

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

IL PERCORSO DELL'AUTONO-

MIA Dal documento Martinotti alla nota di indirizzo, il parere del Cun, le opinioni dei rettori

EUROPA Indagine sulle pari opportunità nell'università

UNESCO L'istruzione verso il XXI

secolo **STRATEGIE** Un nuovo modo di intendere la cooperazione allo sviluppo

DIRITTI UMANI Verso l'istituzione di un tribunale penale internazionale

STORIA E IMMAGINI L'Università Complutense di Madrid



68

Anno XIX – numero 68 – aprile/giugno 1998 – Edizioni Coopergion
Rivista trimestrale – Spedizione in abb. postale art. 2 comma 20/b legge 662/96
(45%) – Filiale di Perugia – ISSN 0393-2702

STORIA E IMMAGINI

L'Università Complutense di Madrid
2

IL TRIMESTRE/Il percorso dell'autonomia

Dal documento Martinotti alla nota ministeriale di indirizzo
5

Il testo della nota di indirizzo sull'autonomia didattica
6

Il parere del CUN
11

L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa
13

Il valore dell'autonomia
a cura di Umberto Massimo Miozzi
15

La sfida della flessibilità
Luigi Paganetto
21

NOTE ITALIANE

I master in Italia
Valeria Rohr
22

Esperienze di orientamento

Pisa/Il gusto della cultura
25

Sicilia/Scelte responsabili
Alessandra La Marca
27

Luiss/Mille studenti incontrano le imprese
29

Brevitalia
30

EUROPA OGGI

Scacco al miliardario
Manuela Borraccino
32

Pari opportunità nell'università
Monica Menapace
37

Ricerca/Nuove forme di finanziamento
Carmen Tata
41

Euroflash
43

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

Segretaria di redazione
Isabella Ceccarini

Redazione

Burton Bollag, Antonio Claschi,
Raffaella Cornacchini, Roberto De
Antonis, Giovanni Maria Del Re,
Giovanni Finocchietti, Livio Frittella,
Maria Luisa Marino, Umberto Massimo
Miozzi, Roberto Peccenini,
Lorenzo Revojera

Comitato di direzione

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

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Josep Maria Bricall,
Vincenzo Cappelletti, Domenico
Fazio, Wataru Mori

Editore

Ediun Cooperglon srl

Direzione, redazione, pubblicità, abbonamenti

Viale G. Rossini, 26 - 00198 Roma
Tel. 06/85300722
Fax 06/8554646
E-mail: icu.roma@agora.stm.it
c/c postale n. 47386008

Abbonamento annuale (4 numeri)
Italia: L. 80.000 Estero: L. 140.000

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

Stampa

Finito di stampare nel mese
di luglio 1998 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)

*La rivista non assume responsabilità
delle opinioni espresse dagli autori*



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica Italiana

DIMENSIONE MONDO

Unesco/Verso il XXI secolo
Raffaella Cornacchini
46

L'università universale
Federico Mayor
48

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

L'etica dello sviluppo
Gianluigi Mottini
53

Un Tribunale per i diritti umani
Raffaella Mazzarelli
57

L'insidia nascosta
Luca Cappelletti
64

LEGGI E DECRETI

Decongestionare i mega atenei
Renata Valli
67

Individuazione degli atenei sovraffollati e
criteri per la separazione organica
degli stessi
68

Determinazione degli obiettivi
del sistema universitario per il
triennio 1998-2000
69

Dalla Gazzetta Ufficiale
70

Dalla Gazzetta Ufficiale delle Comunità
Europee
71

*Le foto di questo numero illustrano
l'Università Complutense di Madrid.*

L'UNIVERSITÀ COMPLUTENSE DI MADRID

L'Università Complutense di Madrid (UCM) rappresenta la tradizione e la modernità, e prepara l'uomo di domani dedicando grande attenzione al pensiero, alla scienza e all'educazione.

L'UCM è un importante polo di ricerca, sia per qualità che per quantità, e nei suoi laboratori ci si impegna perché la teoria sia sempre coniugata alla pratica. L'Università Complutense ha anche una forte proiezione internazionale: infatti, dal 1990 l'UCM intrattiene rapporti culturali e di scambio con una delle più prestigiose università del mondo, quella di Harvard.

L'UCM è un'istituzione statale che ricade sotto la giurisdizione della Comunità Autonoma di Madrid. È una delle più antiche e grandi università del mondo (circa 130.000 studenti, di cui più di 3.500 stranieri, un organico che supera i 6.000 professori, 3.000 unità di personale tecnico e amministrativo), e probabilmente la più prestigiosa della Spagna.

Il *campus* si estende su un'area di 360 ettari e si divide in un *campus* centrale, detto di Moncloa, dove si trova gran parte delle facoltà, e un altro, detto di Somosaguas – specializzato in Scienze sociali – con le facoltà di Scienze politiche, Sociologia, Scienze economiche e imprenditoriali e Psicologia. Alcuni collegi universitari sono ubicati al centro della città. I collegi maggiori si trovano per lo più a Moncloa.

suo destino sono stati, e sono ancora oggi, molto legati alla famiglia reale. L'UCM nasce nel XIII secolo (1293) in una piccola città sulle sponde del fiume Henares – chiamata "Complutum" dai Romani e "Al kala en el Uhar" (oggi Alcalá de Henares) dagli Arabi – per iniziativa del re Sancho IV di Castiglia come *Studium Generale*.

Nel XV secolo, il papa Callisto III vi istituisce tre cattedre di Grammatica latina. Successivamente, uno degli studenti più brillanti, Francisco Jiménez de Cisneros, arcivescovo di Toledo e cardinale, ne promuove la trasformazione in università e nel 1499 ottiene dal papa Alessandro VI i permessi per la fondazione di una nuova università chiamandola con il

nome romano del suo luogo d'origine, *Universitas Complutensis*.

Nel 1836, durante il regno di Isabella II, sotto l'influenza delle dottrine liberali del momento, questa università viene trasferita a Madrid, capitale della Spagna, con la denominazione di Università Centrale.

Nel 1943, la legislazione generale per le università spagnole le cambia il nome in Università di Madrid, finché la nuova legge del 1970 – lo Statuto universitario – la battezza definitivamente con il nome di Università Complutense di Madrid, ricordando l'iniziativa del suo fondatore, il cardinale Cisneros.

Durante il regno di Alfonso XIII, negli Anni Sessanta, si assiste allo sviluppo urbanistico e architettonico che darà



Il simbolo dell'Università Complutense di Madrid inserito nell'insegna dell'Ospedale San Carlos

Cenni storici

L'Università Complutense vanta ben 7 secoli di storia; il suo sviluppo e il



Università Complutense di Madrid: la biblioteca

vita all'attuale città universitaria. Nel 1984, a conferma del profondo legame dell'Ateneo con i reali, l'UCM conferisce al re Juan Carlos la laurea *honoris causa* in Giurisprudenza.

La struttura dell'Università

La struttura dell'Università è composta da più organi: il Consiglio sociale (con 20 membri, 12 dei quali rappresentano il Ministero, la Comunità Autonoma, il mondo imprenditoriale e i sindacati); il Consiglio accademico (composto da 600 membri, così ripartiti: 64% docenti, 25% studenti e 11% personale tecnico e amministrativo), la Giunta direttiva, le Giunte di facoltà e i Consigli di dipartimento. Il rettore è la massima autorità dell'Università Complutense; presiede il

Consiglio accademico e la Giunta direttiva insieme a otto vice rettori (Ordinamento accademico, Ricerca, Studenti, Relazioni internazionali, Studi, Dipartimenti e Centri, Affari economici, Servizi di assistenza finanziaria per gli studenti, in particolare per le borse di studio), un segretario generale e un amministratore generale. Il rettore – scelto tra i docenti dell'Università Complutense – viene nominato, per un periodo di quattro anni, dal Consiglio accademico. Dal novembre 1995 il rettore dell'UCM è Rafael Puyol Antolín, docente di Geografia umana.

Ogni facoltà o scuola è diretta da una Giunta, presieduta dal decano della facoltà o dal direttore del centro e dai vice decani. Ogni dipartimento ha un proprio Consiglio presieduto da un direttore.

Facoltà, dipartimenti e corsi

L'Università Complutense di Madrid comprende: 179 dipartimenti e 19 facoltà (Filosofia, Scienze dell'educazione, Filologia, Geografia e Storia, Scienze chimiche, Scienze fisiche, Scienze matematiche, Scienze biologiche, Scienze geologiche, Medicina, Farmacia, Veterinaria, Odontoiatria, Diritto, Scienze politiche e Sociologia, Scienze economiche e imprenditoriali, Scienze dell'informazione, Psicologia e Belle Arti); 1 scuola tecnica superiore di Informatica; 6 scuole universitarie (Studi imprenditoriali, Ottica, Statistica, Scienze infermieristiche, Assistente sociale, Biblioteconomia e Documentazione). Inoltre, l'Università Complutense conta 35 istituti universitari, 13 scuole di specializzazione professionale e 8 collegi universitari.

Oltre ai titoli ufficiali riconosciuti dal Ministero dell'Educazione e della Cultura (l'UCM conferisce 26 diplomi di laurea, 22 diplomi universitari, e più di duecento dottorati), l'Università organizza in proprio più di 300 corsi al termine dei quali rilascia i relativi titoli.

I servizi universitari

La biblioteca dell'Università Complutense è considerata la prima biblioteca universitaria del paese con più di 2.000.000 di volumi; la sua funzione è quella di soddisfare tutte le necessità della comunità universitaria, sia a livello accademico che a livello di ricerca. Le diverse facoltà, scuole e istituti hanno proprie biblioteche collegate in rete alla banca dati centrale: infatti da ognuna di queste biblioteche periferiche è possibile accedere al catalogo della biblioteca centrale e utilizzare i suoi servizi.

La biblioteca possiede materiale bibliografico e documentale di grande importanza:

- materiale antico, con una collezione di 4.221 manoscritti di epoche diverse e di 139.491 stampe, dagli incunaboli fino a esemplari del XIX secolo;

- materiale attuale, distribuito nelle biblioteche dei vari centri. Questo materiale può essere stimato in circa 1.800.000 volumi, 35.000 pubblicazioni periodiche e 10.500 fonti documentali non librerie (video, mappe, schede, CD-ROM, etc.).

Nei centri di documentazione europea è depositato il materiale pubblicato dalle diverse istituzioni che costituiscono l'Unione Europea. Si tratta in particolare del Centro di documentazione europea della facoltà di Diritto con 3.631 volumi, 222 tra pubblicazioni periodiche e pubblicazioni in serie, e del Centro di studi e documentazione europea di Somosaguas con 4.273 volumi e 90 pubblicazioni periodiche.

Il COIE (Centro di Orientamento, Informazione e Occupazione) è un centro specializzato dell'Università Complutense che, oltre a dare informazioni agli studenti, svolge una funzione di guida e di orientamento per gli studenti e i neolaureati per quanto

riguarda l'inserimento nel mondo del lavoro.

L'OTRI (un ufficio di trasferimento dei risultati della ricerca) è invece un organismo il cui obiettivo fondamentale è favorire i rapporti tra i ricercatori universitari e le imprese, promuovendo il trasferimento dell'offerta scientifico-tecnica universitaria ai settori produttivi.

Dalle lingue allo sport

L'Istituto di Lingue permette ai membri della comunità universitaria lo studio di lingue diverse: tedesco, arabo, bulgaro, cinese, danese, ceco-slovacco, francese, greco moderno, inglese, italiano, olandese, norvegese, polacco, russo, svedese, giapponese, persiano, serbo-croato.

L'Università Complutense organizza annualmente una serie di corsi per stranieri, la cui finalità consiste nell'insegnamento della cultura e della lin-

gua spagnola, e durante l'estate attiva per loro dei corsi brevi.

Dal 1988, l'Università Complutense organizza a Escuriale e ad Almeria, durante i mesi estivi, corsi intensivi e multidisciplinari, diretti a studenti degli ultimi anni e a studenti laureati: il fine è creare un vero foro accademico che permetta di affrontare temi di massima attualità con un atteggiamento aperto e pluralista.

All'interno del *campus* sono dislocati gli impianti sportivi dell'UCM, che sono tra i più attrezzati d'Europa: nei sei complessi sportivi si trovano campi di football e di rugby; di pallacanestro, di tennis, di pallamano, di football al coperto, di pallavolo; piste per l'atletica, palestra coperta, padiglione multisportivo coperto, piscina olimpionica con trampolino per i tuffi e piscina coperta. Inoltre, per i membri della comunità universitaria sono organizzate diverse attività ricreative per il tempo libero.

(a cura di Maria Letizia Musella)



Università Complutense di Madrid: le piscine all'aperto

DAL DOCUMENTO MARTINOTTI ALLA NOTA MINISTERIALE DI INDIRIZZO

I primi dell'anno 1998 sono stati i mesi del dibattito sull'autonomia didattica, le sue implicazioni future, le sue ricadute in termini di ammodernamento del sistema universitario.

Quello dell'autonomia è un tema cruciale per le istituzioni di istruzione superiore – e non solo per esse – che tormenta le forze politiche e sociali affannosamente alla ricerca di modelli di governo che coniughino i massimi spazi di libertà con criteri di diffusa responsabilità in un quadro di efficienza. Il "documento Martinotti", prodotto lo scorso anno dal gruppo di lavoro ministeriale su "Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario", ha provocato reazioni e commenti che questo numero di *UNIVERSITAS* intende documentare, in coerenza con l'obiettivo da sempre perseguito di registrare i mutamenti del sistema universitario ancora prima della fissazione di nuove regole in norme di legge o di regolamento. Nel corso della presentazione del "documento Martinotti", avvenuta nella sede del CNR lo scorso dicembre, si ascoltarono per lo più voci di consenso, temperate da appunti e critiche su specifici aspetti.

Per il ministro Berlinguer il nocciolo della riforma universitaria – prefigurata dalla legge 127/97, nota come Bassanini 2 – va individuato nell'innovazione dei corsi di studio con lo scopo di contrastare l'alto tasso di abbandoni e di restituire all'università la sua valenza formativa di quadri professionali per la società; ma è significativo pure il metodo seguito di trasferire poteri e responsabilità

dell'amministrazione centrale "ai luoghi in cui la funzione didattica viene espletata".

Lo stesso ministro considerava in quella sede il documento del gruppo di lavoro come "una proposta aperta al contributo di idee, di critiche, perfino di contro-proposte, alla cui elaborazione la comunità universitaria, in tutte le sue componenti, è chiamata a concorrere, unitamente alle forze sociali e culturali".

In effetti, nel primo trimestre dell'anno, di autonomia didattica, di sistema dei crediti, di orientamento e di valutazione si è molto scritto e discusso: interessanti gli interventi su Internet* e di indubbio rilievo il convegno "Il valore dell'autonomia" organizzato ad aprile dalla Conferenza dei Rettori a Tor Vergata e del quale trattiamo ampiamente in questa rubrica. Tuttavia, che questi temi abbiano suscitato livelli di consapevolezza accettabilmente diffusi nel corpo docente e fra gli studenti è lecito dubitare, soprattutto in relazione all'importanza della posta in gioco.

Il 29 maggio scorso dal Ministero dell'Università è emerso un documento, intitolato "Nota di indirizzo", che segna l'avvio del processo di ristrutturazione dei corsi di studio. Tale nota è stata trasmessa in stesura provvisoria per la consultazione alla CRUI, al CUN, alle associazioni professionali dei professori e dei ricercatori, alle parti sociali e alle associazioni studentesche. Con un'accelerazione insolita nel mondo burocratico e accademico italiano, in meno di un mese tali enti e corporazioni avrebbero dovuto riunirsi per studiare e approfondire la materia innovativa

della nota, esprimere e trasmettere al ministro il loro parere; di conseguenza gli uffici del MURST avrebbero recepito i suggerimenti e trasferito il contenuto nella redazione definitiva della nota.

Tale testo è stato firmato da Berlinguer il 16 giugno ed è difficile credere che davvero vi sia stata questa ampia e approfondita consultazione: inoltre, da un raffronto delle due stesure non risultano apportate variazioni sostanziali.

Se va dato atto al ministro di perseguire una tenace volontà di riforma delle fatiscenti strutture universitarie, continuano a destare perplessità le procedure susseguenti alla legge Bassanini, con il ricorso ai decreti delegati ed ai regolamenti su materie altamente problematiche che vengono sottratte alla verifica parlamentare. Tali timori non sono fugati dalla constatazione dell'esacerbante lentezza dei lavori delle commissioni di Montecitorio e di Palazzo Madama, dove la nuova normativa sui concorsi universitari sta per doppiare il secondo anno di travagliata navigazione. Nel "Trimestre" di questo numero pubblichiamo il testo della nota di indirizzo, il parere espresso dal CUN e la dichiarazione di Parigi sull'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa. Completa la documentazione un'ampia selezione dei principali interventi del convegno di Tor Vergata.

P.G.P.

* Il testo integrale del "documento Martinotti" è consultabile su Internet al sito: www.mur.st.it/progprop/autonomi/autonomi.htm.

Legge 15 maggio 1997, n. 127. Autonomia didattica

NOTA DI INDIRIZZO

Le disposizioni in materia universitaria della legge 15 maggio 1997, n. 127 (art. 17, commi 95 e ss.) sono finalizzate – com'è noto – al compimento dell'autonomia delle università, con specifico riferimento alla loro primaria funzione formativa (**autonomia didattica**), nel quadro della più generale azione del Governo per il riassetto autonomistico dell'intera organizzazione dello Stato. Obiettivo della riforma è il miglioramento qualitativo dell'istruzione universitaria e delle condizioni complessive di funzionamento dell'università italiana.

Nell'indicata prospettiva, già da alcuni mesi questo Ministero ha diffuso il rapporto finale del gruppo di lavoro ministeriale su *"Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario"* sul quale si è aperto un ampio confronto, cui hanno partecipato tutte le componenti del mondo universitario, arricchendolo con molteplici osservazioni e suggerimenti.

È ora necessario intraprendere operativamente la ristrutturazione dei corsi di studio. A tal fine il Ministro invia a tutti gli atenei la presente **nota di indirizzo**, che segna l'avvio del processo. Con tale nota si intende consolidare la prassi dell'"avviso preventivo di interpretazione", già utilizzata in altri casi, fornendo **informazioni sintetiche** sugli **obiettivi** dei provvedimenti in corso e indicazioni sulle **innovazioni immediatamente percorribili**.

1 – Gli obiettivi della riforma: indicazioni sintetiche

Gli obiettivi dell'autonomia didattica si possono sintetizzare nei seguenti punti:



Università Complutense di Madrid: il palazzo che ospita gli uffici amministrativi

- rafforzamento della correlazione tra ricerca e didattica universitaria;
- attuazione di un sistema articolato su più cicli che consenta, attraverso la flessibilità dei corsi degli studi, l'utilizzazione dei segmenti formativi positivamente percorsi;
- riduzione della durata **reale** dei corsi, da far corrispondere alla durata **legale**;
- aumento dell'efficienza didattica e conseguente riduzione degli abbandoni, anche attraverso il sostegno e il potenziamento delle iniziative in

- materia di orientamento e di tutorato;
- realizzazione di effettive e sistematiche opportunità di formazione permanente e ricorrente;
- costante monitoraggio e valutazione della qualità didattica, anche con ampia partecipazione degli studenti;
- promozione dell'innovazione, con previsione di *curricula* che facilitino il costante adeguamento dell'offerta formativa ai processi sociali ed economici, operando anche trasversalmente rispetto alle tradizionali sud-

divisioni, con conseguente possibilità di sostituire in tutto o in parte percorsi obsoleti;

- introduzione di un sistema generalizzato di crediti didattici e modularità degli insegnamenti;
- internazionalizzazione dei corsi degli studi e loro armonizzazione nel contesto europeo, così da assicurare il riconoscimento internazionale dei nostri titoli di studio e la piena mobilità dei nostri laureati nell'ambito comunitario;
- trasparenza degli impegni rispettivi degli atenei e degli studenti, anche mediante la prefigurazione di percorsi concordati, nel quadro di un'accresciuta autonomia e responsabilizzazione degli stessi studenti.

Il perseguimento degli indicati obiettivi dovrà anche avvenire nel quadro della progressiva armonizzazione del nostro sistema universitario, dei percorsi degli studi e dei relativi titoli con gli indirizzi che vanno emergendo in ambito internazionale - e, segnatamente, comunitario - in relazione sia alla *Convenzione di Lisbona*, sul riconoscimento dei titoli di studio, sia all'attuazione dell'art. 126 del *Trattato di Maastricht* e alla connessa costruzione di uno "spazio educativo europeo", previsto dal progetto dell'"*Agenda 2000*" nel documento "*Per un'Europa della conoscenza*".

Il processo di riforma trova oggi un nuovo riferimento, coerente con gli enunciati obiettivi, nella *dichiarazione congiunta* su "*L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*", sottoscritta a Parigi il 25 maggio scorso dai ministri per l'Università di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia, che peraltro imprime un'accelerazione alle iniziative in corso.

La definizione dell'architettura generale del nostro sistema universitario, all'interno del nuovo quadro europeo, costituisce la premessa dei decreti attuativi della legge 127/1997 e sarà oggetto di un'apposita nota di indirizzo, che sarà emanata nei prossimi mesi.

2 - I provvedimenti attuativi della riforma: i "decreti di area"

Sulla base del principio cardine dell'autonomia, assunto a fondamento della riforma dalla legge 127/1997, il quadro normativo esistente già offre ampi spazi per procedere al perseguimento degli indicati obiettivi. Tale quadro normativo sarà comunque completato con l'emanazione - entro l'anno - dei decreti attuativi previsti dall'art. 17, comma 95, della citata legge n. 127, che determineranno - sotto forma di "criteri generali" - la durata ed i contenuti minimi qualificanti dei diversi corsi di studio e forniranno la base per la definizione, da parte delle università, degli ordinamenti didattici sostitutivi delle attuali "tabelle".

Per quanto attiene alle caratteristiche di tali decreti, si anticipa fin d'ora che, per preminenti ragioni di semplificazione procedurale e di operatività, si procederà all'accorpamento dei corsi di studio in alcune **macro-aree** (in analogia e coerenza con quanto già decretato in materia di preiscrizioni), con la conseguente emanazione di cinque "**decreti di area**", corrispondenti - di massima - ai sottoindicati raggruppamenti (con la precisazione che, stante la finalità pratica degli stessi, non ne può derivare alcuna implicazione in ordine all'autonomia scientifica delle diverse discipline e dei relativi corsi, anche al confine tra più macro-aree):

- area sanitaria;
- area scientifica e scientifico-tecnologica;
- area umanistica;
- area delle scienze giuridiche, economiche, politiche e sociali;
- area dell'ingegneria e dell'architettura.

I decreti, nel definire gli obiettivi formativi di ciascun corso, configureranno i contenuti minimi qualificanti per i singoli *curricula*, lasciando ampia libertà all'autonoma determinazione degli atenei. Per quanto di competenza di questi ultimi, sarà altresì indicata l'esigenza di confronto delle strutture didattiche con gli studenti, mediante la previsione di apposite com-

missioni paritetiche, nonché con le regioni e con le parti sociali.

Saranno inoltre incluse le seguenti previsioni di carattere generale:

- presenza di discipline di settori diversi rispetto a quelli in cui il *curriculum* si inquadra, così da assicurare una formazione globale dello studente;
- acquisizione della piena conoscenza di una lingua europea e, almeno a livello base, di una seconda lingua straniera;
- acquisizione di competenza nell'uso delle nuove tecnologie informatiche e telematiche;
- effettuazione di *stage* formativi;
- conclusione dei corsi con una prova finale - differenziata a seconda dei corsi e dei relativi livelli - diretta alla valutazione globale del *curriculum* individuale e del livello di preparazione conseguito.

Oltre ai "criteri generali", che rimarranno quadro di orientamento per ogni ulteriore progetto degli atenei nel prosieguo del processo dell'autonomia didattica, in prima applicazione saranno indicati segnatamente, all'interno di ciascun "decreto di area", quelli relativi ai corsi di studio già previsti dagli ordinamenti didattici vigenti.

- Gli *statuti o i regolamenti didattici* di ateneo assicurano - in attuazione dell'art. 6 della legge 21 giugno 1995, n. 236 - la rappresentanza degli iscritti in tutti gli organismi preposti ai corsi di studio.
- È in corso di definizione il riordino - in sede di esercizio della potestà regolamentare attribuita al Governo dall'art. 20, comma 10, della legge 15 marzo 1997, n. 59 - della disciplina concernente il diritto allo studio universitario, che prevederà l'estensione degli interventi per il diritto allo studio universitario anche ai corsi post-laurea, ove già non disposta da specifiche norme.
- Anche in attuazione della precitata norma della legge 59/1997, è altresì in corso la definizione di un sistema nazionale di valutazione che, sulla base dell'esperienza dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, consenta di intervenire - secondo criteri e procedure predeterminate - per correggere situazioni di squilibrio nel-

l'offerta formativa tra gli atenei e per favorire l'innovazione didattica basandosi sulla valutazione dei risultati effettivamente raggiunti.

3 – Innovazioni immediatamente attivabili

La legislazione esistente, finora scarsamente utilizzata, se applicata nel quadro del principio cardine dell'autonomia rende fin d'ora legittimo il ricorso a strumenti di innovazione, relativamente ai quali si forniscono alcune prime indicazioni.

a. Attivazione dei crediti didattici

Particolare importanza assume la progressiva adozione del sistema dei **crediti didattici**, previsti dall'art. 11, comma 2, della legge 341/90, da utilizzare conformemente in tutte le università, al fine di non frapporre ostacoli alla mobilità degli studenti dall'uno all'altro ateneo e dall'uno all'al-

tro corso di studi all'interno dello stesso ateneo.

A tale riguardo si tengano presenti le seguenti indicazioni:

Definizione generale: il credito è un'unità di misura del "carico di apprendimento", cioè della quantità standard di lavoro che è richiesta agli studenti per svolgere le attività di apprendimento. Si conviene che 1 credito equivalga a 30 ore di attività e che la quantità standard di lavoro che uno studente è in grado di svolgere in un anno sia corrispondente a 60 crediti, pari a 1.800 ore. Ciò vale a dire che lo svolgimento con esito positivo delle attività previste per ciascun anno di corso comporta il conseguimento di 60 crediti da parte dello studente.

Determinazione dei crediti: la struttura didattica responsabile di un corso di studi determina il numero dei crediti associato ad ogni attività didattica organizzata (lezioni, esercitazioni, lavoro sperimentale e pratico, semi-

nari, tirocini, *stage*, studio guidato, studio individuale, elaborati, tesi e altre attività di formazione) che corrisponde al carico di lavoro standard previsto per lo studente per lo svolgimento di quell'attività. Nel caso in cui la struttura didattica responsabile di un corso di studi riconosca un'attività non organizzata dalla struttura didattica stessa, essa stabilisce anche il numero di crediti che viene attribuito a tale attività ai fini del conseguimento del titolo relativo a quel corso di studi.

Introduzione del sistema: nel nostro ordinamento il sistema dei crediti è stato già previsto dall'articolo 11, comma 2, della legge n. 341/1990; è stato poi adottato, sia pure in forme specifiche, con la nuova tabella del corso di laurea in Medicina; è stato infine assunto – nella forma qui indicata – dal recente decreto ministeriale che ha definito i "criteri generali" per il corso di laurea e la scuola di specializzazione finalizzati alla formazione degli insegnanti.



Università Complutense di Madrid: il teatro Ramon y Cajal

Per regolamentare la mobilità degli studenti tra le istituzioni universitarie europee è da tempo in uso un sistema di crediti denominato *European Credit Transfer System* (ECTS). La piena utilizzazione dei crediti per la disciplina degli ordinamenti didattici sarà poi attuata compiutamente, secondo le indicazioni dei decreti d'area.

Possibilità di applicazione immediata: sin d'ora le strutture didattiche responsabili sono abilitate, utilizzando la richiamata disposizione della legge 341, ad attribuire un "peso" in crediti a ciascuna attività didattica prevista dalle tabelle vigenti per il conseguimento di un titolo di studio, ripartendo tra tutte le attività dei singoli anni di corso (lezioni, esercitazioni, lavoro sperimentale e pratico, seminari, tirocini, *stage*, studio guidato, studio individuale, elaborati, tesi e altre attività di formazione) un numero complessivo di crediti. Il numero complessivo dei crediti occorrenti attualmente per un percorso formativo si ottiene moltiplicando la durata legale in anni del corso di studi per 60.

Crediti maturati in ambito non universitario: nel caso in cui gli studenti abbiano maturato crediti formativi in corsi post-secondari (svolti dopo il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore) presso il sistema scolastico o quello della formazione professionale regionale, gli stessi potranno essere riconosciuti solo a seguito di specifici accordi fra le università e le istituzioni organizzatrici per la loro valutazione ai fini del percorso universitario (come già in atto a seguito di apposite convenzioni fra alcune università e alcune regioni).

b. Piani di studio individuali

Una rilevante possibilità di flessibilizzazione delle attuali tabelle, legittimando le relative deroghe – in conformità a quanto già precisato con la nota ministeriale prot. n. 2402 del 31 ottobre 1996 – può aversi anche da un più diffuso ricorso all'adozione, da parte degli studenti, di **piani di studio individuali "orientati"** dalle strutture didattiche.

c. Regolamenti didattici di ateneo

I regolamenti didattici di ateneo, di cui all'articolo 11 della stessa legge 341/90,



Università Complutense di Madrid: studentesse di Medicina

possono prevedere, ad esempio:

- l'unificazione del *curriculum* dell'anno iniziale tra lauree contigue, ed eventualmente diplomi contigui, con conseguente possibilità di iscrizione non a facoltà, per corsi di laurea o di diploma, ma ad aree;
- la possibilità di conseguire il titolo per quegli studenti che abbiano completato il corso di studi prima di aver completato l'iscrizione al numero di anni di corso previsti dalla tabella del proprio corso di studi;
- la mutuabilità dei corsi tra diversi atenei;
- l'adozione di *curricula* che, previ accordi a livello transnazionale tra università, concretizzino l'ipotesi di conseguimento di doppi titoli o, comunque, di titoli automaticamente validi in diverse nazioni;
- modalità proprie di valutazione della frequenza e di svolgimento degli esami di profitto e di laurea, ivi compresa la composizione delle commissioni, di definizione dello studente fuori corso e della decadenza dalla qualità di studente;
- l'introduzione delle nuove tecnologie didattiche e delle forme di insegnamento a distanza;

– la realizzazione dei tirocini formativi e di orientamento di cui all'art. 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e al successivo regolamento attuativo (decreto Ministero Lavoro 25 marzo 1998, n. 142).

Si coglie l'occasione per informare che è preciso impegno di questo Ministero di provvedere all'approvazione dei regolamenti didattici, o di stralci degli stessi, **entro 60 giorni dal loro arrivo**, utilizzando a tale scopo anche i nuovi e più brevi termini entro i quali il CUN è chiamato ad esprimere il proprio parere.

d. Programmazione didattica e utilizzazione dei docenti

Sarà molto importante, ai fini del raggiungimento degli indicati obiettivi, prevedere una **maggiore flessibilità nell'utilizzazione dei docenti**, anche mediante l'assegnazione di compiti differenziati nell'ambito della programmazione didattica. Peraltro va ricordata l'equivalenza, dal punto di vista dell'assolvimento dei doveri didattici, dell'attività svolta nei corsi di diploma e di laurea nonché nei corsi post-laurea. A tal fine si sottolinea che, per favorire la mobilità interna dei docenti in relazione al più ampio ventaglio di potenzialità formative, va superata la rigidità dello stretto legame del docente alla specifica materia di insegnamento, tenendo conto che l'articolo 12 della legge 341/1990 affida alle strutture didattiche il compito di assicurare *"la piena utilizzazione dei professori e dei ricercatori"* nei corsi di studio e in tutte le attività integrative previste dalla stessa legge. Poiché la norma in questione non identifica specificamente le "strutture didattiche" richiamate – e ciò proprio al fine di promuovere una maggiore flessibilità organizzativa – si deve intendere che sia pertanto consentita alla potestà statutaria dei singoli atenei l'individuazione o la creazione *ex novo* di organi di gestione didattica, anche sostitutivi di quelli esistenti, con potere programmatico e decisionale, che operino concretamente per l'ottimizzazione delle risorse docenti di cui l'ateneo dispone.

Ai sensi dei commi 1 e 2 dell'art. 15 della legge 341/90, i compiti didattici



Università Complutense di Madrid: una visita oculistica

ci sono assegnati ad ogni professore o ricercatore dalla competente struttura didattica, sentito l'interessato, nel rispetto del settore scientifico-disciplinare di inquadramento, della libertà d'insegnamento e delle specifiche competenze scientifiche. In base al comma 3 dell'art. 15 della legge 341/90, esclusivamente per i professori in servizio alla data di entrata in vigore della legge, è necessario il consenso dell'interessato qualora tra i compiti didattici non sia ricompresa la responsabilità didattica del corso impartito alla medesima data di entrata in vigore della legge.

Particolare importanza assume la facoltà – riconosciuta agli atenei dall'art. 16, comma 6, del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 80 – di destinare apposite risorse "per l'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e ricercatori universitari, con particolare

riferimento al sostegno dell'innovazione didattica, delle attività di orientamento e tutorato, della diversificazione dell'offerta formativa".

Si coglie infine l'occasione per ribadire che i bandi per concorso e per trasferimento debbono essere effettuati con riferimento ai settori scientifico-disciplinari e non alle singole discipline.

4 – Sperimentazione di corsi di nuovo tipo

Sono autorizzate le proposte modificative degli ordinamenti degli studi, nel quadro dell'ordinamento didattico vigente, a suo tempo presentate dalle università e per le quali non sia tuttora pervenuto l'assenso ministeriale.

Si autorizza la prosecuzione della sperimentazione per i corsi per i quali non sussistano ordinamenti didattici vi-

genti, ove attivati per l'anno accademico 1997/98 per effetto ed in conformità della nota di indirizzo ministeriale prot. n. 2079 del 5 agosto 1997.

In attesa degli ulteriori provvedimenti attuativi dell'autonomia didattica è eccezionalmente autorizzata, *limitatamente all'anno accademico 1998/99*, l'attivazione – con riserva di successiva verifica e adeguamento in base agli emanandi "decreti di area" – di corsi di nuova istituzione per i quali non sussistano ordinamenti didattici vigenti, purché risulti acquisito il parere favorevole del Comitato universitario regionale di coordinamento, di cui all'articolo 3 del DPR 27 gennaio 1998, n. 25.

Roma, 16 giugno 1998

BERLINGUER, ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

IL PARERE DEL CUN

Un articolato parere del Consiglio Universitario Nazionale, espresso nell'adunanza dell'8 giugno 1998, così recita:

I

"Il Consiglio Universitario Nazionale nell'esprimere il parere richiesto dal ministro sullo schema della prima "Nota di indirizzo" sull'autonomia didattica, richiama le analisi e le osservazioni puntuali svolte nel parere generale n. 9 del 14 maggio 1998 già inoltrato al ministro in merito al "documento Martinotti": analisi e osservazioni che qui vengono date per presupposte e che il Consiglio Universitario Nazionale auspica siano prese in attenta considerazione.

Il Consiglio Universitario Nazionale rileva l'aspetto positivo dell'avvio del processo di sperimentazione di autonomia didattica, effettuato indipendentemente dall'emanazione dei decreti di area previsti dalla legge n. 127 del 1998, art. 17, comma 95 e ss., in quanto espressione dell'esercizio dell'autonomia degli atenei, pur entro un opportuno quadro di coerente riferimento nazionale.

In particolare concorda pienamente con l'obiettivo di armonizzare gli ordinamenti universitari europei e sottolinea l'importanza che assume la costruzione di un terreno culturale comune sul piano della formazione superiore.

In questa direzione, valuta positivamente lo sforzo di evidenziare gli aspetti unificanti tra i diversi saperi, pur in presenza di un quadro di veloce e profonda trasformazione dei loro confini tradizionali, senza tuttavia annullarne le specificità significative che li caratterizzano sia sul piano scientifico sia su quello formativo.

L'intervento sulla didattica, per i suoi intrinseci legami con la ricerca, riveste un carattere decisamente innovati-

vo, in quanto stimola una trasformazione che investe la totalità dei momenti che caratterizzano la vita universitaria. Per questo motivo il Consiglio Universitario Nazionale raccomanda che ciò si realizzi all'interno di un quadro d'insieme rigoroso e che la necessaria fase di sperimentazione si basi su parametri e modelli di riferimento scientificamente fondati e soggetti ad attenta verifica in ogni momento del processo.

Il Consiglio Universitario Nazionale rileva che il passaggio dalle analisi teoriche alla realizzazione effettiva della riforma voluta richiede specifici studi di fattibilità volti a quantificare l'impegno richiesto al sistema universitario ed agli operatori per portare a buon fine il processo di riforma con l'indicazione delle risorse necessarie. In relazione a ciò il Consiglio Universitario Nazionale sottolinea l'ina-

deguatezza dello stanziamento previsto dal piano triennale (1998-2000) per l'innovazione didattica. Ribadisce inoltre che occorre affrontare contestualmente il problema dello stato giuridico ed economico di coloro che operano nell'università e dotarli di strumenti adeguati a realizzare il radicale cambiamento.

II

In merito al § 1 "Gli obiettivi della riforma: indicazioni sintetiche", il Consiglio Universitario Nazionale sottolinea l'importanza degli obiettivi ivi evidenziati in ordine all'intervento sul sistema universitario italiano. Osserva che l'esigenza di sintesi rischia di determinare una eccessiva semplificazione e di generare qualche equivoco e difficoltà di interpretazio-



Gruppo scultoreo nell'Università Complutense di Madrid

ne, retaggio peraltro del precedente "documento Martinotti". Per quanto riguarda l'obiettivo di far corrispondere la durata reale alla durata legale dei corsi, occorre prioritariamente indicare con chiarezza qual è l'orientamento che il Governo intende seguire in ordine al numero dei livelli di istruzione prefigurati per il nostro paese anche alla luce della dichiarazione della Sorbona del 25 maggio 1998. Ciò consentirà una razionale ripartizione del carico didattico con l'utilizzazione dell'intero percorso formativo diploma-laurea-scuola di specializzazione o dottorato. Va inoltre rilevato che l'esigenza di adeguare l'offerta formativa ai mutamenti sociali ed economici non deve andare a detrimento della necessità di assicurare una solida formazione di base ed una attitudine critica nell'acquisizione delle conoscenze e nella loro applicazione.

Per quanto concerne il § 2 "I provvedimenti attuativi della riforma: i decreti di area", il Consiglio Universitario Nazionale prende atto che le macro-aree sono state introdotte con preminenti finalità pratiche e sottolinea la opportuna precisazione secondo cui, considerate tali finalità "non ne può derivare alcuna implicazione in ordine all'autonomia scientifica delle diverse discipline". Tuttavia, poiché l'adozione di macro-aree rappresenta l'occasione per l'emanazione dei decreti di area e quindi la base della ricomposizione didattico-scientifica dei corsi di studio, il Consiglio Universitario Nazionale ritiene opportuno che vengano evidenziati i criteri in base ai quali si è comunque pervenuti al raggruppamento dei settori. Il Consiglio Universitario Nazionale si riserva di intervenire nel merito in occasione dell'emanazione dei relativi decreti. Osserva inoltre che anche la terminologia usata per individuare le macro-aree richiederebbe di essere resa più espressiva in relazione alle realtà scientifico-formative che si intendono significare.

Sulle "previsioni di carattere generale", osserva che la scelta delle "discipline di settori diversi rispetto a quelli in cui il curriculum si inquadra", in modo da assicurare "una formazione globale dello studente",



Panoramica dell'Università Complutense di Madrid

deve essere lasciata alla formulazione autonoma dei *curricula* da parte degli atenei.

Inoltre, la conoscenza di due lingue straniere e la competenza nell'uso di tecnologie informatiche dovrebbero rappresentare, con la riforma dei cicli e dell'intero sistema scolastico, un preciso compito della scuola media. Tenuto tuttavia conto dell'attuale situazione, il sistema universitario potrà svolgere un'azione di supplenza, onde colmare le lacune di preparazione, nella sola fase transitoria, in attesa che la riforma della scuola media possa offrire la necessaria preparazione di base, riservandosi in futuro l'approfondimento e il perfezionamento delle conoscenze già acquisite. Occorre però che siano messe a disposizione degli atenei risorse aggiuntive *ad hoc* per le strutture necessarie e per gli insegnanti attualmente mancanti. Occorre altresì nei singoli decreti di area definire le modalità concrete dell'insegnamento delle lingue e dell'informatica ed il loro ruolo rispetto ai *curricula*.

In merito al § 3 "Innovazioni immediatamente attivabili" il Consiglio Universitario Nazionale ritiene che si debba procedere in tempi rapidi alla definizione di un modello di crediti didattici omogeneo a livello di aree e riconosciuto su scala nazionale, tale

da consentire di raggiungere concretamente l'obiettivo della mobilità studentesca. Inoltre, laddove si sottolinea che è demandata "alla potestà statutaria dei singoli atenei l'individuazione o la creazione *ex novo* di organi di gestione didattica, con potere programmatico e decisionale", il Consiglio Universitario Nazionale richiama l'opportunità di non moltiplicare gli organi di gestione della didattica, e sottolinea la necessità di attivare funzioni forti di coordinamento tra gli organi attualmente esistenti. Nel caso emerga la necessità di costituire nuovi organi, questi dovranno essere in sostituzione e non in aggiunta a quelli attuali, all'interno di un quadro di semplificazione gestionale.

In merito al § 4 "Sperimentazione di corsi di nuovo tipo", indipendentemente dall'acquisizione del parere del Comitato Regionale di Coordinamento, è necessaria la verifica dei requisiti di congruità del corso a livello nazionale da parte del Consiglio Universitario Nazionale.

In relazione alla funzione di accreditamento dei corsi di studio, sulla quale si è entrati nel merito nel citato parere generale n. 9/1998, il Consiglio Universitario Nazionale ritiene che questa sia materia da affrontare tempestivamente e in modo approfondito nei decreti di area.

L'ARMONIZZAZIONE DELL'ARCHITETTURA DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA

Dichiarazione dei ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia

Il processo europeo ha compiuto recentemente importantissimi passi in avanti. La loro rilevanza non deve far dimenticare che l'Europa non è solamente quella dell'euro o delle banche e dell'economia: deve essere anche un'Europa della conoscenza. Dobbiamo consolidare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali e tecniche del nostro continente e su di esse costruire. Per larga parte esse sono state modellate dalle università, le quali continuano a giocare un ruolo chiave per il loro sviluppo.

Le università sono nate in Europa circa tre quarti di millennio fa. I nostri quattro paesi vantano alcune tra le

più antiche, le quali stanno celebrando in questi anni importanti anniversari, come sta accadendo oggi all'Università di Parigi. A quei tempi gli studenti e gli accademici potevano circolare liberamente e diffondere rapidamente il sapere attraverso l'Europa. Al giorno d'oggi troppi dei nostri studenti ancora si laureano senza aver avuto il beneficio di un periodo di studi fuori dai confini nazionali.

Stiamo andando incontro a un periodo di grandi cambiamenti nel campo dell'istruzione e formazione e delle condizioni di lavoro, ad una diversificazione dei percorsi delle carriere

professionali; la formazione e l'istruzione lungo l'arco della vita vanno chiaramente imponendosi come un obbligo. Noi dobbiamo ai nostri studenti e alle nostre società in generale un sistema d'istruzione superiore nel quale a ciascuno siano offerte le migliori opportunità per individuare il proprio campo d'eccellenza.

Uno spazio europeo aperto all'istruzione superiore comporta una ricchezza di prospettive positive – nel rispetto, certo, delle nostre diversità – ma richiede, per contro, sforzi continui per rimuovere le barriere e sviluppare un quadro per l'insegnamento e l'apprendimento che rafforzi la



Università Complutense di Madrid: la piazza Ramon y Cayal

mobilità e una sempre più stretta cooperazione.

Il riconoscimento internazionale e il potenziale d'attrazione dei nostri sistemi sono direttamente connessi alla loro trasparenza esterna e interna. Sembra emergere un sistema in cui due cicli universitari principali, uno di primo e uno di secondo livello, saranno riconosciuti ai fini dell'equiparazione e l'equivalenza in ambito internazionale.

Gran parte dell'originalità e della flessibilità, usando questo sistema, sarà ottenuta attraverso l'utilizzazione dei crediti (così come propone ECTS) e dei semestri. Ciò consentirà di convalidare i crediti acquisiti per coloro che scelgono di iniziare o continuare la propria formazione in università europee differenti o che desiderano acquisire titoli accademici in qualsiasi momento della loro vita. Gli studenti dovranno poter entrare nel circuito universitario in qualsiasi momento della loro vita professionale e provenendo dagli ambiti più diversi.

Gli studenti del primo ciclo universitario dovranno avere accesso a una gamma diversificata di programmi che includa la possibilità di seguire studi multidisciplinari e di acquisire competenza nell'uso delle lingue e delle nuove tecnologie informatiche. Il riconoscimento internazionale del titolo di primo ciclo come appropriato livello di qualificazione è importante per il successo di questo sforzo, attraverso il quale noi desideriamo rendere il nostro sistema d'istruzione superiore chiaro a tutti.

Il secondo ciclo universitario dovrebbe prevedere una scelta tra un percorso più breve e uno più lungo, anche con possibilità di trasferimento dall'uno all'altro. In entrambi, giusta enfasi dovrebbe essere data alla ricer-

ca e al lavoro individuale.

In ambedue i cicli, gli studenti saranno incoraggiati a trascorrere almeno un semestre in università fuori dal proprio paese. Allo stesso tempo, un maggior numero di docenti dovrebbe lavorare negli altri paesi europei. Il crescente aiuto dell'Unione Europea alla mobilità degli studenti e dei docenti dovrà essere utilizzato al massimo.

Molti paesi, non solo in Europa, hanno preso pienamente coscienza della necessità di favorire tale evoluzione. Le Conferenze dei Rettori delle Università Europee, come pure gruppi di esperti e accademici nei nostri rispettivi paesi sono impegnati in una diffusa riflessione su queste linee.

Una convenzione sul riconoscimento accademico dei titoli di studio di istruzione superiore in Europa è stata approvata l'anno scorso a Lisbona. La convenzione ha stabilito un numero di requisiti base e ha riconosciuto che ogni paese si possa impegnare in ipotesi anche più favorevoli. Possiamo partire da queste conclusioni, che sosteniamo, per andare oltre. Il mutuo riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore, d'altra parte, trova già ampie basi comuni nelle direttive dell'Unione Europea sulle professioni.

I nostri governi, tuttavia, continuano ad avere un ruolo significativo da svolgere a questo scopo, incoraggiando modalità attraverso le quali le conoscenze acquisite possano essere convalidate e i rispettivi titoli possano più agevolmente essere riconosciuti. Ci aspettiamo che questo promuova ulteriori accordi interuniversitari. La progressiva armonizzazione del quadro complessivo dei nostri titoli e cicli può essere raggiunta attraverso il potenziamento delle esperienze già esistenti, i corsi con-

giunti, le iniziative pilota e il dialogo con tutti gli interessati.

Ci impegniamo qui a incoraggiare un quadro comune di riferimento, finalizzato a migliorare il riconoscimento esterno e a favorire sia la mobilità degli studenti sia la loro "occupabilità". L'anniversario dell'Università di Parigi, oggi qui alla Sorbona, ci offre una solenne opportunità per impegnarci nello sforzo di creare uno spazio europeo dell'istruzione superiore in cui le identità nazionali e gli interessi comuni possano interagire e rafforzarsi l'un l'altro a beneficio dell'Europa, dei suoi studenti e più generalmente dei suoi cittadini. Ci appelliamo agli altri Stati membri dell'Unione e agli altri paesi europei affinché si uniscano a noi in questo obiettivo e alle università europee, affinché consolidino il ruolo dell'Europa nel mondo, migliorando e aggiornando continuamente la formazione dei suoi cittadini.

*Parigi, La Sorbona,
25 maggio 1998*

CLAUDE ALLEGRE
*Ministro dell'Educazione Nazionale e
della Ricerca e della Tecnologia (Francia)*

LUIGI BERLINGUER
*Ministro della Pubblica Istruzione,
dell'Università e della Ricerca scientifica e
tecnologica (Italia)*

TESSA BLACKSTONE
*Ministro dell'Educazione e
della Scienza Superiore (Regno Unito)*

JURGEN RUETTIGERS
*Ministro dell'Educazione e
della Ricerca e della Tecnologia
(Germania)*

IL VALORE DELL'AUTONOMIA

a cura di Umberto Massimo Miozzi

Organizzato dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane presso l'Università di Roma "Tor Vergata" l'1 e 2 aprile, il convegno nazionale su "Il valore dell'autonomia. L'autonomia didattica per una nuova università" ha posto al centro dell'attenzione il risultato dei dibattiti sviluppatisi nelle università sui contenuti del "documento Martinotti": una proposta per radicali cambiamenti negli indirizzi didattici e organizzativi dell'università italiana – come abbiamo già avuto occasione di rilevare (cfr. UNIVERSITAS n. 67 – che ha suscitato interesse, attenzione, consensi, ma pure perplessità (ad esempio sull'introduzione del sistema dei crediti), contrasti, anche sulla contrattualizzazione dei rapporti e sullo stesso modello autonomistico, assunto più come strumento che non come valore e come principio. Un'autonomia, cioè, "assegnata" dal Ministero più che strettamente interconnessa con la responsabilità e la valutazione.

Con inusuale rapidità la Conferenza dei Rettori ha pubblicato gli Atti del convegno: circostanza, questa, che consente di stralciarne le parti più significative tratte dalle relazioni generali presentate al convegno dai rettori Bianca Maria Tedeschini Lalli, Rodolfo Zich, Alberto Febbrajo, Luciano Modica ed Enrico Rizzarelli, cui sono seguiti interventi e contributi ai dibattiti suscitati all'interno dei gruppi di lavoro. Un materiale che, complessivamente, contribuirà alla determinazione dei decreti ministeriali attuativi della Bassanini 2, a sanzione dell'autonomia didattica prevista per il prossimo autunno.

AUTONOMIA DAL BASSO

Biancamaria Bosco Tedeschini Lalli

Rettore dell'Università di Roma Tre

"Complessivamente questa ipotesi di documento aperto è stata apprezzata proprio in quanto aperta: è stato letto in senso positivo il carattere aperto di questo documento che ha stimolato la discussione. Gli scopi indicati erano scopi su cui la generalità dei documenti ha manifestato concordanza: l'aumento di efficienza, la riduzione degli abbandoni, l'autonomia vista non come mezzo ma come fine per aumentare l'efficienza e per rimuovere gli ostacoli, la massima permeabilità tra i diversi segmenti dello stesso percorso formativo e tra più percorsi formativi, il miglior sfruttamento delle risorse anche umane disponibili nei vari atenei, la mobilità delle medesime risorse, la formazione permanente e ricorrente, la competizione tra atenei,

nei, l'adeguamento alla richiesta di tutto il sistema universitario europeo di maggiore diversificazione istituzionale, di nuove politiche degli accessi, di risposta a una domanda sempre più differenziata facendo sì che il concetto di 'coerenza' assuma il significato di flessibilità". [...]

"I vari documenti chiedono pluralità di offerta formativa, flessibilità curricolare, la possibilità di porre i laureati italiani in grado di competere con i laureati europei. Si registra una tendenza a riconoscere che, nell'enunciazione più avanzata, educare i giovani significa educarli a percorrere un sistema complesso sviluppando una capacità di autorientamento, una capacità di scelta di progetto personale, un vero progetto di vita. Nell'am-

bito di un progetto di vita il progetto formativo deve essere un progetto pensato, meditato, scelto con consapevolezza". [...]

"L'autonomia didattica ha due strade da percorrere: la prima è il ripensamento e la rielaborazione dell'esistente per adattarlo alle nuove esigenze, non a quelle che si manifesteranno ma a quelle già manifestate; la seconda è quella delle innovazioni didattiche in rapporto all'evolversi della ricerca, all'emergere ed affermarsi di discipline di settori di confine, all'eventuale manifestarsi di esigenze di nuovi profili professionali. Ambedue le strade sono sottese al dibattito che si è avuto ma hanno movimenti diversi e momenti differenti.

Chi esercita questo potere di proposta in queste due direzioni? Credo che questo sia un problema che tutti quanti ci poniamo. A livello di ateneo la proposta dal basso viene definita da quasi tutti i documenti come proposta di tutte le istanze autonome dell'ateneo, intesa nel senso più

vasto: se permette il ministro, le facoltà sono una cosa importante nell'ateneo ma non sono le uniche, ci sono corsi di studi in combinazione tra loro, dipartimenti in combinazione tra loro, facoltà anche in combina-

zione tra loro, nonché anche istanze appartenenti a diversi atenei. Queste sono le possibilità aperte, non le obbligatorietà. Quasi tutti hanno detto che al di là dei requisiti minimi ordinamentali degli studi universitari

che saranno previsti, le innovazioni proposte dovranno essere attuate gradualmente attraverso una sperimentazione che consenta di valutare con trasparenza e di creare una cultura dell'autonomia". [...]

L'UNIVERSITÀ NEL SISTEMA DELL'EDUCAZIONE SUPERIORE

Rodolfo Zich

Rettore del Politecnico di Torino

"Autonomia per che cosa? Per quale politica? Quali le strategie e le implicazioni nei confronti degli altri operatori nel sistema formazione? Per quali finalità formative? Con che relazioni con il mondo del lavoro"? [...]

"L'autonomia di per sé non obbliga a fare bensì permette di fare. Quindi, al di là della riformattazione dei percorsi formativi e della ridescrizione degli stessi con strumenti più idonei al rapporto con l'utenza ed alla confrontabilità internazionale, non sarà l'autonomia ad imporre politiche. Semmai sono le logiche sulla destinazione delle risorse, o la revisione delle relazioni operatori/istituzioni, o le opportunità offerte dal contesto, a creare le necessità del cambiamento e sarà importante poter scegliere autonomamente le proprie strategie". [...]

"L'autonomia universitaria evolverà e certamente dovrà diventare spazio di una più completa interazione con i soggetti operanti o aventi competenze nella ricerca e nella formazione. Vediamo quindi di stimolare alcune riflessioni sull'integrazione dell'università nel sistema formazione e sulla relazione università/sistema socio-economico.

Nello specifico accennerò a tre temi:

- rapporto università/scuola media superiore (integrazione verticale);
- università in un sistema integrato della formazione superiore (integrazione orizzontale);
- il rapporto università/mondo del lavoro.

Il primo punto riguarda la necessità di una integrazione verticale tra il mondo della scuola media superiore e quello dell'università.

Il risultato di un processo formativo dipende dalla *performance* di tutti i segmenti.

Per troppo tempo l'università si è mossa nell'ottica di considerare la qualità ed il profilo tipologico della formazione in uscita dalla scuola media superiore come una variabile indipendente.

Con diverse implicazioni:

- la disomogeneità, ed in media, il modesto livello di preparazione all'ingresso dell'università porta di norma ad un aumento dei *drop-out*;
- la mancanza di capacità di coltivare la matematica *in primis* e poi le scienze, distorce il profilo di scelta delle facoltà degli studenti rispetto alle opportunità occupazionali;
- il mancato conseguimento di alcune abilità fondamentali quali la conoscenza delle lingue straniere o dell'informatica di base obbligano l'università ad intervenire in via sussidiaria rispetto alla scuola media superiore con appesantimento/allungamento del percorso formativo.

I nuovi obiettivi della formazione, che richiedono tempi certi e qualità controllata, non permettono che venga protratta una situazione in cui è massima l'incertezza sulla preparazione all'ingresso.

Non è concepibile che sull'università

- oggi dotata di risorse finanziarie pro capite notevolmente inferiori alla media internazionale - ricadano inefficienze della scuola media superiore, oggi dotata di risorse finanziarie significativamente superiori alla media internazionale". [...]

"Obiettivo dei prossimi anni è la costituzione in Italia di un sistema formativo integrato, nel quale interagiscano sottosistemi che garantiscano agli utenti tutti gli strumenti per partecipare al mutamento socio-economico:

- sistema scolastico;
- sistema universitario;
- sistema della formazione aziendale;
- sistema della formazione professionale.

Nel settore dell'istruzione superiore esiste l'esigenza di organizzare un'offerta formativa caratterizzata da grande flessibilità, con una ricchezza di nuovi schemi che sappiano interconnettersi efficacemente con un mercato del lavoro in continua mutazione.

La flessibilità che si sta prospettando all'interno dell'università deve essere estesa più in generale all'interno del sistema nel suo complesso.

L'esigenza di una integrazione trasversale dei diversi sistemi si snoda parallelamente alla necessità di una integrazione della formazione nel processo di sviluppo, crescita e rinnovo delle conoscenze, sia teoriche che pratiche, che accompagnano l'inserimento e la vita professionale dei soggetti formati.

Quindi, integrazione di sistema ma anche integrazione del sistema col mondo del lavoro ed estensione del ruolo della formazione lungo il corso della vita professionale".

MODELLI DI ORIENTAMENTO

Alberto Febbrajo

Rettore dell'Università di Macerata

"Il ruolo dell'orientamento risulta nel documento in questione fortemente sovraccaricato rispetto ad una situazione nella quale la domanda e l'offerta formativa venivano fondamentalmente concepite come delle costanti in un modello a incastro, per cui, dato un certo insieme di attitudini e di competenze si ipotizzava che questo potesse determinare la scelta razionale di un certo corso dai contenuti rigidamente definiti.

Alla luce di un'autonomia che costringe a ripensare in modo razionale rispetto allo scopo l'attività didattica e a superare una prospettiva parcellizzata come quella disciplinare, mediante una più ampia prospettiva imperniata su aree tematiche di insegnamento, l'orientamento appare come una fondamentale cerniera capace di guidare gradualmente una domanda fisiologicamente variabile verso un'offerta altrettanto fisiologicamente variabile in modo che l'incontro tra le due avvenga in maniera tendenzialmente ottimale per il sistema, e quindi sia per le università sia per gli studenti.

Tale emergente modello di orientamento, occorre ricordarlo, affonda le proprie radici in una riflessione collegiale svolta nell'ambito della CRUI, la quale ha da anni costituito un'apposita commissione di delegati rettorali. In tale sede, in qualche misura anticipando i processi in atto, è stato elaborato un modello di orientamento assai variegato comprendente tre livelli (di ingresso, di accompagnamento curricolare e, dopo il conseguimento del titolo, di avviamento agli sbocchi professionali), modello che appare oggi fortemente istituzionalizzato, avendo progressivamente trasformato i propri originali caratteri quasi privatistici e individualistici in caratteri sempre

più marcatamente pubblicistici, anche per la crescente attenzione all'importanza che l'investimento sociale per l'istituzione universitaria abbia successo nei confronti di percentuali sempre più consistenti di utenti. Il modello di orientamento che risulta dal documento in questione si colloca prevalentemente all'interno di questa linea di tendenza di cui riassume i principali caratteri rafforzandoli ulteriormente. In particolare l'orientamento, inteso in senso ampio come strumento per dare supporto informativo e formativo alle scelte degli studenti connesse con la vita universitaria, risulta ancora più istituzionalizzato in quanto viene presentato esplicitamente, in tutte le sue accezioni, come un dovere per le università (non a caso la sezione del documento dedicata all'orientamento è quella nella quale il verbo 'dovere' appare con più frequenza). Esso risulta inoltre ancora più oberato di compiti in quanto in una situazione di diversificazione destinata a prefigurare non solo più corsi ma più varianti di corsi, dovrà essere intensificato lo sforzo per l'orientamento soprattutto all'ingresso in modo da assorbire la maggiore incertezza così prodotta. Esso risulta infine più 'lungo' in quanto nello stesso modello vengono preventivati tempi sensibilmente diluiti per le scelte da parte dello studente. L'orientamento non è più basato su un'interazione tra due livelli - informazione e, in misura crescente, promozione di processi interni di riflessione - ma su un terzo livello: quello dell'esperienza diretta, che in un'ottica del 'prova e vedi' provoca a sua volta processi di riflessione e di autocorrezione, e quindi un ri-ordinamento di tipo empirico che presenta indubbi vantaggi in termini di verifica dell'autenticità delle

scelte, ma richiede inevitabilmente più tempo". [...]

"L'accresciuta importanza dell'orientamento comporta che sulle università vengano convogliati compiti, per lo più simbolici, che queste istituzioni possono di fatto svolgere in misura assai ridotta (si veda ad esempio l'obbligo delle università 'di favorire il passaggio verso il ruolo lavorativo, per garantire che l'individuazione delle specifiche vocazioni e dei più capaci non sia distorta da condizionamenti strutturali negativi'). Questo uso in parte ideologico in parte utopico dell'orientamento, per cui esso finisce per risultare una panacea rispetto a problemi altrimenti non risolvibili, non può certo appagare chi è seriamente impegnato a realizzarlo, e inoltre ignora sia la necessità di mezzi e di strumenti adeguati di cui oggi le università per lo più non dispongono, sia l'opportunità di una qualche forma di autoregolamentazione che garantisca obiettività ed esaustività delle forme di comunicazione che dovranno essere sviluppate. La stessa crescente diversificazione dell'offerta richiede in concreto un impegno maggiore da parte del Ministero non solo per affrontare il problema della residenzialità (precondizione essenziale della mobilità), ma anche per garantire - per via possibilmente telematica - un'informazione capillare affidabile e costantemente aggiornata, che non potrà essere affidata solo a iniziative locali, per quanto commendevoli, e andrà corredata di tutte le informazioni necessarie a rendere riconoscibili e 'valutabili' i diversi contenuti dei singoli corsi. È possibile comunque ipotizzare a questo proposito anche processi di auto-rafforzamento per cui più flessibilità dell'offerta richiederà sempre più orientamento della domanda. Invero il preventivo inserimento di possibilità di cambiamento può stimolare scelte che mettono già in conto una tale eventualità, e che quindi, essendo meno propense ad assumere rischi, saranno più facilmente destinate ad essere successivamente corrette".

GLI SCOPI DELLA VALUTAZIONE

Luciano Modica

Rettore dell'Università di Pisa

"Il primo scopo essenziale della valutazione è quello di garantire il valore dell'investimento pubblico nell'istruzione universitaria. Molti di noi, forse tutti, giudicano assolutamente insufficiente in Italia il finanziamento statale al sistema universitario; ma mi sembra evidente, per non dire giusto, che un adeguamento delle risorse pubbliche non potrà realizzarsi se lo Stato, il primo degli *stakeholders*, e i suoi organi di governo (in particolare il MURST) non hanno i mezzi per garantirsi e controllare che il maggiore investimento generi incremento della qualità. Non è certo un caso che, in quasi tutti gli altri paesi europei l'istituzione di un sistema di valutazione della qualità delle attività universitarie è coincisa con il momento politico in cui lo Stato prendeva in considerazione nuove regole di finanziamento del sistema

universitario nazionale.

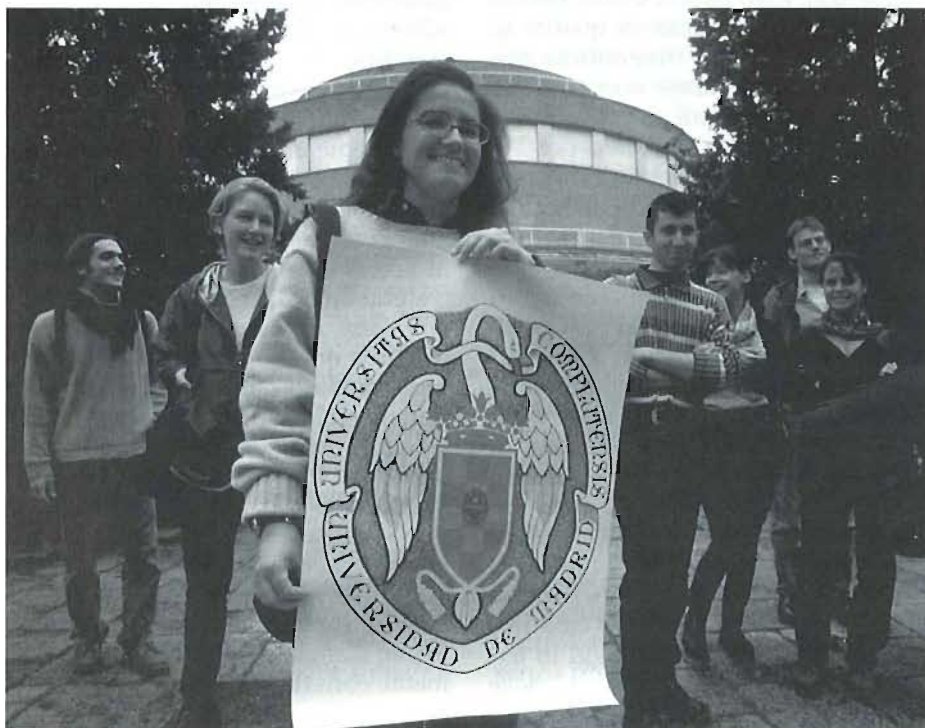
Il secondo scopo è quello di provocare un meccanismo stabile di continuo miglioramento della didattica. Siamo qui quasi tutti professori o studenti (o comunque lo siamo certamente stati), quindi sappiamo benissimo che il dover affrontare un esame spinge ad approfondire e comprendere meglio gli argomenti che ne saranno oggetto e a migliorare la propria attività. Valutare la didattica universitaria significa dunque spingerla inevitabilmente verso il suo miglioramento, tanto più non episodico quanto più la valutazione diviene una procedura stabile e condivisa.

Il terzo ed ultimo scopo principale è quello di contribuire a formare un sistema efficace e trasparente di informazione pubblica sulle attività universitarie. In un sistema in cui le

università e i loro programmi formativi tendono sempre più a differenziarsi competitivamente, occorre garantire che l'opinione pubblica – e qui vi comprendo tutti e tre i portatori di interessi sopra citati – possa discernere tra pubblicità (peraltro pienamente legittima) e informazione di origine controllata, soprattutto in un campo così delicato come la formazione superiore, che è in ogni caso un bene pubblico e, in Italia, è in massima parte affidata ad istituzioni pubbliche. I documenti di un buon sistema nazionale di valutazione costituiscono allora un'insostituibile base informativa, trasparente nella sua formazione, efficace per la natura stessa della sua origine. Dare accesso pubblico a questa base informativa fornisce inoltre un efficiente meccanismo di *feedback* che agisce sulla qualità stessa delle procedure di valutazione". [...]

"La metodologia di valutazione della qualità più sperimentata, che è utilizzata in tutti i paesi europei in cui c'è un sistema di valutazione pur con forti differenze organizzative tra loro, si articola in due fasi. La prima è un'autovalutazione fatta dalla struttura sottoposta a valutazione (un ateneo, un corso di laurea o di diploma, etc.), nella quale la struttura stessa è chiamata a descrivere esplicitamente e preventivamente gli obiettivi che si prefigge e a giudicare il grado di raggiungimento di tali obiettivi.

La fase di autovalutazione è la chiave di volta del sistema di valutazione perché permette alla struttura di leggersi e di descriversi, stimolando insieme la partecipazione e il consenso alla valutazione che ne rappresentano aspetti fondamentali ed irrinunciabili. Essa non è però naturalmente sufficiente a causa dell'evidente autoreferenzialità. Serve pertanto una seconda fase che consiste in una valutazione esterna, una *peer review*, che permetta di giudicare se il rapporto di autovalutazione rappresenta fedelmente o meno la realtà, verificata con uno studio attento dell'autovalutazione e con una accurata visita *in loco*. Il rapporto finale dei valutatori esterni rappresenta la valutazione della struttura".



Università Complutense di Madrid: un gruppo di studenti

SCENARI ORGANIZZATIVI

Enrico Rizzarelli

Rettore dell'Università di Catania

Il problema degli accessi

"Il regolamento sugli accessi, contiene certamente interessanti elementi di novità: l'adozione sistematica di procedure di preiscrizione e d'attività d'orientamento (corsi zero, tutorato), peraltro, già spontaneamente attuate presso singoli atenei negli anni accademici precedenti, costituiscono presupposti essenziali per l'efficacia dell'azione formativa. Le indicazioni del Ministero pongono le prime necessarie condizioni perché le abilità degli studenti, come si è detto fattore indispensabile per la produzione di istruzione, siano adeguate alle caratteristiche del percorso formativo e, pertanto, il prodotto dello stesso possa migliorare.

Bisogna riflettere, però, se si tratti di condizioni oltre che necessarie anche sufficienti per conseguire l'obiettivo di migliorare il risultato quantitativo e qualitativo del processo produttivo. A mio parere si tratta di condizioni necessarie ma non sufficienti. Infatti, nel momento in cui si chiede agli atenei di diventare protagonisti del cambiamento, di esercitare la propria autonomia e di rispondere dei propri risultati in una logica di valutazione, credo sia necessario metterli anche nella condizione di combinare, nel modo ritenuto adeguato i propri fattori produttivi, perché anche da questo tipo di scelte dipende il risultato della loro attività. Rispetto a questa esigenza in base agli orientamenti presenti nel Regolamento ministeriale, pur individuandosi i passaggi necessari prima richiamati, non si raggiunge quella che sembrerebbe essere la necessaria conclusione: che gli atenei, una volta esperite le opportune attività di orientamento possano incidere sulla direzione scelta dagli studenti, indirizzandone le scelte in linea con le caratteristiche dell'offerta di servizi disponibili e con le abilità di ciascuno. In concreto, risulta difficile capire per-

ché una volta che l'attività di orientamento sia stata svolta in maniera adeguata, anche attraverso attività di autovalutazione da parte degli studenti e di valutazione da parte degli atenei, le scelte degli studenti, seppure non motivate da riscontri oggettivi, o addirittura sconsigliabili da questo punto di vista, debbano essere subite dagli atenei indipendentemente dai risvolti che esse possano avere sui risultati". [...]

"La flessibilità dei curricula previsti dalla proposta 'Martinotti', la maggiore mobilità resa possibile dall'adozione del sistema dei crediti riduce le possibili remore circa l'opportunità di condizionare le scelte degli studenti anche in relazione al possibile utilizzo della dimensione regionale del sistema universitario.

D'altra parte, la possibilità per gli atenei di intervenire su queste scelte per programmare adeguatamente la propria offerta formativa è cruciale per dare significato al principio della contrattualità specialmente in quelle aree disciplinari dove oggi, in assenza di qualsiasi possibilità di controllo degli accessi, la sproporzione tra domanda e offerta è particolarmente evidente".

La politica del personale

"La questione della politica del personale è un'altra delle condizioni strategiche perché la proposta 'Martinotti' possa tradursi in un effettivo miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia del processo formativo ed è indispensabile per chiarire i connotati del contesto nel quale l'autonomia didattica possa efficacemente esplicarsi.

Alla definizione dello stato giuridico dei docenti e dei modi di reclutamento, del resto, si accenna già nel 'documento Martinotti' come pre-condizioni per il buon funzionamento generale del sistema; credo sia opportuno in questa sede approfondire la questione.

In effetti, requisito indispensabile perché l'offerta didattica sia flessibile e innovativa è anche che gli atenei possano godere di gradi di libertà nella gestione del personale e disporre di meccanismi adeguatamente incentivanti. Credo sia necessario sottolineare come quest'esigenza sia particolarmente sentita nei confronti di tutte le componenti del personale, docente e tecnico-amministrativo, in quanto, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze e specificità, come si è detto, può essere considerato un fattore di produzione indispensabile per l'ottenimento del risultato finale.

A questo proposito si possono riscontrare segnali interessanti di rinnovamento nel quadro normativo complessivo anche se l'intensità di alcuni di essi è troppo flebile, se paragonata al ritmo complessivo del cambiamento del sistema e, pertanto, rischia di creare distorsioni.

In particolare, per esempio, la possibilità di avviare contratti di docenza per qualsiasi tipo di insegnamento è sicuramente un segnale interessante di cambiamento che sta agli atenei sfruttare adeguatamente, lasciando da parte pregiudizi, spesso ingiustificati, nei confronti della docenza non accademica o riferimenti, non omogenei con il sistema europeo, al cosiddetto 'precariato'. Nell'attesa che i necessari pareri siano acquisiti, credo sia opportuno rilevare che il testo, nello spirito della proposta 'Martinotti', potrebbe essere opportunamente integrato per sottolineare l'importanza crescente dei segmenti formativi post-laurea. In particolare, il dottorato di ricerca, al quale è dedicata una certa attenzione nella proposta, anche con riferimento ai rapporti dell'ateneo con l'esterno, non viene esplicitamente previsto come corso di studio presso il quale sia possibile attivare contratti di insegnamento, così limitando l'effettiva possibilità di sviluppare adeguatamente la proiezione esterna del dottorato stesso". [...]

Squilibri territoriali

"Nel 'documento Martinotti', si sottolinea l'importanza che tutti gli atenei godano di 'condizioni di partenza

eque' e si accenna brevemente all'opportunità di sostenere con incentivi i progetti innovativi presentati da atenei dislocati in aree periferiche, implicitamente attribuendo al fenomeno un attributo di marginalità rispetto al complesso del sistema universitario italiano.

A mio parere si tratta di una lettura riduttiva di quello che è un serio problema sul tappeto: gli atenei meridionali soffrono di un'inferiore dotazione di risorse rispetto agli atenei del Centro-Nord e di minori, oggettive, possibilità di reperire finanziamenti aggiuntivi all'esterno o di sfruttare compiutamente l'autonomia impositiva, considerate le caratteristiche socio-economiche del contesto. Che non si tratti di un fenomeno marginale lo testimonia il fatto che i 17 atenei meridionali, per un totale di circa 536.000 studenti, cioè il 30% della popolazione studentesca nazionale, ricevano soltanto il 22,6% del fondo di finanziamento ordinario complessivamente disponibile per il sistema universitario.

sivamente disponibile per il sistema universitario.

Questa circostanza, in un quadro di risorse complessive date e articolate secondo i principi della L. 537/93, si rivela come un sistematico fattore di 'svantaggio competitivo' già nell'attuale assetto. In una prospettiva di autonomia didattica, lo svantaggio tende ad accentuarsi in quanto l'insufficiente dotazione di risorse diventa fattore limitativo per l'esplicarsi delle potenzialità innovative di questi atenei e, pertanto, incide negativamente sulla loro competitività". [...]

Le risorse

"Il finanziamento del sistema universitario italiano è sostanzialmente pubblico.

Rispetto alla media dei principali paesi OCSE, l'Italia con un valore pari allo 0,7% presenta una spesa rispetto al Pil notevolmente inferiore al

Regno Unito (0,8%) ed alla Francia e Germania (0,9%). Tradotto in miliardi, la minore spesa rispetto a Francia e Germania ammonta a 3.500-4.000 miliardi per anno.

Questo minore impegno significa che uno studente costa in Italia quasi il 40% in meno di quanto costa in Germania.

Il dato italiano mostra inoltre un particolare squilibrio circa la ripartizione di risorse tra i diversi livelli di educazione. Infatti, mentre nei principali paesi europei il costo per ogni studente universitario è superiore del 100% a quello sostenuto per uno studente elementare, in Italia la differenza è solo del 10%.

Anche per quanto riguarda le risorse umane, il sistema italiano presenta notevoli deficienze, considerato che in Italia vi sono 28,5 studenti per ogni docente, mentre negli Stati Uniti tale numero scende a 14 studenti per docente".

GLI STUDENTI E L'AUTONOMIA

Le preoccupazioni degli studenti riguardo al processo dell'autonomia sono state manifestate in documenti presentati in occasione del convegno di Tor Vergata e in vari atenei. Il rettore di Roma Tre, Bianca Maria Tedeschini Lalli, in un'intervista a Roma, ricerca e formazione (marzo-aprile 1998) ha evidenziato due elementi di critica da parte studentesca.

"Innanzitutto il valore legale del titolo che sembra loro una grande garanzia, e che temono venga meno. In secondo luogo sostengono che dando il via all'autonomia didattica si creerebbero sedi di serie A e di serie B. Questa obiezione sarebbe giusta se non fosse la descrizione di una situazione già esistente. Di fatto non è vero che tutte le lauree abbiano lo stesso valore; alcune sedi universitarie sono in condizioni migliori e altre in condizioni peggiori, alcune hanno una loro tradizione e altre no, alcune hanno risorse, come ad esempio un vivo rapporto con il territorio, e altre non l'hanno. Semmai l'autonomia didattica, portando con sé la competizione ma anche molte possibilità di collaborazione tra le sedi, come percorsi di studio comuni, potrebbe contribuire a superare queste differenze e rendere in fondo più compatibili i diversi atenei.

C'è poi una terza obiezione, su cui è difficile non essere d'accordo con gli studenti: loro sono terrorizzati da qualunque tipo di riforma che sia fatta e attuata in presenza di quello che chiamano 'potere assoluto' di noi docenti. Cioè sostengono che in una situazione in cui i docenti governano sostanzialmente il sistema, pure una riforma che è senza dubbio indirizzata decisamente ad avvantaggiare gli studenti piuttosto che i docenti verrà gestita male, perché non ci sarà sufficiente partecipazione e collaborazione. Mi sembra infatti che la cosa più forte che sia uscita dal convegno, che forse non era nemmeno stata chiarita sufficientemente nel documento iniziale, è la necessità che tutto quello che si farà nel campo della didattica sia soggetto a monitoraggio assiduo e rigoroso e con un grande coinvolgimento degli studenti, come altrove avviene. E questo monitoraggio e questa valutazione devono riguardare non soltanto gli aspetti tecnici dell'innovazione, ma anche la qualità della didattica".

LA SFIDA DELLA FLESSIBILITÀ

Luigi Paganetto

Presidente del CEIS - Università di Roma "Tor Vergata"

La riforma va a incidere su una situazione che vede l'Italia ultima per percentuale del numero di laureati sulla popolazione e un'assai bassa produttività delle università, che laureano in cinque anni solo un terzo di quelli che si iscrivono, hanno un numero di fuori corso oltre tre anni pari a circa il 30% degli iscritti e in cui l'80-90% di quelli che si laureano sono fuori corso. Si tratta, è ovvio, di una situazione patologica. Oltre tutto, il numero dei laureati sulla popolazione è di circa il 7%, contro il 20% circa della media dei principali paesi europei.

Di fronte a questa situazione, la riforma propone cambiamenti dell'università ispirati a una maggiore flessibilità curricolare, alla contrattualità dei rapporti con gli studenti, alla diversificazione competitiva tra gli atenei, all'esigenza di meccanismi di valutazione dell'attività universitaria, il tutto in un quadro in cui l'autonomia didattica degli atenei sia capace di esprimere iniziative "dal basso", legate alla funzione di indirizzo, coordinamento e verifica dei risultati del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica.

Il disegno della riforma è ambizioso, la filosofia che ne sta alla base interessante e in larga misura condivisibile. Le prescrizioni che ne vengono fatte derivare non sono però sempre coerenti con l'impianto generale e in qualche caso non appaiono facilmente praticabili. Cominciamo dalla "diversificazione competitiva" dei diversi atenei. Essa viene intesa come trasparenza dell'offerta formativa delle università al fine di incoraggiare una scelta basata sulle esigenze di formazione di ciascuno, piuttosto che verso l'università "sotto casa". Si tratta di un principio assolutamente da condividere, ma la sua applicazione è

limitata dalle rigidità del sistema, in primo luogo dal permanere del valore legale del titolo di studio.

Questo vincolo disincentiva largamente la ricerca di una formazione a misura dell'esigenza di ciascuno. Pochi sono disposti ad affrontare un *curriculum* più impegnativo e aggiornato se il risultato è comunque lo stesso "foglio di carta" che è possibile conquistare altrove con minore sacrificio. La diversificazione competitiva, in ogni caso certamente utile, tenderà così a enucleare aree formative a differente qualificazione ed efficienza didattica. La differenziazione dell'offerta didattica richiede opportune azioni di informazione. Esse non vanno però legate ai cosiddetti "bacini di utenza". Questo concetto contrasta con quello della differenziazione competitiva che pure ha un decisivo rilievo sia nell'attività di orientamento così come concretamente realizzato dagli atenei e sostenuto dal Ministero dell'Università, che nelle attività previste dal progetto di riforma. Quest'ultimo fa infatti riferimento a offerte formative "conzorziolate" a partire dai "bacini di utenza" e riferite a grandi aree largamente coincidenti con le regioni.

Queste indicazioni confermano che la propensione a gestire secondo canoni meramente amministrativi i problemi dell'università sono più forti dei pochi germi competitivi che pure si vorrebbero introdurre. Che questo sia vero risulta anche dal modo in cui sono formulati i criteri previsti per conferire flessibilità all'ordinamento didattico delle università. La strada scelta per dare risposta ai problemi posti dalla bassa produttività degli atenei si basa sull'idea di consentire a chi non conclude il ciclo più lungo degli studi di utilizzare in tutto o in parte il percorso compiuto.

Se però si guarda al modo in cui l'idea della flessibilità è trasferita rispetto ai valori diversi dei corsi di diploma e laurea emergono non poche ragioni di perplessità. È improbabile infatti che l'introduzione, a iniziativa delle singole università, del cosiddetto certificato universitario di base (CUB), non finalizzato a una specifica professionalità, abbia un qualsiasi significato per il mercato del lavoro. Allo stesso tempo la possibilità di introdurre corsi post-laurea che consentano di conseguire un master, se è certamente interessante, non dà una reale risposta al problema di rendere completamente "modulare" il *curriculum* universitario. Va anche aggiunto che l'obiettivo di una maggiore produttività dell'università non può essere raggiunto se accanto alla flessibilità non si introducono criteri precisi che prevedano come all'alleggerimento dei *curricula* si accompagnino limiti alla possibilità di ripetere gli esami ed essere "fuori corso".

Va detto che la scelta a favore della flessibilità (da condividersi) produce un aumento della complessità organizzativa, senza che le facoltà universitarie abbiano capacità adeguate a fronteggiarle.

Ciò è tanto più vero se si considera l'importanza che viene attribuita (a ragione) alle attività di orientamento. Un deciso impegno delle università in questa direzione renderebbe un servizio di grande importanza allo studente e consentirebbe di evitare di spendere un anno per valutare le proprie attitudini che, seppure previsto dal progetto di riforma, appare uno spreco di risorse e di tempo.

* Il testo è la sintesi del documento presentato dall'autore alla conferenza di Tor Vergata e pubblicata da *Il Sole 24 Ore* del 1° aprile.

*Indagine sulle caratteristiche e le dinamiche di un prodotto in continua crescita;
teoria e prassi nell'offerta di formazione manageriale*

I modelli formativi post-laurea **I MASTER IN ITALIA**

Valeria Rohr

Nel 1987 un'indagine della Confindustria contava, in tutta Italia, 8 master. Due anni più tardi l'Isfol ne censiva 31. Ancora due anni ed erano diventati 67. Oggi non è più possibile effettuare un censimento dei master presenti in Italia.*

L'universo di questi particolari programmi formativi è cresciuto e sta crescendo a ritmi vertiginosi: la proliferazione incontrollata dell'offerta si impone oggi in maniera evidente e problematica, mentre il tasso di crescita esponenziale ha portato ad una vera e propria esplosione del fenomeno.

L'abuso della parola "master" sembra essere il dato caratterizzante della formazione di questi anni. Basta sfogliare le pagine della stampa – soprattutto degli inserti sul lavoro – per rendersi conto dell'enorme quantità di corsi master che caratterizzano il mercato dell'offerta formativa.

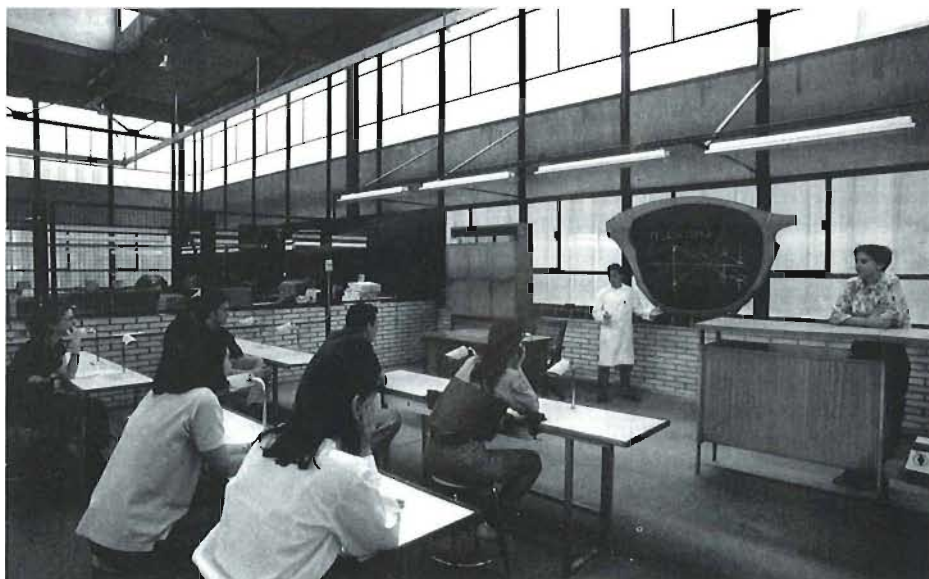
"Rinforzati" nel numero, essi si sono spostati dalle tradizionali aree della gestione aziendale fino ad occupare i più disparati campi della conoscenza: dal master per formatori a quello per amministratori condominiali, dal master per operatore nei cantieri edili a quello per automotivatori, fino all'agromaster, al master del sistema tessile, a quello sul calore...

Che sia master di un mese, di un anno o istantaneo, non importa, la parola Master (con la "M" maiuscola...) sembra offrire lucentezza e *appeal*: in assenza di qualsiasi punto di riferi-

mento istituzionale e giuridico, essa è stata attribuita "selvaggiamente" a prodotti estremamente differenziati.

Ma che cosa è un master? Che cosa offre concretamente? A chi si rivolge? Come si relaziona con il mondo accademico? Che vantaggi dà rispetto alla laurea? Quale è la sua spendibilità sul mercato del lavoro? L'idea di una ricerca è nata da questi interrogativi. Nonostante la rilevanza assunta dal fenomeno, esso rimane una realtà ancora scarsamente documentata. Infatti, pur in presenza di un dibattito vivace e di sempre più frequenti occa-

sioni di incontro e discussione, se si eccettuano la vasta pubblicistica promozionale e le guide di carattere eminentemente informativo, ricerche e studi che analizzino compiutamente tale fenomeno sono praticamente inesistenti. Il fenomeno "master" sembra curiosamente appannaggio della stampa, quotidiana e periodica, che nel corso degli anni ne ha costruito un ritratto dai contorni forti ma in un'ottica sostanzialmente a-problematizzata: carta vincente per una carriera rapida e sicura, chiave del successo per una posizione dirigenziale, di-



Un'aula dell'Università Complutense di Madrid durante una lezione

ploma-simbolo del carrierismo degli Anni Ottanta, mito, ma con cautela, master anticrisi...

In un contesto del genere è apparso interessante un lavoro di ricerca che analizzasse le caratteristiche e le dinamiche di questa particolare offerta formativa e che consentisse pertanto di delinearne un profilo meno generico e più connotato. Un'analisi del sistema di formazione superiore si è dimostrata, inoltre, importante nel momento in cui, sotto l'influsso dei processi di terziarizzazione, di globalizzazione e di accelerazione dello sviluppo tecnologico, la formazione – e soprattutto la formazione ad alto livello – assume oggi un ruolo centrale e determinante.

Focalizzata sull'universo dei master accreditati dall'Asfor (Associazione per la Formazione Aziendale), la ricerca ha fornito un quadro delle loro caratteristiche, evidenziandone l'articolazione dell'attività didattica, gli obiettivi formativi, le metodologie didattiche, il *target* di riferimento, i criteri e le procedure di selezione, i processi di progettazione, gli strumenti di valutazione, i sistemi di monitoraggio dell'utenza, il rapporto con il mondo aziendale, gli scambi e le relazioni internazionali, i rapporti con l'università, le possibilità di inserimento nel mondo del lavoro, l'ambiente di erogazione del servizio e, non ultimi, i principali processi di cambiamento.

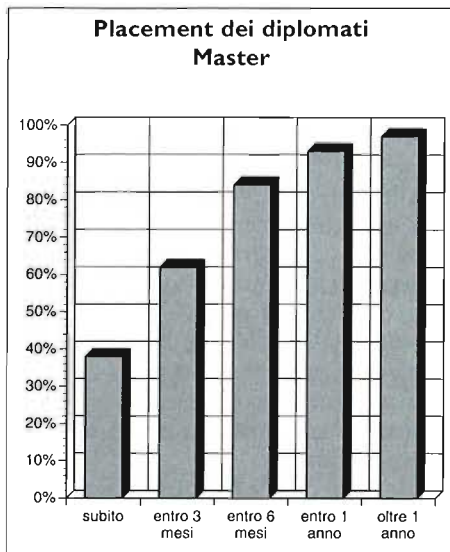
Contestualmente è stato possibile individuare un *modello di formazione post-laurea* e porlo a confronto con i nuovi modelli che stanno emergendo a livello teorico: articolata lungo la dimensione del cambiamento, l'analisi ha consentito di evidenziare il rapporto fra teoria e prassi formativa in Italia.

Il presente saggio intende affrontare alcuni degli aspetti più interessanti e significativi del lavoro di ricerca condotto: *placement*, obiettivi formativi e processi di valutazione nell'ambito dei corsi master.

Il placement

Una delle variabili più interessanti è stato il *placement*, ossia la collocazione in azienda dei diplomati master.

I dati al riguardo sono di notevole impatto.



Il 40% dei diplomati master riesce a trovare una collocazione subito dopo la fine del corso, il 65% entro i tre mesi successivi e ben l'86% entro i sei. Nell'arco di un anno dal termine del corso quasi tutti gli allievi riescono a trovare un impiego: le percentuali di collocamento raggiungono cifre molto prossime al 100% (circa 95% entro l'anno e 99% oltre).

I master Asfor, dunque, nel loro complesso, si configurano come efficaci strumenti per l'inserimento nel mondo del lavoro.

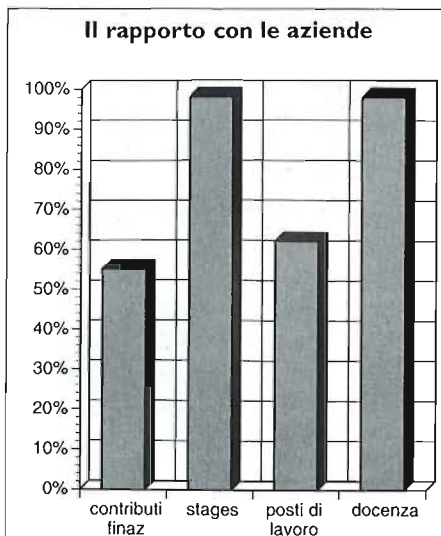
Tali risultati appaiono tanto più significativi se si considerano in rapporto all'attuale congiuntura economica e alla situazione del mercato del lavoro, e in particolare se si confrontano con i dati sulla disoccupazione giovanile. La recente indagine condotta dall'Istat (1995) evidenzia la drammatica situazione che investe anche i segmenti con più elevata qualificazione: a tre anni dal conseguimento del titolo di laurea solo il 42% risulta occupato stabilmente e ben il 23% è ancora impegnato nella ricerca di un'occupazione. Per arrivare a percentuali che si avvicinino a valori del 90% bisogna attendere ben cinque anni.

Emerge dunque con una certa evidenza e con altrettanta significatività come il master sia in grado di ridurre notevolmente i tempi di ingresso nel mondo del lavoro. Se gli interrogativi

sulle reali opportunità di carriera dei diplomati master, sui loro effettivi percorsi professionali e sui tempi di avanzamento rimangono ancora aperti (volutamente esclusi dalla presente indagine), relativamente alla fase di inserimento il master si configura come un canale di accesso privilegiato ed evidenzia la presenza di un vantaggio competitivo rispetto alla semplice laurea.

A cosa è dovuto tale vantaggio? In altri termini, che cosa offre il master? Quali sono i motivi del suo successo? In realtà, al di là di un percorso formativo di un certo tipo, fondamentalmente contrapposto a quello universitario per la sua maggiore concretezza operativa, quello che sembra offrire il master è la possibilità di ottenere un più alto valore segnaletico e di superare le barriere iniziali che si pongono al semplice neolaureato.

Il master dà, quanto meno, l'opportunità di farsi conoscere dall'azienda: caratteristica peculiare del programma è, infatti, la pratica dello *stage* che consente di inserirsi concretamente nella realtà aziendale e dimostrare le proprie competenze e capacità. In tal modo il master funziona come una sorta di filtro: in altre parole l'azienda che deve assumere si rivolge prioritariamente alla scuola con cui ha instaurato una serie di rapporti e di cui ha già sperimentato il "prodotto". Di fronte al tradizionale *gap* tra il mondo accademico e quello del lavoro, l'offerta formativa di corsi master



si sviluppa, invece, in stretta interazione con la realtà aziendale: non solo, come si è detto, lo *stage* conclusivo, spesso preludio di un successivo inserimento in azienda, ma anche una fitta trama di rapporti che vanno dalla docenza (in tutte le scuole del campione si è riscontrata la presenza di docenti provenienti dal mondo aziendale), all'offerta di posti di lavoro (64%), fino ai contributi finanziari (ca. 57%), spesso sotto forma di borse di studio.

Il *network* di aziende che ruotano intorno al master e che collaborano in vario modo alla sua gestione e al suo sviluppo, offre ai partecipanti una serie di opportunità generalmente non ancora fornite dal soggetto pubblico universitario.

Gli obiettivi formativi

L'analisi degli obiettivi dell'attività di formazione è un'altra dimensione che ha evidenziato risultati estremamente significativi.

Sette anni fa, l'Isfol (1990) concludeva la sua indagine sui corsi master affermando: "possiamo dire che lo sforzo dei programmi master è dedicato, con nettissima prevalenza, al *trasferimento delle conoscenze*..."

Oggi una sola delle scuole intervistate ha dichiarato che il processo formativo è maggiormente orientato al "sapere", inteso come trasmissione di conoscenze e di cultura manageriale. Al contrario, ciò che è emerso dalla ricerca è una *grande enfasi sul "saper fare" e sul "saper essere"*¹, ossia sulle capacità operative e su quelle comportamentali.

I master Asfor sembrano assorbire i

nuovi orientamenti teorici e le nuove concezioni della formazione: essa, infatti, non è più incentrata sul *trasferimento di nozioni e di conoscenze*, ma sempre di più è vista come un processo che deve riuscire a *fornire strumenti per gestire la complessità* della società attuale.

Obiettivo principale comune a tutti i master è, dunque, quello di rispondere alle nuove esigenze del mercato e alla maggiore complessità ed imprevedibilità dei contesti organizzativi, sviluppando, tramite l'attività formativa, capacità di reagire prontamente alle diverse situazioni, di affrontare e risolvere i problemi che si presentano, di modificare con estrema flessibilità i propri schemi mentali e di imparare ad apprendere.

Il linea con i nuovi approcci teorici, la concezione della formazione, quale è emersa dalle interviste con i responsabili dei master, evidenzia l'importanza di non limitarsi a trasmettere un sapere codificato e tendenzialmente stabile, quanto piuttosto di promuovere attitudini autonome e un orientamento attivo alla scoperta e alla soluzione dei problemi.

Casi aziendali, simulazioni e lavori di progetto sono alcune delle metodologie utilizzate per sviluppare le capacità di diagnosi, di analisi, di *problem solving* e, contemporaneamente, svolgendosi in gruppo, le capacità di comunicazione, di relazione e di negoziazione.

In un contesto del genere, infine, la didattica è improntata ad un elevato grado di interattività: se infatti l'azione formativa mira a fornire degli strumenti più che delle risposte preconfezionate, e ancora, se il modello non è dato, ma negoziato, il ruolo dell'allievo nel processo formativo diventa indispensabile. Egli infatti partecipa alla costruzione del senso e diviene "agente" di conoscenza oltre che destinatario: l'insegnamento ad una via - docente *versus* studente - è sostituito da una comunicazione bidirezionale; anche nei processi formativi i modelli *top-down* entrano in crisi.

I processi di valutazione

Se, come si è visto, l'azione formativa ridefinisce emblematicamente i suoi

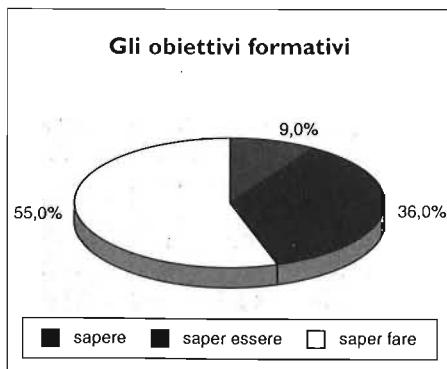
obiettivi, spostando l'attenzione dalla "trasmissione di contenuti" alla "offerta di strumenti", contestualmente la funzione valutativa coinvolge una serie di aspetti più ampi e arricchisce pertanto lo spettro dei suoi interessi. Nei master analizzati, infatti, la valutazione non è intesa soltanto nei termini tradizionali, vetero-scolastici, di misurazione del grado di apprendimento nozionistico raggiunto, ma si allarga a considerare l'efficacia dell'intero intervento formativo, accertando, dunque, anche le capacità d'uso delle conoscenze (casi aziendali, *business plan*, *project work*...) e l'utilizzazione concreta delle acquisizioni nei contesti organizzativi (*stage*).

L'azione valutativa, inoltre, non si limita alla fase *ex-post*, come analisi dei risultati conclusivi al termine delle attività, ma si sviluppa lungo tutto il processo formativo, divenendone al contempo parte integrante. Nei master Asfor, infatti, si è riscontrata la presenza di sistemi strutturati di monitoraggio continuo: una serie di processi di valutazione *in itinere* che consentono di controllare l'andamento del corso ed eventualmente modificare il progetto. In questo modo, vengono introdotti nel processo formativo significativi elementi di retroazione che spezzano la logica lineare dei modelli tradizionali: nella prassi formativa si evidenzia, infatti, il passaggio da modelli lineari e sequenziali a modelli sistemici e circolari.

Concludendo, è interessante notare come la presenza, nei master analizzati, di un sistema di monitoraggio continuo, da una parte consente all'attività formativa di svilupparsi in costante interazione con l'utenza offrendo ad essa un *feedback* che la rende corresponsabile del processo formativo, dall'altra, si configura come un interessante strumento di marketing per gestire la qualità del servizio offerto.

* Il presente testo è l'estratto della tesi di laurea di Valeria Rohr, discussa presso l'Università di Roma "La Sapienza", facoltà di Sociologia, corso di laurea in Scienze della Comunicazione, nell'a.a. 1996/97. Relatore prof. L. Pieraccioni, correlatore prof. M. Morcellini.

¹ Nell'individuare le modalità, "sapere", "saper fare" e "saper essere" ci si è ispirati alla definizione proposta da Jean Cavozi nell'ambito della psicologia sociale francese degli Anni Settanta.



Pisa

IL GUSTO DELLA CULTURA

Franco Bassani

Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa

"Orientarsi è NORMALE" è il titolo di un opuscolo che la Scuola Normale di Pisa ha pubblicato per far conoscere le proprie attività di orientamento. È iniziata alla fine degli Anni Settanta la riflessione sul modo migliore per raggiungere gli studenti più capaci e meritevoli allo scopo di proporre loro, tra le varie ipotesi di continuazione degli studi, la scelta di partecipare al concorso pubblico per esami annualmente bandito dalla Scuola per le classi di lettere e filosofia e di scienze matematiche, fisiche naturali. Si era constatato infatti che il canale tradizionale, costituito dai professori dei ragazzi, che fino ad allora funzionava come suggerimento e stimolo al tentativo di entrare in Normale, si era parzialmente interrotto. Doveva essere la Scuola Normale, quindi a muoversi in direzione dei giovani. A questa intuizione dettero corpo i miei predecessori Gilberto Bernardini, in *primis*, ed Edoardo Vesentini, poi, che crearono un modello di attività di orientamento ancora valido e praticato.

L'orientamento universitario della Scuola Normale Superiore, da vent'anni, consiste quindi nell'organizzazione di attività didattiche rivolte sia alla generalità degli studenti, sia finalizzate a favore di gruppi selezionati per avere conseguito risultati scolastici di particolare rilievo.

Coltivare i giovani

Dal 1979 la Scuola Normale organizza anzitutto, ogni anno, un *corso residenziale che si tiene a Cortona*, in provincia di Arezzo. Il corso nasce, primo esempio del genere in Italia, dall'idea di mettere assieme giovani del penultimo anno della scuola media superiore che hanno dimostrato nel corso degli

Riparliamo di orientamento, il tema affrontato da UNIVERSITAS nel "Trimestre" del n. 67. Questa volta riportiamo tre esperienze che, con modalità diverse, si propongono tutte di aiutare i giovani a compiere scelte motivate per il loro futuro.

La Scuola Normale Superiore di Pisa organizza da vent'anni dei corsi di orientamento universitario a cui partecipano gruppi selezionatissimi di giovani che abbiano dimostrato una particolare attitudine allo studio già negli anni delle superiori

anni una particolare attitudine allo studio, una sincera e qualificata vocazione culturale. Un gruppo selezionatissimo di giovani, quindi, da aiutare a maturare una scelta degli studi universitari che possa rispondere al meglio alle loro potenzialità nel frattempo espresse al liceo. Un gruppo selezionatissimo al quale, inoltre, avvicinare l'idea di proseguire gli studi in una realtà, quella della Scuola Normale, dove gli allievi sono da subito "coltivati" al gusto della cultura, alla curiosità della ricerca, alla

competizione delle idee, alla migliore affermazione della propria originalità. Il corso giungerà quest'anno alla XX edizione. Si svolgerà nella prima settimana di settembre, con inaugurazione domenica 30 agosto e conclusione sabato 5 settembre. Le lezioni sono tenute presso l'ex-Convento di Sant'Agostino, in via Guelfa, nel bellissimo centro storico di Cortona, grazie al contributo del Comune.

In questi anni migliaia sono stati gli studenti che nella bella cittadina toscana si sono avvicinati nel vivere una esperienza originale, per molti aspetti l'unica concreta occasione di contatto preliminare con la realtà universitaria. Un'esperienza che la Scuola Normale Superiore ha promosso e sostenuto ben prima che il legislatore inserisse l'attività di orientamento universitario tra le finalità istituzionali delle università.

Il corso mette assieme ogni anno circa 200 ragazzi. Di questi, 155 sono invitati a completo carico della Scuola Normale, a esito di una selezione che interessa le scuole medie superiori pubbliche di tutta la penisola e diverse scuole italiane all'estero. I licei e gli altri istituti medi interpellati sono stati quest'anno 2.765. Le segnalazioni pervenute dai Presidi sono state oltre 1.325: è stato chiesto ai Presidi la segnalazione di uno, al massimo due studenti per istituto, individuati come i più brillanti, sulla base dei voti riportati nei precedenti anni e nell'anno scolastico in corso. La Scuola Normale, nella fase delicatissima della scelta (soltanto una richiesta su dieci può essere soddisfatta, sia per limiti organizzativi, sia per limiti finanziari), ha inteso assicurare una quota proporzionale di studenti ad ogni Regione; nel corso degli anni ha cercato anche, a parità di condizioni

di merito, di chiamare studenti da diversi istituti, per corrispondere il più possibile ai presidi che più sistematicamente hanno voluto collaborare con le loro segnalazioni.

Al corso, inoltre, sono ammessi circa 50 studenti a domanda e con l'impegno a sostenere l'onere del soggiorno a Cortona e a concorrere alle spese generali di organizzazione, per una spesa complessiva individuale di circa 600-700 mila lire. La partecipazione rimane comunque subordinata a una valutazione del merito, essendo ogni anno il numero delle domande superiore ai posti disponibili.

Il corso di orientamento si impernia su vere e proprie lezioni universitarie, tenute su di un vasto ambito di settori fondamentali di studio: la letteratura, la matematica, la medicina, il diritto, la storia, la filosofia, la biologia, la storia dell'arte, la fisica, la chimica, l'ingegneria, per citare le discipline che in questi anni sono ricorse più organicamente.

Le lezioni sono tenute da professori e da ricercatori della Scuola Normale Superiore. Al corso concorrono inoltre professori di altri atenei, esponenti di prestigio delle istituzioni nazionali, della cultura, delle professioni: lezioni, incontri di approfondimento, seminari si susseguono nel corso di ogni giornata, per un'intera settimana. Ma il corso non è soltanto la lezione del professore: è l'occasione di incontro tra docenti e giovani, tra cattedratici affermati e giovani studiosi, i perfezionandi della Normale, che contribuiscono al corso come componente fondamentale, con seminari e attività di tutorato a favore dei giovani partecipanti. Il corso vuol dire anche altro: l'occasione per approfondire la formazione musicale degli studenti, con esecuzione di un concerto di musica classica da parte di giovani artisti; vuol dire poi per ogni studente ammesso l'occasione per confrontare la propria esperienza con quella di altri coetanei, fare amicizia, vivere una settimana continua di stimoli, di novità, di impegno culturale.

Docenti di prestigio

Al corso hanno sempre collaborato

attivamente tutti i direttori della Scuola succedutisi nel frattempo (Edoardo Vesentini, Luigi Arialdo Radicati di Brozolo, Emilio Picasso, Giuseppe Franco Bassani), vari professori della Normale (tra i tanti si ricordano Piero Cudini, per anni coordinatore dell'attività, Eugenio Garin, Gilberto Bernardini, Giovanni Nencioni, Paola Barocchi, Ennio De Giorgi, Giovanni Pugliese Carratelli, Enrico Castelnuovo, Salvatore Settis, Lorenzo Foà, Armando Petrucci, Luigi Blasucci, Lamberto Maffei, Mario Rosa e Franco Conti); tra gli esponenti "esterni" più famosi, il premio Nobel Rita Levi Montalcini, il giornalista Beniamino Placido, lo scrittore Alberto Arbasino, l'economista Paolo Sylos Labini, il regista Roberto Faenza, il Maestro Piero Farulli, Romano Prodi, attuale presidente del Consiglio dei Ministri, Luigi Berlinguer, attuale ministro dell'Università, gli economisti Paolo Savona e Marcello De Cecco, i giuristi Francesco Paolo Casavola, presidente emerito della Corte Costituzionale, e Sabino Cassese, il chimico Sergio Carrà, il giurista Massimo Severo Giannini, Maria Corti, docente di letteratura, Roberto Vecchioni, musicista e docente di liceo, Luciano Canfora, studioso di letteratura classica, l'endocrinologo Aldo Pinchera, il poeta Edoardo Sanguineti, lo studioso di filosofia della scienza Paolo Rossi, Luciano Modica, matematico e rettore dell'Università di Pisa, Massimo Cacciari, sindaco di Venezia, il filosofo Remo Bodei, il latinista Gian Biagio Conte, il giurista Francesco Donato Busnelli, Franco Tassi, direttore del Parco Nazionale d'Abruzzo, l'italianista Vittore Branca, Antonio Paolucci, soprintendente per i Beni artistici e storici di Firenze, già ministro per i Beni culturali e ambientali. Al corso di Cortona 1998 hanno già dato la loro adesione, oltre a professori della Normale (Franco Bassani per la Fisica dello stato solido, Lina Bolzoni per la Letteratura italiana, Paolo Cristofolini per la Storia della filosofia, Lamberto Maffei per la Neurobiologia, Mario Rosa per la Storia moderna, Alfredo Stussi per la Storia della lingua italiana) eminenti personalità, quali l'oncologo Dino

Amadori, l'etologo Giorgio Celli, il premio Nobel Dario Fo, l'archeologo Pietro Giovanni Guzzo, l'astrofisico Margherita Hack, il costituzionalista Aiessandro Pizzorusso, l'antropologo Alberto Salza, il matematico e presidente dell'Accademia dei Lincei Edoardo Vesentini, il chimico Sergio Carrà.

Si raddoppia un modello vincente

Da quest'anno, dato l'alto numero di richieste e l'interesse ricevuto dall'iniziativa, la Scuola Normale organizzerà un *secondo Corso di orientamento universitario, che si terrà a Colle di Val d'Elsa*, in provincia di Siena, dal 23 al 27 agosto. Il corso sarà impostato secondo lo schema organizzativo e i criteri di selezione già illustrati per il corso che si tiene a Cortona. Il numero di studenti ammessi sarà più contenuto, circa 75. Saranno previsti, nei limiti dei posti disponibili, anche posti su domanda, per un onere di spesa di circa 600 mila lire. L'iniziativa potrà essere realizzata grazie al concorso finanziario e organizzativo dell'amministrazione comunale. Il corso di Colle di Val d'Elsa, che si articolerà in lezioni e incontri interdisciplinari su temi scientifici e letterari, avrà un filo conduttore: "Il linguaggio: modi di espressione e di comunicazione".

Per il corso di Colle di Val d'Elsa sono stati presi contatti, tra gli altri, con il fotografo Oliviero Toscani, il musicista Roberto Vecchioni, il poeta Edoardo Sanguineti, il neurologo Ennio De Renzi. Per la Scuola Normale interverranno i docenti Armando Petrucci per la Storia della scrittura, Pier Marco Bertinetto per la Linguistica, Lamberto Maffei per la Neurobiologia, Franco Conti per la Matematica.

Tutte le iniziative sono curate dal dott. Fabio Fagnani, responsabile dell'attività della Scuola Normale nel settore dell'orientamento universitario, che è succeduto negli ultimi anni al prof. Piero Cudini, vero co-fondatore dell'iniziativa.

Di queste attività la Scuola Normale Superiore sta producendo una documentazione scritta e filmata. Sono state infatti realizzate due videocas-

sette, frutto di una collaborazione della Scuola Normale con il dipartimento di Scienze sociali dell'Università di Pisa, dove insegna il regista Roberto Faenza. È lui infatti, insieme ai suoi collaboratori Stefano Alpini e Filippo Macelloni, a firmare il video promozionale "Orientando/Orientando" sul corso di orientamento uni-

versitario di Cortona del 1997 e quello relativo alle lezioni (quattro del settore umanistico e quattro del settore scientifico) ivi svolte. Mentre il primo video verrà distribuito gratuitamente in tutte le scuole medie superiori, l'altro, ora in fase di post-produzione, verrà inviato, a partire dal prossimo autunno, a tutti gli interessati, ad un costo

contenuto alle spese di realizzazione. È prevista nell'anno la pubblicazione delle lezioni tenute al corso di Cortona del 1996. Si prevede inoltre di rendere ordinaria la pubblicazione degli atti, per offrire una documentazione disponibile anche a studenti che non hanno avuto la possibilità di prendere parte ai corsi.

Sicilia SCELTE RESPONSABILI

Alessandra La Marca
Associazione ARCES

A Palermo, durante la Settimana dello Studente, si sono svolte diverse manifestazioni per offrire agli studenti informazioni sulle alternative di studio e di lavoro dopo il diploma: un'occasione per compiere una scelta responsabile

La Settimana dello Studente ha riunito due manifestazioni ben conosciute dagli studenti e dai docenti delle scuole secondarie siciliane: l'ottava edizione del Salone dello Studente "Università e scelta professionale" e la "Rassegna dell'orientamento scolastico-professionale nella scuola media", giunta alla quinta edizione. Alla manifestazione organizzata dal Centro di orientamento scolastico, universitario e professionale dell'Associazione ARCES hanno partecipato oltre 40.000 studenti delle superiori e universitari.

L'iniziativa è stata patrocinata da Unione Europea, Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, Provincia regionale di Palermo, Comune di Palermo, Assessorato ai Beni Culturali Ambientali e alla Pubblica Istruzione della Regione Siciliana e Provveditorato agli Studi di Palermo.

Durante il Salone (3-5 febbraio 1998) è stata offerta a tutti gli studenti l'opportunità di ricevere informazioni sulle possibili alternative di studio e di lavoro dopo il diploma per aiutarli a compiere una scelta consapevole.

Nel corso della manifestazione, presidi e docenti delle facoltà palermitane hanno illustrato le caratteristiche degli studi universitari e dei singoli corsi di laurea fornendo utili suggerimenti sulle discipline da inserire nel piano di studi per ampliare l'orizzonte delle possibili scelte. Le conferenze informative sulle varie facoltà hanno costituito anche un'utile occasione per spiegare agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria come organizzare razionalmente lo studio universitario. Gli stessi docenti delle secondarie hanno mostrato un particolare interesse per gli strumenti che permettono loro di orientare gli alunni ad acquisire le giuste metodologie di apprendimento per affrontare con successo lo studio universitario.

Durante il Salone è stato possibile visitare stand informativi allestiti dal Centro di orientamento e tutorato dell'Università di Palermo sulle facoltà dell'Ateneo palermitano, dalle Libere Università, dagli Istituti e Centri linguistici, dagli Enti per il diritto allo studio, dalle Scuole ed Istituti di formazione superiore post-

diploma e post-laurea, dalle Accademie superiori. Gli studenti hanno anche potuto contattare direttamente numerosi enti pubblici e privati operanti in tutto il territorio nazionale nel campo della formazione presenti come espositori alla manifestazione. Grazie alla distribuzione di pubblicazioni informative, guide e *vademecum* fornite dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, dall'Unione Europea, da vari enti, dalle facoltà dell'Ateneo palermitano e dai Collegi Universitari riconosciuti dal MURST, gli studenti hanno potuto raccogliere ulteriori informazioni sulle diverse opportunità di scelta, sulle possibilità offerte dal mercato del lavoro e sulle diverse figure professionali.

L'auto-orientamento

Anche quest'anno è stato possibile accedere ai programmi di auto-orientamento mediante i *software* "Colombo" (realizzato dal MURST con la collaborazione del CMEA della Fondazione RUI e l'Università degli Studi

di Camerino), "Il filo di Arianna" (realizzato dalla Fondazione Agnelli di Torino), e il collegamento Internet del Centro Universitario di Calcolo dell'Università degli Studi di Palermo. In questo modo gli studenti degli ultimi anni della scuola secondaria hanno potuto analizzare i propri interessi professionali, mentre gli studenti universitari hanno potuto autovalutare le proprie abitudini di studio grazie a un questionario proposto da G. Zanniello, docente di Didattica generale nell'Università di Palermo.

Nelle tre giornate, è stata offerta ai partecipanti la possibilità di effettuare o di prenotare colloqui di orientamento. Questo aiuto individuale nella scelta degli studi e della professione mira a eliminare pregiudizi e a rimuovere stereotipi professionali, a evitare che ci si limiti a seguire le scelte degli amici o a subire le decisioni dei genitori, nonché a stimolare gli studenti a capire le connotazioni delle professioni e del mercato del lavoro.

La consulenza è stata estesa anche agli studenti già iscritti, che hanno potuto chiedere informazioni su corsi di specializzazione post-laurea, borse di studio e dottorati di ricerca, e sulle prospettive occupazionali dei vari percorsi di studio.

Gli studenti hanno potuto scegliere fra più di cinquanta conferenze tra le quali: "Telelavoro, lavoro interinale, salario ridotto... Una scommessa per il futuro?", "Dopo l'unione europea che cosa cambierà nel mondo della formazione e del lavoro", "Università e impresa per un futuro di occupazio-

ne", "Dall'idea all'impresa: guida alle leggi 44 e 236".

Tra gli *stand* presenti alla manifestazione ricordiamo: Accademia di Comunicazione - Milano, Polimoda - Firenze e Accademia di Costume e Moda - Roma, Arma dei Carabinieri, Capitaneria di Porto, Esercito Italiano, Guardia di Finanza, Polizia di Stato, Università Commerciale L. Bocconi - Milano, Istituto Europeo di Design - Roma, Istituto Italiano Arte Artigianato e Restauro - Roma e Accademia di Belle Arti "Abadir" - San Martino delle Scale, Istituto Professionale di Stato per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione "P. Borsellino", Istituto Superiore di Educazione Fisica - Palermo, Libero Istituto Universitario "Campus Biomedico" - Roma, Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, Società per l'Imprenditorialità Giovanile, Software Research, Unione Europea, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano, Università di Palermo, Wwf.

Durante la manifestazione sono stati intervistati 1.809 studenti di cui 26,1% maschi e 73,9% femmine; il 32,9% è iscritto al IV anno e il 67,1% al V anno di scuola secondaria superiore.

L'83,3% proviene dai licei (classico e scientifico), il 10,4% da istituti tecnici e l'1,3% da istituti professionali, di Palermo (70,7%), Agrigento (14,5%), Caltanissetta (3,7%), Catania (0,1%), Enna (0,1%), Messina (0,7%), Ragusa (0,9%) e Trapani (8,7%).

Per quanto concerne la fruizione di servizi del diritto allo studio universi-

tario (era possibile indicare più di un servizio) si è potuta riscontrare una scarsa conoscenza.

Tra i servizi più conosciuti emergono *stage*, tirocini e orientamento universitario; è invece molto bassa la percentuale degli studenti che conoscono o pensano di usufruire del servizio di *tutoring*, dei programmi di mobilità internazionale e dei prestiti d'onore.

Nei pomeriggi del 3, 4 e 5 febbraio si sono tenuti degli incontri di studio sul tema "Orientamento: università e scelta professionale": sono stati promossi dall'Università degli Studi di Palermo e dal Collegio Universitario ARCES insieme con il Provveditorato agli Studi di Palermo, con i docenti referenti per l'orientamento della scuola secondaria di secondo grado della Provincia di Palermo sugli indirizzi del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e del Ministero della Pubblica Istruzione in tema di orientamento, e sulle problematiche del passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università o alla professione. Alle giornate di studio è intervenuto, tra gli altri, il prof. A. Messeri, consigliere del ministro Berlinguer per l'orientamento. Proprio questi docenti dovrebbero costituire la testa di ponte di cui si potranno avvalere le scuole secondarie di secondo grado per il coordinamento delle attività di orientamento.

La Rassegna dell'orientamento scolastico professionale nella scuola media ha contribuito a orientare migliaia di studenti nelle scegliere l'indirizzo di

Aree	IV anno		V anno	
Agraria	13	2,2%	51	4,2%
Architettura	27	4,5%	59	4,9%
Ingegneria	31	5,2%	87	7,2%
Diritto	67	11,2%	135	11,1%
Economia e Statistica	28	4,7%	104	8,6%
Scienze umane	235	39,4%	382	31,5%
Medicina	92	15,4%	233	19,2%
Scienze naturali ed esatte	30	5%	59	4,9%
Scienze politiche e sociali	18	3%	26	2,1%
varie	48	9,1%	68	5,6%
non proseguiranno gli studi	6	0,2%	9	0,7%

NOTE ITALIANE/Esperienze di orientamento

studi successivo. I visitatori hanno potuto informarsi sulle peculiarità dei diversi istituti grazie alla presenza tra gli espositori di oltre 20 scuole secondarie di secondo grado. Particolarmente interessante è risultata la ludo-

teca dove i ragazzi hanno potuto sperimentare giochi didattici e ludotest finalizzati a verificarne attitudini e qualità. Inoltre centinaia di studenti hanno potuto svolgere dei test sull'orientamento e sulla metodologia di

studio grazie ad appositi *software* realizzati dal Centro di orientamento scolastico, universitario e professionale dell'Associazione ARCES.

Servizi offerti agli studenti	li conoscono		pensano di usufruirne	
Esonero dalle tasse (parziale o totale)	361	20%	216	11,9%
Borse di studio - Prestiti	550	30,4%	261	14,4%
Altri aiuti economici	134	7,4%	98	5,4%
Alloggio presso residenze universitarie	423	23,4%	162	9%
Buoni mensa	353	19,5%	211	11,75%
Buoni libro	334	18,5%	249	13,8%
Trasporti convenzionati	182	10,1%	169	9,3%
Orientamento universitario	575	31,8%	301	16,6%
Servizio <i>tutoring</i>	127	7%	105	5,8%
Programmi di mobilità internazionale	134	7,4%	116	6,4%
Stage e tirocini	440	24,3%	253	14%
Corsi serali per lavoratori studenti	370	20,5%	58	3,2%
Insegnamento a distanza	242	13,4%	49	2,7%
Attività sportive, culturali e ricreative	380	21%	256	14,2%
Prestiti d'onore	87	4,8%	51	2,8%
Lavoro <i>part-time</i> degli studenti	332	18,4%	297	16,4%

LUISS/MILLE STUDENTI INCONTRANO LE IMPRESE

Mille studenti e neolaureati e quasi trenta aziende pubbliche e private si sono date appuntamento il 5 e 6 giugno alla Luiss Guido Carli di Roma per la seconda edizione della manifestazione "I giovani e il lavoro. La Luiss per l'orientamento".

Obiettivo dell'iniziativa è favorire l'incontro tra gli studenti e i laureati Luiss con il mondo del lavoro, illustrando loro i modi più efficaci per orientarsi e le opportunità più significative per l'inserimento nella realtà professionale.

Due giornate ricche di appuntamenti in cui si sono alternati seminari, presentazioni delle singole istituzioni e interviste individuali con esperti di settore e dirigenti del personale di importanti gruppi nazionali (tra gli altri, Eni, Esso, Omnitel, Merloni) e multinazionali del calibro di Unilever, Kpmg, Coopers & Lybrand, Andersen Consulting, Deloitte & Touche. Non sono mancati gli intermediari finanziari come Banca di Roma, Credito Italiano, Assicurazioni Generali. Tutti hanno illustrato le proprie strategie occupazionali, raccolto *curricula* e svolto colloqui preselettivi. Oltre alle presenze "consolidate", da segnalare anche le novità come l'agenzia per il lavoro interinale Manpower e il dipartimento per le Pari Opportunità che ha incontrato studentesse e neolaureate curiose di conoscere da vicino la legge sull'imprenditorialità femminile e i modi per trasformare "l'ostacolo" della diversità delle donne in arma vincente per raggiungere le pari opportunità nell'ambiente di lavoro.

Molta attenzione ed interesse hanno suscitato i seminari di orientamento, aperti da Andrea Orioli - giornalista del *Sole-24 Ore* - che ha avviato una riflessione sui modi per cercare, trovare e inventare un posto di lavoro. Claudio Achilli, consulente di ricerca e selezione del personale, ha suggerito le mosse giuste per scrivere un *curriculum* "appetibile" e ottenere così un colloquio. Di professionisti di respiro internazionale si è parlato con Massimo Gaiani, consigliere del Ministero degli Affari Esteri. Mario Rosso, direttore della Fiat, ha invece discusso dei nuovi scenari nel settore della grande industria. Affluenza e interesse dei giovani anche per Giuseppe Cacopardi, direttore generale del Ministero del Lavoro - intervenuto sul tema dei contratti interinali nella nuova legislazione di impresa - e per Giancarlo Morcaldo, direttore del Centro Studi della Banca d'Italia, che ha illustrato le attività di un centro studi. *Last but not least*, i mestieri legati alla comunicazione d'impresa con Antonio Ferro, vice presidente dell'Assorel.

Nel corso delle due giornate i giovani hanno potuto raccogliere materiale e notizie ai desk informativi di Area Scuola Formazione e Registro delle Imprese di Confindustria, Ministero degli Affari Esteri, Luiss Management, Associazione Laureati Luiss e Manpower.

BREVITALIA

a cura di Livio Frittella

Strategie per il futuro

Si chiama "piano giovani" l'iniziativa del MURST relativa alle borse di studio, alle borse di dottorato e ai nuovi contratti con assegni di ricerca. Il piano contempla l'aumento del fondo nazionale per le borse di studio e i prestiti d'onore dagli 80 miliardi del 1997 a 120, con 95.000 borse di studio per l'anno accademico 1998/99, nonché un incremento nei prossimi tre anni dell'importo della borsa di dottorato, ferma dall'89 a 1.080.000 lire mensili, da portare a 1.330.000 quest'anno, a 1.450.000 nel '99 e a 1.500.000 nel 2000.

L'operazione costerà complessivamente 208 miliardi; i borsisti godranno dal prossimo anno di una copertura previdenziale pari al 12%.

È prevista infine l'attivazione degli assegni di ricerca a vantaggio di giovani studiosi con un curriculum di studi post laurea (corsi di specializzazione o di perfezionamento, dottorati, attività presso soggetti pubblici e privati sia in Italia che all'estero). Si tratta di mille assegnazioni (25-30 milioni annui) con contratti di 4 + 4 anni e la copertura previdenziale del 12%.

Gli insegnanti tornano a scuola

Inizieranno a novembre i corsi di laurea per gli insegnanti di scuola materna ed elementare e la scuola di specializzazione post-laurea per i docenti della scuola secondaria. Ogni Regione avrà una sede di riferimento, dove si terranno i

corsi. L'accesso alla scuola di specializzazione sarà rigorosamente a numero programmato e ai fini dell'ammissione si considereranno il curriculum di laurea, altri titoli di studio e la votazione riportata in una prova scritta (su contenuti disciplinari e non su aspetti didattici). La ripartizione dell'orario è stabilita nel modo seguente: 30% di tirocini, 20% di laboratori didattici, 20% alle materie pedagogico-generaliste e altrettanto alla didattica disciplinare. Il 10% delle ore è lasciato alle decisioni autonome delle facoltà.

Ingegneri del Duemila

Il rapporto messo a punto da esperti di Iri, Confindustria e Telecom insieme a nove presidi di facoltà prova a gettare le basi di una riforma sostanziale del corso di laurea in Ingegneria, che limiti il fenomeno dell'abbandono e dell'eccessivo "parcheggio" degli studenti. Questi ultimi, secondo il documento, devono distinguersi per conoscenza delle tematiche economiche-organizzative-gestionali, cultura della qualità e della sicurezza, sensibilità nei confronti dei problemi ambientali, capacità di relazione e di adeguamento alla formazione continua nonché padronanza della lingua inglese.

Gli autori del rapporto ammettono sia l'attuale struttura del corso in cinque anni che una revisione della stessa, caratterizzata dalla riduzione a un quadriennio, ma sono intransigenti circa la riduzione del numero degli esami a circa 20 e

l'eliminazione dal curriculum degli insegnamenti di tipo specialistico, da trasferire nel corso post-laurea (master; scuole di specializzazione, dottorati, formazione continua). Considerazioni finali del documento: il corso di laurea potrebbe essere organizzato parallelamente al diploma; in alternativa il primo potrebbe essere modellato (durante il primo biennio) sul diploma per poi rivolgersi a contenuti metodologici e di approfondimento; o, ancora, sarebbe possibile introdurre un "titolo unico quadriennale", cioè un arricchimento del corso di laurea breve.

Zeri spara a zero

Anche indossando la toga e il tocco, lo storico dell'arte Federico Zeri non smentisce la sua vena polemica provocatoria: insignito del dottorato *honoris causa* a Bologna, non ha perso l'occasione di denunciare i mali dell'università italiana, esprimendo una sua personale perplessità: "non capisco perché in questo paese si combatta tanto la mafia, che poi è soltanto una risposta intelligente al malgoverno italiano, e non si affondi il bisturi in altre due realtà non meno cancerose; la burocrazia e l'università". Al di là delle iperboli, Zeri ha dimostrato nel discorso tenuto in Santa Lucia tutta la brillantezza e la sagacia di un personaggio insignito da Pierre Rosenberg, direttore del Louvre, della decorazione di "maggior storico dell'arte italiana".

Milano/Student Office al Politecnico

Problemi di orientamento nel labirinto della carriera

universitaria? Al Politecnico di Milano non esistono, grazie all'istituzione – da parte degli stessi iscritti all'ateneo – dello *Student Office*, un piccolo ma efficientissimo centro di riferimento per immatricolati che vogliono imparare a camminare con le proprie gambe nei meandri del Politecnico.

L'iniziativa ha avuto un grande successo e ha consentito agli studenti di ricevere informazioni, aggiornarsi sulle borse di studio dipartimento per dipartimento, avere indicazioni sul pagamento delle tasse e suggerimenti circa qualsiasi problema si possa presentare durante la vita accademica. Attenzione, però: lo *Student Office* – attivo due volte a settimana – non si vuole sostituire all'istituzione ma intende integrare l'attività, privilegiando l'aspetto umano troppo spesso trascurato. Non mancano le proposte sul processo di revisione della didattica: provenendo dai diretti interessati, meritano senz'altro di essere ascoltate e valutate.

I rimproveri dell'Unione Europea

Bacchettata dal governo dell'Europa all'Italia, rea di carenze nel processo di riconoscimento delle lauree brevi straniere (specie nel campo ingegneristico) e colpevole di applicare in modo scorretto la direttiva 89/48. In pratica, quest'ultima normativa obbliga gli Stati membri a garantire l'accesso a una professione, riconoscendo i corsi di formazione professionale della durata minima di tre anni e l'esperienza maturata in un altro paese.

Ciò che si contesta all'Italia – destinataria di un ricorso alla Corte di Giustizia dell'UE –

sono le lungaggini della prassi amministrativa (oltre quattro mesi) a decorrere dalla presentazione del dossier completo da parte dell'interessato (che entro quel limite dovrebbe ricevere una decisione eventualmente oggetto di ricorso) e la mancata considerazione, da parte delle autorità italiane, del giusto valore delle esperienze maturate dai richiedenti dopo la loro formazione.

Un docente è sufficiente

La Cassazione ha sentenziato che per condurre un esame universitario basta un solo professore. Non è necessario, quindi, che la commissione sia formata da tre membri (come sancito dal Regio Decreto del 1924) perché "interi generazioni si sono laureate in tutte le università avendo sostenuto esami dinanzi a commissioni irraturalmente formate".

La Cassazione ha così definitivamente assolto ("il fatto non sussiste") sei docenti del Magistero de L'Aquila che nell'anno accademico 1983/84

falsificarono i verbali sostenendo che gli esaminatori erano tre mentre ogni candidato svolgeva la sua prova di fronte a un solo docente. Con la sentenza ricevono inoltre maggiore autorevolezza le disposizioni del ministro Berlinguer e di Roma "La Sapienza" dopo che il Codacons, due anni fa, aveva denunciato l'irregolarità del 75% degli esami.

Torino/Sempre più Internet

L'Università degli Studi di Torino ha in progetto di investire un miliardo di lire per collegare in pochi mesi a Internet almeno 30-40 mila dei suoi 72 mila studenti. L'iniziativa — denominata "www.unito.it, l'università a casa tua" — prevede degli abbonamenti "calmierati" nonché l'ampliamento, la riorganizzazione e l'arricchimento del sito già posseduto dall'Ateneo. I giovani interessati potranno dialogare via video con i docenti, redigere il piano di studi, collegarsi con le biblioteche, iscriversi a seminari e laboratori, spedire

la tesi di laurea per via elettronica, seguire interi corsi da casa. Altra iniziativa dell'Ateneo — in occasione dei suoi 600 anni di vita — è la creazione dell'Associazione "Amici dell'Università degli Studi di Torino", presentata il 15 giugno a Palazzo Carignano. Ma non ci sono soltanto buone notizie. Gli studenti universitari si oppongono al Senato accademico, che ha approvato lo sbarramento agli accessi per Scienze della Comunicazione e per Psicologia: 250 matricole per corso di laurea per frenare la massa di iscrizioni al primo anno. "Se il consiglio d'amministrazione non ci ascolterà — dicono i rappresentanti degli studenti — cercheremo di organizzare ricorsi collettivi al TAR contro il numero chiuso". Inoltre, da un'indagine condotta nell'Università torinese ad opera di Flavio Bonifacio e Sergio Scamuzzi, risulta che su cento iscritti solo dieci si laureano nel tempo giusto, altri venti concludono in sette anni circa, settanta si disperdono. Quali sono i motivi dell'abbandono? Dei 480 studenti che hanno lasciato l'Università (sui 683 esaminati

dalla ricerca), il 50% l'ha fatto per "disagi oggettivi", il 49% perché ha ricevuto un'offerta di lavoro (che in genere non ha nulla a che vedere con gli studi effettuati), il 24% per le difficoltà incontrate negli studi e negli esami.

Laurea in Scienze turistiche allo IULM

Novità alla Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM di Milano: sarà attivata la prima laurea in Scienze turistiche del panorama accademico italiano, nell'ambito del corso di Relazioni pubbliche a numero chiuso. È previsto però che divenga un corso di laurea a se stante e poi addirittura una facoltà, costituendo un esempio anche per gli altri atenei.

Le scienze turistiche sono state troppo a lungo trascurate e finora del turismo è stato considerato solo l'aspetto economico, a svantaggio delle accezioni culturali, artistiche, linguistiche e comunicative. La nuova laurea dello Iulm, voluta fortemente dal rettore Francesco Alberoni, intende proprio colmare questo vuoto.



Università Complutense di Madrid: la scuola di Statistica

Bielorussia

SCACCO AL MILIARDARIO

Manuela Borraccino

"Dopo la sistematica vessazione da parte del governo con attacchi continui ai vertici della Fondazione, inchieste politicamente pilotate, mezzi ingiustificati ed esagerati e il sequestro dei suoi conti bancari, siamo costretti a chiudere la Belarusian Soros Foundation". Così il finanziere miliardario di origine ungherese George Soros ha annunciato a Minsk, in Bielorussia, lo scorso 3 settembre 1997, la chiusura della sede bielorussa della Fondazione filantropica "per la creazione di società aperte" da lui istituita e diffusa in tutti i paesi dell'ex-blocco sovietico allo scopo di finanziare iniziative di promozione culturale, universitaria e scolastica, e di sviluppo democratico.

"Questo è il primo paese dell'ex-blocco sovietico - ha sottolineato il finanziere - in cui la nostra Fondazione viene costretta a chiudere". La goccia che ha fatto traboccare il vaso è stata l'inaccettabile contraddizione di fondo secondo la quale il governo a parole sosteneva le attività dell'istituto, ma nella pratica non risparmiava sforzi per ostacolarle con ogni mezzo possibile: la pressione delle autorità, ha dichiarato Soros nel suo discorso di congedo, era arrivata al punto di multare la Fondazione per 3 milioni di dollari per presunte violazioni delle leggi fiscali dello Stato.

Inoltre "le autorità bielorusse - ha aggiunto Soros - hanno accusato la nostra Fondazione di collusione con attività politiche dell'opposizione. Noi continuiamo a negare questa accusa, e siamo giunti alla conclusione che il governo ha una concezione tutta sua di ciò che costituisce attività politica.

La Fondazione Soros in Bielorussia è stata costretta a chiudere, accusata di collusione con l'opposizione e di violazione delle leggi fiscali. Con le sue attività filantropiche, il discusso miliardario George Soros, creatore della Fondazione, è il privato più influente nei paesi dell'ex-impero sovietico, anche se poco gradito ai governi locali

Finanziare scuole elementari per il bene di bambini e maestri, promuovere club ricreativi per studenti delle superiori, o corsi di aggiornamento per professori di scienze dei licei, o connettere università e ospedali a Internet non costituisce a parer mio attività politica. Tanto meno può esserlo promuovere *media* indipendenti o associazioni per i diritti umani, due pilastri delle società aperte, anche se spesso essi servono da critici severi ma apolitici di qualunque governo sia al potere. Sono queste le attività che la Belarusian Soros Foundation ha promosso, e che io ho promosso in tutta la mia attività filantropica".

Se le autorità cambiassero posizione,

ha assicurato Soros, il lavoro potrebbe riprendere immediatamente. Ma considerati i "continui tentativi da parte delle autorità per distruggere ogni forma di indipendenza nella società civile a danno del popolo bielorusso e della sua posizione nella comunità internazionale" e dato che "i colloqui portati avanti in buona fede dai funzionari della Fondazione per arrivare a una soluzione positiva dei contrasti non hanno finora prodotto risultati concreti", il lavoro riprenderà solo "quando verranno fornite garanzie per il normale svolgimento delle attività della Fondazione".

In realtà, alcuni dirigenti della Fondazione si sono sentiti dire dal ministro degli Esteri bielorusso che se la Fondazione verrà messa in liquidazione, Soros non potrà contare su nessun dialogo per la sua ripresa in futuro. La chiusura significa la fine di un'ampia gamma di progetti di formazione, tutela sanitaria e ambientale, che hanno scarsa probabilità di essere portati avanti. Secondo le autorità i 19 progetti promossi dalla Fondazione non rientravano fra le categorie per cui sono concesse esenzioni fiscali e per questo hanno ordinato che le tasse venissero pagate immediatamente, multe comprese.

Ma la chiusura significa anche la fine di una serie di attività a favore della democrazia, che il presidente Alexander Lukashenka vedeva come una sfida al suo regime. Le ispezioni fiscali si sono rivelate l'arma migliore contro l'opposizione democratica, o contro quegli organismi che - secondo le autorità - la sostengono. Tra l'altro,

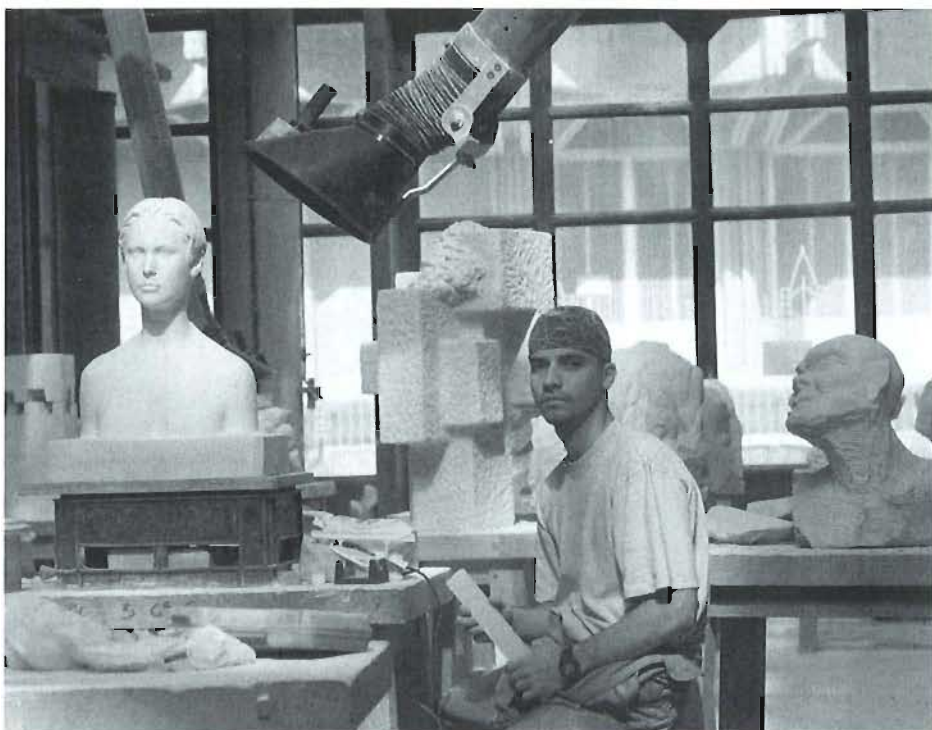
benché la Bielorussia sia effettivamente il primo Stato in cui la Fondazione Soros è stata costretta a chiudere, all'inizio del 1997 il finanziere era stato attaccato in Kyrgystan, dove la stampa filo-governativa l'aveva accusato di intromettersi negli affari interni finanziando soltanto i media dell'opposizione.

Quanto al resto del mondo comunista, esso rimane ostile: un'offerta di finanziamenti di progetti di sviluppo fatta da Soros alla Cina è stata rifiutata dalle autorità. La Fondazione, secondo il governo cinese, è un braccio dei servizi segreti americani.

Chi è George Soros?

Speculazione? George Soros. Alta finanza? George Soros. Potere economico mondiale? Crollo dei mercati asiatici? Nuova Europa dell'Est? Sempre lui, George Soros, il filosofo del denaro, il re Mida dei fondi di investimento, il filantropo ungherese. "È l'uomo che ha umiliato la Banca d'Inghilterra" ripetono alla City di Londra. "È un abile surfista che cavalca le onde oceaniche della finanza mondiale". "È il nemico numero uno dei banchieri centrali". Così è stato definito George Soros, ebreo di origine ungherese, classe 1934, oggi uno dei più grandi finanziieri del mondo. Lui stesso, però, scrisse nel suo libro *Alchimia della finanza*: "Se dovessi riassumere le mie capacità userei una parola: sopravvivenza".

Di certo si sa che è in grado di muovere istantaneamente anche 20mila miliardi da un capo all'altro del globo stando seduto nel suo ufficio di Manhattan, al 33mo piano del grattacielo all'angolo tra la 7ma Avenue e la 57ma Strada. Il suo Quantum Fund, che ha sede a Curaçao, dal 1969 a oggi ha guadagnato in media il 35% all'anno: non esiste nulla di paragonabile nel vasto panorama dei fondi di investimento. Con la sua filantropia in favore dell'Europa dell'Est è diventato il privato più influente dell'ex-impero sovietico. Tramontati gli *yuppies* degli Anni Ottanta è emerso come il simbolo della nuova finanza globale, e fin dal 1994 è risultato evidente che dietro alle paurose oscilla-



Università Complutense di Madrid: uno studente della facoltà di Belle Arti

zioni dei mercati finanziari internazionali, e dietro il crollo dei mercati asiatici, c'è il suo zampino.

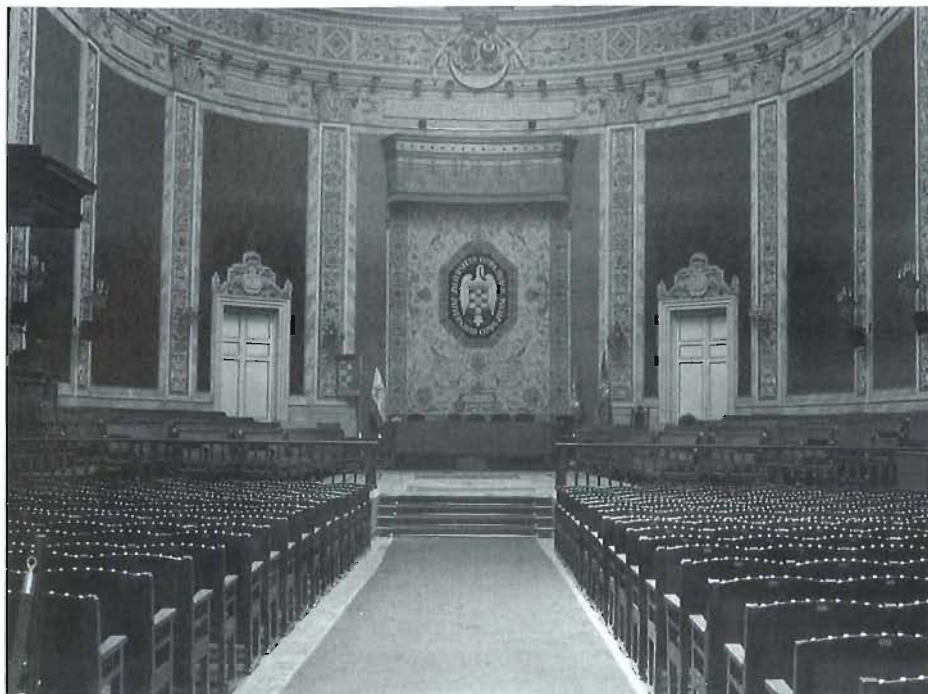
In fondo non mente quando dichiara di sentirsi un sopravvissuto. Aveva 14 anni quando nel 1944 i tedeschi arrivarono a Budapest. Cominciò l'olocausto per il milione di ebrei ungheresi: 400mila perirono nei lager. Il padre di Soros, membro eminente della comunità ebraica, procurò ai figli documenti falsi e li affidò alle famiglie di potenti amici cristiani. George si trasformò così in Janos Kis, figlioccio del ministro dell'Agricoltura ungherese, incaricato della confisca dei beni degli ebrei destinati ad Auschwitz. E per un anno, fingendo di aiutare il "padrino" nel suo macabro lavoro avvertiva i confratelli che entravano nel mirino dei nazisti. "Fu una bella avventura" ricordava con cupo sarcasmo in un'intervista di alcuni anni fa.

Un intuito quasi infallibile

Ma non fu l'ultima. Perché il giovane sopravvissuto nel 1947 faceva la fame in Inghilterra, studente squattrinato

alla London School of Economics e sguattero da Quaglinos, un lussuoso ristorante italiano. Solo questa dura scuola può spiegare l'apparente leggerezza con la quale ha affrontato le sue formidabili avventure successive. Dopo qualche anno di praticantato finanziario a Londra, nel 1956, l'anno dell'invasione sovietica dell'Ungheria, si trasferì a New York per fare arbitraggio alla F. M. Mayer. Comprava e vendeva gli stessi titoli per lucrare sulle piccole differenze di valore che si generavano tra i mercati di Londra e New York. "I due mondi non interagivano" ricorda Edgar Aistair, per anni collaboratore di Soros. "Gli americani erano isolazionisti. Non sapevano pronunciare i nomi delle azioni di aziende straniere. Quindi semplicemente non se ne occupavano". Soros invece ci dava dentro e comprese che il suo destino era quello di gestire gli investimenti altrui.

La nascita del Quantum Fund è del 1969. Era un fondo *offshore*, totalmente libero di muovere il denaro su qualunque mercato, incurante delle norme che regolavano le contrattazioni negli Stati Uniti. I ricchi che compra-



L'aula magna dell'Università Complutense di Madrid

vano le sue quote erano incentivati a restare dagli elevati dividendi che ogni anno Soros riusciva a pagare e dal salatissimo costo di uscita. Per tutti gli Anni Settanta e Ottanta le sue *performance* hanno soddisfatto gli investitori più esigenti.

Mille dollari consegnati a Soros nel 1969 adesso sarebbero diventati 2 milioni. Il finanziere si muoveva avventurosamente dalle azioni ai titoli di Stato, dai *future* sulle materie prime alle valute, usando senza ritegno l'indebitamento per aumentare la massa del suo capitale anche di sette-dieci volte, moltiplicando i rischi e i guadagni.

È possibile che negli Anni Ottanta il suo successo sia stato reso meno apparente dal clamore suscitato dalla finanza dei *raider*, quelli che acquisivano le aziende con l'indebitamento e le rivendevano a pezzi, incuranti delle realtà aziendali e umane che distruggevano. Ma la sua fama cresceva. E soprattutto cresceva la curiosità sui segreti del suo Quantum Fund: sembrava ci fosse qualcosa di magico in un fondo che raddoppiava di valore ogni due anni e mezzo. Tanto che quando nel 1987 pubblicò il suo libro, nessuno si stupì per il titolo: *L'alchimia della finanza*. Soros aveva trovato la pietra filosofale.

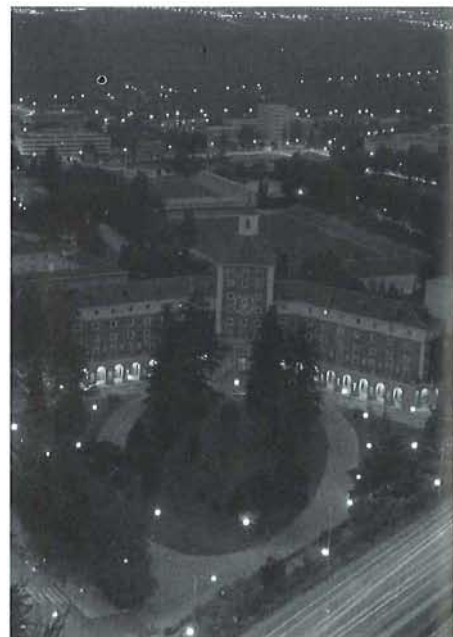
Era descritta in una serie incredibile di equazioni, grafici e tabelle, tanto complicati da convincere molti a comprare il libro ma pochi a seguirne le orme. Anche perché il tutto era sotteso da una filosofia con la quale solo un sopravvissuto come lui poteva convivere tranquillamente: i mercati sono fondamentalmente irrazionali, diceva in sostanza Soros, e le teorie accademiche che ne prevedono la tendenza verso l'equilibrio tra domanda e offerta non hanno riscontro nella realtà.

"Nei miei investimenti spesso ho fatto la cosa giusta per la ragione sbagliata". Oppure in assenza di ragioni. "È un altro dei miei principi: investi prima e studia dopo". In fondo quello che fa Soros non è altro che speculazione. Stando a quello che lui stesso dice, basa le sue "scommesse" sulle notizie pubblicate dai giornali: nell'ordine il *Financial Times*, il *Wall Street Journal*, il *New York Times*. Così non di rado accadeva che un giorno scommettesse un miliardo di dollari sulla crescita dello yen e che il giorno dopo ne scommettesse due sulla discesa. Anno dopo anno gli errori si rivelavano inferiori ai successi: solo nel 1987 avvenne il contrario. Aveva previsto una caduta del mercato azionario

giapponese e invece arrivò il *crack* di Wall Street. Perse 800 milioni di dollari in pochi giorni. Ma il Quantum Fund riuscì comunque a portare a casa un aumento del 14%. Dovevano arrivare gli Anni Novanta perché il mondo si accorgesse che le tecniche di Soros si erano trasformate in un'autentica rivoluzione finanziaria.

Una generazione di mostri

Nel 1992 il capitale da lui gestito aveva superato i 10 miliardi di dollari, 16 mila miliardi di lire. Era convinto che la sterlina non potesse continuare a mantenersi in linea con il marco nel Serpente Monetario Europeo. Disse al suo più stretto collaboratore, Stanley Druckenmiller: "Prendili alla giugulare". E il Quantum cominciò a vendere sterline contro marchi. La Banca d'Inghilterra reagì in difesa della sua valuta. "È come sparare a un pesce in barile" disse Soros e ordinò il colpo della sua vita: 10 miliardi di dollari contro la sterlina. Scoppiò una guerra finanziaria mondiale. La Banca d'Inghilterra vacillò. Le ripercussioni colpirono anche la lira. L'allora governatore della Banca d'Italia, Carlo Azeglio Ciampi, bruciò gran parte



Università Complutense di Madrid: veduta aerea notturna

delle riserve nel vano tentativo di mantenere la valuta ancorata al marco. Tutti gli istituti centrali europei accorsero in aiuto delle parità. Ma anche Soros trovò alleati potenti. Vennero allo scoperto i suoi emuli, gli *hedge funds*, operatori di fondi ad alto rischio che si erano fatti le ossa tra la fine degli Anni Ottanta e i primi Novanta. Tipi pericolosi che quando vedevano un affare indebitavano il capitale anche di 100 volte. Si mossero migliaia di miliardi di dollari. Due settimane dopo la sterlina e la lira uscirono dallo SME. E Soros si portò a casa un guadagno da un miliardo di dollari. In quell'occasione anche l'alchimista Soros comprese di aver creato una generazione di mostri.

1998, il ritorno in Oriente

Oggi Soros gestisce un gruppo di *hedge funds* che in complesso hanno un patrimonio di oltre 20 miliardi di dollari, compreso il Quantum Fund, che ha un attivo di 8,4 miliardi. Dopo esser stato accusato di aver contribuito a ingigantire a metà dell'anno scorso la crisi finanziaria in Asia, speculando contro le valute dei paesi di quell'area – e in particolare contro la moneta della Malaysia – in questi mesi Soros è tornato a investire in Oriente.

Il 3 gennaio viene nominato consulente ufficiale del nuovo presidente della Corea del Sud, Kim Dae Jung, per far fronte alla crisi dei mercati asiatici. La sua prima esortazione al governo è stata quella di avviare una rapida ristrutturazione del settore bancario, in modo che la comunità internazionale non avesse il sospetto che Seul volesse ritardare le riforme finanziarie. In effetti, dopo qualche resistenza iniziale, la Corea del Sud è sembrata intenzionata a prendere l'amara medicina dell'austerità e dell'apertura dei mercati. E quando Soros, in quei giorni, annuncia di cercare anche qui opportunità di investimenti, la borsa di Seul registra un forte rialzo.

Nella Corea del Nord, intanto, è partito un progetto pilota per accompagnare il paese nei primi passi verso l'economia mista. Dallo scorso gennaio sette studenti nordcoreani studiano legge, economia e relazioni

internazionali in un corso di sei mesi su misura per loro, finanziato dalla Fondazione Soros e tenuto all'Università dell'Europa Centrale di Budapest. Una volta rientrati in Corea, il loro compito sarà quello di amministrare lo sviluppo delle prime aree economicamente liberiste del paese: si tratta di un approccio graduale tipico dei paesi che stanno abbandonando il marxismo e che cominciano ad applicare il programma di riforme che ha avuto successo in Cina. Le speranze degli organizzatori si appuntano sulla nascita di imprese private e sull'interesse che queste aree susciteranno nel mondo imprenditoriale e



Università Complutense di Madrid: l'ingresso della facoltà di Scienze Politiche e Sociologia

finanziario mondiale.

Nello stesso periodo, la Fondazione Soros porta avanti l'opera di ricostruzione in Albania. Alla fine di gennaio viene avviata nel distretto di Tropoje, nel nord del paese, l'applicazione del progetto "Vision 200", di oltre un miliardo e mezzo di lire, che è diretto alla ricostruzione di alcune scuole ma prevede anche il miglioramento delle condizioni in cui viene effettuato l'insegnamento.

Un altro dei progetti della Fondazione Soros per lo sviluppo in Albania riguarda la creazione di nuove

associazioni sportive giovanili: con un fondo di 102 milioni di lire sono state aperte associazioni polisportive che opereranno a Tirana, Valona, Scutari, Belsh e Elbasan e dove i giovani potranno praticare l'aerobica, il calcio, la pallacanestro e la pallavolo. Agli inizi di marzo il finanziere ungherese-americano era di nuovo a caccia d'affari proprio nella zona dove la crisi finanziaria – dopo i ribassi dei mesi passati – ha creato le migliori occasioni, ovvero nei paesi del Sud-Est asiatico, e in particolare in Thailandia, che è considerata uno dei mercati più interessanti della regione perché governo e banca centrale hanno accettato le terapie prescritte dal Fondo Monetario Internazionale dopo il terremoto finanziario dell'anno scorso. Uno dei fondi di Soros ha acquistato il 5% del pacchetto azionario dell'azienda thailandese Gss Array Technology che fabbrica prodotti per l'elettronica di consumo. Il 14 marzo, Soros sigla un accordo di partecipazione con cui investe, insieme ad un consorzio americano, 650 milioni di dollari nella Nakornthai Strip Mill, una divisione aziendale della Nrs Steel Group, quotata alla borsa di Bangkok. Si tratta, secondo gli analisti del quotidiano *Bangkok Post*, del più importante investimento straniero in Thailandia dall'inizio della crisi economica in Asia nel luglio scorso.

Il 24 aprile scorso il finanziere annuncia che donerà un milione di dollari per il programma "Siringhe nuove" negli USA, scavalcando così il governo degli Stati Uniti che si rifiuta di finanziare il progetto. L'amministrazione Clinton, infatti, aveva fatto sapere che non avrebbe elargito fondi federali per il programma teso a garantire ai tossicodipendenti siringhe nuove in cambio di quelle usate, come prevenzione alla diffusione del virus dell'Aids. Il miliardario ungherese, d'altra parte, non era nuovo a iniziative del genere: già l'anno scorso aveva fatto appello a privati facoltosi perché finanziassero il progetto e fin dal 1992, in controtendenza rispetto alle amministrazioni di George Bush e Bill Clinton, contrarie a qualsiasi forma di legalizzazione del consumo di stupefacenti in America, si era schierato a favore della legalizzazione. Fedele alle proprie convinzioni

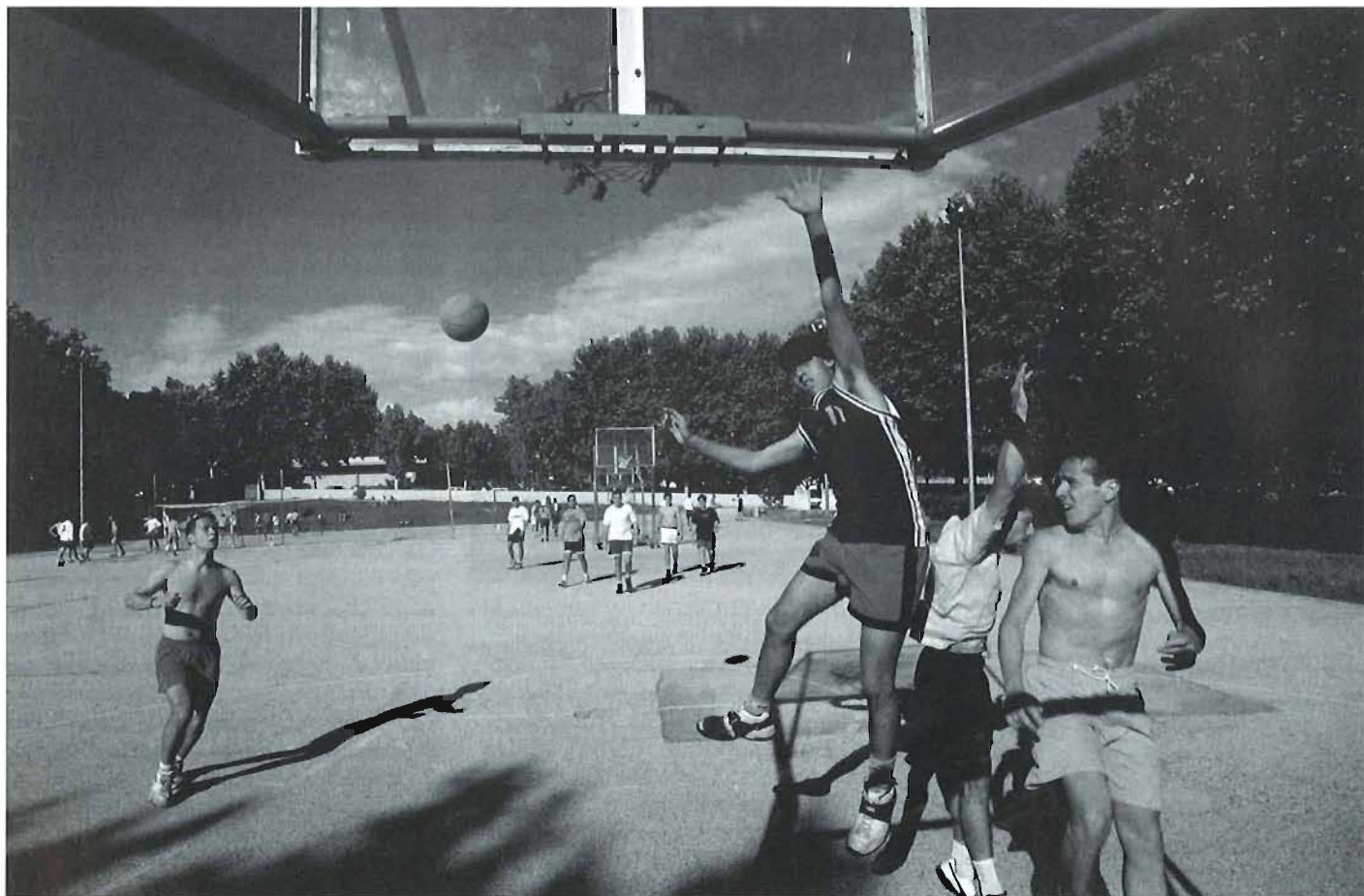
secondo le quali in America servono un dibattito più aperto e comportamenti politici più umani, Soros esprime l'opinione secondo cui trattare il consumo di droga come un crimine anziché come un problema medico comporta "una cura spesso peggiore della malattia". Per questo nel 1994 comincia ad offrire finanziamenti a gruppi che si battono per la decriminalizzazione della droga, come ad esempio la "drug policy foundation".

L'ultima, clamorosa iniziativa è dello scorso 2 giugno. Durante una conferenza stampa a Washington, insieme

ad alcuni rappresentanti del mondo accademico newyorchese e al presidente dell'ordine degli avvocati USA, il filantropo annuncia di aver studiato un progetto del costo di alcuni milioni di dollari per incoraggiare i giovani avvocati ad aiutare i poveri. Soros metterà insieme il denaro donato da aziende e studi legali per creare 70 borse di studio "di pubblico interesse" della durata di due anni riservate a giovani laureati in Giurisprudenza.

Tra i progetti di cui si occuperanno i 70 neo-avvocati a partire dal prossimo autunno figurano quelli in favore

delle vittime di violenza, dei senza tetto, dei contadini immigrati e degli indiani americani. Per sostenere queste categorie più deboli gli avvocati saranno pagati fino a 32.000 dollari l'anno (circa 56 milioni di lire) e verranno aiutati a saldare i debiti sui prestiti scolastici. Noto ovunque per opere sociali di questo genere, Soros ha detto di voler investire denaro per aumentare le opportunità di lavoro "per l'enorme numero di studenti di legge e di laureati che vorrebbero aiutare le comunità più svantaggiate, ma non riescono a trovare occupazione".



Università Complutense di Madrid: una partita di pallacanestro

Indagine sui percorsi formativi di ragazzi e ragazze nelle università europee

PARI OPPORTUNITÀ NELL'UNIVERSITÀ

Monica Menapace

I percorsi formativi di ragazzi e ragazze sono stati a lungo distinti. L'accesso generalizzato ai livelli medi e superiori dell'istruzione è diventata una realtà per le donne solo a partire dagli Anni Sessanta e soprattutto durante gli Anni Settanta, con la scolarizzazione di massa.

Nel 1975 le ragazze costituivano ancora una netta minoranza tra gli iscritti ai diversi gradi dell'istruzione universitaria (corsi di laurea e diplomi universitari) in tutti gli Stati europei. Oggi l'equilibrio tra i due sessi è stato raggiunto, e da pochi anni le iscritte sono in numero leggermente superiore rispetto ai loro colleghi maschi: nell'insieme dell'Unione Europea nel 1993 ogni 100 ragazzi iscritti ai diversi gradi dell'istruzione universitaria si sono avute 103 ragazze.

Questa media cela tuttavia disparità tra i vari paesi. La Germania è il pae-

Numero di donne ogni 100 uomini nell'istruzione universitaria, a. a. 1992/93¹

Belgio	99
Danimarca	110
Germania	72
Grecia	110
Spagna	107
Francia	119
Irlanda	93
Italia	102
Lussemburgo	
Paesi Bassi	89
Austria	87
Portogallo	128
Finlandia	113
Svezia	116
Regno Unito	98

¹ I dati dell'anno accademico 1992-93 sono i più recenti disponibili (Fonte Eurostat).

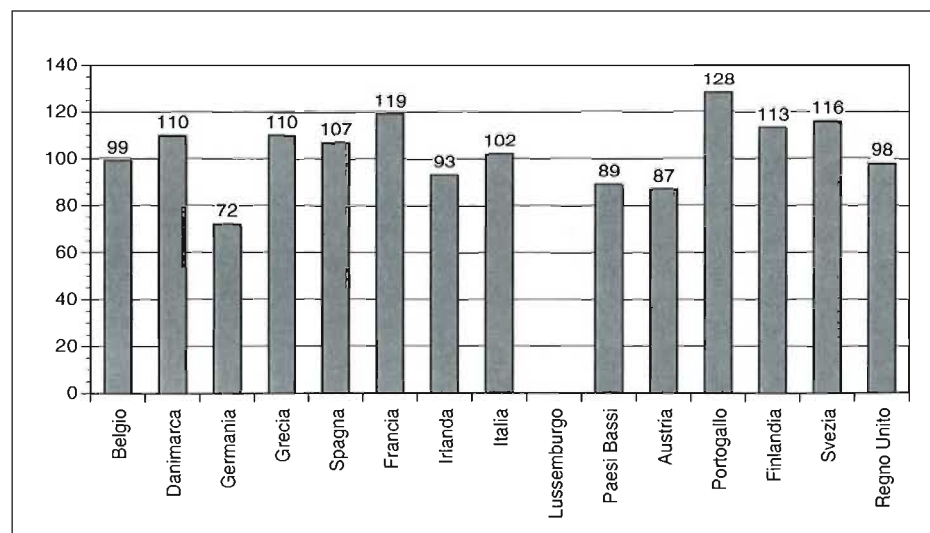
se comunitario dove le ragazze sono meno presenti nelle università (72 ogni 100 ragazzi), seguita da Austria (87 ragazze ogni 100 ragazzi) e Paesi Bassi (89 ogni 100). In otto Stati membri dell'Unione Europea sono invece prevalenti le ragazze. Il Portogallo si situa in cima alla lista di questi Stati con 128 studentesse ogni 100 studenti; seguono la Francia, la Svezia e la Finlandia.

Ma come si è evoluta la presenza femminile nelle università negli ultimi 25 anni?

Nel 1975 in nessun paese europeo le donne erano la maggioranza nell'istruzione universitaria. Per l'insieme dei paesi considerati, solo 67 ragazze ogni 100 ragazzi frequentavano corsi universitari, con un minimo di 48 per i Paesi Bassi ed un massimo di 90 per la Francia. Dieci anni dopo la media si era già portata a 91 ragazze ogni 100 ragazzi.

Non ci sono spaccature tra i paesi del nord e quelli del sud, ma i maggiori recuperi sono stati fatti proprio dai paesi del sud (Grecia, Portogallo, Italia, Spagna); vale la pena ricordare che in Spagna il sistema educativo elementare misto per bambini e bambine risale solo al 1970 (prima alle bambine venivano ancora insegnati l'attaccamento al lavoro quotidiano, alla cucina, ai compiti domestici, alla cura dei bambini, etc.) ed in Portogallo al 1972.

Per quanto riguarda le scelte di percorso, alcune discipline sono nettamente appannaggio delle ragazze rispetto ad altre. Nel complesso dell'Unione Europea le ragazze sono



maggiormente presenti dei ragazzi nell'ambito di discipline come lettere, arti applicate, religione, diritto, scienze mediche.

Evoluzione del numero di donne ogni 100 uomini nell'istruzione universitaria dal 1975 al 1993

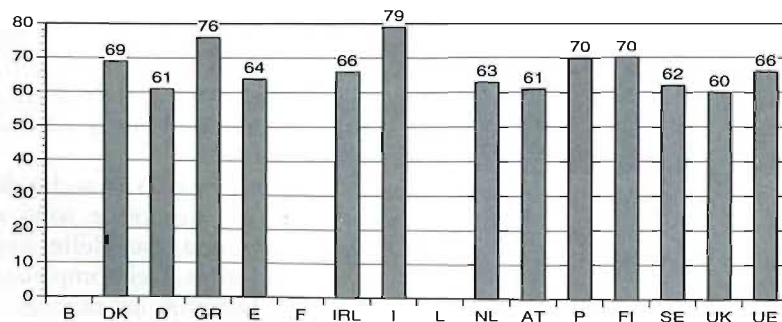
	1975/76	1985/86	1992/93	differenza 1975-1992
Belgio	64	84	99	+ 35
Danimarca	88	97	110	+ 22
Germania	62	72	72	+ 10
Grecia	58	96	110	+ 52
Spagna	57	96	107	+ 50
Francia	90	109	119	+ 29
Irlanda	53	75	93	+ 40
Italia	64	86	102	+ 38
Lussemburgo				
Paesi Bassi	48	69	89	+ 41
Austria	62	83	87	+ 25
Portogallo	87	117	128	+ 41
Finlandia	82	95	113	+ 31
Svezia		111	116	
Regno Unito	56	83	98	+ 42

Percentuali di ragazze per campo di studio e per paese, a. a. 1992/93

		lettere teologia belle arti	scienze sociali ed economiche	diritto	scienze naturali	matematica informatica	scienze mediche	ingegneria architettura	altro
B	Belgio								
DK	Danimarca	69	42	53	42	27	82	23	66
DK	Germania	61	41	43	32	25	63	13	58
GR	Grecia	76	58	65	41	38	60	24	60
E	Spagna	64	54	57	48	33	67	23	68
F	Francia								
IRL	Irlanda	66	55	52	50	29	57	11	63
IRL	Italia	79	48	55	51	44	49	23	62
L	Lussemburgo								
NL	Paesi Bassi	63	45	48	31	11	67	11	58
AT	Austria	61	47	40	39	22	57	16	62
P	Portogallo	70	56	58	61	45	73	28	70
FI	Finlandia	70	55	50	49	20	84	15	70
SE	Svezia	62	54	52	45	20	73	20	75
UK	Regno Unito	60	50		43	25	77	13	59
UE	UE	66	49	53	43	29	65	18	61

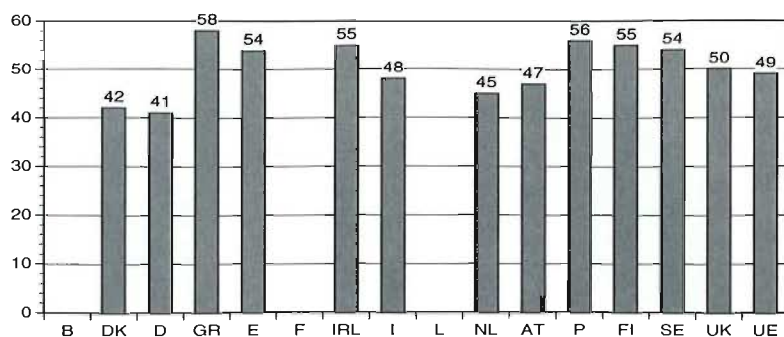
I dati per Belgio, Francia e Lussemburgo non sono disponibili.

% di ragazze per: lettere, teologia, belle arti



La presenza femminile nel raggruppamento di lettere, arti applicate e religione è mediamente del 66%, con un minimo del 60% nel Regno Unito ed un massimo del 79% in Italia.

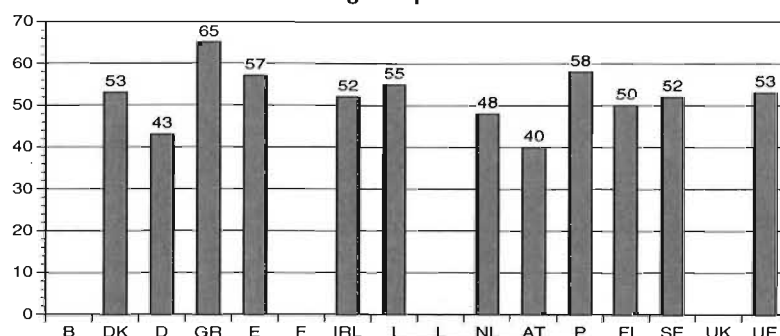
% di ragazze per: scienze sociali ed economiche



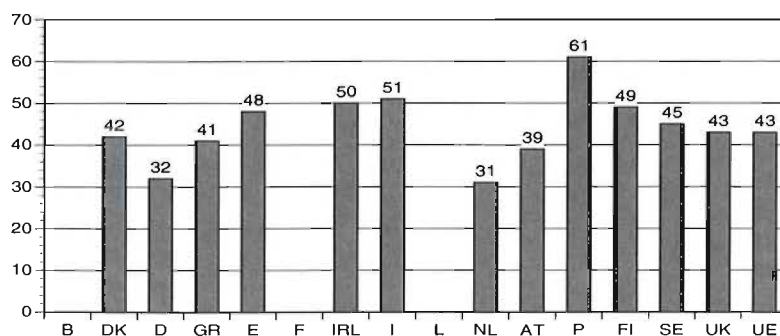
La situazione è più equilibrata per il raggruppamento disciplinare delle scienze sociali ed economiche, dove la percentuale media di ragazze iscritte è del 49%, con un minimo del 41% in Germania ed un massimo del 58% in Grecia.

L'area del diritto registra in media una leggera predominanza femminile: 53%, con un minimo in Austria (40%) ed un massimo in Grecia (65%).

% di ragazze per: diritto



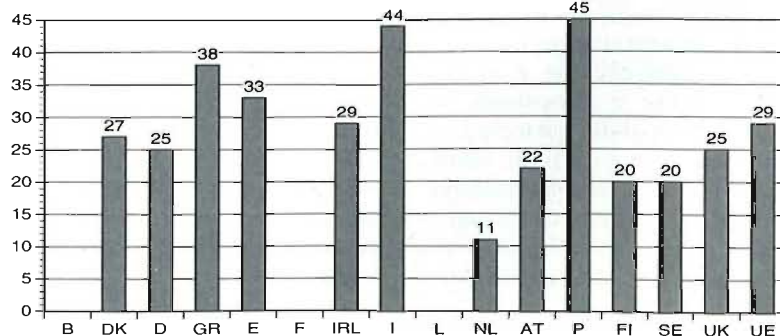
% di ragazze per: scienze naturali



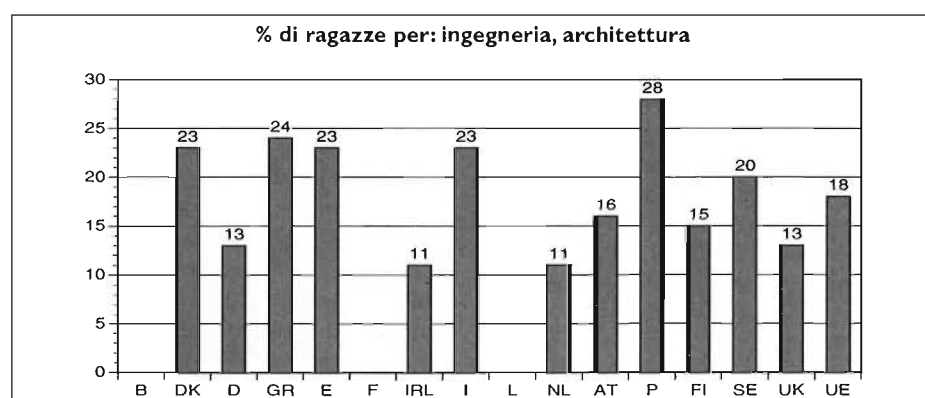
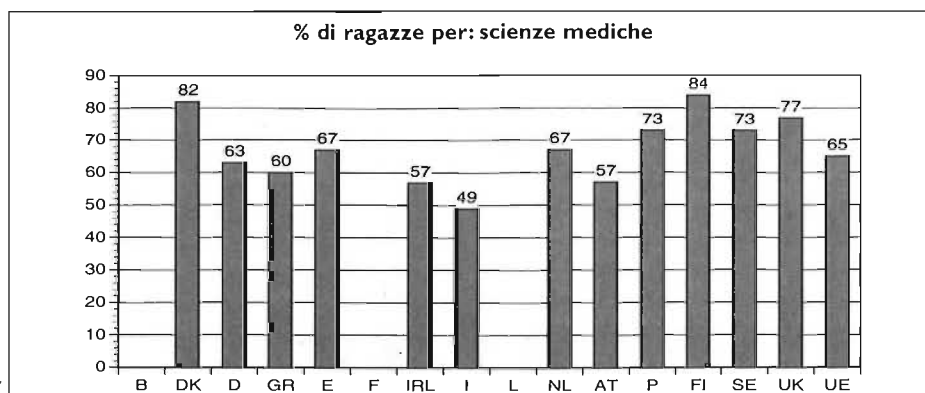
Per quanto riguarda l'area delle scienze naturali le differenze tra gli stati membri sono sensibili: si passa da un 31% di studentesse in scienze naturali nei Paesi Bassi al 61% del Portogallo.

Il raggruppamento delle scienze matematiche ed informatiche è ancora a netta predominanza maschile. Le ragazze costituiscono soltanto il 29% degli studenti. Si passa comunque da un minimo del 11% per i Paesi Bassi ad un massimo del 45% per il Portogallo.

% di ragazze per: matematica, informatica



Nelle scienze mediche (compresi i corsi per infermieri) prevalgono invece le ragazze con una presenza media in Europa del 65%, dove il minimo si registra in Italia (49%) ed il massimo in Finlandia (84%).



Permane bassissima la percentuale di studentesse nel raggruppamento ingegneria ed architettura. In Europa nel 1993 solo il 18% degli studenti era di sesso femminile.

Le statistiche fin qui menzionate si riferiscono alle iscrizioni. Se si valutano le lauree ed i diplomi conseguiti il rapporto tra ragazzi e ragazze si sposta a 110 laureate per 100 laureati, con il massimo in Portogallo (170 ragazze ogni 100 ragazzi) ed il minimo in Germania (83 su 100). L'età media delle studentesse è inoltre leggermente inferiore a quella dei loro compagni maschi, indice di percorsi scolastici più regolari per le ragazze, ma anche dell'impatto del servizio militare obbligatorio per i ragazzi.

Dalle statistiche presentate emerge che la variabile "genere" non influisce più tanto sulla lunghezza del percorso di studio quanto sul suo carattere; mentre la scolarizzazione è andata omogeneizzandosi e nonostante un graduale aumento della partecipazione delle ragazze a campi di studio considerati tipicamente maschili, esistono ancora percorsi tipicamente "maschili" e percorsi "femminili". Tali scelte sono la logica continuazio-

ne del *curriculum* di studi scelto nelle secondarie superiori.

La "segregazione formativa", molto forte in passato, dovuta a fattori socio-culturali e al permanere di stereotipi sui ruoli dei due sessi, nonostante in netto regresso, non è stata ancora del tutto superata.

Le scelte di percorso influiscono nell'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro. Tra i giovani in possesso di un titolo di studio universitario la disoccupazione colpisce di più le donne: il tasso di disoccupazione medio in Europa nel 1995 è stato del 7% per le laureate e del 5% per i loro colleghi maschi.

Le differenze tra gli Stati sono importanti: le disoccupate sono quasi il doppio dei disoccupati maschi in Italia (10% contro il 5%) ed in Spagna (20% contro 11%). La tendenza opposta si registra in Portogallo (2% di disoccupate contro il 4% di disoccupati) in Finlandia, Svezia e Regno Unito.

Tasso di disoccupazione per laureati (o diplomati in corsi universitari), età 25-59, anno 1995

	femmine	maschi
Belgio	4	3
Danimarca	5	5
Germania	6	4
Grecia	8	4
Spagna	20	11
Francia	7	6
Irlanda	5	4
Italia	10	5
Lussemburgo		
Paesi Bassi	5	4
Austria	3	2
Portogallo	2	4
Finlandia	7	8
Svezia	3	4
Regno Unito	3	4
UE	7	5

La Fondazione Europea per la Scienza ha istituito lo Schema di finanziamento esplorativo: uno strumento che consente ai ricercatori di ottenere piccoli contributi per le loro attività, a patto che rientrino nei tre argomenti di interesse prioritario selezionati dalla FES di anno in anno

NUOVE FORME DI FINANZIAMENTO

Carmen Tata

Il Comitato Permanente per le Scienze Sociali della Fondazione Europea per la Scienza (FES) ha istituito nel 1995 un nuovo strumento per finanziare la ricerca in campo sociale a livello europeo: lo schema di finanziamento esplorativo. Questa nuova forma di finanziamento dovrebbe offrire agli scienziati la possibilità di ottenere piccoli contributi per avviare e rafforzare contatti con i ricercatori europei, esplorare nuovi campi di ricerca e sviluppare progetti di ricerca collaborativi.

Ogni anno la FES seleziona tre argomenti di interesse prioritario; per il bando 1998 il Comitato per le Scienze Sociali ha prescelto:

- 1) cultura imprenditoriale nelle piccole e medie imprese in Europa;
- 2) l'invecchiamento della popolazione europea e le conseguenze socio-economiche che ne derivano;
- 3) relazioni sociali e fiduciarie e sostegno delle comunità in Europa.

Possono partecipare al bando gruppi di scienziati di università europee e/o di istituti di ricerca dei paesi europei che fanno parte della FES. Le domande – oltre a riguardare contenuti di alto livello qualitativo e dimostrare l'utilità di agire in ambito europeo – devono indicare il gruppo di ricerca transnazionale (in cui devono essere coinvolti almeno 6 paesi diversi) che coordinerà il progetto.

Il contributo offerto dalla FES am-

monta ad un massimo di 60 milioni di lire circa per il periodo di un anno (dal 1° gennaio al 31 dicembre 1999) e serve per coprire le spese di organizzazione di piccoli *workshop*, scambi, viaggi e missioni.

La valutazione delle proposte viene effettuata considerando il valore aggiunto europeo nonché l'importanza della proposta a medio e lungo termine; gli approcci teorici e metodologici innovativi dovranno essere incoraggiati utilizzando i dati esistenti. Il rapporto finale sull'attività svolta dovrà indicare se e come la collaborazione continuerà anche dopo i risultati del lavoro esplorativo.

Sebbene la FES non assicuri un ulteriore finanziamento alle attività esplorative, valuterà tuttavia se da queste possano scaturire ulteriori sviluppi per programmi, reti e conferenze nei paesi *partner* della rete.

La scadenza per la presentazione delle proposte è il 31 agosto p.v.; a novembre verranno selezionate le proposte da finanziare per l'anno 1999. Le proposte finanziate finora sono state 24: 6 proposte nel 1995, 8 nel 1996 ed altre 8 nel 1997.

Cos'è la FES

La Fondazione Europea per la Scienza è un'associazione di 62 membri

scelti tra enti di ricerca nazionali, università e istituzioni che svolgono ricerca scientifica di base in 21 paesi europei. Nata nel 1974 come organizzazione non governativa, la FES coinvolge gli scienziati europei nei propri programmi scientifici, reti e conferenze europee per la ricerca su argomenti di interesse comune e coordina lo studio congiunto di argomenti di importanza strategica per la politica scientifica europea.

Il lavoro scientifico finanziato dalla FES include la ricerca di base nelle scienze naturali e tecniche, nella medicina, nella biologia, nelle discipline umanistiche e nelle scienze sociali. Nell'ambito di questi 5 settori sono stati creati altrettanti Comitati permanenti composti da studiosi e cultori della materia che hanno il compito di identificare priorità scientifiche, formulare strategie e organizzare un'adeguata agenda di attività divulgative.

Gli strumenti operativi utilizzati dalla Fondazione sono tra loro complementari e costituiscono altrettanti modi diversi per creare reti scientifiche, rispettando sempre la flessibilità di risposta ai numerosi interrogativi posti dai singoli ricercatori; sono principalmente 4 e vengono gestiti direttamente dai 5 Comitati permanenti per le differenti discipline:

- 1) **seminari e sussidi esplorativi:** consentono di raggruppare ricercatori di alto livello, chiamati a lavorare intorno ad un tema specifico di interesse della comunità scientifica. Questo strumento ha avuto finora risposte concrete e immediate, e sicuramente verrà utilizzato anche come primo tentativo per la realizzazione di future reti e programmi di ricerca. La selezione dei progetti tramite bando aperto rende i seminari esplorativi uno strumento flessibile e allo stesso tempo trasparente, capace di identificare e diffondere nuove attività scientifiche;
- 2) **reti:** promuovono la cooperazione attraverso la mobilità e l'invito a collaborazioni scientifiche da parte dei singoli scienziati e delle rispettive istituzioni. Il finanziamento per i *network* è relativamente modesto (120-180 milioni di lire) e serve a coprire i costi di gestione della rete per un periodo di tre anni: seminari, *workshop*, pubblicazione di *newsletter* ed eventuali missioni. Ogni anno è possibile finanziare un massimo di 8-10 *network* in totale per le 5 aree. In alcuni casi è consigliabile che gli interessati tengano prima seminari esplorativi sempre finanziabili attraverso la FES. Per la presentazione di *network* vi sono due scadenze l'anno: 31 maggio e 30 novembre. Lo strumento dei *network*, nato nell'85, prevede la creazione di un comitato di coordinamento, formato da 10 persone, che ha il compito di gestire la rete. Recentemente la FES ha incoraggiato la creazione di nuove reti, puntando soprattutto sull'interdisciplinarietà dei progetti di ricerca;
- 3) **conferenze europee:** questo strumento è nato nel 1990 per stimolare la libera discussione ed esplorare nuove frontiere della scienza, riunendo sia esperti che giovani ricercatori attorno a un determinato argomento. La libera discussione è assicurata dal fatto che le conferenze non prevedono la pubblicazione degli atti o alcun altro documento;
- 4) **programmi scientifici:** rappresentano lo strumento di lungo termine (5 anni) a cui fa riferimento la FES per coordinare i rispettivi programmi di ricerca nazionale in una prospettiva europea. I programmi possono veni-

re lanciati dai seminari, dalle reti, da una conferenza o più semplicemente dai comitati permanenti. Questo strumento ha incontrato negli ultimi anni delle difficoltà oggettive, sia di gestione che di *budget* poiché, comprendendo un periodo di tempo più lungo degli altri strumenti, è difficile operare una selezione di progetti e soddisfare i vari interlocutori della FES.

Gli argomenti scelti per le nuove ricerche seguono un duplice *iter*: da un lato, attraverso i comitati permanenti, vengono esaminate le proposte provenienti dai singoli scienziati (approccio *bottom-up*); dall'altro, le organizzazioni partecipanti forniscono loro stesse le direttive (approccio *top-down*).

In entrambi i casi è sempre la FES che decide in ultima istanza quali campi della ricerca siano ancora da esplorare, mantenendo saldi i due principi fondamentali dell'eccellenza scientifica e del valore aggiunto europeo. Quest'ultimo punto rispecchia il principio della sussidiarietà nato con il trattato di Maastricht secondo il quale il lavoro dell'Unione Europea – nel nostro caso della FES – si colloca laddove il lavoro effettuato dai singoli Stati membri non potrebbe essere svolto altrettanto utilmente. Non a caso le iniziative portate avanti dalla FES prevedono il coinvolgimento di almeno 6 differenti paesi (la media per i programmi è 12).

La FES mantiene stretti legami con altre istituzioni scientifiche sia all'interno dell'Europa che al di fuori di essa. Con il proprio lavoro, la FES contribuisce ad accrescere il valore aggiunto della scienza offrendo un valido supporto scientifico. A testimonianza di ciò si potrebbe citare la partecipazione attiva della FES nell'elaborazione e nella formulazione del quinto Programma quadro della ricerca europea effettuato dalla Direzione XII della Commissione Europea.

Nel 1994, a vent'anni dalla sua creazione, gli obiettivi della FES sono stati ridefiniti e adattati alle nuove esigenze:

- promuovere la cooperazione europea nella ricerca di base;
- fornire un valido strumento di consulenza sulle politiche che riguardano la scienza e la tecnologia;

- promuovere la mobilità dei ricercatori e il libero scambio di informazioni e idee;

- esplorare nuove frontiere della scienza e della tecnologia.

Nel raggiungimento dei propri obiettivi, la FES opera esclusivamente tramite il supporto – anche finanziario – delle organizzazioni associate e queste ultime a loro volta si avvalgono della FES per portare avanti azioni multilaterali nella ricerca di base a livello europeo.

In questi ultimi anni, l'attività della FES ha riscosso notevoli consensi da parte della comunità scientifica internazionale testimoniati dalle numerose iniziative volte a rendere centrale il ruolo stesso della FES quale motore della scienza europea, fornendo ai paesi membri una marcia in più per competere con i nostri *partner* di oltre oceano. Questo rappresenta il principale ruolo da sottolineare, soprattutto se si colloca la scienza europea in termini globali e si tiene conto di un altro fattore fondamentale: il ridotto supporto finanziario alla ricerca da parte dei singoli governi nazionali.

Prospettive future

Nel redigere il piano quadriennale 1998-2001 la FES ha tenuto conto della flessibilità del suo mandato che si esplica materialmente nel costante adattamento all'evolversi della situazione della ricerca in Europa.

Il primo punto da chiarire nel prossimo futuro è proprio il mandato stesso della FES nel nuovo panorama scientifico europeo dove si affacciano numerose nuove organizzazioni; la FES deve quindi definire la sua posizione in Europa come associazione di coordinamento della ricerca di base a livello europeo. In particolare, va enfatizzata la sua caratteristica di organismo che opera anche come traino per la scienza, a differenza della Commissione Europea che invece regola il Programma quadro della ricerca esclusivamente come risposta ai bisogni della comunità scientifica. L'interesse dei membri è rappresentato dalla scelta della FES di operare con la formula del consenso e rispettare in tal modo l'interesse su molteplici iniziative multilaterali.

I principali strumenti di azione utilizzati dalla Fes

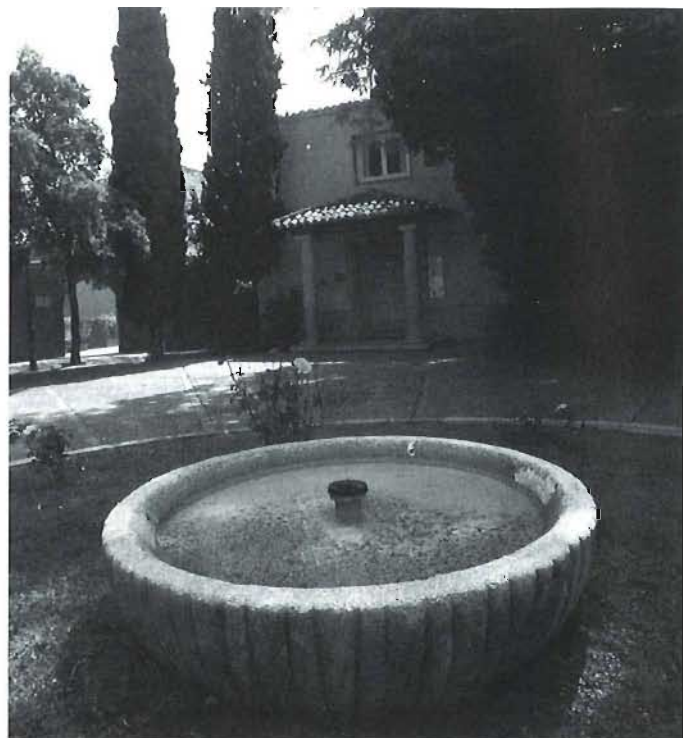
- reti scientifiche
- programmi scientifici
- conferenze europee
- sussidi e seminari per esplorare nuovi campi di ricerca

Enti italiani che fanno parte della Fes

- Consiglio Nazionale della Ricerche, Roma
- Ente per le Nuove Tecnologie, l'Energia e l'Ambiente, Roma
- Istituto Nazionale per la Fisica della Materia, Genova
- Istituto Nazionale di Fisica Nucleare, Roma

Comitati permanenti istituiti nell'ambito della Fes

- Fisica e Ingegneria
- Scienze della vita e ambientali
- Medicina
- Scienze sociali
- Scienze umanistiche



Scorcio di un giardino dell'Università Complutense di Madrid

EUROFLASH

a cura di Monica Menapace

Donne e scienza

Quasi 400 donne si sono incontrate il 28 e 29 aprile scorso a Bruxelles per la conferenza "Donne e scienza" organizzata dalla Commissione e dal Parlamento Europeo. Il deficit cronico di partecipazione femminile alle carriere scientifiche è rimasto invariato negli ultimi 15 anni. Basti pensare che nell'Unione Europea, in media, solo 6 studenti di ingegneria su 100 sono di sesso femminile. In Gran Bretagna, Irlanda e nei Paesi Bassi le donne rappresentano solo il 5% dei professori titolari di cattedra universitaria. Non più del 19% delle donne laureate in materie tecniche e scientifiche

proseguono la loro carriera in questo campo. Considerando che le pari opportunità costituiscono una delle priorità politiche dell'Unione Europea, dalla conferenza di Bruxelles è emersa la necessità di un'azione politica mirata a livello europeo per incrementare la partecipazione delle donne alla ricerca scientifica. "Privarsi del potenziale intellettuale rappresentato dalla metà della popolazione è una cosa semplicemente aberrante", ha commentato Edith Cresson, commissario europeo per l'Istruzione, la Formazione e la Ricerca. In risposta a questa situazione, il commissario ha proposto misure concrete per

incoraggiare le donne a partecipare al quinto Programma quadro di ricerca e sviluppo tecnologico, e per la creazione di un osservatorio e di una rete europea "Donne e scienza". Il quinto Programma quadro è innovativo per struttura e contenuto. Le pari opportunità al suo interno saranno promosse facilitando l'informazione e l'accesso delle donne ai progetti di ricerca, costituendo delle *équipes* miste più equilibrate, promuovendo maggiormente i campi di ricerca che in qualche modo riguardano direttamente le donne. L'osservatorio "Donne e scienza" avrà il compito di produrre statistiche precise – attualmente carenti – sulla posizione delle donne ricercatrici, di valutare la presenza femminile all'interno dei progetti europei, di sensibilizzare il mondo

scientifico e politico sia a livello europeo che nazionale al problema delle pari opportunità.

Audiovisivi contro il razzismo

I giovani europei interessati alla produzione audiovisiva sono stati invitati a partecipare a un progetto europeo (iniziativa EMMA – European Multicultural Media Agency) per la produzione di documentari televisivi contro il razzismo. L'iniziativa è aperta ai giovani dai 17 ai 25 anni, chiamati a presentare proposte per la realizzazione di documentari di circa 30 minuti. L'iniziativa, lanciata in collaborazione con le principali reti televisive europee, trova il supporto della Commissione Europea tramite i programmi Socrates,

Gioventù per l'Europa, Azione di informazione ai giovani e Anno europeo contro il razzismo.

Migliorare la gestione del quinto Programma quadro

Il commissario Edith Cresson ha incontrato il 28 aprile scorso a Londra i ministri europei incaricati della ricerca al fine di presentare loro le proposte della Commissione per la gestione del quinto Programma quadro di ricerca e sviluppo; si tratta di misure volte ad assicurare che i finanziamenti europei per la ricerca vengano utilizzati e gestiti in maniera efficiente. I ministri, inoltre, hanno chiesto alla Commissione una valutazione più chiara dei risultati e dell'impatto dei programmi comunitari in modo da rendere più visibili i risultati ai cittadini europei. Il nuovo approccio gestionale per il quinto Programma quadro comprenderà un esercizio regolare di confronto dei risultati della Commissione con altri istituti di ricerca. A questo proposito il commissario Cresson ha presentato i risultati di uno studio sui costi amministrativi e di personale realizzato di recente da Andersen Consulting che dimostra come le spese della Commissione siano inferiori a quelle di altri istituti di ricerca nazionali o internazionali. Il commissario ha anche prospettato un maggiore coinvolgimento del settore scientifico e industriale nell'attuazione del programma. In particolare saranno riuniti gli organismi consultivi della Commissione che coprono la comunità accademica (ESTA) e

industriale (IRDAC) e saranno creati altri gruppi consultivi esterni per formulare dei pareri sulle priorità della ricerca e l'andamento del programma.

La Commissione, infine, si impegnerà a semplificare e a rendere più trasparenti le proprie procedure amministrative.

Il secondo Rapporto sugli indicatori scientifici e tecnologici

La Commissione Europea ha recentemente pubblicato il secondo "Rapporto sugli indicatori scientifici e tecnologici", relativo all'anno 1997. Lo studio presenta una comparazione dettagliata delle attività in materia di ricerca e innovazione tecnologica in Europa ed esamina la situazione dei 50 paesi del mondo che investono maggiormente in questo settore.

Il Rapporto constata una relativa stagnazione degli sforzi per la ricerca e lo sviluppo in Europa, in particolare se paragonati ad altre potenze economiche mondiali (in primo luogo gli Stati Uniti), e chiede investimenti più forti nei campi della ricerca, dell'innovazione e delle risorse umane. Il commissario Cresson ha dichiarato che da un lato le conclusioni del Rapporto sono incoraggianti, in quanto l'Europa costituisce la seconda potenza scientifica mondiale e mantiene un'importante potenziale di alta qualità, ma dall'altro sono preoccupanti perché l'Unione Europea non investe ancora a sufficienza nella ricerca, chiave del proprio futuro. Inoltre gli investimenti europei nella scienza non trovano un

seguito adeguato nelle applicazioni industriali e commerciali.

Il Rapporto, inoltre, dimostra come la forte crescita dell'economia americana in questi ultimi anni sia stata preceduta da un potenziamento dell'innovazione tecnologica dovuto ad importanti investimenti sia pubblici che privati nel corso del decennio precedente.

Nuovi progetti per la cooperazione scientifica est-ovest

La Commissione Europea ha approvato 204 nuovi progetti di ricerca per un totale di 46 milioni di ecu nell'ambito del programma Copernicus (parte del quarto Programma quadro di ricerca). Copernicus sostiene la cooperazione scientifica tra l'Unione Europea e i paesi dell'Europa dell'est, in particolare per quanto riguarda il miglioramento della qualità della vita e dell'ambiente e lo sviluppo dei processi industriali.

Erasmus/Record per l'anno 1998-99

Il 25 maggio la Commissione Europea ha annunciato che 200.000 studenti e 35.000 insegnanti potranno beneficiare del programma di scambio Erasmus per l'anno accademico 1998/99. La partecipazione di 1.627 istituti universitari è senza precedenti e per la prima volta il programma sarà aperto a Ungheria, Romania, Polonia, Repubblica Slovacca, Repubblica Ceca e Cipro. Più di 1.000 istituti adotteranno inoltre il sistema europeo di riconoscimento dei diplomi

(ECTS). Erasmus sosterrà inoltre 250 programmi intensivi su temi di interesse specifico e 50 reti tematiche tra università per lo sviluppo di una dimensione europea dei programmi di studio. Per dare un'idea dell'incremento basti pensare che per l'anno accademico 1996/97 Erasmus ha finanziato 80.000 scambi di studenti e di 16.000 di insegnanti.

Aumentano i finanziamenti per l'istruzione?

La Commissione Europea ha proposto una sostanziale riforma dei programmi dell'Unione Europea nei campi dell'istruzione, della formazione professionale e della gioventù per il periodo 2000-2004, con un aumento del 60% della dotazione finanziaria rispetto al periodo precedente. La Commissione propone una politica integrata basata sulla promozione della formazione continua, con un budget totale di 3.000 milioni di ecu di cui 1.400 destinati alla seconda fase di Socrates, 1.000 milioni al seguito del programma Leonardo e 600 milioni al nuovo programma in favore della gioventù che integrerà le due iniziative attuali "Gioventù per l'Europa" e "Servizio volontario europeo per i giovani". La proposta passa ora al Parlamento Europeo e al Consiglio, che dovranno decidere in merito. Se approvati, i nuovi stanziamenti dovrebbero permettere a 1.200.000 studenti, 200.000 insegnanti, 400.000 tirocinanti e 660.000 altri giovani di beneficiare dei programmi di scambio.

abstract

The opening article of this number of "Europa oggi" illustrates the present situation of the Soros Foundation in Belarus', with a profile of its founder. The Soros Foundation in Belarus' has been obliged to close following accusations of complicity with the opposition and violation of the tax laws. As a consequence of his philanthropic activities the discussed billionaire, George Soros, the Foundation's creator, has become the most influential private citizen in the countries which used to make up the former USSR, but he is considered unwelcome by the local governments.

After the decline of the yuppie philosophy of the 1980s, Soros has become the symbol of the new global financial order, capable of manoeuvring the world's financial markets. The following article deals with the issue of equal opportunities in European universities. For many years girls and boys were educated separately in schools. Girls have had generalized access to intermediate and higher education only since the 1960s, and especially during the 1970s, as a consequence of the mass schooling policies. In 1975 girls were still a minority among university students in all European countries. Today, a balance has been reached between the sexes and the previous trend has been reversed, there being more freshwomen than freshmen: in the European Union countries in 1993 there were 103 females every 100 males enrolling in university. The last article addresses new forms of financing for research. In 1995, the Standing Committee for Social Sciences of the European Foundation for Science (FES) introduced a new tool for financing social research at European level: the so-called "exploratory research scheme". This new form of financing should offer scientists the opportunity of obtaining small funds to start and strengthen contacts with European researchers, to explore new fields of research and to develop joint research efforts. In order to qualify for this financing the proposed activities must be consistent with one of the three priority fields of research selected by the Foundation each year. As usual, "Europa oggi" ends with a brief review of current events.

Dans ce numéro, la rubrique "Europa oggi" propose pour commencer un article qui traite non seulement de la situation de la Fondation Soros en Biélorussie, mais qui surtout nous éclaire sur son mécène Georges Soros. En Biélorussie, la Fondation a été contrainte à la fermeture, accusée de connivence avec l'opposition et de violation de lois fiscales. Avec ses activités philanthropiques, le contesté milliardaire Georges Soros, créateur de la Fondation, est le privé le plus influent dans les pays de l'ex-empire soviétique, peu estimé par les gouvernements de ces pays.

Au crépuscule des yuppies des années 80, Soros représente aujourd'hui le symbole de la nouvelle finance globale réussissant à manoeuvrer sur les marchés financiers mondiaux. Le second article aborde le thème de l'égalité des chances dans les universités européennes.

La formation des garçons et de filles a été pendant longtemps inégale. L'accès généralisé aux niveaux moyens et supérieurs de l'éducation est devenu une réalité pour les femmes à partir seulement des années 60, et surtout au cours des années 70 avec la scolarisation en masse. En 1975, les filles constituaient encore, à tous les échelons de la formation universitaire, une nette minorité au sein de la population étudiante dans tous les Etats européens. Aujourd'hui, on a atteint un équilibre entre les deux sexes, et depuis quelques années, les étudiantes sont en nombre légèrement supérieur par rapport à leurs collègues masculins: en 1993, dans l'ensemble de l'Union Européenne, pour 100 étudiants aux différents niveaux universitaires, 103 étudiantes étaient inscrites.

Le dernier article traite des nouvelles formes de financement de la recherche.

Le Comité Permanent pour les Sciences Sociales de la Fondation Européenne pour la Science (FES) a créé en 1995 un nouvel instrument pour financer la recherche dans le domaine social à échelle européenne: le schéma de financement explorationnel. Cette nouvelle forme de financement devrait offrir aux scientifiques la possibilité d'obtenir de légères contributions pour établir et renforcer les contacts avec les chercheurs européens, explorer de nouveaux champs de recherche et développer des projets de recherche en collaboration. Pour accéder à ce financement, les activités doivent avoir un rapport avec les trois thématiques d'intérêt prioritaire sélectionnées chaque année par la FES.

Comme à l'accoutumée, "Europa oggi" conclue avec une revue de nouvelles brèves.

résumé

Diversità di approcci e orientamenti comuni per il futuro dell'istruzione superiore nei paesi europei. L'università del prossimo secolo avrà un ruolo fondamentale per promuovere il sapere, ma soprattutto dovrà essere in grado di trasmettere valori culturali guidando il cambiamento in ogni segmento della società

Unesco VERSO IL XXI SECOLO

Raffaella Cornacchini

Dal 24 al 27 settembre scorso si è svolto a Palermo il Forum Regionale Europeo che ha rappresentato una tappa fondamentale nei lavori preparatori alla Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore indetta dall'UNESCO per il 1998. Il Forum, organizzato dalla Conferenza dei Rettori Europei e dal Centro Europeo per l'Istruzione Superiore dell'UNESCO, ha visto la partecipazione di circa 400 rettori, docenti, studenti e rappresentanti delle autorità, del mondo del lavoro e di organizzazioni intergovernative e non governative.

I lavori della manifestazione si sono basati sullo studio di un'ampia casistica che ha mostrato la diversità degli approcci al tema dell'istruzione superiore nei vari paesi europei; tutti gli interventi, però, rivelando degli orientamenti comuni, hanno sottolineato l'importanza dell'università per l'entrata nella vita attiva, nella promozione del sapere attraverso la ricerca e nella trasmissione dei valori culturali in un contesto europeo e mondiale.

Il Forum ha tracciato con chiarezza la missione dell'università del XXI secolo: contribuire all'innovazione, svolgere un ruolo chiave nella società euro-

pea contribuendo allo sviluppo equo e sostenibile e alla cultura della pace, agire criticamente e oggettivamente sulla base del rigore e del merito promuovendo in modo incisivo la solidarietà intellettuale e morale. In breve, in un momento di profonde trasformazioni, le istituzioni di istruzione superiore dovranno operare in modo reattivo e responsabile prevedendo, anticipando e guidando il cambiamento in ogni segmento della società.

Reazioni a catena

Un mondo in evoluzione non può non innescare differenti dinamiche anche nel campo del sapere: da qui la necessità di una maggiore diversificazione istituzionale, di nuove politiche di accesso e di una mentalità improntata al concetto di formazione permanente e dunque pronta a recepire l'importanza di uno sviluppo costante, sia personale che professionale, tale da conferire strumenti trasferibili nel corso di una vita lavorativa che si preannuncia sempre più articolata.

La maggiore offerta nei programmi deve andare di pari passo con una crescente omogeneità nelle procedure

di accesso (scelte in modo da poter raggiungere anche i gruppi sociali più svantaggiati), nei contenuti e nella durata dei programmi, nella tipologia delle prove d'esame, nel valore dei titoli conseguiti. Inoltre, deve essere favorito il passaggio dall'insegnamento all'apprendimento: una transizione che porterà inevitabilmente a una nuova definizione di istruzione universitaria in cui si fonderanno scoperta, trasmissione, integrazione e applicazione del sapere. Motore del cambiamento dovrà essere un'adeguata politica di sviluppo del corpo docente, che dovrà prevedere pari opportunità per la componente femminile.

Questa nuova mentalità non potrà non riflettersi sui *curricula*, che dovranno necessariamente privilegiare la flessibilità, la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà all'interno di un sistema coerente ma modulare in cui trovino spazio il trasferimento dei crediti e delle esperienze lavorative. Per quanto attiene alle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le università avranno un ruolo focale nell'utilizzo del loro potenziale innovativo a favore dello sviluppo accademico.

A fronte del nuovo rapporto che si va delineando tra docenti, studenti, governi e mondo del lavoro sarà opportuno curare la stesura di un "contratto educativo" che sancisca esplicitamente diritti e doveri dei diversi attori. Per monitorarne l'effettiva operatività sarà appositamente istituito un osservatorio europeo.

Sapere, saper fare, saper essere

Adeguato risalto dovrà essere dato anche alla ricerca in tutti i settori, incluse le scienze sociali e le discipline letterarie. Anche se la ricerca assume differente importanza a seconda degli obiettivi delle singole istituzioni e della loro collocazione all'interno del sistema universitario, è indiscutibile che essa sia un motore dell'innovazione e della cooperazione multilaterale tra istituzioni locali e nazionali, industria e mondo del lavoro. È quindi essenziale trovare un giusto equilibrio tra ricerca di base e ricerca applicata, nel rispetto della trasparenza dei criteri di sovvenzionamento, dei

parametri qualitativi da conseguire, delle esigenze espresse dalle singole società e di un codice etico che renda la ricerca realmente rispondente alle realtà in cui essa si inserisce.

A fronte delle ristrettezze economiche che la ricerca da sempre è costretta ad affrontare, è altamente auspicabile agire subito per una diversificazione delle fonti di finanziamento degli atenei, che dovranno essere vivamente incoraggiati a fornire servizi a pagamento, i cui proventi potranno essere usati per sovvenzionare le attività di ricerca nei settori meno remunerativi.

Nel definire i propri orientamenti sul lungo termine le università non dovranno tanto basarsi sulle previsioni del mercato del lavoro – che è fortemente dinamico ed eterogeneo – ma dovranno invece prendere in considerazione la domanda sociale. In altre parole, dovranno consentire ai propri studenti di disporre degli strumenti per recepire con successo le sfide di un mondo incerto; al sapere e al saper fare dovrà necessariamente aggiungersi il saper essere. La mag-

giore difficoltà che le università incontreranno sarà quella di formare professionisti pronti a operare sia nel settore pubblico che nei grandi gruppi industriali, dando maggiore attenzione alla piccola e media impresa (che è finora stata trascurata) senza dimenticare gli studenti che intendono operare indipendentemente come imprenditori.

L'unità culturale

Un altro importante compito delle istituzioni di istruzione superiore è la trasmissione dei valori culturali. A tale riguardo ci si può chiedere se si possa parlare di una cultura "europea", ed effettivamente bisogna ammettere che i fattori di aggregazione sono tali da far scorgere un'unità culturale del continente nel rispetto delle diversità e delle differenze delle singole parti che lo compongono. Ecco allora che l'università assume un ruolo di incubatore della diversità culturale e dell'armonia multirazziale, contribuendo alla creazione di una società più democratica e aperta. La dimensione europea è già promossa da programmi di scambio e di mobilità destinati sia ai docenti che agli studenti; tali programmi andranno però potenziati, così come si dovrà dedicare maggiore attenzione al trasferimento dei crediti accademici e lavorativi e al riconoscimento dei titoli di studio.

L'ultima sfida che l'istruzione superiore si trova ad affrontare alle soglie del terzo millennio è quella di creare un costruttivo rapporto di collaborazione con i governi, per i quali si auspica un atteggiamento meno burocratico e più rivolto alla formulazione degli orientamenti di fondo, più sensibile alle problematiche finanziarie, più attento al controllo della qualità, più attivo contro gli eccessi del libero mercato. I governi – delineando il quadro in cui le istituzioni di istruzione superiore si troveranno ad agire – dovranno lasciare loro una maggiore autonomia decisionale e finanziaria che consentirà alle università di operare in modo più responsabile e più incisivo: in una parola, più imprenditoriale.



Università Complutense di Madrid: un laboratorio della facoltà di Scienze Biologiche

L'UNIVERSITÀ UNIVERSALE

Federico Mayor

Direttore generale dell'UNESCO

Nella fase di transizione che stiamo vivendo anche l'università è destinata a cambiare. Saprà coniugare il cambiamento con il mantenimento della sua missione primaria? Potrà essere veicolo di una cultura di pace? Sarà in grado di proporre dei valori per cui l'istruzione non si riduca a obbedire solo alle leggi del mercato? Non dimentichiamo che l'istruzione deve servire la società: in questo modo si potranno condividere quei legami spirituali che sono molto più saldi di quelli economici

Il titolo di questa sessione – “L'università, crogiolo dell'Europa” – mi ha indotto dapprima a riflettere sul passato.* Al riguardo non possono esservi dubbi: per molti secoli e in molti modi l'università è stata il crogiolo dell'Europa. La comunità del sapere, formata da studiosi come Erasmo, aveva un'influenza inversamente proporzionale alla propria consistenza numerica. Ben 70 delle 80 istituzioni culturali presenti in Europa nel 1520 e tuttora esistenti sono università. È evidente che le università sono state il crogiolo in cui è stata forgiata una parte assai importante della storia futura. La loro saldezza è attestata dal fatto che esse sono sopravvissute rimanendo spesso negli stessi luoghi, a volte persino negli stessi edifici, e continuando sovente a impegnarsi nelle stesse attività. Credo che, su un altro livello, tutto ciò compri la capacità dell'università di anticipare, generare o far proprie le nuove forme del pensiero e del sapere, a volte con

esitazione o lentezza, ma conservando sempre intatti i propri valori intellettuali essenziali e la propria missione.

Volgiamo ora lo sguardo al futuro. La nostra riflessione ci spinge a chiederci se le università potranno continuare a rimanere il crogiolo d'Europa. Siamo tutti consapevoli di vivere in una fase di transizione; l'università dovrà quindi cambiare radicalmente. Ma potrà l'università coniugare il cambiamento con la conservazione dei propri valori intellettuali essenziali? Potrà l'università, forse per la prima volta in secoli di storia, affrontare una trasformazione radicale e irreversibile del proprio ruolo mantenendo intatti la propria missione e propri ideali umanistici?

Valori da preservare

Come ben sapete, questo forum è stato preceduto da altre conferenze regionali per l'America Latina e i Caraibi, per l'Africa, per l'Asia e l'Oceania. Da queste conferenze, come dal presente forum, è emerso un fortissimo consenso sul fatto che la missione e i valori dell'istruzione superiore devono essere non solo pre-

servati, ma anche rafforzati. Solo oggi stiamo iniziando a comprendere le ripercussioni che lo sviluppo scientifico – il quale ha spesso avuto origine nei laboratori universitari – avrà sul nostro futuro. Qualunque cosa il domani possa avere in serbo per noi, avremo sempre più bisogno delle nostre università.

Ci troviamo di fronte a un dilemma: l'istruzione superiore deve dialogare e interagire con la globalizzazione delle comunicazioni e con l'economia di mercato che appaiono dominare il mondo attuale, ma deve farlo non per necessità, bensì come sfida stimolante e creativa. Tuttavia, se noi creiamo delle università di mercato, gestite in base ai soli principi del mercato, esse potranno essere della propria epoca, ma non potranno *trascendere* la propria epoca. Se l'università si limiterà ad adattarsi alle circostanze esteriori piuttosto che svolgere un ruolo profetico, essa non sarà in grado di forgiare il futuro. Se si limiterà a essere in balia degli eventi, non sarà in grado di guidare le generazioni future – così come ha indirizzato noi – con valori eterni che fungano da misura di raffronto etico e intellettuale.

C'è un concetto che pare opportuno ribadire: passi per un'economia di

* Nel corso del Forum Regionale Europeo (Palermo 24-27 settembre 1997) – preparatorio alla Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore – Federico Mayor, partecipando alla sessione “L'università, crogiolo dell'Europa”, ha espresso le proprie riflessioni e la posizione dell'Unesco in un intervento incentrato sul tema dell'università universale, di cui riportiamo ampi stralci.

mercato, ma una società o una democrazia di mercato, queste proprio no! È la gente che deve definire le proprie priorità e non certo il mercato. Alla radice di conflitti, estremismi, frustrazioni e radicalizzazioni vi sono la povertà e l'emarginazione geografica, economica, sociale o culturale. L'emarginazione è causa degli imponenti flussi migratori e le economie di mercato non hanno onorato la promessa di favorire lo sviluppo endogeno nei Pvs. Proprio per questo dobbiamo difendere la nostra società e la nostra democrazia e assicurarci che esse siano partecipative e rappresentative.

Si sente dire spesso che le istituzioni come l'UNESCO sono troppo politicizzate. Desidero esprimere il mio vivo dissenso al riguardo: se la cooperazione internazionale è fallita, è proprio perché noi non abbiamo avuto un maggior peso politico [...].

Aumento della domanda e crisi delle risorse

Attualmente vediamo che se da un lato aumenta la domanda di istruzione superiore, dall'altro sussistono problemi di risorse e necessità di cambiamenti strutturali e di impostazione. Ogni istituzione, ogni paese e regione, è connotato da una situazione particolare, ma la necessità di un riesame dell'istruzione superiore e i susseguenti cambiamenti che tale riesame comporterà trascendono i limiti regionali, nazionali o istituzionali. Siamo ormai di fronte a una sfida globale che supera qualsiasi variabile economica, politica e sociale [...].

In passato parlavamo dei fruitori dell'istruzione superiore chiamandoli "giovani adulti", ma in realtà l'istruzione superiore deve essere per tutti, giovani e vecchi. Essa, come chiarisce anche l'art. 26,1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, deve essere uno spazio aperto che si estende per tutto l'arco dell'esistenza. Sono lieto che la Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore dell'UNESCO coincida con il cinquantenario della Dichiarazione dei Diritti Umani, ribadendo così il fatto che le enormi masse di poveri nei Pvs e i

milioni di donne che lottano per sfamare le proprie famiglie hanno bisogno di istruzione superiore per far fronte alla propria situazione. A volte, nelle nostre torri d'avorio, produciamo degli schemi d'azione che non si prestano ad essere tradotti nella realtà. Vi sono persone per le quali un pozzo o un fornello a energia solare sono più importanti dell'alfabetizzazione o dell'istruzione per gli adulti. Prima, quindi, dobbiamo ascoltare, chiedere alla gente cosa vuole, avere una visione globale della realtà. Questo, a mio avviso, è il ruolo più importante dell'UNESCO, il braccio intellettuale delle Nazioni Unite [...]. Questo è stato un secolo di importanti progressi scientifici. Sono stati fatti grandi passi nel campo della medicina, e quindi dobbiamo ringraziare tutti coloro che hanno agito a beneficio del genere umano. Ma è stato anche un secolo di morte, e ci dobbiamo opporre alla violenza e dobbiamo proclamare che l'uso della forza è fallito. Alla violenza ci si chiede di opporre la solidarietà intellettuale. Abbiamo nuovi protagonisti – non solo governi, ma anche parlamenti –



Relax a passo di flamenco nell'Università Complutense di Madrid

che devono, insieme ai *media*, aiutarci a veicolare l'idea che le università sono assolutamente indispensabili per il futuro.

L'università come veicolo di integrazione

Le università sono come una torre di vedetta e ci possono guidare verso un mondo con minori squilibri. Nel nostro continente assistiamo al passaggio dalla Comunità Europea, con valenza meramente economica, all'Unione Europea, un concetto più ampio della semplice unificazione valutaria. Una "unione europea" implica la condivisione di valori e di legami spirituali. Il denaro non ha mai unito, ha sempre diviso! Se vogliamo davvero passare da una Comunità Economica a una Unione Europea le università devono svolgere un ruolo di grande rilievo, apportando quei valori etici e intellettuali che permettano l'integrazione tra tutti i paesi [...].

Dobbiamo ora dire ai politici che è giunto il momento di agire. È stata fatta una diagnosi, ora dobbiamo passare all'azione. Spero che durante la Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore si possa pervenire a una dichiarazione e a un piano d'azione che costituiscano un quadro chiaro e motivante in cui collocare l'istruzione superiore del futuro. Dopo la Conferenza speriamo che i parlamenti attuino le nostre raccomandazioni, se necessario con l'adozione delle opportune misure legislative. La fase che seguirà presuppone la creazione di reti permanenti e interattive che mobilitino tutte le parti in causa: mondo accademico, degli affari e dell'industria, studenti, governi, parlamentari, operatori sociali, UNESCO, organismi intergovernativi e ONG. Dobbiamo coinvolgere l'intera società, perché questo processo implica un profondo cambiamento dell'istruzione superiore. La complessità del mondo di oggi è tale che essa deve porsi come "progetto", come "impresa", e non solo come sapere. L'istruzione superiore, nel suo ruolo profetico, deve servire la società. La sua neutralità politica, il rigore scientifico che

la contraddistinguono, sono più che mai necessari per i processi decisionali a tutti i livelli. L'istruzione non è solo un diritto primario dell'uomo, ma è anche una delle risposte ai problemi che affliggono le nostre società. Senza istruzione la gente non può partecipare appieno alla società e non vi può essere vera democrazia, e senza democrazia, di converso, non possono esservi quello sviluppo sostenibile e quella cultura della pace che è nostra missione conseguire.

La conquista dell'istruzione

L'istruzione è una delle grandi conquiste degli ultimi cento anni. Lo scorso secolo coloro che si opponevano all'istruzione elementare per tutti sostenevano che non tutti i bambini sono in grado di apprendere i rudimenti dell'istruzione. Oggi l'istruzione elementare per tutti è da tempo una realtà nei paesi industrializzati ed è una priorità nei paesi in via di sviluppo. L'istruzione secondaria per tutti ha seguito la stessa strada [...] e attualmente un simile fenomeno sta avendo luogo a livello di istruzione superiore. Esso non porterà all'istruzione universitaria per tutti seguendo gli stessi binari; in altre parole, non si avrà un'intera coorte d'età che seguirà a tempo pieno una serie definita di studi obbligatori. Tuttavia la risposta dovrà avvenire all'interno di un quadro globale: se vogliamo co-niare una nuova espressione, ciò di cui abbiamo bisogno è una "università universale".

L'università del prossimo secolo

L'università del XXI secolo dovrà essere universale in modo molto più ampio di quanto non lo sia stata finora. Una università universale deve poter offrire:

- accesso universale per *tutti* i meritevoli in conformità con l'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che recita: "L'istruzione superiore dovrà essere parimenti accessibile a tutti in base al merito". Anche il principio del merito dovrà



*Università Complutense di Madrid:
la facciata della facoltà di Chimica*

essere universale e applicarsi a qualunque livello sia ai docenti che agli studenti;

- disponibilità universale in qualunque momento della vita. Abbiamo visto come l'università di massa, nella sua forma tradizionale, stia annullando il valore autonomo delle scuole secondarie. La gente non dovrà correre il rischio di "perdere il treno", ma a tutti dovrà essere garantito l'accesso all'istruzione superiore nel momento più appropriato della loro vita. Il programma dall'UNESCO "Sapere senza frontiere" cerca di superare qualunque ostacolo e barriera alla formazione permanente;
- strutturazione universale in modo da rispondere a qualsiasi esigenza. Dal principio della disponibilità universale deriva quello della strutturazione in modo da rispondere a qualsiasi esigenza con l'offerta di corsi brevi, di insegnamento *part-time*, a distanza e persino autonomo. Le nuove tecnologie informatiche avranno un ruolo importante nell'ampliare e diversificare l'offerta culturale. I quadri dirigenti delle università dovranno assumer-

si i propri rischi e sperimentare formule diverse. L'UNESCO è pronta in tal senso e desidera contribuire alla definizione di soluzioni valide;

- vocazione universale a formare non il lavoratore, ma la persona umana. Diversificandosi, l'università deve mantenere e rinforzare la sua vocazione universale a educare nel senso più pieno del termine. Rafforzando le proprie funzioni educative l'università non trasmetterà solo i propri valori umanistici, ma fornirà anche una "formazione per la vita" in tutti i suoi corsi, siano essi accademici o professionalizzanti. In questo modo gli studenti impareranno ad essere intraprendenti, a crearsi delle opportunità e a non attendersi il lavoro come fosse un diritto;
- funzione universale di osservatorio. Ho in precedenza accennato al ruolo "profetico" dell'istruzione superiore nel contribuire a forgiare il futuro. La ricerca scientifica, chiaramente, ha un ruolo importante in tal senso, ma lo stesso vale anche per tutti gli accademici che si occupano, in particolare attraverso un approccio multidisciplinare, delle nuove tendenze politiche, sociali ed economiche. Prevedendo gli eventi, anziché subirli, le università possono concorrere a determinare il proprio futuro. Ed è esattamente ciò che stiamo tentando di fare in questo forum preliminare;
- ruolo etico universale di guida in un'epoca di crisi dei valori. Il ruolo etico dell'università non è mai stato così importante come ora che dilagano il relativismo e gli interessi egoistici, ora che l'ego solipsistico pare prendere il sopravvento sul "noi" universale, ora che il progresso scientifico e tecnologico sembra sfidare la nostra visione del mondo e della vita. Dobbiamo costruire una cultura della pace e sviluppare il concetto di un diritto dell'uomo alla pace: ciò sarà possibile solo attraverso profondi cambiamenti negli atteggiamenti e nelle opinioni della gente. In tal senso l'università ha un ruolo importantissimo da svolgere. All'interno degli ambienti accademici è ancora più importante non perdere di vista questo ruolo etico ora che la competitività - tra stu-

denti, docenti, gruppi di ricerca e istituzioni – diventa più aspra e minaccia di erodere il *collegium*.
 – solidarietà universale con le istituzioni omologhe e la società. La solidarietà non è semplicemente una questione di alleanze strategiche, che pure sono vitali come risposta a quella tendenza alla competitività tra istituzioni alla quale ho appena fatto menzione. Solidarietà significa anche cercare alleanze la cui utilità strategica non risulta immediatamente percepibile. Tuttavia i legami e le reti basati sulla solidarietà possono, in ultima istanza, risultare più utili di qualsiasi strategia a breve termine. Non sempre le istituzioni dell'Occidente capiscono quanto abbiano da imparare dalle università del Sud o dell'Est. Nell'esperienza dall'UNESCO la cooperazione è sempre bilaterale. Mantenendo alti gli standard qualitativi e rinforzando la massa critica delle aree specialistiche, l'UNESCO, con lo schema UNITWIN, opera contro la fuga dei cervelli e così facendo conserva

ed espande quelle basi del sapere che sono utili all'intera comunità accademica. Cinque anni dopo Rio, la minaccia ambientale al nostro pianeta risulta immutata. Per combattere questa crisi sono necessarie nuove alleanze e migliaia di ecodisoccupati. Tale situazione costituisce una sfida che l'istruzione superiore e la ricerca devono raccogliere;
 – principio universale di autonomia e responsabilità gestionale. [...] La tendenza generale verso una maggiore autonomia istituzionale, cui assistiamo quasi ovunque, presuppone che le università ridefiniscano il significato della libertà accademica in termini di responsabilità gestionale. Il fatto che le strutture interne siano organizzate per far fronte a questa transizione e che le università appaiano definire le proprie attività più in base alle esigenze della società che alle sole preferenze interne non può che incoraggiare altri Stati a spingersi in questa direzione. Il ruolo dello Stato non deve muoversi verso il disimpegno, ma

verso un sovvenzionamento bilanciato e una definizione delle linee guida in materia;

– standard universali in materia di qualità e pertinenza. Il mantenimento e il miglioramento degli standard relativi a qualità e importanza sono sempre stati vitali, in ogni epoca, per l'università. L'universalità degli standard non vuol dire uniformità. La spinta verso un'integrazione, vuoi europea, vuoi globale, costituisce per le istituzioni una pressione ad armonizzare i *curricula*. Si discuterà molto prima di raggiungere il giusto equilibrio [...]. Dal punto di vista dell'UNESCO uno standard universale riassume in sé molte delle altre caratteristiche universali che sono andate via via riassumendo. E questa è un'altra area in cui l'UNESCO è pronto a svolgere un ruolo, non come fiscale custode, ma come garante degli standard accademici per conto dei suoi Stati membri.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

L'UNESCO CRITICA LA BANCA MONDIALE E IL FONDO MONETARIO

Da Durban, in Sudafrica, dove si era recato per partecipare alla settima Conferenza dei ministri dell'Istruzione del continente africano svoltasi lo scorso aprile, il direttore generale dell'UNESCO Federico Mayor ha mosso durissime critiche al Fondo Monetario Internazionale e alla Banca Mondiale accusandoli di indebite ingerenze nel settore dell'istruzione.

Nel sottolineare che Banca Mondiale e Fondo Monetario devono limitarsi a operare nei settori di loro competenza, Mayor ha rimarcato che l'UNESCO non ha mai voluto dettare indirizzi in materia di finanza e di economia, ed ha espresso preoccupazione per le recenti prese di posizione dei due organismi che hanno auspicato una riduzione del contributo pubblico all'istruzione e una privatizzazione del sistema scolastico che avrebbero effetti disastrosi per i paesi africani.

Tradotte in realtà, le raccomandazioni di Banca Mondiale e Fondo Monetario andrebbero a favorire gli studenti più abbienti, mentre proprio a Durban i ministri africani si sono impegnati a garantire l'applicazione di un criterio meritocratico in campo educativo, tutelando così il diritto all'istruzione degli studenti capaci ma provenienti da famiglie svantaggiate.

Durante i lavori della Conferenza, Mayor ha auspicato che in futuro le nazioni africane si basino maggiormente sulle risorse interne, rompendo così la spirale di prestiti e debiti che le attanaglia, e ha indicato come pionieri su questa via il Brasile, l'India e il Sudafrica. Nell'augurarsi la pronta adozione di misure contro la fuga di cervelli (30.000 medici della fascia sub-sahariana non operano nel continente), Mayor ha annunciato che l'UNESCO sta elaborando un inventario delle strutture africane utilizzabili nei programmi di scambio e di docenza che sarà reso noto in ottobre nel corso della Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore che avrà luogo a Parigi.

R. C.

abstract

From 24th to 27th September 1997 the European Regional Forum was held in Palermo, a fundamental step in the run up to the World Conference on Higher Education sponsored by UNESCO for 1998. The Forum was organized by the Conference of European University Rectors and by UNESCO's European Centre for Higher Education.

The discussion at the Forum was based on a broad range of case studies highlighting the different approaches to the issue of higher education in the various European countries; all the papers, however, revealed common orientations, underlining the importance of university education for finding a job, promoting knowledge through research and transmitting cultural values in a European and worldwide context.

The Forum clearly outlined the mission of universities in the 21st century: to contribute to innovation, to play a key role in European society by contributing to a fair and sustainable development, as well as to culture and peace, to critically and objectively act on the basis of rigour and merit, decidedly promoting intellectual and moral solidarity. In brief, in a period of profound change, higher education institutions will operate in a reactive and responsible manner, by foreseeing, anticipating and guiding change in all walks of society.

The second article of "Dimensione mondo" contains several broad excerpts of Federico Mayor's paper presented at the Palermo Forum, on the subject of the universal university. In this phase of transition, universities are also destined to change. Will they be capable of combining change while preserving their original mission? May they become vehicles of peace? Will they be capable of proposing values, to prevent university education from simply obeying to the laws of the market? We must not forget that the aim of education is to serve society: thus will it be possible for us to share our spiritual principles, which are stronger than the economic ones.

Le Forum Régional Européen, représentant une étape fondamentale dans les travaux préparatoires à la Conférence Mondiale sur l'Éducation Supérieure fixée pour 1998 par l'UNESCO, a eu lieu à Palerme du 24 au 27 septembre dernier. Le Forum a été organisé par la Conférence des Recteurs Européens et par le Centre Européen pour l'Éducation Supérieure de l'UNESCO.

Les travaux se sont basés sur l'étude d'une gamme élargie de cas pratiques qui ont montré la diversité des approches en ce qui concerne le thème de l'éducation supérieure dans les divers pays européens. Tous les intervenants ont cependant souligné, en révélant des orientations communes, l'importance de l'université pour entrer dans la vie active, la promotion du savoir à travers la recherche, et la transmission des valeurs culturelles dans un contexte européen et mondial.

Le Forum a délimité clairement la mission de l'université du XXI^e siècle: contribuer aux innovations, jouer un rôle clef dans la société européenne en contribuant au développement équitable et durable et à la culture de la paix, agir objectivement avec un esprit critique sur des bases de rigueur et le mérite en favorisant fermement la solidarité intellectuelle et morale. En bref, dans une époque de transformations profondes, les institutions de l'éducation supérieure devront agir de manière énergique et responsable en prévoyant, anticipant et orientant le changement dans chaque segment de la société.

Le second article de la rubrique "Dimensione mondo" reproduit de larges extraits de l'intervention de Federico Mayor au Forum de Palerme sur le thème de l'université universelle.

Dans la phase de transition que nous vivons, l'université est aussi destinée à changer. Saura-t-elle conjuguer ce changement avec le maintien de sa mission primaire? Pourra-t-elle être vecteur d'une culture de paix? Sera-t-elle en mesure de proposer des valeurs ne se réduisant pas à une simple obéissance aux lois du marché? Il ne faut pas oublier que l'éducation doit être au service de la société: on pourra ainsi partager des liens spirituels, bien plus solides que ceux commerciaux.

résumé

L'ETICA DELLO SVILUPPO

Gianluigi Mottini

La situazione sociale, economica e umana dei Pvs diventa sempre più una fonte di preoccupazione per l'opinione pubblica internazionale. Non si tratta però, vale la pena sottolinearlo, di un ravvivarsi della sua sensibilità per i mali cronici che affliggono questi paesi, ma di una inquietudine crescente nel constatare che tutto, nonostante tutto, sembra ostinarsi ad andare male. Oggi l'Africa detiene tutti i primati negativi: prodotto nazionale lordo, debito estero, industrializzazione, esportazioni, calorie e reddito *pro capite*, aspettativa di vita, mortalità infantile, alfabetizzazione, degrado ambientale, violazione dei diritti umani... In realtà sono in molti a rendersi conto che questo "nonostante tutto" ha lasciato molto a desiderare negli anni trascorsi e sono pure molti coloro che parlano della necessità di una revisione critica profonda dell'impegno per lo sviluppo, non solo nei suoi mezzi ma anche nello spirito che lo anima.

Si è tutti d'accordo nella constatazione che il modello assistenziale non può rappresentare la strada per l'affrancamento dei popoli dall'indigenza.

D'altra parte, fatti recenti come quelli ancora in corso nella regione dei Grandi Laghi, hanno dimostrato, una volta di più, tutti i limiti della politica dell'emergenza. Limiti non di ordine tecnico-logistico ma strategico e politico, che si sono tradotti in una oggettiva intemperatività di fronte alle catastrofi umanitarie che si era chiamati a fronteggiare se non addirittura in autentiche *impasse* politico-diplomatiche mentre i drammi di centinaia di migliaia di vite umane si consumavano inesorabilmente.

Dare allo sviluppo un valore morale implica un cambiamento radicale delle strategie. Capire il pensiero dell'altro vuol dire riconoscere la sua dignità e dare un fondamento solido ai suoi diritti: ritrovando le radici comuni alle diverse culture si potrà affermare una "cultura universale dell'uomo"

La "logica delle scontatezze"

Il panorama risulta sconcertante e sconcertante.

Di fronte a tutto ciò c'è una prima, immediata lezione che si può trarre, ed è quella di fare attenzione a non cadere in quella che si potrebbe sinteticamente chiamare la "logica delle scontatezze".

La tipica scontatezza è riconoscibile per il fatto di essere un'affermazione palesemente giusta e universalmente condivisibile ma, all'analisi dei fatti, invariabilmente insoddisfacente. Un esempio paradigmatico è dato dall'affermazione: "prevenire è meglio che curare". Con una fraseologia più o meno raffinata questa espressione ricorre in tutte le dichiarazioni d'intenti dei rappresentanti degli organismi di aiuto umanitario nazionali e internazionali, e ciò ormai da molto tempo. Ne costituisce addirittura una

premessa intenzionale e una regola operativa. D'altronde, la dichiarazione di Alma Ata è nata per essere anche la traduzione pratica di principi come questo.

Un'altra "scontatezza" è rappresentata dal detto, ormai molto diffuso: "a chi ti chiede un pesce insegna a pescare". Di fatto si vuole sottolineare, con una espressione di cui a tutti appare chiaro il buon senso, la necessità di andare oltre la logica del semplice soddisfacimento di un bisogno, per trasferire invece una conoscenza e degli strumenti che trasformino il bisogno in un'occasione di superamento dei propri limiti, nell'acquisizione di un *know-how* che è indice di un progresso: cioè, appunto, di uno sviluppo umano.

La stessa priorità delle risorse umane – una "scoperta" che si è fatta un po' dappertutto, a cominciare dalla cultura d'impresa di stampo americano e quindi mutuata alla scienza dello sviluppo umano – rischia il marchio della scontatezza di fronte alla constatazione che le strategie educative e formative per i Pvs sembrano registrare un impatto troppo debole ed effimero una volta messe a confronto con le convulsioni sociali e politiche a cui questi popoli sono perennemente esposti.

Ma perché ciò che è giusto come principio finisce per essere scontato?

Esistono strategie operative, programmi, schemi e protocolli che sono sulla carta ormai da decenni e, sulla base dell'esperienza acquisita, sono già stati introdotti tutti i correttivi necessari per renderli applicabili.

Di fatto, in tema di assistenza sanitaria, sviluppo agricolo e industriale nei Pvs si può affermare che non ci sono soluzioni e strategie particolarmente innovative da elaborare e quelle for-

multate hanno tutti gli elementi necessari per poter essere efficaci. In compenso, anche ad un'analisi superficiale dei risultati, appare evidente la grande sproporzione esistente fra risorse impiegate e risultati ottenuti. Non resta che constatare come il Terzo Mondo, "nonostante tutto", continui a sembrare una nave senza timoniere. Quel "nonostante tutto" ci dice che i principi giusti non hanno avuto l'efficacia attesa, al punto da perdere gran parte della loro valenza e ridursi, appunto, a modelli operativi scontati.

È evidente allora che esiste una distorsione nel sistema. Qualcosa di simile a ciò che, in linguaggio statistico, viene chiamato, con un termine anglosassone, *bias*. Si tratta della presenza di un fattore, un errore sistematico, capace di alterare totalmente la veridicità di un risultato, di un modo di interpretare la realtà.

Qual è, quindi, l'errore sistematico capace di vanificare gran parte degli sforzi per uno sviluppo equilibrato dell'umanità?

Il vuoto concettuale

Se sostituiamo l'aggettivo "scontato" con "svuotato" che ne è, in buona misura, un sinonimo, abbiamo una possibile chiave di interpretazione del fenomeno che stiamo analizzando. In effetti si ha l'impressione che dietro questi principi, o meglio, dentro questi principi, esista un vuoto concettuale che è la ragione principale della loro inconsistenza e inefficacia. Questo vuoto è essenzialmente riferibile alla mancanza di un contenuto antropologico autentico, cioè di una scienza-conoscenza dell'uomo, del suo essere e del fine del suo agire. Senza questo contenuto, infatti, la lettura della realtà si appiattisce inesorabilmente sull'analisi dei fatti, dei dati, degli indicatori. Infatti la logica degli indicatori (di salute, di benessere, di sviluppo), elaborata per rappresentare la realtà e renderla più misurabile, è ben lontana dall'esaurire il significato degli eventi e ancor più dal comprenderne le cause e, di conseguenza, individuare le vere soluzioni ai problemi.

Bisogna educare a capire

Per questa ragione diventa impellente l'invito a capire, e forse si intravede il nascere della necessità di una "educazione al capire", che aiuti la nostra cultura a conoscere il "vero delle cose". In un suo saggio dal titolo *L'Afrique ou le capitalisme impensable* Guy Sorman, pur muovendosi nel solo ambito delle scienze economiche, intraprende questa stessa linea di riflessione quando si chiede: "Possiamo contribuire insieme alla ricerca di un modello di sviluppo dove la *leadership* non spetti al denaro [...], ma alla valorizzazione e alla dignità autonoma di uomini e cose?". Possiamo, anzi, dobbiamo, se non vogliamo condannare fin d'ora l'impegno per lo sviluppo umano ad una congenita inefficacia. La strada è quella della riscoperta del senso dell'evento rispetto al numero, alla statistica, alla sua analisi tecnico-scientifica. Al di là, quindi, anche della stessa causa materiale degli eventi.

Non c'è bisogno di altre perifrasi per comprendere che tutto ciò significa, ancora una volta, l'affermazione del primato dell'uomo contro quei riduzionismi antropologici che hanno inficiato la cultura occidentale e condizionato lo sviluppo umano.

Ma anche la semplice affermazione di questo primato (quante volte lo si è proclamato in tutte le circostanze e le sedi possibili?) non può bastare a dare una risposta compiuta alla "crisi di senso" che rappresenta, in definitiva, la diagnosi più appropriata alla situazione che stiamo esaminando.

Si rende necessario, come dicevamo più sopra, proporsi di scoprire il senso degli eventi umani. Parlare del senso di un atto umano significa parlare del suo fine, vale a dire del suo perché e, vale la pena di sottolinearlo, del suo per chi. Come affermava lo psichiatra austriaco Viktor Frankl, con una intuizione splendida e ardita, frutto della sua esperienza di intellettuale prigioniero nei lager nazisti: "Si può anche vivere senza saperne il perché, ma non si potrà mai vivere senza sapere per chi si vive". "Perché" e "per chi" sono le componenti essenziali dell'analisi dell'agire

umano. Non c'è dubbio che, fino ad oggi, ha invece prevalso il "come" agire. Ma, al di là dei protocolli di comportamento e della definizione di obiettivi, l'uomo non può fare a meno, per sua natura, di ricercare le motivazioni profonde del suo agire e, quindi, del suo vivere.

Il senso etico dello sviluppo

Lo sviluppo, in quanto fenomeno umano, è un fenomeno morale, cioè etico. Una simile concezione, se portata alle sue conseguenze logiche, implica un cambiamento radicale della strategia di fondo dello sviluppo umano. Cambiamento radicale significa proprio andare a sostituire le radici dell'intero sistema. Non il suo apparato esteriore, quindi, che conserva la sua validità, ma l'origine di quell'errore sistematico, di quella distorsione che abbiamo individuato nel vuoto di fine e di senso, cioè nel vuoto antropologico.

Questa prospettiva etica dello sviluppo assume un ruolo di straordinaria efficacia nel momento in cui viene tradotto nel fattore chiave della formazione umana. Ovunque, nei programmi di cooperazione allo sviluppo, si parla di formazione dal momento che la sua importanza non è sfuggita agli analisti dello sviluppo; tuttavia è rarissimo trovare nei programmi di formazione alle conoscenze e alle competenze - elaborati per il personale dei Pvs - un'educazione (nel senso latino di *educere*, condurre per mano) alle motivazioni della promozione umana. Ancora una volta si tratta di porsi le domande del perché e per chi: perché e per chi apprendere, perché e per chi fare, perché e per chi migliorare?

L'uomo ha bisogno di queste risposte, più ancora quando sembra saper vivere anche senza. Proprio allora, infatti, quando il bisogno è culturalmente meno espresso, significa che più forte è la sua necessità.

Un intento di formazione etica di questa portata presuppone l'esistenza di un sedimento culturale etico profondo e autorevole. La sua scarsa presenza e influenza nel panorama della cultura occidentale è la causa

principale della sua mancata applicazione. La realtà è che proprio la cultura occidentale, chiamata a un ruolo di protagonista dello sviluppo, soffre le conseguenze di un impoverimento etico che la rende incapace di proporre un modello autorevole di uomo e di umanità.

Due culture dell'aiuto

Di fronte alle tragedie umane che si consumano periodicamente nei Pvs (carestie, guerre, massacri) e allo stillicidio permanente e silenzioso di vite umane soffocate nell'indigenza quotidiana è facile constatare come prevalga facilmente l'indignazione piuttosto che la riflessione.

Eppure, l'immagine di volti emaciati di donne e bambini, il loro sguardo indefinibile, quasi fossero uno specchio della nostra coscienza impacciata, suscitano interrogativi che sono il riflesso immediato della concezione di uomo che è in ciascuno di noi.

A questo punto, si possono avere due atteggiamenti. Nel primo ci si chiede: "bisogna agire, fare qualcosa". E di conseguenza: "di che cosa ha bisogno questa gente? Che cosa possiamo fare per loro?". Sono i postulati tipici della cultura dell'indignazione. Legittima, come è legittimo indignarsi, ma cultura debole quando si tratta di dare soluzioni che siano sostenibili e a impatto duraturo. Se si volesse dare una diagnosi eziologica bisognerebbe concludere che le sue radici risultano troppo corte.

Il secondo atteggiamento è quello che formula domande del tipo: "a che cosa pensano queste persone? Quali sono i loro ideali, i loro progetti, le loro aspirazioni? A quale vita hanno diritto?". Sforzarsi di comprendere il pensiero altrui manifesta l'impegno per riconoscere la sua dignità, e quindi dare fondamento solido ai suoi diritti. Significa stabilire i presupposti antropologici del dovere di solidarietà. Si tratta di una cultura meno appariscente ma molto più autorevole.

Di fatto la crisi dell'impegno per la cooperazione internazionale è anche una crisi di autorevolezza della sua cultura.



Nei Pvs l'acqua è più che mai un bene prezioso

Quale strategia per lo sviluppo?

Questa domanda ha già ricevuto molte risposte, più o meno soddisfacenti, ma invariabilmente insufficienti. Proviamo a dare una risposta che sia, può darsi, poco soddisfacente ma il più possibile sufficiente; vale a dire una risposta che sia soprattutto vera in ciò che afferma senza preoccuparsi di negare ciò che altri hanno sostenuto. La risposta è che questa strategia deve essere una strategia culturale perché lo sviluppo umano è un fenomeno cultu-

rale. A un suo libro di grande interesse per l'originalità e la novità delle idee che vi esprime, l'economista camerunense Daniel Etounga ha dato il titolo significativo *L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel?* Il nucleo della sua riflessione consiste nell'applicare i principi della *corporate culture*, o cultura d'impresa, alla luce degli studi di Mike Beer (Università di Harvard), al contesto della società africana, interpretata qui come una "grande impresa umana".

Beer afferma che certe imprese, grazie alla natura della loro cultura, non solo

percepiscono più rapidamente di altre la necessità di un cambiamento nei loro metodi di gestione finanziaria o di risorse umane, ma hanno anche una più grande capacità di rimettersi in questione, di adattarsi in modo tale da avere molte più *chance* di sopravvivenza quando si presenta l'inevitabile crisi congenita alla natura di qualsiasi tipo di entità.

Etounga si chiede dunque acutamente: "*Ce phénomène ne serait-il pas observable à l'échelle des sociétés humaines?*". È l'intuizione che lo porta a sostituire programmaticamente la teoria dell'aggiustamento strutturale, da sempre proposto come strategia operativa, sia in ambito capitalista che socialista – e di provata inefficacia – con un aggiustamento che sia, questa volta, di natura culturale.

Che cosa significherà, dunque, "aggiustamento culturale"? Per riprendere quanto abbiamo già sostenuto, significa che l'uomo del paese in via di sviluppo ha bisogno anzitutto di sapere perché e per chi migliorarsi prima ancora di porsi la domanda su come farlo. Può sembrare singolare affermarlo, ma il primo passo di questa strategia consiste proprio nell'aiutare quest'uomo a porsi delle domande. È l'inizio dell'"aggiustamento" di cui parla Etounga; la strada per vincere "l'accanimento nel torpore" che avvince l'uomo africano.

In estrema sintesi si potrebbe dire che la grande differenza che esiste fra la cultura occidentale e quella africana sta nel fatto che la prima si è posta già tutte le domande possibili al punto tale di mettere in crisi ogni forma di certezza, mentre la seconda vive di certezze ataviche e ha un grande bisogno di porsi domande che la scuotano

dall'immobilismo.

Questa diagnosi, se esatta, aiuta a comprendere come, ancora una volta, sia quanto mai corretto interpretare la cooperazione allo sviluppo come un "camminare insieme" e come lo sviluppo debba necessariamente passare attraverso un impegno per ritrovare delle radici comuni alle diverse culture.

Detto in altro modo, il punto di partenza di un'autentica cultura dello sviluppo deve essere la convinzione che, al di qua (e non al di là, come certa cultura dominante ci suggerirebbe) di una "cultura occidentale", di una "cultura africana" e della stessa idea di "altra cultura" tanto cara alla corrente di pensiero terzomondista, si debba ricercare e affermare una "cultura universale dell'uomo".

Gli ostacoli per realizzare questo obiettivo non mancano. Si tratta, in larga misura, di un influsso del presupposto intellettuale che fa da radice all'errore sistematico di cui abbiamo già parlato. Questo influsso intellettuale, diffuso a tutti i livelli, porta, ad esempio, a proporsi di preservare la diversità dei popoli e delle culture africane come fonte autentica e legittima di diritti umani piuttosto che preoccuparsi di riconoscere e difendere ciò che costituisce la radicale uguaglianza fra gli uomini. Se si vuole dare un fondamento solido ai diritti dell'uomo, bisogna insistere su questa uguaglianza radicale, non su ciò che ci fa diversi.

Persona e contesto sociale

Come dice J. F. Revel – grande studioso della realtà africana – nel suo libro *La connaissance inutile*, "che valore può

avere una filosofia dei diritti dell'uomo che non sia universale, cioè che si applica a certi uomini e non ad altri?". La preoccupazione pratica, dunque, non sarà, per esempio, quella di fare case, scuole, ospedali e, in generale, modelli sociali "all'africana" come garanzia della loro viabilità, ma piuttosto essere convinti che case, scuole, ospedali e modelli sociali possono essere essenzialmente umani o inumani, a seconda di come sono concepiti e gestiti e che lo sforzo comune deve essere di fare in modo che siano umani, per tutti e per ciascuno.

Questa paura di infrangere una diversità e questo timore di imporre derivano da una mancanza di autorevolezza che è il connotato attuale della cultura occidentale, come già sottolineato.

Il dilemma – attualmente allo studio degli esperti di sviluppo – sul come realizzare una modernizzazione senza occidentalizzazione soffre dello stesso male endogeno, vale a dire la tendenza a disegnare i tratti di un dualismo dissociativo che, nell'essenza, non ha ragione di esistere quando sussiste veramente l'intento di ricercare i fondamenti antropologici che danno le coordinate dell'obiettivo autentico: la piena realizzazione della persona nel suo contesto sociale.

In conclusione, non resta che affermare la convinzione che l'impegno per lo sviluppo umano oggi non ha tanto bisogno di tecnici quanto piuttosto di intellettuali disposti a intraprenderne la rifondazione culturale. Non si tratta quindi di raccogliere un'eredità di conoscenze tecniche e scientifiche per metterle a disposizione di tutti, ma di riscoprire un sapere insostituibile per il progresso dell'umanità affinché tutti possano arricchirsene.

Davanti all'orrore che suscitano i crimini contro l'umanità – troppo spesso perpetrati sotto gli occhi distratti del mondo – si invoca da più parti l'istituzione di un Tribunale penale internazionale che giudichi e punisca questi delitti. Ma non è facile stabilire i confini entro cui tale Corte potrebbe agire, quando ci si scontra con il principio di non ingerenza e con le norme del diritto interno dei diversi paesi che faticano a trovare una linea comune

UN TRIBUNALE PER I DIRITTI UMANI

Raffaella Mazzarelli

"Processiamo questi uomini perché fatti come quelli a loro attribuiti non si verifichino mai più nel futuro". Così il procuratore generale Jackson, durante il processo di Norimberga dava voce alla speranza ed alla volontà di prevenire, con quel giudizio, gli orrori che ogni guerra genera e che due conflitti mondiali sembravano aver reso insopportabili. Esprimeva la volontà di risparmiare alle nuove generazioni, dopo l'incubo dell'Olocausto, offese altrettanto sanguinose e brutali alla dignità umana.

Quella dichiarazione risuona, oggi, se si guarda ai cinquant'anni trascorsi con occhio disincantato, quasi beffardo, ma chiarisce il fondamento del cammino lungo e irto di ostacoli verso la realizzazione di un sistema di giustizia penale internazionale permanente in grado di trovare, giudicare e condannare i responsabili di crimini considerati "reati contro le leggi e gli usi di guerra", violazioni pesanti di quel "diritto umanitario" che neanche in situazioni di conflitto dovrebbe essere consentito abbandonare; così come di reprimere quei crimini contro l'umanità (genocidio, persecuzioni, tortura) che la pace non impedisce di commettere. Tale fondamento è da rintracciarsi, appunto, nell'esigenza

di *prevenire* quei delitti utilizzando il processo e la punizione non solo nella loro funzione retributiva ma come deterrenti¹; l'importanza di tale compito preventivo è sottolineata dalle dichiarazioni di chi promuove, oggi, la nascita di una giurisdizione penale internazionale capace di ristabilire il primato della giustizia, di favorire un processo di riconciliazione all'interno di società o nazioni divise dalla guerra, in una parola, di *istituzionalizzare la pace* e divenire nel tempo strumento di prevenzione dei conflitti². Che questa funzione dissuasiva, per essere efficace, non possa essere affidata esclusivamente alle giurisdizioni nazionali, né esercitata da tribunali *ad hoc* – frettolosamente costituiti dietro la pressione di avvenimenti drammatici – ma richieda la creazione di una Corte Internazionale Permanente, con competenza generale ed uniforme, senza distinzione di persone, aree geografiche, situazioni particolari, lo racconta la storia ed è ormai consapevolezza diffusa.

Le atrocità che, dopo Norimberga e dopo la solenne proclamazione dei diritti umani da parte delle Nazioni Unite nel 1948, hanno caratterizzato le vicende degli ultimi cinquant'anni – dalla ferocia dei conflitti africani in

Ruanda, Burundi, Somalia, ai campi di concentramento e alla pulizia etnica in Europa (ex-Jugoslavia, Cecenia), dalla repressione violenta delle minoranze in Cina, ai massacri perpetrati in Cambogia, Afghanistan, Iran – inducono nello stesso tempo a riflettere sulle ragioni dei fallimenti che fino ad oggi hanno costellato il tentativo di istituire una giustizia internazionale capace di cancellare l'idea che quei crimini fossero destinati a restare impuniti.

Al riparo delle norme sulla non ingerenza, o delle "supreme esigenze del proprio paese in guerra", protetti dall'ombrello della sovranità nazionale, delitti terribili contro i diritti umani fondamentali hanno continuato ad essere commessi, nel corso di guerre tra Stati, durante conflitti etnici o civili, dai governi totalitari o "democratici".

L'esempio più immediato è fornito dal caso della ex-Jugoslavia: si affacciano alla memoria recente le immagini di distruzione delle città bosniache di Srebrenica, Tuzla, Zepa, mentre coloro che il Tribunale *ad hoc* per i crimini di guerra in ex-Jugoslavia ha indicato tra i maggiori responsabili di quelle devastazioni (il generale Mladic ed il leader serbo Karadzic) girano liberamente per le vie di Belgrado protetti dalle



Un paese dei Balcani dopo un bombardamento

frontiere della nuova Jugoslavia, nonostante i due mandati di cattura spiccati contro di loro nel 1995.

Il sogno di un insieme di norme internazionali sovrastatali, in materia di crimini di guerra e di crimini contro l'umanità, che si imponessero agli individui con la stessa forza del diritto interno (sostenute dagli strumenti giurisdizionali in grado di assicurarne l'osservanza) lungi dall'essere abbandonato, deve essere quindi sostanzialmente dalla consapevolezza delle difficoltà incontrate e degli errori compiuti nel lontano e vicino passato. Che non solo di un sogno si tratti ma di un processo, pur lento e faticoso, verso l'affermazione di un diritto universale dei diritti umani è del resto testimoniato dal moltiplicarsi, dopo il secondo conflitto mondiale, di testi internazionali che hanno accolto e consolidato i principi su cui si fondava la nascita del Tribunale di Norimberga, ampliando la gamma degli strumenti giuridici a tutela dei diritti fondamentali dell'uomo e modificando la nozione dei reati che quei diritti tendevano a sopprimere. Dai crimini di guerra il raggio di azio-

ne della comunità internazionale si è esteso ai crimini contro l'umanità,³ dai tribunali *ad hoc* istituiti per la ex-Jugoslavia e per il Ruanda si è giunti a prefigurare, come non più rinviabile, la nascita di una Corte Internazionale permanente. La Conferenza diplomatica dei ministri plenipotenziari che si è riunita a Roma per redigere lo Statuto del Tribunale Internazionale Permanente arriva dunque da lontano, tappa finale di un percorso non ancora concluso verso una tutela dei diritti umani non affidata unicamente alla responsabilità o alla buona volontà dei governi nazionali.

Dal mancato processo al Kaiser ai processi di Norimberga e Tokio

L'idea di una giustizia penale internazionale ed il primo tentativo di superare la concezione del diritto internazionale come diritto interstatale risalgono alla fine della prima guerra mondiale.

La proposta di considerare le guerre di aggressione come crimine interna-

zionale e di processare il Kaiser Guglielmo II per aver invaso il Belgio ("offesa suprema contro la morale internazionale e la santità dei trattati") avanzata da Stati Uniti e Gran Bretagna ed inserita nel Trattato di Versailles, si scontrò con il rifiuto dell'Olanda di estradare l'imperatore, lì rifugiatosi, ma soprattutto risentì di un contesto storico che guardava allo Stato come centro e fine di ogni potere e che rendeva impossibile qualsiasi vera sanzione dei comportamenti internazionali legati all'esercizio del diritto alla guerra⁴.

In tale clima era allora immersa la cultura giuridica italiana che, sulla base di considerazioni fondate sul principio di legalità (non c'erano norme preventive che indicassero i fatti punibili né l'eventuale pena, non esisteva un giudice idoneo ad accertare le responsabilità), bollò quel tentativo come "eresia giuridica e sciocchezza politica". Così germogliava e moriva, nella stessa atmosfera, anche il Piano Descamps per la creazione, nell'ambito della Società delle Nazioni, di una Corte di Giustizia Internazionale chiamata a giudicare i "crimini contro l'ordine pubblico e il diritto delle genti" ed ugualmente veniva per sempre dimenticato il genocidio del popolo armeno, compiuto dai Turchi, nonostante il Trattato di Sèvres (poi disatteso e cancellato, nel 1923, dal Trattato di Losanna) con cui il Governo ottomano si era inizialmente impegnato ad assicurare i responsabili alla giustizia degli alleati vincitori.

La svolta, dopo la Convenzione che nel 1937 istituiva una fantomatica Corte Internazionale per il processo ai responsabili di crimini di terrorismo, mai entrata in funzione, arrivava con i due processi di Norimberga e di Tokio, sorti dalle ferite della seconda guerra mondiale, nati dall'orrore che l'Olocausto aveva impresso nell'anima dell'Occidente, e destinati a fare da spartiacque nella storia delle relazioni tra Stati e in quella dello sviluppo del diritto internazionale.

"Nullum crimen sine lege"

L'istituzione del Tribunale di Norimberga, prefigurata nel 1943 durante la

Conferenza di Mosca da Molotov, Eden e Corder Hall e definitivamente prevista dall'accordo di Londra del 1945 tra USA, Gran Bretagna, Governo Provvisorio Francese e URSS, se da una parte consentiva per la prima volta di processare e punire gli individui che si fossero macchiati di gravi crimini di guerra e contro l'umanità, dall'altra faceva emergere una serie di problemi e incongruenze legate sì al momento in cui quella Corte vide la luce, ma cui è necessario accennare per capire contorni e fondamenti su cui dovrà modellarsi la futura giurisdizione penale internazionale.

"Rivoluzionario" nel prevedere la responsabilità (e la condanna) dei subalterni che scelsero di eseguire gli ordini potendo ad essi sottrarsi, e nell'alimentarsi alla convinzione che neanche in guerra tutto è lecito (si parlò in quell'ambito della distinzione tra atto di guerra e crimine di guerra), il processo di Norimberga fu considerato da alcuni dei contemporanei e dagli storici come espressione della giustizia dei vincitori sui vinti. Tribunale non precostituito per legge, chiamato a giudicare unilateralmente i crimini commessi dalle potenze dell'Asse, esso operò sulla base di un diritto "positivo" solo parzialmente esistente al tempo in cui quei reati vennero commessi e condannò, quindi, senza considerare il principio di irretroattività della legge penale, incorporato in quello del *"nullum crimen sine lege"*.

Se, infatti, le norme sul diritto di guerra erano preesistenti alla nascita della Corte di Norimberga⁵ e fornivano una cornice, sia pure abbozzata, entro cui elaborare i criteri di giudizio sulla base dei quali valutare i comportamenti degli imputati, così non fu per i crimini contro l'umanità enucleati, per la prima volta, nello Statuto del Tribunale. L'omicidio volontario, lo sterminio, la riduzione in schiavitù, le deportazioni ai danni delle popolazioni civili, le persecuzioni per motivi politici, razziali o religiosi, previsti come reati dal diritto interno di alcuni Stati, non erano, fino ad allora, assurti al rango di principi fondamentali del diritto internazionale, né erano state previste sanzioni per la violazione di quelle norme. Analoghe

contraddizioni pesarono sul processo di Tokio, istituito sulla base dello Statuto redatto il 9 gennaio 1946 dalle potenze che avevano debellato il Giappone, oscurandone il prestigio delle decisioni e la forza ideale. Pur con alcune differenze (l'Imperatore Hiroito non venne incriminato, per non creare agli Stati Uniti il problema dell'amministrazione del Giappone; le persecuzioni per motivi etnici e religiosi non furono inserite nello Statuto del Tribunale per l'Estremo Oriente), confermava, dunque, l'urgenza di elaborare al più presto ed in modo limpido per l'avvenire una normativa che definisse e sanzionasse i crimini contro la pace e l'umanità, e delineava l'esigenza di dar vita ad una Corte Penale Internazionale Permanente, imparziale ed effettiva.⁶

Dalle risoluzioni dell'Assemblea Generale alla Conferenza Diplomatica del 1998

L'aspirazione ad un sistema di giustizia penale internazionale effettivo ed imparziale si salda, dunque, da allora, alla necessità di una codificazione dei principi e delle norme che individuino preventivamente i criteri di giudizio.

A questa duplice esigenza rispose in modo immediato, nel 1946, l'Assemblea Generale dell'ONU volta a promuovere da un lato la codificazione dei crimini contro la pace e la sicurezza dell'umanità, dall'altro l'istituzione di una Corte competente a giudicare di tali crimini. In particolare con la risoluzione n. 177 (II) del 21 novembre 1947 l'Assemblea Generale dava incarico alla Commissione per il diritto internazionale "di formulare i principi di diritto internazionale riconosciuti nello Statuto del Tribunale di Norimberga e nella sentenza dello stesso Tribunale", e di "preparare un progetto di codice di crimini contro la pace e la sicurezza dell'umanità" tenendo conto di quei principi. Con la risoluzione n. 260 (III) del 9 dicembre del 1949 l'Assemblea Generale invitava poi la stessa Commissione a "studiare l'opportunità e la possibilità di istituire un organo giudiziario inter-

nazionale per giudicare le persone accusate di genocidio o di altri crimini attribuiti alla sua giurisdizione dalle Convenzioni Internazionali, esaminando, in particolare la possibilità di istituire una sezione penale della Corte Internazionale di Giustizia".

Dopo l'elaborazione di due successivi progetti sulla codificazione dei crimini contro la pace e la sicurezza dell'umanità che nel 1950 e nel 1954 la Commissione per il diritto Internazionale presentò all'Assemblea Generale, e la costituzione di due gruppi di lavoro sull'istituzione del Tribunale Internazionale Permanente, la cui attività si concluse con un rapporto sottoposto all'attenzione dell'Assemblea Generale, l'impegno e la collaborazione profuse in quelle risoluzioni vennero soffocate dai mutati rapporti tra le grandi potenze e si impantano nel clima della guerra fredda. Soltanto dopo la caduta del Muro di Berlino la Commissione poté quindi approvare un nuovo progetto di codice dei crimini, successivamente rielaborato in base ai rapporti degli Stati, e adottato quattro anni più tardi in un nuovo testo limitato a quattro figure principali di crimini (genocidio, crimini di guerra, crimini contro l'umanità, aggressione).⁷

Ripresi i lavori sullo Statuto della Corte Internazionale Permanente nel 1990, la Commissione di diritto internazionale dell'ONU nel 1994 ha messo a punto un progetto molto dettagliato, esaminato dall'Assemblea Generale nella sua 49ª sessione. Da questa sessione nasce anche, con la risoluzione 49/53 del 9 dicembre 1994, il comitato *ad hoc* incaricato di collegare e coordinare l'attività della Commissione di Diritto Internazionale e quella del Comitato Preparatorio istituito dall'Assemblea Generale per affrontare i problemi più scottanti (sostanziali e amministrativi) emergenti dal progetto di Statuto e per ridefinirne il testo che dovrà essere discusso dalla Conferenza Diplomatica.

Lo Statuto, nella sua ultima stesura, qualifica la Corte come "organo giurisdizionale indipendente e semi-permanente che si riunisce solo per esaminare i casi di cui è di volta in volta investito" ed evidenzia un insieme di

questioni chiave riguardanti i rapporti del Tribunale con le giurisdizioni nazionali, le materie di competenza della Corte, i suoi rapporti con gli Stati (siano o meno parti dello Statuto) e con il Consiglio di Sicurezza che, non risolte ma rinviate dalla costituzione dei Tribunali *ad hoc* per la ex-Jugoslavia e per il Ruanda⁸, costituiscono la trama nascosta di ogni dibattito intorno alla giustizia penale internazionale.

I delegati degli oltre cento paesi che parteciperanno alla Conferenza Diplomatica si sono dati battaglia nella fase preparatoria su un doppio campo, cuore del dibattito sul ruolo della ICC nell'ordinamento giuridico internazionale, che riguarda da un lato il meccanismo di attivazione del Tribunale e dall'altro il ruolo del Consiglio di Sicurezza.⁹

La discussione sulla possibilità per il Tribunale di attivarsi d'ufficio è ad un punto morto e vede fronteggiarsi da una parte quei paesi – tra cui Usa e Giappone – che vorrebbero una Corte autorizzata a decidere solo chi impunito e su quali basi, ma entro una situazione data senza alcun potere d'agire d'ufficio o di avviare indagini autonomamente, dall'altra quegli Stati, la maggioranza, disponibili ad una soluzione di compromesso che renderebbe il Tribunale in grado di avviare procedimenti anche senza la necessità di denuncia, ma solo dopo l'esame da parte di un giudice per le indagini preliminari che assicuri l'assenza di motivazioni futili o politiche all'apertura delle inchieste. L'indipendenza del Tribunale è in gioco anche nella controversa questione dell'autorizzazione che il Consiglio di Sicurezza dovrebbe dare alla Corte perché questa possa attivarsi nei casi in cui è il Consiglio – sulla base del Cap. VII della Carta ONU – ad essere responsabile della pace e della sicurezza. Il potere di veto dei 5 membri permanenti del Consiglio di Sicurezza rischierebbe, infatti, se passasse *tout court* la proposta caldeggiata da Usa e Russia, di creare un Tribunale Permanente *ad hoc*, autorizzato, cioè ad occuparsi solo delle questioni in cui i 5 membri permanenti non abbiano interesse.

Questioni in sospeso

L'azione complementare della Corte Internazionale e dei Tribunali nazionali, prefigurata nello Statuto, implica che la Corte si attivi quando le giurisdizioni nazionali risultino inefficaci, ma sulla definizione di tale inefficacia non vi è ancora chiarezza: la Corte dovrà sostituirsi alle giurisdizioni nazionali solo in caso di collasso del sistema giudiziario nazionale o anche quando i tribunali nazionali non si dimostrino sufficientemente imparziali e in grado di tutelare i diritti fondamentali dell'accusato? Come conciliare l'esigenza di non compromettere i poteri investigativi e di repressione penale dei singoli Stati, con quella di non lasciare alla Corte un ruolo meramente residuale, che ne indebolirebbe l'efficacia?

Quanto alla competenza del futuro Tribunale il progetto di Statuto è stato rimaneggiato più volte e ha visto ridursi il numero dei crimini su cui la Corte sarà chiamata a giudicare: genocidio, gravi violazioni del diritto internazionale umanitario (crimini di guerra) e crimini contro l'umanità. Rimane dibattuto l'inserimento del crimine di aggressione, su cui non è stato raggiunto il consenso. Anche in questo caso, una precisazione dei contenuti dei crimini elencati si impone (ed è stata oggetto di ampio dibattito all'interno del Comitato Preparatorio): quali comportamenti configurano il genocidio? (La proposta italiana indica come riferimento il nucleo centrale della Convenzione del 1948 e spera di allargare la protezione dagli atti di genocidio ai gruppi politici e sociali). A quale documento collegare il reato di aggressione, contemplato dalla Risoluzione 3314 del 1974 solo come fatto commesso dagli Stati (per cui è già prevista la competenza del Consiglio di Sicurezza ex Cap. VII della carta di San Francisco) e non come crimine individuale? Infine i crimini di guerra e contro l'umanità: anche qui il dibattito promette di essere acceso vista la difficoltà di definire cosa, ai fini delle competenze del Tribunale, debba intendersi per guerra (conflitto tra Stati, tra etnie, tra entità nazionali?). Da sottolineare la

tendenza, sostenuta dall'Italia, ad allargare la nozione di "violazioni gravi" per ricomprendervi i casi di violazioni del diritto umanitario nei conflitti armati non internazionali e quella che vorrebbe ampliare la definizione di crimini contro l'umanità per farvi rientrare quelli commessi contro la popolazione civile, non solo in tempo di guerra ma anche in tempo di pace.

Cruciali, infine, quegli aspetti del progetto di Statuto che riguardano i rapporti tra la Corte Penale, gli Stati che ad esso aderiranno, e quelli che si rifiuteranno di aderirvi, anche perché essi incidono sull'efficacia dell'azione e delle decisioni della Corte nonché sulla sua pretesa "universalità". Alla Conferenza romana i delegati dei paesi che hanno partecipato al Comitato Preparatorio arrivano, in questa materia, senza una uniformità di posizioni: la proposta tedesca assegna alla Corte una giurisdizione universale su genocidio, crimini di guerra e crimini contro l'umanità (i cosiddetti "*core crimes*") obbligando però solo gli Stati parte a collaborare con il Tribunale (ma non esiste già una giurisdizione universale per questi delitti, non vi è già il diritto, oltre che l'obbligo, per ogni Stato di perseguire quei crimini, senza il consenso di altri Stati, ovunque siano commessi e qualunque sia la nazionalità del presunto responsabile?).

Ancora più restrittiva, rispetto ai poteri del futuro Tribunale, appare la proposta inglese secondo cui la Corte potrebbe esercitare la sua giurisdizione solo se lo Stato in cui il sospetto risiede e lo Stato in cui il crimine è stato commesso siano parti dello Statuto o diano il loro consenso, il che implicherebbe, ad esempio, l'impossibilità di perseguire il genocidio commesso nel territorio di uno Stato che non è parte del Tribunale, anche se il presunto colpevole sia arrestato all'interno dei confini di uno Stato che ne è membro, come l'impunità per tutti coloro che, macchiatisi di gravi delitti contro i diritti umani, rimangono al potere: nel caso di Pol Pot, ad esempio, sarebbe stato necessario chiedere il consenso o la ratifica della Cambogia.

Confusi ancora gli aspetti legati alla

giurisdizione, non lo sono meno quelli che chiamano in causa i governi riguardo alla cooperazione giudiziaria che ogni Stato dovrebbe prestare nella fase delle indagini preliminari e quelli concernenti l'adempimento delle decisioni della Corte. I due punti principali ancora in discussione riguardano da un lato l'esistenza di un obbligo vero e proprio di adempiere gli ordini del Tribunale, dall'altro le misure da adottare verso gli Stati che si rifiutano di collaborare. L'ipotesi di affidare ad un'Assemblea degli Stati membri del Tribunale la raccolta di rapporti sul comportamento degli Stati e l'adozione delle misure conseguenti sembra, ad oggi, trovare i maggiori consensi anche perché sottrarrebbe l'efficacia di azione della Corte dal peso delle valutazioni politiche dei 5 membri permanenti del Consiglio di Sicurezza; molti Stati – e tra questi, con forza gli Stati Uniti – hanno posto il problema della segretezza delle informazioni, che durante le indagini i governi potrebbero essere chiamati a fornire e la cui diffusione metterebbe in pericolo la nazione; la proposta americana – che permetterebbe agli Stati di sottrarsi all'autorità della Corte trincerandosi dietro la minaccia alla propria sicurezza – rischierebbe però d'impedire l'acquisizione delle prove e minerebbe l'equità dei processi.

I poteri effettivi del Tribunale

Ci sono altri nodi da sciogliere per definire esattamente lo spazio di manovra del Tribunale Internazionale: sia la possibilità di arresto provvisorio, come misura cautelare, sia l'arresto da parte dello Stato, finalizzato alla consegna dell'imputato alla Corte, hanno sollevato numerose perplessità (molti delegati hanno rilevato, ad esempio, che il mandato di arresto emesso dalla Corte non può essere eseguito sul territorio di uno Stato parte senza l'intervento ed il controllo di legittimità dell'atto da parte delle autorità giudiziarie nazionali), così come la possibilità di un giudizio in contumacia è stata esclusa, a meno che l'imputato non si sottragga volontariamente al giudizio;

questioni, quelle dell'arresto e del divieto di giudizio in contumacia, destinate a pesare come un macigno sull'effettività dei poteri della Corte. Nel caso dei processi di Norimberga e di Tokio era chiaro chi aveva vinto e chi aveva perso, la giustizia fu esercitata dai vincitori, occupanti del territorio dei vinti e liberi di disporre dei colpevoli. Così non è stato per il Tribunale dell'Aja, per quello del Ruanda e così non sarà per il Tribunale Internazionale Permanente, costituito da terzi estranei al conflitto, in territorio neutro. Sarà, allora, possibile eseguire le sentenze di condanna o gli ordini di arresto provvisori anche contro la volontà delle autorità locali preposte? Come non considerare un'illusione quella di perseguire i criminali di guerra in misura significativa colpendo coloro che ricoprono ruoli di maggiore responsabilità continuando a vietare il giudizio e la condanna in contumacia? Più limpidi sono i contorni del valore da riconoscere alle decisioni finali della Corte, essendo stato ritenuto sufficiente, per l'esecuzione delle condanne, l'intervento del giudice nazionale nell'esecuzione della pena. Esclusa quella di morte dal novero delle pene che il

Tribunale sarà autorizzato ad imporre, rimane aperto il problema dell'individuazione delle norme di diritto sostanziale che la Corte dovrà applicare per giudicare i casi di sua competenza così come, ulteriore ma non ultima, la questione della procedura da adottare per la creazione del Tribunale: emendamento alla Carta dell'ONU (che vincolerebbe tutti gli Stati membri dell'ONU), adozione di un trattato *ad hoc* (ipotesi più probabile) che richiedendo l'espresso consenso degli Stati assicurerebbe l'autorità legale della Corte ma ne renderebbe difficile l'universalità, o Risoluzione dell'Assemblea Generale o del Consiglio di Sicurezza che ha dalla sua la velocità d'adozione ma rende dubbia la legittimazione di un Tribunale così creato?

Le esigenze della realtà e quelle della giustizia

Ancora ambiguo nei contorni, il progetto – atteso da lungo tempo – di un Tribunale che da qui agli anni a venire chiami a rispondere davanti a sé gli autori di delitti contro i diritti fondamentali dell'uomo giunge quindi al primo traguardo.

La Conferenza Diplomatica di Roma è investita del difficile compito di dar vita ad un'istituzione universale ed efficace, il che vuol dire, insieme, sostenuta dalla maggior parte dei paesi delle Nazioni Unite ma indipendente nell'azione.

Nulla appare scontato e l'ottimismo della volontà che con fiducia disegna la costituzione di una giurisdizione forte, garante dei diritti degli imputati e capace di rendere giustizia alle vittime, fondata sul principio di uguaglianza e su quello del *nullum crimen sine lege*, supportata dalla cooperazione dei governi e dei giudici nazionali, è oscurato dal pessimismo di una ragione che penetra ed interpreta la realtà e le sue lezioni: "Quando mai si riuscirà a tradurre tutti i colpevoli dinanzi al Tribunale, e quando i condannati scontreranno la pena loro inflitta? Quando e come soprattutto i veri responsabili politici potranno essere giudicati perché la giustizia prevalga su ogni considerazione di



Una rifugiata etiope con il suo bambino

opportunità, per quanto giustificata la ragion di Stato possa essere?".¹⁰

Gli Stati nazionali, detentori della sovranità e custodi della funzione giurisdizionale, sono apparsi sino ad oggi – al di là delle dichiarazioni di principio – poco disposti a spogliarsi delle prerogative di un potere che spesso è servito a sfuggire il giudizio sui delitti compiuti all'interno dei loro confini, più che a garantire la tutela dei diritti umani fondamentali. Lo raccontano le divisioni che hanno attraversato il Comitato Preparatorio

ed il fuoco incrociato di obiezioni e controproposte che ha impedito di giungere alla Conferenza di Roma con una posizione unanime sulle questioni centrali per l'indipendenza e l'efficacia della ICC. Lo racconta la freddezza con cui alcuni paesi (Stati Uniti, Gran Bretagna, Messico, Cina, India, per citarne solo alcuni) hanno accolto l'iniziativa della Conferenza Diplomatica.

Certo la giustizia può apparire, rispetto alle necessità della politica, niente di più che un'astrazione: "Le

esigenze dello Stato sovrano o le astuzie di una comprensibile cautela diplomatica prevalgono, talvolta persino a fin di bene".

D'altra parte l'enunciazione dei valori non è sufficiente per garantirne una traduzione pura, esente da interferenze "politiche", nella realtà. Le implicazioni di una giustizia internazionale permanente sono numerose: si giudicheranno gli individui ma non sarà facile tracciare i confini che separano le colpe "giuridiche" dei singoli dalle responsabilità "politiche" dei governi,

CRISI INTERNAZIONALI: CHI TUTELA I DIRITTI UMANI?

"Questo 2000 è tutto enfattizzato da festeggiamenti, brindisi e quant'altro, mentre dovremmo riconoscere che siamo alle soglie del 2000 e la situazione dei diritti umani è talmente precaria, desolante, che c'è poco da vantarsi nel riconoscere che dopo duemila anni non si è riusciti a impedire situazioni terribili, che si moltiplicano ogni giorno". Con queste parole il prof. Giovanni Conso, già presidente della Corte costituzionale, ha inquadrato l'intervento iniziale della tavola rotonda sul tema "Crisi internazionali: chi tutela i diritti umani?", svoltasi il 4 dicembre 1997 presso l'Aula Nocco dell'Università Luiss Guido Carli di Roma. Attraverso la manifestazione, l'Istituto per la Cooperazione Universitaria ha inaugurato un'attività di educazione e di sensibilizzazione sui diritti umani promossa nelle università italiane nel corso dell'anno accademico 1997/98, con il sostegno del Ministero degli Affari Esteri, culminata a Roma nel mese di aprile con il Congresso Internazionale Univ '98. Dal 1968, l'Icu propone ogni anno un tema all'attenzione degli universitari (partecipano ai lavori gli universitari di 32 atenei d'Italia e più di 350 atenei del resto del mondo) per stimolare uno studio interdisciplinare su varie problematiche di attualità: "Progresso umano e diritti della persona" è il titolo di questa XXXI edizione del Congresso Univ.

Tema specifico dell'intervento del prof. Conso è stato la "nuova" Corte europea dei diritti umani, che entrerà in funzione a partire dal 1° novembre 1998. Si è trattato in realtà del punto di partenza per un discorso di ampio respiro, nel quale Conso ha descritto con lucidità la situazione della tutela dei diritti umani in Italia e nel mondo. Nel contesto di "questa grande battaglia perché i diritti umani diventino una realtà", la Corte europea è e potrà essere sempre più uno strumento efficace: "Un valore, se non diventa diritto, non è, non esiste. Ma non basta che sia espresso sulla carta. Il diritto deve essere agibile, sostenibile da un'azione che chiama in campo un giudice (...). Se un diritto non è agibile non è. Ma dirò ancora di più: se un diritto sancito, agibile, non è eseguibile, esso non è".

Sulla stessa linea si è espressa la prof.ssa Maria Rita Saulle, ordinario di Diritto internazionale nell'Università di Roma "La Sapienza", a proposito del diritto di ingerenza umanitaria: "Quando

una crisi è in corso, non essendo ancora in funzione quel Tribunale permanente internazionale di cui auspichiamo la creazione, è veramente necessario domandarsi chi tuteli i diritti umani. La risposta – guardando proprio ai casi della Bosnia, del Ruanda, delle guerre cioè più vicine a noi – è semplice: nessuno". Il problema centrale è quello dell'equilibrio tra il principio di sovranità, tradizionale fondamento dei rapporti internazionali e le norme sui diritti umani. La Conferenza di Vienna (1993) ha affermato la possibilità di ingerenza negli affari interni di uno Stato, anche attraverso l'intervento dell'Alto Commissariato per i diritti umani. La prof.ssa Saulle ha inoltre messo in luce l'importante ruolo che possono avere le organizzazioni non governative per quel che riguarda il controllo e la denuncia nel campo delle violazioni dei diritti umani.

Comune a tutti gli interventi è stata la messa a fuoco di quello che il prof. Umberto Farri, presidente dell'Icu e moderatore della tavola rotonda, ha definito come *obiettivo-conoscenza*: che i diritti umani non restino qualcosa di limitato agli "addetti ai lavori", ma che se ne diffondano con sempre maggiore profondità la conoscenza e la pratica, attraverso gli opportuni strumenti giuridici ed educativi.

A questo scopo, l'intervento del prof. Paolo Ungari, direttore del Centro Ricerca e Studio sui Diritti dell'Uomo della Luiss Guido Carli e tra i primi promotori della manifestazione, ha tracciato un quadro complessivo della situazione attuale dell'insegnamento dei diritti umani nelle università italiane, in quello che le Nazioni Unite hanno proclamato decennio per l'insegnamento dei diritti umani (1995-2004).

Al termine, uno studente dell'Università di Roma "La Sapienza" ha presentato i risultati di un'indagine sui diritti umani svolta tra 500 studenti romani. Il numeroso pubblico, composto da studenti e docenti di tutte gli atenei della capitale, ha quindi animato un vivace dibattito, nel quale si sono alternati interventi tecnici di esperti e altri caratterizzati da un approccio interdisciplinare. Significativo indice del successo dell'inaugurazione di un'attività che intende proseguire per vari mesi e coinvolgere centinaia di universitari di tutta Italia.

Carlo De Marchi

né evitare che la giustizia si affermi rompendo gli equilibri internazionali (o interni agli Stati) su cui poggia una stabilità fittizia e precaria. Non è cosa facile la giustizia. Quella che verrà esercitata dal Tribunale Internazionale Permanente nasce, però, con la pretesa di fondare su basi più solide le relazioni tra gli individui e gli Stati, nel solco della Carta dell'ONU e della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani che proprio sulla tutela dei diritti dell'uomo mirano a fondare una pace duratura. Il documento istitutivo della ICC dovrà essere, quindi, il prodotto più alto della collaborazione tra i governi, *conditio sine qua non* non solo del buon funzionamento della Corte, come è stato precedentemente evidenziato, ma della realizzazione di quella funzione preventiva che è il fondamento del Tribunale Internazionale Permanente.

Il successo o il fallimento della Conferenza Diplomatica si misureranno non solo sul numero dei governi che ratificheranno lo Statuto della Corte ma sulla forza ideale che lo sosterrà. Essa non potrà non essere profonda, radicata, libera da ogni possibilità di inquinamento: "l'etica ha troppi interpreti interessati", si è detto¹¹.

A questo timore come a quello degli Stati che guardano con diffidenza alle ingerenze nel loro *domaine réservé* sarà possibile, forse, dare una risposta solo recuperando la dimensione dei valori umani che fanno vivere le istituzioni, cercando di riannodare il filo spezzato tra le esigenze del reale e quelle dell'etica. La strada da percorrere è allora culturale prima che politica e giuridica, come indica anche il ruolo indispensabile svolto dalle ONG nel promuovere l'istituzione della Corte Penale Internazionale.

Senza una diffusione della cultura dei diritti umani che accresca la consapevolezza della dignità dell'individuo e che ripensi lo Stato come istituzione al servizio dell'uomo non si andrà molto lontano.

Note

¹ Cfr. G. Vassalli: Prolusione generale al Convegno "Verso un Tribunale permanente internazionale sui crimini contro l'umanità: precedenti storici e prospettive di istituzione", Atti a cura di P. Ungari e M. P. Pietrosanti Malintoppi.

² Cfr. B. Boutros - Ghali: Intervento alla Conferenza Internazionale di Parigi - giugno 1997. Cfr. E. Bonino, Commissario Europeo per gli Affari Umanitari: Intervento alla Conferenza Internazionale di Malta - settembre 1997.

³ Vedi la Convenzione del 1948 per la repressione del crimine di genocidio, la Convenzione del 1965 sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale, la Convenzione del 1973 sull'eliminazione dell'apartheid, la Convenzione delle Nazioni Unite del 1984 contro la tortura ed altre pene e trattamenti crudeli, inumani e degradanti.

⁴ Contrario a questa impostazione L. Ferraris in: "I nuovi tribunali e la violenza nel mondo", *op. cit.* Convinto che quel processo oltre ad essere politicamente inopportuno, avrebbe rappresentato un'ingiustizia, rileva: "L'episodio del Kaiser porta in sé una serie di elementi che ancora oggi si frappongono alla condanna di presunti rei di crimini contro l'umanità, ove non ricorrano i presupposti politici e culturali necessari. Si deve in questo contesto affrontare il quesito non risolvibile delle responsabilità politiche nella loro separazione dalle colpe perseguibili in Tribunale secondo principi giuridici non sempre facili da delimitare [...]. La valutazione è politica nel giudizio del vincitore o risponde veramente a criteri superiori? È il caso, fra i tanti, del processo Honecker in Germania, dove la linea di demarcazione tra atti legittimi, pur politicamente biasimevoli, ed illeciti in specie internazionale, si colora della pressione politica contingente e le distinzioni diventano impervie e sul piano dell'obiettività, rischiose."

⁵ Vedi Usi di Guerra, Convenzioni dell'Aja del 1899, Convenzioni del 18 ottobre 1907.

⁶ Cfr. M. R. Saulle: "I grandi processi post-bellici dei criminali di guerra di fronte al diritto internazionale" in: *op. cit.* L'autrice rileva che nonostante la punizione dei criminali nazisti fosse a volte invocata come una manifestazione di *debellatio* da parte dei vincitori e nonostante l'esistenza di un problema riguardante la giurisdizione del Tribunale creato non dalle potenze

nelle quali i criminali avevano operato ma dalle potenze che avevano vinto la guerra, non è corretto parlare di un vuoto "giuridico" riguardo alle norme in base alle quali i nazisti vennero giudicati e condannati. Se è vero, infatti, che solo dopo Norimberga si ebbe la codificazione delle norme sui crimini contro l'umanità, così come numerosi furono gli accordi sottoscritti dagli Stati, esisteva però una parte del diritto internazionale (non pattizio ma consuetudinario) che richiamandosi al diritto naturale o *iuris gentium* tutelava la vita e la dignità dell'uomo.

⁷ Cfr. U. Genesio: "Un impegno per l'avvenire: le risoluzioni ONU del 1946" in: *op. cit.*

Il crimine di aggressione, la cui definizione, insieme alla redazione del progetto di codice dei crimini contro la pace e la sicurezza dell'umanità, era considerata preliminare rispetto alla costituzione del Tribunale, era stato definito con la risoluzione n. 3314 (XXIX) del 14 dicembre 1974.

⁸ Il ritardo nell'attuazione delle risoluzioni dell'Assemblea Generale dell'ONU ha obbligato la comunità internazionale, trovandosi di fronte alle tragedie della guerra civile nella ex-Jugoslavia e in Ruanda, a costituire con le risoluzioni 808 (1992) e 827 (1993) e 935 (1994) rispettivamente i due tribunali *ad hoc* per la ex-Jugoslavia e per il Ruanda. Istituiti sulla base del Cap. VII della Carta dell'ONU che consente di adottare, in deroga al principio di non ingerenza, misure coercitive che non comportino l'impiego delle forze armate, quei tribunali hanno posto anzitutto il problema della loro legittima costituzione.

G. Vassalli in *op. cit.* rileva infatti che si discute se tra le misure coercitive sopra menzionate possa rientrare anche la messa in funzione di tribunali siffatti. Inoltre, afferma Vassalli, sorge il dubbio che fondando la nascita di quelle Corti sul Cap. VII della Carta ONU, si sia eluso il limite posto dalla Convenzione sul genocidio: quello di non assoggettare gli Stati non firmatari. Considerato un principio cardine di tutto il diritto internazionale, conduce a riflettere sulle fonti di certi obblighi e, sottolinea Vassalli, non potrà dunque essere ignorato anche nel costituire la futura Corte Penale Internazionale (che cosa ne sarà degli appartenenti agli Stati che non abbiano sottoscritto l'auspicata Convenzione da cui in ipotesi sia destinata a nascere la Corte di Giustizia Internazionale Penale? Vi può essere una potestà della Corte nei confronti di costoro?).

⁹ Cfr. documento riassuntivo dell'esito dei negoziati del Comitato Preparatorio (Prep-Com) - 26 aprile 1998. Il Tribunale Internazionale Permanente verrà da qui in poi citato anche come ICC (International Criminal Court) che è la dicitura usata nei documenti delle Nazioni Unite.

¹⁰ Cfr. L. Ferraris, *op. cit.*

¹¹ Cfr. L. Ferraris, *op. cit.*

Mine antiuomo

L'INSIDIA NASCOSTA

Luca Cappelletti

Nel dicembre 1997, a Ottawa, è stata firmata la "Convenzione sulla proibizione dell'uso, accumulo, produzione e trasferimento delle mine antiuomo e sulla loro distruzione": un passo avanti per la distruzione di un ordigno che privilegia tra le sue vittime la popolazione inerme, e soprattutto i bambini

Il 1997 è stato sicuramente un anno fondamentale nella decennale lotta alle mine antiuomo, poiché sono stati raggiunti due fondamentali traguardi: l'adozione, nel dicembre '97, della Convenzione di Ottawa e il conferimento, nell'ottobre dello stesso anno, del Premio Nobel per la Pace a Jody Williams, coordinatrice della campagna internazionale per la messa al bando delle mine. Alla firma della Convenzione si è arrivati, con alterne vicende, dopo un lunghissimo negoziato; infatti, l'uso delle mine è regolato dal II Protocollo della Convenzione dell'ONU sulle armi convenzionali del 1980, firmato da 55 paesi, che, nel tempo, si è rivelato inadeguato.

Dopo la richiesta di revisione del Protocollo della Convenzione da parte della Francia nel 1993, si sono alternati una serie di incontri e sessioni di conferenze internazionali per cercare di mettere al bando questi potenti ordigni, ma senza grandi risultati.

L'ultima Conferenza di revisione, conclusasi nel maggio '96 a Ginevra, si è rivelata un sostanziale fallimento, anche se ha avuto il merito di stimolare il governo canadese a intraprendere un processo diplomatico alternativo per giungere, in tempi brevi, alla messa al bando delle mine. Nell'ottobre '96, durante la Conferenza Internazionale di Ottawa, sono stati lan-

ciati un Piano d'Azione, una Dichiarazione intergovernativa di impegno per l'interdizione delle mine e soprattutto è nata l'idea di preparare, entro un anno, un trattato internazionale di bando delle mine antiuomo; dopo questa Conferenza si sono susseguiti una serie di atti (come la Risoluzione dell'Assemblea Generale dell'ONU, la n°51/45 S del dicembre '97) e conferenze internazionali preparatorie (nel febbraio a Bruxelles, nell'aprile a Bonn e nel settembre a Oslo).

Dicembre 1997: la Convenzione di Ottawa

Finalmente, a Ottawa, nel dicembre '97, 123 Stati (con le gravi assenze di Cina, Stati Uniti e India) hanno firmato la "Convenzione sulla proibizione dell'uso, accumulo, produzione e trasferimento delle mine antiuomo e sulla loro distruzione".

Il Trattato, che entrerà in vigore solo dopo la ratifica da parte di 40 paesi (al giugno '98 le ratifiche sono state solo 20), prevede che gli Stati debbano: impedire ogni produzione, uso ed esportazione delle mine; darsi una legge nazionale di messa al bando; distruggere, entro 4 anni, tutte le mine antiuomo in deposito e in arsenale; togliere le mine, entro 10 anni,

da tutte le aree minate nel proprio territorio; cercare di rimuovere e distruggere in tutto il mondo questi ordigni, fornendo assistenza tecnica e finanziaria agli altri Stati e aiutando le popolazioni colpite dalle mine.

L'Italia è tra i firmatari della Convenzione, anche se non ha ancora proceduto alla ratifica; lo scorso 22 ottobre il Parlamento italiano ha approvato, dopo tre anni di dibattiti, un nuovo testo di legge, il n. 374, in vigore dal 18 novembre '97, "Norme per la messa al bando delle mine", composto da 10 articoli. Tale legge colloca il nostro paese in una posizione d'avanguardia nella comunità internazionale: l'Italia è infatti il sesto paese a rinunciare unilateralmente e definitivamente all'uso, alla produzione, al commercio, allo stoccaggio e al trasferimento di mine antiuomo e mine anticarro adattabili.

Durante il Convegno "Dalle mine al cibo" (Roma, 12 dicembre 1997), il presidente della Camera dei Deputati Luciano Violante ha affermato che "in pochi anni il nostro paese è passato dal triste primato di essere uno dei principali produttori ed esportatori di mine a quello di paese traino sul piano europeo e internazionale per il bando definitivo di questi ordigni. Il Parlamento ha varato una legge severa, che non si limita a dichiarazioni di principio. La

normativa in vigore non pone solamente il divieto di fabbricazione, di vendita e di cessione di brevetti e tecnologie, ma obbliga le forze armate alla distruzione delle scorte in loro possesso e di quelle che i privati dovranno consegnare loro" (con l'eccezione del mantenimento di massimo 10.000 mine per l'addestramento nelle operazioni di sminamento).

Nella stessa occasione, il presidente della Commissione Esteri della Camera e relatore della legge, Achille Occhetto, ha ribadito che "... la legge ha permesso all'Italia di presentarsi alla Conferenza di Ottawa come il paese che dispone della legislazione più avanzata, quella che contiene il bando più radicale delle mine, andando anche oltre le previsioni della Convenzione firmata a Ottawa: la normativa italiana infatti vieta anche quelle mine progettate per esplodere alla presenza dei veicoli, ma dotate di meccanismi che consentono di tarare il peso. Tale ampia definizione ha il fine di proibire anche quegli ordigni

che, con un semplice trucco, possono essere trasformati da mine anticarro a mine antibambino".

Un impegno per aiutare le vittime

Nella nuova legge italiana ha grande importanza l'art.8, che ha specificamente collegato l'impegno dell'Italia nelle operazioni di sminamento a quello della cooperazione con i paesi in via di sviluppo, soprattutto per quanto riguarda programmi di risarcimento, assistenza e riabilitazione a favore delle vittime delle mine antiuomo. Non possiamo dimenticare infatti che l'Italia è stato uno dei maggiori produttori di mine ed è responsabile di aver disseminato milioni di mine nel mondo. A tal riguardo, Violante ricordava che "vittime non sono solo i morti e i mutilati delle mine, ma anche tutte le popolazioni che hanno subito il blocco delle attività agricole, che non

hanno accesso ai propri villaggi e hanno visto compromessa la loro stessa sopravvivenza. C'è un obbligo anche morale dei paesi che sono, o sono stati, produttori e venditori di mine".

Grande merito per i risultati raggiunti si deve alla straordinaria azione di sensibilizzazione e informazione dell'opinione pubblica fatta in questi anni dalla campagna internazionale per la messa al bando delle mine, che raccoglie oltre 1.000 organizzazioni di 60 paesi. In Italia, la campagna è molto attiva dal dicembre 1993 e comprende 60 organismi di volontariato, 192 enti locali e centinaia di gruppi, scuole, sindacati, parrocchie.

La situazione attuale

Oggi nel mondo ci sono quasi 120 milioni di mine collocate in 71 nazioni e 110 milioni custodite in depositi e arsenali, che uccidono o feriscono 70 persone al giorno, con una media di una ogni 20 minuti. La metà di queste persone muore subito o entro poche ore, per le conseguenze delle ferite riportate; dal 1975 ad oggi oltre un milione di persone è rimasto ucciso o ferito a causa delle mine; 300.000 bambini sono rimasti mutilati in tutto il mondo; ogni anno oltre 25.000 persone rimangono ferite o muoiono per lo scoppio di una mina antiuomo e, tra queste, 6-8.000 sono bambini.

I paesi che hanno nel proprio territorio il maggior numero di ordigni inesplosi sono l'Egitto, con 23 milioni, l'Iran con 16 milioni, l'Angola con 15 milioni, l'Afghanistan, la Cambogia, la Cina e l'Iraq con 10 milioni, la Bosnia-Erzegovina con 6 milioni, il Vietnam con 3,5 milioni, la Croazia e il Mozambico con 3 milioni.

Dopo i risultati conseguiti nel 1997, gli impegni di quest'anno non sono meno importanti: è necessario infatti che, in tempi brevi, almeno 40 paesi ratifichino la Convenzione con un atto parlamentare, che si proceda ad una bonifica totale delle aree minate, che si investa sempre di più in programmi di cura, riabilitazione e assistenza delle vittime delle mine.



La guerra, purtroppo, non risparmia sofferenze ai bambini

abstract

The social, economic and human situation of developing countries is increasingly preoccupying international public opinion. This, however, is not due to any revival of sensitivity toward the chronic ills afflicting these countries, but to the growing unease as a consequence of the fact that, despite all the efforts which are being made, things just don't seem to be working. If we want development to become a moral value then our strategies must be radically changed. To understand other people's ways of thinking means to acknowledge their dignity and to give solid foundations to their rights: by tracing the common roots of the different cultures it will be possible to assert the "universal culture of mankind", to quote the author of the opening article of "Cooperazione internazionale", titled The Ethics of Development.

The following article deals with a current events issue. Faced with the horror of crimes against humanity – often perpetrated under the distracted glance of the world – many voices are invoking the establishment of a permanent international court for judging and punishing these crimes. But it is no easy matter to determine the legal boundaries within which this court would be called on to act, since one has to deal with such principles as that of non interference and the domestic laws of the various countries, which make it hard to implement a common policy.

The dream of a set of international supranational regulations concerning war crimes and crimes against humanity, capable of being enforced with the same strength as domestic laws, must be based on the awareness of the difficulties encountered and the mistakes made in the far and recent past.

The closing article deals with another dramatic issue: that of anti-personnel landmines. In December 1997, a "Convention on the prohibition of the use, accumulation, production and transfer of anti-personnel landmines and the destruction thereof" was signed in Ottawa. An important step forward toward the elimination of explosive devices which cause the largest number of casualties among the defenceless civil population, and especially children.

La situation sociale, économique et humaine des PVD devient toujours plus une source de préoccupation pour l'opinion publique internationale. Il ne s'agit cependant pas, il convient de le souligner, d'une hausse de sa sensibilité pour des maux chroniques s'abattant sur ces pays, mais d'une inquiétude croissante en constatant que tout, et malgré tout, semble irrémédiablement tourner mal. Donner au développement une valeur morale implique un changement radical des stratégies. Comprendre la pensée de l'autre veut dire reconnaître sa dignité, donner un fondement solide à ses droits: en retrouvant les racines communes des diverses cultures, on pourra instaurer une "culture universelle de l'homme", comme affirme l'auteur du premier article de la rubrique "Cooperazione internazionale", L'Éthique du développement.

Le seconde article aborde en revanche un thème d'actualité. Devant l'horreur que suscitent les crimes contre l'humanité – trop souvent perpétrés devant les yeux distraits du monde – on invoque de toutes parts la création d'un Tribunal permanent international pour juger et punir de tels délits. Mais il est difficile de déterminer la portée d'action d'une telle Cour quand on bute sur le principe de non-ingérence et sur les normes du droit interne des divers pays incapables de trouver une ligne commune.

Le rêve d'une ensemble de normes internationales au-dessus des Etats en matière de crimes de guerre et de crimes contre l'humanité, s'imposant aux individus avec la même vigueur que le droit interne, doit donc être soutenu par la connaissance des difficultés rencontrées et des erreurs commises de par le passé.

Le dernier article de la rubrique approfondit dans un autre thème hautement dramatique: les mines antipersonnels. En décembre 1997 a été signée à Ottawa la "Convention sur la prohibition de l'utilisation, du stockage, de la production et du transport des mines antipersonnels et sur leur diffusion": un pas en avant pour l'éradication d'un engin dont ses victimes se comptent préférentiellement parmi les rangs des populations désarmées, particulièrement les enfants.

résumé

DECONGESTIONARE I MEGA ATENEI

Renata Valli

La questione relativa al sovraffollamento degli atenei ha origini lontane che fanno capo certamente anche alla trasformazione della società italiana e alla nuova corsa per l'acquisizione di professionalità capaci di rendere maggiormente spendibili le singole potenzialità lavorative in un mercato del lavoro sempre più competitivo. Il mutamento sociale, come spesso accade, anche questa volta non è stato affiancato da un'evoluzione veloce e adeguata della normativa di riferimento riguardante la formazione. La mancanza di coordinamento tra l'esigenza della popolazione e la struttura del sistema formativo si è tradotta in un incremento vertiginoso delle presenze all'università. Infatti, l'aumento delle iscrizioni all'istruzione di secondo livello non può essere ricondotta unicamente al fattore demografico; la generazione del *baby boom* – che per la sua consistenza avrebbe già fatto salire il numero degli studenti in modo netto – è stata la prima generazione a imbattersi nella rapida evoluzione della tecnologia che ha ridotto drasticamente gli ostacoli alla comunicazione ed ha aperto definitivamente i mercati alla competizione innescando un circolo virtuoso tra conoscenza e nuove frontiere.

Un problema irrisolto

Considerando questa breve premessa, non si può certo dire che a livello legislativo la questione sia stata risolta. Il delicato problema della riforma organica del sistema formativo attualmente offre un serrato dibattito sui modi con cui ricondurre le varie car-

riere di studio a degli standard di stampo europeo, nonché più in linea con le esigenze della produzione e del mercato del lavoro.

Il primo atto normativo dedicato al sovraffollamento delle sedi universitarie è avvenuto con la legge finanziaria 1997 che, all'articolo 1, comma 90 (legge 662/96) si occupa della graduale separazione organica delle università. La sensibilità del legislatore ha permesso così di introdurre una problematica a lungo sottovalutata; secondo il dettato vengono dati cinque anni di tempo affinché il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica adotti decreti in materia, con la possibilità di anticipare la separazione anche con suddivisioni di facoltà o corsi di laurea secondo modalità concordate con le sedi interessate.

Dopo le esperienze tentate per il decongestionamento dei cosiddetti mega atenei in attuazione dei piani di sviluppo dell'università 1986-90 e 1991-93, l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario ha effettuato un lavoro approfondito di ricerca dei principi su cui basare la separazione indicando gli obiettivi e la metodologia da seguire per programmare gli interventi. L'atteso decreto ministeriale del 30 marzo 1998 (apparso sulla Gazzetta Ufficiale il 13 maggio scorso) recante disposizioni sui "criteri per l'individuazione degli atenei e delle facoltà sovraffollate, per numero di studenti e di docenti, e criteri per la graduale separazione organica degli stessi" ha perciò l'intento di colmare il vuoto normativo venutosi a creare all'indomani del riconoscimento legislativo della realtà

disagiata in cui versavano e tuttora versano numerosi atenei.

I numeri del riequilibrio

Il riequilibrio territoriale del sistema universitario in relazione all'offerta e alla domanda di istruzione universitaria, insieme al miglioramento della qualità della formazione, sono naturalmente gli obiettivi del decreto che all'articolo 2 individua le sedi bisognose dei primi interventi e i principi su cui basare la valutazione di sede sovraffollata. I numeri "magici" sono 500, come numero di docenti al di sopra del quale si rischiano effetti negativi sulla gestione dei servizi connessi alla didattica, e 10.000, ossia il numero di studenti in corso oltre il quale si producono guasti alla qualità dell'apprendimento. Il punto focale del provvedimento tuttavia riguarda le modalità degli interventi.

Di fatto il progetto di decongestionamento – che i mega atenei sono obbligati a redigere in collaborazione con le altre sedi insistenti sullo stesso territorio – deve soddisfare alcuni requisiti prima di essere oggetto di adozione di decreti *ad hoc* e di eventuali accordi tra i soggetti interessati, così come disposto dal comma 90 e seguenti della legge finanziaria anzidetta.

Sempre in virtù degli errori verificatisi in passato, e sottolineati in un documento di studio elaborato dall'Osservatorio per la valutazione nel dicembre scorso, all'articolo 3 si prevede che qualsiasi tentativo di decongestionamento debba essere preceduto da un'analisi approfondita dell'offerta e della domanda formati-

va presente nell'area di intervento. Le istituzioni accademiche che dovranno procedere allo "scorporo" presenteranno i progetti agli organi universitari e quindi i piani saranno valutati dall'Osservatorio, costituen-

do le basi per l'adozione dei successivi decreti attuativi. La "separazione organica" si può ottenere con sedi autonome, sedi decentrate gestite da quella centrale, poli didattici decentrati e reti di sedi universitarie. Mi-

lano ha scelto di creare un secondo ateneo, Napoli ha optato per i poli decentrati (per istituire successivamente una nuova università), Roma ha iniziato lo scorporo con lo sdoppiamento della facoltà di Medicina.

INDIVIDUAZIONE DEGLI ATENEI SOVRAFFOLLATI E CRITERI PER LA SEPARAZIONE ORGANICA DEGLI STESSI

Decreto Murst del 30 marzo 1998 (in GU del 13 maggio 1998)

VISTO l'articolo 1 commi 90, 91 e 92 della legge 23 dicembre 1996 n. 662;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 27 gennaio 1998 n. 25, ed in particolare l'articolo 4, comma 2;

VISTI i pareri dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario resi nei mesi di marzo e di dicembre 1997;

VISTI i pareri resi dalla settima commissione della Camera dei Deputati il 27, 28 e 29 gennaio 1998 e dalla settima commissione del Senato della Repubblica l'11 febbraio 1998;

RITENUTO, sulla base dei pareri resi dall'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario e dalle Commissioni parlamentari, di emanare il decreto di cui all'articolo 1, comma 90, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, al fine di individuare gli atenei e le facoltà sovraffollate, per numero di studenti e di docenti, nonché di determinare i criteri per la graduale separazione organica degli stessi;

DECRETA

Art. 1

Obiettivi degli interventi

1. Sono obiettivi degli interventi di graduale separazione organica degli atenei di cui al successivo articolo 2, che può essere preceduta anche da suddivisioni delle facoltà o dei corsi di laurea:

a) il miglioramento del funzionamento e della qualità della vita della comunità universitaria, in particolare della qualità del processo formativo;

b) il riequilibrio del sistema in rapporto all'offerta e alla domanda di istruzione universitaria, prioritariamente all'interno del bacino di utenza territoriale interessato.

Art. 2

Atenei e facoltà individuate come sovraffollate

1. Sono individuati prioritariamente come sovraffollati, per numero di studenti e di docenti, e pertanto soggetti agli interventi di cui agli articoli 1 e 3, gli atenei di Roma "La Sapienza", Bologna, Milano, Napoli "Federico II", Bari e Torino.

2. Nell'ambito degli atenei di cui al comma 1 sono individuate come sovraffollate e soggette prioritariamente agli interventi predetti, in relazione agli effetti negativi sulla gestione dei servizi connessi alla didattica e sulla corretta funzionalità degli organi di governo, le facoltà nelle quali il numero dei docenti è superiore a 500 ovvero il numero degli studenti in corso è superiore a 10.000; sono altresì soggette necessariamente ai medesimi interventi le facoltà dotate di un numero di docenti compreso fra 500 e 250.

3. Per gli interventi relativi ai corsi di laurea valgono gli stessi limiti indicati nel comma 2.

Art. 3

Criteri e modalità degli interventi

1. Ciascuno degli atenei individuati come sovraffollati dal precedente articolo 2, anche in collaborazione con gli altri atenei insistenti sullo stesso bacino territoriale, predispone, con il coinvolgimento delle facoltà interessate, un progetto di decongestionamento, basato sull'analisi e valutazione della situazione attuale della domanda e dell'offerta di istruzione universitaria nel bacino territoriale di riferimento, da sottoporre all'approvazione dei propri organi.

2. L'analisi di supporto al progetto di decongestionamento deve fondarsi su indicatori riferiti alla quantità e qualità dei servizi di formazione offerti, al funzionamento

delle strutture didattiche, di ricerca e di gestione, alla funzionalità delle strutture decisionali. Essa deve essere fatta con riguardo e nell'ambito del bacino di utenza territoriale interessato (metropolitano o regionale), con riferimento a tutte le istituzioni universitarie che insistono sullo stesso e alla dislocazione della domanda di formazione universitaria all'interno del medesimo.

3. Il progetto di decongestionamento che l'ateneo proponente trasmette al ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, previa valutazione tecnica dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario sulla plausibilità ed efficacia delle proposte, costituirà la base per l'adozione dei decreti previsti dall'art. 1, comma 90 e seguenti della legge n. 662/96, e per la definizione e stipula di specifici accordi tra i soggetti interessati, che prevedano le azioni necessarie, i soggetti responsabili delle stesse, le modalità di reperimento delle risorse occorrenti, i metodi per la equilibrata distribuzione degli studenti, le procedure di controllo e verifica dell'attuazione delle iniziative e dei risultati conseguiti, che, in caso non fossero adeguati, potranno richiedere interventi correttivi.

4. Gli schemi dei decreti istitutivi di nuovi atenei (che potranno prevedere anche l'istituzione di nuove facoltà o nuovi corsi di laurea o di diploma, che non devono comunque costituire l'elemento centrale e distintivo dell'intervento di decongestionamento) e degli accordi tra i soggetti interessati sono trasmessi alle competenti Commissioni parlamentari della Camera e del Senato per l'acquisizione del parere. Il presente decreto sarà trasmesso ai competenti organi di controllo.

Roma, 30 marzo 1998

IL MINISTRO
Berlinguer

DETERMINAZIONE DEGLI OBIETTIVI DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PER IL TRIENNIO 1998-2000

Decreto Murst del 6 marzo 1998 (in GU del 9 aprile 1998)

VISTA la legge 9 maggio 1989 n. 168, istitutiva del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica;

VISTO il DPR 27 gennaio 1998 n. 25, che ha emanato il regolamento sullo sviluppo e la programmazione del sistema universitario, nonché sui comitati regionali di coordinamento, e in particolare l'articolo 2, comma 3, lettera a), nel quale si prevede che siano fissati per ogni triennio, con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, gli obiettivi del sistema universitario e la finalizzazione delle relative risorse finanziarie, pre-
vi pareri del Consiglio Universitario Nazionale (CUN), della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU) e delle Commissioni parlamentari competenti per materia;

CONSIDERATO che lo stesso articolo 2, comma 3, lettera a), del DPR del 27 gennaio 1998 n. 25 stabilisce che si possa prescindere, in prima applicazione del regolamento, dal parere del CNSU, ove ancora non istituito;

VISTI i pareri che il CUN, la CRUI e le Commissioni parlamentari hanno espresso in materia, contestualmente all'esame dello schema di regolamento, emanato poi con il menzionato DPR 27 gennaio 1998, n. 25;

RILEVATO di prescindere dal parere del CNSU, conformemente all'articolo 2, comma 3, lettera a) del DPR 27 gennaio 1998, n. 25, in quanto ancora non costituito;

DECRETA

1. In attuazione dell'articolo 2, comma 3 lettera a) del DPR 27 gennaio 1998 n. 25,

sono obiettivi del sistema universitario per il triennio 1998-2000:

- a) lo sviluppo della ricerca universitaria, la creazione ed il sostegno di centri di eccellenza nella ricerca, la realizzazione di necessarie attrezzature ed infrastrutture, l'attivazione di contratti di lavoro per avviare giovani all'attività di ricerca;
- b) il potenziamento dei sistemi tecnologici, informatici e di telecomunicazione, di supporto alle attività didattiche, di ricerca e gestionali, la realizzazione della rete telematica nazionale dell'università e della ricerca, l'adeguamento tecnologico, organizzativo e gestionale delle biblioteche e dei musei universitari, il collegamento in rete delle predette biblioteche e la loro integrazione con il sistema bibliotecario nazionale;
- c) l'incentivazione del processo di internazionalizzazione, con riferimento alla collaborazione interuniversitaria, alla partecipazione ai programmi europei e alle iniziative formative integrate, con particolare riguardo ai dottorati di ricerca;
- d) l'attuazione delle disposizioni concernenti il sistema universitario di cui alla legge 15 maggio 1997, n. 127, il consolidamento, la razionalizzazione e la qualificazione degli interventi previsti dai precedenti piani di sviluppo;
- e) la riduzione degli squilibri territoriali nello sviluppo del sistema, in particolare tra Centro-Nord e Sud;
- f) il decongestionamento dei mega-atenei e gli interventi connessi alla graduale separazione organica di cui alla legge 23 dicembre 1996, n. 662;
- g) la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti per la scuola, mediante l'attivazione dei corsi di laurea in Scienze della

formazione primaria e delle scuole di specializzazione di cui all'articolo 4, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;

h) la promozione ed il sostegno dell'innovazione didattica, delle attività di orientamento e di tutorato, della diversificazione dell'offerta formativa, dell'adeguamento delle strutture e dei servizi per gli studenti, con particolare riguardo ai laboratori, alle biblioteche e agli spazi di studio, perseguendo, anche tramite corsi a distanza, la contrazione del tasso di abbandono degli studi e dei tempi medi di conseguimento del titolo da parte degli studenti;

i) l'integrazione dell'offerta formativa universitaria con le iniziative di istituzioni scolastiche, regioni, enti locali, imprese nel campo dell'istruzione secondaria superiore, post-secondaria e della formazione continua.

2. Le risorse finanziarie, di cui all'articolo 2, comma 7, del DPR 27 gennaio 1998 n. 25, determinate dalla legge 27 dicembre 1997 n. 450 (legge finanziaria 1998) sono utilizzate per gli obiettivi di cui al comma 1, anche ai fini del successivo impegno di spesa sul pertinente capitolo di bilancio e per gli anni di riferimento, nei limiti seguenti:

- 1) 40 per cento per gli obiettivi di cui al comma 1, lettere a), b) e c);
- 2) 40 per cento per gli obiettivi di cui al comma 1, lettere d), e), f) e g);
- 3) 20 per cento per gli obiettivi di cui al comma 1, lettere h) ed i).

Il presente decreto sarà inviato ai competenti organi di controllo e pubblicato nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana. Roma, 6 marzo 1998

IL MINISTRO
Berlinguer

DALLA GAZZETTA UFFICIALE (marzo-maggio 1998)

Leggi e decreti

Decreto Presidenziale 16 marzo 1998
Approvazione dello statuto della Libera Università di Bolzano, con le facoltà di Scienze della formazione primaria, Lingue e Letterature straniere, Economia
(GU del 27 aprile)

MURST
Decreto 6 marzo 1998
Determinazione degli obiettivi del sistema universitario per il triennio 1998-2000
(GU del 9 aprile)

Decreto 11 febbraio 1998
Determinazione dell'importo e dei criteri per il conferimento di assegni per la collaborazione ad attività di ricerca
(GU del 10 aprile)

Decreto 27 marzo 1998
Regole e modalità per la presentazione delle richieste di concessione dei contributi intesi a favorire la diffusione della cultura scientifica
(GU del 6 maggio)

Decreto 30 marzo 1998
Individuazione degli atenei sovraffollati e criteri per la separazione organica degli stessi
(GU del 13 maggio)

Decreto 30 marzo 1998
Regolamento recante norme sull'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di Assistente sociale
(GU del 22 maggio)

Istituzione di facoltà e corsi di laurea

MILANO
Corso di laurea in Sociologia nell'ambito della facoltà di Scienze politiche
(GU del 16 marzo)

PARMA
Corso di laurea in Sociologia nell'ambito della facoltà di Lettere e Filosofia
(GU del 1° aprile)

"FEDERICO II" DI NAPOLI
Corso di laurea in Scienze dei materiali

Corso di laurea in Informatica
(GU del 6 aprile)

Corso di laurea in Storia
(GU del 7 aprile)

PAVIA
Corso di laurea in Psicologia nell'ambito della facoltà di Lettere e Filosofia
(GU del 10 aprile)

Riordinamento di facoltà e corsi di laurea

FACOLTÀ DI ECONOMIA
Verona (GU del 25 maggio)

FACOLTÀ DI FARMACIA
Pisa (GU del 5 marzo)

CORSO DI LAUREA IN BIOTECNOLOGIE, INDIRIZZO AGRARIE VEGETALI
Padova (GU del 3 aprile)

CORSO DI LAUREA IN FILOSOFIA
Milano (GU del 10 aprile)

CORSO DI LAUREA IN GIURISPRUDENZA
Pisa (GU del 4 marzo)
CORSO DI LAUREA IN INFORMATICA
Bari (GU del 21 marzo)

CORSO DI LAUREA IN LETTERE
L'Aquila (GU del 25 marzo)
Udine (GU del 1° aprile)
Milano (GU del 9 aprile)
L'Aquila (GU del 22 aprile)

CORSO DI LAUREA IN LINGUE E LETTERATURE STRANIERE
Milano (unificazione dei due cdl) (GU del 3 marzo)
Verona (GU dell'8 aprile)

CORSO DI LAUREA IN MATEMATICA
Milano sede di Como (GU del 17 marzo)
Bari (GU del 20 marzo)

CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA
"La Sapienza" di Roma (GU del 6 marzo)

CORSO DI LAUREA IN PSICOLOGIA
"La Sapienza" di Roma (GU del 6 marzo)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE AMBIENTALI
Bari sede di Taranto (GU del 18 marzo)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
Lecce (GU del 28 marzo)
Bari (GU del 28 marzo)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE NATURALI
Milano (GU del 17 marzo)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE POLITICHE
Pisa (GU del 9 marzo)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNOLOGIE DELLE PRODUZIONI ANIMALI
Pisa (GU del 6 marzo)

CORSO DI LAUREA IN STORIA
Milano (GU del 10 aprile)

Istituzione e riordinamento di diplomi universitari

ECONOMIA
Verona (GU del 28 maggio)

FARMACIA
Pisa (GU del 3 marzo)
Pavia (GU del 10 aprile)

INGEGNERIA
Pisa (GU del 2 marzo)
MEDICINA E CHIRURGIA
Messina (GU del 10 marzo)
Pisa (GU dell'11 marzo)
L'Aquila (GU del 22 e 23 aprile)

OPERATORE DEI BENI CULTURALI
Bari sedi di Foggia e Taranto (GU del 17 marzo)
Parma (GU del 30 marzo)

SCIENZE MFN
Bari (GU del 12 marzo)
"Federico II" di Napoli (GU del 4 aprile)
Padova (GU del 16 aprile)

Istituzione e riordinamento di scuole di specializzazione

FARMACIA
Milano (GU del 17 marzo)

Messina (GU del 17 marzo)
Ferrara (GU del 23 maggio)

INGEGNERIA
Pisa (GU del 19 maggio)

LETTERE E FILOSOFIA
"Federico II" di Napoli (GU del)

MEDICINA E CHIRURGIA
Bari (GU dell'11 e 12 marzo)

Milano (GU del 1° aprile)
Cagliari (GU del 3 aprile)
Palermo (GU del 7 aprile)
Cattolica del Sacro Cuore di Milano
(Suppl. ord. n. 66 a GU dell'8 aprile)
Messina (GU del 20 maggio)

Statuti

IULM - LIBERA UNIVERSITÀ DI LINGUE E

COMUNICAZIONE DI MILANO
(GU del 12 marzo)

ROMA "TOR VERGATA"
(Suppl. ord. n. 60 a GU del 2 aprile)

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
(GU del 27 aprile)

LUISS GUIDO CARLI DI ROMA
(Suppl. ord. n. 86 a GU del 2 maggio)

DALLA GAZZETTA UFFICIALE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (marzo-maggio 1998)

Seconda proposta modificata di decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al quinto Programma quadro delle azioni comunitarie di ricerca, di sviluppo tecnologico e di dimostrazione (1998-2002) (GUCE/C 106/01 del 6/04/98)

Seconda proposta modificata di decisione del Consiglio relativa al quinto Programma quadro di attività di ricerca e di insegnamento della Comunità Europea dell'energia atomica (1998-2002) (GUCE/C 106/02 del 6/04/98)

Decisione n. 1/98 del Consiglio di associazione tra le Comunità Europee e i loro Stati membri, da una parte, e la Repubblica di Polonia, dall'altra, del 27 febbraio 1998, relativa all'adozione delle condizioni e delle modalità di partecipazione della Polonia ai

programmi comunitari nei settori della formazione, della gioventù e dell'istruzione (GUCE/L 74/33 del 13/03/98)

Decisione n. 576/98/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 febbraio 1998, recante modifica della decisione n. 819/95/CE che istituisce il programma d'azione comunitaria Socrates (GUCE/L 77/01 del 14/03/98)

Invito a presentare proposte relative all'applicazione del capitolo III, azione 3, punto 1 (questioni d'interesse comune sulla politica dell'istruzione), del programma d'azione comunitaria Socrates (GUCE/C 79/10 del 14/03/98)

GUCE = Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee

BPV formula

*Il conto
a canone fisso
mensile*

Base
£. 9.000

Comprende:

- operazioni in numero illimitato, spese di tenuta conto, assegni, estratti conto
 - la carta Bancomat Cirrus Maestro o Visa-Electron, la domiciliazione utenze
 - il servizio di banca telefonica BPVoice
- In più la variante Base Su misura vi permette di personalizzare il conto e il costo con servizi aggiuntivi.

Plus
£. 14.000

Comprende, oltre ai servizi inclusi nella versione Base, anche:

- la Cartasi
 - l'assicurazione infortuni - furto - tutela giudiziaria
 - i servizi Medico noproblem, Casa noproblem, Expert noproblem, Service noproblem
 - agevolazioni sul prestito personale Pronto e il mutuo CasaMia
 - offerte viaggio a condizioni di favore
- In più la variante Plus Su misura vi permette di personalizzare il conto e il costo con servizi aggiuntivi.

Valor
£. 30.000

Comprende, oltre ai servizi inclusi nella versione Plus anche:

- la Cartasi Oro (in sostituzione della Cartasi base)
 - il deposito titoli
 - il servizio BPWeb
 - i servizi Auto noproblem, Noleggio auto e Viaggi on line
- In più la variante Valor Su misura vi permette di personalizzare il conto e il costo con servizi aggiuntivi.

IN PIÙ DA £. 13.000



IN 24 RATE

NOKIA

IN PIÙ DA £. 50.000



IN 48 RATE

COMPAQ

A SCELTA DEL CLIENTE IN BASE AI MODELLI DISPONIBILI



**BANCA POPOLARE DI VERONA -
BANCO S.GEMINIANO E S.PROSPERO**

E-MAIL: BPWEB@BPV.IT INTERNET: WWW.BPV.IT

Recesso o risoluzione prima di 6 mesi dalla data di adesione a BPVformula Base £. 45.000, a BPVformula Plus £. 70.000, a BPVformula Valor £. 150.000

