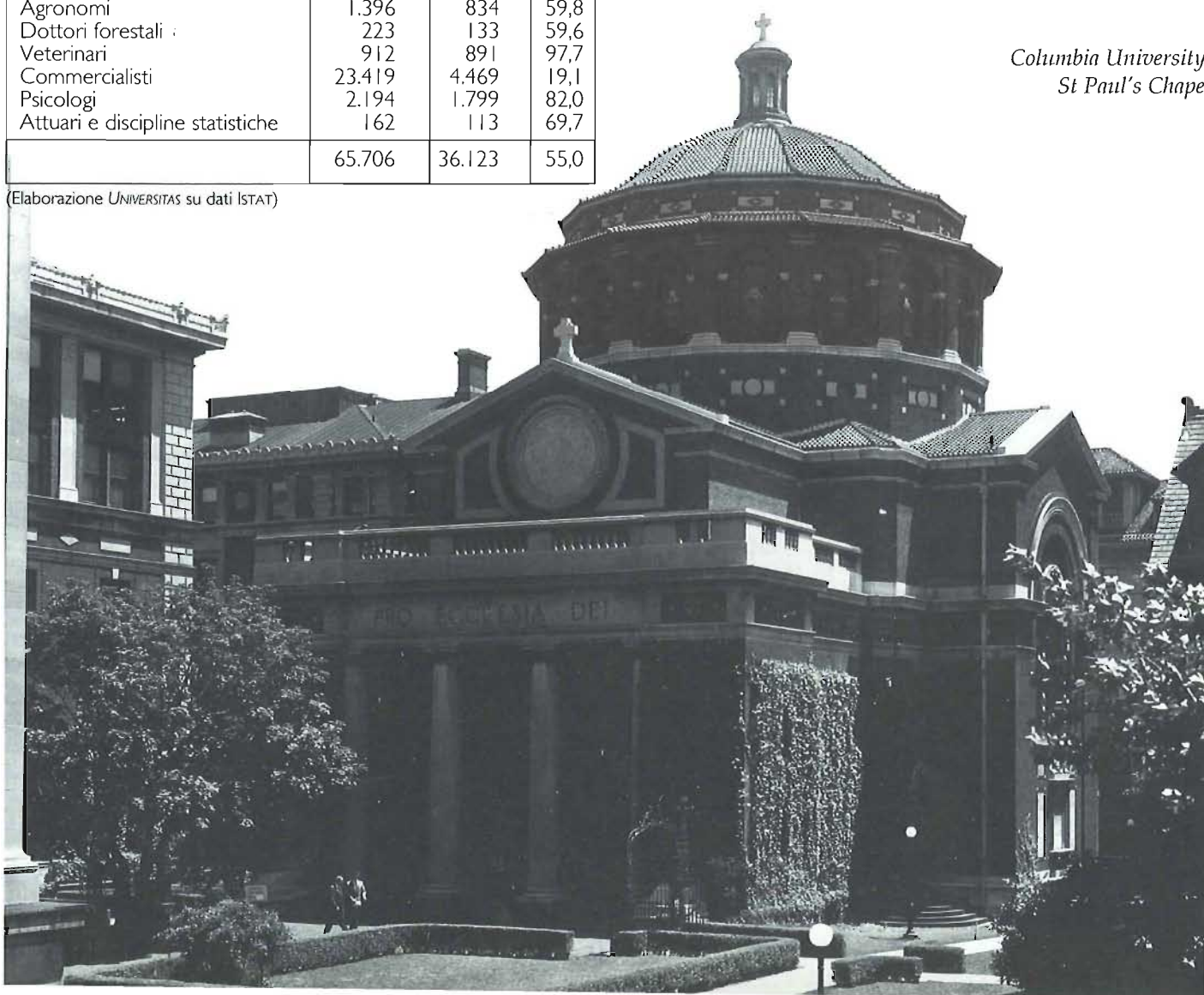
(Elaborazione UNIVERSITAS su dati ISTAT)

Tabella 4 - Laureati nell'a.a. 1993/94

In complesso		Di cui provenienti dai fuori corso	
MF	F	MF	F
92.539	47.971	76.916	39.633
%	—	%	83,1
	51,8		51,5

(Dati ISTAT)

*Columbia University:
St Paul's Chapel*



BREVITALIA

a cura di Livio Frittella

La Luiss e il management

La Luiss, la Libera Università Internazionale degli Studi Sociali di Roma intitolata a Guido Carli, che ne fu presidente fino al 1993, prepara i *manager* del futuro. I giovani che frequentano l'Istituto sono oltre 4 mila, per la maggior parte residenti nella capitale (46% degli iscritti), con un consistente gruppo di studenti provenienti dal meridione (36%) e uno sparuto drappello di iscritti che arrivano dal settentrione (1%).

I dati statistici chiariscono che le matricole si sono diplomate soprattutto al liceo classico, al liceo scientifico e in misura minore negli istituti tecnici; per accedere ai corsi della Luiss, tutte devono aver superato i test psico-attitudinali e hanno l'obbligo di frequenza sin dalla prima lezione.

Quest'anno la Luiss ha accolto 415 giovani al corso di laurea in Economia, 380 a quello di Giurisprudenza e 145 a Scienze politiche. Cento di loro non pagano le tasse, sulla base del reddito familiare e dei requisiti di merito personali.

Romagna, terra di atenei

In Romagna la parola d'ordine è: decentramento. Grazie alla collaborazione tra l'Università di Bologna, le amministrazioni locali, le Camere di

Commercio e le Casse di Risparmio, è stato possibile creare sul territorio romagnolo una rete di atenei

(Forlì, Cesena, Rimini e Ravenna) per favorire la crescita culturale dell'intera regione. L'opera di livellamento della qualità dell'offerta nelle quattro strutture procede incessante; attualmente Forlì e Cesena si pongono su un gradino superiore rispetto a Rimini e Ravenna, dove sono attivi

corsi di diploma comunque importanti.

La dipendenza dalla "madre di tutte le università" italiana, quella di Bologna, è ancora forte e così deve rimanere; tuttavia, è stata concessa alle quattro istituzioni distaccate un'autonomia gestionale che nel piano di sviluppo dell'università 1994-96, voluto

LA RESA DEI CONTI

I diplomi istituiti dalla legge 341/90 allo scopo di rispondere alle complesse esigenze del mercato del lavoro non stanno producendo gli effetti desiderati sul fronte degli sbocchi professionali. E come immaginare diversamente con l'attuale legislazione? Proprio quando arriva la prima "infomata" di diplomati in ingegneria (più di 2.300) le prospettive di impiego per chi ha conseguito la laurea breve sembrano nerissime.

Delle possibilità di partecipazione ai concorsi pubblici si sta occupando una commissione interministeriale (che comprende i dicasteri dell'Università, Giustizia, Funzione Pubblica, Sanità e Lavoro). Molto probabilmente i diplomati non potranno accedere alla carriera direttiva riservata ai laureati e dovranno fermarsi al settimo livello (mentre attualmente il massimo che possono raggiungere è il sesto, come per i diplomati alla scuola superiore). Si tratta di un vero e proprio paradosso, considerando che la maggior parte dei corsi di laurea dura 4 anni contro i tre dei diplomi.

Sul fronte dell'esercizio delle attività professionali stesse difficoltà: la maggior parte delle lauree brevi non permette l'iscrizione agli albi. Le eccezioni che confermano la regola sono l'albo per i diplomati in Medicina, in particolare per i corsi di Informatori scientifici sul farmaco e Operatori nei servizi sociali (così si spiega il *boom* di iscritti nell'area, che registra la punta massima per i Terapisti della riabilitazione con 12,1 domande per ogni posto disponibile); inoltre, possono esercitare la professione anche i ragionieri-commercialisti e gli esperti in tecnologia alimentare, viticoltura ed enologia.

Si tratta di eccezioni, dicevamo; il panorama si presenta con significativi connotati negativi. I giovani percepiscono queste difficoltà di collocazione professionale con la laurea breve e rispondono cominciando a disertare i corsi: ci sono meno aspiranti a diventare Tecnici della sanità (3,5 domande per ogni posto rispetto alle 4,5 del 1994/95). I diplomi in Ingegneria sono ancora più in crisi: non arrivano a 1 aspirante per ogni posto disponibile. Un atteggiamento comprensibilissimo: l'Ordine degli Ingegneri rifiuta l'accesso all'albo per i titolari delle lauree brevi ed ha in progetto l'istituzione di un elenco a parte per queste nuove qualifiche professionali che tarda però ad essere messo a punto.

Un altro problema che affligge i diplomi è la mancanza di fondi: il piano triennale assegna loro 50 miliardi a fronte dei 65 stanziati nel piano precedente, mentre bisognerebbe aumentare il sostegno finanziario e istituire corsi rispondenti alle necessità del mercato del lavoro.

È necessario inoltre riformare la contrattualistica, sia privata che pubblica: il profilo del professionista "intermedio" non è contemplato e quindi nessuno sa come inquadrarlo. Per vincere la carenza di docenti, altra zavorra che non consente il decollo dei corsi, si sta pensando di rendere istituzionale la docenza esterna, proveniente dalle imprese e dagli ambienti professionali. Infine, sono allo studio l'istituzione di un osservatorio sui corsi di primo livello e iniziative per incrementare gli accessi (anche se in alcune facoltà nessuna selezione è praticata visto che le domande sono pari o inferiori ai posti disponibili).

L. F.

dal Ministero, è stata definita un'iniziativa "con gravi ripercussioni di ordine organizzativo e amministrativo". In quello stesso piano sono stati stanziati per il costituendo ateneo romagnolo soltanto 10 miliardi, una cifra insufficiente a sostenere la nascita di una nuova struttura, se non fosse per l'iniziativa degli amministratori locali e il sostegno dei privati.

Roma Tre in crisi di spazi

A lungo definita "l'università che non c'è", il terzo ateneo di Roma sta lentamente prendendo forma, acquistando spazio e identità. Localizzata a sud della capitale, nell'area ostiense-Marconi, l'istituzione accademica è suddivisa in cinque facoltà: Architettura, Economia, Ingegneria, Lettere e Filosofia, Scienze MFN. Nei prossimi anni dovrebbe accogliere 30 mila studenti, quasi raddoppiando la popolazione attuale; è ben comprensibile quindi la "fame di spazi" delle autorità dell'Ateneo. Finora erano stati destinati alla terza università il Valco S. Paolo (la zona compresa in un'ansa del Tevere) e parte dell'ex-mattatoio. Ora il Campidoglio le ha assegnato anche metà dell'area occupata dai Mercati Generali, destinati a spostarsi fuori Roma, nella Tenuta del Cavaliere. Per rendere disponibili questi spazi occorrerà aspettare molto tempo, ma l'ateneo ha fretta ed è alla ricerca di edifici pubblici da acquistare, grazie ai finanziamenti (50 miliardi di lire) stanziati dal MURST e dalla finanziaria.

Altro problema da risolvere è quello della mobilità in un'area dove risiedono 60 mila persone e su cui graviteranno 30 mila studenti. Oltre al potenziamento del trasporto pubblico e alla realizzazione di parcheggi per le vetture private, è prevista – con il contributo dei privati – la costruzione di un nuovo ponte sul fiume, il prolungamento in galleria di un tratto di lungotevere e una strada a scorrimento veloce di raccordo con la Tangenziale Est.

Bocconi contro corrente

Mentre nel resto del paese le immatricolazioni calano (-5,2% nel 1994/95), solo un terzo degli iscritti giunge alla laurea e il rapporto tra popolazione giovanile e laureati è basso rispetto agli altri paesi industrializzati, la Bocconi – secondo il presidente, Mario Monti – ha nella coerenza e nel desiderio di "remare contro" la propria carta vincente. Fin dagli Anni Settanta, in cui si registrò la crisi dei valori capitalistici, passando per gli Ottanta caratterizzati dal gusto per l'effimero, la Bocconi è sempre rimasta fedele a se stessa, rivolgendosi all'economia di mercato e restando un baluardo dei valori del profitto e dell'impresa. Se ne è parlato durante la tradizionale "Giornata bocconiana" che ha inaugurato l'anno accademico 1995/96. Risultati della stessa politica negli anni? Oggi il numero programmato di immatricolazioni è stabile, come nell'ultimo quadriennio (2.200 studenti). Sono in

programma miglioramenti per la didattica, la ricerca, le infrastrutture e l'internazionalizzazione. Infine, il progetto "Partner per lo sviluppo", con il quale alcune imprese fungeranno da "coscienza critica" dell'università allo scopo di formare una nuova classe dirigente.

Comunicazione alla Cattolica

Nella scuola di specializzazione in Comunicazioni sociali dell'Università Cattolica di Milano Gianfranco Bettetini, ordinario di Teoria e tecnica delle comunicazioni sociali, è subentrato a Virgilio Melchiorre. La scuola – che secondo Bettetini dovrà coniugare insegnamento teorico e applicazioni pratiche con stage professionali – si articola in tre sezioni: pubblicità, giornalismo e spettacolo. La sezione di giornalismo forma – di concerto con l'Ordine – dieci praticanti che potranno sostenere l'esame professionale alla fine del corso, e assegna due diplomi: Tecniche dell'informazione quotidiana e periodica e Organizzazione e gestione di ufficio stampa. La sezione spettacolo offre quattro titoli di studio: Programmista, sceneggiatore e regista; Organizzatore della produzione; Didattica dell'informazione e degli audiovisivi; Animatore culturale. Ai corsi, che durano tre anni, si accede con una laurea in Lettere, Magistero, Giurisprudenza, Scienze politiche, Sociologia, Architettura, Economia, Statistica e Informatica.

Campus, un progetto europeo

L'interazione università-industria si realizza con CAMPUS (Corsi avanzati mirati alla preparazione universitaria per sbocchi lavorativi), un programma europeo che cofinanzia progetti di formazione, occupazione e di azione innovativa con un impegno complessivo di 126,5 milioni di ecu per il periodo 1994-99.

Il restante 55% dei fondi viene assegnato dal Ministero per l'Università e la Ricerca. I diplomati interessati sono Ingegneria, Scienze tecnologiche e Terziario avanzato; l'iniziativa, che scaturisce da un accordo tra Confindustria e Conferenza dei Rettori, introdurrà nei programmi di studio triennali un 20% di didattica di impronta aziendale, gestita da *manager* ed esperti provenienti dall'industria, più 18 settimane di stage conclusivo presso le imprese. Sono ancora irrisolti due problemi: il riconoscimento dei nuovi titoli di studio da parte degli albi professionali e l'introduzione del diploma di laurea nella contrattualistica pubblica.

La trasformazione di Magistero

Uniformarsi all'Europa nell'insegnamento delle tecniche di formazione ha comportato il sacrificio di una facoltà storica nel panorama accademico italiano: Magistero. Ormai non esiste più, convertita nella nuova facoltà di Scienze della formazione, che rilascerà la laurea in Scienze dell'educazione e Psicologia, e il diploma

universitario in Servizio sociale. Vengono inserite così nei corsi specifiche discipline tipiche del curriculum formativo dei docenti, quali psicologia, pedagogia, sociologia e altre. In ottemperanza alla legge 341 del '90, rimane ora da realizzare le scuole post-universitarie di specializzazione all'insegnamento secondario.

Collegamenti tra medicina e ingegneria

I tre decreti ministeriali del 22 maggio scorso hanno introdotto delle novità in Ingegneria e nei corsi di laurea in Chimica e chimica industriale. Nella prima facoltà viene istituito un corso di laurea in Ingegneria biomedica e si procede alla ristrutturazione del corso in Ingegneria edile. Si crea così un solido collegamento tra medicina e ingegneria; nel campo edile invece sarà possibile soddisfare i requisiti comunitari per l'esercizio della professione in Europa.

Nuovi docenti alla Seconda di Napoli

Il corpo docente della Seconda Università di Napoli e di Caserta si arricchisce. L'Ateneo, forte di 14 corsi di laurea per otto facoltà e un numero di studenti intorno alle 14 mila unità, accoglierà 24 nuovi professori assegnati per trasferimento e ha istituito 44 bandi di concorso per altrettanti docenti di seconda fascia e 27 nuovi ricercatori. Il potenziamento degli organici interesserà tutte le 8 facoltà, ma nel caso di Lettere ed Economia aziendale permetterà la creazione dei

consigli di facoltà, lo scioglimento dei vecchi comitati ordinatori e la nomina dei rispettivi presidi. Solo due dei ventiquattro

SCIENZA E REALTÀ

Il convegno dell'IPE su "Scienza e realtà" (Vico Equense, 2-4 novembre 1995) ha visto la partecipazione di una trentina di esperti in discipline molto diverse: fisica, cosmologia, biochimica, biologia, neurologia, intelligenza artificiale, filosofia della scienza, diritto, storia. La presenza del prof. J. Barrow, teorizzatore del principio antropico cosmologico, ha impartito un tono internazionale al convegno.

In tre giorni di intensi scambi e animate discussioni i convenuti, presentando le acquisizioni più recenti della propria disciplina, ne hanno nel contempo segnalato criticamente validità e limiti e si sono confrontati soprattutto su una tematica comune: il valore della conoscenza scientifica e più in generale della conoscenza umana. Cosa conosciamo, come conosciamo, in che rapporto sta la nostra conoscenza con il reale: queste sono le domande di fondo. Il problema gnoseologico si è quindi posto come problema centrale del dibattito e di ogni disciplina. Gli epistemologi hanno sottolineato il ruolo ineludibile dei modelli nella rappresentazione di qualunque realtà e, sensibili ai risultati della linguistica, della psicologia sperimentale e della neurobiologia, si stanno interrogando sui fondamenti del sapere umano e sulle modalità di accesso alla conoscenza, in vista di nuove e più adeguate teorie della stessa. È stato peraltro argomentato che a fondamento della certezza del conoscere si può, anzi si deve logicamente porre il senso comune.

Pur nella grande varietà e ricchezza delle posizioni, dove non potevano non farsi sentire la singolarità di ciascuna disciplina ed il relativo condizionamento, sono emerse alcune linee generali.

Innanzitutto si è avuta la viva impressione che un grande fermento stia travagliando tutti i settori disciplinari e novità siano in gestazione in ogni campo. È apparso chiaro che la biologia (cellulare e neurologica) e l'informatica (applicata alla robotica e all'intelligenza artificiale) sono discipline in crescente sviluppo con accumulo esponenziale delle conoscenze e potenzialità applicative appena intuibili, e che d'ora in poi alla realtà naturale è da associare anche la realtà virtuale. Il cervello, in quanto substrato della mente, sta ricevendo un'attenzione particolare nell'indagine biochimico-neurologica a fini tanto terapeutici quanto comprensivi di attività come memoria, apprendimento, coscienza, etc. Lo studio approfondito del vivente già nella forma più semplice della cellula, reso possibile da un eccezionale progresso tecnologico, sta facendo emergere nuove categorie interpretative, quali la complessità e la teleologia.

Il problema del significato si è già imposto in cosmologia ed è una proprietà emergente a livello cognitivo anche in biologia. In fisica l'attenzione sta passando dalla legge all'evento, che rompendo la simmetria di quella porta alla complessificazione crescente, organizzata e disorganizzata, del reale.

Anche le scienze giuridiche sentono la necessità di riesaminare i propri fondamenti. Vivaci dibattiti si sono concentrati sul ruolo storico della codificazione, su natura e oggettività della norma giuridica, sulla scientificità del diritto, sul rapporto diritto-società con accenni rapidi ma puntuali ad aspetti inquietanti dell'attuale realtà giuridica italiana. Nelle scienze storiche il discorso sulla realtà storica e sulla sua interpretazione si è fatto più vivo in seguito al crollo delle ideologie, che ripropone la ricerca di un senso alla storia umana.

Infine, accanto ed oltre la interdisciplinarietà, si sta facendo strada la transdisciplinarietà, come ricerca di ciò che accomuna le scienze oltre un discorso sul metodo o, meglio, di ciò che esse sottintendono e di ciò a cui implicitamente tendono, non tanto in vista di una formalizzazione, quanto di un possibile significato esistenziale.

decreti firmati dal rettore Domenico Mancino – anche vicepresidente della Conferenza permanente dei Rettori delle Università

Italiane – riguardano Medicina, ma è comprensibile visto che l'80% di docenti dell'Ateneo insegna in quest'ultima facoltà.

*Genesi del progetto,
linee organizzative, prospettive e raccomandazioni per lo sviluppo di
una cultura comune della valutazione nei paesi europei*

IL PROGETTO PILOTA EUROPEO

Sintesi del rapporto europeo

Introduzione

Il progetto pilota europeo per la valutazione della qualità nell'ambito dell'istruzione superiore ha coinvolto 17 paesi: i 15 Stati membri, l'Islanda e la Norvegia. Il suo obiettivo era la sensibilizzazione sulla necessità di valutare l'istruzione superiore ed è consistito nella realizzazione di valutazioni condotte simultaneamente, dal novembre 1994 al giugno 1995, in 46 istituzioni. In meno di un anno, ha dato luogo a 46 relazioni di valutazione interna, 46 rapporti di valutazione, 18 rapporti nazionali (avendo le comunità fiamminga e francese del Belgio fatto ciascuna un rapporto). Il rapporto europeo, che si basa sui rapporti nazionali, presenta ed analizza l'esperienza condotta nel quadro del progetto pilota: esso fa delle proposte relativamente alle modalità di collaborazione che potrebbero essere sviluppate e allo svolgimento che potrebbe seguire a tale progetto.

Gli obiettivi ed il metodo

Nel 1991, quando la Commissione ha preso l'iniziativa del progetto, il problema della qualità, nell'ambito dell'istruzione superiore, si trovava in primo piano, ma pochi paesi euro-

pei avevano messo in cantiere una valutazione sistematica del settore. Ed è per ciò che le principali finalità del progetto sono state quelle di sensibilizzare sulla necessità di una valutazione nell'istruzione superiore, arricchire le procedure di valutazione a livello nazionale, favorire gli scambi d'esperienza e dare una dimensione europea a questa valutazione.

È importante precisare che lo scopo del progetto non era quello di classificare né di confrontare gli istituti valutati; non mirava a creare in Europa un sistema di valutazione unica, ma a sviluppare simultaneamente in ogni paese una cultura della valutazione, sperimentando un metodo comune che fosse adattabile alle diverse realtà nazionali.

Il metodo si basava sui principi comuni ai quattro sistemi presenti in Europa quando è iniziata la preparazione del progetto (Danimarca, Francia, Paesi Bassi, Regno Unito):

- autonomia ed indipendenza delle procedure e dei metodi di valutazione tanto in relazione al potere politico quanto in relazione agli istituti di istruzione superiore;
- valutazione interna;
- valutazione esterna effettuata da un gruppo di esperti del medesimo livello e visita *in loco*;
- rapporto pubblico.

Il progetto si è imperniato sulla valutazione dell'istruzione tenendo anche conto dell'impatto delle attività di ricerca; ha riguardato varie discipline, come ingegneria, scienze dell'informazione e della comunicazione o arte/disegno. Ha riguardato, al tempo stesso, il settore universitario ed il settore di altre istituzioni di istruzione superiore.

Ciascun paese – in funzione della sua dimensione e secondo i criteri stabiliti dalla Commissione – era invitato a scegliere due o quattro istituzioni volontarie.

Gli obiettivi, il metodo e l'organizzazione del progetto sono stati definiti, in una guida metodologica, "Linee guida per le istituzioni partecipanti" ("Guidelines for participating institutions") che comprende la valutazione interna e la valutazione esterna, come anche la composizione e le responsabilità dei diversi gruppi a capo del progetto, su scala nazionale.

Una volta realizzata la valutazione interna, la valutazione esterna ed i rapporti di valutazione, ogni paese ha redatto un rapporto nazionale che analizza l'esperienza condotta, trattando una serie di questioni enunciate in una "guida per il rapporto nazionale".

Organizzazione del progetto

Il progetto è stato organizzato a più livelli, in maniera collegiale:

- alla commissione è stata affidata l'iniziativa del progetto e la respon-

sabilità del suo proseguimento;

– il gruppo consultivo ha assistito la commissione proponendo delle linee di azione;

– la commissione ed il gruppo consultivo erano assistiti da un gruppo di gestione, composto da esperti di valutazione, i quali hanno diretto il progetto, elaborato la sua metodologia e garantito lo scambio di esperienze tra i paesi;

– il gruppo di gestione ha delegato la responsabilità della guida quotidiana del progetto e la redazione dei principali documenti ad una segreteria – condivisa tra l'Evalueringsscenteret (Danimarca) ed il Comité National d'Evaluation (Francia);

– ogni paese ha costituito un comitato nazionale, responsabile della messa in opera del progetto su scala nazionale e che doveva analizzare, in un rapporto nazionale, l'esperienza della valutazione condotta;

– il comitato europeo, composto dai presidenti e segretari dei comitati nazionali e dai membri del gruppo di gestione, era responsabile del rapporto europeo, basato sui rapporti nazionali dei diversi paesi.

Il progetto ha provato l'efficacia di questo funzionamento collegiale che ha beneficiato della competenza, dell'esperienza e dell'impegno del piccolo gruppo di esperti e che si è appoggiato, nei diversi paesi, ad alcuni responsabili.

Valutazione del metodo

I rapporti nazionali hanno posto particolarmente l'accento sui seguenti punti:

– in ogni valutazione, il metodo deve essere adattato alle specificità del contesto nazionale e della disciplina presa in esame;

– durante tutto il corso della valutazione, devono essere stabiliti dei contatti tra "valutatori" e "valutati".

• La valutazione interna:

– ogni valutazione dovrebbe prendere le mosse dalle missioni e dagli obiettivi dell'istituzione e, in questo quadro, dalle missioni e dagli obiettivi specifici del dipartimento;

– ogni valutazione interna deve divenire una prassi regolare, per aiutare le istituzioni a valutarsi e a darsi delle prospettive; inoltre, la valutazione interna richiede una vasta partecipazione di tutte le parti interessate: il personale insegnante e non insegnante, gli studenti, ma anche i datori di lavoro e gli ex-studenti.

• La valutazione esterna:

– per garantire il successo della valutazione esterna, devono essere rispettate certe condizioni: la composizione del gruppo di esperti deve essere equilibrata, in termini di competenza e di specializzazione; gli esperti devono essere, al tempo stesso, indipendenti e legittimi agli occhi dei loro pari nell'istituzione valutata; la competenza e l'esperienza del presidente rivestono un'importanza essenziale; la presenza di un esperto internazionale è auspicabile per via della credibilità e dell'apertura che produce.

I gruppi di esperti devono ricevere l'aiuto dei professionisti, o sotto forma di una segreteria o, meglio, di un'agenzia nazionale che possa loro apportare delle risorse umane e finanziarie e garantirgli indipendenza e legittimità.

• I rapporti di valutazione:

– le conclusioni e raccomandazioni dei rapporti di valutazione si devono basare su dati reali e sulle analisi fornite dai rapporti di valutazione interna e dalle visite *in loco*. Le raccomandazioni devono essere, prima di tutto, un incoraggiamento a sviluppare gli aspetti positivi e correggere quelli negativi;

– un organo di coordinamento nazionale (rappresentato nel progetto pilota dal comitato nazionale) deve garantire l'indipendenza delle perizie, assumendo la responsabilità del rapporto di valutazione, la sua pubblicazione e diffusione.

Raccomandazioni

• Collaborazioni future

Per avvantaggiarsi al meglio dell'impulso appena dato, numerosi rappor-

ti hanno richiesto che la collaborazione intrapresa sia proseguita sotto forma di rete.

Questa rete europea dovrebbe avere come specificità quella di riunire i responsabili delle agenzie europee di valutazione che già esistono o che sono in progetto, così come i presidenti dei comitati nazionali per quei paesi che non sono ancora pronti ad intraprendere una valutazione sistematica.

Inoltre, potrebbe essere opportuno includervi, in qualità di osservatori, dei rappresentanti di altri paesi europei (come la Svizzera, i paesi dell'Europa centrale e dell'est), tenendo presente che questi paesi non si trovano allo stesso stadio, nella regolamentazione del loro sistema di istruzione superiore, e che quindi non hanno né gli stessi bisogni né le stesse priorità. L'obiettivo essenziale della rete sarebbe quello di favorire lo scambio e la diffusione delle esperienze e delle evoluzioni metodologiche.

• Proseguimento a livello nazionale

Era previsto che ogni comitato nazionale, nel suo paese, fosse responsabile del progetto, con la prospettiva che questa esperienza, dopo una larga diffusione dei risultati, potesse generare un dibattito sulla valutazione su scala nazionale. Perciò alcuni paesi prevedono, a partire dalla conclusione del progetto, di tenere informati i responsabili politici e quelli del mondo accademico.

Già da ora, alcuni paesi hanno annunciato che stanno lavorando alla messa in opera di una valutazione regolare.

• Proseguimento del progetto a livello europeo

Sarebbe interessante rivedere le linee direttrici, partendo dalle raccomandazioni che sono state formulate al fine di migliorarne la coerenza; di prendere in considerazione la necessità di adattare la metodologia alle specificità di ogni valutazione; infine di insistere sul fatto che è essenziale perseguire lo scambio tra "valutatori" e "valutati" durante tutto il corso della valutazione, e in particolare sulla base del progetto del rapporto di valutazione.

– Si potrebbe prevedere di organizzare, a livello europeo, dei programmi imperniati sulla preparazione metodologica e la valutazione interna ed esterna. In effetti, considerato che una guida metodologica comune a parecchi paesi non potrebbe né essere completata né sarebbe adatta a tutte le situazioni, bisognerebbe incrementare la formazione degli esperti e la preparazione delle visite *in loco* ed introdurre una formazione di *équipe* responsabili della valutazione interna.

Infine, e soprattutto, parecchi paesi hanno richiesto che il progetto venga proseguito a livello europeo. Sarebbe interessante basarsi sull'esperienza appena realizzata per prevedere una seconda fase: il metodo, poiché esso è stato convalidato nei suoi principi, verrebbe proseguito ma integrandovi le raccomandazioni formulate nel paragrafo precedente e la "dimensione europea" potrebbe venire sviluppata più che nel primo progetto pilota.

– Il progetto pilota ha dimostrato la necessità di delimitare meglio la valutazione; il campo di valutazione dovrebbe essere esteso alle attività di ricerca (per via della loro incidenza sulla formazione) e all'analisi istituzionale, come è stato raccomandato da parecchi paesi; il quadro della valutazione dovrebbe essere ridotto, se si vuole apportare più rigore a questo approccio restando comunque entro i limiti della fattibilità. Bisognerebbe dunque prendere in esame una sola disciplina, come è stato suggerito da parecchi;

– a livello europeo, la metodologia verrebbe adattata alle specificità della disciplina e, da parte sua, ogni paese la potrebbe adeguare alle specificità del contesto nazionale;

– in tal modo la valutazione avrebbe una dimensione comparativa: ma il confronto non verterebbe sui dipartimenti valutati; sarebbe possibile confrontare lo stato d'arte della disciplina nei diversi paesi e gli obiettivi nazionali fissati da ciascuno di essi alla conclusione di tale valutazione;

– sarebbe opportuno mantenere la presenza di esperti internazionali nei gruppi di esperti e si potrebbe anche

prevedere la possibilità che una stessa *équipe* di esperti conduca delle valutazioni in parecchi paesi;

– tenendo presente il tempo necessario ad organizzare e prevedere un tale progetto, bisognerebbe dare avvio alla fase preparatoria sin dall'inizio dell'anno 1996.

(20 novembre 1995)

Columbia University: "Tight Rope Walker" di Kees Verkade, 1979
(foto Joe Pineiro)



*L'introduzione del prof. Modica
– che ha presieduto il Comitato –
e alcuni stralci dal rapporto preparato dal comitato nazionale
e approvato nel luglio 1995*

Il rapporto italiano

Introduzione

Questa introduzione al rapporto nazionale italiano sul progetto pilota europeo di valutazione della qualità nel settore dell'istruzione superiore è destinata a chi desiderasse avere una rapida sintesi delle attività condotte in Italia nell'ambito del progetto, ma anche a chi volesse leggere il rapporto senza aver avuto in precedenza occasione di accedere alla documentazione del progetto stesso.

Il progetto pilota fu lanciato nel 1991, attraverso un primo studio comparativo dei metodi usati dagli Stati membri della Comunità Europea per valutare la qualità dell'istruzione superiore. Portato a termine questo studio (pubblicato nel 1993 come studio n. 1 della Task Force Istruzione Formazione Gioventù della Commissione Europea), la Commissione Europea propose di preparare e sperimentare una metodologia europea nel campo della gestione della qualità dell'istruzione superiore, partendo dagli elementi comuni dei quattro principali sistemi esistenti (Francia, Olanda, Danimarca, Gran Bretagna) individuati nello studio preliminare.

Fu così formato un gruppo di gestione, composto da delegati della commissione e da esperti di vari paesi – ma provenienti soprattutto dai quattro paesi sopra citati e tra i quali non vi era nessun italiano – che elaborò le linee guida operative del progetto pilota, poi approvate a livello europeo nel giugno 1994. Il progetto pilota è stato effettivamente lanciato nel

novembre 1994, le attività nazionali si sono svolte tra il dicembre 1994 e il giugno 1995, la preparazione del rapporto finale europeo nell'autunno 1995 e infine le conclusioni nel dicembre 1995.

Occorre subito notare che, nel progetto, per istruzione superiore si intende l'istruzione che segue il livello scolastico generale e che è destinata a studenti che inizialmente hanno circa 18 anni. La tipologia più comune di istruzione superiore è naturalmente quella impartita nelle università, ma non mancano esempi, in altri paesi europei, di ampie tipologie di istruzione superiore che sono svolte in istituti non universitari. Nel seguito di questa introduzione, per semplicità e anche per far riferimento alla situazione italiana, parleremo sempre in termini di università e di istruzione universitaria.

La metodologia individuata in questo progetto pilota per la valutazione della qualità consiste sostanzialmente in una procedura che si attua in due fasi successive: la prima fase consiste nell'*autovalutazione* della singola struttura educativa, che si concretizza in un rapporto scritto di autovalutazione da redigere in base ad una griglia predeterminata di argomenti e di dati numerici; la seconda fase consiste in una *valutazione esterna* della medesima struttura ottenuta attraverso la visita *in loco* di una commissione di esperti (*peer review group*), che si concentra a sua volta in un rapporto finale di valutazione, redatto anch'esso secondo uno sche-

ma predeterminato, che prende spunto dal rapporto di autovalutazione e dalle opinioni maturate durante la visita. Negli schemi predeterminati, e quindi nella metodologia, sono presenti e importanti i dati e gli indicatori quantitativi, ma la valutazione non si riduce ad essi in quanto ambedue i rapporti hanno un'esposizione di tipo analitico e qualitativo.

È fondamentale notare che la metodologia prescelta non ha lo scopo di fare valutazioni *comparative* di qualità tra strutture educative diverse, quanto piuttosto di offrire ad ogni struttura educativa la possibilità di valutare la sua qualità mediante una tecnica che sia sufficientemente *oggettiva* (pur tenendo conto ampiamente della particolarità del sistema dell'istruzione superiore rispetto ad altre strutture produttive su cui si applicano le tecnologie della qualità) e di *dimensione europea*, nel triplo senso del rispetto dei valori tradizionali europei nell'organizzazione degli studi universitari, del valore specifico dato a quegli elementi che favoriscono la cooperazione europea in campo educativo, della uniformità su scala europea del metodo prescelto. Inoltre il rapporto finale di valutazione su ogni singola struttura universitaria risulta essere *indipendente* sia dalle autorità di governo dell'ateneo cui appartiene la struttura valutata, sia dalle autorità politiche e di gestione del sistema universitario del paese interessato. Si noti che ogni gruppo di esperti che ha proceduto

alle visite *in loco* e alla valutazione esterna ha avuto al suo interno un *esperto straniero* proveniente da un altro paese europeo.

Una volta stabilita la metodologia, la fase organizzativa del progetto pilota è consistita nella scelta delle strutture educative da valutare, tenendo conto che i fondi a disposizione erano limitati e che il progetto voleva avere una valenza esclusivamente sperimentale e metodologica. Innanzitutto si è deciso in sede europea di valutare programmi educativi in due aree disciplinari, *ingegneria* per tutti i paesi e, a scelta di ogni paese, *arte/design* o *comunicazione/informazione*. In ognuno dei 17 paesi partecipanti (i 15 dell'Unione Europea, più Islanda e Norvegia) sono state poi individuate una o due strutture per ognuna delle aree disciplinari (due in 6 paesi tra cui l'Italia, una negli altri 11), arrivando così a individuare le 46 università (o istituzioni simili) europee che hanno partecipato al progetto, ognuna con una sola struttura educativa nell'una o nell'altra delle due aree.

In Italia il progetto pilota è stato co-gestito dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dalla Conferenza dei Rettori, tramite un *comitato nazionale* presieduto da Luciano Modica, rettore dell'Università di Pisa, e una segreteria organizzativa affidata dapprima a Giorgio Allulli e poi, per tutta la fase di realizzazione, a Emanuela Stefani, funzionari entrambi della Conferenza dei Rettori. Le strutture educative da valutare sono state individuate nei *corsi di laurea*; per il corso di laurea in Ingegneria elettronica hanno partecipato i politecnici di Bari e Torino, per il corso di laurea in Conservazione dei beni culturali le università di Udine e Viterbo.

Nel rapporto si troveranno tutti i particolari delle attività di progetto (autovalutazione e *peer review*), i commenti metodologici sui loro risultati, le conclusioni dell'esperimento metodologico condotto e le prospettive per il futuro. Tutta l'ulteriore documentazione (griglie dei rapporti di autovalutazione e valutazione, documenti

delle varie commissioni europee che hanno gestito il progetto, rapporti nazionali degli altri paesi, rapporto europeo) è disponibile presso la Conferenza dei Rettori, ad eccezione dei rapporti di autovalutazione e di valutazione sulle singole strutture che rimangono riservati salvo autorizzazione delle strutture medesime.

A chiusura di questa introduzione ci limitiamo a riassumere alcune delle principali osservazioni contenute nel rapporto:

- il progetto pilota, pur non avendo avuto grande risalto a livello nazionale e spesso neanche a livello locale nelle università coinvolte, ha raccolto notevole interesse in coloro che hanno partecipato e ha fornito indicazioni e stimoli importanti sul complesso tema della valutazione delle attività universitarie, il cui inserimento nel sistema italiano è improcrastinabile per lo stretto ineludibile legame esistente tra *l'autonomia, la responsabilità e la valutazione*;

- la sperimentazione diretta di una procedura di valutazione dell'attività didattica attenua ma non elimina le *perplexità* diffuse nel mondo accademico (e anche studentesco) sul significato e sulla misura della qualità di un sistema educativo; però, se condotta con serietà e passione, questa sperimentazione – e spesso già la sola fase iniziale dell'autovalutazione – genera immediati anche se limitati benefici sulla qualità dell'attività didattica;

- una valutazione seria delle attività universitarie ha un *costo* molto alto, che deve essere attentamente confrontato con i benefici che se ne possono trarre;

- la metodologia sperimentata ha i suoi lati migliori nella *partecipazione* delle sedi (che si sentono protagoniste e non caviae del momento valutativo) e nello scambio di esperienze umane e professionali, ma presenta qualche limite nel ruolo troppo marginale svolto dagli indicatori quantitativi, con conseguente *genericità* del giudizio valutativo e dei correttivi consigliati per ovviare ai punti deboli;

- la valutazione della qualità della

ricerca come fattore di qualità di una struttura didattica è stata molto sottovalutata, se non completamente trascurata, nel progetto, nonostante in Italia questo punto sia percepito come un punto di importanza cruciale;

- sembra parimenti sottovalutata nel progetto la valutazione della qualità del *"prodotto"* (il laureato e il suo inserimento nel mercato del lavoro) rispetto alla valutazione della qualità del *"processo"* didattico che porta alla laurea;

- in una eventuale futura fase di estensione della metodologia, sembrerebbe più significativo e più efficace procedere a valutare *trasversalmente* percorsi formativi simili in molte università, anche di paesi stranieri, piuttosto che valutare complessivamente un intero ateneo mediante la valutazione di tutti i suoi percorsi formativi.

Il processo di valutazione

L'AUTOVALUTAZIONE

Il preventivo accurato studio delle liste di controllo e delle procedure ha certamente favorito il lavoro dei gruppi di autovalutazione e la sintonia tra le quattro sedi in questo campo. I rapporti di autovalutazione sono risultati così facilmente *leggibili* e *confrontabili*, oltretutto abbastanza *approfonditi*.

Le modifiche concordate alle liste di controllo non sono state sostanziali ma piuttosto indirizzate alle particolarità del sistema universitario italiano, in particolare per quanto riguarda i *docenti* (il cui stato giuridico è interamente stabilito a livello nazionale e non vi è praticamente spazio per la contrattualità decentrata), *l'organizzazione* del percorso formativo (anch'esso largamente dipendente da tabelle nazionali), *l'accesso* degli studenti (libero per legge in Italia, salvo casi particolari).

La maggiore difficoltà è venuta senza dubbio dalla *raccolta dei dati statistici*, in particolar modo per il settore umanistico. Certamente questa experien-

L'ATTIVAZIONE DEL PROGETTO

Tenendo conto delle due aree scelte in campo europeo (*ingegneria, arte o comunicazione*), dopo aver precisato che nella seconda area ci si sarebbe indirizzati specificamente al settore della *conservazione e gestione dei beni culturali*, è stata innanzitutto operata la scelta delle *quattro università* che avrebbero partecipato al progetto pilota. I quattro atenei sono stati scelti a cura della Conferenza dei Rettori e su disponibilità espressa dalle medesime istituzioni.

Per l'ingegneria sono stati scelti il Politecnico di Torino e il Politecnico di Bari.

Per l'arte sono state scelte l'Università di Udine e l'Università della Tuscia a Viterbo, ambedue dotate di corso di laurea in Conservazione dei beni culturali.

Per quanto riguarda l'ingegneria, che comprende molti corsi di laurea e di diploma, si è prescelto come percorso formativo il corso di laurea in Ingegneria elettronica, di comune accordo tra le istituzioni e il responsabile nazionale del progetto.

Nel gennaio 1995 fu nominato da parte del Ministero dell'Università il *comitato nazionale*, formato da:

Luciano Modica, rettore dell'Università di Pisa, presidente;
Adriano De Majo, rettore del Politecnico di Milano, esperto universitario per l'ingegneria;
Roberto Ciardi, presidente del corso di laurea in Conservazione dei beni culturali presso l'Università di Pisa, esperto universitario per l'arte;
Giuliano Augusti, professore universitario, esperto professionale per l'ingegneria;
Paolo Dal Poggetto, sovrintendente ai beni artistici e storici, esperto professionale per i beni culturali;
Gioacchino Fonti, dirigente del Ministero dell'Università;
Laura Remora, funzionario del Ministero dell'Università;

Emanuela Stefani, funzionario della Conferenza dei Rettori, segretario.

I due *gruppi di esperti* – nominati di concerto tra il Ministero e la Conferenza dei Rettori ma senza sentire il comitato nazionale a causa della ristrettezza dei tempi e della nomina tardiva del comitato nazionale – sono stati così composti:

Ingegneria elettronica

Enrico Rizzarelli, rettore dell'Università di Catania, presidente;
Vito Amoia, professore di Elettrotecnica nel Politecnico di Milano, esperto accademico;
Tullio Bucciarelli, professore di Teoria dei segnali all'Università di Roma "La Sapienza", esperto accademico;
Vito Monaco, professore universitario e presidente del comitato di consulenza di Ingegneria del CNR, esperto accademico;
Francesco Musto, esperto professionale in rappresentanza dell'Iri;
Max Verdone, esperto di microelettronica del CNRS francese, esperto straniero;
Carmelo Buttà, professore di Economia e direzione delle imprese nell'università di Catania e delegato del Rettore, segretario.

Conservazione dei beni culturali

Cosimo Damiano Fonseca, professore di Storia medievale e ex-rettore dell'Università di Potenza, presidente;
Ferdinando Bologna, professore di Storia dell'arte all'Università di Roma "Tor Vergata", esperto accademico;
Fulvio Zuliani, professore di Storia dell'arte medievale all'Università di Padova, esperto accademico (ha svolto anche funzioni di segretario);
Francesco Prinzi, funzionario del Ministero dei Beni Culturali, esperto del mondo del lavoro;
Pieter De Meijer, professore di Letteratura italiana e rettore dell'Università di Amsterdam, esperto straniero.

za ha rafforzato in tutte le persone coinvolte, e anche negli organismi di governo del percorso formativo e dell'ateneo, la certezza che è necessario dotarsi di adeguati e aggiornati sistemi informativi, con supporto informatico.

L'impressione generale è comunque che la procedura dell'autovalutazione è ampiamente accettabile e accettata a livello metodologico, ma la sua efficiente ed efficace attivazione rende indispensabili gli interventi nel campo della "*strumentazione*" necessaria (dai finanziamenti specifici al

sistema informativo e alla formazione di personale esperto nel campo).

Generalmente risulta assai debole la partecipazione del *personale tecnico-amministrativo* che lavora nel percorso formativo prescelto, non si comprende se per mancata informazione o per disinteresse. Certamente si ha la sensazione che l'autovalutazione sia stata intesa soprattutto a livello dei docenti, visto che anche la partecipazione del *mondo studentesco* non sembra sia stata molto intensa anche se maggiore di quella del personale tecnico-amministrativo.

In tutti i rapporti di autovalutazione non risultano particolarmente evidenti le caratteristiche "locali", mentre vengono evidenziate quelle "nazionali", nonostante queste siano ovviamente eguali per tutti. Ad esempio l'effetto che ha il valore legale del titolo di studio viene spesso qualificato come negativo ai fini della qualità, ma ciò non dipende ovviamente dalle singole sedi né le differenzia. Si ricava così l'impressione che molte delle osservazioni dei rapporti di autovalutazione siano rivolte più allo scopo, comprensibile e legittimo, di sollecitare *inter-*

venti migliorativi del Ministero o del Parlamento piuttosto che a quello di individuare punti di intervento possibili a livello locale. Addirittura si nota talora la tendenza a evidenziare e spiegare differenze normative e organizzative con gli altri sistemi dell'*ambito europeo*, quasi per stimolare interventi in sede nazionale e anche per dare giustificazione di taluni risultati gestionali percepiti come negativi.

Si percepisce anche la sensazione – perfettamente giustificabile per la natura sperimentale del progetto pilota e quindi per la mancanza di riferimenti stilistici certi – di leggere analisi interessanti e ben condotte sui fenomeni universitari ma destinate a persone esterne all'università; di conseguenza queste analisi risultano di tanto in tanto poco significative o ripetitive per gli addetti ai lavori.

Non mancano peraltro osservazioni invece assai interessanti e pertinenti. Ad esempio emerge qualche giudizio sul mercato del lavoro, poco recettivo in campo umanistico oltre che per ragioni strutturali nazionali anche per caratteristiche locali (e vi è differenza tra Udine, situata in regione a statuto autonomo con competenza sui beni culturali, e Viterbo, situata in regione a statuto ordinario).

I rapporti di autovalutazione, letti in filigrana, evidenziano anche il livello di partecipazione della sede, quasi sempre *alto e attivo* tranne un caso in cui il rapporto sembra come passivamente appiattito sugli argomenti delle griglie. Nei primi casi l'autovalutazione ha fornito anche spunti per dibattere sul momento valutativo (in una sorta di *meta-valutazione*) e per innescare immediati benefici in qualità, nel secondo caso non sembra aver generato particolari benefici.

LE VISITE IN LOCO

E I RAPPORTI DEGLI ESPERTI

Molte delle osservazioni fatte sui rapporti di autovalutazione potrebbero ripetersi sui rapporti dei gruppi degli esperti, a cominciare da quella che il lavoro preventivo di esame delle liste

di controllo e di adattamento al sistema italiano ha molto facilitato il lavoro degli esperti. Inoltre l'evidenziazione nei rapporti di autovalutazione dei problemi riscontrati sulle liste di controllo ha aiutato i gruppi di esperti a superare alcune difficoltà interpretative, in quanto spesso queste erano eguali nelle due liste di controllo.

Di notevole utilità è risultato l'incontro del 3 maggio 1995 tra gruppi di autovalutazione e gruppi di esperti, dapprima in seduta plenaria e poi in sedute separate per l'ingegneria e per la conservazione dei beni culturali, perché ha permesso di sciogliere quei dubbi che venivano dalla lettura dei punti maggiormente generici dei rapporti di autovalutazione, ma soprattutto perché ha rapidamente creato un *clima amichevole di collaborazione* tra i due livelli della valutazione prima ancora della visita *in loco*.

In questa fase tutti e due i gruppi di esperti hanno deciso di non procedere ad alcune parti delle visite in loco, in particolare alle *visite in aula* per assistere alle lezioni.

Risulta comunque poco evidente dai rapporti di valutazione degli esperti – né del resto era chiesto – il ruolo specifico giocato dalla *visita in loco* e come questa si è svolta.

In particolare non appare possibile giudicare dai rapporti di valutazione come gli esperti abbiano colto le reazioni del personale universitario e degli studenti della sede visitata.

I due gruppi di esperti hanno utilizzato una tecnica espositiva leggermente diversa. Quello dell'ingegneria, interpretando fedelmente le linee guida fornite e gli accordi presi, ha preparato due rapporti separati per le due sedi, anche se naturalmente lo schema e larghe parti dei documenti sono perfettamente simmetrici; manca comunque in ognuno dei due rapporti qualunque riferimento all'altra sede sottoposta a valutazione, e di conseguenza qualunque confronto tra le due sedi. Quello della conservazione dei beni culturali, invece, ha stilato un unico rapporto di valutazione, pur riservando in ogni paragrafo considerazioni sepa-

rate alle due sedi; ne risulta quasi automaticamente un *confronto sistematico* tra le due sedi.

Nei rapporti di valutazione prevale la parte *espositiva* rispetto a quella *valutativa* in senso stretto, soprattutto nei due dell'area dell'ingegneria. In un certo senso i rapporti di autovalutazione hanno influenzato "troppo" i rapporti degli esperti, anche se è significativo vedere quali parti dei rapporti di autovalutazione gli esperti abbiano ripreso e con quali modifiche. Quasi mai, certamente per ragioni di tempo, si è proceduto ad approfondimenti dei dati forniti dalle sedi.

Rispetto ai rapporti di autovalutazione, però, le caratteristiche locali delle sedi risultano più evidenziate rispetto ai problemi generali, anche se spesso non sono valutate esplicitamente.

La composizione quasi interamente accademica dei gruppi di esperti ha certamente influito sulla somiglianza tra i rapporti di autovalutazione e la *peer review*, indebolendo l'aspetto esterno della valutazione, non sentendosi mai i professori universitari del tutto estranei alle sedi e alle strutture universitarie anche diverse dalla propria.

I risultati metodologici

Innanzitutto, per scelta esplicita del comitato nazionale che ha così voluto interpretare il senso metodologico del progetto pilota, in questo paragrafo (come del resto nei precedenti) non sarà dato alcun cenno sui "*risultati*" della valutazione ma si tenterà di tracciare un bilancio dell'esperienza valutativa condotta. Mancherà dunque ogni riferimento a *punti di forza o di debolezza* delle singole sedi ed alle eventuali corrispondenti indicazioni dei gruppi di esperti, né verranno acclusi a questo rapporto nazionale i rapporti di autovalutazione e di valutazione.

Inoltre, per ragioni di brevità, non si ritornerà su quegli aspetti del progetto pilota sui quali nei precedenti paragrafi sono state già espresse en-



Columbia University: un momento della Columbia Fest nel maggio 1985 (foto Joe Pineiro)

passant valutazioni metodologiche.

Il metodo di valutazione proposto a livello europeo dal progetto pilota si è rivelato *indubbiamente positivo* dal punto di vista del suo inserimento in una realtà complessa, difficile e un po' sospettosa come quella universitaria. I due momenti dell'autovalutazione e della valutazione esterna hanno rispettivamente aiutato le sedi a sentirsi *protagoniste del momento valutativo*, potendone anche indirizzare fino ad un certo livello l'andamento, ma anche a fornire quell'*oggettività* e quei *confronti* senza i quali è a tutti chiaro che la valutazione rimane un'esercitazione accademica vuota.

Un importante valore a sé stante è rappresentato dallo stimolo positivo rappresentato dall'autovalutazione, anche se vi è il rischio che questo si restringa alle persone (docenti, personale tecnico-amministrativo, stu-

denti) più interessate e volenterose senza realmente influire sull'ambiente e quindi sulla effettiva *qualità media dei servizi didattici*. Da non dimenticare, a tale proposito, il fatto che i docenti universitari italiani godono di ampi e forse eccessivi spazi di autonomia di organizzazione del proprio lavoro didattico, il che li autorizza spesso a sentirsi sganciati da esigenze di coordinamento e di impegno qualitativo non personale ma complessivo; ne segue che indicazioni che provengono dalle valutazioni di qualità corrono il rischio di rimanere lettera morta se non si riesce a farle corrispondere a precise conseguenze operative.

Sempre come ricaduta metodologica deve essere segnalato il fatto che anche gli esperti, quasi sempre senza esperienze specifiche e mirate nel campo della valutazione, hanno

avuto modo di misurarsi con il problema, ricavandone una reale sollecitazione culturale. Questo tipo di effetto è certamente favorito dalla metodologia dei rapporti scritti con analisi verbali, dei lavori in gruppo, delle visite *in loco*, mentre tenderebbe ad essere meno forte nel caso di analisi puramente numeriche e statistiche.

Altrettanto evidente è però l'osservazione che il metodo proposto dal progetto pilota è molto costoso, sia in assoluto, sia relativamente ai benefici che se ne possono ottenere. Costoso perché richiederebbe a regime tempi abbastanza lunghi di impegno per molte persone (sia delle sedi valutate, che su scala nazionale) a fronte di risultati non immediatamente utilizzabili a livello nazionale o europeo per la difficile confrontabilità degli esiti valutativi, e forse anche a livello locale per la genericità dei giudizi espressi.

Ai responsabili della sede valutata (dai rettori ai coordinatori dei percorsi formativi) sarebbe certamente utile leggere i rapporti di valutazione, ricavandone suggerimenti per migliorare la qualità offerta, e così ci si comporterà in Italia al termine del progetto pilota. Ma difficilmente si potrà avere quella *fertilizzazione incrociata* che verrebbe dal confronto esplicito con altre sedi e che eliminerebbe la componente strutturale del disagio (carenza di finanziamenti nazionali, vincoli di legge, etc.), certamente importante, ma che spesso finisce con l'impedire di individuare quei margini di miglioramento che si possono cogliere con relativa facilità a livello locale.

Con tutte le cautele già citate, forse sarebbe positivo inserire nel modello valutativo una *maggiore presenza di indicatori numerici*, da confrontarsi con indicatori medi nazionali o europei da calcolare accuratamente in base a situazioni sufficientemente simili. L'informazione valutativa risulterebbe più chiara ed esplicita, anche se più rozza, e la parte del giudizio verbale potrebbe meglio servire a illustrare, ed eventualmente a giustificare in base alle situazioni locali, gli scarti rilevati dalle medie.

Da questo punto di vista sarebbe opportuno che lo stesso gruppo di esperti visiti più sedi simili per lo stesso percorso formativo e prepari un rapporto sinottico: si ricavano molte più informazioni utili da una *valutazione trasversale* dello stesso percorso formativo, piuttosto che da *valutazioni generali di ateneo* in cui reperire i dati sul singolo percorso formativo che interessa. Questo permetterebbe anche di non limitarsi a confrontare i risultati ottenuti rispetto agli obiettivi dichiarati di ogni sede, ma di confrontare tra loro gli obiettivi delle diverse sedi.

La necessità di avere *sedi simili e percorsi confrontabili* è stata particolarmente evidente nell'esperimento italiano. Di troppo recente istituzione il Politecnico di Bari rispetto a quello di Torino, ma soprattutto troppo recente il corso di laurea in Conservazione

dei beni culturali a Viterbo rispetto a Udine.

In generale è unanime il giudizio che le sedi e i percorsi formativi da sottoporre a valutazione devono essere *sufficientemente assestati*, o quantomeno che la valutazione di sedi e percorsi in fase di assestamento debba essere nettamente separata, sia in metodi che in contenuti, dalle altre.

Nonostante la metodologia proposta non abbia per principio nessun limite di applicazione alla ricerca (anzi la *peer review* proviene tipicamente dalle valutazioni degli articoli di ricerca in campo scientifico), si è chiaramente percepito con disagio che tutto il progetto pilota metteva in ombra *l'aspetto della ricerca*. La ricerca, oltre ad essere inscindibile con la didattica almeno nel modello italiano, rappresenta a giudizio unanime il *vero fattore di qualità* di un percorso formativo e si dovrebbe trovare il modo di valutarla correttamente.

Vi sono naturalmente dei limiti e dei rischi in questa posizione, in quanto non è vero che la qualità complessiva dei servizi didattici dipenda direttamente e strettamente dalla qualità della ricerca condotta dai docenti, soprattutto a livello di percezione dell'utente medio. Ma certamente vi sono degli importanti punti di contatto che non possono essere sottovalutati. Un esempio è rappresentato in Italia dalla *tesi di laurea*, che risulta ancora essere, soprattutto in campo umanistico, come il culmine del processo formativo e il momento di reale valutazione delle capacità e dei risultati ottenuti dallo studente.

Si sono rivelate metodologicamente utili le *liste di controllo*: una loro accurata messa a punto certamente è un dato strategico non trascurabile in un processo valutativo basato soprattutto su giudizi sintetici verbali, sia per indirizzare il processo stesso, sia per renderne più confrontabili i risultati.

Un altro limite metodologico, soprattutto per quanto riguarda l'ingegneria, è stato riscontrato nell'accentuazione della *valutazione di processo* (il percorso formativo e la sua organizzazione interna) rispetto a quella di

prodotto (la qualità del laureato vista attraverso il suo inserimento nel mondo del lavoro). È ovvio peraltro che questa seconda valutazione avrebbe richiesto analisi assai più difficili, oltre ad una maggiore partecipazione del mondo delle professioni e del lavoro a tutti i livelli della procedura di valutazione.

Riguardo all'efficacia delle raccomandazioni espresse dai gruppi di esperti rispetto ai punti di forza e di debolezza nei singoli percorsi formativi, certamente le indicazioni su temi più specifici risulteranno utili, ma è anche vero che molte raccomandazioni erano già implicite negli stessi rapporti di autovalutazione (sorta di *"autoraccomandazioni"*), a testimonianza del ruolo particolarmente importante giocato da questi ultimi. Non si può comunque dire che le indicazioni dei punti di forza e di debolezza e le relative raccomandazioni siano tutte pienamente *operative e concrete*, troppo spesso riferendosi a temi generali e nazionali su cui gli interventi locali non hanno rilievo o a temi strutturali (carenze di organico e di spazi, ad esempio) su cui l'intervento della sede non può essere rapido e deve comunque confrontarsi con le esigenze legittime degli altri percorsi formativi. Si noti che quest'ultimo punto andrebbe a favore del rapporto di valutazione di ateneo, piuttosto che del rapporto di valutazione trasversale di percorso formativo.

Non sembra invece necessario soffermarsi sulle *reazioni esterne* al progetto pilota, in quanto si è già detto della carenza di rapporti con l'esterno e delle sue motivazioni. Dai rapporti di valutazione non appare nemmeno la reazione degli organi accademici di gestione dell'università o del percorso formativo, che del resto non è stata sollecitata salvo gli incontri previsti nella visita *in loco* e per la quale bisognerà attendere la distribuzione agli interessati dei rapporti di valutazione e del rapporto nazionale.

Un discorso a parte meriterebbero i *mezzi di comunicazione* di massa, ai quali si pensa di adire a fine progetto per illustrarne fini e contenuti. In

questo ambito la situazione presenta una duplicità, peraltro molto comune nel settore giornalistico: da un lato la metodologia del progetto pilota si presta meglio di altre ad essere illustrata e eventualmente meditata, dall'altro le semplificatrici "graduatorie" tra atenei riscuotono maggiore attenzione da parte dei lettori.

Conclusioni e prospettive per il futuro

Le conclusioni da trarre al termine dell'esperienza nazionale del progetto pilota sono certamente di *segno positivo*. Il progetto ha offerto una forma sperimentale interessante di una metodologia ancora non esaminata in Italia, dando informazioni e stimoli che saranno preziosi per tutti.

Naturalmente l'esperimento condotto ha evidenziato anche qualche limite della metodologia, primo fra tutti il *costo* alto rispetto ai benefici concreti e a breve termine che si possono ricavare. Tra l'altro ciò potrebbe generare un ricorso – in sede di ripartizione di risorse e di riequilibrio di queste tra le sedi, tra le aree o tra i percorsi formativi – a forme parallele di valutazione condotte dagli organi finanziatori mediante dati e indicatori numerici semplificati ma facilmente confrontabili, svuotando di gran parte del significato la valutazione della qualità con la metodologia prescelta dal progetto pilota.

A questo proposito sembrerebbe necessario, come si è sopra specificato, introdurre dei correttivi, sia riguardo al ruolo degli indicatori numerici, sia riguardo alla necessità di *confronto* tra percorsi formativi simili. I correttivi non dovrebbero peraltro far perdere i connotati migliori della metodologia, che risiedono nella forte *partecipazione* delle sedi, nello *scambio di esperienze* professionali e umane che viene dal lavoro di gruppo e dalle visite *in loco*, nella *capacità di adattarsi* ai moltissimi aspetti di una realtà multiforme

come quella universitaria e alla natura stessa del lavoro educativo nel campo della formazione superiore.

Quest'ultimo punto riporta in campo l'altro punto sentito come limite della metodologia, e cioè la necessità di far intervenire anche la valutazione dell'attività di *ricerca* come fattore di qualità di un percorso formativo.

Occorrerebbe inoltre trovare il modo di ampliare la valutazione includendovi anche quella proveniente dall'inserimento del laureato nel *mondo del lavoro*, particolarmente importante in generale ma soprattutto in un momento di gravi problemi occupazionali anche per i laureati.

È stata già segnalata come particolarmente interessante la presenza di un esperto straniero nel gruppo di esperti. Anche ai fini della "dimensione europea" sarebbe stato altrettanto interessante inserire nell'autovalutazione e nelle visite *in loco* la consultazione di quegli *studenti italiani* del percorso formativo che hanno avuto esperienze europee mediante i programmi specifici (Erasmus, Socrates, etc.) e gli eventuali *studenti stranieri* presenti nella sede italiana nell'ambito degli stessi programmi. Un cenno dovrebbe essere fatto anche al programma ECTS, per il trasferimento dei crediti didattici da un paese all'altro, perché può certamente rappresentare un altro fattore di innovazione e di incremento della qualità.

Un problema che diverrà sempre più importante, e che converrebbe mettere in campo sin d'ora, è la valutazione contestuale delle forme di *educazione permanente* o di aggiornamento professionale collegate ad un percorso formativo, anch'esse segnale importante di una risposta di qualità alle esigenze degli utenti.

I problemi di adattamento della metodologia al sistema italiano sono stati relativamente semplici e quindi non rappresentano motivo di preoccupazione per il futuro. Però, a salvaguardia degli aspetti culturali e sociali che ogni sistema nazionale legittimamente difende, l'esperienza del progetto pilota dovrebbe indicare l'opportunità, almeno per il prossimo futuro, di crea-

re uno *spazio europeo di confronto e di osservazione reciproca* tra metodi valutativi, entro il quale sarebbe auspicabile il massimo interscambio di persone e di metodi, piuttosto che istituire in qualsivoglia forma un organismo europeo che conduca direttamente la valutazione su scala europea.

Sarebbe interessante varare progetti di valutazione in comune tra università, sia a livello nazionale, sia a livello europeo. Sarà proposta alla Conferenza dei Rettori la possibilità di varare un progetto che prepari e sperimenti uno *schema nazionale* per i rapporti di autovalutazione, tenendo conto delle esperienze maturate nel progetto pilota.

In generale le università dovrebbero essere stimolate, e nel contempo lasciate libere, di proseguire nelle valutazioni della loro qualità, eventualmente premiando quelle che si inseriscono in *network europei* da costituire sul tema specifico della valutazione della qualità.

Riguardo all'informazione da diffondere sul progetto, il Ministero dell'Università e la Conferenza dei Rettori organizzeranno la *presentazione pubblica* dei risultati del progetto pilota a livello italiano nel prossimo mese di settembre e sarà chiesta ospitalità a giornali del più alto livello per illustrare le attività italiane del progetto. Ovviamente tutti i rettori italiani riceveranno la documentazione generale del progetto e il rapporto nazionale. La stessa documentazione sarà inviata ai parlamentari italiani che hanno presentato disegni di legge sulla valutazione della qualità in ambito universitario.

Si ritiene infine che sarebbe assai opportuno che il progetto pilota sfociasse in un *secondo progetto pilota europeo* più ampio, da svolgersi nel 1996/1997, sulla valutazione della qualità dell'istruzione superiore e della ricerca in Europa. Il comitato nazionale è pronto a sollecitare tutti gli enti interessati e a fare la sua parte affinché questo tema diventi un punto strategico del primo semestre 1996 di *presidenza italiana* dell'Unione Europea.

EVALUATING UNIVERSITIES

Nicolò Tartaglia

Cronaca del Convegno "Evaluating Universities"

*tenutosi a Roma
dove la valutazione
non è stata trattata
come il solito, inefficace
luogo comune*

Il principale obiettivo raggiunto dal Convegno organizzato da AF Forum lo scorso settembre è stato quello di aver messo in comune idee e soprattutto esperienze concrete su scala europea nel campo della valutazione. È opinione comune che le occasioni di confronto tra coloro che hanno sperimentato l'approccio alla qualità nel proprio ateneo siano sempre scarse rispetto a quanto sarebbe necessario proprio perché il movimento della qualità vive della spinta di "storie di successo" che incentivano anche gli incerti a impegnarsi.

Come è noto la valutazione del sistema universitario è diventato rapidamente, da concetto oscuro di provenienza aziendale, via via più definito e discusso, fino a rischiare ormai di entrare nel novero di quei luoghi comuni che rapidamente perdono presa sugli operatori del mondo universitario. La valutazione nelle nostre università, e questo messaggio è stato ribadito in quella sede, rischia di essere rigettato, prima ancora di essere sperimentata nei suoi costi e nei suoi benefici. Ma è prevalso sempre, nelle parole dei partecipanti, un approccio di tensione alla sperimentazione, nella consapevolezza che le condizioni esterne (legislative, finanziarie, organizzative) non la faciliteranno.

Molti dei relatori hanno segnalato questo pericolo ma hanno anche messo in guardia dalla tendenza a considerare la valutazione come "la" soluzione ai radicati problemi dell'università italiana. "L'introdu-

zione della valutazione nei nostri atenei non è la panacea" ha ribadito il prof. Blasi, presidente della Conferenza permanente dei Rettori. E cominciamo qui, dal fondo, dalla tavola rotonda al termine della seconda giornata dei lavori, la cronaca del convegno.

La tavola rotonda ha concluso una giornata di lavori dedicati al quadro dei primi sforzi operativi dei nostri atenei verso la qualità e traendo spunto da questi per allargare la visione al tema del ruolo del legislatore, rappresentato dall'on. De Iulio (primo firmatario di una proposta di legge sulla valutazione delle università e degli enti di ricerca), a concrete questioni di scelta strategica proposte dal prof. Martinotti dell'Università di Milano, e di supervisione metodologica di cui ha parlato il prof. Zuliani, presidente dell'ISTAT.

Il prof. Blasi ha elaborato, nell'introdurre il dibattito, un tema che aveva già anticipato nell'intervista pubblicata nel n. 56 di *UNIVERSITAS*, vale a dire la difficoltà di sostenere una

nuova cultura dei risultati, in contrapposizione ad una pratica quotidiana fatta di regole burocratiche, quando l'educazione superiore non ha dignità di priorità strategica nel nostro paese.

Su questa constatazione e sull'interpretazione del "circuit" programmazione-autonomia-valutazione ha risposto l'on. De Iulio secondo il quale, ad oggi, la programmazione sopporta ancora il peso di una cultura vecchia (ci sono stati riferimenti al faticoso processo di approvazione dell'ultimo piano universitario), mentre l'autonomia universitaria ha fatto consistenti passi avanti, sempre dal punto di vista legislativo. La valutazione presenta ancora delle incognite che possono riassumersi nella necessità di prevedere un organo imparziale catalizzatore delle informazioni, che potrebbe essere l'ISTAT, pur senza mettere in secondo piano il ruolo del Ministero le cui valutazioni di politica, ha ribadito De Iulio, non devono essere sostituite dai meccanismi di valutazione.

Chiamato in causa dal dibattito, il prof. Zuliani ha accennato al possibile ruolo del suo istituto come organo che in una fase intermedia possa aiutare il sistema di valutazione a raggiungere una sua stabilità metodologica e operativa. A proposito di temi metodologici, il contributo di Zuliani ha permesso di evidenziare come la misurabilità delle grandezze della qualità delle prestazioni universitarie è un problema non secondario, non solo in

termini teorici ("cosa" misurare) ma anche pratici ("come" e "dove" raccogliere e selezionare grandi quantità di dati, quali investimenti in sistemi informativi e informatici fare). Di metodologia ha parlato anche il prof. Martinotti, che ha comparato il "mercato" delle risorse universitarie in America all'assenza di mobilità tra i nostri atenei il che fa perdere, a suo parere, il fine della valutazione: una sana competizione per il miglioramento delle *performance* degli atenei.

Il convegno di Roma è stato strutturato in tre sessioni sequenziali: la prima, dal titolo "Esperienze estere di valutazione nell'educazione superiore", cui è stata dedicata l'intera prima giornata, ha ospitato un'aggiornata rassegna di casi centrati sui paesi più avanzati, vale a dire Gran Bretagna, Benelux, Francia; la seconda sessione ha percorso le esperienze ed i risultati del progetto pilota europeo sulla qualità; la terza, come già ricordato, è servita a mettere a confronto gli sforzi di singoli atenei italiani con la recente storia della valutazione.

Rassegna dei sistemi europei

La rassegna dei successi e delle difficoltà incontrate da sistemi universitari esteri ha preso le mosse dai casi di Gran Bretagna e Svezia, esposti dai professori Bauer e Kogan. In questi due paesi, come è noto, da circa 10 anni sono state applicate riforme che hanno reso prescrittivi i meccanismi di valutazione e *quality assurance*; ciò ha avuto impatti differenti sui due sistemi universitari che stanno vivendo due opposti processi di cambiamento, verso il decentramento degli atenei in Svezia, verso una estrema centralizzazione in Gran Bretagna. Il *paper* di Kogan e Bauer si è quindi incentrato sugli impatti dei meccanismi di valutazione anche comparando i due paesi. Un secondo contributo, del dottor Begg, ha avuto il compito di mettere in comune ciò che si è fatto in Gran Bretagna sulla qualità della macchina amministrativa e gestionale delle università britanniche.

UDINE, UN PROGETTO AGLI ATTI

Il Convegno di Udine sulla valutazione

ha registrato un progetto già sistematizzato, i cui atti – ora pubblicati – saranno un prezioso punto di riferimento

Tra i primi atenei a dotarsi di statuto, l'Università di Udine ha dedicato risorse organizzative alla creazione degli strumenti che presiedono alla valutazione della didattica, maturando una considerevole esperienza in questo campo di grande attualità nella politica universitaria. Inoltre, Udine è stata inclusa nel ristretto gruppo di atenei partecipanti al progetto-pilota europeo.

Nel volume *La valutazione nell'università* (Documenti 2, Università di Udine 1995), è registrato il patrimonio di esperienze nella valutazione che sono state divulgate nell'ambito di un Convegno organizzato dall'Ateneo lo scorso novembre.

In questi Atti, oltre al confronto sempre stimolante con le esperienze dei principali paesi europei, presenti nelle relazioni di De Meijer (*La valutazione della didattica e della ricerca in Olanda*) e Berning (*La valutazione della ricerca e della didattica in Germania, Svizzera e Austria*), vi è una rapida esposizione della breve storia italiana della valutazione fatta da Allulli (*Stato e prospettive della valutazione italiana*).

Ci sembra però utile soffermare l'attenzione sulle sperimentazioni fatte a Udine e quindi sull'intervento del professor Buratto, delegato alla valutazione dell'Ateneo, dal titolo "Le proposte attuative della valutazione per l'Università di Udine".

Il prof. Buratto, che è a capo del Nucleo di valutazione, indica le iniziative di qualità dei servizi che l'Ateneo ha intrapreso e che riguardano l'informazione sull'utenza, gli studenti, con la progettazione di un monitoraggio della condizione delle matricole; l'indagine sulla soddisfazione dei docenti (priorità e bisogni) e un questionario di autovalutazione della didattica; l'analisi dei flussi dei trasferimenti da e per l'ateneo; la strutturazione di un sistema di trattamento delle informazioni. I questionari utilizzati sono riportati in appendice.

La seconda parte del volume riporta i materiali di riferimento legislativo sulla valutazione e l'interpretazione che ne ha dato l'Ateneo nel suo statuto, di cui sono riportati gli articoli rilevanti. Vi è inoltre la documentazione delle linee guida seguite a Udine nella strutturazione degli organi di valutazione, il Nucleo ed il Centro programmazione, sviluppo e valutazione (CESV).

Particolarmente importanti, per chi volesse confrontarsi con un progetto già sistematizzato, sono le tavole che delineano i flussi alla base del sistema statistico d'ateneo che dovrà presiedere al monitoraggio delle prestazioni delle attività accademiche (segnaliamo che la riflessione sull'architettura informativa per la valutazione è emersa come prioritaria nel recente convegno internazionale di Roma, "Evaluating Universities"). A partire dal processo aziendale di "produzione" e dalle procedure che regolano i rapporti tra gli organi accademici viene disegnato il percorso dei dati all'interno e all'esterno dell'ateneo.

L'approccio estremamente pragmatico seguito a Udine risulta infine dal quadro degli indicatori di *performance* presenti in appendice al volume. Gli indicatori sono correttamente impostati secondo quattro dimensioni: qualità, efficacia, efficienza, economicità ed attengono alle attività amministrative, didattiche e scientifiche.

In conclusione, questo volumetto desta interesse perché ha l'obiettivo, senz'altro raggiunto, di far conoscere non solo i risultati di sforzi di applicazione dei meccanismi della valutazione ma anche il percorso di riflessione che vi è dietro e che poggia su una conoscenza operativa dei concetti di qualità dei servizi coerentemente seguiti nell'ambito degli spazi concessi dalla legislazione.

N.T.

Successivamente abbiamo avuto modo di ascoltare le principali *issues* oggi presenti nei sistemi universitari che hanno impostato i sistemi-qualità a partire dagli Anni Ottanta.

Hanno dato valore aggiunto al Convegno le opinioni del prof. Hellstern, dell'Università di Kassel, che ha fatto notare la mancanza di un disegno complessivo di valutazione istituzionale in Germania, dove si testano diversi strumenti di controllo della qualità. Egli nota come ciò possa far progredire il processo conoscitivo dell'educazione superiore tedesca molto più di un approccio centralizzato ed organizzato a tavolino. La precedenza alla sperimentazione rischia però, a suo parere, di risultare sterile se non emergono la sistematizzazione e l'elaborazione del patrimonio di conoscenze degli atenei.

Ha in un certo senso confortato chi opera nel sistema universitario italiano il *paper* della prof.ssa Potocki che ha mostrato come anche un paese con una tradizione amministrativa quasi proverbiale come la Francia possa creare ostacoli ai processi di valutazione e auto-valutazione a causa di ambiguità organizzative nella gerarchia a livello locale; dalla Francia apprendiamo anche che, come in Italia, paese dove vi è scarsa abitudine a ragionare sui numeri, il problema di interpretazione degli indicatori rimane vivo anche a qualche anno dal loro utilizzo.

Problemi comuni pure all'esperienza spagnola, esposta dal professor Subirats, che ha sottolineato il peso dei problemi organizzativi e di coordinamento nella nuova politica scientifica spagnola.

Dalla prima giornata è risultata quindi una certa comunanza di problemi tra i paesi europei che stanno introducendo la qualità nell'educazione superiore, che si può riassumere nella difficoltà di focalizzare con un giusto grado di nitidezza le impostazioni generali che peraltro mutano in considerazione della loro stretta dipendenza dalla politica di bilancio dei governi e dalla disponibilità di risorse, nella difficoltà di sfruttare gli

strumenti tecnologici informatici che oggi permetterebbero di gestire i meccanismi di valutazione con relativa semplicità, nella difficoltà di tenere vivo l'interesse a "misurarsi" di tutti gli *stakeholder* del mondo universitario, docenti in primo luogo.

Il progetto pilota europeo è stato l'oggetto della seconda sessione, occasione per sviscerare ulteriormente il quadro europeo in particolare per quanto attiene al sistema spagnolo, agli strumenti di valutazione della Conferenza Europea dei Rettori (i *quality audits* spiegati nel suo *paper* dal prof. Van Vught), al nostro sistema universitario i cui primi elementi di analisi sono stati portati dal prof. Modica nell'esposizione della partecipazione italiana al progetto in questione (cfr. pp. 33-39).

Vi è infine da riferire sull'applicazione della valutazione nel nostro sistema universitario.

In termini di inquadramento generale, il dott. Allulli ha ricordato il rapporto di contrappeso che la valutazione assume rispetto all'autonomia che il legislatore ha concesso all'interno della legge finanziaria del 1993, nonché il ruolo precursore della Conferenza dei Rettori che ha incominciato nel 1991 a lavorare sul tema del controllo dei risultati qualitativi nella didattica.

Allulli ha poi rivolto la sua attenzione agli organi locali di valutazione, i Nuclei, portando dati interessanti: ad esempio che l'80% degli atenei ha interpretato correttamente il ruolo di questi organi di valutazione nominando componenti tecnici, e non rappresentativi, con apporti anche di persone esterne all'ateneo (56% degli atenei).

Il dott. Gagliardi, dall'osservatorio privilegiato del MURST, ha ricordato alcune questioni aperte, ad esempio quella dei nuovi statuti che solo in minima percentuale hanno previsto organi di valutazione della didattica, la mancanza negli atenei di personale che possa coordinare efficacemente il processo di valutazione, la difficile gestibilità dei dati di supporto al processo nel momento attuale.

I casi italiani

Tre casi concreti di sperimentazione hanno attirato l'attenzione dei partecipanti al convegno: nel primo il dott. Magri della Bocconi di Milano ha esposto il progetto Qualità in Bocconi (di cui abbiamo parlato nel n. 56 di *UNIVERSITAS*, pp. 12-15).

Nel secondo il prof. Moscati ha raccontato un progetto svolto nella facoltà di Scienze politiche dell'Università di Milano che mirava alla valutazione, attraverso questionari, del personale docente da parte degli studenti nelle due dimensioni delle competenze e delle capacità di relazione.

Infine il prof. Strassoldo, rettore dell'Università di Udine, ha esposto l'attività e le prospettive del nucleo di valutazione attivo nel suo Ateneo, uno dei primi a dotarsi di statuto e a nominare i componenti del Nucleo. (cfr. p. 41).

Quale quadro è emerso, in questo convegno, della valutazione nell'università italiana?

È emersa l'impressione comune di un sistema universitario che si muove tra gli ultimi in Europa, anche dopo la Spagna; che ha subito un grado esasperante di incertezza normativa sull'autonomia, che ha frenato anche l'approccio alla valutazione. Un sistema, quello italiano, che ha un punto fermo nella esigenza di preservare le caratteristiche peculiari delle singole sedi e che non vuole fare una "classifica" della qualità degli atenei, in questo senso facilitato dall'attuale scarsa disponibilità di dati specificamente selezionati ed elaborati per gestire la valutazione. Un sistema che in definitiva ha scelto di lavorare con singole sperimentazioni dal basso in attesa che il quadro complessivo si chiarisse.

Insomma, la frase più utilizzata dei relatori è la semplice constatazione che "c'è ancora molto da fare per impostare la valutazione nei nostri atenei": non possiamo che augurarci che gli sforzi di costruzione lascino poi sufficienti energie per migliorare la didattica e la ricerca che avremo imparato a misurare e a valutare.

LE RAGIONI DI UNA PROTESTA

Raffaella Cornacchini

*Una rentrée movimentata
per gli studenti francesi,
compatti nello
stato d'agitazione per una
università migliore*

La *rentrée*, ovvero la ripresa dell'anno accademico, è stata contrassegnata in Francia dalle manifestazioni avvenute nell'ambito delle più generali azioni di protesta che hanno paralizzato la vita dell'intero paese. Gli universitari, che dal '68 in poi sono sempre stati in prima linea nella contestazione al governo, anche questa volta non hanno mancato di far sentire la propria voce.

Così facendo il mondo giovanile ha fornito una chiara replica alla dichiarazione del ministro dell'Educazione François Bayrou che, assumendo l'incarico, aveva spiegato di voler attendere la *rentrée* per analizzare le disfunzioni del sistema universitario e proporre eventuali misure correttive.

Ma quali aspetti dell'istruzione superiore sono considerati insoddisfacenti dai giovani francesi? Il primo problema denunciato a gran voce è quello del sovraffollamento degli spazi esistenti. Tra il 1985 e il 1993 la popolazione studentesca è aumentata del 50%; nonostante le previsioni ministeriali dei mesi passati facessero sperare, se non in un'inversione, quanto meno in un rallentamento di tale tendenza, ora, a iscrizioni concluse, si vede che si è verificato esattamente l'opposto anche nelle istituzioni tecnico-scientifiche come gli IUT (Instituts Universitaires de Technologie) e le STS (Sections de Techniciens Supérieurs) che erano risultate le meno gettonate degli ultimi anni.

Alla crescita delle immatricolazioni non ha fatto seguito un pari sviluppo delle infrastrutture o del corpo

docente, per cui può capitare, come ad Aix, che 23.000 studenti vengano compressi in spazi pensati per 8.000 iscritti, mentre a Nizza un ateneo progettato per 5.000 persone ne ospiti più del doppio.

I sussidi ridotti

Scendendo in piazza, poi, gli studenti hanno voluto ricordare a Chirac una promessa fatta incautamente durante la campagna elettorale e prontamente disattesa: la creazione di un sistema più generoso di sussidi, borse di studio e prestiti a favore degli studenti.

Per quest'anno accademico tali sovvenzioni ammontano a 23,27 miliardi di franchi, ossia al 55% del *budget* complessivo del Ministero dell'Educazione. Dall'88 ad oggi esse si sono triplicate mentre il numero degli studenti, che attualmente sono 2.200.000, è cresciuto del 50%. Il maggiore aumento negli stanziamenti si è avuto nel 1991, quando era ministro dell'Educazione Lionel Jospin, antagonista di Chirac nella corsa all'Eliseo. Con questa misura Jospin si prefiggeva di raggiungere almeno il 25% degli studenti e di favorire la democratizzazione dell'istruzione

superiore mediante l'aumento delle opportunità per i meno favoriti. In realtà i beneficiari non hanno mai superato la soglia del 18% e sono in molti a ritenere che il risultato realmente conseguito sia stata la massificazione dell'istruzione superiore.

Alla borsa di studio, il cui importo varia da 6.912 a 18.648 franchi l'anno, i fuori sede possono aggiungere l'ALS o l'APL, ossia dei sussidi specificamente destinati alle spese di alloggio, che sono stati recentemente ridotti del 30% suscitando grandi proteste da parte delle organizzazioni studentesche.

Disagio a macchia d'olio

La protesta giovanile, nata agli inizi di ottobre a Rouen – dove dopo tre settimane di occupazione gli studenti hanno ottenuto uno stanziamento supplementare di sei milioni di franchi e l'adozione di un piano quadriennale per l'assunzione di 190 docenti – è dilagata a macchia d'olio coinvolgendo tutte le altre istituzioni in modo più o meno eclatante.

La tensione ha toccato il culmine a Metz, dove gli inviati del Ministero sono stati trattenuti per diverse ore all'interno dell'università, ma in molti casi le manifestazioni sono state turbate dai *casseurs*, i più estremisti dei dimostranti, che hanno infranto vetrine, sfasciato macchine e ingaggiato violenti scontri con le forze dell'ordine.

Quasi ovunque gli universitari sono stati affiancati da buona parte del

corpo docente e da numerosi studenti liceali. I giovani hanno rivendicato il diritto a ricevere più spazio, più docenti e più fondi, sottolineando la contraddizione dell'azione governativa, che verbalmente riconosce il ruolo-chiave dell'istruzione, salvo poi tagliarle i fondi per destinare ingenti somme agli esperimenti nucleari di Mururoa.

Le proteste non hanno risparmiato la più prestigiosa delle università francesi, la Sorbona, che nonostante l'eccellenza qualitativa dei suoi accademici e l'integrazione con il territorio circostante (il Quartiere Latino è stato definito dal preside Yves Jegouzo il più grande *campus* del mondo), denuncia il rapporto non ottimale tra studenti e docenti, il sovraffollamento di aule e biblioteche e il frazionamento in 19 sedi periferiche.

Dalle promesse alle decisioni

Il ministro Bayrou ha dapprima promesso maggiore democrazia, ovvero una crescente partecipazione degli studenti ai processi decisionali. Ci vuole ben altro, è stato il commento di molti.

A fine novembre Bayrou è stato costretto a cedere e ha promesso uno stanziamento integrativo a livello nazionale di duecento milioni di franchi e la creazione di un migliaio di nuovi posti per docenti e ricercatori. Finanziamenti e occupazione salgono così a livelli pari al 95% e all'80% degli standard ottimali. Si è inoltre deciso di mandare un inviato speciale in ogni ateneo per l'analisi dei bisogni formativi delle singole istituzioni.

In uno dei suoi primi discorsi Bayrou aveva dichiarato di voler riflettere sul ruolo dell'università nella vita dell'intero paese e di voler porre mano a questioni non regolabili in quindici giorni. Le manifestazioni di piazza gli avranno probabilmente mostrato che gli studenti desiderano esattamente questo: che vi siano profonde riforme, e che vi siano subito.

Cosa accomuna, al di là delle differenze di fede politica, d'età o di provenienza geografica, il presidente della Repubblica francese Chirac, il suo rivale Jospin, Juppé, Balladur, Rocard e Fabius, nove ministri e 45 componenti dell'attuale parlamento oltre che gli altissimi vertici del mondo bancario – Crédit Lyonnais e BNP – o delle telecomunicazioni – France Télécom – e dell'industria – Peugeot, Elf, Renault? Il filo rosso che lega tutte queste personalità risale a 25-30 anni fa, quando esse varcarono la soglia della stessa scuola: l'ENA o École Nationale d'Administration, un'autentica fucina che ha forgiato l'attuale classe dirigente del paese.

Da poco la prestigiosa istituzione ha festeggiato i 50 anni di un'attività iniziata il 9 ottobre 1945 quando Charles de Gaulle la istituì con l'intento di reintegrare una pubblica amministrazione decimata dagli eventi della seconda guerra mondiale e dalle epurazioni seguite al regime di Pétain.

L'ENA, sviluppatasi nel solco delle Grandes Ecoles, ha contribuito in questo lasso di tempo alla formazione di oltre cinquemila dirigenti, il 20% dei quali donne. I criteri di ammissione, estremamente selettivi, consentono ogni anno a cento studenti di frequentare questa anticamera del potere.

*I vertici della dirigenza francese
hanno – per lo più – qualcosa in comune:
hanno frequentato l'ENA,
École Nationale d'Administration,
autentica anticamera del potere*

LA SCUOLA DEL POTERE

Tra di essi 45 sono scelti tra i giovani laureati con meno di 28 anni, 45 sono già operanti da almeno cinque anni in qualità di funzionari pubblici e 10 sono funzionari di età inferiore a 40



anni non legati al mondo dell'amministrazione statale. La commissione di concorso, formata da una pluralità di componenti, e le prove rigorosamente anonime consentono l'imparzialità nel trattamento dei candidati, che hanno le più svariate estrazioni sociali e intellettuali. E negli ultimi anni si è visto che sempre più numerosi sono i giovani provenienti dalla provincia.

Una volta entrati, gli studenti ricevono uno stipendio mensile di ottomila franchi (circa 2.500.000 di lire) e sono coinvolti in 15 mesi di lezioni in aula che hanno luogo a Strasburgo, sede principale della scuola, e a Parigi e in due *stage* operativi semestrali, uno dei quali si svolge in Francia e il secondo all'estero presso un'ambasciata francese.

Ma all'ENA si fa molto di più che studiare: nella consapevolezza che i compagni di corso di oggi saranno gli alleati o i nemici di domani, già durante i corsi si tessono accordi o si scatenano rivalità ben sapendo che, se è vero che tutti gli allievi avranno in

qualche modo un posto al sole nella società francese, è pur certo che l'accesso ai grandi corpi dello Stato, quali Consiglio di Stato e Corte dei Conti, è riservato all'*élite* dell'*élite*, ossia ai 15 migliori studenti di ogni corso.

"Enarchia", un eloquente neologismo

Il peso politico e decisionale della classe uscita dall'ENA è tale che per essa è stato coniato il termine – dispregiativo – "enarchia", regolarmente inserito da dodici anni nei dizionari.

L'ENA agisce infatti in regime di monopolio: l'accesso ai grandi corpi dello Stato passa necessariamente attraverso di essa. Se si fallisce da giovani, non si ha più possibilità alcuna.

Che i critici del sistema si trovino anche all'interno del sistema stesso lo attesta la constatazione che gli inventori della parola "enarchia" sono stati

tre ex-allievi dell'ENA, Jean-Pierre Chevènement, Didier Motchane e Alain Gomez, che pubblicarono un saggio intitolato *L'énarchie ou les mandarins de la société bourgeoise* nel lontano 1967. L'ultimo studio in materia viene invece da due ricercatori del CNRS, Michel Bauer e Bénédicte Bertin-Mouroit, i quali evidenziano che l'ENA è sotto accusa a causa del clima di contrapposizione, quando non di scontro, tra la società di base e le *élites* dirigenti del paese. Le recenti manifestazioni antigovernative attestano che la tensione sta salendo alle stelle.

Bauer e Bertin-Mouroit mostrano che altri motivi di malcontento sono dati dalla contrapposizione, a loro avviso opinabile, tra un concetto di Stato visto necessariamente come inefficiente e un'industria privata considerata come modello di perfezione oltre che dal fatto che, a partire dagli anni '80, gli enarchi si sono saldamente collocati anche ai vertici delle grandi industrie.

Per i due ricercatori la soluzione non è certo da individuarsi nella chiusura dell'ENA, quanto nell'abolizione del regime di monopolio in cui essa opera a favore di altri metodi di valutazione e di avanzamento delle carriere, sulla base del dettato della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 che sancisce le pari opportunità di tutti i cittadini nell'accesso a qualsivoglia impiego pubblico "secondo la loro capacità e senza alcuna altra distinzione che quella delle loro virtù e dei loro talenti".

L'ENA, inoltre, non potrà non tener conto del mutato quadro politico europeo, dove la presenza di un'Unione sempre più allargata e in costante evoluzione rende necessaria una rielaborazione dei *curricula* sulla base di legami sempre più intensi con analoghe istituzioni esistenti in altri paesi quali la Gran Bretagna e la Germania e l'introduzione di programmi di formazione permanente.

R.C.

Columbia University:
Low Memorial Library

"LEONARDO DA VINCI": ESPERIMENTO IN CORSO

Isabella Ceccarini

*La nascita della
prima università privata
in Francia
ha scatenato entusiasmi
e polemiche,
al di là delle quali si profila
comunque l'originalità
dell'esperimento,
forse una "terza via"
tra l'università,
troppo teorica,
e le écoles,
troppo specialistiche*

La nascita della prima università privata in Francia ha scatenato polemiche a non finire, cominciando dal suo promotore, Charles Pasqua: "Leonardo da Vinci" sorge infatti nel distretto di Hauts-de-Seine (nella regione di Parigi) che è la roccaforte dell'ex-ministro dell'Interno. Ideata quando l'economia privata e il settore dell'ingegneria erano in espansione, la formula di "Leonardo" si basa sulla *partnership* con le aziende locali; tuttavia, finora nessuna università si è accordata per riconoscerne i diplomi e poche aziende hanno firmato contratti con "Leonardo".

La tassa annuale di iscrizione è di 24.000 franchi (pari a circa sette milioni e seicentomila lire), ma molti studenti possono usufruire di riduzioni dal 30 al 90% in base al reddito.

Gli iscritti per questo primo anno, iniziato il 4 settembre, sono solo 158 e provengono per la maggior parte dalla sovraffollata e poco distante Università di Nanterre (Paris X).

Le strutture a loro disposizione sono più che confortevoli: appartamenti nuovi di zecca, undici sale di lettura, sei ristoranti, laboratori linguistici, una biblioteca informatizzata con 70.000 volumi e CD Rom, impianti sportivi, negozi e un centro sanitario. Il tutto è costato 1,3 miliardi di franchi di denaro pubblico, e probabilmente è proprio da qui che nascono le critiche più violente.

Contrari...

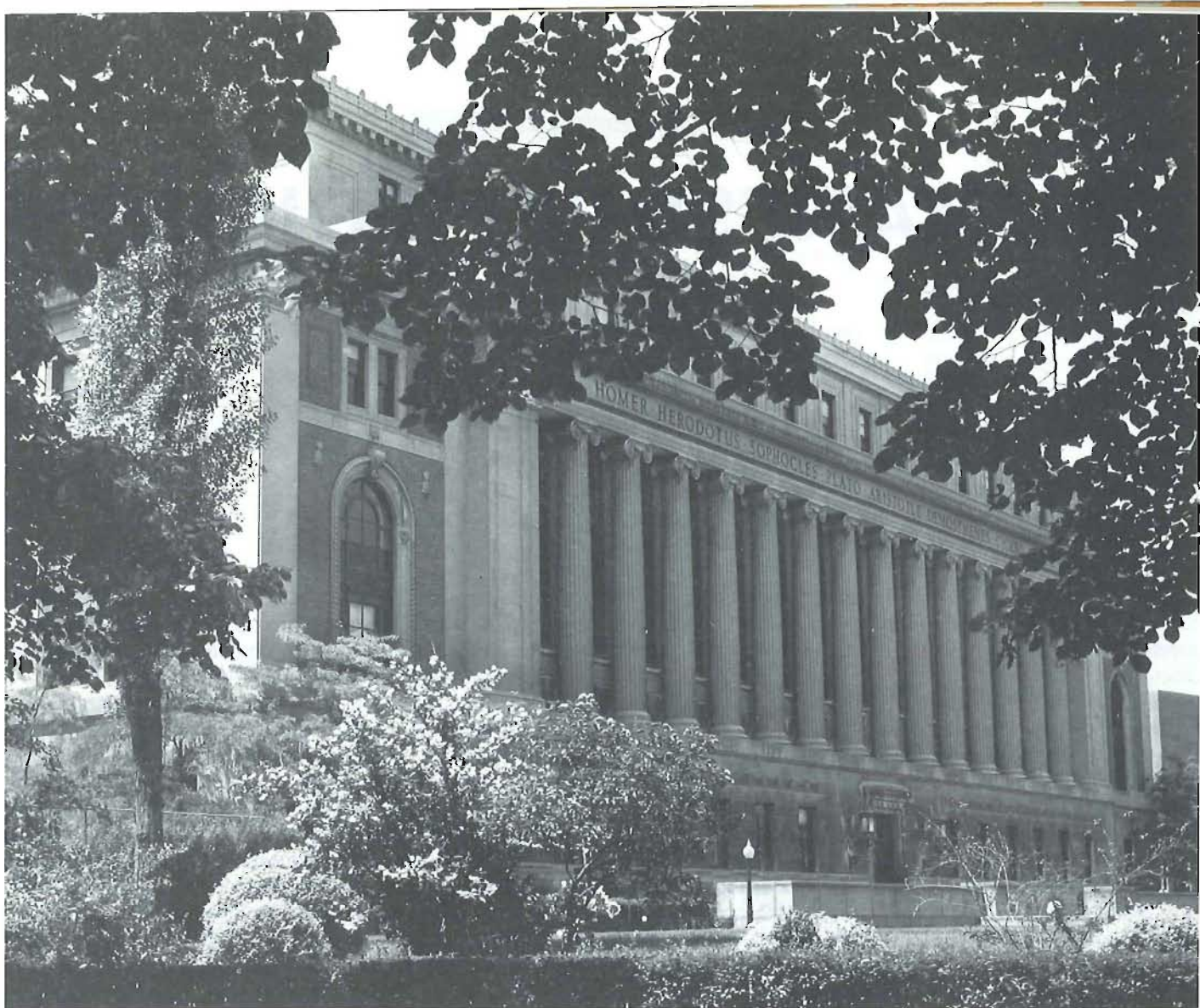
Gli oppositori più strenui confermano la loro devozione all'università statale, "l'unica che garantisca pari opportunità" come ha affermato il segretario di Stato per l'istruzione superiore Jean de Boishue; egli, inoltre, ha messo in guardia dal continuare a perdere tempo discutendo sul rinnovamento del sistema universitario, perché così facendo si favorisce soltanto la nascita di soluzioni non egualitarie e soprattutto destinate a un futuro precario. Gli avversari promettono un'opposizione feroce, mirante a trasformare "Leonardo da Vinci" nella quattordicesima università della regione parigina.

La maggior parte della stampa sembra essere sulla stessa linea: scredita in ogni modo l'istituzione accusandola di essere elitaria e scandalosa, specie in rapporto alle urgenti necessità dell'università pubblica.

... e favorevoli

Sull'altro versante c'è chi vede nel polo universitario "Leonardo da Vinci" una opportunità per tutti, incluse le strutture pubbliche, per introdurre l'istruzione superiore francese in una nuova era. I suoi sostenitori lo considerano un esperimento unico, in grado di coniugare l'istruzione con il mercato del lavoro, accessibile anche ai non abbienti grazie alle generose borse di studio.

Ma gli studenti di "Leonardo" cosa pensano? Sono complessivamente molto soddisfatti, sia delle strutture che del sistema. Le loro motivazioni personali sono al primo posto, e non importa se approdano qui dopo aver abbandonato un'altra facoltà. Dopo aver valutato i risultati di un test fatto all'inizio del ciclo, viene proposto un programma di recupero individuale di otto settimane destinato a colmare le lacune in francese, inglese e informatica. "È importante che gli allievi non si sentano un numero" afferma il responsabile dei corsi di recupero, Geoffroy Fourgeaud. "Tenere regolarmente questi corsi



Columbia University: Butler Library

serve a scoprire in tempo le difficoltà di ognuno. È faticoso, ma fondamentale per il benessere degli studenti”.

All'insegna della flessibilità

Un altro elemento che caratterizza la didattica è cercare di formare dei quadri operativi, ma eclettici: gli allievi, infatti, si dedicano allo studio commerciale, scientifico o tecnico, ma il 30% dei corsi da seguire è relativo a materie diverse da quella di specializzazione.

Anche i docenti si mostrano entusiasti, perché qui godono della massima libertà didattica, e vedono in questo polo universitario la terza via tra l'università, troppo teorica, e le *écoles*, troppo specialistiche.

Alcuni studenti sono disorientati dalla mancanza di basi teoriche generali, e si sentono un po' delle caviglie. Per esempio, nei corsi di inglese non ci sono né grammatica né testi scritti: è tutto impostato sulla conversazione, anche se altri obiettano che quello che più conta per trovare lavoro è la pratica.

Il direttore di "Leonardo da Vinci", Michel Barat, si rammarica del fatto che lo spirito dell'iniziativa non sia compreso e che il polo universitario sia considerato solo un vivaio per ricchi. Qui si desidera soprattutto inserirsi tra la formazione classica degli atenei francesi e la professionalizzazione, aprendo anche ai non abbienti l'accesso a una formazione di eccellenza (finora appannaggio delle costose *grandes écoles* a indirizzo commerciale), e offrendo una trasversalità delle com-

petenze scientifiche e gestionali mai realizzata fino ad oggi. Secondo Barat il dissenso dipende in parte dal disprezzo degli intellettuali francesi per la produzione e per l'economia: in una parola, una fuga nell'ideale senza la volontà di tradurre in fatti questo ideale. E poi c'è anche il desiderio di combattere ad ogni costo il suo ideatore, Charles Pasqua.

A un osservatore esterno, l'enorme discrepanza di opinioni sembra riflettere l'ennesima partita politica, giocata questa volta sulla pelle degli studenti e anche della società nel suo insieme, perdendo di vista il bene comune pur di non trovare un accordo per lavorare proficuamente insieme e giudicare con la necessaria obiettività. Ma la risposta più eloquente a tante critiche la daranno i risultati.

UMANESIMO MEDICO

*Dalla "medicina del corpo"
a quella della persona.
Una rivoluzione ancora imperfetta*

Anatomia, patologia, fisiologia ... certamente nessuno si affiderebbe a un medico che non ha studiato queste discipline.

Ma il medico è forse solo un tecnico? Quanti di noi hanno concluso una visita sentendosi insoddisfatti per l'atteggiamento dello specialista o per non essere riusciti a spiegare le proprie perplessità per una terapia? D'altra parte bisogna ammettere che il medico ha spesso dei compiti ingrati: come dire a una persona che è ammalata al di là di ogni speranza o a dei genitori che avranno un figlio handicappato?

Come convincere un testimone di Geova a sottoporsi alle trasfusioni di cui ha bisogno per sopravvivere?

La formazione scientifica di un medico è importante, ma pari peso ha il fattore umano. Questo è il grido di allarme di molti accademici francesi operanti nel settore sanitario, ma di estrazione umanistica. Tra di essi è il sociologo David Le Breton, che illustra il concetto come passaggio da una medicina del corpo a una medicina dell'uomo capace di valorizzare in uguale misura gli aspetti scientifici e relazionali della professione.

Sotto accusa è innanzi tutto il sistema formativo. Nonostante si tratti di studi lunghi e impegnativi, le immatricolazioni a medicina sono in costante aumento (più 25% nell'anno accademico 1994/95 con un picco di più 33% nella capitale).

Forse proprio per la necessità di esaminare un grande numero di studenti le verifiche alla fine del primo anno e dell'internato hanno assunto la

forma di questionari a risposte multiple che, un po' come capita per i nostri quiz per la patente, vengono sorteggiati tra tutti quelli depositati presso una banca dati nazionale.

Il fiorire di istituti privati che consentono di frequentare revisioni di gruppo e lezioni individuali lascia pensare che non si tratti di quesiti di facile soluzione. Certo è che questo metodo di valutazione favorisce l'apprendimento mnemonico a tutto discapito del ragionamento, della sensibilità, della reale comprensione della materia trattata.

Inoltre nei questionari – e di conseguenza nell'insegnamento e nello studio – viene fortemente enfatizzata la parte relativa alla diagnostica a detrimento della componente terapeutica.

Ora, dicono i critici, saper fare una diagnosi corretta è fondamentale. Ma poi il paziente va seguito e curato. Se non si vuole eliminare la prova scritta, aggiungono in molti, si sostituiscono almeno i questionari con delle dissertazioni che consentano di valutare la preparazione e la maturità globale del candidato.

Saper "essere" medici

Naturalmente anche in Francia la preparazione degli studenti di medicina non si svolge soltanto in aula. Tuttavia i trentasei mesi di praticantato in ospedale potrebbero essere più incisivi. I medici dei policlinici universitari, divisi tra l'attività pro-

fessionale, la ricerca e le inevitabili pastoie amministrative, hanno poco tempo da dedicare alla crescita professionale dei loro *stagiers*.

Un'altra tendenza da contrastare è quella dell'eccessiva specializzazione degli studenti. La Francia ha firmato una direttiva dell'Unione Europea che prevede la frequenza di un corso semestrale in medicina generale, eppure, di fatto, a questa disciplina vengono frequentemente dedicati corsi della durata media di 30-50 mezze giornate. Pertanto non solo la Francia non ottempera alla direttiva sottoscritta, ma sembra non tenere neanche in considerazione il fatto che le patologie non ospedaliere che rientrano nella medicina di base rappresentano il 95% dei casi clinici del paese.

Alcune facoltà, però, sembrano aver preso coscienza di questa insoddisfacciente situazione. Già dal 1981 le scienze umane hanno trovato ampio spazio nei *curricula* di scienze infermieristiche: studi sociologici e antropologici dimostrano infatti che la sofferenza del malato e la durata della sua ospedalizzazione sono minori là dove egli è oggetto di cure attente alle sue esigenze di essere umano nella sua interezza e non solo di paziente soggetto al cattivo o mancato funzionamento di un suo organo.

Soffia il vento del cambiamento, quindi, ma le resistenze sono ancora molte. Il saper essere, per i futuri medici di Francia, è ancora subordinato al sapere.

R. C.

EUROFLASH

a cura di Carla Salvetti e Massimo Italo

Programma euro-americano di cooperazione universitaria

Un rivoluzionario salto di qualità nella cooperazione euro-americana in campo educativo è stato siglato con la decisione del Consiglio UE del 22 novembre 1995

(pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee L. 279, pag. 11): l'Unione Europea e gli Usa hanno infatti stipulato un accordo che istituisce un programma di cooperazione sia nel campo dell'insegnamento superiore e universitario, sia in quello della formazione professionale, che rappresenta, di fatto, un embrione di "ERASMUS euro-americano".

Tra gli obiettivi del programma vi sono: la promozione della conoscenza reciproca tra i popoli dell'UE e degli Usa, compresa una più ampia conoscenza delle loro lingue, culture e istituzioni; il miglioramento della qualità e dello sviluppo delle risorse umane; l'incoraggiamento a forme di associazione tra gli organismi di istruzione superiore, le associazioni professionali, le autorità pubbliche, le aziende delle due sponde dell'Atlantico.

Dotato, da parte europea, di uno stanziamento di 6,5 milioni di ecu (circa 14 miliardi di lire) per il periodo 1996-2000, tale programma dovrà fornire un "valore aggiunto" e non sostituire le attività di

cooperazione bilaterale già in atto.

Fulcro del programma sarà la costituzione di consorzi tra istituzioni educative delle due sponde (ma vi potranno partecipare anche altri soggetti quali ONG, camere di commercio, editori, etc.), le cui attività potranno spaziare dagli scambi di studenti, docenti e addetti del settore sino al riconoscimento di titoli accademici.

Nel corso del 1996 saranno lanciati i primi 10 consorzi-pilota (il relativo bando di gara è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale C 289, pag. 23), che dovranno essere composti da almeno tre partner europei e tre americani.

Oltre alla creazione di consorzi, il programma prevede lo scambio di informazioni, di materiale didattico e di competenze tra Usa e UE, la concessione di borse di studio Fulbright per ricerche su tematiche europee o euro-americane e misure di sostegno tecnico.

Il programma è gestito dalla Direzione Generale XXII Istruzione, Formazione, Gioventù della Commissione Europea (fax n. 32-2-2955719) e dal FIPSE (Fund for the Improvement of Postsecondary Education).

Consiglio dei ministri dell'Istruzione

Oltre all'adozione del programma di cooperazione

con gli Usa, il Consiglio dei ministri dell'Istruzione, riunitosi il 23 ottobre a Lussemburgo, ha affrontato numerose questioni.

Il 1996, anno europeo della formazione, è stato ufficialmente varato e il commissario Edith Cresson ha riferito al Consiglio lo stato di avanzamento dei lavori. Lo stesso commissario ha poi tracciato un bilancio della Task Force "Programmi educativi multimediali", la cui importanza è stata sottolineata da numerosi ministri, ed ha inoltre preannunciato i temi trattati dal Libro Bianco "Istruzione e formazione in Europa", in via di realizzazione.

Il Consiglio ha poi affrontato le questioni relative ai rapporti con i paesi del Mediterraneo e con quelli dell'Europa dell'est: nei confronti dei primi, è stato ricordato l'aspetto "risorse umane" della Conferenza di Barcellona proponendo di instaurare con questi paesi un dialogo regolare, inizialmente limitato alla formazione professionale, all'insegnamento superiore e alla ricerca (rientrano in questa strategia il potenziamento di MED-CAMPUS, prorogato sino al 1999, e l'apertura della scuola euro-araba di amministrazione d'impresa a Grenada).

Per quanto riguarda i paesi dell'Europa centro-orientale e quelli baltici (i cui ministri dell'istruzione hanno partecipato a una sessione congiunta con quelli dell'UE), è stata preannunciata l'estensione a questi paesi, sin dal 1996, di alcune parti dei programmi Socrates, Leonardo e Gioventù per l'Europa: in particolare i Pecos potranno essere associati alla rete Eurydice (diffusione delle informazioni), all'azione Arion

(visite di studio per i responsabili dei sistemi educativi), al programma Comenius (partenariato tra istituti scolastici) e ad alcuni settori di Erasmus.

I ministri dell'istruzione dei Quindici hanno poi adottato una risoluzione sul ruolo dei sistemi educativi nella lotta al razzismo e alla xenofobia, e le conclusioni di un documento, preparato dalla presidenza spagnola, riguardante la partecipazione sociale (degli studenti, dei docenti e dei genitori) come fattore di qualità nell'insegnamento pre-universitario.

Al Consiglio, presieduto dal ministro spagnolo Saavedra Acevedo, hanno partecipato Giancarlo Lombardi, in rappresentanza dell'Italia, e Edith Cresson per la Commissione.

Verso il "mediatore universitario europeo"

Mobilità degli studenti, reciproco riconoscimento dei titoli accademici e dimensione europea degli studi rappresentano alcuni degli slogan più ripetuti in materia di politiche educative dell'UE. Tuttavia, gli ostacoli tecnici, burocratici o giuridici che a livello nazionale impediscono la piena realizzazione di questi obiettivi, sono ancora numerosi. Per combattere queste disfunzioni, e soprattutto per aiutare gli studenti europei a superare le divergenze giuridiche tra norme comunitarie e norme di diritto interno l'eurodeputato spagnolo Gerardo Fernandez-Albor (gruppo dei Popolari Europei) ha rivolto alla Commissione un'interrogazione

parlamentare, nella quale richiede l'opinione della Commissione sulla possibile istituzione di un "mediatore universitario europeo". Tale figura, richiesta anche dai rappresentanti dei movimenti studenteschi e da altri soggetti (in Italia l'istituzione di un mediatore degli studenti era stata proposta nel 1994 da Sabino Cassese nella sua "Carta dei servizi pubblici", vedi *UNIVERSITAS* n. 52, pp. 27-29) dovrebbe, nelle intenzioni del parlamento europeo, canalizzare petizioni, lamentele e proposte riguardanti gli ostacoli all'equivalenza dei diplomi.

La risposta di Edith Cresson, commissario europeo all'Istruzione e Formazione, è possibilista: "Occorre mettere fine a una situazione assurda: in Europa il riconoscimento dei diplomi necessari all'esercizio di una professione è ormai acquisito; quello degli elementi che compongono questi stessi diplomi (cioè alcuni periodi di studio) non lo è. La soluzione di questi problemi – sostiene M.me Cresson – è competenza degli Stati, ma l'idea di un "mediatore" o di un gruppo di contatto incaricato di analizzare il problema merita di essere studiata". Nella sua risposta, il commissario europeo precisa che tali problemi sorgono esclusivamente al di fuori delle azioni Erasmus e Lingua (ora integrati in Socrates), poiché all'interno di tali programmi il riconoscimento dei periodi di studio è sempre garantito.

Il testo integrale dell'interrogazione di Fernandez-Albor e della risposta di Edith Cresson sono stati pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale C 273, p. 24.

Cooperazione universitaria UE-Cina

La formazione e la ricerca dovranno costituire due elementi centrali della nuova politica dell'UE verso la Cina. È quanto si evince dalla Comunicazione della Commissione "Una politica a lungo termine delle relazioni tra la Cina e l'Europa", favorevolmente accolta sia dal Consiglio dell'UE (nella sessione "Affari Generali" di ottobre), sia dalle autorità cinesi.

Nel capitolo "Cooperazione: le nuove priorità" (che segue quelli dedicati alle relazioni politiche e a quelle commerciali), la Commissione sottolinea la carenza di manodopera cinese qualificata in svariati settori, e ribadisce l'urgenza di interventi a sostegno dell'istruzione e della formazione professionale e universitaria.

Tra le proposte per l'avvenire: l'individuazione di *partner* e la creazione di centri d'eccellenza in settori che spaziano dall'ingegneria alla contabilità, sulla falsariga del CEIBS (Scuola di Affari Internazionali sino-europea) di Shanghai (vedi Euroflash in *UNIVERSITAS* n. 56); il rafforzamento dei legami e la costituzione di una rete tra istituti d'istruzione superiore cinesi ed europei, in modo da permettere la mobilità degli studenti cinesi verso l'Europa (attualmente gli studenti cinesi che studiano negli USA sono sessantamila, mentre in Europa sono soltanto seimila); infine un nuovo programma di formazione professionale e tecnica, basato sui bisogni specifici individuati dagli operatori economici cinesi. Parallelamente, la

Commissione riconosce il ruolo centrale della ricerca e della cooperazione scientifica e tecnologica ai fini della crescita di entrambe le parti: tale forma di cooperazione dovrà essere rafforzata nell'ambito del quarto programma quadro dell'UE e dovrà privilegiare la ricerca di alta qualità nei settori chiave della cooperazione. A tal fine si dovranno incentivare i migliori scienziati europei e cinesi, sostenere la ricerca innovativa e promuovere lo sviluppo del capitale umano e istituzionale, con un accento particolare sulla formazione e la mobilità dei giovani ricercatori.

Consiglio dei ministri della Ricerca

La riserva finanziaria del quarto Programma quadro, il destino dell'associazione per gli scienziati russi Intas e la cooperazione scientifica internazionale sono state al centro del Consiglio dei ministri della Ricerca dell'UE, riuniti sotto la presidenza spagnola il 30 ottobre a Lussemburgo. Erano presenti per l'Italia Giorgio Salvini, ministro dell'Università e della Ricerca, e per la Commissione Edith Cresson e Martin Bangemann.

Lo stanziamento del quarto Programma quadro, che finanzia l'insieme delle azioni di ricerca e sviluppo tecnologico dell'Unione Europea per il periodo 1994-1998, passerà dagli attuali 12,34 a 13,8 miliardi di ecu: un primo aumento (800 milioni di ecu) sarà destinato ai tre nuovi paesi membri (Austria, Finlandia e Svezia), mentre un'ulteriore riserva (circa 700 milioni di ecu), sarà nel 1996

attribuita a finalità ancora da stabilire. La Commissione vorrebbe destinarla al rafforzamento delle Task Force Industria/Ricerca, create nel 1995 su alcuni temi considerati prioritari (auto, aereo e trasporti del futuro, programmi educativi multimediali, tecnologie dell'ambiente), mentre alcuni paesi, che si oppongono al principio del sostegno pubblico a progetti di ricerca industriali, preferirebbero mantenere la riserva a disposizione di eventuali nuove necessità. Per quanto riguarda l'associazione Intas, creata nel 1993 per evitare la "fuga dei cervelli" russi e delle altre repubbliche della CSI, i ministri dei Quindici su proposta della Commissione, hanno deciso il proseguimento dell'azione sino al 1998. Bersagliata da numerose critiche a causa di sprechi e di scarsa trasparenza (la stessa Commissione ne aveva proposto la sospensione, vedi Euroflash di *UNIVERSITAS* n. 57), Intas è stata gestita negli ultimi mesi con maggiore rigore ed efficacia, riacquistando così la fiducia delle istituzioni di Bruxelles. In tema di cooperazione scientifica internazionale il Consiglio ha discusso una comunicazione della Commissione nella quale si propongono otto priorità per le azioni future: fra queste, il rafforzamento della cooperazione con i paesi del Mediterraneo e dell'Europa centro-orientale, il sostegno alla ricerca, in particolare di quella agronomica, nei Pvs, la partecipazione dell'industria alle azioni di cooperazione scientifica internazionale e una migliore divulgazione dei risultati della ricerca nei Paesi Terzi.

Nuovo contratto-tipo per i ricercatori europei

Su proposta di Edith Cresson e di Martin Bangemann, la Commissione Europea ha adottato un nuovo contratto-tipo per i progetti finanziati nell'ambito del quarto programma quadro di ricerca e di sviluppo tecnologico. Questo nuovo contratto è più semplice e notevolmente più breve e offre una migliore protezione della proprietà intellettuale.

Il contratto-tipo ancora in vigore, che risale al 1988, aveva suscitato critiche sempre più aspre fra gli operatori. Il nuovo modello che verrà adottato è il frutto di un'ampia concertazione fra le organizzazioni rappresentanti l'industria, le università e i centri di ricerca europei. Tale contratto garantisce ai partecipanti un diritto di proprietà intellettuale sui progetti, rafforza gli obblighi di confidenzialità per i risultati scientifici non protetti e non diffusi e precisa obblighi e restrizioni in materia di trasferimento di tecnologia. Esso potrà essere utilizzato per la prima volta anche dai ricercatori dei Paesi Terzi associati all'UE. Un programma di "messa in opera tecnologica" e la pubblicazione dei risultati costituiscono altri elementi obbligatori del contratto. La Direzione Generale della Ricerca (DG XII) della Commissione Europea pubblicherà prossimamente dei manuali per gli utilizzatori destinati in particolare ai nuovi partecipanti del quarto Programma quadro.

PER UN'EUROPA DI TUTTI

Dal 29 al 31 ottobre 1995 si è svolta a Milano nella sede dell'Università Cattolica del Sacro Cuore la settima conferenza dell'EAIE (European Association for International Education, un'associazione che comprende quanti lavorano nei diversi settori dell'istruzione superiore) dedicata al tema "Le culture dell'istruzione".

La conferenza si è articolata in 90 tra sessioni e workshop dedicati ai temi più diversi, come "Cultura e dimensione europea attraverso programmi di ricerca e istituzioni", "Ex-Jugoslavia: reintegrare le istituzioni di istruzione superiore bosniache e macedoni nelle reti internazionali", "Il villaggio globale: sogno interculturale o incubo?", "Come il nord può promuovere e contribuire alla cooperazione sud-sud", "Unità e diversità nei sistemi europei di istruzione", "Iniziative europee per l'istruzione e la formazione", senza tralasciare i nuovi programmi europei Socrates, Leonardo e Alfa.

Il 28 ottobre, giorno precedente l'inizio della conferenza, è stato dedicato all'istruzione superiore in Italia; i circa duecento partecipanti hanno avuto anche la possibilità di visitare alcune istituzioni locali.

Desideriamo riportare un piccolo stralcio dell'intervento del prof. Gustavo Villapalos Salas, (purtroppo richiamato urgentemente a Madrid poco prima dell'inizio della conferenza) che ben riassume lo spirito che ha informato questa riunione dell'EAIE: "I sistemi europei di istruzione sono separati da ogni sorta di differenze che hanno in fondo una sola spiegazione: sono stati costruiti dandosi le spalle gli uni con gli altri. È chiaro, oggi, che la maggior parte degli ostacoli all'unità europea sono di natura educativa e culturale. Bisogna fare qualcosa. È ancora impossibile muoversi liberamente lungo i sentieri dell'istruzione.

Vogliamo un'Europa con un sistema educativo pluridimensionale, aperto ad una permanente promozione culturale e professionale delle persone di ogni età, origine e opinione".

La prossima conferenza dell'EAIE si terrà a Budapest nel dicembre 1996 sul tema "A pari condizioni: nuovi partner nell'educazione internazionale".

Veduta aerea del campus della Columbia University



I. C.

abstract

In this issue the section "Europa oggi" hosts a series of articles on the French academic world as seen from four different viewpoints. The resulting scene is extremely complex and animated.

The first article deals with the "rentrée", the beginning of the new academic year marked by the demonstrations taking place within the overall protest which paralyzed the life of the whole country. Which aspects of higher education are criticized by the French students? Among them are the overcrowding of the universities, the empty promises of President Chirac to allocate higher subsidies, scholarships and loans as well as the difficult relations between students as well as the difficult relations between students and academic staff.

The second article focuses on ENA. State and private managers often attended the same university, the École Nationale d'Administration, considered by many as the first step toward power. The political and decisional influence of the former ENA students is so great that a new disparaging term has been created: enarchy. At ENA students do not simply concentrate on their curricula: here they meet their future allies or enemies and begin to define alliances or share fierce rivalries.

Then we reach the new "Leonardo da Vinci" university recently set up near Paris which is also the first private institution in France. Planned when the private economy and the engineering sector were flourishing, it is based on innovative and liberal educational methods as well as on the partnership with the industrial concerns of the area. In spite of this, only few companies have signed agreements with "Leonardo" and the other institutions do not intend to recognize its diplomas. Two parties divided by a strong opposition are now disputing for and against "Leonardo", although it is easy to see the political nature of a struggle where students are at stake. However, controversies will surely be settled if positive results are obtained.

The last article focuses on the faculty of medicine. Although the scientific education of a physician is very important, his human development also plays a significant role. Among those involved in the debate is the sociologist David Le Breton who explains how the transition from a medicine of the body to a medicine of the individual can benefit the scientific and the relational side of the medical profession.

Dans ce numéro, "Europa oggi" propose une série d'articles qui nous emmènent dans le monde universitaire: quatre prises de vue différentes qui composent un cadre plutôt mouvementé.

Le premier article nous parle de la rentrée, c'est-à-dire la reprise de l'année académique, qui a été marquée par les manifestations survenues dans le cadre de la protestation générale qui a paralysée la vie de tout le pays. Quels sont les aspects de l'éducation du deuxième cycle que les jeunes français jugent les moins satisfaisants? Au premier rang nous trouvons le surpeuplement des facultés, suivi par la promesse faite par Chirac, et qui n'a pas été tenue, de créer un système plus généraux d'aides financières, de bourses d'études et de prêts en faveur des étudiants. Les protestations ont également dénoncées le rapport difficile entre professeurs et étudiants.

Le second article nous emmène à l'intérieur de l'ENA. Les dirigeants français de haut niveau ont souvent quelque chose en commun: ils ont fréquenté l'École Nationale d'Administration, considérée comme la véritable antichambre du pouvoir. Le poids politique et décisionnel de ceux qui sortent de l'ENA est tel qu'il a même porté à la création du terme – péjoratif – de "énarchie". A l'ENA, en effet, l'on fait bien plus qu'étudier: étant donné que les compagnons de classe d'aujourd'hui pourraient être les alliés ou les ennemis de demain, c'est ici que commencent à s'entremêler les futures alliances ou a se déclencher de furieuses rivalités.

Le voyage se poursuit jusqu'au pôle universitaire "Leonard de Vinci" qui se trouve dans la région parisienne. Il s'agit de la première université privée française, créée au moment où l'économie privée et le secteur de l'ingénierie étaient en pleine expansion; sa formule se base sur des systèmes d'apprentissage très libres et innovateurs et sur le partenariat avec les entreprises locales. Mais jusqu'à maintenant peu d'entreprises ont signé des accords avec "Léonard", et les autres facultés ne veulent pas reconnaître ses diplômes. Autour de cette institution, deux factions fortement opposées entre elles se sont créées, mais l'impression qui en ressort est plutôt celle d'un match politique parmi tant d'autres joué sur le dos des étudiants.

Il est probable que les résultats donneront une réponse plus éloquente à toutes ces polémiques.

Le dernier article de la rubrique concerne les médecins. La formation scientifique d'un médecin est sûrement important, mais sa formation humaine l'est tout autant. Parmi ceux qui ont lancé ce cri d'alarme, il y a le sociologue David Le Breton qui explique comment le passage d'une médecine du corps à une médecine de la personne dans son ensemble peut valoriser les aspects scientifiques ainsi que les aspects relationnels de la profession.

résumé

PAESI OCSE

PARAMETRI PER UN CONFRONTO

*Uno studio pubblicato
dall'OCSE presenta un'ampia
serie di confronti statistici
sui sistemi di insegnamento
dei paesi membri
dell'Organizzazione basata
su una serie di indicatori
diversi*

Nel momento di giustificare cambiamenti nei sistemi di insegnamento è frequente rifarsi alle esperienze straniere. Tuttavia, le differenze tra i distinti sistemi fanno sì che il confronto non sia immediato. Inoltre, in molti casi la produzione di statistiche confrontabili è un vero rompicapo. Da ciò, l'interesse di questa relazione dell'OCSE, che, nella terza edizione, include statistiche assai più precise che nelle precedenti¹.

Un settore in crescita

In questa edizione, la relazione presenta 49 indicatori, illustrati con tabelle e grafici, che permettono di confrontare i sistemi di insegnamento sotto vari aspetti: il contesto economico e sociale, i tassi di scolarizzazione nei distinti livelli, le spese e i finanziamenti, la situazione della classe docente, i risultati dell'insegnamento. I dati corrispondono al corso scolastico 1991/92.

Le cifre confermano l'importanza e il peso crescente del settore educativo anche dal punto di vista economico. Nella maggior parte dei paesi, gli impiegati nel settore dell'insegnamento (personale docente e non docente) varia dal 3 a 6% della popo-

lazione attiva, ovvero quanto e in alcuni casi più degli impiegati nel settore agricolo.

L'educazione assorbe un volume importante di risorse: in media, circa il 61,5% del pil dei paesi dell'OCSE. All'interno della spesa pubblica, la parte dedicata all'educazione corrisponde a un 12% del totale, che si divide in un 11% dedicato all'insegnamento pubblico e 1% a sovvenzioni all'insegnamento privato.

Il quadro del settore educativo è ancor più chiaro se si considera l'effettiva scolarizzazione. In media, poco più della metà della popolazione dai 5 ai 29 anni è inserita nel sistema scolastico a tempo pieno.

La scolarizzazione nell'insegnamento primario e nel primo ciclo del secondario è praticamente completa. Le differenze tra paesi si spiegano soprattutto per il diseguale sviluppo della scuola superiore.

La grande maggioranza degli alunni

frequentano i centri pubblici, eccetto in Belgio e Olanda, dove sono di più gli alunni dei centri privati finanziati con fondi pubblici.

Importante è anche la presenza in Spagna della scuola privata sovvenzionata, mentre quella non sovvenzionata è particolarmente sviluppata in Giappone e negli Stati Uniti.

Quindici anni nelle aule

L'importanza dell'insegnamento come fenomeno di massa può osservarsi più chiaramente se si considera la durata ipotetica della scolarizzazione di un bambino di 5 anni. Nella maggior parte dei paesi, le giovani generazioni passeranno dai 14 ai 15 anni nelle aule, a tempo pieno. Gli estremi li riscontriamo: in Turchia, con una speranza di scolarizzazione ancora inferiore ai 10 anni; e in Germania, Francia e Olanda con quasi 16 anni.

Uno degli indici più significativi è la proporzione di alunni che terminano con successo il secondo ciclo di insegnamento secondario, rispetto alla popolazione di età corrispondente (vedi tabella 1).

Questo tasso di successo raggiunge l'80% in tredici dei venti paesi OCSE che hanno rilasciato dati. Tra quelli che hanno un tasso di successo superiore al 90%, alcuni – come Germania, Finlandia e Norvegia – lo hanno con-

¹ *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, Ed. OCDE, Paris 1995, 373 pages, 220 FF. Versione inglese: *Education at a Glance*.

seguito grazie a un'alta partecipazione nella formazione professionale. Invece, il Giappone lo raggiunge mantenendo la maggior parte dei suoi alunni nella scuola secondaria classica. Da questo punto di vista, i sistemi educativi meno efficaci sono quelli della Turchia (con un tasso di successo del 29%) e dell'Italia (59%).

L'accesso alla scuola superiore

Quanti di questi giovani vanno all'università?

La relazione calcola il tasso di coloro che si iscrivono per la prima volta all'università in proporzione al numero di persone con età teorica per iniziare gli studi (vedi tabella 2). La media nei paesi OCSE è situata intorno al 28% ed è particolarmente alta in Spagna (43%) e in Danimarca (41,5%). Non sono disponibili i dati relativi agli Stati Uniti e al Canada.

Le differenze dipendono anche dal fatto che esista o meno un settore importante di insegnamento superiore non universitario. In alcuni paesi (Olanda, Spagna, Italia) esiste appena. Invece, in Giappone, Svezia o Belgio, più della quarta parte dei giovani seguono a tempo pieno una scuola superiore al di fuori dell'università.

Però una cosa è iniziare l'università, un'altra è uscirne con un titolo. I dati disponibili non permettono di confrontare il tasso di "sopravvivenza" degli studenti nei diversi paesi. Però si può ottenere una media approssimativa della proporzione di giovani che ottengono un titolo (di primo o secondo ciclo) rispetto alla popolazione in età corrispondente. Il tasso di ottenimento del titolo di primo ciclo (diploma/licenza/baccellierato) supera il 25% in Australia, Canada e Stati Uniti; invece, se si tratta di un titolo di secondo ciclo (laurea/master/maîtrise) i valori più alti sono quelli di Francia, Belgio e Germania, con un tasso superiore al 13% (vedi tabella 3).

È ben vero che alcuni non hanno nessuna fretta di lasciare l'università. Il record di studenti "vecchi" lo detiene

Tabella 1 - Tasso di promozione alla fine del secondo ciclo di scuola superiore (in % rispetto alla popolazione di età corrispondente)

	2° ciclo	generale	professionale
America del Nord			
Canada	68,4	—	—
Stati Uniti	75,5	—	—
Area del Pacifico			
Australia	87,8	—	—
Giappone	92,2	67,4	24,8
Nuova Zelanda	—	—	27,6
Unione Europea			
Germania (Occidentale)	109,6	24,3	85,5
Germania	—	—	—
Belgio	76,1	34,9	41,2
Danimarca	99,1	48,7	50,4
Spagna	74,8	43,6	31,2
Francia	78,2	32,3	45,9
Grecia	84,3	60,1	24,2
Olanda	95,6	35,3	60,2
Irlanda	103,7	76,5	27,1
Italia	58,9	21,8	37,1
Lussemburgo	—	—	—
Portogallo	—	—	—
Regno Unito	80,1	63,6	16,6
Resto Europa-OCSE			
Austria	91,6	15,0	76,6
Finlandia	129,5	45,4	84,1
Islanda	—	—	—
Norvegia	95,6	40,3	55,4
Svezia	83,0	21,8	61,1
Svizzera	82,6	16,1	66,6
Turchia	29,2	16,8	12,5
Centro ed Est Europa			
Ungheria	77,9	17,4	60,6
Polonia	81,2	17,6	63,6
Repubblica Ceca	97,1	37,1	60,0
Russia	109,2	53,1	56,1

la Germania, dove il 9% del gruppo di età tra i 26-29 anni frequenta ancora l'università.

Titolo e lavoro

Un titolo di scuola superiore non è di per sé un passaporto per il successo, però rappresenta un investimento redditizio. In primo luogo, è un'arma contro la disoccupazione: i tassi di disoccupazione sono in generale

molto più bassi per coloro che hanno fatto studi superiori, universitari o non universitari.

Inoltre, offre un vantaggio salariale non indifferente. In tutti i paesi, il salario medio di coloro che hanno un titolo universitario è da un 45% a un 75% superiore a quello di coloro che hanno completato solo il secondo ciclo di istruzione secondaria.

L'insegnamento superiore non universitario dà luogo a vantaggi salariali più ridotti.

IL ROVESCIO DELLA MEDAGLIA

A volte proprio i dati buoni celano cattive notizie:

Gareth Williams' interpreta così le più recenti statistiche dell'OCSE che fanno presagire tagli all'istruzione superiore in Gran Bretagna.

Una lettura anticonformista di un rapporto "ineccepibile"

Secondo un commento di David Blunkett l'ultimo volume di statistiche sull'istruzione edito dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico mostra che "in materia di istruzione l'Inghilterra è l'ultima della classe", mentre un comunicato stampa sullo stesso documento emesso dal Ministero della Pubblica Istruzione dichiara che "il Regno Unito supera Germania e Giappone negli investimenti a favore dell'istruzione". Ed entrambi hanno ragione: ma bisogna capire che mentre Blunkett parla di istruzione prescolare, il Ministero si riferisce alla (bassa) spesa pubblica a favore dell'istruzione.

Sono due i fattori da tener presenti quando si esaminano le informazioni provenienti dagli organismi internazionali: innanzi tutto che, inevitabilmente, esse non sono aggiornate e in secondo luogo che, per quanto possano essere tecnicamente competenti e imparziali gli statistici che le elaborano (e l'OCSE da questo punto di vista si pone decisamente al di sopra della media), esse dipendono dai dati forniti dalle autorità nazionali.

Le statistiche OCSE mostrano ciò che i governi dei singoli Stati vogliono mostrare. Se la Gran Bretagna appare deficitaria in un certo campo, come nel caso dell'istruzione prescolare, possiamo supporre che si stia preparando il terreno per conferire a questo settore un maggior peso politico. Se invece sembra che le cose vadano bene, come si può desumere da alcuni indicatori relativi all'istruzione superiore e in particolare alla spesa per studente universitario che è la più alta d'Europa, possiamo prevedere che i ministri del Tesoro prenderanno tali dati a pretesto per effettuare dei tagli.

Prescindendo da queste riserve bisogna congratularsi con l'OCSE per il terzo volume di statistiche internazionali comparate in materia di istruzione. Tra tutti gli studi sugli indicatori internazionali attualmente disponibili esso è infatti il più esteso e il più accurato, il più esauriente e, qualitativamente, il più valido.

Quest'anno una nuova tabella mostra la collocazione didattica dei giovani tra i 17 e i 24 anni. In tal senso la situazione della Gran Bretagna è pessima: la percentuale degli studenti a tempo pieno nelle fasce di età relative a 17, 18, 19, 20, 21 e 22 anni è la più bassa dell'OCSE, eccezion fatta per la Turchia: solo la Svizzera e la Nuova Zelanda presentano cifre inferiori al momento dell'immatricolazione, sebbene la percentuale del 36% indichi un distacco più ridotto che in passato. Nella maggior parte dei paesi OCSE si ha un'istruzione superiore di massa, sebbene le statistiche non rivelino se l'università abbia qualche altra funzione oltre a servire da parcheggio a dei giovani che altrimenti sarebbero disoccupati.

La questione politica che si pone in buona parte dell'area OCSE riguarda ciò che ci sarà dietro l'angolo. Il dato positivo per la Gran Bretagna, è che, per i diplomi di primo ciclo, essa rimane ai primi posti in Europa, superata solo da Norvegia e Danimarca. Un segnale più allarmante per il futuro è il fatto che il numero di giovani inglesi che ottengono un titolo di *master* è di molto inferiore a quello degli altri principali concorrenti in Europa.

Il quadro è complicato dalla questione che in molti paesi il *master* è un diploma universitario di primo ciclo. I nodi verranno al pettine se in Europa i datori di lavoro inizieranno a chiedersi se tutta questa massa di titoli di *bachelor* sia realmente equivalente ai diplomi di primo ciclo a livello di *master* e oltre rilasciati dalle università di Francia, Germania, Paesi Bassi, Belgio, Italia e Spagna. Ed è un peccato che non sia stato ancora possibile redigere una tabella sui titoli a livello di dottorato.

Un'altra utile innovazione riguarda il raffronto dei dati relativi all'educazione e alla formazione continua degli adulti. In molti paesi per cui sono disponibili questi dati, all'inizio degli Anni Novanta, in un arco di dodici mesi la percentuale dei lavoratori adulti coinvolti in azioni formative oscillava tra un terzo e la metà della forza lavoro.

Purtroppo il Regno Unito ha raccolto i propri dati su basi diverse da gran parte degli altri paesi, così, oltre a dire che ha fatto meglio di Spagna e Irlanda ma peggio della Danimarca, è impossibile tracciare un confronto tra la Gran Bretagna e i *partner* OCSE riguardo a questo indicatore sempre più importante. In Inghilterra i laureati di sesso maschile guadagnano il 70% più dei diplomati: in altri Stati tale differenza oscilla tra il 18 e l'80%.

Anche se vi sono alcune importanti eccezioni, quali la Francia e le nazioni scandinave, i vantaggi relativi dell'istruzione superiore sono ancora maggiori per le donne. In Inghilterra nel 1992 lo stipendio medio delle laureate era oltre il doppio di quello delle diplomate. Questo può farci comprendere meglio la rapida espansione delle immatricolazioni femminili. Inoltre le laureate hanno minori possibilità di restare disoccupate: nel 1992 lo era meno del 6% a fronte del 14% di coloro che hanno interrotto gli studi.

Questa tendenza si riscontra in quasi tutti i paesi, ma il differenziale maggiore si è avuto in Inghilterra dove meno del 4% dei laureati era disoccupato contro il 21% di possessori di un titolo di studio inferiore.

¹ Gareth Williams è il Direttore del Centro di Studi Superiori dell'Institute of Education di Londra. Il testo è comparso su *The Times Higher* del 21 aprile 1995.

Verso i "buoni" per l'istruzione?

Quando nel gennaio 1995 Jacques Delors lasciò la presidenza della Commissione Europea, molti credettero di vedere in lui il probabile nuovo presidente della repubblica francese. Delors, invece, preferì restare nel campo che più lo interessa: quello dell'educazione. Presiede infatti una commissione internazionale sull'istruzione per il XXI secolo dell'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Già nel 1971, Delors – convinto che l'istruzione "allarghi i confini della vita" – introdusse in Francia una legge secondo la quale i lavoratori possono accedere alla formazione professionale continua.

Oggi gli educatori devono fare i conti con il fatto che molti giovani, specie nei paesi industrializzati, traggono la maggior parte delle loro informazioni dalla televisione, dalla radio o dai computer: si impone pertanto un modello di istruzione diverso rispetto al passato e, quel che più conta, in continua evoluzione. Del resto è abbastanza superato il concetto che la scuola sia l'unica fonte e l'unica depositaria del sapere.

Seguendo questa idea, Jacques Delors ha proposto di dare a tutti i giovani la possibilità di fruire dell'educazione permanente. L'obiettivo è permettere alle generazioni future di adattarsi ai rapidi cambiamenti della società e del mercato del lavoro richiedendo l'educazione come e quando se ne ha bisogno, piuttosto che all'inizio della carriera. Per realizzare questo programma, Delors suggerisce che, dopo l'istruzione fondamentale, i giovani ricevano un buono per un certo numero di anni di istruzione. Questo "sarebbe accreditato su un conto in una banca che gestirebbe un capitale di tempo disponibile per ogni individuo, insieme a fondi adeguati. Una parte del capitale potrebbe essere messo da parte per la formazione continua nell'età adulta. Ognuno potrebbe aumentare il suo capitale nella banca grazie a una sorta di 'libretto di risparmio' per l'istruzione".

I sistemi educativi odierni tendono a selezionare i successi o gli insuccessi della vita in gioventù, lasciando che la maggior parte

delle persone annaspi in un mondo senza punti di riferimento sicuri e ponendo un limite forzato all'evoluzione delle carriere; tuttavia non bisognerebbe mai dimenticare che lo scopo dell'educazione è offrire a tutti un'occasione.

Delors è convinto che questo sistema abbia tre vantaggi: permetterebbe un finanziamento razionale dell'istruzione; promuoverebbe l'uguaglianza delle opportunità educative; darebbe impulso alla formazione permanente.



Studenti della Columbia University

L'idea si rifà ad un rapporto UNESCO degli Anni Settanta dal titolo *Learning to be*: stilato in risposta alle rivolte studentesche del 1968, avanzò l'idea della formazione permanente senza però chiarirne i termini. Il rapporto, tuttavia, influenzò profondamente molte università tradizionali che aprirono i propri corsi agli studenti adulti, e incoraggiò l'apertura di molte "open universities" dedicate esclusivamente a questo tipo di studenti.

Anche il rapporto di Delors (che sarà ultimato nel marzo p.v.) non mancherà di richiamare l'attenzione. Si distacca dall'idea di istruzione come è stata intesa fino ad oggi, e i buoni per l'istruzione sicuramente scioccheranno i più tradizionalisti. Ma è proprio la costituzione di questo "patrimonio di educazione" per la vita che può contribuire ad eliminare le barriere esistenti tra scuola e società; inoltre, si introdurrebbe in alcuni paesi il concetto che lo scopo dell'istruzione è formare le persone al lavoro.

"Il nostro rapporto è un avvertimento" ha affermato Delors. "Se si vuole legare l'istruzione soltanto al lavoro, inevitabilmente si perde molto di quello che l'educazione può dare alla società. Inoltre, non ci si guadagna molto, perché in un'epoca di cambiamenti rapidi si sarebbe costretti a ricominciare sempre da capo. Io penso piuttosto che sia necessario educare globalmente le persone, in modo che possano capire se stesse e gli altri. C'è bisogno di flessibilità".

I. C.

Spese nell'educazione

I paesi OCSE dedicano in media il 6,1% del proprio pil all'insegnamento. I cen-

tri pubblici fanno la parte del leone, con il 5,1%. Finlandia, Canada, Ungheria, Stati Uniti, Svezia e Danimarca sono i paesi che dedicano all'educazione una

parte assai importante della ricchezza nazionale (più del 6,5% del pil). Sono ancora più significative le spese per alunno in ogni livello di insegna-

DIMENSIONE MONDO

Tabella 2 - Tasso di accesso alla scuola superiore (nuove iscrizioni in % rispetto alla popolazione in età di inizio)

	non universitaria	universitaria	totale
America del Nord			
Canada	—	—	—
Stati Uniti	—	—	—
Area del Pacifico			
Australia	—	38,3	—
Giappone	29,7	25,2	55,0
Nuova Zelanda	11,8	24,9	36,7
Unione Europea			
Germania (Occidentale)	12,5	35,3	47,8
Germania	16,0	33,0	49,0
Belgio	25,3	27,3	52,6
Danimarca	11,2	41,5	52,8
Spagna	—	43,3	43,3
Francia	17,3	30,6	48,0
Grecia	13,4	15,9	29,3
Olanda	—	40,1	40,1
Irlanda	17,8	22,1	39,9
Italia	0,4	41,3	41,7
Lussemburgo	—	—	—
Portogallo	—	—	—
Regno Unito	10,3	26,6	36,9
Resto Europa-OCSE			
Austria	6,2	27,9	34,1
Finlandia	—	—	—
Islanda	—	—	—
Norvegia	18,2	19,8	38,0
Svezia	37,3	14,7	52,0
Svizzera	13,0	15,2	28,2
Turchia	2,3	12,0	14,3
Centro ed Est Europa			
Ungheria	6,3	8,7	15,0
Polonia	9,2	19,7	28,0
Repubblica Ceca	4,0	13,9	17,9
Russia	—	—	—

Tabella 3 - Tasso di conseguimento di un titolo universitario (in % rispetto alla popolazione di età corrispondente)

	primo ciclo	secondo ciclo
America del Nord		
Canada	32,2	4,8
Stati Uniti	27,4	9,1
Area del Pacifico		
Australia	26,3	—
Giappone	23,4	1,6
Nuova Zelanda	18,0	7,3
Unione Europea		
Germania (Occidentale)	—	13,0
Germania	—	—
Belgio	—	13,6
Danimarca	22,1	7,9
Spagna	8,0	12,1
Francia	—	14,5
Grecia	11,8	0,1
Olanda	17,8	8,6
Irlanda	17,4	3,5
Italia	0,7	9,8
Lussemburgo	—	—
Portogallo	—	—
Regno Unito	20,4	7,2
Resto Europa-OCSE		
Austria	—	7,9
Finlandia	6,5	11,8
Islanda	—	—
Norvegia	19,4	6,4
Svezia	11,4	—
Svizzera	—	8,0
Turchia	6,0	0,4
Centro ed Est Europa		
Ungheria	2,6	6,2
Polonia	—	—
Repubblica Ceca	—	13,4
Russia	—	21,1

mento. I dati utilizzati nella relazione per calcolare questo importo comprendono solo le spese dei centri scolastici e non includono le sovvenzioni pubbliche per il mantenimento degli studenti.

Sotto questo aspetto ci sono grandi differenze a seconda dei paesi. Tra quelli che spendono di più (Stati Uniti, Austria, Norvegia, e Svezia) e quelli che spendono di meno (Nuova Zelanda, Irlanda, Spagna), la differenza varia dai 5.600 dollari a circa

2.000 per la scuola primaria, e dai 6.500 ai 2.600 per quella secondaria. Per quanto riguarda la scuola superiore, le differenze nella spesa per studente spiegano la qualità dell'insegnamento che ogni paese si può permettere. Il paese "tipo" dell'OCSE spende 7.940 dollari per alunno. Tuttavia, cinque paesi (Canada, Stati Uniti, Giappone, Regno Unito, e Svizzera) spendono più di 10.000 dollari (nei centri privati degli Stati Uniti la cifra è superiore a 20.000 dollari per alunno).

Dodici paesi registrano spese che oscillano tra i 6.000 e i 10.000 dollari per alunno. Sotto questo livello si trovano quattro paesi (Austria, Spagna, Italia e Repubblica Ceca).

Il caso della Spagna mostra chiaramente come un grande aumento degli alunni nella scuola superiore non è stato accompagnato da un aumento parallelo dei finanziamenti, di modo che la spesa per alunno (377 dollari) è la più bassa di tutte (Grecia, Portogallo e Turchia non hanno rilasciato questo dato).

abstract

In a period when all those concerned are trying to combine high educational standards with the effective use of limited resources the comparison between the different education systems becomes more and more important in order to find their pros and cons and to provide a sound foundation to a sound education policy. With this aim the OECD has published a paper (Education at a Glance) offering a wide range of compared statistics on the education systems of its Member States based on a wide range of indicators.

The experiences made by other countries are often relied upon when changes in the education systems must be adopted or justified. However the different features of the various systems often hamper their comparison so that, in many cases, it is almost impossible to find equivalent data. The OECD paper, here hosted in the section "Dimensione mondo" and now arrived to its third edition, is particularly stimulating as its statistics are much more reliable than in the past.

The 1995 report; based on data referring to the academic year 1991/92, includes 49 indicators such as economic and social context, schooling at the different educational levels, funding and expenditures, academic staff as well as performances and success rates.

Besides general information on the OECD report the section includes its interpretation by Gareth Williams who foresees cuts to the British education. In Great Britain the report fostered a lively debate. David Blunkett said that "as far as education is concerned, Great Britain arrives a good last" while a press release of the Ministry of Education stresses that "allocations are higher in Great Britain than in Germany or Japan". And they are both right since Blunkett speaks of pre-school education while the Ministry of Education refers to the overall public expenditure for education.

Two things should be borne in mind when examining the data coming from international institutions: firstly that these data are not updated and, secondly, that in spite of the technical skill and impartiality of the statisticians, they rely on the data provided by national authorities. That is to say that statistics show what the governments want them to show. Nonetheless, this is the most accurate, the most exhaustive and, in one world, the best study on the international indicators so far available.

A une époque où l'on se préoccupe de faire coïncider la qualité de l'enseignement et l'utilisation efficace de ressources limitées, il est plus que jamais nécessaire de pouvoir comparer les différents systèmes d'éducation; ceci permet d'identifier leurs points forts et leurs points faibles, en fournissant des données indispensables pour la politique de l'éducation. Avec cet objectif, l'OCDE a publié une étude (Regards sur l'éducation) qui présente une vaste série de comparaisons statistiques entre les systèmes d'enseignement des pays membres de l'Organisation, basées sur une série d'indicateurs divers.

Quand il est nécessaire de justifier des changements dans les systèmes d'éducation, il est fréquent de reprendre les expériences présentes à l'étranger. Toutefois, les différences entre les divers systèmes font que la comparaison n'est pas immédiate. En outre, dans de nombreux cas, la production de statistiques qui peuvent se comparer est un vrai casse-tête. De là l'intérêt de cette relation de l'OCDE – que nous présentons dans la rubrique "Dimensione mondo" – qui en est à sa troisième édition, et dans laquelle sont incluses des statistiques bien plus précises que dans les précédentes éditions.

La relation 1995 (qui porte sur les données relatives à l'année 1991/92) présente 49 indicateurs qui permettent de comparer les systèmes d'enseignement sous différents aspects: le contexte économique et social, les taux de scolarisation dans les différents niveaux, les dépenses et les financements, la situation de la classe enseignante, les résultats de l'enseignement.

A côté de la présentation de ce rapport, la rubrique propose une interprétation personnelle de Gareth Williams, selon lequel les statistiques font prévoir des coupures dans le budget de l'éducation en Grande Bretagne. Dans ce pays, il y a eu des avis totalement opposés sur les contenus de la recherche OCDE:

David Blunkett a dit que "en matière d'éducation la Grande Bretagne est la dernière de la classe", alors qu'un communiqué de presse sur le même document publié par le Ministère de l'Education déclare que "le Royaume Uni dépasse l'Allemagne et le Japon dans les investissements faits en faveur de l'éducation". Ils ont tous les deux raison, car le premier se réfère à l'éducation préscolaire, alors que le second parle des dépenses publiques en faveur de l'éducation.

Il y a deux facteurs dont il faut tenir compte quand on examine les informations provenant des organismes internationaux: tout d'abord le fait que les informations inévitablement ne sont pas mises à jour et que, pour autant que ceux qui les élaborent soient techniquement compétents et impartiaux, elles dépendent des faits fournis par les autorités nationales. Autrement dit, les statistiques montrent ce que les gouvernements de chaque pays veulent montrer. Malgré ces réserves, il faut dire que parmi toutes les études faites sur les indicateurs internationaux actuellement disponibles, celle-ci est la plus scrupuleuse, la plus complète et la plus valable du point de vue de la qualité.

résumé

EFFETTI DI RITORNO DELL'ALTA TECNOLOGIA

Massimo Deandreis

*L'industria
ad alto livello tecnologico,
come dimostra l'esperienza
del Piemonte,
provoca notevoli ricadute
in vari settori
della ricerca scientifica e
accademica.
Un elemento essenziale
per la modernizzazione
del paese*

L'industria ad alta tecnologia rappresenta il futuro dei paesi occidentali. Sempre di più la competizione commerciale e il peso politico ed economico di un paese si giocano sulle capacità di produrre innovazioni soprattutto nei settori trainanti delle telecomunicazioni, dell'aeronautica-spaziale, della chimica e dell'industria automobilistica. Per questi settori vengono prodotte e sperimentate innovazioni altamente sofisticate che hanno risolto in numerosi settori scientifici.

La capacità di modernizzazione di un paese si gioca dunque sul piano dell'innovazione tecnologica e degli investimenti in ricerca e sviluppo applicati all'impresa. Si tratta cioè, da parte dei poteri pubblici, non soltanto di investire in ricerca pura, quanto di sviluppare un maggiore coordinamento tra ricerca accademica e applicazione industriale.

Questa strada è seguita già da lungo tempo dalla Francia che ha sviluppato un forte coordinamento tra i suoi centri di ricerca e, ad esempio, il comparto dell'industria spaziale di Tolosa. Il paese transalpino ha sempre investito nei settori tecnologicamente all'avanguardia compiendo scelte strategiche che gli permettessero di divenire *leader* mondiale nei settori in cui si gioca il prestigio e il potere economico a livello internazionale.

Il nostro paese, viceversa, dalla fine della Seconda Guerra Mondiale ha perseguito un modello di partecipa-

zioni statali volto a indurre lo sviluppo economico in intere aree del paese (Mezzogiorno) tralasciando, se non occasionalmente, scelte di potenziamento dei settori tecnologicamente all'avanguardia. Si è puntato quindi a uno sviluppo industriale che favorisse l'occupazione (obiettivo primario) piuttosto che lo sviluppo tecnologico (scelta che avrebbe spostato l'occupazione ad obiettivo secondario).

Anche per questa ragione, oltre a motivi di ordine burocratico, finanziario e di cattiva amministrazione, la politica della ricerca scientifica in Italia è sempre stata scoordinata dalle necessità dell'impresa pubblica e privata ad alta tecnologia.

Tuttavia in questi ultimi tempi qualcosa sta cambiando. Sulla spinta di un

mutamento generale della vita politica, economica e sociale del paese ci si sta rendendo conto che le grandi sfide economiche che l'Italia dovrà sostenere nel prossimo futuro impongono una concentrazione degli sforzi e una maggiore razionalità nella gestione della ricerca scientifica a livello accademico, che non può più restare del tutto scollegata dalla realtà produttiva del paese anche se deve mantenere la sua indipendenza e la sua autonomia.

Alcuni esempi positivi sono riscontrabili in Piemonte. In questa regione è nata la SIP, oggi Telecom Italia, uno dei colossi delle telecomunicazioni in Europa; a Torino si è sviluppata l'industria aeronautica spaziale che, nonostante l'attuale situazione di crisi all'Alenia, ha permesso alla città di essere l'unica in Italia a vantare capacità produttive di "caccia" militari quali l'AMX, o satelliti scientifici e moduli abitati per lo spazio.

Inutile ricordare, inoltre, che Torino è sede della FIAT.

In questo contesto si sono sviluppate importanti sinergie con la ricerca pura e con l'ambito accademico, attraverso accordi di cooperazione e l'avvio di importanti iniziative.

Cselt e Politecnico

A Torino ha sede lo CSELT, centro di ricerca del gruppo STET costituito nel 1964. Lo CSELT, che occupa 922 dipen-

denti nella regione, tutti distaccati dalla Telecom, svolge attività di ricerca per conto delle consociate, per sviluppare il processo di innovazione e di miglioramento dei servizi e dei prodotti; ricerche tecnico-scientifiche d'avanguardia; ricerche su nuove metodologie e strumenti per i servizi di prova, nonché documentazione e brevettazione.

I suoi trent'anni di attività si sono tradotti in oltre 3.500 brevetti depositati nei principali paesi industrializzati¹. Si tratta quindi di una struttura completamente concentrata sull'innovazione, tanto di prodotto che di processo. Oltre all'attività di ricerca, lo CSELT gestisce le collaborazioni internazionali del gruppo Stet.

Questo enorme patrimonio di conoscenze tecnico-scientifiche lavora in stretta collaborazione con il mondo accademico torinese attraverso accordi di cooperazione con il Politecnico. L'obiettivo congiunto è quello di formare gli studenti a livelli di conoscenza scientifica proporzionati alle esigenze della ricerca avanzata nel settore delle telecomunicazioni.

Agli studenti viene quindi offerta la possibilità di effettuare tesi di laurea o *stage* di perfezionamento specialistico su particolari temi di interesse comune sia del dipartimento del Politecnico da cui dipende il tesista, sia dello CSELT.

¹ Per capire meglio l'importanza che ha questo centro di ricerca basta citare solo alcuni esempi: allo CSELT si deve la commutazione elettronica digitale, che partendo dai primi studi sull'ISDN (Integrated Services Digital Network) ha condotto alla realizzazione delle moderne "autostrade dell'informazione" in ATM (Asynchronous Transfer Mode). Per lo CSELT sono passati anche i primi esperimenti di trasmissione in fibra ottica, fino alla rete in fibra ottica passiva. Al laboratorio torinese si deve anche la realizzazione del Centro di supervisione nazionale per il controllo e la gestione della rete di telecomunicazione. Per la telefonia mobile i tecnici dello CSELT hanno realizzato delle misure di copertura del territorio fino al GSM (il telefono cellulare europeo). Molte altre attività di ricerca sono state compiute soprattutto nel campo dell'interazione vocale come ad esempio un sistema vocale che permette all'utente di un servizio (poniamo FF.SS.) di ottenere per telefono informazioni da un computer in grado di riconoscere la voce umana in cinque lingue diverse e di rispondere alle domande sugli orari dei treni.

Da notare che non si tratta degli ormai comuni *stage* di laurea in azienda che numerose università e programmi comunitari offrono. In questo caso lo studente del Politecnico, grazie alla riconosciuta serietà del corso di laurea che ha seguito, viene considerato dallo CSELT come un valido ricercatore, e la sua tesi di laurea, proprio perché tecnica e specialistica, può già essere considerata come un primo passo verso un successivo inserimento professionale nel centro.

Possiamo pertanto affermare che questo modello di cooperazione tra industria ad alta tecnologia e ricerca accademica ha una favorevole ricaduta anche in termini occupazionali.

L'industria aeronautico-spaziale e il Politecnico

Una cooperazione analoga a quella con lo CSELT si è sviluppata anche tra Politecnico e Alenia. L'evidente comunità di interessi tra industria che lavora sul fronte dell'innovazione tecnologica e un'istituzione accademica che fa della conoscenza scientifica la base del suo essere, facilita la possibilità di accordi pratici, svincolati da un eccesso burocratico.

Infatti, nella concezione e sviluppo dei numerosi moduli spaziali e aerei civili e militari a cui Alenia ha contribuito, sono nate e si sono consolidate a Torino delle competenze tecnologiche in stretto collegamento con analoghe competenze scientifiche nel mondo accademico e nei vari centri di ricerca. Esse si sono innestate su una solida cultura aeronautica preesistente² e sono riconducibili a due tipologie: l'ingegneria di sistema e la tecnologia di fabbricazione.

Il Politecnico di Torino e l'industria aeronautico-spaziale piemontese rappresentano ormai un punto di riferimento fondamentale per le ricerche

in discipline quali le tecnologie meccaniche, la termofluidodinamica, la controllistica, il *software* aeronautico e la robotica.

Questi significativi progressi sono il frutto di una tradizione di ricerca riconducibile al Politecnico e di uno sforzo di miglioramento attuato dall'industria aeronautico-spaziale (volto al raggiungimento di uno stabile *standard* produttivo capace di reggere la concorrenza mondiale) che non hanno altro esempio in Italia e che costituiscono, indubbiamente, da un lato un potenziale centro di attrazione e dall'altro lato un elemento di spinta tecnologica di tutto il comparto produttivo legato all'alta tecnologia (come ad esempio le telecomunicazioni, che proprio nei satelliti trovano un essenziale supporto allo sviluppo).

Per quanto riguarda la ricerca scientifica, ricordiamo che il settore aeronautico-spaziale ha una grossa tradizione nel Politecnico di Torino grazie all'attivazione del corso di diploma universitario in Infrastrutture aero-spaziali e del corso di laurea in Ingegneria aeronautica. Si uniscono inoltre i dipartimenti di Elettronica, Informatica e Ingegneria energetica che hanno spesso il settore aeronautico-spaziale come riferimento per la ricerca.

Lo "scambio" tra industria e mondo accademico tuttavia non si ferma qui: nell'area torinese operano infatti altre realtà industriali come Fiat Avio, Microtecnica, SIA, e altri centri di ricerca tra cui fondamentale è l'Istituto Galileo Ferraris noto per le ricerche in tecnologia della misurazione. Il caso del Politecnico rappresenta un valido esempio di coordinamento tra realtà produttiva e ricerca al fine di migliorare le prestazioni della nostra industria a livello internazionale e di offrire valide opportunità di lavoro ai giovani laureati.

Il progetto Zic e l'accordo FIAT-CNR

Su questa strada si è mosso anche il CNR, il quale trova proprio nei suoi fondamenti istituzionali la ragione di

² Ricordiamo che in Piemonte esisteva già prima di Alenia una tradizione aeronautica grazie alla presenza di Fiat Aviazione.

Corsi attivati dal Politecnico di Torino per l'anno accademico 1995/1996

Facoltà	Corso	Sede
Facoltà di Ingegneria	Corso di laurea in Ingegneria	
	civile, edile, aeronautica, chimica, dei materiali, elettrica, meccanica, nucleare, delle telecomunicazioni, elettronica, informatica, gestionale, per l'ambiente e il territorio	Torino Mondovì
Facoltà di Ingegneria	Corso di diploma universitario in	
	telecomunicazioni	Aosta
	elettrica, meccanica	Alessandria
	chimica	Biella
	elettronica, informatica	Ivrea
	meccanica	Mondovì
	edilizia	Torino
	elettronica	Torino
	ambiente e risorse	Torino
	infrastrutture	Torino
	aerospaziale	Torino
	meccanica	Torino
Facoltà di Ingegneria	Diplomi teledidattici	
	elettrica, elettronica	Torino
	informatica e automatica	Torino
	meccanica, telecomunicazioni	Alessandria Torino
Facoltà di Ingegneria	Corso di laurea in Ingegneria	
	civile, elettronica, meccanica	Vercelli
Facoltà di Ingegneria	Corso di diploma universitario in	
	ingegneria energetica	Vercelli

un forte legame con la realtà produttiva. In questo senso l'esperienza CNR differenzia da quella del Politecnico, che ha la sua essenza nell'insegnamento. L'esperienza CNR è invece significativa dello sforzo che anche le strutture di ricerca pubblica extra-accademica stanno compiendo per sviluppare capacità di ricerca coordinate ai bisogni dell'impresa e della società.

Un esempio è il caso del progetto ZIC (Zero Impact Car), prototipo avanzatissimo di auto elettrica dalle prestazioni di assoluta avanguardia: autonomia di 200 chilometri, solo 5 ore per la ricarica, velocità di 100 chilometri orari e portata di 340 chilometri per quattro posti che ne fanno la prima macchina realmente competitiva, per le esigenze della circolazione urbana, rispetto alle vetture a combustione.

La macchina, presentata allo scorso Salone dell'auto di Ginevra, è il frutto concreto della collaborazione tra CNR e impresa privata. Questo progetto, durato 24 mesi, ha permesso la realizzazione di un'auto che rappresenta il punto di partenza per la creazione e commercializzazione di vetture elettriche in grado di offrire prestazioni simili a quelle delle auto a carburante. Il progetto, inoltre, costituisce un esempio della politica che il CNR vuole portare avanti nel futuro. Per questo progetto c'è stata una sorta di divisione dei ruoli tra Fiat e CNR.

A quest'ultimo è stato affidato infatti lo studio di materiali innovativi per il corpo dell'auto, quali ad esempio una struttura in alluminio con il pannello in materiale composito polimerico totalmente inedita.

Oltre alla rilevanza del progetto specifico è fondamentale notare che è dichiarato interesse del CNR proseguire su questa strada³. Si può pertanto rilevare come la cooperazione tra ricerca (accademica e non) e realtà produttiva si stia facendo largo anche in Italia seppure in ritardo rispetto ai nostri partner europei.

Conclusioni

Segnaliamo infine un altro esempio di collaborazione tra università e realtà produttiva a Torino. Alcuni mesi fa è stato firmato dal rettore Mario Umberto Dianzani un accordo tra l'Università e il consorzio USAS (che raggruppa la Scuola di Amministrazione Aziendale, la banca San Paolo, l'Unione Industriale, la Fondazione CRT e l'UCC del Piemonte) per offrire uno strumento di formazione tecnico-scientifica, particolarmente nel settore della sanità, ai dipendenti di enti pubblici e privati. Si tratta di lezioni di aggiornamento professionale per i dipendenti pubblici in settori quali la biomedicina, l'applicazione degli strumenti statistici alle decisioni cliniche, etc.

Questo accordo dimostra come le possibilità di collaborazione tra mondo accademico e realtà produttiva (industriale e dei servizi) siano moltissime e di fondamentale importanza per il progresso sociale e industriale del nostro paese.

Purtroppo gli esempi illustrati, per quanto importanti e significativi, rappresentano ancora eccezioni, lasciate spesso all'iniziativa di singoli.

È necessario invece sviluppare una strategia complessiva, una nuova "politica della ricerca" che senza appiattire l'ambito accademico alle necessità produttive, riesca a far uscire molti dipartimenti nelle nostre università dal torpore di sterili ricerche.

³ Cfr. intervista a Enrico Garaci, presidente del CNR, su *La Stampa* del 19 aprile 1995, supplemento "Tutto Scienze", p. 2.

RICERCANDO

a cura di Livio Frittella

I parchi scientifici rilanciano il sud

Sono passati ormai cinque anni e dei parchi scientifici e tecnologici al sud si continua a parlare senza risultati apprezzabili. I cinque ministri dell'Università e della Ricerca che si sono succeduti si sono limitati a creare nuove commissioni per l'assegnazione dei fondi (per la cronaca, 1.100 miliardi che si stanno svalutando e che perderanno sempre più il loro valore). I parchi scientifici e tecnologici costituiscono un'occasione importante per il Mezzogiorno: ben 13 strutture che possono contribuire al rilancio del sud. Silvio Garattini – direttore dell'Istituto di ricerche farmacologiche "Mario Negri" – dalle pagine del *Sole-24 Ore* invita a non commettere i soliti errori nell'auspicabile realizzazione dei parchi: lottizzazione non solo da parte di gruppi di potere ma anche dell'università a svantaggio dell'industria o viceversa; destinazione dei fondi a settori "di moda" piuttosto che a quelli di prevedibile successo; utilizzo dei finanziamenti per gli enti in difficoltà, prolungando la loro agonia senza poterne evitare l'estinzione, sottraendo fondi alle altre istituzioni. È quindi necessario realizzare servizi efficienti e adeguati agli sviluppi moderni della tecnologia, creare laboratori biomedici, istituire scuole per preparare *manager* e tecnici, organizzare contatti costanti e

diretti tra piccole imprese della zona e il parco afferente, in modo da far crescere tecnologicamente ogni attività.

A Trieste è di scena l'alta tecnologia

C'è un'oasi tecnologica in Italia: è l'Area science park di Trieste, dove convergono il lavoro dell'"International center of genetic engineering and biotechnology" (da cui è scaturito un nuovo sistema per ottenere vaccini sintetici e altre conquiste di rilievo) e del Laboratorio luce di sincrotrone "Elettra", oltre alle esperienze di vari istituti (CNR, ENEA, INFN) e imprese. Nel polo avanzato della città friulana si incontrano le attività delle strutture europee centro-meridionali e quelle dell'est e dell'ovest continentale; sono attivi i centri di ricerca multidisciplinari e l'interazione fra laboratori e imprese; è presente un solido patrimonio culturale rappresentato dalle istituzioni accademiche, gli osservatori astronomico e geofisico, il centro internazionale di fisica teorica. L'idea di creare un'agenzia nazionale per l'innovazione e il marketing della ricerca, sul modello dell'Anvar francese, è stata annunciata dal ministro dell'Industria Clò in occasione di ERA, l'esposizione biennale di ricerche avanzate svoltasi tra ottobre e novembre scorsi. L'agenzia si configurerebbe come una società mista di

soggetti finanziari ed enti pubblici incaricata di trasferire le conoscenze di tecnologia avanzata alle piccole e medie imprese. È un'iniziativa senza precedenti in Italia, che si scontra però con lo scarso interesse che lo Stato dedica alla ricerca (destinandole solo l'1,3% circa del prodotto interno lordo). La strada da percorrere è ancora lunga e disseminata di numerosi ostacoli burocratici; la speranza è di arrivare in tempi non lunghissimi alla divulgazione dei risultati della ricerca sfruttabili dalle imprese; a interventi statali di sostegno alla stipulazione di accordi fra imprese e centri di ricerca; all'individuazione delle carenze tecnologiche nelle imprese e alla conseguente proposta, settore per settore, degli strumenti scientifici innovativi per colmarle. Le prime reazioni alla possibilità di istituire l'Agenzia, però, sono state negative: Mario Marinazzo, presidente dell'Associazione dei parchi scientifici e tecnologici italiani, ha detto 'no' a una gestione centralizzata del settore. "Se aree come il nord-est funzionano e sono forti" – ha detto Marinazzo – "la politica nazionale deve assecondarle. Là dove, invece, ci sono aree deboli perché da lungo tempo ancorate al sostegno pubblico, occorre adottare una strategia diversa, puntando sulle forze locali sane per contrastare le spinte a un accesso indiscriminato verso la spesa pubblica".

La ricerca secondo Confindustria

Per promuovere il "sistema Italia" la Confindustria avanza una serie di proposte,

soprattutto riguardo al rilancio della ricerca scientifica, ma anche in merito alla riforma del settore formativo. La ricerca si incoraggia combattendo due limiti che attualmente le impediscono di crescere: la scarsità di fondi (poco più dell'1% del pil) e la cattiva strumentazione di intervento. Vediamo il primo punto: la Confindustria propone – per non dissanguare le casse statali – di detassare automaticamente gli sforzi di investimento compiuti da qualsiasi tipo di impresa per sostenere la ricerca. In più sarebbe necessario creare un nuovo dipartimento nel Ministero che si occupi di "scienza e innovazione"; per togliere i freni burocratici all'azione di ENEA e CNR occorre, secondo gli industriali, incrementare la mobilità dei ricercatori, con un meccanismo ad uscita automatica dopo un periodo (5+5 anni) con sgravi contributivi per le imprese che li riassorbono. Sul fronte della formazione, la ricetta della Confindustria prevede la riduzione del divario fra l'Italia e l'Europa con opportuni provvedimenti, come lo sviluppo della formazione continua, l'impegno delle imprese nella formazione, l'incremento dell'entità dei fondi destinati alla ricerca per avvicinarci alla media europea del 2,1% del pil, oltre ad una serie di suggerimenti per il rilancio dell'istruzione: l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la riforma della secondaria superiore e l'innovazione nell'università, la revisione e lo sviluppo dei sistemi regionali di formazione professionale. Le reazioni alle proposte della Confindustria non si sono fatte attendere: il Consiglio

Nazionale delle Ricerche e il Ministero dell'Università e della Ricerca hanno espresso un parere favorevole. Secondo Garaci, presidente del CNR, "con queste proposte la Confindustria ha voluto aprire una fase nuova nella politica di gestione della ricerca italiana cui il CNR risponde sottolineando la necessità di puntare a un diverso rapporto tra mondo scientifico e mondo imprenditoriale, se vogliamo dare competitività alle nostre imprese". Gli fa eco il sottosegretario al MURST Sergio Barabaschi, che giudica positivamente la creazione di una struttura per la ricerca industriale nel Ministero dell'Università e della Ricerca.

Nasce il Polo Tecnologico romano

Roma è una metropoli ad alto potenziale scientifico: nove università, duecentomila tra studenti e dottori di ricerca, seimila docenti che svolgono attività scientifiche. A Roma, inoltre, hanno la loro sede i laboratori dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare, dell'ENEA e del CNR, oltre a numerose aziende private operanti nel settore tecnologico.

Per valorizzare al meglio questo potenziale, il Comune di Roma ha deciso di istituire il Polo Tecnologico, formato dai due parchi, scientifico e tecnologico. A queste iniziative si aggiungono un insegnamento specializzato di ricerca e di sviluppo sulle biotecnologie vegetali, un museo della Scienza (MUSIS) e una serie di interventi quali i centri di innovazione a sostegno delle piccole e medie imprese.

L'area in cui sorgerà il Polo è

di cento ettari, nel comprensorio dell'Università di Tor Vergata.

Il futuro visto da dieci nobel

Si sono incontrati a Milano dieci premi Nobel (per la fisica Gell-Mann, Esaki, Muller, per la medicina Levi Montalcini e Guillemin, per la chimica Porter ed Ernst, per la letteratura Paz e Soyinka, per l'economia Tobin) per discutere sul futuro del mondo dominato dalle nuove tecnologie delle comunicazioni e influenzato dai media.

Insieme al presidente del CNR Garaci e dell'ENEA Cabibbo, i dieci intellettuali si sono divisi in cinque sessioni di lavoro. Soyinka, Paz e Dulbecco hanno parlato delle "identità culturali nel villaggio globale", Esaki e Potter hanno tenuto una conferenza su "Quale educazione per la società globale", mentre Tobin ed Ernst si sono occupati di "Economia e società nell'area dell'informazione".

È stato possibile porre domande ai dieci Nobel grazie a una postazione Internet appositamente istituita completa di materiali relativi al convegno, con biografie dei partecipanti, ragguagli sui temi trattati, programmi delle ultime tre edizioni di questa importante iniziativa.

Grande attenzione, durante i lavori ai temi dell'educazione: secondo Rita Levi Montalcini, in Italia è legata a una scuola tutta incentrata sulla cultura umanistica, mentre "bisogna superare la divisione tra cultura umanistica e cultura scientifica, modificando il sistema educativo", con professori dalle conoscenze verificate ogni tre anni, in

modo da garantire agli studenti l'informazione più corretta e aggiornata. A detta del ministro della Pubblica Istruzione Giancarlo Lombardi "la prima cosa che deve dare la scuola è l'educazione piuttosto che l'istruzione, vale a dire una formazione solida e generale in cui il riferimento ai valori umani acquisti il massimo dell'importanza". In materia di comunicazione, durante il convegno il premio Nobel per la chimica Ernst ha affermato che "è necessario che da un lato la società dimostri la volontà di orientare la ricerca, perlomeno sul lungo periodo, verso i bisogni della società; e, dall'altro, che la società sviluppi una comprensione più articolata dell'importanza e del funzionamento dei meccanismi della ricerca".

Il dibattito sulla ricerca

I finanziamenti alla ricerca sono il tasto dolente del nostro paese che – come è noto – destina al settore soltanto l'1,3% del prodotto interno lordo contro il 2% della media europea e il 3% degli Stati Uniti.

Se ne è parlato anche durante il convegno "Scienza e tecnologia per il futuro" tenutosi al Consiglio Nazionale delle Ricerche. La scarsa attenzione del Governo nei confronti delle attività di ricerca è alla base della crisi di competitività dell'Italia e il presidente del CNR Garaci ha dichiarato che "non è più tempo di analisi, ma di decisioni"; per uscire dall'impasse, bisognerà dotare le università di risorse autonome, stimolare un diverso approccio del mondo

finanziario e produttivo perché, come avviene in tutti i paesi industrializzati, si crei un circuito di investimenti sulle idee.

L'ex-ministro della Ricerca Antonio Ruberti ha evidenziato l'esigenza di una maggiore capacità di trasferimento dell'innovazione nel sistema produttivo e di una incentivazione per le piccole e medie imprese. Secondo il sottosegretario all'Università Sergio Barabaschi è auspicabile una più idonea sinergia tra pubblico e privato per l'impiego e lo sfruttamento delle risorse e degli strumenti disponibili per la ricerca scientifica.

Sull'argomento è intervenuto anche il segretario confederale della CGIL Alfiero Grandi che, ricordando come gli stanziamenti della finanziaria '96 riducano l'impegno per la ricerca all'1,2%, ha invitato il Governo ad aumentare i finanziamenti, perché il sostegno alla ricerca e all'innovazione "potrebbe dare risposte di lavoro qualificato, in particolare ai giovani, garantire condizioni di lavoro adeguate e nello stesso tempo offrire alle imprese occasioni di reale e duratura competitività".

UNA LEADERSHIP MONDIALE NEGLI SCACCHI

Una riconosciuta *leadership* internazionale nel mondo degli scacchi d'alto livello è il risultato dell'impegno che anche nel 1995 "Banca Popolare di Verona - Banco S. Geminiano e S. Prospero" ha profuso a favore di questa attività sempre in bilico fra l'appartenenza all'arte, alla scienza ovvero allo sport, e che in realtà è cittadina di tutti e tre questi territori.

Tra la fine dicembre e i primi di gennaio a Reggio Emilia si è perpetuato il rito. Otto fra i migliori giocatori professionisti del mondo e i due più forti italiani in attività hanno dato vita ad una manifestazione del massimo interesse internazionale, una perla della corona agonistica '95 di tutta Europa: il Torneo cosiddetto "di Capodanno", record mondiale di continuità con i suoi ininterrotti 38 anni di esistenza, una menzione alla voce "scacchi" sull'Enciclopedia Italiana Treccani, un posto nel Guinness dei primati. Per chi si interessi anche minimamente di scacchi, i

nomi dei partecipanti non hanno bisogno di presentazioni. Al via c'erano i grandi maestri Rafael Vaganian, Alexander Beliavskij, Zurab Azmaiparashvili, Alexander Cernin, Rustem Dautov, Vladimir Epishin, Yuri Razuvaev e Alexei Dreev; insieme a loro il campione d'Italia Michele Godena di Treviso e il vice campione Bruno Belotti di Bergamo, entrambi maestri internazionali.

L'avvenimento ha molte ragioni per giustificare la sua eccezionalità. In retroguardia nel mondo quanto agli scacchi, è esclusivamente in nome e per conto del Torneo di Reggio Emilia che l'Italia riesce a mantenersi una reputazione di prim'ordine. Organizzazione, ospitalità e livello agonistico fanno della manifestazione una fra le più ambite, alla quale ogni anno sono felici di candidarsi i migliori stranieri. La partecipazione degli italiani - per i quali Reggio è fra l'altro sinonimo di opportunità agonisti-





che e di esperienza professionale uniche – dal canto suo rilancia i più accreditati dei nostri maestri, ai quali "Banca Popolare di Verona - Banco S. Geminiano e S. Prospero" offre anno dopo anno una passerella internazionale che oltralpe stenterebbero, per usare un eufemismo, a vedere da vicino. Paese scacchisticamente mal vestito, l'Italia "di Capodanno" a Reggio apre dunque le danze indossando il frac. E lo fa per un'attività che definire gioco, a questi livelli, è solo un modo di dire. Ai massimi livelli, gli scacchi appartengono alla creazione artistica nel momento in cui ricerca del bello ed intuizione tessono la magmatica tela di una concatenazione di mosse, il "piano", che esordisce in un mistero dai suoi bordi sfumati quindi si spalanca con la prepotenza travolgente dell'inevitabile per stupire infine con l'ovvietà della cosa rivelata. La scienza concorre nello stabilire regole ferree ma che ad ogni partita occorre riscoprire, ristudiare e rispettare, accessibili solo dopo un interminabile affinarsi della "vista scacchistica", così come l'atomo non si mostra senza l'aiuto del microscopio. Lo sport entra in gioco prima, durante e dopo ogni incontro, cioè per tutta una carriera agonistica: la tensione nervosa e il carico di concentrazione di ogni partita presuppongono imperativamente *mens sana in corpore sano*. Non per nulla gli scacchi sono una disciplina associata al Coni (imminente il loro ingresso nelle Olimpiadi) e per quanto contraddittorio possa apparire al grande

pubblico, ogni professionista delle 64 caselle è a modo suo un atleta che deve saper resistere molte ore incatenando la mente ad un unico, complesso ragionamento sempre diverso da se stesso.

Dopo nove turni di gara, a Reggio Emilia alla fine ha prevalso su tutti il moscovita Razuvayev, con 5 punti e mezzo, seguito dai connazionali Epishin e Dreev.

Solo al settimo posto, con 4,5, Godena. Ma per quanto riguarda l'italiano, un'annotazione è d'obbligo: in questa ultima edizione del Torneo, il campione d'Italia, trentenne laureando in Conservazione dei beni culturali, ha entusiasmato pubblico e commentatori per la sua eccellente *performance*. Solo un irriverente 0,5 in meno rispetto a quanto richiesto per diventare grande maestro, massimo titolo della categoria. Ma per mezzo punto di differenza, in una gara come quella di Reggio, è come se Godena avesse conquistato il titolo. In fondo, nemmeno Dante ha mai vinto il premio Nobel.



DECRETO MURST 2 AGOSTO 1995

(G.U. dell'11 novembre 1995)

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente alla trasformazione della facoltà di Magistero in facoltà di Scienze della formazione

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 7 agosto 1990, n. 245, recante norme sul piano triennale di sviluppo dell'università;

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 amministra-

tivi da adottarsi nella forma del decreto del Presidente della Repubblica; Visto il decreto del Presidente della Repubblica 28 ottobre 1991 di appro-

vazione del piano di sviluppo delle università per il triennio 1991-93;

Visto il decreto ministeriale 10 ottobre 1994 con il quale è stata istituita una commissione di studio per meglio definire l'assetto istituzionale dell'area umanistica;

Vista la relazione della suddetta commissione trasmessa in data 4 febbraio 1995;

DALLA GAZZETTA UFFICIALE DELLE COMUNITÀ EUROPEE

(agosto-novembre 1995)

Direttiva 95/43/CE della Commissione del 20 luglio 1995 che modifica gli allegati C e D della direttiva 92/51/CEE del Consiglio, relativa ad un secondo sistema generale di riconoscimento della formazione professionale che integra la direttiva 89/48/CEE (GUCE L 184 del 3/8/95, p. 21).

Risoluzione del Consiglio del 31 marzo 1995 sulla cooperazione nel settore dell'informazione dei giovani e degli studi sulla gioventù (GUCE C 207 del 12/8/95, p. 5).

Conclusioni del Consiglio del 24 luglio 1995 sull'importanza e sulle prospettive strategiche della qualità della formazione professionale (GUCE C 207 del 12/8/95, p. 7).

Posizione comune del Consiglio riguardante la conclusione di un accordo di cooperazione nel settore dell'insegnamento superiore e dell'insegnamento e della formazione professionali tra la Comunità Europea e gli Stati Uniti d'America (GUCE C 231 del 5/9/1995, p. 4).

Programma Alfa. Appello a presentare candidature nel quadro del programma Alfa (GUCE C 234 dell'8/9/95, p. 6).

Appello per proposte di azioni per il programma specifico di ricerca, di sviluppo tecnologico e di dimostrazione nel campo della formazione e mobilità di ricercatori (1994-1998) (GUCE C 240 del 15/9/95, p. 18).

Posizione comune (CE) n. 15/95 definita dal Consiglio, del 10 luglio 1995, in vista dell'adozione della decisione del Consiglio relativa all'attuazione di un programma di formazione per gli operatori dell'industria europea dei programmi audiovisivi (Media II-Formazione) (GUCE C 281 del 25/10/95, p. 1).

Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita" (GUCE L 256 del 26/10/95, p. 45).

Cooperazione tra l'UE e gli USA nei settori dell'istruzione superiore, professionale e della formazione. Bando di gara (GUCE C 289 del 31/10/95, p. 23).

Proposta di Decisione del Consiglio sulla conclusione di un accordo tra l'UE e il Canada che stabilisce un programma di cooperazione nel campo dell'insegnamento superiore e della formazione professionale (GUCE C 305 DEL 16/11/95, P. 3).

* GUCE = Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee.

Uditi i pareri del Consiglio Universitario Nazionale in merito alla riforma della facoltà di Magistero, in data 16 marzo 1995, 20 aprile 1995 e 13 luglio 1995;

Visto il decreto ministeriale 12 aprile 1994, registrato dalla Corte dei conti il 17 giugno 1994, registro 1, foglio n. 36; Visto il decreto ministeriale 21 luglio 1994 di revoca del precedente decreto; Considerata l'opportunità di ritirare i suddetti decreti ministeriali 12 aprile 1994 e 21 luglio 1994, al fine di regolamentare e definire al meglio, in modo totale ed esaustivo, l'assetto istituzionale dell'area umanistica, anche e soprattutto alla luce della relazione della suddetta commissione di studio;

Riconosciuta la necessità di modificare la tabella II dell'ordinamento didattico universitario;

Decreta:

Art. 1

Per i motivi citati nelle premesse sono revocati i decreti ministeriali 12 aprile 1994 e 21 luglio 1994 relativi alla trasformazione della facoltà di Magistero in facoltà di Scienze della formazione.

Art. 2

La tabella II annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, è modificata nel senso che la facoltà di Magistero si trasforma nella nuova facoltà di Scienze della formazione e può rilasciare le lauree ed il diploma universitario di seguito elencati, nonché, in via transitoria, quelli di cui all'art. 3: laurea in Scienze dell'educazione; laurea in Psicologia; diploma universitario in Servizio sociale.

Art. 3

3.1. Il corso di laurea in Materie letterarie (tabella XIV), già afferente alla facoltà di Magistero, afferisce in via transitoria alla facoltà di Scienze

della formazione fino alla sua soppressione, che dovrà essere prevista nella fase di riordinamento del corso di laurea in Lettere (tabella XII).

3.2. Qualora risulti già attivato presso una facoltà di Magistero, il corso di laurea in Lingue e Letterature straniere afferirà in via transitoria alla facoltà di Scienze della formazione fino alla eventuale istituzione o attivazione di una nuova facoltà di Lingue e Letterature straniere, o fino a quando non sarà unificato con quello attivato, ove esistente, nelle facoltà di Lettere e Filosofia.

3.3. I corsi di laurea in Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo, in Scienze della comunicazione, ed i corsi di diploma universitario in Giornalismo ed in Tecnica pubblicitaria afferiscono, in via transitoria, alla facoltà di Scienze della formazione fino alla costituzione della nuova facoltà di Scienze della comunicazione e dello spettacolo.

3.4. Il corso di laurea in Conservazione dei beni culturali, già attivato presso la facoltà di Magistero, afferisce in via transitoria alla facoltà di Scienze della

formazione fino alla costituzione della facoltà di Conservazione dei beni culturali, ovvero fino al trasferimento del corso stesso alla facoltà di Lettere e Filosofia.

Art. 4

Quando sarà soppresso il corso di laurea in Materie letterarie, e nel caso in cui il corso di laurea in Lingue e Letterature straniere si trasformi in facoltà o afferisca alla facoltà di Lettere e Filosofia, verrà salvaguardato il diritto di opzione dei docenti e dei ricercatori; tale diritto dovrà essere esercitato tenuto conto delle esigenze didattiche della nuova facoltà di Scienze della formazione e delle facoltà di nuova afferenza.

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

Roma, 2 agosto 1995

Il ministro: SALVINI

- I sistemi di istruzione dei paesi della sponda sud
- Le forme di cooperazione universitaria multilaterale
- La cooperazione bilaterale di Francia, Italia, Spagna e Grecia
- Gli accordi fra università del mondo arabo

Prezzo del Quaderno: L. 30.000
Rivolgersi a EDIUN
Viale G. Rossini, 26 - 00198 Roma
Tel. (06) 85300722 - Fax (06) 8554646
c/c postale n. 47386008
intestato a EDIUN

**LA COOPERAZIONE
DELLE UNIVERSITÀ EUROPEE
NEL BACINO DEL MEDITERRANEO**



13


DALLA GAZZETTA UFFICIALE (ottobre-dicembre 1995)

Leggi, decreti, deliberazioni

Decreto legge 18 novembre 1995, n. 483
Misure urgenti per le università e gli enti di ricerca (GU del 18 novembre)

Decreto Presidente del Consiglio dei Ministri 20 ottobre 1995
Rideterminazione delle dotazioni organiche delle qualifiche dirigenziali e funzionali del personale del MURST (GU del 19 dicembre)

MURST

Decreto 14 settembre 1995
Autorizzazione ad alcune università ad istituire nuove scuole di specializzazione (GU del 6 ottobre)

Decreto 21 dicembre 1994
Istituzione del Nucleo di valutazione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica (GU del 13 ottobre)

Decreto 22 dicembre 1994
Equipollenza tra laurea in Scienze delle preparazioni alimentari e laurea in Scienze e tecnologie alimentari; tra laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa e laurea in Economia e Commercio (GU del 16 ottobre)

Deliberazione 8 agosto 1995
Ammissione di progetti al finanziamento del fondo speciale per la ricerca applicata (GU del 30 ottobre)

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario

Decreto 10 giugno 1995
Scuole di specializzazione del settore ingegneria civile e architettura (GU del 7 novembre)

Decreto 2 agosto 1995
Trasformazione della facoltà di Magistero in facoltà di Scienze della formazione (GU dell'11 novembre)

Decreto 26 maggio 1995
Corso di laurea in Scienze biologiche (GU del 14 novembre)

Decreto 31 maggio 1995
Corso di laurea in Giurisprudenza - art. 5, settori scientifico-disciplinari (GU del 14 novembre)

Decreto 5 giugno 1995
Corso di laurea in Astronomia (GU del 15 novembre)

Decreto 31 maggio 1995
Corso di diploma in Scienze dell'amministrazione (GU del 16 novembre)

Decreto 31 maggio 1995
Corso di diploma in Operatore della pubblica amministrazione (GU del 16 novembre)

Decreto 17 luglio 1995
Corso di laurea in Psicologia (GU del 16 novembre)

Decreto 6 luglio 1995
Corso di laurea in Filosofia (GU del 18 novembre)

Decreto 19 ottobre 1995
Istituzione e ordinamento del corso di diploma in Scienze e tecniche cartarie (GU del 20 dicembre)

Istituzione di facoltà e corsi di laurea

PADOVA
Cdl in Economia e Commercio (GU del 3 ottobre)

BASILICATA IN POTENZA
Indirizzo moderno del cdl in Lettere (GU del 10 ottobre)

CALABRIA
Cdl in Ingegneria meccanica (GU del 12 ottobre)

VENEZIA "CA' FOSCARI"
Indirizzo marino del cdl in Scienze ambientali (GU del 19 ottobre)

ROMA "LA SAPIENZA"
Cdl in Biotecnologie con indirizzi: farmaceutiche, industriali, mediche (GU del 2, 5, 6 dicembre)

TORINO
Cdl in Biotecnologie (GU del 15 dicembre)

Istituzione di diplomi universitari

AGRARIA
Padova (GU del 4 ottobre)

BIOTECNOLOGIE AGRO-INDUSTRIALI
Roma "La Sapienza" (GU del 25 novembre)

CHIMICA
Catania (GU del 18 ottobre)

METODOLOGIE FISICHE
Torino (GU del 1° dicembre)

ECONOMIA
Trento (GU del 19 ottobre)

FARMACIA
Camerino (GU del 28 dicembre)

GIURISPRUDENZA
Seconda Università di Napoli (GU del 25 novembre)

INGEGNERIA
Bologna (GU del 3 novembre)
Perugia (GU del 23 e 24 novembre)

OPERATORE DEI BENI CULTURALI
Torino - sede di Vercelli (GU del 1° dicembre)

SERVIZIO SOCIALE
Milano (GU del 9 ottobre)
Bari (GU del 20 ottobre)
"G. D'Annunzio" di Chieti (GU del 27 ottobre)
L'Aquila (GU del 4 novembre)
Molise in Campobasso (GU del 14 novembre)
Bologna (GU del 23 novembre)
Cagliari (GU del 28 novembre)
Parma (GU del 19 dicembre)

STATISTICA
Messina (GU del 5 ottobre)

TRADUTTORI E INTERPRETI
"G. D'Annunzio" di Chieti (GU dell'8 novembre)
Torino - sede di Vercelli (GU del 1° dicembre)

Istituzione o riordinamento di scuole di specializzazione

MEDICINA
Padova (GU del 19 ottobre)
Messina (GU del 31 ottobre, 9, 10 e 11 novembre)
Torino - sede di Novara (GU del 9 e 11 novembre)
Udine (GU del 15, 16 e 17 novembre)

Roma "Tor Vergata" (GU del 18 novembre)

MEDICINA VETERINARIA
Parma (GU del 27 ottobre)
Milano (GU del 27 ottobre)
Bologna (GU del 2 novembre)
Perugia (GU del 23 novembre)

STORIA DELL'ARTE
Cagliari (GU del 9 novembre)

Riordinamenti

FACOLTÀ DI ECONOMIA
Messina (GU del 26 ottobre)
Roma "La Sapienza" (GU del 2 dicembre)

FACOLTÀ DI GIURISPRUDENZA
Luiss di Roma (GU del 14 ottobre)
Roma "Tor Vergata" (GU del 2 novembre)
Lumsa di Roma (GU del 21 novembre)
Seconda Università di Napoli (GU del 25 novembre)

FACOLTÀ DI AGRARIA

Milano (GU del 9 ottobre)
Bari (GU del 19 e 21 ottobre e del 9 dicembre)
Basilicata in Potenza (GU del 25 ottobre)
Parma (GU del 26 ottobre)
Catania (GU del 2 novembre)
Bologna (GU dell'8 novembre)
Molise in Campobasso (GU del 15 e 16 novembre)
Tuscia in Viterbo (GU del 20 novembre)
Padova (GU del 21 e 22 novembre)
Milano "Cattolica" (GU del 23 novembre)
Palermo (GU del 7 dicembre)
Ancona (GU del 9 dicembre)

Cdl in MEDICINA VETERINARIA
Pisa (GU del 9 ottobre)
Perugia (GU del 23 ottobre)
Parma (GU del 31 ottobre)
Messina (GU del 10 novembre)
Bologna (GU del 13 novembre)

Cdl in MATEMATICA
L'Aquila (GU del 17 ottobre)
Roma "La Sapienza" (GU del 16 dicembre)

Cdl in FISICA
Trieste (GU del 6 dicembre)
Milano (GU del 16 dicembre)

Cdl in INFORMATICA
Bologna - sede di Cesena (GU del 13 dicembre)

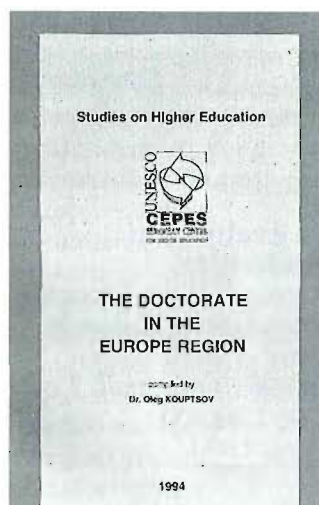
Statuti

NAPOLI "FEDERICO II"
Approvazione del nuovo statuto (GU del 5 ottobre)

TRENTO
Approvazione del nuovo statuto (GU del 16 dicembre)

LIBRI

The doctorate in the Europe region
Oleg Kouptsov
(compiled by)
Unesco/Cepes, Bucharest
 1994



Il dottorato di ricerca. Esperienze e prospettive
Sveva Avveduto
(a cura di)
ISRDS del CNR, Roma
 1994



I volumi che segnaliamo in quest'occasione non afferiscono al tradizionale circuito della distribuzione libraria. Coloro che volessero acquistarli, dovranno inoltrare richieste di copie agli istituti e ai centri nel cui ambito sono stati effettuati i due diversi studi.

Il primo lavoro che qui segnaliamo si va ad aggiungere agli ormai ventennali sforzi compiuti dall'*Istituto di studi sulla ricerca e documentazione scientifica* (ISRDS) del CNR – che ha sede in Roma – presso i cui uffici sarà facile reperire il testo in questione (Via C. De Lollis, 12).

Il secondo è invece curato dal CEPES (Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur), ovvero il centro di studi specializzato sulle questioni relative all'*higher education* dell'UNESCO; indirizzo dell'istituto è: CEPES/UNESCO, 39 Stirbei Voda Street, Bucharest, Romania R-70732.

L'ordine di citazione è, come spesso accade, non proprio casuale.

È opinione di chi scrive infatti, che un lavoro quale quello svolto dal CEPES (su cui ci soffermiamo inizialmente) di raccolta di informazioni sull'istituto del dottorato di ricerca in trenta paesi europei dell'occidente come dell'ex-blocco sovietico e

(con diverso strumento di rilevazione) negli Stati Uniti d'America, si attesta sulla soglia dell'operazione, comunque meritoria, di catalogazione dell'esistente, non arrivando a sviluppare un impianto comparativo e tassonomico tale da porre in risalto qualità e/o lacune di questo o quel sistema.

In questa maniera non si procede oltre l'esplorazione e si "parcheggiano" le informazioni in attesa di qualche scrupoloso ricercatore o audace decisore in cerca di un assetto organizzativo in uso in qualche angolo d'Europa, su cui far adagiare tesi o proposte da loro elaborate.

Ciò che emerge dalla lettura di queste, non avvincenti, pagine è il servizio diligentemente svolto dal "compilatore" (come recita in calce la copertina del volume, dr. Kouptsov). La scelta espositiva, omogenea e piana, ci consegna così un affresco, una rassegna che aspetta di essere utilizzata in funzione di originali e orientate letture dei dati e delle informazioni raccolte, che riscatti il tenore essenzialmente descrittivo dell'elaborato.

Il complessivo lavoro curato da ricercatori dell'ISRDS del CNR, di cui

siamo chiamati a riferirne una parte, riesce, invece, con puntualità ad ottemperare tanto al bisogno conoscitivo quanto alla spinta progettuale e riformistica che un istituto di claudicante salute quale quello del dottorato di ricerca richiede.

Materiale per il recensore sono, precisamo, i soli atti del seminario "Il dottorato di ricerca. Esperienze e prospettive" (Roma, 6 maggio 1994. Gli atti sono stati pubblicati nella collana "Note di studio sulla ricerca" dell'ISRDS); il seminario, seguito alla pubblicazione del volume "Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra università, ricerca e mercato del lavoro" (Franco Angeli, 1994) scritto a quattro mani (Cesaratto, Avveduto, Brandi e Stirati), è stato indetto con l'intento di porre in discussione le questioni sollevate dai risultati dell'indagine.

In queste pagine, cercheremo di render conto degli accenti emersi nel corso del dibattito e dimostrare come questi si legano a temi il cui spessore finisce per proiettarli in un'area di riflessione a maggiore densità tematica.

Quando infatti il prof. Bernardini (Università di Roma) solleva il problema dell'elevata età media in

cui si consegue il titolo di dottore di ricerca, quando una delle curatrici dell'indagine, Stirati, rilegge i non confortanti successi occupazionali conseguiti dai dottorati, quando si pone l'accento sulla carenza di programmazione (Napolitano, vicepresidente INFN) e di coordinamento (Sdrulevich, Università di Pavia), quando si evidenzia la tendenza ad una superspecializzazione dei dottorati (Ratti, Università di Pavia e Figà Talamanca, Università di Roma), si assiste ad una condivisibile enunciazione dei temi più delicati che affliggono l'istituto del dottorato di ricerca ma che rimandano ad una consolidata letteratura sulla ricerca scientifica e la formazione superiore. Mi riferisco agli studi sull'età nella produttività scientifica e nel relativo riconoscimento prodotti da Merton e Zuckerman, al conflitto tra scienziato puro e industria (ne è testimonianza lo scarso *appeal* che i dottorati riescono ad esercitare nei confronti del mondo dell'impresa) che tanto ha interessato la sociologia della scienza negli anni '60, ma che sembrava essersi via via stemperato all'insegna di un'organizzazione sociale e produttiva sempre più *science-oriented*. I temi sollevati quindi, oltre a spingere il lettore ad una più approfondita considerazione sulle condizioni generali in cui versano i dottorandi e i dottorati, si inseriscono

necessariamente in quella più ampia riflessione che politica scientifica e politica educativa (come ci ricorda nell'introduzione la curatrice del volume, nonché coautrice dell'indagine, Sveva Avveduto) disegnano. A partire da quest'assunto e da alcune premesse, dedotte dalle conclusioni dell'indagine e più volte citate nelle relazioni presentate al seminario e nel dibattito che ne è scaturito, ci concediamo una considerazione finale. La formazione accademica prolungata sembra addirittura eccessiva per l'impresa arrivando a costituire condizione ostativa all'assunzione, dato questo abbastanza diffuso a livello internazionale. La struttura del sistema produttivo italiano, molto concentrato in settori tradizionali e a bassa intensità di ricerca, finisce però per peggiorare le prospettive occupazionali dei dottorati che riversano le proprie aspettative sui canali della ricerca pubblica o accademica, dove, è noto ed è motivo di sconforto per molti dei dottorandi – come ci raccontano i loro rappresentanti intervenuti nel dibattito (Di Iorio e Oliva rispettivamente segretario e membro del Coordinamento nazionale dottori e dottorandi di ricerca) –, non vige alcun automatismo a loro favore. I rischi di una spendibilità estremamente relativa del titolo conseguito assumono infine esiti prevedibili (tra le donne e i dottorati delle aree

umanistiche le più considerevoli delusioni). La complessiva situazione patita dai dottorati ci suggerisce a questo punto una considerazione. Perché non ipotizzare cicli di dottorato calibrati per rispondere ai temi innovativi, ancora accademicamente vacanti e spesso consegnati all'improvvisazione o alla non sempre certificabile formazione erogata in ambito d'impresa? Mi riferisco ad esempio ai settori della comunicazione (dove sensibilità umanistiche andrebbero accompagnate ad avanzate conoscenze tecnologiche) o ai temi ambientali o sanitari in cui una formazione transdisciplinare può meglio garantire competenze che un tradizionale corso di laurea spesso non riesce a fornire. A questo proposito ricordiamo come i diplomi universitari devono il loro (modesto?) successo laddove inseriti in quelle nicchie di conoscenze e padronanza tecnica inedite (penso al turismo, alle scienze infermieristiche, alla bibliotecnica) non ancora occupate da corsi di laurea, ma foriere di soddisfazione occupazionale e scientifica. Se l'insegnamento generato da questa esperienza venisse debitamente recepito, troveremo immessi e istituzionalizzati nel circuito formativo nuovi e "strategici" saperi in grado di rispondere alle esigenze che imprese e

amministrazioni spesso lamentano di non riuscire a coprire. E se tale prospettiva si innestasse su un'onda culturale che esaltasse la necessità di un rinnovamento delle rigidità accademiche attraverso la ricomposizione di ormai vetuste fratture cognitive tra aree disciplinari che ormai riconosciamo essere sempre più contigue, ne beneficerebbero un po' tutti, non solo i dottorati.

Fabio Murizzi

La evaluación académica

a cura di Hebe Vessuri
Documentos Columbus sobre gestión universitaria, vols. 1 e 2, CRE-UNESCO, Paris 1993

Nella cornice del Progetto Columbus, programma euro-latino-americano di cooperazione universitaria che mira a sviluppare politiche di innovazione in settori chiave della gestione e della amministrazione, compaiono questi due fascicoli dedicati a un tema di indubbia attualità: la valutazione delle istituzioni di insegnamento superiore e di ricerca. Fin dagli inizi degli Anni Ottanta, infatti, il concetto di qualità è diventato fondamentale in molti sistemi di istruzione superiore europei. In Gran Bretagna nel 1984 la qualità venne posta come obiettivo principale

dell'istruzione superiore; nello stesso anno in Francia fu istituito il Comité National d'Evaluation, nel 1985 in Olanda fu pubblicato un documento politico dal titolo *Istruzione superiore: autonomia e qualità*; in Finlandia, Norvegia, Spagna, Svezia e altri paesi furono mossi i primi passi per impostare un sistema di valutazione della qualità. È quindi possibile, come fa Herb Kells nel primo testo di questa pubblicazione, tracciare una mappa dei sistemi di valutazione già operanti, suddividendoli, per le loro caratteristiche, in tre gruppi – quello statunitense, quello britannico e quello europeo continentale – e un sottogruppo, il modello scandinavo. Alcune esperienze europee di valutazione accademica vengono presentate anche analiticamente: i mutamenti avvenuti dopo l'ascesa al potere dei conservatori in Gran Bretagna, le caratteristiche, i compiti e le procedure del Comité National d'Evaluation francese, gli sforzi svedesi per creare un sistema di valutazione che non solo certifichi la qualità, ma anche conduca verso di essa, e infine i progetti attuati e da realizzare nei Paesi Bassi. Gli autori sono, rispettivamente, Maurice Kogan, Michel Cusin, Marianne Bauer e Hans A. Acherman. Non si deve pensare che i diversi contributi sostengano a spada tratta la buona causa della valutazione, come talvolta

capita in certe pubblicazioni internazionali di organismi magari autorevoli, ma che si lasciano acriticamente trascinare dalle mode politiche e culturali più in voga ad appoggiare determinate scelte e provvedimenti. Tutt'altro: nel corso dei vari interventi, ma soprattutto in *Benefici e pericoli della valutazione*, di Ulrich Teichler, vengono messe in evidenza le luci e le ombre del processo valutativo: chi avanza riserve su di esso in nome della libertà e dell'autonomia accademica non deve per questo essere considerato retrogrado o accusato di non volersi sottoporre a valutazione per tutelare le proprie nicchie di potere o di passività. In realtà i sistemi di valutazione sono ben lungi dall'aver ottimizzato le proprie procedure e talvolta un approccio errato può risultare, se non dannoso, quantomeno inutile. Inoltre non si può dimenticare che la valutazione è sempre inserita in un contesto politico più ampio che ne determina gli obiettivi generali. Per fare un esempio si può considerare una valutazione destinata a stabilire una graduatoria di istituzioni sulla base dei loro livelli di qualità ed efficienza, finalizzata a distribuire i finanziamenti pubblici all'insegnamento e alla ricerca. Da una parte si può giudicare errato un approccio del genere, in quanto produce distorsioni nel processo valutativo o giustificate diffidenze. Dall'altra parte va

considerato che, a seconda del quadro politico, tale graduatoria potrà servire per premiare le istituzioni più efficienti o per sovvenire alle necessità di quelle più svantaggiate. In sostanza, l'eterno problema delle società democratiche di conciliare uguaglianza ed efficienza coinvolge in pieno la tematica della valutazione e, così come in politica, si tratta di trovare empiricamente una via media che contemperi le esigenze contrapposte. Proprio nella trasmissione e nel confronto di esperienze, ancor più che nel quadro teorico fornito, consiste, a nostro avviso, il senso di questa pubblicazione, perché, se è vero che le attività di valutazione delle istituzioni universitarie hanno perfezionato tecniche e metodologie soprattutto nei paesi più avanzati, è altrettanto vero che sono i paesi in via di sviluppo ad avere più urgente necessità di un sistema di valutazione che indirizzi verso mete qualitativamente più elevate le istituzioni di insegnamento superiore. Qualcosa già si è fatto, come si può vedere dalle relazioni di Victor Arredondo, Simon Schwartzman, José Joaquín Brunner e Roque González Garzón, dedicate rispettivamente ai sistemi messicano, brasiliano, cileno e colombiano. Ancor più e meglio si potrà fare se prenderà piede un sistema europeo di valutazione della qualità così come lo tratteggia Frans A. van Vught del

CHEPS nel saggio conclusivo. A suo parere, un sistema di controllo di qualità dovrebbe saper conciliare qualità intrinseca e qualità estrinseca, intendendo con la prima gli ideali scientifici e conoscitivi dell'istituzione universitaria e con la seconda le responsabilità sociali di essa. A compiere la valutazione dovrebbero quindi provvedere sia soggetti esterni all'università sia esponenti accademici di livello pari a quello dei soggetti da valutare. I paesi europei che hanno avviato un sistema di valutazione conservano le proprie peculiarità, ma esiste in una certa misura una prassi comune che può costituire una base unitaria che consenta di procedere verso una più stretta integrazione delle attività valutative. Non esiste una risposta univoca alle domande su chi valuta e come e su chi e che cosa viene valutato. Tuttavia vi è almeno consonanza di obiettivi. Per dirla con un gioco di parole ricorrente nella presente opera e particolarmente rilevante per i paesi latino-americani che ne sono i principali destinatari, il vero scopo è che le procedure di controllo possano avviare dei processi di crescita qualitativo: si tratta di *évaluer pour évoluer*.

Roberto Peccenini

Idee per il governo: la ricerca scientifica
C. Bernardini
Laterza, Bari 1995

Un breve saggio iniziale sullo stato e le prospettive della ricerca in Italia che ha costituito la base per una discussione tra scienziati, dirigenti di enti di ricerca e di aziende industriali, politici, economisti (Nicola Cabibbo, Giorgio Careri, Mario De Marchi, Felice Ippolito, Luciano Maiani, Bruno Musso, Franco Praticò, Giorgio Rodano e Giorgio Ruffolo). È questa la struttura di un Tascabile Laterza che, pur nella brevità della trattazione, che non aspira al rigore di analisi di un testo scientifico, si segnala per alcuni pregi, primo fra tutti quello di non attardarsi in sterili lamentazioni, bensì di assumere un tono chiaramente propositivo. Con ciò non si vuol dire che venga ignorata la gravità della situazione e la tendenza involutiva che purtroppo interessa vari settori di ricerca in Italia. Anzi, vengono messi in luce non solo i ben noti dati sull'esiguità dei fondi pubblici e privati destinati alla ricerca e sulle tendenze

restrittive in atto, ma anche altri indicatori meno conosciuti ma altrettanto significativi, così da orientare le proposte in una direzione diversa da quella della richiesta di una crescita della percentuale del pil per finanziare la ricerca di base e applicata. Tale richiesta non viene formulata, da un lato, perché la situazione della finanza pubblica induce a tagliare, piuttosto che a incrementare gli investimenti. D'altro canto, un puro e semplice aumento delle risorse disponibili risulterebbe quasi sicuramente improduttivo senza una previa ristrutturazione del sistema italiano della ricerca. Le prime due proposte avanzate da Bernardini mirano a un mutamento, per così dire, concettuale e culturale. In primo luogo si tratta di ottenere dallo Stato il riconoscimento di fatto, e non solo nominale, del valore culturale e del carattere formativo della ricerca scientifica come "bene pubblico permanente", alla stessa stregua dell'istruzione, della giustizia o della salute. In secondo luogo si

tratta di distinguere chiaramente, nella ricerca promossa dalle imprese, ciò che è produzione da ciò che è innovazione, in modo da poter prevedere un intervento pubblico in questo secondo settore senza alterare le leggi della concorrenza. In tal modo risulterebbe superata la dicotomia tra ricerca fondamentale e applicata, essendo ininfluente, ai fini del finanziamento pubblico, se il movente prevalente del ricercatore sia l'aumento delle conoscenze o delle possibilità operative. La terza proposta si colloca su un piano più pratico e consiste nella istituzione di una autorità centrale in materia di R&S, sul modello dell'Office of Technology Assessment statunitense. Tale agenzia dovrebbe essere assolutamente indipendente dal potere politico ed economico e assumere le funzioni di coordinamento che il CNR o il Consiglio Nazionale della Scienza e della Tecnologia non riuscirebbero a svolgere per opposte ragioni (politicizzazione e burocratizzazione da un lato e assenza di apparato

operativo dall'altro). Nel corso del dibattito gli interventi hanno sostanzialmente concordato con le analisi e le proposte di Bernardini, tentando di approfondirle e precisarle. In particolare si è cercato di determinare meglio struttura e funzioni di questa *authority* della ricerca e soprattutto di studiare accuratamente come garantirne l'indipendenza. Su quest'ultimo punto tutti si sono mostrati concordi, per sottrarre alle mutevolezze del quadro politico un settore che necessita di stabilità e continuità. Purtroppo qui si arriva al circolo vizioso, perché, per garantire la propria indipendenza dal sistema politico, il mondo della ricerca ha bisogno dell'intervento di tale sistema, cosa che, in tempi brevi, difficilmente potrà avvenire. L'auspicio è che il piccolo serbatoio di idee costituito da questo volumetto possa non solo fornire materiale alla discussione, ma anche trovare, in un giorno non troppo lontano, qualche sbocco operativo.

R. P.

