

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

ITALIA Nuovi atenei. Scuole forensi. Cicli formativi e selezione sociale **EUROPA** Azione Jean Monnet. La presenza femminile nelle università spagnole. Respiro internazionale in Germania **DOCENZA** Se alla base c'è un contratto **COOPERAZIONE** Corruzione e PVS, una pianta da sradicare. Il coraggio di annullare il debito estero del Terzo Mondo. L'università per la pace **INDICI 1998**



71

Anno XX – numero 71 – gennaio/marzo 1999 – Edizioni Coopergion
Rivista trimestrale – Spedizione in abb. postale art. 2 comma 20/b legge 662/96
(45%) – Filiale di Perugia – ISSN 0393-2702

NOTE ITALIANE

Nuovi atenei

Bolzano/Dove le culture si incontrano

Günther Mathà

2

Insubria/Due province, obiettivi comuni

Alma Pizzi

6

Didattica

Scuole forensi/Il valore della qualità

Antonio Padoa Schioppa

11

Progetto Campus/I criteri della valutazione

Emanuela Stefani

13

Scienze della Formazione primaria/

Proposte per il tirocinio didattico

Rosa I. Vocaturo

17

Docenti

I nuovi concorsi universitari

Antonio Folli

18

Studenti

Cicli formativi e selezione sociale

Stefano Bertoldi e Laura Posta

21

Diritto allo studio

Rapporto Ocse/Il prezzo della formazione

Fabio Murizzi

29

Brevitalia

31

ESPERIENZE

Un esempio da seguire

Giovanni Vittorio Pallottino

34

IDEE

Il nuovo Mediterraneo

Leonardo Urbani

37

EUROPA OGGI

Jean Monnet/Catania, centro di eccellenza

Valentina Barbagallo

40

Ricerca comunitaria per il nuovo millennio

Carmen Tata

42

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Segretaria di redazione

Isabella Ceccarini

Redazione

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

Comitato scientifico

Giuliano Augusti, Paolo Blasi, Vincenzo
Cappelletti, Giovanni D'Addona,
Roberto De Antoniis, Umberto Farri,
Domenico Fazio, Tullio Gregory,
Guido Martinotti, Vitilio Masiello,
Fabio Matarazzo

Editore

Ediun Coopergion srl

**Direzione, redazione, pubblicità,
abbonamenti**

Viale G. Rossini, 26 - 00198 Roma

Tel. 06/85300722

Fax 06/8554646

E-mail: icu.roma@agora.stm.it

Abbonamento annuale (4 numeri)

Italia: L. 80.000 Estero: L. 140.000

c/c postale n. 47386008

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 aprile

1999 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

Presenze femminili negli atenei spagnoli

Manuela Borraccino

43

Germania/Respiro internazionale

44

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

Corruzione/La nemica dello sviluppo

Raffaella Mazzarelli

46

Debito estero dei Pvs/Scelte coraggiose

Luca Cristaldi

49

Unicef/Il Rapporto 1999 sull'istruzione

Luca Cappelletti

52

Il Fondo del Commonwealth per la

Cooperazione Tecnica

53

L'università per la pace

Marco Maestro

54

BIBLIOTECA APERTA

Alle origini dell'università

Giovanna Pasqualin Traversa

57

Il Rapporto Censis 1998

Maria Luisa Marino

59

Istruzione che cambia e istruzione

da cambiare

Roberto Peccenini

60

Riviste/Segnalazioni

62

NORMATIVA

Per uno spazio culturale europeo

Renata Valli

63

Dalla Gazzetta Ufficiale

65

INDICI 1998

67

Le foto di questo numero illustrano la Libera Università di Bolzano e l'Università degli Studi dell'Insubria. Le foto della rubrica "Cooperazione internazionale" sono state gentilmente fornite dall'Unicef.

Bolzano/Bozen

DOVE LE CULTURE SI INCONTRANO

Günther Mathà

Fondata ufficialmente il 31 ottobre 1997, la Libera Università di Bolzano ha avviato, già a partire dall'anno accademico 1998/99, corsi di laurea e di diploma universitario caratterizzati da elementi di novità rispetto al panorama nazionale: insegnamento trilingue, provenienza internazionale dei docenti, orientamento e tutorato a servizio degli studenti, condizioni di studio ottimali e così via. L'offerta didattica della Libera Università di Bolzano è costituita dal corso di laurea in Economia e Commercio, con sede a Bolzano, articolato nei due indirizzi in Economia internazionale e in Economia aziendale. La facoltà di Economia offre, inoltre, un corso di diploma

universitario in Economia e gestione dei servizi turistici con sede a Brunico. La facoltà di Scienze della Formazione, con sede a Bressanone, offre un corso di laurea per insegnanti di scuola materna e di scuola elementare, un corso di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria, e corsi di studio per assistenti sociali e per educatori professionali.

Nell'anno accademico 1999/2000 verranno attivati, inoltre, un corso di diploma universitario in Economia e gestione delle aziende agricole ed un corso di diploma universitario in Ingegneria industriale.



La sede centrale dell'Università di Bolzano

Formazione trilingue

Configurandosi principalmente come un centro di formazione di orientamento internazionale, la Libera Università di Bolzano ha riservato particolare attenzione alle lingue, proponendo dei percorsi formativi trilingui.

Chi si iscrive alla facoltà di Economia della Libera Università di Bolzano, ad esempio, deve avere una buona conoscenza di almeno due delle tre lingue d'insegnamento (italiano, tedesco, inglese). La terza lingua d'insegnamento potrà essere appresa durante il primo anno di studi all'interno di un centro linguistico multimediale.

Docenti internazionali

All'offerta didattica trilingue della Libera Università di Bolzano corrisponde un corpo docente internazionale con professori provenienti da numerosi paesi europei. L'Ateneo ha infatti la facoltà di conferire fino al 70% degli incarichi didattici a docenti stranieri.

Un caso a parte è rappresentato dalla facoltà di Scienze della Formazione, che si articola in tre sezioni riservate agli studenti di madrelingua italiana, tedesca e ladina. L'istituzione delle due facoltà è stata seguita passo per passo da due comitati ordinatori appositamente nominati, che nei mesi scorsi hanno lavorato intensamente per il nuovo ateneo.

I comitati, composti entrambi da sei docenti ordinari, avevano il compito di programmare l'attività didattica, curandone tutti gli aspetti contenuti e organizzativi, dalla elaborazione dell'ordinamento degli studi e del piano di studi alla preparazione della procedura per il conferimento degli incarichi al personale docente.

Il comitato ordinatore della facoltà di Economia conta tra i suoi membri docenti di fama internazionale, provenienti dall'Italia e da diversi paesi europei. I membri italiani sono Giorgio Basevi, ordinario di Economia internazionale all'Università di Bologna, e



Libera Università di Bolzano: la biblioteca di Bressanone

Mario Sebastiani, ordinario di Economia politica ed Economia dello sviluppo all'Università di Roma "Tor Vergata".

I docenti di madrelingua tedesca sono invece Joachim M. Bonell, ordinario di Diritto comparato presso l'Università di Roma "La Sapienza", Christiana Djanani, ordinario di Scienze tributarie e *controlling* all'Università di Ingolstadt e Klaus Schredelseker, ordinario di Economia aziendale e finanziaria all'Università di Innsbruck. Del comitato ordinatore fa parte anche un rappresentante di madrelingua inglese, Alan P. Kirman, ordinario di Economia teorica e Microeconomia alla Université d'Aix-Marseille in Francia.

Il comitato ordinatore della facoltà di Scienze della Formazione, in accordo con l'impostazione della facoltà volta a soddisfare esigenze di carattere principalmente regionale, si compone invece di membri di madrelingua italiana e tedesca.

I membri di madrelingua italiana sono Cesare Scurati, ordinario di Pedagogia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Franco Frabboni, ordinario di Pedagogia all'Università degli Studi di Bologna, e Luigi Guerra, pure ordinario dell'Ateneo bolognese.

I rappresentanti di madrelingua tedesca sono Helmwart Hierdeis, ordinario di Scienze dell'Educazione all'Università di Innsbruck, Werner Wiater, ordinario di Pedagogia della scuola presso l'Università di Augsburg ed infine Nando Belardi, ordinario di Pedagogia sociale alla Technische Universität Chemnitz-Zwickau.

Numero programmato

A differenza di altri atenei con ammissione libera, l'Ateneo bolzanino ha stabilito un numero programmato di studenti ammessi ai corsi di studi.

Tale scelta risponde al preciso obiettivo di creare un centro di formazione attento ai bisogni degli studenti-utenti, a cui vengono così garantite le condizioni ottimali per portare a termine con successo il proprio *iter* di studi: un rapporto numerico ottimale tra studenti e docenti, servizi innovativi ed una valutazione continua della didattica e delle condizioni di studio.

Nell'anno accademico 1998/1999 sono state quindi previste 100 immatricolazioni per la facoltà di Economia e 175 per quella di Scienze della Formazione. Nelle previsioni del gruppo di lavoro che ha seguito la creazione dell'Università, tali dimensioni dovevano giungere a soddisfare la domanda di formazione universitaria locale; il numero delle richieste di immatricolazione presentate, tuttavia, ha superato di gran lunga le aspettative iniziali, riservando a tutti una piacevole sorpresa.



Libera Università di Bolzano: sede di Bressanone

389 domande per 275 posti

Complessivamente sono state presentate da luglio ad agosto 1998 ben 389 domande di preiscrizione, di cui 209 alla facoltà di Economia e 180 alla facoltà di Scienze della Formazione. Il 15% degli studenti che hanno presentato domanda provengono da diverse province italiane, tra cui anche quella di Trento, e dai paesi dell'area tedescofona. Questo inizio promettente, che ha evidenziato l'interesse della popolazione verso una struttura universitaria in Alto Adige, ha fatto abbandonare timori e scetticismo sul progetto bolzanino.

Il successo di un'impresa complessa e delicata come la fondazione di un'università non si poteva comunque dare per scontato, tanto più se si trattava, come nel caso della Libera Università di Bolzano, di giungere in meno di un anno all'approvazione degli strumenti giuridici necessari da parte di tutta una serie di organismi ed istituzioni locali e nazionali, quali, per l'ateneo di Bolzano, il Consiglio istitutivo dell'Università, i Comitati ordinatori delle due facoltà, la Giunta Provinciale e il Ministero della Ricerca scientifica e tecnologica a Roma. L'esperienza di altri atenei mostra che un *iter* così complesso richiede anni prima di concludersi; per l'Università di Passau, ad esempio, dall'atto di fondazione nel 1975 all'inizio dell'attività didattica sono trascorsi ben cinque anni.

Il primo rettore

Grande attesa nei mesi passati, soprattutto da parte dei *media* locali, per la nomina del primo rettore della Libera Università di Bolzano. Un'attesa che non è andata delusa, dato che la scelta è caduta su una personalità con esperienze internazionali, che non porta a Bolzano unicamente la propria competenza scientifica, ma anche importanti contatti internazionali con gli ambienti economici dell'Unione Europea: si tratta di Alfred Steinherr, attualmente direttore generale e capo economo presso la Banca Europea per gli Investimenti in Lussemburgo.

Alfred Steinherr è stato fino al 1988 titolare della cattedra di Commercio internazionale e Scienze delle finanze all'Université Catholique di Lovanio, in Belgio. Ha svolto funzioni di consulenza per la Commissione Europea a Bruxelles, partecipando inoltre a numerose missioni nei paesi in via di sviluppo per conto del Fondo Monetario Internazionale. Il prof. Steinherr è autore di molte pubblicazioni scientifiche in materia di finanza internazionale.

Ristrutturazione delle sedi universitarie

Un impegno particolare è stato riservato anche alla predisposizione delle strutture universitarie, sia per quanto riguarda i lavori di ristrutturazione delle sedi provvisorie di Bolzano e Bressanone,

sia per quanto riguarda le gare d'appalto per l'edificazione dei complessi definitivi in entrambe le città.

A metà settembre, dopo nemmeno un anno di lavori, sono state consegnate all'Università le infrastrutture che la ospiteranno nei primi anni della propria attività: a Bolzano il vecchio ospedale nel cuore della città, a Bressanone il Seminario Maggiore Vescovile e la Casa Missionaria San Giuseppe.

Sin dal primo anno accademico 1998/99 gli studenti della Libera Università di Bolzano hanno quindi a disposizione aule e spazi completi, una biblioteca universitaria dotata di sofisticate infrastrutture e un centro linguistico multimediale innovativo e flessibile.

Bilancio positivo

Per quanto riguarda le sedi universitarie definitive, l'assessorato ai Lavori Pubblici, Patrimonio e Urbanistica ha indetto una gara d'appalto internazionale per la ristrutturazione di un'area di 100.000 metri cubi situata nel centro di Bolzano, nella zona del vecchio ospedale. Tra i 146 progetti presentati da architetti di tutta l'Europa, il favore della giuria è andato alla proposta dei due architetti di Zurigo Roberto Azzola e Matthias Bischoff. I vincitori svizzeri avranno ora solo 6 mesi di tempo per completare i lavori; l'intero complesso universitario, la cui costruzione si articolerà in tre fasi, dovrà essere ultimato nell'arco di 6-8 anni.

Anche a Bressanone la gara d'appalto per l'assegnazione dei lavori per realizzare la nuova sede universitaria, che sarà situata in centro storico presso la stazione delle autocorriere, si è dovuta svolgere in tempi estremamente ridotti. Entro il mese di novembre sarà infatti reso noto il vincitore, mentre l'intero progetto dovrà concludersi entro 4-5 anni. Dopo un anno di intenso lavoro si può fare un primo bilancio, che è positivo. La Libera Università di Bolzano ha superato con successo i primi inevitabili ostacoli posti lungo il suo cammino, ed il primo ottobre 1998 gli studenti hanno varcato la soglia delle aule del nuovo Ateneo bolzanino. Ora, forte di questa esperienza positiva, la Libera Università di Bolzano può avanzare lungo la strada intrapresa con un impegno ancora maggiore, consolidando la fiducia che le è stata accordata.



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

Corsi di laurea

- Economia e Commercio
- indirizzo internazionale
- Economia e Commercio
- indirizzo aziendale
- Scienze della Formazione primaria per
l'insegnamento nella scuola materna
- Scienze della Formazione primaria per
l'insegnamento nella scuola elementare

Corsi di diploma universitario

- Economia e gestione dei servizi turistici
- Economia e gestione delle aziende agricole
- indirizzo Economia montana
- Economia e gestione delle aziende agricole
- indirizzo Economia frutticola
- Ingegneria industriale
- Educatori professionali e Assistenti sociali

Scuola di Specializzazione
per l'insegnamento nelle scuole secondarie

Preiscrizioni: entro il 20 agosto 1999

L'importo annuale delle tasse di iscrizione e dei contributi universitari ammonta nell'anno accademico 1999/2000 a 1.050.000 lire.

Gli studenti aventi diritto possono presentare domanda di esonero dalle tasse e dai contributi universitari e richiedere l'assegnazione di borse di studio.

Una "palestra culturale"

Intervista al prof. Alfred Steinherr, rettore della Libera Università di Bolzano

A meno di un anno dall'avvio delle attività didattiche, può fare un bilancio della situazione dei corsi?

Il bilancio è certamente positivo. Il numero di studenti preiscritti ha superato di gran lunga le aspettative. E questo nonostante ci sia stato poco tempo per promuovere il nuovo Ateneo al di fuori dei confini provinciali. Per quanto riguarda i corsi, la facoltà di Scienze della Formazione, creata soprattutto per soddisfare le esigenze formative locali (quelle di un sistema scolastico articolato per gruppi linguistici, ndr), prosegue in maniera regolare. Per quanto riguarda la facoltà di Economia, il modello trilingue si è rivelato molto impegnativo per gli studenti.

Offerta didattica plurilingue. Può spiegare di cosa si tratta?

Alla facoltà di Economia, le lezioni si tengono in tedesco, inglese e italiano, secondo la materia. Gli studenti devono seguire i corsi ed essere in grado di sostenere l'esame o il test di verifica nella lingua in cui la materia viene insegnata. Si tratta di un modello già sperimentato a Friburgo, in Svizzera, che tuttavia non è semplice.

Oltre al passaggio dalle scuole superiori all'università - di per sé difficile - vi è il passaggio a tre lingue, risultato molto sfiancante anche per gli studenti che conoscevano già queste lingue. Alcuni dei nostri studenti si sono trovati a seguire lezioni in una lingua che conoscevano poco. Per questo, dal prossimo anno, adotteremo alcuni aggiustamenti.

Quali in particolare?

Innanzitutto, gli orari delle lezioni delle matricole saranno ridotti. Inoltre, tra agosto e settembre, organizzeremo una serie di corsi intensivi nelle tre lingue per tutti coloro che effettueranno la preiscrizione: quattro ore di corso alla mattina, più una serie di pomeriggi dedicati alle tecnologie informatiche, alla "lettura rapida", al metodo di compilazione di relazioni.

Quale obiettivo si pone il modello trilingue adottato per la facoltà di Economia?

Quello di formare dei manager capaci di operare in un contesto europeo, e soprattutto capaci di raccogliere le sfide della globalizzazione. L'integrazione europea e l'adozione di una moneta unica sono ormai una realtà. Quello che viene richiesto oggi, a più livelli, è la flessibilità, intesa anche come capacità di cogliere le novità che si avvicendano. Saltare da una lingua all'altra non è solo un esercizio linguistico, ma anche un'importante "palestra" culturale.

Segreteria Studenti

via Sernesi, 1 - 39100 Bolzano

tel.: +39 0471 315 315

e-mail: student.secretariat@unibz.it

www.unibz.it/student-secretariat

responsabile: dott.ssa Francesca Nardin

Facoltà di Economia e Commercio

e-mail: economy@unibz.it

www.unibz.it/economy

Facoltà di Scienze della formazione

e-mail: education@unibz.it

Centro linguistico

e-mail: language.centre@unibz.it

www.unibz.it/language

Ufficio Stampa e Comunicazione

Presse und Kommunikationsstelle Freie Universität Bozen

Libera Università di Bolzano

Mustergasse 4 / Via della Mostra, 4

39100 Bolzano / Bolzano

Tel. 0471 315 150

Fax: 0471 315 199

e-mail: press@unibz.it

www.unibz.it/press

responsabile: dott. Günther Mathà

Insubria

**DUE PROVINCE,
OBIETTIVI COMUNI**

Alma Pizzi

*Uno scorcio dell'Università dell'Insubria***Un po' di storia**

Il 14 luglio 1998 il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica ha firmato il decreto di istituzione dell'Università degli Studi dell'Insubria con sede a Varese e a Como.

Con tale provvedimento sono stati scorporati facoltà, corsi di laurea e di diploma, scuole di specializzazione e corsi di perfezionamento prima dipendenti dagli atenei di Pavia e di Milano. Nella sede di Varese sono ora attive le facoltà di Economia, scorporata da Pavia, di Medicina e Chirurgia, scorporata da Pavia, e di Scienze matematiche, fisiche e naturali, scorporata da Milano.

A Como hanno sede la facoltà di Scienze, scorporata da Milano, e quella di Giurisprudenza, di nuova istituzione. Il 14 luglio 1998 ha rappresentato una tappa, alla quale si è arrivati attraverso un non breve percorso, che val la pena conoscere nelle sue tappe fondamentali. Varese è senza dubbio la città pioniera in ambito universitario: qui si avviano nel 1972/73 i primi corsi decentrati da Pavia della facoltà di Medicina e Chirurgia. Nel 1987 le Camere di commercio di Como, Varese e Sondrio presentano un Piano di fattibilità per la realizzazione di un polo universitario nella Lombardia nord-ovest. Intanto nel Piano di sviluppo universi-

tario nazionale 1986-90 viene autorizzata l'istituzione di una nuova facoltà di Medicina a Varese, sempre "gemmata" da Pavia.

Negli anni successivi si insediano le altre facoltà oggi presenti nelle due sedi: a Varese Economia, "gemmata" dall'Università di Pavia, e Scienze matematiche, fisiche e naturali, dipendente dall'Università degli Studi di Milano; a Como la facoltà di Scienze, anch'essa legata a Milano, e solo l'anno scorso la facoltà di Giurisprudenza, di nuova istituzione.

Sia Varese che Como avanzano nel 1995/96 al Ministero richiesta autonomia di istituzione della propria Uni-

versità; nel 1996/97 l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, istituito presso il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica, visita le due sedi e al termine ritiene ingiustificata l'istituzione di due università, mentre suggerisce l'avvio di un unico ateneo bipolare, a rete.

Gli enti locali, le università gemmanti e il mondo accademico, dopo non poche perplessità, arrivano a sottoscrivere un accordo di programma, premessa indispensabile per arrivare all'istituzione dell'ateneo, che viene ufficializzato nel luglio 1998.

La situazione attuale

Cinque sono le facoltà dell'Università dell'Insubria, con 7 corsi di laurea e 9 diversi indirizzi.

Otto sono i diplomi universitari e 24 le scuole di specializzazione; l'Università dell'Insubria partecipa inoltre a 7 corsi di dottorato di ricerca.

Gli studenti iscritti nell'anno accademico 1998/99 sono 3.698 a Varese e 2.377 a Como. Gli iscritti alle scuole di specializzazione sono 203 e 19 gli iscritti al dottorato. La popolazione studentesca è quindi attualmente di 6.297 persone.

Le difficoltà esistenti nel sistema viario di comunicazione fra Varese e Como sono parzialmente risolte da un Centro interdipartimentale di sistemi informativi e di comunicazione, che mira a rendere più veloci ed agevoli i flussi informativi, indispensabili in una università a rete.

L'istituzione dell'Università e le iniziative collaterali

L'Università degli Studi dell'Insubria è stata ufficialmente inaugurata il 23 novembre 1998 a Varese, mentre l'apertura dell'anno accademico ha avuto luogo a Como il 30 gennaio 1999.

Il programma inaugurale del nuovo ateneo ha avuto come corollario un'importante iniziativa culturale: la mostra di Arnaldo Pomodoro, inaugurata il 5 dicembre 1998 presso il rettorato dell'Università, a Varese, e svoltasi in più spazi espositivi fino al 14 marzo 1999: alcune grandi opere monumentali dell'artista hanno trovato collocazione nella vasta piazza della Repubblica, adiacente alla sede del rettorato; un'antologica della produzione grafica dagli

Insubria: il perché di un nome

Riportiamo un estratto della lettura tenuta dallo storico Emilio Gabba in occasione delle ultime proclamazioni di laurea della facoltà di Medicina, dal titolo "Gli Insubri nell'antichità"

[...] Gli Insubri erano una tribù gallica, che il nome indica derivata dalla Francia centrale, stanziata almeno dal IV secolo a.C. nell'area centro-occidentale dell'attuale territorio lombardo. Secondo la tradizione storica più attendibile si trattava, anzi, della più potente tribù gallica in Italia e che, appunto perché tale, riuscì a mantenere più a lungo delle altre popolazioni di origine celtica una propria individualità etnica e anche politica. Caso piuttosto raro, degli Insubri è anche indicata già dal III secolo a.C. la città "capitale", *Mediolanum*, il cui nome, frequente nell'area gallica, stava a indicare una posizione di medietà territoriale e topografica fra corsi d'acqua. Anche la località di *Comum* è già attestata fin dal III secolo. Secondo il geografo greco Tolomeo, che scriveva nel II secolo d.C., l'ambito insubre comprendeva anche *Ticinum* (Pavia) e *Novaria*.

[...] Il territorio degli Insubri si sarà esteso approssimativamente fra il Po a sud, il Ticino a ovest (e forse anche la Lomellina), l'Adda a est (comprendendo quindi anche la futura *Laus Pompeia*, Lodi Vecchio) e il nord fino al pedemonte alpino.

Il nome degli Insubri è di fatto sparito nel corso del tempo. L'unica, probabile sopravvivenza si ha proprio nella zona di Varese, dove il toponimo *Sibrium* è generalmente considerato una derivazione, forse per la mediazione greca bizantina, dall'etnico *Insubres*.

[...] Ancora verso la metà del II secolo a.C. parte almeno delle tribù galliche dell'Italia settentrionale non aveva raggiunto lo stadio della sedentarietà. In esse predominava una struttura sociale di tipo "feudale". [...] Non si era ancora pervenuti alla fase della proprietà privata, personale del suolo. [...] Una delle principali occupazioni era la guerra.

[...] Su questa organizzazione sociale e su queste condizioni di vita si abbattè tra la fine del III secolo e i primi decenni del II la conquista romana.

[...] Ebbe allora inizio quell'integrazione fra indigeni e coloni che apparve poi allo storico Tacito come uno dei fattori principali per il grande avanzamento dell'Italia settentrionale nel I secolo d.C.

Roma stabilì con le tribù galliche, rimaste semiindipendenti, dei trattati che noi oggi diremmo diseguali. Da quello che si può

capire, gli Insubri, sebbene più volte vinti in guerra, ebbero un trattamento di favore: segno indubbio di un riconoscimento della loro posizione di prevalenza.

[...] Anzi che servire come mercenari, gli alleati gallici di Roma diventavano di fatto suoi partecipanti nella politica espansionistica, con la conseguenza che i soldati reduci dalle campagne combattute con Roma tornavano alle loro case con un bagaglio culturale e con esperienze di vita profondamente nuove, e naturalmente con vantaggi economici non indifferenti. La sedentarietà deve essere divenuta presto generale.

[...] Abbastanza rapidamente tanto le élites galliche quanto le masse abbandonarono la propria lingua celtica per il latino (che Roma non impose mai).

[...] Il processo di romanizzazione si concluse nel I secolo a.C. con la formazione nell'area insubre di cinque municipi romani, che furono, come già detto, *Mediolanum*, *Comum*, *Novaria*, *Ticinum* e *Laus Pompeia*.

[...] Lo sviluppo di Milano, in collegamento abbastanza stretto con *Comum*, è legato alla zona alpina e soprattutto alle direttrici verso i valichi alpini, e quindi alle province renane e danubiane. E in questa direzione di proiettavano anche le principali attività commerciali. L'Insubria settentrionale incominciò allora a svolgere una determinante funzione storica. [...] La creazione dei municipi significò per le antiche classi dominanti galliche il mantenimento della loro supremazia anche nella nuova condizione giuridica, la quale, certamente, comportò una profonda ristrutturazione sia urbanistica sia dei contesti agrari.

[...] Al di là del I secolo d.C. mi pare difficile scorgere nei municipi romani dell'Insubria sopravvivenze evidenti delle loro origini galliche.

[...] Mentre con l'instaurazione dell'impero necessariamente declinarono la libertà politica e la partecipazione politica (naturalmente per quei gruppi ristretti che le avevano prima esercitate), persistette a lungo nei municipi una sorta di libertà politica locale, che si traduceva anche in partecipazione diretta alla vita cittadina. [...] Forse è anche in questa realtà municipale che va ricercato uno dei fattori essenziali della storia d'Italia.



La cerimonia inaugurale dell'Università degli Studi dell'Insubria

Anni Cinquanta ad oggi è stata ospitata nelle sale del rettorato; un percorso di 25 opere tra sculture, studi preparatori e i famosi "progetti visionari" è stato collocato al Castello di Masnago a Varese, sede del Museo di arte moderna e contemporanea.

La scelta di dividere in due momenti e in due sedi la cerimonia inaugurale e l'apertura dell'anno accademico risponde all'essenza dell'Università dell'Insubria, istituita su un modello a rete con due poli a Varese e a Como.

La scelta del logo

Le tradizioni storiche, culturali, imprenditoriali, artigianali e le caratteristiche dell'ubicazione geografica delle due città costituiscono una potenzialità che nel suo complesso può essere pienamente sfruttata dalle istituzioni accademiche.

La comune origine storica di Varese e Como, province confinanti che per tanto tempo si sono quasi ignorate e che oggi hanno ripreso a colloquiare positivamente, viene rafforzata dalla scelta del logo, uscita da un concorso fra grafici: il logo vincitore è la sintesi di un pezzo di storia di Varese e Como, in particolare nei tratti comuni di alcuni reperti archeologici.

La proposta grafica presentata da Paul Scarff, in colore verde (che richiama la ricca vegetazione della terra insubrica) su fondo bianco, rappresenta molto sinteticamente due corsi d'acqua confluenti, dai quali prende vita il fiume centrale che taglia e unisce le due aree lacustri e fertilizza la terra circostante. Allo stesso modo l'Università dell'Insubria è chiamata a fertilizzare culturalmente il territorio in cui ha sede.

Il logo ha uno schema grafico-geometrico che dà un'immagine di simmetria,

equilibrio e armonia e tiene conto delle esigenze di agevole riproducibilità e visibilità: la forma grafica attraente si fissa nella memoria come elemento inconfondibile e contribuirà, nelle varie applicazioni, a dare visibilità alla neonata Università.

L'autore e i suoi collaboratori hanno effettuato una preliminare indagine storica e geografica sul territorio insubre, un'area di comuni radici storiche, culturali ed economiche, con monti, fiumi, laghi e boschi che creano un'omogeneità naturale.

Il simbolo grafico, nell'intenzione dell'artista, avrebbe dovuto tener conto del passato e del presente, anticipando un futuro di cui l'Università dell'Insubria rappresenta una vigorosa premessa; l'elaborazione avrebbe dovuto essere essenziale, espressiva, comunicativa, memorizzabile e ricca di contenuto simbolico.

Dopo l'esame di numerosissime immagini di reperti archeologici acquisiti nel corso di scavi in terra varesina e comasca, l'attenzione si è soffermata su due reperti che presentano lo stesso motivo meandrospirale: si tratta di una pintera, sorta di timbro usato a scopo rituale, proveniente dall'Isolino Virginia, sul lago di Varese, e di una presa con volto umano, rinvenuta a Montano Lucino, in provincia di Como.

Anche nella sua immagine esterna quindi l'Università riafferma la logica di collaborazione fra due città e due province che dalla neonata istituzione potranno trarre sempre più linfa e spunti di sviluppo e di intese reciproche.

I problemi aperti

L'Università dell'Insubria è partita con le giuste premesse per consolidarsi nell'immediato futuro: dopo le dichiarazioni d'intenti, ora la realtà accademica ha bisogno di sostanziosi aiuti finanziari per le sue strutture, i laboratori, le aule, il personale, per avviare nuove facoltà e nuove specializzazioni.

Il territorio, che finora ha dimostrato di appoggiare i primi eventi accademici con una simpatia non di facciata, adesso deve muoversi attraverso i suoi organismi istituzionali per non far mancare gli aiuti concreti di cui il mondo accademico ha necessità.

A Como dal 1989 enti e privati si sono uniti nell'associazione Univercomo, a Varese all'Associazione amici dell'Università si è unito recentemente un Comitato per le celebrazioni dell'Università, che come primo atto ha organizzato la grande mostra dedicata ad Arnaldo Pomodoro: un segno di apertura dell'evento accademico alla città, attraverso la cultura e l'arte.

Ora è il tempo delle concretizzazioni: numerose sedi da adeguare, alcune strutture recuperate da altri usi, altre in allestimento, una sede amministrativa collocata in un ex-collegio, nel centro varesino, e trasformata in un grande cantiere, un organico palesemente sottodimensionato da rivedere, sono alcuni degli aspetti di una realtà in grande evoluzione, che sta impegnando non poco il rettore Renzo Dionigi, il prorettore Giulio Casati, il Senato accademico, i presidi ed i dirigenti amministrativi.



Una ricercatrice dell'Università dell'Insubria

I collegamenti fra Varese e Como

Problema non secondario, che deve trovare l'attenzione non solo degli enti locali ma in primo luogo della Regione Lombardia, è quello dei collegamenti: al di là dei motivi di unione che l'Università sta rafforzando resta la realtà di due capoluoghi distanti un pugno di chilometri ma collegati da una rete viaria fra le più trafficate d'Italia, sulla quale si procede a passo d'uomo.

Per di più la vecchia ferrovia che collegava Varese a Como è stata smantellata in tempi in cui si privilegiavano, con poca lungimiranza, le quattro ruote ed il sedime ferroviario è stato completamente dismesso e rioccupato da altre funzioni, così che un ripristino dei binari appare impossibile (al contrario la vecchia linea della Valmorea,

anch'essa prematuramente defunta, mantiene gran parte del sedime e potrebbe essere rimessa in vita con una spesa non eccessiva).

Anche il progetto trentennale della Pedemontana, che avrebbe dovuto unire trasversalmente Varese a Como e a Bergamo, sarà sostituito da un'arteria intermedia, che passerà molto più a valle e risolverà i problemi di collegamento con Malpensa ma non quelli delle due città.

Per questo il rettore auspica l'istituzione di una navetta autobus a disposizione degli studenti, in attesa di decisioni di maggiore portata ma dai tempi non quantificabili, mentre si sta studiando una rete informatica che renda più agevole l'accesso alle discipline universitarie da parte degli studenti appartenenti alle due province e a quelle limitrofe.



Università degli Studi dell'Insubria

Sede centrale e amministrativa: via Ravasi 2, Varese
Tel. 0332/250279 - Fax 0332/250297

Corsi di laurea

- Chimica
- Economia e Commercio. Indirizzi: Internazionale, Finanza e Industria
- Fisica
- Giurisprudenza
- Matematica
- Medicina e Chirurgia
- Scienze biologiche

Corsi di diploma universitario

- Biologia - indirizzo farmaco-tossicologico
- Chimica - indirizzo tessile
- Commercio estero
- Economia e amministrazione delle imprese
- Fisioterapista
- Infermiere
- Informatica
- Ostetrica
- Tecnico sanitario di laboratorio biomedico
- Tecnico sanitario di radiologia medica

Facoltà di Economia e Commercio

Via Ravasi, 2 - 21100 Varese
Tel. 0332/250300 - Fax 0332/282828
<http://ecova.unipv.it> - e-mail: nfarina@unipv.it

Facoltà di Giurisprudenza

Via Cavallotti 5 - 22100 Como. Tel. 031/2891 - Fax 031/270336
<http://www.fis.unico.it> - e-mail: segreteria@fis.unico.it

Facoltà di Medicina e Chirurgia

Viale Bomi, 57 - 21100 Varese Tel. 0332/278273 - Fax 0332/265586
<http://ecova.unipv.it/med/home.htm>
e-mail: bisanzio@unipv.it

Facoltà di Scienze matematiche fisiche e naturali

Via Lucini, 3 - 22100 Como. Tel. 031/326229 - Fax 031/326230
<http://www.fis.unico.it> - e-mail: lorenza@fis.unico.it

Via J.H. Dunant, 3 - 21100 Varese
Tel. 0332/421387 - Fax 0332/421331
<http://www.varbio.unimi.it> - email: marina.campagna@unimi.it

L'Ateneo come laboratorio di idee e di progetti

Il 1998 resterà una delle date fondamentali della storia di Varese e Como: la nascita dell'Università dell'Insubria suggella infatti un percorso che ha avuto origine all'inizio degli Anni Settanta con l'istituzione a Varese dei primi corsi di Medicina decentrati dalla facoltà di



Renzo Dionigi

Pavia. Oggi queste origini trovano riscontro in una istruzione superiore organica e coerente con i tempi e con le più evolute aree geografiche d'Europa.

L'università costituisce uno degli eventi storici nella vita di una città e di una provincia; tale è l'Università dell'Insubria per le due realtà geografiche confinanti ma finora poco dialoganti: i primi mesi di vita dell'Ateneo hanno permesso di verificare una ripresa di contatti, di opportunità, di sinergie che potrà essere portatrice di nuovo sviluppo per le comunità locali.

L'Università è altresì innovativa per il territorio nella misura in cui le istituzioni accademiche si pongono in dialogo con il mondo economico, scientifico, culturale locale: in tal modo si rivitalizzano istituzioni già presenti in un'ottica di collaborazione fattiva.

Già oggi l'Università dell'Insubria dialoga con diversi centri di tecnologia avanzata e di alta cultura e con strutture sanitarie di elevato livello, il cui elenco risulterebbe troppo lungo.

L'Ateneo come laboratorio di idee e di progetti è una risorsa che il territorio sta iniziando a scoprire e ad utilizzare. Varese e Como città universitarie sapranno trarre dalla nuova realtà ulteriori stimoli per promuovere lo sviluppo del territorio. Da parte nostra siamo consapevoli delle nostre responsabilità nei confronti delle aree che ci ospitano: imprenditori ed enti pubblici hanno il diritto di attendersi che le nostre competenze producano risultati utili per le loro strategie.

Noi faremo la nostra parte fino in fondo; alle città chiediamo attenzione all'attività accademica e soprattutto disponibilità ad assicurare sedi adeguate allo sviluppo attuale e futuro dell'Università.

I cantieri aperti creano disagio, ci rendiamo conto, ma presto potranno essere completate le sedi essenziali.

Resta urgente la realizzazione di una residenza per docenti e ricercatori, oltre all'individuazione di una sede per un collegio universitario. Già oggi la crescita di studenti è mediamente del 15%, superiore rispetto alle previsioni fatte nel 1996/97 dall'Osservatorio ministeriale: Varese e Como, città ospitali da sempre, sapranno accogliere nel modo migliore coloro che giungeranno per trovare occasioni di istruzione, di soggiorno e di crescita culturale.

Renzo Dionigi, rettore Università degli Studi dell'Insubria

Le scuole forensi si basano sul principio della formazione congiunta di avvocati e magistrati: un'impostazione che giova a entrambe le categorie nell'esercizio delle loro professioni e che si propone di superare l'attuale condizione di incomunicabilità esistente tra di esse

Scuole forensi

IL VALORE DELLA QUALITÀ

Antonio Padoa Schioppa

Preside della facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Milano

Tra i temi affrontati nel disegno di legge di riforma dell'ordinamento della professione di avvocato vi è senza dubbio quello, certo non secondario, della formazione e dell'accesso alla professione.

In questo contesto, le scuole forensi sono ormai una realtà normativa, introdotta con la legge n. 127/1997 e parzialmente disciplinata con il decreto legislativo n. 398 del 17 novembre 1997. Il decreto interministeriale istitutivo delle scuole forensi è in corso di pubblicazione, e la loro attivazione si avrà non appena le ulteriori procedure previste (approntamento dei test d'ammissione, riforma degli statuti degli atenei, aspetti organizzativi, finanziamento ed altro) saranno state esperite: forse già quest'anno, più probabilmente nel prossimo anno.

Concepite come percorsi universitari post-laurea, le scuole forensi sono finalizzate alla formazione professionalizzante (tecnica e deontologica) tanto dei futuri avvocati quanto dei futuri magistrati, oltre che dei futuri notai.

Formazione necessaria

Non avrebbe infatti alcun senso voler limitare le scuole ai soli aspiranti alla magistratura, creando una complessa struttura didattica, distribuita sull'intero territorio nazionale e aperta ad alcune migliaia di neolaureati, destinata ad offrire uno sbocco di soli 300 posti all'anno. Le scuole sono fondate sul principio di una formazione congiunta e comune di

avvocati e magistrati, nella convinzione che questa scelta giovi ad entrambe le categorie per il concreto esercizio delle loro professioni e che, nel contempo, contribuisca a superare l'attuale condizione italiana di patologica incomunicabilità tra le due grandi professioni legali. La necessità di una formazione comune risulta ulteriormente confermata dalla disposizione, contenuta nel decreto n. 398, che abilita i diplomati delle scuole forensi all'esercizio delle importantissime funzioni di magistrato onorario.

L'unicità nelle differenze

Al riguardo, è d'altronde appena il caso di richiamare l'unicità di fondo del metodo giuridico e la secolare identità storica, in Europa, della figura del giurista di professione, pur nella netta distinzione tra le funzioni del difensore, del magistrato requirente e del giudice.

Le scuole forensi, cui si accederà previo esame entro i limiti del numero programmato, sono caratterizzate da un percorso di studio impegnativo: 500 ore annue di lezioni, seminari, esercitazioni, oltre allo studio individuale e alla preparazione degli elaborati; prove intermedie e prove finali, il cui superamento sarà essenziale per ottenere il diploma.

Un impegno didattico notevole, che richiederà l'impegno nell'insegnamento di professori, avvocati, magistrati e notai, in posizione di identica dignità e

funzione, e che peraltro chiama direttamente in causa anche l'esigenza dell'attribuzione a queste scuole di un adeguato volume di risorse finanziarie. Sebbene in prospettiva non priva di difficoltà, la collaborazione didattica tra diverse categorie di giuristi potrà dare ottimi risultati, come è del resto comprovato, oltre che da alcune felici esperienze pilota italiane, dalla consolidata tradizione delle *Law School* americane. Un nucleo nazionale di valutazione della qualità delle singole scuole sembra comunque auspicabile, anzi necessario.

Per indurre laureati validi e meritevoli a frequentare le scuole è indispensabile dare al diploma finale una valenza effettiva ai fini dell'accesso all'avvocatura: in caso contrario molti laureati capaci preferirebbero presentarsi direttamente all'esame, evitando così il faticoso e assorbente processo di formazione, che costituisce d'altra parte la vera ragione di fondo dell'istituzione delle scuole. Sarebbe anche necessario che, accanto alla frequenza, fosse previsto un periodo di tirocinio presso studi legali e uffici giudiziari – sebbene oggi spesso condotta in modo molto insoddisfacente, quella del tirocinio resta un'esperienza insostituibile, che dovrà venire riqualificata – e che, quanto al notariato, dopo un anno comune le scuole potessero concludere convenzioni con le strutture formative organizzate dai consigli notarili, che hanno dato spesso ottima prova.



Università di Bolzano: lezione a Scienze della Formazione

Diversi canali di accesso

Le scuole forensi universitarie non costituiranno tuttavia il solo canale di accesso all'avvocatura. Né potrebbero esserlo, considerato che saranno a numero chiuso (esse potranno verosimilmente ammettere non più di 3.500 laureati all'anno), che i laureati in Giurisprudenza in Italia sono circa 18.000 ogni anno e che la stessa avvocatura è decisamente contraria ad una programmazione degli accessi alla professione (ma va pur detto che il numero di 100.000 avvocati, ormai superato nel nostro paese, non può non destare un vivo allarme, anche perché determina forme di concorrenza improprie e nocive).

I laureati in Giurisprudenza troveranno pertanto una seconda e parallela possibilità formativa professionalizzante nella frequenza a corsi istituiti dai Consigli dell'ordine degli avvocati ad integrazione della pratica svolta presso gli studi professionali. In tal senso si sta muovendo il Consiglio Nazionale Forense. A condizione, sia chiaro,

che la legittimazione all'esercizio dell'avvocatura sia identica per entrambi questi percorsi, la compresenza di due modelli formativi alternativi, purché tra loro coordinati, costituirà un elemento di utile confronto.

La cooperazione tra università e avvocatura sarà comunque indispensabile per entrambe le categorie di scuole e il problema cruciale sarà piuttosto quello di reperire un numero sufficiente di professori e avvocati (oltre che di magistrati, avvocati e notai per le scuole forensi organizzate dagli atenei) disponibili a dedicare una parte del loro tempo all'insegnamento e dotati delle necessarie attitudini e capacità. È innegabile infatti che il reale valore di queste scuole risiederà in definitiva nella qualità dell'insegnamento.

Alla formazione professionalizzante si dovrà inoltre affiancare la predisposizione di scuole di perfezionamento e di specializzazione – ad esempio in diritto penale, o amministrativo, o societario, o industriale, o di famiglia e così via – che dovranno necessariamente fare anch'es-

se ampio ricorso ad energie e competenze extra-universitarie, con la cooperazione attiva degli ordini professionali: è questo un altro fronte nel quale – insieme a quello altrettanto importante della formazione permanente – la collaborazione tra avvocati, magistrati e professori risulta indispensabile.

È infine appena il caso di ricordare che qualsiasi innovazione riguardante la formazione professionalizzante dei futuri magistrati, avvocati e notai deve avere quale essenziale e ineliminabile presupposto un corso di laurea in Giurisprudenza solido e moderno, in parte rinnovato rispetto al presente, che offra una preparazione di base in grado di formare in modo efficace il giurista europeo di domani. Anche su questo terreno, i prossimi mesi porteranno a novità rilevanti, perché i decreti d'area istitutivi della laurea breve triennale e della laurea quinquennale di secondo livello in Giurisprudenza (necessaria, quest'ultima, per avviarsi alle professioni legali) sono ormai in dirittura d'arrivo.

Pur con tutte le difficoltà legate ad una sperimentazione apparentemente lontana dal mondo accademico, il modello di valutazione Campus si adatta perfettamente all'università, dove tutti i fattori sono intrinsecamente legati tra loro

Progetto Campus

I CRITERI DELLA VALUTAZIONE

Emanuela Stefani

Introduzione

Per diverse ragioni nelle università italiane non c'è stato, fino a tempi recentissimi, un reale coinvolgimento nella problematica della qualità dei prodotti e dei servizi e conseguentemente nell'individuazione del sistema di gestione più adatto. Ciò è forse dovuto anche alla realtà socio-economica nella quale le università si trovano ad operare, realtà che vede il mercato ampiamente sbilanciato sulla domanda piuttosto che sull'offerta.

Il termine *qualità* viene spesso utilizzato per indicare in sintesi un elevato livello di soddisfazione rispetto alle esigenze. Il suo valore intrinseco è quasi più nell'aspettativa che esso stesso ingenera che non in una concreta ed univoca realizzazione.

Se, per un prodotto o un servizio, qualità significa rispondenza all'uso o alle esigenze (spesso molteplici, talvolta espresse, in altri casi implicite) occorre domandarsi cosa lo stesso termine significhi per l'università.

Analogamente con quanto avviene nel mondo industriale qualità nell'università dovrebbe essere sinonimo della bontà dei processi di trasmissione/acquisizione del sapere quando si guardi alla didattica e, poiché le attività universitarie non si esauriscono in essa ma ricomprendono anche la ricerca, qualità significa anche l'insieme delle caratteristiche e degli aspetti delle attività di ricerca e di istruzione che dovrebbero consentire di raggiungere gli obiettivi che gli stessi atenei si sono dati, che la Costituzione e lo Stato assegna loro, che

la comunità civile si attende.

Le università sono storicamente abituate a considerare, come loro caratteristica fondamentale, la "libertà accademica", che si traduce nell'indipendenza ed autonomia culturale dell'attività formativa e di ricerca di ogni docente. La qualità della didattica è così tradizionalmente collegata con le capacità di ricerca scientifica e di trasmissione del sapere posseduta dal docente. Per questa ragione l'assenza di un sistema di valutazione della qualità (e della sua gestione), nel senso di non codificato, non standardizzato, non misurabile e riconoscibile, è sempre stato considerato, nella realtà, un valore esso stesso. Si può quindi affermare che attualmente i vari processi di definizione, pianificazione e "fornitura dei servizi" universitari (didattica e ricerca) e i sistemi di organizzazione e gestione sono "artigianali" cioè relativi alla professionalità, responsabilità e abilità dei singoli docenti e di chi è responsabile dei servizi di supporto.

Per questa ragione, quando nell'ambito del Progetto Campus si è deciso di tentare un esperimento di applicazione dei sistemi di controllo della qualità utilizzati dal mondo industriale - specificamente i metodi di *quality assurance* e delle norme ISO 9000, traducendoli in un linguaggio che fosse comprensibile ed applicabile alle università e che tenesse conto dell'iperspecificità della didattica e in particolare del segmento professionalizzante dei diplomi universitari (Du) - si è deciso di definire la qualità come affidabilità; cioè la garan-

zia della certezza per tutti i portatori d'interesse riguardo alle capacità di ottenere risultati adeguati agli obiettivi dichiarati e promessi e la stabilità di queste capacità nel tempo.

Il Progetto Campus ha offerto sicuramente un'ottima piattaforma di lancio per questo tipo di sperimentazione. Nasce infatti sui Du che sono, almeno in parte, una risposta alla società che cambia, alle nuove esigenze del mercato, al velocissimo processo di obsolescenza della conoscenza. In particolare siamo tutti consapevoli di come nel corso degli studi universitari vengano spesso perse preziose risorse umane che non riescono a conseguire il titolo finale, o del rischio che anche coloro che conseguono con successo la laurea o il diploma si ritrovino poi con un titolo non spendibile sul mercato del lavoro perché superato o non più adeguato. La filosofia di gestione indicata come *Total Quality Management (TQM)* punta alla soddisfazione dei clienti e dei portatori di interesse (*stakeholders*), cioè tutte quelle persone che traggono vantaggio dal successo della struttura (impiegati, amministratori, la comunità in generale, etc.), attraverso la massima razionalizzazione delle risorse interne, mirando ad un continuo miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dell'organizzazione e di tutti i suoi processi (dove efficacia sta a significare la capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati, mentre per efficienza si intende la capacità di impiegare nel modo più razionale i fattori produttivi).

L'applicazione della normativa ISO 9000

Tabella 1

Valutazione	1996/97	1997/98
1	Non formalizzato e non soddisfatto	Non formalizzato e non soddisfatto
2	Soddisfatto ma non formalizzato	Soddisfatto (ca. 50%)
3	Formalizzato ma non soddisfatto	Soddisfatto (ca. 75%)
4	Formalizzato e soddisfatto	Formalizzato e soddisfatto

non deve essere considerata un tentativo di cambiare l'università in un'ottica aziendale o di capovolgere la sua ragion d'essere con un eccessivo orientamento verso il mondo industriale, ma è l'esigenza di introdurre il principio della competizione e dell'economia e più precisamente l'abilità di realizzare un sistema aperto, orientato alla cultura dell'ascolto, del confronto e dell'obiettività di conoscenza e fatti. Ciò diverrà sempre più indispensabile nel momento in cui l'autonomia didattica metterà le università in vera competizione.

Università e valutazione

Se con il decreto 29/93 nasce per le pubbliche amministrazioni l'obbligo di predisporre nuclei di valutazione interna, finalizzati a verificare la corretta gestione economica delle risorse pubbliche attraverso la valutazione comparativa dei costi e dei ricavi, per le università tale obbligo nasce invero con la legge Finanziaria 1994 (597/93) la quale specifica che tali valutazioni devono riguardare la produttività della ricerca e della didattica. È infatti all'Osservatorio nazionale per la valutazione (istituito con DM 22/02/96) che viene demandata la valutazione dei risultati ottenuti. Più recentemente il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) ha deciso di spingere in direzione della qualità: il documento Martinotti, frutto del gruppo di lavoro del MURST sull'autonomia didattica e l'innovazione dei corsi di studio universitari e post-universitari, riprendendo il rapporto finale del progetto pilota europeo sulla valutazione delle attività universitarie (svoltosi nel 1995), indica il circolo virtuoso che si deve innescare tra autonomia, responsabilità e valutazione e si augura che:

– le attività di valutazione interna fatte ai sensi di legge dai nuclei di valutazione crescano includendo anche lo sviluppo di forme regolari di consulta-

zione degli studenti per quanto riguarda la valutazione della didattica;

– venga istituita formalmente, fissandone procedure e obiettivi, l'attività di valutazione esterna (per integrare e completare il lavoro dell'Osservatorio);

– si intraprenda la via per raggiungere una certificazione della qualità dell'attività universitaria.

Nello stesso documento sono inoltre evidenti alcuni principi cui le università dovranno rispondere quali la competitività, le offerte multiple, la mobilità delle risorse umane, la certificazione, la flessibilità, la valutazione. Principi ai quali sottende una necessaria trasparenza delle azioni di governo.

L'esperienza maturata, fin dal 1991, dalla CRUI sul tema della valutazione ha dato alla Conferenza una grande e immediata sensibilità alla qualità delle attività universitarie, tentando di operare una valutazione delle stesse attraverso due fasi, l'una quantitativa e l'altra qualitativa. L'una imprescindibile dall'altra per ottenere una valutazione obiettiva ed oggettiva.

Da una fase iniziale in cui sono stati approntati questionari per ottenere dalle università dati confrontabili, usati per calcolare indicatori di *performance* necessari per avere un quadro del sistema universitario italiano, la CRUI con la partecipazione, quale *partner* italiano, al progetto pilota dell'Unione Europea per la valutazione della qualità nelle università comprende l'importanza di operare un salto e di tentare nuove vie di sperimentazione all'interno del sistema stesso.

L'opportunità si presenta con il lancio, nel 1995, del progetto Campus (Corsi Avanzati Mirati alla Preparazione Universitaria orientata agli Sbocchi professionali). Finanziato dal Fondo Sociale Europeo è destinato allo sviluppo dei DU del centro-nord Italia e a promuovere un cambiamento qualitativo nella formazione professionale universitaria

in accordo alle politiche comunitarie. La CRUI – coordinatore del progetto con la collaborazione di altri importanti istituzioni come Confindustria, Unioncamere ed Enea – decide di rendere la valutazione della qualità e decide di farlo utilizzando un requisito obbligatorio per la partecipazione delle università al progetto Campus. Il primo anno erano coinvolte nel progetto 51 DU in 24 università, ma il numero dei partecipanti è aumentato, su base volontaria anche senza i finanziamenti istituzionali, fino ad arrivare in questo anno accademico a quasi un centinaio di diplomi in 38 università in tutta Italia.

Qualità nel progetto Campus

L'accettazione dei concetti della qualità all'interno di strutture come le università, abituate a considerare l'autonomia e l'indipendenza didattica come caratteristica basilare, richiede un approccio particolare. Per questo è stata posta grande attenzione alla diffusione della conoscenza del significato di qualità, utilizzando anche i risultati dell'applicazione del Sistema Qualità nei servizi e nelle industrie come punto di riferimento.

La cooperazione di Confindustria e Unioncamere è stata molto significativa, non solo in termini di esperienza e di risorse, ma anche come forte testimonianza di interesse.

Il primo anno del progetto Campus (1995/96) ha costituito un'introduzione al problema della valutazione della qualità nelle università: la metodologia di valutazione ha seguito le linee di quella del progetto pilota europeo per la valutazione delle istituzioni universitarie. La valutazione era condotta in due momenti: autovalutazione (ad opera del gruppo di valutazione interno) e valutazione esterna (ad opera del gruppo di valutazione esterno).

Ciascun gruppo di valutazione esterno era designato dalla CRUI con la partecipazione di esperti di differenti ambiti (dal settore accademico, dalle industrie e con la presenza di esperti stranieri); i gruppi hanno esaminato vari DU e incontrato le autorità e i rappresentanti sia delle università che delle istituzioni locali, nonché gli studenti (visite in loco). Due rapporti qualitativi hanno illustrato i risultati dell'autovalutazione e della valutazione esterna di cia-

Tabella 2

ISO 9001	Titoli ISO 9001	Titoli lista di controllo CRUI-CAMPUS
4.1	Management responsibility	Responsabilità della direzione
4.2	Quality system	Sistema Qualità
4.3	Contract review	Riesame del contratto
4.4	Design control dell'erogazione dei servizi	Controllo della progettazione dell'attività didattica e
4.5	Document and data control	Controllo dei documenti e dei dati
4.6	Purchasing	Risorse esterne
4.7	Control of customer-supplied product	Controllo degli studenti in ingresso
4.8	Product identification and traceability	Database degli studenti e dei diplomati
4.9	Process control	Controllo del processo formativo e di erogazione dei servizi
4.10	Inspection and testing	Valutazione del processo formativo e dei servizi
4.11	Control of inspection, measuring and test equipment	Controllo dei metodi di valutazione
4.12	Inspection and test status	Controllo e monitoraggio delle carriere degli studenti
4.13	Control of nonconforming product	Controllo delle non conformità
4.14	Corrective and preventive action	Azioni correttive e preventive
4.15	Handling, storage, packaging, preservation and delivery	Inserimento nel mercato del lavoro
4.16	Control of quality records	Controllo delle registrazioni dei documenti e dei dati
4.17	Internal quality audits	Valutazione interna
4.18	Training	Formazione e informazione
4.19	Servicing	Aggiornamento dei diplomati
4.20	Statistical techniques	Tecniche statistiche
Add.	=	Requisiti Campus

scun DU, e la CRUI ha preparato un rapporto finale.

Questa metodologia è stata integrata e corretta per Campus 1996/97: si è deciso di applicare lo standard ISO 9001, introducendo una lista di controllo (*checklist*) adottata sia per l'autovalutazione che per la valutazione esterna in modo da rendere la *peer review* una fase di discussione chiara e aperta. Inoltre, sono stati ottenuti risultati quantitativi dalla *checklist*.

La *checklist* è stata rivista per Campus 1997/98 sulla base dei suggerimenti di tutti i partecipanti e sono stati applicati tutti i capitoli previsti dalla ISO 9001 più un capitolo ulteriore, specifico per i requisiti Campus. A ciascuna domanda della *checklist* viene data una risposta numerica, attribuendo un punteggio compreso tra 1 e 4, con un significato leggermente diverso nelle edizioni 1996/97 e 1997/98, come riportato nella tabella 1.

Nel 1996/97 l'accento è stato posto al bisogno di procedure formali, ma nella seconda edizione (a causa del parallelo sviluppo delle procedure) la valutazione è stata soprattutto basata su risultati pratici.

Nel 1997/98 a ciascuna domanda della *checklist* è stato applicato un peso per

evidenziare l'importanza di ciascuna di esse.

I risultati quantitativi ottenuti dai punteggi attribuiti alle domande della *checklist* sono stati usati per determinare i punti deboli e i punti forti sia dei DU del progetto Campus che dell'applicabilità dei singoli capitoli delle ISO 9000 alle università. Questo tipo di analisi dà un quadro di riferimento per tutti gli atenei coinvolti: non è mirato a un confronto tra diverse università, ma è uno strumento che deve essere usato da ciascuna università per migliorare il proprio Sistema Qualità con lo scopo di fornire un servizio efficiente alla società nel suo complesso.

Utilizzo della ISO 9000 nelle università

L'uso di standard internazionali, come la famiglia ISO 9000 ampiamente riconosciuti come base comune per definire il sistema qualità in differenti tipi di organismi, permette di:

- assicurare un significato omogeneo a parole differenti;
- avvicinare il mondo dei servizi e dell'industria a quello dell'università;
- preparare gli studenti a metodi organizzativi e a procedure con cui avranno a che fare dopo la laurea.

Per l'importanza della fase di pianificazione del processo formativo si è deciso di adottare lo standard ISO 9001 tenendo presenti anche le indicazioni della guida di applicazione della ISO 9002.

Il primo problema nell'applicare la ISO 9001 al processo formativo universitario è la definizione di "cliente", poiché in un gran numero di organismi di servizi non è possibile identificare un singolo cliente ma è necessario considerare una situazione multi-cliente.

Tra i clienti è possibile considerare:

- il Governo, che carica l'università della responsabilità dell'istruzione superiore e paga per essa (circa l'80% dei costi);
- le famiglie degli studenti;
- gli studenti;
- le industrie, le compagnie pubbliche e private che assumeranno gli studenti dopo la laurea;
- tutta la società nel suo complesso.

È anche necessario considerare i cosiddetti portatori di interesse (*stakeholders*) che non sono necessariamente clienti, ma che possono essere coinvolti nei risultati positivi o negativi del processo formativo.

Partendo da queste riflessioni e utilizzando commenti e risultati ottenuti con il primo approccio alla ISO 9001 in Campus 1996/97, la CRUI ha elaborato

nel 1997/98 una nuova edizione della *checklist* e ha tradotto i titoli e i contenuti di ciascun capitolo della ISO 9001 (4.1-4.20) in parole e situazioni più adatte al mondo accademico (vedi tab. 2). Lo scopo è stato ridurre il divario tra le espressioni formali ed il contesto universitario, dimostrando come lo standard ISO 9001 può essere interpretato in un contesto universitario.

Le estensioni più significative all'interpretazione della ISO 9001 applicata all'istruzione superiore e al contesto accademico possono essere individuati nei capitoli analizzati di seguito:

4.6 RISORSE ESTERNE

Si considerano risorse esterne: professori a contratto, esperti del mondo dell'industria, servizi acquisiti all'esterno della struttura organizzativa, industrie dove vengono effettuati gli stage, etc.

4.7 CONTROLLO DEGLI STUDENTI

IN INGRESSO

Prima dell'iscrizione all'università lo studente non è ancora un cliente ma può essere considerato come "prodotto fornito dal cliente" che deve essere "verificato" (attraverso opportuni esami) per confermare la sua capacità di seguire i corsi universitari che desidera.

4.11 CONTROLLO DEI METODI

DI VALUTAZIONE

Una speciale attenzione viene data al metodo di valutazione degli studenti per assicurare un tipo di "rintracciabilità" che permetta un buon confronto tra studenti dello stesso corso in diverse università.

4.15 INSERIMENTO NEL MONDO DEL LAVORO

Il principio è che la responsabilità delle università non finisce con il conseguimento del titolo ma deve arrivare fino al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro (un indicatore molto interessante è il divario tra il conseguimento del titolo e l'impiego).

4.19 AGGIORNAMENTO DEI DIPLOMATI

L'università dovrebbe essere in grado di fornire formazione continua dopo il conseguimento del titolo, che è anche uno sviluppo continuo dell'istruzione prima della conclusione dell'iter accademico per i nuovi studenti.

Il capitolo 21 riguarda in specifico i requisiti Campus; la ragione di questa divisione è che i 20 capitoli base possono essere usati, senza alcun cambiamento, anche da strutture che non sono nel progetto Campus, per esempio i

corsi di laurea. Vengono inoltre definiti e proposti indicatori statistici per facilitare le valutazioni dei gruppi di valutazione interna.

Si deve ricordare che tutti i documenti (la guida, la lista di controllo, i rapporti, etc.) sono stati realizzati anche su supporto informatico e disponibili per la lettura e la compilazione via Internet (www.cruui.it).

Risultati

Il risultato più importante è stato l'accettazione dei concetti riguardanti la qualità nelle università coinvolte: questo è stato possibile principalmente grazie alla decisione dei rettori di agire in questa direzione, fornendo tutto il loro appoggio.

Il progetto Campus ha senz'altro contribuito a diffondere la cultura della valutazione e della qualità. Si deve ricordare che la qualità, se adeguatamente compresa e perfezionata, rappresenta il principale valore aggiunto non solo per l'università ma anche per lo studente, che potrà utilizzare questa conoscenza nel proprio lavoro, così come il *know-how* della propria laurea. Sarà prioritario, in ogni circostanza e per ciascuna struttura, accettare la cultura della qualità e dell'innovazione della gestione.

L'attività di autovalutazione è uno strumento di conoscenza, di crescita, di misura del sistema e di confronto sia all'interno che all'esterno.

È importante sottolineare che la prima azione, strategica e indispensabile per introdurre i principi e i metodi del TQM nell'università, è quella di rafforzare la coscienza e la formazione in materia dei docenti, degli studenti e del personale che opera nell'università. Tuttavia, la qualità trasforma gli obiettivi in strumenti strategici per lo sviluppo delle capacità e degli standard di vita di tutti i cittadini. Tale azione dovrebbe condurre ad una reale rivoluzione culturale ("azione di sfondamento"), essere l'inizio di un nuovo approccio all'università, di una nuova cultura dell'insegnamento, dello studio e della ricerca, basata sullo sviluppo della capacità e dell'intelligenza umana - a livello tecnico-gestionale - all'uso delle tecniche di programmazione e pianificazione, di controllo (inteso come abilità nel condurre e sviluppare

un'attività) e di verifica sui metodi e le tecnologie, percorrendo la via dell'integrazione e del confronto a tutti i livelli, della sfida e della competitività, della ricerca e dell'innovazione, cercando nuove frontiere di conoscenza per una qualità di vita differente e migliore.

La cultura della qualità, infatti, non è altro che una riscoperta di valori esistenti, che sono sempre stati presenti nella docenza e, più generalmente, nelle strutture universitarie, benché ai nostri giorni coperti da svariate e complesse situazioni, le cui origini non verranno qui esaminate. I criteri e i metodi della cultura della qualità - quindi - non dovrebbero soppiantare il valore della professionalità e delle capacità di insegnamento (che determinano il valore scientifico dei docenti), ma dovrebbero invece costituire la parte principale, basandosi sull'eredità scientifica e culturale posseduta, mirando ad armonizzare tutte le azioni in un contesto definito sia a livello locale, sia nazionale, sia internazionale e con il supporto dei più moderni strumenti e tecniche (formazione e informazione), per aumentare il loro valore, l'efficienza e l'efficacia nelle attività di confronto, lo stimolo a continui miglioramenti. I punti critici, in estrema sintesi, possono essere suddivisi in due categorie: vincoli organizzativi e mancanza di risorse. L'approccio alla qualità pone in evidenza questi problemi, facilitando l'adozione di soluzioni più corrette.

Riguardo ai vincoli organizzativi, la crescente autonomia delle strutture universitarie permetterà una modificazione dell'organizzazione per ottenere i migliori risultati.

Per risolvere la mancanza di risorse è necessario che tutti i portatori di interesse forniscano un contributo che deve essere proporzionale al beneficio che richiedono.

Conclusioni e futuri sviluppi

La realizzazione di questi principi richiede una profonda innovazione nel modo di essere dell'università nel suo complesso.

La capacità della singola università ad adeguarsi ai parametri, per lo meno per quanto riguarda l'efficacia (dimostrazione di conformità ai requisiti fondamentali) del proprio sistema, potreb-

be essere certificato da appositi enti istituiti a livello nazionale o europeo e il modello che potrebbe essere sviluppato da tali enti essere quello proposto e sperimentato nel progetto Campus. A quel punto ciascuna università e istituto di formazione superiore sarà in grado, per incrementare il proprio livello di efficacia ed efficienza, di eccellere in termini di opportunità (sapere come essere, come conoscere e cosa fare) sia a livello di formazione e ricerca che di servizio, percorrendo la via del TQM o di modelli analoghi.

La possibilità di ottenere la soddisfazione del cliente nell'ambito delle attività universitarie dipende dalla capacità di attivare e integrare alcuni elementi fondamentali: la responsabilità della gestione universitaria nell'operare scelte e nel prendere parte alle scelte politiche della struttura del sistema qualità (organizzazione, procedure, processi, metodi, tecniche), ma anche gli uomini e le risorse (lezioni, attrezzature, laboratori, le applicazioni audio-video). Ciascun elemento è fondamentale e indispensabile, ma la soddisfazione del cliente e il successo dell'attività si possono raggiungere solo attraverso la loro attivazione contemporanea ed armonica.

Le scelte politiche seguite dalle università dovrebbero essere percepite dai clienti come livello di conformità alle istruzioni, come grado di professionalità in risposta all'attuale bisogno di inclusione nella rete socio-economica e come contributo che tale istruzione e professionalità sono in grado di dare allo sviluppo del paese; cioè come passaggio dall'immagine che un'università dà di se stessa al ritratto che ne fa l'opinione pubblica, per le mete e le azioni perseguite, per i ruoli portati avanti dalla direzione e dal personale, per il livello dei suoi laureati, per il risultato delle sue attività di ricerca.

Attualmente, sia per le recenti innovazioni introdotte nel sistema di istruzione superiore, sia per la pressante necessità che l'Europa del 2000 richiede a tutte le nazioni, bisogna cogliere ogni occasione di cambiamento, nonché migliorare l'efficienza e l'efficacia di ciascuna azione e attività e in particolare dell'istruzione, base di sviluppo della società civile e elemento indispensabile del progresso umano.

Scienze della Formazione primaria

PROPOSTE PER IL TIROCINIO DIDATTICO

Rosa I. Vocaturo

Da una breve analisi storica emerge come da sempre sia considerato importante per la professionalità del maestro un percorso di studi in cui teoria e pratica si intrecciano indissolubilmente e non possono né devono essere disgiunti. "Se per la medicina, l'ingegneria e l'avvocatura non può farsi a meno d'un certo tirocinio, certo esso deve riconoscersi come necessario e utile e importantissimo per la più difficile e delicata delle professioni, la più difficile, delicata e nobile delle arti, quella di educare".

Oggi il tirocinio ipotizzato dal Salvemini² trova forma di concretizzazione non più nell'istituto magistrale bensì nell'università: il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria prevede "almeno 400 ore di tirocinio" (art. 6 Tab. XXIII). Questa nuova esperienza formativa, essendo di recente istituzione ed ancora in via di realizzazione, pone numerose domande: cosa intendere per tirocinio? Quali sono i suoi obiettivi? Come organizzarlo?

Il tirocinio non è né apprendistato, né attività applicativa conseguente ad una preparazione teorica, né formazione in servizio in quanto con esso lo studente-tirocinante non fa esperienza diretta della professionalità, bensì conosce, analizza e comprende le problematiche della realtà lavorativa nella quale dovrà inserirsi: "Il tirocinio offre l'opportunità di uscire sul campo e, in situazione protetta, di entrare in presa diretta con la realtà della scuola, di provare lo spessore dei problemi che qui si vivono e si affrontano, di cimentarsi, in relazione con una guida esperta, con i casi reali e particolari a cui occorre dentro e fuori dell'aula dare quotidianamente risposte concrete, e che occorre prima di tutto sapere

interpretare e di cui è necessario riuscire a valutare la portata"³.

Con il tirocinio lo studente si rende conto sul campo sia del modo in cui la scuola realizza l'azione educativa, formativa, istruttiva alla quale è preposta, sia delle caratteristiche essenziali per la professione insegnante: competenza educativa, culturale, didattica, metodologica, relazionale, progettuale, organizzativa e valutativa.

Lo studente tirocinante attraverso il curriculum delle discipline, l'esercizio della "esemplarità" e della pratica riflessa comincia a imparare ad essere insegnante. Occorre ribadire la stretta connessione tra teoria e prassi, tra corsi disciplinari e tirocinio, tra formazione teorica ed esperienza concreta, tra università e scuola.

Dalle considerazioni finora fatte emerge dunque la necessità di delineare gli obiettivi del tirocinio affinché il futuro insegnante entri nella scuola portando "l'eco di una buona voce e non quella di una voce qualunque o di una vecchia voce stonata"⁴.

Riteniamo che tali obiettivi siano:

- maturazione da parte dello studente della consapevolezza di se stesso come insegnante (identità professionale);
- comprensione dei compiti propri dell'insegnante nell'approccio ai problemi;
- acquisizione della coscienza pedagogica, ossia della capacità "di intuire, avvertire, sentire, individuare i problemi dell'educazione, di andare oltre l'apparenza, di capire 'chi si ha di fronte', di leggerne i bisogni coscienti e di scoprire quelli latenti"⁵;
- disposizione mentale alla cultura della ricerca, dell'innovazione e della progettazione.

Un impegno doveroso

Il tirocinio deve essere un impegno doveroso e responsabile per tutti coloro che sono coinvolti nella preparazione dei futuri insegnanti.

Tenendo presente che il tirocinio si svolge in costante dialettica con la realtà circostante e i suoi diversi attori, è necessaria una progettazione collegiale tra scuola e università sia per stabilire incontri iniziali, *in itinere* e finali, sia per il funzionamento e l'organizzazione delle attività al fine di armonizzare gli interventi. Procedure e funzioni rappresentano uno degli strumenti fondamentali per lo sviluppo dell'impianto organizzativo; nella preparazione e organizzazione delle attività è indispensabile una programmazione che funga da guida per tutti coloro che sono coinvolti nella formazione dei futuri insegnanti, costituisce il documento base per una fattiva collaborazione e l'attuazione delle attività. In un tirocinio formativo lo studente dovrebbe:

- stabilire un rapporto di fiducia e di collaborazione con gli insegnanti della classe a cui è assegnato, per cui va preparato al contatto con la scuola reale e "viva";
- entrare in classe conoscendo una metodologia dell'osservazione, con strumenti adeguati al piano di osservazioni sistematiche da fare;
- partecipare a momenti collegiali per rendersi conto del modo in cui programma in pratica l'insegnante e rilevare come si prendono le decisioni;
- osservare differenti metodi didattici per poter scegliere consapevolmente quello che egli ritiene più efficace;
- prendere in considerazione le caratteristiche istituzionali della scuola;
- svolgere attività di tirocinio anche presso le scuole ebraiche, carcerarie e all'interno degli ospedali pediatrici per una formazione adeguata alla richiesta ampia e complessa;
- diventare "attore", dopo una prima fase in cui è stato "spettatore", proponendo un progetto.

¹ A. Martinazzoli, *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, Vallardi, Milano 1905, p. 575.

² G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, p. 595.

³ B. Grassilli in *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti* (a cura di G. Dalle Fratte), Franco Angeli, Milano 1998, p. 58.

⁴ G. Salvemini, cit., p. 589.

⁵ S.S. Macchiotti in *La formazione del maestro in Italia* (a cura di G. Genovesi e P. Russo), Corso, Ferrara 1995, p. 375.

Analisi di alcuni aspetti della nuova legge sul reclutamento del personale docente

I NUOVI CONCORSI UNIVERSITARI

Antonio Folli

Fra luci ed ombre, certezze e ambiguità si svela il panorama accademico di quest'anno di fine millennio. Nel corso del 1999, infatti, nell'università italiana da un lato verranno poste in essere nuove procedure e normative in esecuzione dei criteri sull'autonomia didattica universitaria, già enunciati da leggi (341/90 e 127/97) e da "norme di indirizzo", dall'altro debutteranno i nuovi concorsi universitari per il reclutamento del personale docente, previsti dalla legge 210/98 e dal successivo regolamento varato con il DPR 390 dello scorso anno.

Rinviamo ad altra sede il discorso sull'autonomia, anche e soprattutto perché il problema è tuttora *in itinere*, preme qui sottolineare alcuni aspetti della nuova legge sul reclutamento.

Da anni, ormai, veniva avvertita l'esigenza di nuove norme che consentissero procedure meno farraginose e un espletamento più celere dei concorsi per far fronte al ricambio fisiologico che in quest'ultimo quarto di secolo ha sempre rappresentato il nodo dell'università italiana (basti, a tal fine, ricordare che gli attuali concorsi per professore associato, ormai in gran parte conclusi, non venivano banditi da oltre cinque anni) e, soprattutto, che potesse porre fine a quella sequela di esposti, ricorsi e contenziosi che in questi ultimi tempi avevano assunto aspetti parossistici e incontrollabili, tanto che in moltissime circostanze gli atti concorsuali erano oggetto di attenzione e competenza non solo del giudice amministrativo ma anche e spesso delle procure della Repubblica.

Comunque, tali mali non sono tutti e solo ascrivibili alla precedente normativa sul reclutamento, introdotta nel

1979 con la legge n. 31 dall'allora ministro Pedini e riguardante unicamente i professori ordinari. Tale legge ebbe il non lieve pregio da un lato di sbloccare i concorsi, congelati subito dopo l'emanazione dei provvedimenti urgenti del ministro Malfatti nel 1973, dall'altro di rivedere le procedure concorsuali introducendo per la formazione delle commissioni il sistema misto, consistente in due fasi: elezione e sorteggio. In pratica i concorsi si svolgevano a livello nazionale e per ogni raggruppamento disciplinare venivano eletti dai docenti afferenti al raggruppamento un certo numero di docenti: fra questi venivano sorteggiati i commissari che potevano essere cinque, sette o nove a seconda della consistenza numerica dei candidati. La procedura allora fu accolta favorevolmente in varie sedi, compresa quella parlamentare; il nuovo ministro Valitutti, nel febbraio dell'anno successivo, nella legge di delega n. 28 sulla riforma della docenza e relativa fascia di formazione e la sperimentazione organizzativa e didattica, volle recepire anche per la nuova fascia degli associati tale sistema misto, sia pure invertendolo, antepoendo cioè la fase del sorteggio a quella elettiva. Tale procedura nel luglio dello stesso anno fu sanzionata e varata dal ministro Sarti col decreto delegato 382/80, in esecuzione della predetta delega.

Con tale sistema, in vigore sino alla scorsa estate, veniva prima effettuato il sorteggio dei docenti (in numero triplo rispetto a quelli occorrenti per la formazione delle commissioni), seguiva poi l'elezione, mentre il numero dei commissari rimaneva invariato (cinque, sette, nove) e sempre rapportato al numero dei partecipanti.

Associati e ricercatori

Quanto alla nuova figura dei professori associati introdotta dalla legge Valitutti, si trattava di docenti appartenenti al medesimo ruolo dei professori universitari ma inquadrati in una II fascia, istituita volutamente con formula compromissoria, in ossequio all'annoso dibattito sul docente unico o docente plurimo.

La medesima legge istituì, inoltre, il ruolo dei ricercatori universitari per contribuire allo sviluppo della ricerca scientifica universitaria e all'assolvimento di compiti didattici integrativi dei corsi di insegnamento ufficiali; per l'accesso a tale ruolo le commissioni esaminatrici erano composte da un professore ordinario designato dalla facoltà e da un professore ordinario e da un associato, non appartenenti alla sede che aveva bandito il concorso, sorteggiati fra due terne designate dal CUN.

Si trattò, come si vede da questi brevi e assai parziali riferimenti, di una legge di ampia portata che aveva come fine ultimo e primario scopo l'eliminazione del precariato, con il transito nei nuovi ruoli degli associati e ricercatori, mediante il superamento di giudizi idoneativi, di personale che a vario titolo operava già nell'università.

Tornando alla nuova legge sul reclutamento, va detto subito che è frutto di una lunga e travagliata gestazione.

L'opportunità e l'esigenza di delegare la competenza dell'espletamento dei concorsi alle sedi universitarie era infatti già da anni avvertita e convertita in atti parlamentari; basti ricordare il progetto Podestà che, sia pure contraddittorio in alcuni punti, prevedeva – come il successivo disegno di legge Berlinguer del luglio '96 e tutta una serie di proposte di iniziativa parlamentare – che tale delega fosse subordinata ad una preliminare e fondamentale condizione e cioè al conseguimento dell'abilitazione o idoneità nazionale.

In altri termini, pareva giusto demandare agli atenei il compito di espletare i concorsi, ma i candidati dovevano essere in possesso della predetta abilitazione, che si sarebbe svolta a livello nazionale con commissioni composte da cinque a quindici membri per ogni settore scientifico-disciplinare, secondo

la consistenza numerica dei partecipanti. Tale abilitazione avrebbe avuto validità per otto anni, durante i quali gli idonei avrebbero potuto partecipare ai concorsi locali.

In siffatto modo si sarebbe ottenuta una omogeneità di base, buona o cattiva che sia, da parte di tutti gli abilitati, in quanto valutati scientificamente con un medesimo parametro adottato da un'unica commissione.

Un iter "laborioso"

Con tale formula veniva approvato dal Senato il 16 aprile 1997 il testo unificato sulla riforma del reclutamento, che fu trasmesso il giorno successivo al Presidente della Camera dove, dopo circa un anno di tormentate trattative, accadde il "ribaltone": nel testo approvato da Montecitorio il 19 febbraio '98 l'abilitazione nazionale era stata soppressa. Infine il Senato, dopo mesi di tentennamenti che minacciarono l'affossamento della legge, si trovò ad approvare in via definitiva il 1° luglio '98 il testo trasmesso dalla Camera.

Ora, la nuova legge ed il successivo regolamento prevedono in pratica che ai fini della copertura dei posti di professore ordinario, associato e ricercatori i rettori indichino con propri decreti procedure di *valutazione comparativa* (la parola *concorso* è stata ormai soppressa dal lessico accademico) distinte per settori scientifico-disciplinari, e che i relativi bandi siano pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale e diffusi per via telematica.

La partecipazione ai concorsi è libera e senza limitazioni in ordine alla cittadinanza e al titolo di studio. Per quanto riguarda la cittadinanza, riteniamo tuttavia che sarebbe stato corretto rifarsi, almeno in parte, ai trattati di reciprocità internazionale, mentre per il titolo di studio ci si trova di fronte a una surrettizia abolizione del valore legale.

La libertà di partecipazione è tuttavia preclusa a professori ordinari, associati e ricercatori che intendano concorrere per il medesimo ruolo o fascia ricoperta nello stesso settore scientifico-disciplinare di appartenenza o per settori affini.

Di rilevante importanza ed utilità appare questa innovazione introdotta dalle nuove norme che dirime da un lato sicuri, futuri contenziosi e, dall'altro,

impedisce che vengano utilizzati mezzi e procedure propri di un determinato "istituto", in questo caso il concorso, per conseguire finalità proprie di un altro, come il trasferimento. Basti pensare, in proposito, alla travagliata vicenda dell'ultimo concorso di prima fascia per otorino, al quale si sono presentati candidati ben cinque cattedratici.

Altra limitazione, questa volta temporale, per i candidati è quella di partecipare nell'arco di un anno solare ad un massimo di cinque valutazioni comparative presso le varie sedi a far tempo dalla data di scadenza delle domande per la prima valutazione comparativa prescelta.

Quanto ai docenti e ricercatori legittimati alla nomina a commissari d'esame, essi debbono – altra innovazione della legge – essere professori ordinari, anche fuori ruolo, professori associati confermati e ricercatori confermati: debbono cioè aver superato il cosiddetto "periodo di prova" che, per gli ordinari, consiste nello straordinario e per le altre categorie nella conferma. Inoltre, i membri delle commissioni esaminatrici non possono far parte per un periodo inferiore ad un anno, dalla data del decreto di nomina, di ulteriori commissioni relative allo stesso settore scientifico disciplinare e per la stessa tipologia di valutazione comparativa. Apparentemente il regolamento 390 sembrerebbe riferire tale limitazione ai soli docenti eletti mentre, da una attenta lettura, si desume che il divieto sussiste anche per i docenti designati.

La composizione delle commissioni

Per quanto attiene la composizione delle commissioni, l'università che bandisce il concorso designa un proprio membro, mentre tutti gli altri commissari sono elettivi e appartenenti ad altri atenei. In particolare, per una valutazione comparativa relativa alla copertura di un posto di professore ordinario, l'università designa un professore ordinario del settore concorsuale mentre gli altri quattro ordinari sono eletti dai professori dello stesso settore scientifico-disciplinare. Per la copertura dei posti di professore associato le commissioni sono costituite da un professore ordinario o associato conferma-



Università di Bolzano: la Segreteria studenti

to designato dalla facoltà e appartenente al settore scientifico-disciplinare relativo al posto che si intende riscoprire e da due professori ordinari e due associati confermati, sempre non appartenenti alla sede universitaria che espleta il concorso, eletti dai professori ordinari e associati del medesimo settore scientifico-disciplinare. Per i ricercatori, la commissione è formata da un professore ordinario o da un associato confermato designato dalla facoltà con le già citate procedure e da due membri elettivi: un ordinario, se è stato designato un associato (e, viceversa, un associato confermato se la facoltà ha designato un ordinario) e da un ricercatore confermato eletti con le medesime modalità. Va detto, infine, che per ogni elezione può essere espressa una sola preferenza (che può avere a disposizione non più di sei mesi a far tempo dalla data del relativo decreto rettorale di costituzione, con una sola possibilità di proroga non superiore a quattro mesi) indica il vincitore nelle valutazioni comparative per ricercatore, mentre per ordinario ed associato dichiara i nominativi di due idonei (possono pro-

porre fino a tre entro il primo biennio decorrente dalla data di scadenza dei novanta giorni prevista dalla legge per l'emanazione dei regolamenti)

Entro sessanta giorni dalla data del decreto rettorale di accertamento della regolarità degli atti, la facoltà può proporre con motivata delibera la nomina di uno dei due idonei o può decidere, sempre con motivazione, di non nominare alcuno dei due idonei o addirittura avvalersi, decorso il termine di sessanta giorni dalla data del decreto di accertamento della regolarità degli atti, della chiamata di idonei di altre facoltà, o addirittura di avvalersi di una nuova valutazione comparativa.

L'idoneità conseguita dura un triennio, durante il quale gli interessati possono essere chiamati da altre sedi, mentre gli idonei che rinunciano alla nomina decadono da tale possibilità.

Le procedure elettive avverranno a livello nazionale con sistemi telematici a cui sovrintenderà la CRUI per quanto riguarda la regolarità delle operazioni di voto e, soprattutto, pianificherà, con le università, le date per lo svolgimento delle stesse procedure; la Conferenza

dei Rettori, a tal fine, ha già fissato le prime elezioni entro la prima decade di giugno, ed entro la prima decade di dicembre le elezioni successive; il che vuol dire, considerato anche un minimo di 30 giorni dalla pubblicazione dei bandi sulla Gazzetta Ufficiale, che le sedi interessate dovranno chiudere le procedure preparative entro marzo.

Va senz'altro rilevato che le nuove procedure concorsuali provocheranno, rispetto alle precedenti, un impiego notevolissimo di docenti, distogliendoli dalla didattica e dai normali compiti istituzionali: se prima erano sufficienti nove commissari per valutare 200 o 300 candidati aspiranti magari a 30 posti, ora ne occorreranno cinquanta per ricoprire solo 10 posti (neanche sicuri, visto che le facoltà possono poi anche non nominare), o al massimo venti se vengono poi chiamati da altre facoltà tutti gli idonei. La conseguenza è che, per le elezioni previste per la prima decade di dicembre, molti settori si troveranno sguarniti di titolari per cui l'elettorato attivo e passivo sarà composto solo o in parte da docenti di settori disciplinari affini indicati dal CUN.

Cosa rappresenta il titolo di studio? Se l'istruzione è un investimento, quali sono i relativi costi e benefici? Quale rapporto esiste tra il tipo di formazione prescelta e la classe sociale di appartenenza?

CICLI FORMATIVI E SELEZIONE SOCIALE

Stefano Bertoldi e Laura Posta

Premessa

Il titolo di studio dei genitori degli studenti universitari rappresenta, insieme allo *status* socio-economico, una variabile di cui si fa largo uso nelle analisi sul grado di mobilità sociale nelle società ad economia avanzata. L'analisi del grado di istruzione dei genitori è, in particolare, legato allo studio sulla mobilità *intergenerazionale* in quanto il livello culturale raggiunto, secondo un modello di sviluppo economico che premia sempre più il merito individuale e le capacità professionali acquisite, riveste un ruolo centrale.

Numerosi studi, inoltre, hanno evidenziato come i sistemi d'istruzione superiore, in momenti di grande espansione dell'economia, abbiano svolto un ruolo fondamentale proprio nell'ambito di questi processi ma attualmente, tali movimenti sono riconducibili per lo più a fattori strutturali e non a fenomeni di mobilità di *scambio* che rappresentano il "termometro" più attendibile rispetto al grado di apertura di una società (Halsey, 1995). Allo stato attuale, non solo si sono radicalmente ridotte le possibilità complessive di coprire ruoli dirigenziali, tecnici e professionali ma anche i movimenti ascensionali che passano attraverso i sistemi d'istruzione superiore. D'altro canto, nei paesi dove lo sviluppo economico di tipo post-industriale si è presentato più recentemente, si è finito per confondere il valore dell'educazione con quello del titolo di studio, usato per lo più come strumento di selezione.

Il titolo di studio rappresenta, infatti, una credenziale privilegiata nella competizione per le posizioni sociali più vantaggiose e acquista un valore autonomo non per i contenuti formativi che certifica ma per le modalità con cui i titoli sono distribuiti all'interno della società. Costi e benefici dell'istruzione vista come investimento, sono calcolati dall'individuo in maniera strumentale andando a comporre una domanda del tutto disgiunta dalle esigenze del sistema economico. Ciò non vuol dire che le competenze effettivamente acquisite nel periodo universitario siano meno importanti della loro certificazione "legale" attestata dal titolo ma che la selezione sociale si basa su entrambi i livelli: il privilegio posseduto in origine fa sentire il proprio peso prima, durante e dopo la laurea. Una volta raggiunto l'ambito titolo e intrapresa la strada per l'ottenimento di una posizione sociale soddisfacente, recenti studi basati sulla *network analysis*, dimostrano che le *risorse sociali* attivabili dall'individuo in funzione del raggiungimento di una professione qualificante sono, in termini di quantità e qualità, direttamente riconducibili alle appartenenze ascritte (Barbieri, 1997).

Il rapporto tra riuscita nei circuiti formativi, status socio-economico e background culturale

I dati della recente indagine *Euro Student 97* condotta dalla Fondazione Rui e dall'Università di Camerino, confer-

mano una situazione di "blocco" del sistema universitario che a distanza di vent'anni da una sua apertura di "massa", si ripropone con caratteri fortemente elitari. Lo *status* socio-economico e i livelli di istruzione delle famiglie degli studenti del campione *Euro Student*, molto più elevati che nel resto della popolazione (tabelle 1a e 1b), ci suggeriscono di non caricare l'orientamento o il *tutorato* di ruoli che solo parzialmente gli competono. Una buona scelta all'inizio del percorso universitario e un sostegno durante il percorso accademico, possono, infatti, essere vanificati dal retroterra familiare nel caso in cui esso non può dare un sostegno economico e motivazionale che sia di rinforzo alle scelte individuali.

La tabella 2 dimostra, inoltre, che la posizione rispetto allo studio e al lavoro dipendono in massima parte dal livello di istruzione dei genitori, cui può essere associato anche lo *status* socio-economico. Nell'ambito del sistema universitario, l'indagine *Euro Student 97* ha evidenziato un legame tra le due variabili che non vuol dire necessariamente alternative tra i ruoli, come può invece accadere nel passaggio da un ciclo formativo all'altro¹.

Il ruolo del titolo di studio dei genitori nel motivare la scelta e il proseguimento del percorso di formazione universitaria, ampiamente sottolineato da indagini nazionali ed internazionali² non può, quindi, essere disgiunto dalla classe di appartenenza del nucleo familiare. Se è vero che l'impegno e lo stimolo costante di genitori appartenenti

UNIVERSITAS 71

Tabella 1a - Occupati, per condizione professionale: confronto tra 5 fasce di età della popolazione maschile italiana, con i padri occupati e il totale dei padri degli studenti universitari

Istat (migliaia) Età ¹	Imprenditori liberi professionisti		Lav. in proprio, soci di coop.		Coadiuvanti		Dirigenti, direttivi, quadri		Impiegati o intermedi		Operai e assimilati		Lav. a domicilio per conto di imprese		Totale lavoratori nelle fasce di età	
	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	n.	%
Anni																
45-49	6,9	116	19,7	331	0,7	12	10,4	175	28,2	473	33,8	568	0,2	3	1678	100,0
50-54	8,4	112	23,9	320	1,3	18	9,4	126	25,3	339	31,6	423	0,1	1	1339	100,0
55-59	9,3	79	32,8	280	1,6	14	10,0	85	18,5	158	27,5	235	0,2	2	853	100,0
60-64	13,0	61	40,1	189	2,8	13	6,4	30	14,4	68	23,1	109	0,2	1	471	100,0
65-69	19,0	26	53,3	73	3,6	5	8,0	11	6,6	9	9,5	13	0,0	0	137	100,0
Totale²	8,8	394	26,6	1193	1,4	62	9,5	427	23,4	1047	30,1	1348	0,2	8	4478	100,0
Euro Student 97: padri occupati e totale padri													Altro		Totale	
Occupati	16,2	1018	18,7	1174	0,2	15	22,1	1392	21,8	1374	11,5	721	9,5	596	6290 ⁴	100,0
Totale	11,2	1018	12,9	1174	0,2	15	15,4	1392	15,2	1374	8,0	721	37,2	3372	9066 ⁵	100,0

Fonte: BBS dell'Istat, area lavoro (gennaio 1998)

¹ Le fasce di età partono dall'età minima che si presuppone possa avere un padre di uno studente universitario. Considerato che il questionario è stato compilato alla fine del 1997, lo studente iscrittosi all'a.a. 1996-97, poteva avere non meno di 19 anni (In Euro Student 97 al di sotto di tale età le quote di studenti sono raggiungono l'1,6%). Si presuppone allora che lo studente sia nato non oltre il 1978; in tale anno, si può convenzionalmente fissare a 25 anni l'età "minima" di un padre che al gennaio 1998 aveva quindi 45 anni.

² Percentuali relative alle 5 classi di età aggregate.

³ Rientrano nella categoria *altro*, tra gli occupati, "altro lavoro autonomo", "altro lavoro dipendente" e "altro lavoro"; per il totale della popolazione, nella categoria *altro* rientrano i pensionati (29,3%), "altro lavoro autonomo" (1,7%), "altro lavoro dipendente" (4,3%), i disoccupati (1,3%), "altro" (0,6%).

⁴ Totale dei padri occupati Euro Student 97.

⁵ Totale padri del campione Euro Student 97.

Tabella 1b - Titolo di studio dei padri a confronto con i titoli di studio della popolazione italiana in cinque fasce di età rilevati dall'Istat al gennaio 1998

Titolo di studio del padre	Istat						
	Euro Student 97 età: 45-69	età: 45-69	età: 45-49	età: 50-54	età: 55-59	età: 60-64	età: 65-69
Nessun titolo/Licenza elementare	20,7	45,2	23,9	34,8	47,9	60,2	66,2
Licenza media inferiore	26,1	31,2	40,7	35,4	30,2	23,6	20,3
Licenza media superiore ¹	35,0	16,1	23,6	19,8	14,7	10,7	8,1
Laurea	17,7	6,8	10,7	9,2	6,5	4,9	5,1
Altro ²	0,1	0,7	1,1	0,8	0,7	0,6	0,3
Non so ³	0,3	-	-	-	-	-	-
Totale	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazioni su dati della BBS dell'Istat, area Lavoro (gennaio 1998)

N.B. I dati si riferiscono ai titoli di studio relativi alla popolazione maschile in diverse fasce di età al gennaio 1998.

¹ L'Istat distingue tra diplomi che danno accesso all'università e le qualifiche o licenze che non danno accesso all'istruzione universitaria; nella tabella le percentuali relative a tali qualifiche sono state aggregate al titolo di studio più elevato immediatamente precedente, ovvero, alla licenza di scuola media. Tali qualifiche rappresentano, partendo dalla fascia di età più bassa, rispettivamente il 4,9%; 3,8%; 2,7%; 2,0%; 1,5%.

² L'Istat non prevede questa voce pertanto le percentuali riportate in corsivo sono riferite ai Diplomi di specializzazione post-laurea o di Dottorato e ai titoli di Diploma universitario entrambi non previste dal questionario Euro Student 97.

³ L'Istat non prevede questa risposta.

Tabella 2 - Condizione di studio e di lavoro dei giovani da 14 a 19 anni per grado di istruzione del capo famiglia

Condizione	Totale	Laurea	Dipl. Sup.	Lic. media	Lic. elem.	Senza titolo
Studente	78,8	99,1	93,0	77,7	66,1	32,0
Occupato	9,1	0,3	3,1	10,4	14,6	19,3
Disoccupato	2,9	0,3	0,7	2,9	4,7	10,7
In cerca di 1 ^a occupaz.	7,5	0,3	2,4	7,6	11,9	28,0
Casalanga	1,6	0,0	0,7	1,0	2,7	10,0
Altro	0,1	0,0	0,1	0,3	0,0	0,0
Totale	100	100	100	100	100	100

Fonte: indagine Doxa. Campione: 3854 casi

Tabella 3 - Condizione di studio e di lavoro dei giovani da 20 a 24 anni per grado di istruzione del capo famiglia

Condizione	Totale	Laurea	Dipl. sup.	Lic. media	Lic. elem.	Senza titolo
Studente	33,4	84,4	49,4	27,3	20,4	13,0
Occupato	37,1	9,1	30,7	40,5	44,5	32,3
Disoccupato	9,8	3,7	5,4	10,0	12,7	20,5
In cerca di 1° occ.	17,5	2,5	14,1	19,7	19,5	25,5
Casalinga	2,0	0,4	0,3	2,1	2,6	8,1
Altro	0,2	0,0	0,1	0,3	0,2	0,6
Totale	100	100	100	100	100	100

Fonte: indagine Doxa. Campione: 3.812 casi

a classi svantaggiate, possono sopprimere in questo senso al *gap* culturale, è anche vero che proprio qui troviamo percentuali maggiori di figli che abbandonano i cicli formativi nei vari livelli. Dalle tabelle 2 e 3 si trae essenzialmente un dato significativo cioè i tassi di scolarità nella fascia di età 20-24 anni nelle famiglie in cui il padre possiede la laurea e di converso un numero consistente di giovani occupati (oltre il 40%) o in cerca di prima occupazione (il 20% ca.) con padre avente un titolo di studio inferiore al diploma di scuola secondaria. Dal confronto tra le due fasce di età (14-19 anni e 20-24 anni) si rileva indirettamente anche un altro dato significativo che in parte ridimensiona il ruolo svolto dal titolo di studio dei genitori.

Tra i vari livelli di istruzione il vero "spartiacque" è rappresentato dal diploma di scuola secondaria superiore al di sopra del quale il tasso di scolarità è di oltre il 30% più alto. Anche se tra i 20 e i 24 anni ha un peso determinante la presenza di matricole all'università che per modalità di frequenza e di approccio verso il lavoro, spesso saltuario o precario, si percepiscono prima di tutto come studenti, questi dati ci inducono a riflettere sul ruolo effettivamente esercitato dal titolo di studio dei genitori.

Le famiglie in cui il capo-famiglia possiede un titolo di scuola secondaria prendono decisioni simili alle famiglie con padre laureato, almeno fino a quando il figlio raggiunge lo stesso titolo di studio e si affaccia alla porta del ciclo formativo universitario. Quando il figlio è in età di università ma ha presumibilmente già superato lo scoglio del primo anno, dove si concentra circa la metà del totale degli abbandoni, vediamo che il tasso di sco-

larità si abbassa considerevolmente ed aumentano sia il numero dei giovani in cerca di prima occupazione sia quelli occupati.

Molto diversa la situazione dei giovani tra i 20 e i 24 anni con padri laureati dove si registra, invece, un tasso di scolarità che balza all'84,4%.

La tabella 2 pone in evidenza anche un altro passaggio-chiave da non sottovalutare ovvero tra la scuola secondaria inferiore e quella superiore; recenti indagini⁸ hanno dimostrato che in questa fase, all'influenza del titolo di studio si può associare anche quella della classe di appartenenza. Possiamo riscontrare che tra i figli con padre in possesso di un titolo medio-basso vi è una percentuale consistente di giovani già occupati (in media il 14,8%) o in cerca di prima occupazione (in media il 15,8%). Anche tra la fine della scuola secondaria superiore e il primo anno di università, il peso del titolo di studio nella scelta di proseguire o meno risulta determinante e coerente con la letteratura più recente, ma ipotizzando che tra i genitori in possesso della laurea e quelli con diploma vi sia anche una qualche differenziazione per classe sociale di appartenenza, possiamo dire che il livello culturale dei genitori incide solo fino ad un certo punto.

Occorre allora analizzare la specifica influenza rispettivamente della classe sociale⁹ di appartenenza e del livello culturale delle famiglie degli studenti (o di entrambi), durante la scuola secondaria superiore come all'università, per tentare di individuare quanto del destino formativo di ogni individuo sia nelle mani del singolo soggetto piuttosto che tra le maglie della stratificazione sociale. Per sottolineare il problema della forte dispersione lungo i percorsi formativi si può ripercorrere, a

titolo semplificativo, il destino⁶ di 1.000 soggetti a partire dal 1° anno di scuola media.

Su 1.000 iscritti al 1° anno della scuola media:

- 47 abbandonano prima di giungere alla licenza media e scelgono, nell'ordine: attività non formative (20), formazione professionale (10), apprendistato (17);
- 953 conseguono la licenza media;
- 79 escono dal sistema dopo il primo anno di scuola secondaria per conseguire un titolo professionale;
- 167 abbandonano e 23 escono con una qualifica senza giungere alla maturità;
- 684 conseguono il diploma di maturità;
- 217 escono dal percorso per altre attività formative (175) o per formazione professionale (42);
- 467 si immatricolano all'università;
- 313 abbandonano il percorso per altre attività formative (273) e per formazione professionale (40);
- 165 conseguono il diploma di laurea.

Seguendo questo modello rappresentativo, basato sul metodo "per contemporanei" (Isfol, 1997), si nota che una parte consistente della selezione avviene durante il ciclo di scuola secondaria superiore dove si assiste ad una perdita di oltre il 20% degli studenti mentre un altro 30% non entrerà mai nel ciclo universitario (tab. 4) mentre una porzione compresa tra il 65% e il 70%⁷ si perderà tra le sabbie mobili dell'università senza giungere alla laurea.

I fattori che determinano l'inefficienza di tutto il sistema formativo sono senza dubbio molteplici. Non vi è dubbio che occorre valutare quei fattori soggettivi legati alle scelte razionali⁸ ai risultati della carriera scolastica precedente⁹ alle

Tabella 4 - Tassi produttività¹⁰ scuola secondaria superiore e tassi di passaggio all'università

	1980/81	1990/91	1994/95	1995/96
Tassi produttività scuola secondaria superiore	57,9	64,8	71,9	74,2
Tassi di passaggio all'università	70,7	71,3	64,0	68,4

Fonte: elaborazione Istat su dati Istat/Ministero della Pubblica Istruzione

Tabella 5 - Tassi di ripetenza e di abbandono nel primo anno di corso delle secondarie superiori; incidenza dei fuori corso in complesso e degli abbandoni nel primo anno di corso delle università

Anno	Secondarie superiori		Università	
	Ripetenza	Abbandono	Ripetenza	Abbandono
1961-62	11,3	12,4	28,5	13,6
1971-72	9,0	15,9	27,4	25,0
1981-82	10,4	18,8	29,3	28,0
1991-92	10,7	15,3	30,8	24,1
1993-94	9,5	13,7	30,6	22,2

Fonte: Istat (1965a; 1965b; 1974; 1984; 1992; 1993a; 1993b; 1994a; 1995b).

aspettative e alle inclinazioni verso un ambito di studi piuttosto che un altro, oppure ancora verso il mondo del lavoro ma puntare i riflettori sui fattori strutturali vuol dire anche ridistribuire equamente le responsabilità.

All'interno delle classi meno privilegiate, per quanto miopi possano essere le scelte di abbandono della scuola secondaria o dell'università, vi è senz'altro la consapevolezza che tra pochi anni il "capitale culturale", sarà l'unica *chance* per i propri figli di trovare lavoro. I fenomeni di *downsizing* di massa sono sotto gli occhi di tutti perché negli ultimi 10 anni hanno colpito indistintamente i "colletti bianchi" e i "colletti blu". Molte famiglie hanno conosciuto da vicino il graduale passaggio verso una società post-industriale dove si affida un valore sempre più crescente all'istruzione di medio-alto livello perché le attività che possono farne a meno stanno rapidamente passando di mano ai paesi in via di sviluppo o alle macchine.

Un tasso di produttività che lascia lungo la strada circa il 25% degli iscritti alla scuola secondaria (cfr. tab. 4) non può, infatti, trovare una onnicomprensiva spiegazione in scelte libere ed individuali.

La scuola secondaria non attua forme di selezione sociale più incisive di quanto non avvenga nella società allargata; se si tiene conto, però, che per

ogni anno di corso un individuo investe una porzione significativa della propria esistenza, ci appare doveroso indagare su come sono rappresentate le varie classi sociali di appartenenza rispetto a chi esce definitivamente dal sistema formativo, a chi intraprende scelte e percorsi "a rischio" di abbandono e a chi invece giunge alla meta.

La selezione scolastica: ripetenze, bocciature, abbandoni

La dispersione scolastica è quel processo attraverso il quale si verificano ritardi o uscite anticipate dal sistema scolastico; è quindi l'insieme delle bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni che fa sì che alcuni riescano a completare il ciclo di studi mentre altri si perdano lungo il percorso. Per valutare l'importanza di questo fenomeno occorre considerarlo sotto il profilo quantitativo, per misurarne la consistenza e dal punto di vista qualitativo per comprenderne le cause e le implicazioni per i soggetti coinvolti e per l'istituzione scolastica. È importante sottolineare come la selezione e quindi le ripetenze e gli abbandoni tendano a presentarsi soprattutto nelle fasi iniziali di ogni ciclo scolastico.

Ancora oggi più di un quinto di quanti si iscrivono alla scuola media superiore abbandonano nei primi due anni denunciando un raffreddamento delle

aspirazioni che a livello universitario si presenta in modo ancora più consistente. Nell'arco dei trent'anni qui considerati, il tasso di abbandono tra il primo e il secondo anno di corso è cresciuto di quasi 9 punti percentuali, coinvolgendo circa un quarto degli iscritti al primo anno; tra il 1961/62 e il 1993/94 si è registrato anche un incremento, *benchi*, lieve, della proporzione degli studenti fuori-corso che ammontano ormai a quasi un terzo dell'insieme degli studenti universitari italiani. I rischi di fallimento non sono omogeneamente distribuiti per tipologia di studio. Si evidenzia infatti che gli abbandoni, le ripetenze e le interruzioni colpiscono in modo diverso i diversi indirizzi.

Elaborando i dati dell'ultima indagine Iard¹¹ svolta su un campione di 2.500 soggetti di età compresa tra i 15 e i 29 anni emergono le varie fasi della selezione nei cicli formativi che porta alla stratificazione sociale evidenziata anche da *Euro Student 97*. Sono 811 ovvero il 32,4% del campione i soggetti che, hanno avuto almeno una volta l'esperienza di un insuccesso scolastico come la bocciatura e più precisamente il 23,4% ha ripetuto almeno una volta e il 9% ha ripetuto addirittura due o più anni (tab. 6)¹².

La ripetenza è un insuccesso che dovrebbe suscitare interrogativi e riflessioni riguardo all'intero sistema formativo italiano che il più delle volte non riesce a rispondere al disagio "scolastico" che affligge una quota cospicua di giovani.

Le linee di tendenza che emergono, confermano alcuni risultati di recenti studi sul ruolo delle appartenenze ascritte; queste determinano anche il tipo di percorso scelto. La distribuzione delle ripetenze non è omogeneamente distribuita tra le diverse tipologie di scuola colpendo con una diversa frequenza i diversi indirizzi e in modo particolare gli studenti degli istituti tecnici-professionali; ripete una volta il 24,3% di chi frequenta un istituto tecnico e un 29,2% di chi frequenta un istituto professionale. Ugualmente l'interruzione degli studi, che rappresenta una forma più grave di disagio scolastico, continua a colpire in misura maggiore proprio questi studenti confermando così alcune linee di tendenza. L'interruzione degli studi è stata vissuta da una

NOTE ITALIANE / Studenti

Tabella - 6 Tassi di ripetenza e di interruzioni delle scuole secondarie superiori per tipologia di scuola (% di colonna)

La Ripetenza	Tipologia Scuole Medie Superiori %				
	Liceo	Istituto Magistrale	Istituti Tecnici	Istituti Professionali	Totale campione
1 volta	12,5	21,6	24,3	29,2	23,4
2 o più volte	4,3	6,3	10,0	10,1	9,0
Mai	83,2	72,1	65,7	60,7	67,5
L'interruzione degli studi					
1 volta	3,4	9,9	6,9	8,9	6,7
2 o più volte	1,5	1,8	1,4	3,5	2,1
Mai	95,1	88,3	91,3	87,6	91,0
<i>Totale pop. in valore assoluto</i>	671	111	832	483	2500

Fonte : elaborazioni degli autori su dati Iard (1997)

Tabella 7 - Tipo di scuola secondaria superiore frequentata per classe sociale dei genitori (% di colonna)

Tipologia scuole medie superiori	Classe sociale famiglia				Totale campione
	Superiore	Impiegatizia	Autonoma	Operaia	
Liceo	49,3	43,3	23,3	10,0	26,8
Istituto Magistrale	3,4	4,9	3,7	5,0	4,4
Istituti Tecnici	30,6	36,0	36,0	32,8	33,3
Istituti Professionali	10,1	11,1	19,6	27,7	19,3
Non risponde	6,6	4,7	17,3	24,5	16,1
<i>Totale popolaz. in valore assoluto</i>	527	406	514	923	2500

Fonte : elaborazioni degli autori su dati Iard (1997)

porzione non trascurabile del campione (8,8%) ed è un'esperienza che si è ripetuta per più di una volta per il 2% degli intervistati e soprattutto per i ragazzi degli istituti professionali.

Se in una fase successiva analizziamo con attenzione da quali ambienti familiari e sociali provengono gli iscritti degli istituti professionali, degli istituti tecnici o dei licei, ci accorgiamo che la popolazione studentesca si distribuisce in modo diseguale. Molte ricerche confermano i dati rilevabili dalla tabella 9¹³, ovvero che i rischi di fallimento alle scuole secondarie e all'università sono da porre in relazione da un lato con l'origine sociale e culturale della famiglia e dall'altro con l'incapacità del sistema scolastico di rispondere ad una domanda di istruzione che si differenzia a seconda del curriculum scolastico e del percorso scelto.

L'origine sociale che determina già dopo le scuole medie la scelta dell'indirizzo, fa sì che i figli degli operai e dei lavoratori autonomi scelgono in misura maggiore dei figli degli impiegati dei dirigenti o dei liberi professionisti percorsi di studi di tipo tecnico-profes-

sionale; qui l'investimento in istruzione ha tempi più brevi ed è meno costoso rispetto ad una scelta liceale dal momento che le abilità acquisite sono prevalentemente pratiche e dunque più spendibili sul mercato del lavoro. Al variare della professione dei genitori, quindi, variano anche le scelte di studio ma più dei tradizionali confronti tra classe operaia e classi superiori, contano le differenze fra le classi medie autonome e impiegatizia. I figli dei lavoratori autonomi (soprattutto artigiani e commercianti), scelgono in misura considerevole percorsi formativi più brevi; probabilmente ciò è dovuto al fatto che per portare avanti l'attività della famiglia, come un'attività commerciale, una bottega artigiana o un negozio, occorrono delle competenze professionali che possono essere trasmesse ai figli in modo alternativo alla scuola.

Dalle due indagini qui esaminate emerge che è proprio questa tipologia di studenti che interrompe maggiormente gli studi (tab.7) e mal volentieri prosegue gli studi all'università proprio perché l'istruzione non rappresen-

ta un patrimonio funzionale all'ottenimento di un lavoro. Del tutto opposte sono invece le riflessioni che molto probabilmente guidano le scelte della classe media dipendente, quando in famiglia occorre decidere se investire o meno in istruzione. I risultati dell'analisi statistica confermano che la classe media impiegatizia, investe in istruzione per i propri figli (il 43% dei figli della classe impiegatizia sceglie di frequentare un liceo) con un comportamento molto più vicino alla classe superiore che a quella autonoma. Per loro, infatti, il futuro lavorativo è più incerto e maggiormente legato alle competenze acquisite nei livelli d'istruzione medi e superiori. In un mercato del lavoro che richiede sempre più competenze specifiche e altamente istruite, la motivazione ad investire in istruzione diventa forte soprattutto per le possibilità di ottenere vantaggi occupazionali in termini di posizione professionale, qualità del lavoro e status. Dalla tabella 8¹⁴ si rileva un andamento analogo anche rispetto all'estrazione culturale della famiglia di provenienza. Gli intervistati sono così distribuiti:

UNIVERSITAS 71

Tabella 8 - Tipo di scuola secondaria superiore frequentata per background dei genitori (% di colonna)

Tipologia scuole medie superiori	Background della famiglia				Totale campione
	Alto	Medio	Basso		
Liceo	55,5	16,1	8,1		26,8
Istituto Magistrale	3,8	4,7	4,5		4,4
Istituti Tecnici	30,0	40,2	29,9		33,3
Istituti Professionali	8,2	25,5	24,3		19,3
Non risponde	2,6	13,5	33,1		16,1
<i>Totale popolazione in valore assoluto</i>	<i>844</i>	<i>869</i>	<i>749</i>		<i>2500</i>

Fonte: elaborazioni degli autori su dati IARD (1997)

Tabella 9 - Percentuale di giovani che hanno concluso o abbandonato la scuola media inferiore, la secondaria superiore o l'università secondo la classe sociale della famiglia

Posizione verso gli studi	Classe sociale famiglia (%)				Totale Campione
	Superiore	Impiegatizia	Autonoma	Operaia	
Abbandono durante la scuola media	0,4	0,2	1,8	3,3	1,8
Si è fermato alla licenza media	5,1	3,4	14,8	20,3	13,2
Frequenta le superiori	25,2	29,3	20,0	18,7	21,6
Abbandono durante la S.S.S.	5,1	4,4	13,6	10,4	8,8
Si è fermato al diploma di maturità	15,2	17,0	21,0	27,8	22,1
Frequenta l'università	32,8	34,7	17,9	13,3	22,1
Abbandono durante l'università	4,4	4,2	5,4	3,7	4,6
Si è laureato	11,6	6,7	4,7	2,1	5,4
<i>Totale popolazione</i>	<i>527</i>	<i>406</i>	<i>514</i>	<i>923</i>	<i>2500</i>

Fonte: elaborazioni degli autori su dati IARD (1997)

Tabella 10 - Percentuale di giovani che hanno concluso o abbandonato la scuola media inferiore, la secondaria superiore o l'università secondo il background culturale della famiglia

Posizione verso gli studi	Background culturale familiare (%)			Totale campione
	Alto	Medio	Basso	
Abbandono durante la scuola media	0,1	1,0	4,1	1,8
Si è fermato alla licenza media	1,5	11,7	27,6	13,2
Frequenta le superiori	32,1	21,6	10,1	21,6
Abbandono durante la S.S.S.	3,1	10,5	13,1	8,8
Si è fermato al diploma di maturità	11,4	28,8	26,6	22,1
Frequenta l'università	37,8	17,8	10,0	22,1
Abbandono durante l'università	4,7	4,7	4,0	4,6
Si è laureato	9,2	3,6	3,6	5,4
<i>Totale popolazione</i>	<i>844</i>	<i>869</i>	<i>749</i>	<i>2500</i>

Fonte: elaborazioni degli autori su dati IARD (1997)

oltre la metà dei giovani provenienti da una famiglia con un livello di istruzione elevato frequenta un liceo; mentre i figli dei genitori con un livello di istruzione medio-bassa sceglie un percorso prevalentemente tecnico o professionale. Sceglie l'istruzione professionale una parte molto esigua dei figli di genitori istruiti, mentre accoglie circa un quarto dei figli provenienti da un background culturale basso. Non è allora

casuale la diversa frequenza con cui la dispersione colpisce i diversi indirizzi e pertanto i diversi segmenti della popolazione; essa è tanto più elevata quanto più è bassa l'origine sociale degli aspiranti ad un titolo di studio elevato e quanto minore è il livello di istruzione dei genitori.

Le elaborazioni statistiche compiute sul file dell'ultima indagine IARD confermano, all'interno di due esigue porzio-

ni del campione tab. 9¹⁵ (220 i soggetti che abbandonano le scuole medie superiori e 114 quelli che abbandonano l'università), che nella decisione di abbandonare o continuare gli studi, questa variabile può esercitare un peso pari a quello dei condizionamenti della classe d'origine. Nel complesso, il 15,2% degli intervistati ha abbandonato gli studi prima di portarli a termine; l'1,8% prima di conseguire la licenza

media, l'8,8% nel corso delle scuole superiori e il 4,6% nel corso dell'istruzione universitaria. L'abbandono del ciclo di studi, tuttavia, colpisce in misura considerevole le classi medio-basse (autonoma e operaia) già a partire dalla scuola media inferiore; alle scuole medie superiori riguarda in misura considerevole ancora la classe autonoma e operaia anche se alla fine raggiungono comunque un livello medio di istruzione conseguendo il diploma superiore.

Un discorso analogo si può fare per l'abbandono universitario: questo fenomeno riguarda particolarmente i figli di commercianti o artigiani mentre gli studenti delle classi sociali superiori e in misura non trascurabile i figli della classe media impiegatizia si laureano in misura maggiore. Sono molto pochi i figli degli operai che proseguono gli studi dopo le superiori e ancor meno quelli che tagliano il traguardo della laurea.

Il livello culturale della famiglia (*tab. 10*)⁶ esercita un'influenza importante nel guidare le scelte scolastiche dei propri figli, specialmente quando terminata la scuola dell'obbligo le famiglie devono decidere se investire o meno in istruzione secondaria superiore. I giovani che provengono da una famiglia con livello culturale alto nel 32% dei casi frequenta le superiori e se si ipotizza che quasi tutti conseguiranno il diploma (dal momento che in questo caso la percentuale degli abbandoni è molto bassa) e proseguiranno gli studi iscrivendosi all'università, allora il divario con i giovani con famiglie di basso livello culturale, tenderà ad accentuarsi. Dal campione risultano molto pochi, infatti, i giovani di provenienza culturalmente bassa che si iscrivono all'università (10%) perchè una parte consistente decide di concludere il percorso di studio con il conseguimento della licenza media (27,6%) oppure di fermarsi dopo le superiori (26,6%). Anche in questo caso l'abbandono colpisce in misura considerevole i giovani provenienti da famiglie culturalmente medio-basse. I giovani provenienti da famiglie con un livello culturale medio hanno una posizione intermedia: il 28,8% si ferma al diploma e una buona parte il 17,8% si iscrive all'università. In particolare più

Tabella 11 - Percentuale di giovani che hanno ripetuto almeno un anno di scuola, che hanno abbandonato gli studi e che, nel complesso, hanno conosciuto un percorso formativo accidentato, per status occupazionale e livello culturale dei genitori

<i>Categoria</i>	Abbandoni %	RipetENZE %	Totale percorsi accidentati %
Status occupazionale dei genitori			
Operaio e affine	17,3	36,1	49,2
Autonomo	20,8	37,9	51,9
Impiegatizio	8,9	26,8	36,9
Superiore	9,9	26,0	35,7
Livello culturale della famiglia			
Basso	21,2	37,7	54,1
Medio	16,2	37,1	48,7
Elevato	7,9	22,5	31,9

Fonte: Indagine Iard 1996

aumenta il "capitale culturale" della famiglia d'origine, più si favorisce un successo negli studi e la speranza quindi di ottenere una laurea; le appartenenze culturali, invece, eserciterebbero, invece, un'influenza nella scelta di abbandonare o meno l'università dopo averla iniziata più debole rispetto alla classe sociale.

Il ruolo delle appartenenze sociali e del capitale culturale familiare assume, pertanto, un peso fondamentale nel momento in cui i singoli decidono di continuare o smettere ad investire in istruzione; ciò diventa facilmente comprensibile se nell'indagare i comportamenti scolastici dei diversi attori, soprattutto per quelli appartenenti alle classi inferiori o culturalmente basse, consideriamo gli stessi come il prodotto di scelte razionali in vista dei costi e delle opportunità offerte dal sistema dell'istruzione e dal sistema occupazionale, dall'atteggiamento rispetto al rischio e al tempo, dalle preferenze individuali e dalle abilità dimostrate.

La teoria dell'azione razionale ci permette di riflettere sulle cause della contenuta espansione scolastica e universitaria e perché gli appartenenti alle classi più basse socialmente e culturalmente e delle classi medie non istruite corrono i maggiori rischi di interruzione prematura della propria carriera scolastica. Oltre ai suddetti fattori anche l'irregolarità della carriera scolastica riduce sia le *chance* di iscriversi alle superiori e di concluderle sia, soprattutto, di iniziare e continuare gli studi universitari. Ancora una volta, però, occorre segnalare che l'irregolarità della carrie-

ra scolastica esercita un'influenza negativa proprio su quei soggetti che provengono da famiglie socialmente e culturalmente di livello medio-basso. Il condizionamento in negativo, rappresentato dall'irregolarità della carriera scolastica rappresenta quindi un ulteriore elemento che crea disuguaglianze nelle chance di istruzione per soggetti di diversa origine sociale.

Conclusioni

Questi dati ci confermano che l'irregolarità della carriera scolastica è influenzata dalle origini sociali e culturali dei giovani. I figli degli operai e della piccola borghesia oppure con genitori con livelli di istruzione medio-bassa, hanno maggiori probabilità di abbandonare gli studi e di imbattersi nella ripetenza rispetto ai giovani provenienti da famiglie più avvantaggiate. Se da un lato quindi, si assiste ad un incremento della domanda di istruzione da parte di tutti i gruppi sociali in vista soprattutto dei vantaggi occupazionali garantiti da un livello di istruzione superiore, senza dubbio non si può trascurare il fatto che gli appartenenti alle classi inferiori e meno colte, sebbene spinti ad investire in istruzione in previsione di maggiori possibilità di ascesa sociale, sono più propensi ad abbandonare alle prime avvisaglie di ritardo. Il rischio di un insuccesso scolastico e di un allungamento dei tempi di riuscita, è di un'ascesa insostenibile dei costi che le famiglie devono sobbarcarsi per mantenere agli studi un figlio.

L'irregolarità del percorso scolastico



Università di Bolzano: una sala di studio

esercita un condizionamento in negativo proprio su quei soggetti le cui origini sociali costituiscono a priori un fattore di disegualianza nelle chance di istruzione e di riuscita scolastica; non si può sostenere altrettanto per i soggetti che provengono da una famiglia di un livello culturale e sociale medio-alto in cui la bocciatura alle superiori o le difficoltà incontrate all'università acquistano un peso e un'importanza diversa dal momento che probabilmente l'istruzione è vista come un bene, un valore e non soltanto come un investimento. L'indagine Euro Student 97 ci offre un quadro di una popolazione universitaria "sopravvissuta"¹⁷ a fenomeni di selezione la cui azione, lungo i vari percorsi formativi, emerge con chiarezza dai dati dell'indagine IARD. Si conferma dunque l'ipotesi, non nuova in letteratura, secondo cui, pur vivendo nell'era dell'istruzione di massa, la possibilità di successo nei circuiti formativi, dipendono in buona parte dal capitale sociale e culturale posseduto in origine; questo, in ultima analisi, influenza quelle caratteristiche e quelle scelte definite, in altra sede, come doti naturali o inclinazioni, interessi, orientamenti verso un tipo di studi piuttosto che un altro.

¹ V. Schizzerotto A., *Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali e decisioni nazionali degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore*, in "Polis", n. 3/97.

² Cfr. Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., *Giovani verso il duemila*, Il Mulino, Bologna 1997.

³ Cfr. Schizzerotto, op. cit.

⁴ Cfr. Schizzerotto, op. cit.

⁵ Adottando la classificazione utilizzata anche da Buzzi, Cavalli, de Lillo in *Giovani verso il Duemila* che si attiene alle teorie sulla stratificazione sociale più accreditate tra cui quelle contenute in Cobalti A. e Schizzerotto A., *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1994, si individuano essenzialmente tra classi in base all'attività svolta dai genitori: superiore, impiegatizia, autonoma, operaia.

⁶ Fonte: elaborazione (con il metodo dei contemporanei) e stime Isfol su dati Istat, Isco e Isfol, per gli anni scolastici/accademici 1994/95 e 1995/96.

⁷ Rispetto al tasso di produttività del sistema universitario ci sono diversi indicatori: percentuale di laureati sul totale degli iscritti, tasso di laureati su 100 iscritti al primo anno oppure su 100 iscritti al primo anno di x anni prima (a seconda della durata del corso di laurea). In base al secondo indicatore i dati CRUI indicano per l'a. 1993/94 il 30,2% di laureati sugli iscritti al 1° anno e il 36,3% sugli immatricolati nell'a. 1989/90. Elaborazioni Censis su dati Istat indicano per il 1995 una tasso di produttività medio calcolato sugli immatricolati 5 anni prima del 31,7%.

⁸ Schizzerotto, op. cit.

⁹ Cfr. Abburrà L. *Proseguire o smettere: da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli anni novanta?*, in "Polis", n. 3/97.

¹⁰ Maturi su iscritti 3, 4, 5 anni prima.

¹¹ Si ringraziano Carlo Buzzi e Antonella Volino dell'Istituto Iard per avere concesso il file di dati qui utilizzato.

¹² L'analisi è limitata ai soli intervistati che hanno ripetuto o abbandonato un ciclo di istruzione

secondaria superiore e specificato il tipo di scuola frequentata. In tabella non compaiono gli intervistati che non hanno risposto ad entrambe le domande, sono 405 casi e costituiscono il 16,1% del campione.

¹³ L'analisi è limitata ai soli intervistati che hanno frequentato un ciclo di istruzione secondaria superiore e specificato il tipo di scuola frequentata. In tabella non compaiono gli intervistati che non hanno risposto ad entrambe le domande, sono 130 casi e corrispondono al 5,2% del campione. La voce "liceo" comprende tutti i tipi di liceo, quello classico, scientifico, linguistico e artistico. La voce "istituto professionale" comprende tutti gli istituti professionali, nonché la scuola magistrale e l'istituto artistico. La voce "istituto tecnico" comprende tutti gli istituti tecnici propriamente detti.

¹⁴ L'analisi è limitata ai soli intervistati che hanno frequentato un ciclo di istruzione secondaria superiore e specificato il tipo di scuola frequentata. In tabella non compaiono gli intervistati che non hanno risposto ad entrambe le domande, sono 38 casi e corrispondono all'1,5% del campione.

¹⁵ In tabella non compaiono gli intervistati che non hanno risposto ad entrambe le domande; 130 sono i casi per la classe di appartenenza e corrispondono al 5,2% del campione, 9 sono i casi per la posizione verso lo studio e corrispondono allo 0,4% del campione.

¹⁶ In tabella non compaiono gli intervistati che non hanno risposto ad entrambe le domande; 38 sono i casi per il livello culturale di appartenenza e corrispondono al 1,5% del campione, 9 sono i casi per la posizione verso lo studio e corrispondono allo 0,4% del campione.

¹⁷ Su circa 30.000 questionari spediti in tutta Italia, ne sono rientrati circa 9.000: tra questi, la quasi totalità delle matricole ha dichiarato di voler proseguire gli studi, a fronte di un abbandono tra il primo e il secondo che nell'universo studentesco coinvolge circa il 50% sul totale delle "rinunce".

Rapporto Ocse

IL PREZZO DELLA FORMAZIONE

Fabio Murizzi

Il costo dell'istruzione universitaria è un tema che solleva problemi di ordine sia etico che politico-finanziario.

Sono economicamente sostenibili quei sistemi di finanziamento degli studi che indirizzano la maggior parte dei costi sulla fiscalità generale? È giusto che pochi individui (gli studenti iscritti ai cicli formativi superiori) maturino peculiari vantaggi competitivi grazie all'intera platea dei contribuenti, all'interno della quale si raccolgono anche quegli individui che, non partecipando ai cicli formativi, soffrono di un *gap* formativo?

Problemi di ottimale allocazione finanziaria e conflitto tra profili di giustizia locale e globale, vengono così limpidamente evocati; nodi ineludibili, ai quali non ci si può sottrarre.

A questo scopo ci aiuta l'OCSE, che, nell'ambito dell'ormai tradizionale rapporto *Education at glance/Regards sur l'éducation*, fornisce informazioni dettagliate, articolate per paesi, suggerisce la definizione di ipotesi esplicative e nuove piste di ricerca.

Quello che emerge dall'analisi comparativa della spesa per l'"istruzione terziaria" è un aumento dei costi per gli studenti, associata alla personalizzazione dei profili contributivi predisposti per i medesimi. I costi, quindi, sono da un lato crescenti e dall'altro personalizzati. Il fatto che tale soluzione venga adottata in maniera diffusa, dimostra come le sollecitazioni a cui sono sottoposti i sistemi educativi nazionali siano non difforni tra loro: l'esigenza di razionalizzazione della spesa pubblica e l'irrompere di un'utenza differenziata nei comportamenti (*full time/part time*), nelle aspettative (titolo universitario a compimento del ciclo formativo tradizionale/*long life learning*), spingono il

decisore pubblico a percorrere la doppia strada dell'aumento e della diversificazione dei contributi.

Spese in aumento

Più analiticamente le spese per le iscrizioni a corsi terziari a carico degli studenti e delle loro famiglie sono aumentate in Australia, Francia, Portogallo e Finlandia; in Portogallo, Stati Uniti d'America, Giappone, Australia, Paesi Bassi, Italia, Nuova Zelanda, Regno Unito si sono registrate aumenti delle tasse e contributi; mentre una riduzione dei sussidi è stata posta in essere nel Regno Unito, Finlandia, Grecia e Nuova Zelanda.

Paesi in controtendenza, dove il costo dell'istruzione a carico dei singoli è rimasto quasi trascurabile, sono Danimarca, Svezia, Belgio fiammingo e Germania.

Considerando che la ripartizione dei costi tra contributi individuali, finanziamenti pubblici e privati (apporti significativi registrati solo in Stati Uniti, Australia e Corea) può determinare i processi e gli esiti formativi di un paese, a nostro avviso, l'OCSE dovrebbe spingere la sua prospettiva di analisi per verificare se a criteri di partizione di spesa possano essere associati matrici politico-culturali nazionali. Su questo tema, l'OCSE non alimenta una riflessione volta a verificare se le "culture nazionali" informano stili e procedure allocative nell'individuazione delle priorità, come nella partizione dei costi tra individui e finanza pubblica'. Ad esempio, è noto come lo sviluppo di una misura quale quella dei prestiti agli studenti per sostenere spese di alloggio (diffusa nei paesi scandinavi) non sia estranea alla possibilità, cultu-

ralmente condivisa, che gli studenti possano essere messi in condizione di poter lasciare la famiglia di origine già in giovane età.

Il rapporto tra il costo e la scelta

Ciò che, invece, all'OCSE interessa è – in linea con il suo impianto culturale e metodologico di stampo anglosassone – porre in relazione il fenomeno dell'aumento dei costi con le scelte degli studenti. Ovvero, partendo da un approccio incentrato su una dimensione *homo oeconomicus*, evidenzia come le scelte individuali in termini di istruzione sono influenzate dall'aumento dei costi. Costi che, nella tradizione della teoria del capitale umano, l'OCSE ripartisce in: costi diretti (tasse e contributi), indiretti (libri, trasferimenti, alloggio) e invisibili (i guadagni mancati che uno studente dovrà sopportare, se, invece di entrare subito nel mondo del lavoro e quindi guadagnare, ritarda l'entrata confidando nel rendimento dell'investimento in istruzione).

Quello che manca in questa sede a questa tesi è il conforto empirico: il solo dato registrato è un calo di interesse per la formazione superiore da parte di individui appartenenti alle classi medio basse in Giappone e negli USA. Prendiamo, a riguardo, il caso italiano. Se è vero che all'innalzamento delle tasse di iscrizione e frequenza si è registrata una fisiologica contrazione delle immatricolazioni, è altrettanto vero che un'analisi dei rendimenti dell'istruzione a partire dal solo confronto costi-benefici non spiegherebbe il motivo di un numero ancora così ampio di iscritti a corsi i cui sviluppi professionali, statistiche Istat allo mano, risultano incerti. I meccanismi che presiedono la scelta

sono a nostro avviso articolati, complessi e certamente non circoscrivibili all'isolato agire individuale² (ad esempio, le tensioni sul mercato del lavoro possono spingere a continuare gli studi piuttosto che, pur preferendolo, lavorare; oppure un non ottimale percorso scolastico preclude scelte universitarie più redditizie), oltretutto declinata sul solo piano di rendimento monetario, trascurando aspetti che da soli potrebbero muovere una scelta di investimento in istruzione³ come il desiderio di una crescita culturale e/o l'esperienza di vita maturata.

Se il quadro interpretativo ci appare segnato da una matrice economicista minata da una proiezione di comportamenti individuali artificiosa, la parte informativa è ricca e dettagliata. Da qui si evincono dati e informazioni per certi aspetti sorprendenti, riguardo ai quali un approfondimento in chiave di analisi di *policy* dovrebbe spingere il circuito esplicativo ad un livello più apprezzabile.

1. Costi differenziati per tipologia di corso
In Danimarca e nei Paesi Bassi gli studenti *part time* pagano tasse più alte di quelli che hanno scelto di frequentare *full time*, perché i corsi *part time* sono erogati da Open Universities autonome e svincolate da un regime di regolamentazione finanziario nazionale, che prevede per gli studenti danesi una quasi totale gratuità.

2. Costi differenziati per tipologia formativa

In Australia i costi dei corsi sono associati ai redditi potenziali scaturiti dal conseguimento di alcuni titoli.

3. Come le discipline influiscono sugli assetti organizzativi e sulle possibilità degli

studenti di accedere a riduzione di costi o a supporti finanziari

In Giappone e in Portogallo (è casuale questa consonanza tra paesi così diversi?) la sfera pubblica garantisce corsi di scienze, medicina e ingegneria; sono invece istituzioni private quelle che offrono corsi in discipline artistiche, scienze sociali. Queste ultime possibilità sono forse considerate un lusso?

L'accensione di un prestito ipotecario in Finlandia, Giappone e USA appare più facile per quei corsi che preparano a carriere più remunerative quali legge, economia e il settore sanitario.

4. Come l'età agisce da vincolo per la possibilità di acquisire supporti finanziari

Francia e Paesi Bassi adottano un regolamento che consente a un'utenza tradizionale di accedere ad un supporto finanziario durante gli studi. I paesi nordici (forse ad un livello di *welfare* più consolidato), di contro, prevedono sovvenzioni fino ad età inoltrate: 65 anni per Norvegia e Finlandia, in Svezia, "solo" fino a 45 anni. Dove il reddito familiare agisce come barriera in entrata per accedere a contributi.

Paesi come Australia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Svezia e Regno Unito prevedono questa opzione.

5. Dove il merito accademico permette costi più bassi

Austria, Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia e USA.

Utenti e contribuenti

Questa breve rassegna delle misure dovrebbe far riflettere sul quadro delle possibilità che il *decisore pubblico* è chiamato a gestire per trovare il giusto equilibrio tra le istanze dei singoli, i

vincoli di spesa, l'ottimale funzionamento del sistema istruzione.

Per il nostro paese, che da poco sta costruendo una politica di sostegno allo studio, articolata sulla base di misure differenziate per sede universitaria, l'insegnamento che se ne trae è quella di aver imboccato la giusta strada, fatta di un *mix* di personalizzazione dei contributi (merito/reddito), incentivazione monetaria con borse e contratti di lavoro *part time* per studenti meritevoli e bisognosi.

Quello che, a nostro avviso, andrebbe affrontato con risolutezza è il nodo della partecipazione alle spese della fiscalità generale rispetto a coloro che beneficiano del processo formativo. Il fatto che la finanza pubblica si faccia carico della spesa per l'istruzione è cosa di per sé apprezzabile e connaturata ai compiti di uno Stato, come concepito a latitudini europee. Ciò che dovrebbe emergere per onestà intellettuale è che una siffatta allocazione delle spese genera inefficienze distributive dei vantaggi; è ovvio che appare improponibile attribuire l'intero costo ai singoli partecipanti, ma non vuole apparire retorico l'appello a diffondere la consapevolezza, in special modo tra gli studenti, che il prezzo della formazione è in massima parte affrontato dai contribuenti, piuttosto che dagli utenti.

¹ Un'analisi comparativa dei criteri potrebbe corrodere lo schema che prefigura una difformità tra mondo anglosassone, Europa centrale, Europa del nord ed Europa del Mediterraneo.

² Una sorta di "fantasmatica razionalità olimpica" come l'ha chiamata Simon.

³ In un'ottica smithiana, tali casi potrebbero essere annoverati, piuttosto che sul versante investimenti in istruzione, tra quelli di *consumo* in istruzione.

BREVITALIA

a cura di Livio Frittella

7 gennaio

Con decreto ministeriale di questa data è stato stabilito il numero dei laureati in Medicina e Chirurgia da ammettere alle scuole di specializzazione a normativa Cee per l'anno accademico 1998/99.

Sono previsti 1.150 posti, coperti da altrettante borse di studio, ripartiti tra le 35 università sedi di scuole di specializzazione.

13 gennaio

Annuncio del rettore del Politecnico torinese, Rodolfo Zich, alla vigilia della cerimonia d'inaugurazione dell'anno accademico: sul modello delle istituzioni statunitensi, è allo studio una diversa e innovativa scansione degli studi, che prevede l'obbligo per gli studenti di sostenere gli esami tutti insieme, alle date stabilite dall'ateneo, imponendo così ritmi serrati che riducano i tempi di laurea. È la risposta della struttura piemontese al dilagante fenomeno dell'abbandono e al preoccupante allungamento dei tempi di conclusione degli studi accademici.

13 gennaio

Il conclave de "La Sapienza" ha avuto buon esito. La riunione "a porte chiuse" di docenti e rappresentanti in un albergo di Fuggi, voluta dal rettore Giuseppe D'Ascenzo, ha prodotto finalmente lo statuto dell'università più grande d'Europa.

Ecco in sintesi le novità: Roma "La Sapienza" diviene una federazione di atenei autonomi e la sua unità viene garantita da una struttura centrale presieduta dal rettore; le cariche elettive non possono essere assunte più di due volte né essere accumulate; mentre gli organi centrali hanno competenze in materia di program-

mazione, indirizzo, ripartizione delle risorse, rapporti internazionali, progetti di ricerca, gestione delle grandi apparecchiature, i singoli atenei si devono occupare della gestione; ogni ateneo è formato da almeno due facoltà che condividono un progetto didattico comune e si aggregano entro due anni; entro dodici mesi, invece, le facoltà con più di 350 docenti e più di 5.000 studenti devono sdoppiarsi (in questa direzione vanno Medicina, Architettura, Psicologia e Sociologia); infine, i rappresentanti degli studenti negli organi collegiali partecipano all'elezione del rettore e hanno voto deliberativo nei rispettivi consigli, viene istituito il difensore civico degli iscritti.

16 gennaio

Il governatore della Banca d'Italia Antonio Fazio ha ricevuto la laurea honoris causa in Scienze statistiche ed economiche dalla facoltà di Economia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

"Fazio, studioso e ricercatore, mantiene legami non occasionali con importanti organismi associativi come la società italiana di economisti e la Econometric society", dice una nota della Cattolica.

Per il preside della facoltà, Alberto Cova, la laurea "vuole essere segno del profondo apprezzamento di un'esperienza caratterizzata dal legame costante fra la dimensione operativa e la riflessione teorica".

18 gennaio

"Siate ottimisti, non contemplate mai la resa, c'è sempre spazio per rimboccarsi le maniche e lavorare". Questo il messaggio del presidente della Repubblica Oscar Luigi Scalfaro durante la cerimonia di inaugurazio-

ne dell'anno accademico all'Università di Torino. Scalfaro ha anche voluto esprimere un monito a tutti i fuori corso: "Ne ho conosciuti, che lavoravano tutto il giorno - ha detto - per mantenere la famiglia e pagare le tasse. Cercavano di avere un bel voto agli esami, e hanno fatto una lunga strada. Ma c'è un altro tipo di fuori corso, che non è certo degno di encomio. Spero che non ne seguitate l'esempio".

Il presidente ha avuto anche parole di elogio per le dichiarazioni del rettore Rinaldo Bertolino: "Mi ha colpito sentire questo coro di organismi che partecipano dall'esterno alla vita dell'ateneo: Regione, Comune, Provincia, gli amici dell'Università".

21 gennaio

Il ministro dell'Università Ortensio Zecchino - già docente di Storia del diritto penale a Napoli - intervenuto ad un convegno sull'insegnamento universitario all'Accademia dei Lincei, ha affermato con decisione che i professori "lavorano poco, meno dei loro colleghi europei e la qualità dei laureati ne risente", stigmatizzando poi il fenomeno del doppio lavoro, reo di condurre a una drastica diminuzione dell'impegno negli atenei statali.

Le cifre parlano chiaro, aggiunge Zecchino: solo un terzo degli iscritti si laurea, spesso molto in ritardo. In Italia "mancano ancora molte cose; c'è un forte squilibrio che non con-

Nel trimestre

Pre-iscrizione via internet

Sono stati 178.122 gli studenti - in maggioranza ragazze - che hanno compilato il modulo di preiscrizione diffuso in Internet sul sito UNiverso.murst.it. Ne dà notizia il quindicinale "Università & Ricerca Informazioni" n. 23/24, sottolineando come i dati raccolti siano stati inviati alle scuole e chiarendo che le schede "riempite" sono a disposizione delle università (che vi accedono tramite un'apposita password fornita dal MURST). Istituti scolastici e atenei sono ora chiamati a realizzare le previste attività di orientamento, in vista dell'immatricolazione vera e propria per l'anno accademico 1999/2000.

Nuove nomine al Murst

Il ministro ha nominato il direttore del Dipartimento Affari Economici, dott. Giovanni D'Addona, reggente del Dipartimento per l'autonomia universitaria e gli studenti, nonché del Dipartimento per lo sviluppo e il potenziamento dell'attività di ricerca; il dott. Antonello Masia, responsabile dell'Ufficio IV del Dipartimento per l'autonomia universitaria e gli studenti, è altresì delegato al coordinamento generale degli uffici dello stesso Dipartimento; il dott. Luciano Criscuoli, responsabile dell'Ufficio III del Dipartimento per lo sviluppo e il potenziamento dell'attività di ricerca, è delegato anche al coordinamento generale degli uffici dello stesso Dipartimento; al dott. Giorgio Bruno Civello è stata affidata la responsabilità del sistema informativo del Ministero. Due i vice capi di Gabinetto: il dott. Biagio Brizi e il dott. Remo Di Lisis, al quale è attribuita la delega alla trattazione delle problematiche della facoltà di Medicina nei rapporti con il ministero della Sanità; al prof. Paolo Maria Fasella è stato affidato l'incarico di esperto per le problematiche e il coordinamento degli affari internazionali nel settore della ricerca. Il dott. Michele Pandolfelli, consigliere parlamentare del Senato della Repubblica, è stato confermato capo dell'Ufficio legislativo del Murst.

sente di produrre un buon laureato, ben strutturato e pronto per il mercato del lavoro".

Edoardo Vesentini, presidente dei Lincei, ha replicato che non si può generalizzare, "ci sono docenti e docenti, alcuni lavorano più degli insegnanti americani". Ed è vero che se si è ben retribuiti, aumentano gli stimoli.

"I nostri docenti - ha aggiunto Vesentini - sono bravi quando insegnano nelle università statali, diventano bravissimi ed eccezionali quando, invece, insegnano alla Luiss o alla Bocconi".

Sull'argomento il quotidiano "La Repubblica" ha aperto un forum telematico sul suo sito internet, invitando i "navigatori" a inviare le proprie opinioni in risposta a domande come: è giusto elevare il minimo delle ore che i docenti dovrebbero dedicare alle attività didattiche?

È proprio vero che gli universitari italiani lavorano meno dei loro colleghi europei?

È possibile censire in modo adeguato l'attività didattica svolta dai docenti universitari?

23 gennaio

La Gazzetta Ufficiale n. 18 del 23 gennaio pubblica il decreto ministeriale 15 gennaio che riguarda gli ISEF, in attuazione della legge 127/97 e del decreto legislativo 8 maggio 1998 n. 178.

Il provvedimento definisce i criteri per la programmazione dell'istituzione delle facoltà e dei corsi di laurea e di diploma in Scienze motorie e le procedure, i tempi e le modalità per la loro attivazione, a partire dall'anno accademico 1999/2000.

27 gennaio

Una sentenza destinata a far discutere e a far vacillare le stesse fondamenta dell'autonomia universitaria. Il TAR della Sicilia ha annullato lo statuto dell'Università di Palermo, ritenendo che alcune norme in esso pre-

senti debbano essere stabilite per legge e non mediante la "carta" d'ateneo.

La materia del contendere tra i vertici dell'università del capoluogo e alcuni docenti era costituita dall'attribuzione dell'elettorato attivo e passivo, oltre che ai professori ordinari, anche agli associati, ai ricercatori e al personale tecnico-amministrativo, nonché l'introduzione di incompatibilità tra cariche accademiche. Le due disposizioni limitavano il "prestigio" e il "potere" dei professori.

Il rettore Antonino Gullotta ha sospeso l'attività del Senato e pensa di rivolgersi al Consiglio di Giustizia amministrativa, organo d'appello siciliano, per chiedere la sospensione della sentenza del TAR.

Considerando che le norme "bocciate" sono contenute in altri 25 statuti universitari italiani, si possono immaginare le ricadute che una conferma della sentenza potrebbe comportare.

29 gennaio

La riforma di tre dei maggiori enti di ricerca italiani è operativa. Il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva i decreti legislativi riguardanti il Consiglio Nazionale delle Ricerche, l'Agenzia Spaziale Italiana e l'Ente per le nuove tecnologie, l'energia e l'ambiente (ENEA).

Si completa così il riordino del sistema nazionale della ricerca, definito dal decreto legislativo n. 204 del 5 giugno 1998, in attuazione della delega conferita al Governo in base agli articoli 11 e 18 della legge n. 59 del 15 marzo 1997.

2 febbraio

Tra Corte Costituzionale e giustizia amministrativa la discrepanza di pareri è evidente.

Mentre la prima ha giudicato ammissibile il numero chiuso nella facoltà di Medicina, Odontoiatria e Architettura, alcune sentenze del TAR hanno affermato il contrario.

Il Tribunale del Lazio, in particolare, ha accolto i ricorsi di alcuni studenti esclusi, affermando che lo sbarramento va fissato su una procedura che prevede anche la consultazione di altre istituzioni.

Così, 250 studenti - 230 di Medicina e i rimanenti di Odontoiatria - sono stati ammessi a "La Sapienza". Intanto, i ricorsi si moltiplicano: si attendono gli esiti di altri nelle facoltà citate, nonché in Scienze della Comunicazione (dove, peraltro, il numero chiuso cesserà dal prossimo anno).

3 febbraio

Nell'era dell'evoluzione informatico-telematica non poteva mancare l'"esame al computer". Il debutto delle tecnologie che "giudicano" la preparazione degli studenti è stato registrato al Politecnico di Torino, nella prova di Fisica 2.

Il calcolatore ha verificato l'esattezza delle risposte a 25 domande inserite dagli esaminandi. Risultato: bocciature pari al 20%, più o meno la stessa media rilevata con il professore "in carne e ossa".

I giudizi dei giovani sono discordi: qualcuno perplesso, altri apprezzano la rapidità di giudizio; un ragazzo ha nostalgia del rapporto con il professore, una ragazza gioisce perché finalmente l'emotività non inciderà più sul risultato dell'esame.

Tutti hanno comunque dovuto sostenere un colloquio col docente; in futuro, però, c'è in cantiere il totale abbandono dei metodi tradizionali a vantaggio del computer. Per alcune discipline, a detta del rettore Zich, comunque, il cambiamento non sarà così radicale: ad esempio, progettazione architettonica, dove la valutazione umana è fondamentale.

5 febbraio

La "Bocconi" procede sulla strada dell'internazionalizzazione. L'ultimo passo compiuto riguarda l'organizzazione del "Young Leaders Forum", un

evento a cui hanno partecipato, da una parte personalità di spicco del mondo produttivo, della politica e della cultura e relatori quali Jacques Santer, presidente della Commissione UE, Mario Monti, commissario europeo, il cardinale Edward Idris Cassidy - presidente del Pontificio consiglio per la promozione dell'unità dei cristiani - e Dario Fo, Nobel per la letteratura; dall'altra, 150 studenti di 40 atenei europei e del bacino mediterraneo, selezionati fra i migliori.

L'obiettivo? Formare degli "ambasciatori" dell'internazionalizzazione e fare di Milano il fulcro degli scambi culturali e professionali in ambito economico. L'attività della "Bocconi" va in questa direzione: 70 scuole partner in 40 paesi, 230 studenti stranieri ospitati, 600 giovani inviati in organismi governativi, ONG e imprese all'estero per stage e esperienze di lavoro.

7 febbraio

Con una lettera pubblicata sul "Corriere della Sera", l'indimenticato sprinter Pietro Mennea, ora dirigente della squadra di calcio della Salernitana, risponde a un intervento del rettore dell'Università teramana, intitolato "A Teramo i primi master di sport". E precisa: non è vero che l'Ateneo abruzzese detiene il primato.

Già nel 1995, sostiene Mennea, "la Luiss di Roma ha avviato un corso di perfezionamento di Management dello sport, di cui io sono stato il responsabile scientifico e il docente", e ricorda anche che all'Università di Salerno il corso di perfezionamento di Diritto e management dello sport è l'unico che si avvale del valido contributo di una società di calcio di serie "A" - la Salernitana appunto - per integrare la teoria con la pratica, frutto dell'esperienza maturata "sul campo".

8 febbraio

Le cifre non lasciano dubbi: gli inte-

ressati al corso di laurea in Scienze della Formazione primaria (per futuri maestri) sono meno di quanto ci si aspettasse (secondo le stime della rivista "Scuola italiana moderna"): 4.246 matricole a fronte di un fabbisogno, previsto fra quattro anni, di 7.480 posti.

La colpa potrebbe essere anche della scarsa informazione. Certo è che il sottosegretario Luciano Guerzoni è preoccupato e sorpreso; si rischia molto per il futuro se la tendenza non cambierà.

Al Ministero ritengono che gli studenti ammessi al corso riusciranno a coprire poco più della metà del tetto massimo di maestri laureati necessari a occupare i posti che si renderanno liberi nel prossimo quadriennio. Guerzoni conta molto su un "orientamento mirato e personalizzato" e punta sulle preiscrizioni universitarie.

25 febbraio

Scelti i "saggi" della ricerca. Il ministro Zecchino ha indicato i componenti del Comitato esperti per la politica della ricerca e del Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (previsti dal decreto legislativo n. 204 del 5 giugno 1998), approvati poi dal Consiglio dei Ministri.

Del primo organismo fanno parte Umberto Eco, Gianni Fabri, Paolo Maria Fasella, Silvio Garattini, Paolo Leon, Carlo Rubbia, Francesca Zannotti, Rodolfo Zich e Antonino Zichichi.

Del secondo Sebastiano Bagnara, Franco Cuccurullo, Enrico Garaci, Louis Godard, Fabio Roversi Monaco e Silvano Casini.

2 marzo

Prime lauree in Scienze strategiche. I titoli sono stati conferiti al Capo di Stato Maggiore dell'Esercito Francesco Cervoni e all'ispettore delle Scuole dell'Esercito Roberto Altina durante una cerimonia all'Università di Torino. Acquistano quindi vera dignità accade-



Una lezione all'Università dell'Insubria

mica gli studi condotti presso gli istituti di formazione militare, frutto della collaborazione tra Accademia militare di Modena, Scuola di Applicazione di Torino e gli atenei di Modena e Reggio Emilia e di Torino.

Il corso dura quattro anni e prevede materie di diritto, matematica, scienze, economia oltre a diverse discipline umanistiche.

8 marzo

No al numero chiuso anche a Torino. Così ha deciso il Senato accademico dopo le sentenze del Tar.

Sono stati ammessi 193 giovani; sanate quindi le posizioni dei ricorsi di Psicologia e Scienze della Comunicazione e chiesto al Ministero il permesso di ammettere quelli di Veterinaria e Medicina; attesa, invece, per chi voleva entrare nel

corso di Odontoiatria.

La decisione del Senato è arrivata dopo due giorni di proteste.

9 marzo

Luigi Berlinguer, attuale titolare del dicastero dell'Istruzione ed ex-ministro dell'Università e della Ricerca, esprime le sue critiche sul mondo accademico in un'intervista a "La Stampa".

"Nelle università italiane continuano a coesistere due mondi: quello che ha un'ambizione scientifica e didattica e quello che vive bene nelle lobbies del passato".

Le amare considerazioni di Berlinguer vengono raccolte durante il viaggio da Roma a Monterotondo, dove si inaugura il nuovo campus scientifico internazionale del Consiglio Nazionale delle Ricerche, deno-

minato "Archivio europeo dei topi mutanti" (un allevamento di cavie con geni modificati per lo studio delle patologie umane).

È vero che "non tutti i professori universitari sono dei lavativi", ma allo stesso tempo "sarebbe anche un errore nascondere il fatto che le lobbies ci sono e prosperano, c'è chi vive bene all'ombra di un rapporto di lobbies e di potere. Perciò, in questo momento bisogna spostare tutto il peso politico a favore di quanti possono fare grande l'università italiana".

E la ricerca? "Non politicizzarla, ma conservarne la sua valenza generale": basta con gli academic market place, battezzati in Italia "baronie". Berlinguer si pronuncia anche sulla riforma della didattica: "Si tratta dell'altra grande novità impellente. Deriva dall'accordo siglato alla Sorbona lo scorso anno: tre cicli didattici universitari (laurea di primo ciclo, di secondo ciclo e dottorato). Su questa strada bisogna camminare risolutamente, nonostante le resistenze accademiche".

13 marzo

Il quotidiano cattolico "Avvenire" critica la laurea ad honorem conferita dall'Università di Torino allo scrittore Salman Rushdie, autore di quei versetti satanici che gli hanno procurato la fatwa da parte delle autorità religiose iraniane, offese per i riferimenti irriverenti al credo musulmano.

"Avvenire" si chiede: "Che cosa accadrebbe se un nostro narratore raccontasse un episodio scabroso su una figura religiosa e fosse premiato a Teheran?".

Risponde Rinaldo Bertolino, rettore dell'Ateneo: "Abbiamo premiato l'intera attività culturale di Rushdie, rispetto alla quale quel libro è ben poca cosa. La sua produzione consente di definirlo il più grande scrittore inglese degli ultimi trent'anni".

Un'esperienza di innovazione didattica che ha dato i suoi frutti: non si è avuto il tradizionale calo di presenze e tutti gli studenti hanno superato l'esame nella sessione immediatamente successiva al termine delle lezioni

UN ESEMPIO DA SEGUIRE

Giovanni Vittorio Pallottino

Docente di Elettronica nell'Università di Roma "La Sapienza"

Novità forti, da qualche tempo, stanno scuotendo l'università dal suo torpore. Da un lato, una serie di documenti ministeriali di indirizzo hanno posto in evidenza, ma vi era già una ricca letteratura¹ in proposito, certe anomalie profonde del nostro sistema universitario (appena un terzo delle matricole arriva alla laurea, ma in tempi biblici; gli allievi possono non frequentare i corsi e ripetere gli esami quante volte desiderano; i docenti possono, senza problemi, dedicarsi ad altre e più lucrose incombenze, riservando agli allievi il meglio della loro disattenzione, e via dicendo) e hanno proposto linee d'azione (di varia sensatezza) per correggerle.

Dall'altro lato, le scelte sancite dagli accordi della Sorbona del maggio scorso, da cui non emergono soltanto nuove, e per noi alquanto rivoluzionarie, articolazioni dei titoli di studio, ma anche prospettive di rigore e di efficienza per una riforma complessiva dell'istituzione, alle quali tuttavia sarà difficile pervenire in concreto senza dotare gli organismi didattici di poteri più incisivi degli attuali (assai poco influenti) e, soprattutto, senza profonde modifiche normative, in particolare per quanto attiene lo stato giuridico della docenza, e ancora più in particolare a proposito dei doveri e dei compiti didattici dei professori universitari (a prescindere dal problema, oggi di immediata attualità, del numero di fasce in cui essi si debbano articolare).



Giovanni Vittorio Pallottino

Già prima di questi scossoni, d'altra parte, sia organismi collegiali che singoli docenti si erano posti il problema di trovare almeno qualche rimedio ai mali dell'istituzione, pur muovendosi nella gabbia paralizzante del quadro normativo esistente, dando l'avvio a iniziative didattiche che sarebbero risultate poi in linea con i nuovi indirizzi.

Nel seguito tratterò proprio di questo, occupandomi in particolare di alcune esperienze attuate dal Consiglio di corso di laurea (CCL) in Fisica dell'Università di Roma "La Sapienza", che sono state precedute e accompagnate da indagini e discussioni collegiali sullo stato della didattica, svolte anche in collaborazione con le rappresentanze studentesche².

Il tutorato

La prima di queste iniziative, avviata ormai da diversi anni, riguarda il tutorato. Attuato affidando ciascuno studente a un docente del Dipartimento, a cui rivolgersi per essere orientato nel corso degli studi, e dunque inteso più come ausilio "organizzativo" che strettamente didattico (per esempio, come seguire un corso e sostenerne l'esame, piuttosto che rivederne assieme la materia).

Qui i risultati ottenuti sono piuttosto deludenti, perché solo una frazione degli allievi si è effettivamente rivolta ai tutori, sebbene queste interazioni siano risultate generalmente assai positive.

Una analisi accurata dei motivi di questo insuccesso non è stata ancora svolta. Sembra tuttavia che un elemento a sfavore sia il ritardo con cui si è attuata l'assegnazione degli allievi ai tutori (dovuto a inefficienze dell'amministrazione d'ateneo nel comunicare i dati degli iscritti), sicché il tutorato non risultava in atto durante la fase più cri-

tica, per gli allievi, del primo anno di corso.

Un altro elemento a sfavore è la tradizionale efficienza dei responsabili dei piani di studio dei vari indirizzi, a cui più volentieri gli allievi fanno riferimento per un orientamento mirato ai loro diretti interessi didattici.

La seconda iniziativa riguarda le schede di valutazione dei corsi d'insegnamento da parte degli studenti, che per due anni è stata attuata su base "volontaristica", dunque limitata solo a un certo numero di corsi, e che soltanto di recente è stata generalizzata.

Nonostante gli attriti che accompagnano inevitabilmente operazioni di questa natura, per tanti versi estranee ad abitudini consolidate, i risultati sono decisamente positivi, dal momento che sono emersi elementi di sicuro interesse sia allo scopo di aggiustare il tiro nella didattica dei singoli insegnamenti sia, in alcuni casi, per attuare interventi correttivi.

Si tratta, d'altra parte, di un rodaggio utilissimo ai fini delle più vaste iniziative di valutazione della didattica che sono in fase d'avvio nell'ateneo.

Il carico didattico

Un'altra iniziativa, assai più ambiziosa e di impegno e difficoltà molto maggiori delle precedenti, è attualmente in fase di studio: nel prossimo anno accademico 1999/2000 si conta di avviare un primo anno sperimentale orientato soprattutto all'obiettivo di rendere il carico didattico effettivamente sostenibile da parte degli allievi.

Le indagini svolte hanno infatti dimostrato che le maggiori difficoltà a superare il primo anno mantenendosi in corso, cioè superando tutti gli esami

Corso di Elettronica 1997/98

Contrattualizzazione del corso

Il docente del corso prof. G. V. Pallottino s'impegna a svolgere il corso di Elettronica in modo che il corrispondente carico didattico per gli allievi risulti effettivamente sostenibile e soprattutto che l'esame risulti superabile immediatamente al termine del corso suddetto a fronte di un ragionevole impegno da parte degli allievi stessi. Mantenendo l'obiettivo che gli allievi raggiungano piena padronanza delle proprietà generali dei sistemi, dei metodi di analisi dei circuiti e una buona conoscenza dei principali dispositivi a semiconduttore. A questi fini egli s'impegna a prendere i seguenti provvedimenti:

- 1) riduzione complessiva dei contenuti del corso rispetto al passato;
- 2) assegnazione di esercitazioni da svolgere a casa, con correzioni individuali allo scopo di individuare e sanare problemi di approccio e di comprensione della materia;
- 3) svolgimento durante il corso di prove scritte, il cui superamento con profitto costituirà titolo di vantaggio ai fini del successivo superamento dell'esame;
- 4) piena disponibilità per contatti individuali e spiegazioni.

I sottoindicati allievi s'impegnano a seguire assiduamente ed attivamente il corso di Elettronica al fine di arrivare a un livello di comprensione e padronanza della materia che consenta loro un agevole superamento dell'esame immediatamente al termine del corso. Essi in particolare s'impegnano ad attuare quanto segue:

- 1) leggere anticipatamente, ogni volta, il contenuto delle lezioni, per essere in grado di;
- 2) partecipare attivamente alla lezione con domande, discussioni e richieste di approfondimenti;
- 3) studiare, volta per volta, il contenuto della lezione appena svolta;
- 4) svolgere le esercitazioni assegnate e prendere poi nota delle osservazioni fatte in sede di correzione;
- 5) partecipare con impegno alle prove scritte.

Roma, 16 marzo 1998

Il docente

Gli allievi

materie su base locale, radicamento nel territorio, etc.). A sfavore dell'effettiva realizzazione del progetto giocano vari elementi. Uno fra questi riguarda lo svolgimento degli esami, che oggi sottrae tempo ed energie a una didattica più efficace (e che in molte facoltà costituisce spesso l'unica occasione in cui gli allievi mettono piede nell'università). Qui si intrecciano oggettive difficoltà per gli allievi, cattive abitudini (come lasciar ripetere l'esame più volte finché, magari per fluttuazione statistica, l'allievo consegue una votazione soddisfacente), norme inconsulte (numero di sessioni obbligatorie per legge).

Un altro elemento di difficoltà riguarda la certezza, nutrita da non pochi docenti, della straordinaria importanza della materia del loro corso per il futuro degli studenti, che li porta ad inzepparne i crani veramente oltremisura, senza accorgersi poi che, purtroppo, ben poco ve ne resta non molto tempo dopo.

Ma è una sfida che vale la pena di affrontare, anche in vista degli aggiustamenti didattici che le nuove norme, nel quadro appunto dell'autonomia, stanno per rendere obbligatori.

Una didattica diversa

L'ultima iniziativa che voglio menzionare riguarda direttamente chi scrive. L'anno passato ho deciso di modificare radicalmente la didattica del mio corso (Elettronica, svolto su base semestrale e seguito al III o, più spesso, al IV anno).

previsti, derivano proprio dal numero eccessivo delle ore di didattica a cui sono sottoposti gli studenti.

Altre difficoltà derivano certamente dal livello di preparazione iniziale, inferiore a quello del passato, e anche dalla minore attitudine allo studio, entrambi frutti del graduale peggioramento degli standard della scuola superiore.

Abbiamo però ritenuto che questi ultimi elementi non ci riguardassero e che il nostro compito fosse di lavorare realisticamente sull'esistente; senza attendere, in altre parole, che una improbabile riforma delle superiori conducesse ad ancora più improbabili miglioramenti della qualità delle matricole.

Miglioramenti tanto più improbabili, del resto, quanto più la riforma della scuola si orienterà verso modelli notoriamente fallimentari quali quello statunitense (autonomia, scelta delle

Le innovazioni, ma questo termine è certamente improprio dato che si tratta di provvedimenti piuttosto ovvi, sono state le seguenti:

- a) un certo alleggerimento dei contenuti a parità di tempo totale (90 ore di lezioni ed esercitazioni) per dare più spazio agli esempi, alle discussioni in aula e alla correzione degli elaborati degli allievi;
- b) assegnazione settimanale di "compiti a casa", con correzione individuale e discussione generale dei problemi individuati;
- c) svolgimento in aula di due prove scritte di esonero, considerate utili ai fini del superamento (ma soprattutto della "sdrammatizzazione" dell'esame finale).

A questo si sono accompagnati suggerimenti forti a seguire un metodo di studio diverso dall'usuale: basato sul pre-studio dell'argomento delle lezioni sulle dispense, allo scopo di individuare preventivamente le difficoltà, e poterne quindi discutere in aula, e comunque di essere in grado di partecipare attivamente alla lezione (l'esperienza indica che spesso gli studenti non pongono quesiti in aula per il semplice motivo che non hanno ancora capito se hanno capito o no), e poi su un immediato post-studio degli appunti, mirato a richiamare la materia e fissarla poi nella mente. Un metodo di studio, d'altra parte, del quale la frequenza alle lezioni costituisce un elemento implicito essenziale.

La vera innovazione, che ritengo cruciale per il successo dell'iniziativa, credo sia stata l'idea della contrattualizzazione, basata sull'idea di responsabilizzare direttamente e personalmente gli allievi¹.

All'inizio del corso ho detto infatti agli allievi che essi erano liberi di procedere come meglio ritenevano, ma che se contavano di seguire le mie indicazioni, allora si sarebbe potuto stabilire un contratto scritto. Nel quale io mi impegnavo ad attuare le innovazioni anzidette, con l'obiettivo di rendere il corso effettivamente sostenibile per chi lo avesse affrontato con ragionevole impegno e di rendere l'esame effettivamente superabile, immediatamente al termine del corso; mentre gli allievi s'impegnavano a frequentare il corso seguendo il metodo di studio anzidetto, a partecipare attivamente alla didat-

tica, a svolgere i compiti assegnati, e poi a sostenere l'esame al più presto. La proposta ha trovato rispondenza, sicché abbiamo redatto assieme un testo di contratto (riportato in calce) che poi abbiamo firmato.

Risultati positivi

Considero assai positivi i risultati conseguiti. Il corso si è svolto come previsto, nonostante le difficoltà incontrate nel rendere veramente animata e ben partecipata la discussione in aula: non soltanto tutti gli allievi hanno effettivamente svolto gli esercizi assegnati di volta in volta (negli anni precedenti solo una frazione approfittava di questa possibilità), ma durante lo svolgimento del corso il numero dei frequentanti è rimasto sostanzialmente costante, ossia non si è avuto il tradizionale calo di presenza.

Il risultato che considero maggiormente positivo, tuttavia, riguarda gli esami: gli allievi, come stabilito, si sono effettivamente presentati a sostenere la prova finale nella sessione immediatamente successiva al termine delle lezioni, superandola tutti salvo uno che poi l'ha superata nella sessione seguente.

Sono ben cosciente che la validità di questa esperienza, intendo la sua generalizzabilità, è fortemente limitata dal piccolo numero degli allievi (12) - che ha indubbiamente facilitato il mio compito e che in particolare mi ha consentito di seguirli individualmente - ma penso che essa presenti comunque un certo interesse, come direttamente applicabile a tutti i corsi seguiti da un numero limitato di allievi, ed anche applicabile, con i necessari aggiustamenti, a molti corsi di più estesa frequentazione; ritengo inoltre che essa possa fornire qualche indicazione su come potrebbe svolgersi una didattica più orientata agli allievi in una università fortemente riformata.

Del resto, mi è stata appena data l'occasione di applicare l'esperienza dell'anno passato a un corso con un maggior numero di allievi, dal momento che quest'anno i frequentatori di Elettronica si sono più che raddoppiati e che la proposta della contrattualizzazione, che sospetto sia stata alla base della scelta di seguire il mio corso, è stata accettata da tutti. Vedremo.

Sono anche cosciente di una possibile, e non infondata, obiezione: cioè che, così procedendo, si va verso la licealizzazione dell'università. La controdeduzione è la seguente: che l'università si muova verso la licealizzazione è, in qualche misura, vero, ma è anche un fatto inevitabile, dal momento che il liceo², a sua volta, nel frattempo si sta muovendo, irreversibilmente, verso obiettivi di livello oggettivamente inferiori a quelli del passato. "Ma allora" si potrebbe obiettare "nei corsi universitari non ci sarà più spazio per gli ultimi aggiornamenti, per le idee più avanzate, per i risultati che derivano dalle ricerche più recenti a cui si presume partecipino in prima persona i docenti stessi". La mia risposta, basata sull'esperienza, è che idee e problemi derivanti dall'esperienza di ricerca sono tutti elementi utilissimi per svolgere a buon livello un corso istituzionale, e devono continuare a fornire ispirazione a questo fine.

Ma i contenuti disciplinari più avanzati non possono, per un insieme di vari motivi, trovarvi troppo spazio. Il loro posto è nei corsi di dottorato, l'esistenza dei quali, peraltro, non sembra nota a molti.

¹ Mi limiterò a ricordare i due libri di Renato Simone (*L'università dei tre tradimenti*, Laterza 1993, e *Idee per il governo dell'università*, Laterza 1995) e i due documentatissimi rapporti *Euro Student 94* e *Euro Student 97*, derivati da indagini sulle condizioni di studio degli studenti universitari italiani.

² In queste occasioni le rappresentanze studentesche hanno dimostrato lodevole impegno e maturità, operando costruttivamente e con uno stile radicalmente diverso dal passato (probabilmente perché ispirate a valori anch'essi radicalmente diversi). Sicché oggi iniziative quali la valutazione della didattica da parte degli allievi (la "pagella del docente") non destano le perplessità, che personalmente non ho mai condiviso ma sapevo fondate, di appena pochi anni fa.

³ Si potrebbe obiettare che l'idea di un contratto sia implicita nell'atto dell'iscrizione all'università, e nel versamento della quota corrispondente, a fronte dei servizi che l'università fornisce e dell'ovvio impegno dell'allievo a profittarne al meglio. Ma questo contratto complessivo, attuato nei confronti di una istituzione che allo studente si manifesta sempre come impersonale, spesso fredda e in certe occasioni addirittura ostile, è completamente diverso dal contratto di corso, stipulato fra esseri umani che si guardano in faccia l'un l'altro e in vista di un obiettivo ben definito e a breve termine: che gli allievi acquistino padronanza di una materia e superino l'esame.

⁴ Il degrado non ha investito soltanto il liceo, tradizionale roccaforte della nostra cultura, ma anche gli istituti tecnici industriali: so per esperienza diretta che il livello dei periti industriali d'oggi è nettamente inferiore a quello dei diplomati di trenta o quaranta anni fa.

IL NUOVO MEDITERRANEO

Leonardo Urbani

Docente di Urbanistica nell'Università di Palermo

La ricerca

Come è stato sottolineato in una recente occasione¹ emergono dal V Programma quadro di ricerca alcuni obiettivi che interessano in particolare Europa del sud, Mediterraneo, Italia meridionale e Sicilia, ovvero: lo spazio che viene dato alla *piccola impresa*; la possibilità di privilegiare *l'ambiente*, la qualità della vita, e lo sviluppo sostenibile; un evidente orientamento *interdisciplinare*; l'obiettivo delle *aree urbane* e la *città del futuro* con particolare attenzione ai "beni culturali".

Emerge da questi punti un generale impulso aderente alla realtà ambientale e locale, come anche un principio di azioni correttive e integrative della mondializzazione.

È un orizzonte che offre alcune opportunità ai villaggi locali perché si moderi il villaggio globale proprio sul punto della supremazia che questo ha fatto assumere al capitale rispetto al lavoro. Dai quattro punti precedenti scaturisce un altro obiettivo primario: *l'aiuto al lavoro*. La ricerca deve trovare raccordi diretti (le piccole e medie imprese sono chiamate in causa per il virtuoso rapporto capitale-occupazione) per dare il suo contributo a fronte dei milioni di disoccupati europei.

Da qui il problema si allarga alle contiguità dei problemi del lavoro nel Mediterraneo.

Le varie regioni di questo bacino han-

no molte risorse reali, non solo per le loro qualità minerarie, agricole, ittiche, geografiche, dei beni culturali (valutate ciascuna nella prospettiva del "sistema Mediterraneo"), ma anche per i modi in cui la tradizione e la psicologia, sia individuale che collettiva, stabiliscono il rapporto con il lavoro umano, secon-

Non si tratta di avere come modello il pauperismo quando si parla di una connessione lavoro-qualità della vita: si tratta piuttosto di cambiare il modo di porsi davanti al progresso e all'economia restituendo alla cultura il primato che le spetta e valorizzando le enormi potenzialità dei giacimenti culturali euro-mediterranei

do una grande tradizione dell'ambito artigianale, che ormai non va più sottovalutato o trascurato dal momento che in esso si ritrovano molte premesse per una moderna società relazionale, da collocare tra mercato e stato.

Perché forzare il nostro mondo produttivo d'origine con sistemi esogeni? Per-

ché fidarsi di un dogma secondo il quale sarebbero i metodi dell'industrialismo a introdurre nel post-industrialismo? Perché restare passivi subendo i processi globalizzanti così come sono? L'Europa centro-settentrionale e quella mediterranea hanno in una prospettiva comune grandi premesse autoctone per un decollo originale rispetto al modello americano.

Il settore agro-alimentare, pesca, turismo, beni culturali e artigianato coniugati con l'innovazione tecnologica trovano nella piccolissima, piccola e media impresa il panorama più congeniale per tradizioni, psicologia collettiva e individuale.

Le nascite di piccole iniziative, ad esempio in Sicilia, sono da grandi numeri; se altrettanto grandi sono le registrazioni di morte, ciò si deve alla mancanza di urbanizzazioni terziarie, di *marketing*, di organizzazione, etc.

Queste deficienze costituiscono un'interfaccia della cultura dell'Italia meridionale che deve anche modellare la struttura politico-amministrativa e il mondo bancario, fortemente traumatizzato al sud, soprattutto negli ultimi decenni.²

Un brillante imprenditore del sud d'Italia ha asserto: "noi operiamo in condizione no-profit".

Cerchiamo allora di organizzare questa condizione: non si tratta di avere come modello il pauperismo ma stabilire connessioni *lavoro-qualità della vita*,

cominciando a concepire nelle leggi no-profit la possibilità di retribuzioni adeguate ad alte qualificazioni professionali e tecnologiche, così come è suggerito dallo stesso diffondersi di associazioni no-profit nel mondo dei ricercatori scientifici.

Il sistema bancario, da parte sua, potrebbe attivarsi per incoraggiare i risparmiatori a investire nel settore.

Certamente il banchiere sarebbe un po' recalcitrante di fronte a una visione che abbracci l'intero *status* del mondo contemporaneo, anziché la dimensione esclusivamente finanziaria.

Grandi potenzialità

Nel Mediterraneo è latente un patrimonio di risorse nei settori più diversi che avrebbero solo bisogno di essere inquadrati – non in massa, ma in piccoli gruppi – per diventare pienamente operativi.

Le attese sono molte, ma l'istruzione e la ricerca finora hanno fatto ben poco; sarebbe tempo di impegnarsi per la costruzione di una società diversa e di una nuova economia⁴ – correttiva e integrativa della globalizzazione – e per un dialogo con i mercati asiatici e africani, ampliando così il sistema Europa-Mediterraneo.

Il V Programma quadro orienta verso una maggiore aderenza tra scienza e ricerca da un lato e lavoro e produzione sostenibile dall'altro. Ma questo non esalta ancora di più la ricerca applicata che oggi dipende già troppo dal mercato e dall'industria?

Non è contrario all'offerta di strategie scientifiche e concettuali endogene di cui avrebbe bisogno soprattutto il Mediterraneo e che possono scaturire dalla ricerca di base?

Non è il nostro tempo troppo appiattito a livelli di "tecnica-e-produzione" e quindi incapace di strategie che dovrebbero venire dal mondo della scienza, e non dipendere dai meccanismi produttivi?

La complessità è una ricchezza

La prima risposta è l'osservazione di buon senso che una scelta come quella del V Programma quadro non toglie

nessuna libertà al panorama tradizionale della ricerca perché i fondi dei singoli Stati e quelli privati possono restare distribuiti nel tradizionale scenario fatto di ricerca di base e di ricerca applicata.

La scelta fatta dall'Unione Europea è importante perché contiene anche la tendenza a favorire lo sviluppo sostenibile nei vari luoghi, privilegiando le risorse reali e le forze endogene.

Cosicché curare l'ambiente, come suggerisce in molti passaggi il V Programma quadro, vuol dire rendere obiettivo primario non tanto la ricerca settoriale che ha caratteristiche mono-forma, quanto la ricerca intersettoriale con le sue caratteristiche di interdisciplinarietà pluri-forme.

Il mondo, per le sue strategie, deve valorizzare i due anelli della scienza e della sapienza; va però osservato come lo spostamento interno dei pesi non avviene schematicamente aumentando la "ricerca di base" rispetto a quella "applicata" – e cioè dando più peso "astratto" all'anello della scienza – ma sviluppando in tutti gli anelli una tensione culturale fondata sulla sapienza.

Nuovo spazio alla cultura

La cultura, grande soggetto chiamato in causa, è oggi al margine dei meccanismi egemoni.

Allocata in quella sorte di "fine settimana" già evocato, è posta a presidiare le marginalità del tempo libero, mentre bisogna farla giocare nuovamente anche nella tecnica e nella produzione e ridare il senso e il peso delle sue qualità organiche, nei vari momenti del lavoro con il sorgere di una nuova sensibilità.

Cultura manuale ed elaborazione concettuale animerebbero insieme l'anello della produttività. *Sapienza e produzione*, tornerebbero su un piano di dialogo più diretto, e non avrebbero più necessità costante della mediazione di scienza e tecnica.

Questa linea di comportamento apre nuovi orizzonti e possibilità di equilibrata autonomia, modificando l'orientamento assunto dalla globalizzazione per cui le leggi dei "mercati sovrapposti" (prevalentemente astratti), vengano

non considerate *tout-court* progresso. Prevalentemente astratti perché di dominio finanziario: quindi non solo i processi che vanno bene per i ricchi non vanno bene per i poveri, ma il mondo non si apre a innovazioni ulteriori a quelle che comporta il modello della finanziarizzazione dell'economia.

La "forma" egemone è divenuta quella quantitativa matematica degli indicatori che le "società protette" applicano e impongono anche alle "società esposte", volendo risanarle; nel frattempo, le società esposte vedono sostituita la loro dirigenza e le loro centralità dalla dirigenza e dalle centralità delle società protette.

Officine e laboratori chiudono, negozi e fabbriche cercano nuovi padroni, si verificano terremoti aziendali. Come ammoniscono Dahrendorf, Touraine e Huntington la forma quantitativa stabilita come guida – se non può essere seguita dalla qualità organica delle cose (e lo può raramente!) – fa traballare i mercati reali anche nei "mercati sovrapposti" e più strettamente integrati ai mercati valutari.

Questo processo può essere contenuto e corretto soprattutto attraverso una nuova era liberatoria della "scienza, della tecnica e del sapere"⁵. Per questo l'appello alle università è centrale, e significativa è l'opportunità offerta dal V Programma quadro.

Sapere e fare

I progetti da formulare anche con riferimento al V Programma quadro non dovranno esaurirsi sul piano degli studi e della ricerca.

Si tratta di giungere, con l'ausilio della ricerca, direttamente al potenziamento produttivo. Proprio qui si coglie il vantaggio che sarà offerto alle piccole e medie imprese, rendendo strutturale il loro rapporto con la ricerca delle università, che a loro volta dovranno articolarsi meglio per aderire al mondo del lavoro.

Per questo saranno motivate a operare sulle risorse territoriali reali e ad impegnarsi per uno *sviluppo sostenibile*.

I collegamenti effettivi tra università e produzione renderanno concreta quella che può apparire una proposta teori-

IDEE

ca: in sostanza, si affermerebbe ciò che può indicarsi come "scienza e tecnica del momento operativo".

Il V Programma quadro vuole, con l'aiuto della cultura, ridare direttamente valore al "fare immediato" nei mercati sottoposti, che sono anche i mediterranei e sempre più dipendenti dalle concentrazioni finanziarie lontane.

Il governo della realtà

Qui il cerchio si chiude: ricerca e progetto si dovranno configurare nei luoghi, entusiasinarsi di tutto l'arco che va dal valore fisico al valore metafisico della realtà e applicarsi alle risorse locali con la spinta dell'innovazione scientifica.

Non si può guidare l'Europa Mediterranea dall'Europa centrale! Né è possibile dall'America governare il Mediterraneo.

Se ciò avviene, è anche perché astratte e lontane sono le filiere egemoni di "scienza-tecnica-produzione" governa-

te dalla finanziarizzazione dell'economia e ad esse prevalentemente legate. La ricerca e l'università, *in loco*, possono valorizzare il giacimento culturale e demografico del Mediterraneo che può avere grande ruolo nel futuro di un mondo orientato ad una innovazione che non sia letta solo in chiave economico-finanziaria.

Il V Programma quadro appare attenersi su questa linea, evocando con la "città del futuro" il luogo topografico oltre che topologico e illuminando con luce nuova il ruolo delle economie reali rispetto alle economie di carta, del lavoro rispetto al capitale, considerando anche le condizioni di *prossimità politica* tra persone e cose, tra cose e cose, tra persone e persone, affinché la democrazia riacquisti il governo della realtà.

Il V Programma quadro può suonare come un appello strategico anche per le regioni euro-mediterranee e le loro università: "Tu trovi il tuo ruolo, se accetti il gioco grosso e su queste linee ti impe-

gni ad una innovazione organizzativa e produttiva che, fondata sulle tue risorse reali, si muova alla quota alta della scienza e della sapienza e scuota anche le tue università.

Nei sentieri innovanti *della scienza, della tecnica e del sapere* che proprio dall'Europa ti proponiamo, trovi già una prima traccia per l'emergente innovazione geografica: quella del nuovo Mediterraneo".

¹ Il tema è stato oggetto di un interessante dibattito svoltosi nella primavera '98 nella sede del rettorato dell'Università di Catania, con la moderazione del rettore Enrico Rizzarelli, l'introduzione di Umberto Scapagnini, presidente della Commissione Ricerca e Energia del Parlamento Europeo e gli interventi di Ezio Andreta, Umberto Bertazzoni, Umberto Finzi, Raffaele Liberali e Michele Genovese, della Direzione XII dell'UE.

² Lo descrive utilmente il libretto *Sicilcassa; una morte annunciata* di E. Grammatico, Sellerio, Palermo 1998.

³ Conversazioni con Umberto Schininà.

⁴ Vedi a questo proposito i lavori di Pierpaolo Donati e di Stefano Zamagni.

⁵ Giovanni Paolo II, *Centesimus annus*.



Scuola Superiore
G. Reiss Romoli

ingegneria dell'informazione • direzione aziendale • ingegneria dell'informazione • direzione aziendale

vivere da protagonisti
nella società dell'informazione

Formazione
continua

Formazione
internazionale

Formazione
a distanza

Formazione
a richiesta

consulenza



GRUPPO
TELECOM ITALIA

Con la pubblicazione del bando per il 1999, l'Azione Jean Monnet si avvicina a compiere il suo decimo anniversario, e quest'anno tre atenei italiani hanno avuto l'ambito riconoscimento di Centro Europeo di Eccellenza

Azione Jean Monnet
CATANIA
CENTRO DI ECCELLENZA

Valentina Barbagallo

Il processo di costruzione dell'Unione Europea passa anche attraverso l'insegnamento e la ricerca nelle università. Proprio per rendere più forte il legame tra sviluppi dell'integrazione e mondo accademico, nel 1990, durante la presidenza Delors, la Commissione Europea lanciò l'Azione Jean Monnet¹, un progetto di supporto all'introduzione di corsi sull'integrazione europea nelle università degli Stati membri tramite la concessione dei finanziamenti necessari per l'avvio dei corsi stessi.

Attraverso la Direzione Generale dell'Informazione e della Comunicazione (DG X), la Commissione ha sostenuto quest'azione di informazione nell'ambito delle scienze umane – vale a dire il diritto comunitario, l'integrazione economica europea, l'integrazione politica europea e la storia della costruzione europea – erogando sovvenzioni sotto forma di co-finanziamento: l'università beneficiaria si impegna a mantenere le attività avviate per almeno altri quattro anni dopo un primo periodo di avviamento di tre sostenuto dalla Commissione, per un totale di sette anni.

Il prodotto dell'impegno quasi decennale dell'Azione Jean Monnet può essere riassunto in alcune cifre: 1.519 progetti di insegnamento su temi riguardanti l'integrazione europea, suddivisi tra cattedre Jean Monnet (365), corsi permanenti (580) e moduli europei (440)².

Nell'intento di dare maggiore rilevanza e diffusione al progetto originario, il *call for applications* del 1998 ha

introdotta alcune innovazioni, tra le quali il progetto pilota dei centri di eccellenza.

Si tratta di un nuovo impegno finanziario rivolto alle università che, alla luce dell'esperienza già maturata nell'ambito degli studi europei, possono ottenere la qualifica di "centro di eccellenza".

Le sovvenzioni erogate devono essere impegnate per consentire la riunificazione di quelle risorse "europee", già esistenti nell'ateneo, ma prive di un quadro di azione comune, e ad incrementare il rapporto con i cittadini attraverso lo sviluppo di progetti che coinvolgano la società civile in generale e il contesto regionale in particolare.

Per quanto detto, è facile spiegare il sorprendente numero di candidature ricevute dopo la pubblicazione del primo bando, e ciò ha reso necessario da parte della Commissione, in collaborazione con il Consiglio Universitario Europeo³, una rigida selezione che si è conclusa con il riconoscimento di 25 centri di eccellenza.

L'Università di Catania è uno dei tre atenei italiani "premiati" dalla Commissione con il prestigioso riconoscimento di Centro Europeo di Eccellenza, insieme all'Università di Roma "La Sapienza" e all'Università di Pavia. La scelta non sorprende dato che l'ateneo siciliano è stato tra i primi ad intuire la novità dell'Azione Jean Monnet, attivando, già nell'anno accademico 1990/91, un modulo europeo Jean Monnet su "Politica e Governo

della Comunità Europea", tenuto nell'ambito della cattedra di Relazioni internazionali del prof. Fulvio Attinà, ordinario di questo insegnamento presso la facoltà di Scienze politiche.

Sulla scorta del consenso ottenuto tra gli studenti, l'anno successivo venne istituito il primo corso permanente su "Politica della Comunità Europea", aperto a studenti dal terzo anno di corso e a laureati provenienti dalle facoltà di Lettere, Giurisprudenza ed Economia e che si avvale del contributo di docenti italiani e stranieri e funzionari delle Istituzioni europee. Dall'anno accademico 1996/97, il corso permanente Jean Monnet "Federalismo e Unione Europea" è stato nuovamente inserito nell'insegnamento di Relazioni internazionali.

Nel 1996, la "vocazione europea" della facoltà di Scienze politiche è stata confermata dall'attivazione di una cattedra Jean Monnet che ha introdotto, tra gli insegnamenti fondamentali dell'indirizzo politico-internazionale nel corso di laurea della facoltà, Politica comparata dell'Unione Europea. Infine, nel 1998, il percorso di affermazione della ricerca e dell'insegnamento nel settore dell'integrazione europea è stato arricchito da una nuova tappa per l'Università di Catania con l'attribuzione della nomina a Centro di Eccellenza.

Parallelamente alle evoluzioni avvenute nell'ambito dell'insegnamento, anche sul fronte della ricerca il progetto della Commissione ha trovato ampia attuazione. In particolare, gli interessi

sono stati concentrati su alcune tematiche che vanno dai processi di democratizzazione dell'Unione Europea alla politica estera e di difesa, dalla rappresentanza di interessi, alle relazioni euro-mediterranee e transatlantiche, naturalmente con una costante apertura e sensibilità verso nuove sfaccettature e problematiche di un processo complesso e variegato come quello dell'integrazione europea.

La nuova opportunità del Centro di Eccellenza ha trovato una concreta applicazione con la sua attivazione presso il dipartimento di Studi politici della facoltà di Scienze politiche, dove già dal 1997 operava un Centro di documentazione denominato EuroMed.

Il Centro EuroMed, ribattezzato "Centro Europeo Jean Monnet EuroMed", pur mantenendo un particolare interesse verso l'analisi delle relazioni euro-mediterranee, ha predisposto un calendario di attività adeguato ai più ampi obiettivi previsti per il progetto del Centro di Eccellenza, privilegiando l'interazione tra discipline e facilitandone l'accesso ai cittadini attraverso un costante aggiornamento del proprio sito web¹.

L'Ateneo di Catania ha dunque pienamente soddisfatto e rispettato la logica dell'Azione Jean Monnet: ricerca ed insegnamento sono le due parole chiave che, nel corso di questi anni, hanno trovato una costante corrispondenza nelle iniziative organizzate sotto l'egida del progetto comunitario e che oggi trovano una più completa applicazione all'interno delle attività gestite dal Centro. Alcune di queste iniziative possono essere brevemente indicate, pur rinviando al sito web stesso per i necessari approfondimenti.

Da febbraio a maggio è attivo un corso di Diritto comunitario, organizzato in collaborazione con il Consiglio dell'Ordine degli Avvocati di Catania

Il 6 e 7 maggio si svolgerà il primo *workshop* su "Democrazie ed elezioni nell'Unione Europea 1999" rivolto all'approfondimento dell'analisi scientifica della democrazia dell'Unione Europea in vista di importanti appuntamenti che imprimeranno una nuova svolta al processo integrativo: dalle imminenti elezioni europee alle riforme istituzionali e procedurali, dall'allargamento all'avvio dell'euro.



Ingresso di un edificio della Università dell'Insubria

Infine, per giugno è prevista la seconda edizione della scuola estiva su "Il Mediterraneo e il nuovo ordine internazionale", che quest'anno si avvale anche del sostegno del Ministero per le Politiche comunitarie.

La positiva esperienza della passata edizione è stata una conferma dell'opportunità di istituire un'occasione di incontro e confronto per giovani studiosi provenienti dall'area euro-mediterranea o comunque coinvolti in ricerche riguardanti le relazioni euro-mediterranee.

Per rendere accessibile la scuola anche a candidati provenienti da paesi francofoni, si è deciso di adottare il bilinguismo, garantendo un ulteriore arricchimento della composizione geografica di istituzioni e candidati partecipanti.

¹ Per approfondimenti si consiglia di visitare il sito dedicato all'Azione Jean Monnet: http://europa.eu.int/comm/dg10/university/ajm/index_it.html. Cfr. anche l'articolo *Jean Monnet/Insegnare l'integrazione europea*, in *Universitas* n. 60-61, p.57.

² Le cattedre Jean Monnet e le cattedre Jean Monnet ad personam corrispondono ad un posto di insegnamento a tempo pieno dedicato all'integrazione europea; i corsi permanenti durano un minimo di 60 ore ed equivalgono ad un corso annuale permanente di un anno accademico; i moduli europei durano un minimo di 30 ore e riguardano l'integrazione europea in una delle discipline considerate prioritarie.

³ Il Consiglio Universitario Europeo per il Progetto Jean Monnet è composto da rappresentanti di istituzioni universitarie (rettori) eletti dalla Confederazione delle Conferenze dei Rettori dell'Unione Europea e da rappresentanti di professori specializzati in studi sull'Integrazione Europea, eletti da Ecsa Europe che riunisce le Associazioni nazionali di Studi Europei.

⁴ <http://www.fscpo.unict.it/EuroMed/cjnhome.htm>

RICERCA COMUNITARIA PER IL NUOVO MILLENNIO

Carmen Tata

Il 3 marzo, appena qualche giorno dopo il lancio ufficiale in Europa del V Programma quadro della ricerca europea avvenuto in Germania, si è tenuto nel Palazzo Reale di Napoli il convegno "La ricerca comunitaria all'esordio del terzo millennio", organizzato dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

Nella sala del teatro di corte si sono radunati ricercatori, imprenditori e operatori della ricerca pubblici e privati provenienti da tutta Italia per assistere alla presentazione delle linee guida del Programma. Edith Cresson, presidente da ormai quattro anni della Direzione generale XII (preposta alla ricerca) della Commissione Europea, in videoconferenza da Bruxelles ha dato il benvenuto ai presenti esprimendo la sua soddisfazione per aver raggiunto con il V Programma quadro l'obiettivo che si prefissava all'inizio del suo mandato: rifondare la politica comunitaria, concentrarne gli interventi per renderla più efficiente, semplificarne le pastoie burocratiche, avvicinarla all'industria e al mercato.

Il ruolo delle piccole e medie imprese

Di sicuro il V Programma quadro 1998-2002-- approvato a dicembre 1998 dopo un percorso estenuante tra il Consiglio, la Commissione e il Parlamento europei, con un bilancio globale di poco meno di 30.000 miliardi di lire -- non è rivoluzionario, ma rappresenta

una svolta nel tentativo di far recuperare all'Europa la competitività tecnologica rispetto agli Stati Uniti e al Giappone.

Madame Cresson ha evidenziato le caratteristiche del nuovo Programma che consistono nella concentrazione degli interventi e nell'attenzione crescente al ruolo delle piccole e medie imprese, la cui presenza obbligatoria deve essere almeno del 10% in tutti i progetti di ricerca. Anche il parlamentare europeo Umberto Scapagnini, presidente della Commissione Ricerca del Parlamento Europeo, ha ribadito l'importanza di riservare una quota dei fondi della ricerca alle piccole e medie imprese italiane, che rappresentano circa un quarto di quelle di tutti i paesi dell'Unione Europea.

Quindi se il V Programma quadro può costituire un punto di svolta per l'innovazione in Europa, la competizione è fortissima e l'Italia sembra molto più determinata rispetto a quattro anni fa, quando venne varato il IV Programma quadro.

Indicazioni e incentivi

Negli ultimi tempi il CNR, l'APRE, il MURST e tutti i funzionari preposti alla ricerca europea hanno sempre sottolineato la scarsa partecipazione italiana ai progetti del Programma quadro: nell'edizione precedente, l'Italia aveva conquistato appena il 10% dei finanziamenti comunitari, contro il 14% versato dal nostro paese nelle casse di Bruxelles.

Il ministro Zecchino ha lanciato a tutti gli operatori un appello ad attivarsi in tempo per presentare progetti di qualità. Da parte sua, si è dichiarato disposto ad abbattere i vincoli burocratici ed economici per agevolare l'informazione, la presentazione delle domande e l'iter delle istruttorie; infatti è stato realizzata presso il MURST una struttura composta da esperti di riferimento per ciascuna azione del Programma, capaci di fornire indicazioni valide per la compilazione delle proposte. Inoltre, ha chiesto al ministro Dini la presenza di un rappresentante del MURST a Bruxelles.

L'APRE (l'agenzia per la promozione della ricerca europea con sedi in numerose regioni italiane), invece, ha organizzato corsi di formazione rivolti a tutti coloro che desiderano accedere ai fondi comunitari.

Zecchino ha messo sul tappeto anche una serie di incentivi per incoraggiare la partecipazione italiana ai programmi europei: a breve sarà varato un piano per cui i soggetti italiani che parteciperanno al V Programma quadro riceveranno un finanziamento che oscillerà tra il 10 e il 25% della loro quota di partecipazione, in base a parametri come dimensione aziendale, localizzazione territoriale e collaborazione con gli enti pubblici di ricerca. Secondo Umberto Rosa, consigliere incaricato della Confindustria per la ricerca, le premesse necessarie per una migliore partecipazione del nostro paese al nuovo programma di ricerca e

sviluppo europeo ci sono, ma da sole non bastano: è necessario potenziare il più possibile le strutture pubbliche che già si adoperano per aiutare le imprese ad affrontare la maggiore complessità degli obiettivi del V Programma quadro, la cui struttura è stata illustrata dai funzionari di Bruxelles responsabili dei quattro programmi tematici e dei tre programmi orizzontali.

Nuove caratteristiche

Se il IV Programma aveva come obiettivo principale la competitività industriale, ora l'accento si sposta radicalmente e la ricerca è finalizzata solo a risolvere i problemi della società: la parola chiave diventa l'approccio *problem solving*. Di conseguenza i nuovi contenuti tecnico-scientifici dei programmi vengono visti come problemi da risolvere secondo obiettivi concreti e quantificabili anche in funzione del tempo.

Questo nuovo legame tra scienza e società caratteristico del V Programma quadro, evidenziato anche da Lucio Bianco, presidente del CNR, ha implicato una riorganizzazione della politica di ricerca in obiettivi di sviluppo sostenibile. L'80% del bilancio comunitario del V Programma quadro viene ripartito in azioni chiave, mentre il rimanente 20% viene suddiviso in temi di ricerca generica e supporto alle infrastrutture.

Le 23 azioni chiave rappresentano altrettanti problemi sociali ed economici a cui i ricercatori europei dovranno dare una risposta nei prossimi 4 anni. La stessa idea delle azioni chiave contribuisce a rafforzare l'idea di costituire reti di ricerca multidisciplinari composte da accademici, imprenditori e politici.

Informazioni si possono trovare nel sito web dell'APRE (<http://www.apre.it>) o in quello della banca dati della Comunità dedicato alla ricerca (<http://www.cordis.lu>), dove è possibile scaricare programmi di lavoro, formulari e gli stessi bandi pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee. Si hanno tre mesi per presentare proposte e, se la proposta viene selezionata, entro la fine dell'anno la Comunità è in grado di far partire i primi contratti.

PRESENZE FEMMINILI NEGLI ATENEI SPAGNOLI

Manuela Borraccino

Spagna, fine Anni Quaranta: le donne erano solo il 13% degli studenti; oggi sono il 52%. Le docenti rappresentavano il 4% del corpo insegnante, oggi sono un terzo. Se mezzo secolo fa la stragrande maggioranza delle donne studiava Lettere, ora sono presenti in tutte le facoltà, benché siano comunque meno rappresentate in quelle scientifiche.

In Spagna le donne cominciarono a frequentare l'università nel 1841 come uditrici. Ma si dovette aspettare il 1858 per avere la prima scuola di Magistero e il 1880 per avere le prime laureate in Matematica, Farmacia, Medicina.

Solo dopo il 1888 le donne poterono cominciare a iscriversi all'università senza il permesso del padre o del marito. Nel 1930, alla fine della dittatura di Primo Rivera, le universitarie spagnole rappresentavano il 5% del totale. Si distinsero in quegli anni Vittoria Kent, del partito radicale socialista, prima donna a entrare nell'ordine degli avvocati di Madrid, e Pilar Careaga, primo ingegnere industriale donna, che sarebbe arrivata a essere sindaco di Bilbao durante il regime franchista.

Nel 1931 Maria Zambrano ottiene la cattedra di Filosofia nell'Università Centrale di Madrid (l'attuale *Complutense*).

La lenta ma progressiva crescita della presenza della donna nell'università si deve a fattori diversi: da quelli ideologici (l'istruzione come mezzo di emancipazione della donna), a quelli demografici (l'aumento della speranza di vita dei figli incide sulle eredità e quindi si cerca una soluzione nella preparazione professionale), fino a quelli sociali (importanza crescente della

classe media urbana, che vede nell'università un mezzo per migliorare la propria posizione sociale). Nel 1940 la percentuale delle studentesse sale al 14%. A metà degli Anni Quaranta l'Università Centrale di Madrid era considerata il centro universitario più importante di Spagna. Per una studentessa madrileni di quegli anni l'università rappresentava poco più che la possibilità di conoscere il suo futuro marito o ampliare il circolo delle amicizie.

Molte ragazze non studiavano per acquisire una qualificazione professionale, dato che la maggior parte di esse non avrebbe esercitato un lavoro extradomestico: il possesso di un titolo di studio superiore rispondeva al profilo di ragazza della classe media interessata ad ampliare la sua formazione intellettuale. Fra le giovani delle classi alte non era molto ben visto frequentare le facoltà, e preferivano adattarsi a una cultura "di decoro" (cultura di base, musica, etichetta).

Dal dopoguerra a oggi la presenza delle donne nell'università ha conosciuto un cambiamento radicale. Non solo la percentuale è cresciuta dal 14 al 52%, ma è molto cambiata la presenza nella distribuzione dei corsi: pur essendo moltissime ragazze nelle facoltà di Lettere, Giurisprudenza e Farmacia, il loro numero è aumentato anche nelle facoltà sanitarie e scientifiche.

Nel 1997 il 69% degli studenti di Medicina erano donne, come il 60% dei medici al di sotto dei 30 anni. E mentre fino al 1975 solo il 5% degli studenti dei politecnici erano donne, nel 1995 la percentuale è stata del 27,3%, con una maggiore presenza ad Architettura e Informatica.

Germania

RESPIRO INTERNAZIONALE

Aumentare la competenza, l'autonomia, la valorizzazione e l'efficienza e soprattutto una maggiore internazionalizzazione, fino a raggiungere standard accademici simili a quelli angloamericani: in Germania le riforme della politica universitaria rappresentano quasi una rivoluzione.

Lo scorso ottobre rettori e rappresentanti di tutti i paesi europei si sono incontrati nella Repubblica Federale Tedesca per discutere sul futuro degli istituti di istruzione superiore. Tema dell'incontro: "Università 2010".

Tutti hanno concordato su un punto: l'università del futuro dovrà essere molto più internazionale, se vuole mantenere la sua posizione di prestigio per attrarre i migliori professori e studenti. Questo assunto è stato nuovamente sottolineato dall'assemblea generale della Conferenza Europea dei Rettori che si è recentemente riunita a Berlino.

Anche durante la conferenza mondiale delle università promossa dall'Unesco sono state poste sul tappeto le questioni della mobilità tra le frontiere e il

riconoscimento dei titoli ottenuti nei paesi stranieri. Questioni che interessano un milione e mezzo di studenti che studiano all'estero, per un periodo o per l'intero corso di studi: ed è un numero destinato a raddoppiarsi entro il 2010, secondo alcune statistiche.

È necessario, insomma, hanno concluso i rettori, mettere fine all'isolamento accademico e all'anacronistico spirito corporativistico che si respira negli atenei tedeschi, visto che è proprio da quel bacino di studenti che studiano all'estero che si reclutano in forma crescente le élite per la scienza, l'industria e la politica.

Oggi la conoscenza delle lingue straniere è un requisito fondamentale nella selezione del personale e molte aziende ritengono l'esperienza maturata in altri paesi un requisito indispensabile per aspirare a ruoli direttivi.

In un convegno realizzato all'inizio dell'anno accademico il ministro degli Esteri Klaus Kinkel e il ministro della Ricerca scientifica Jurgen Ruttgers hanno dato nuovo impulso ai primi risultati ottenuti negli ultimi due anni:

è migliorata la preparazione dei 150.000 studenti stranieri ospitati dalla Germania, e quasi il 10% degli studenti tedeschi ha svolto almeno un semestre di studio all'estero e conclude con successo il corso di laurea.

Sono aumentate anche le facilitazioni per l'entrata e il soggiorno di studenti stranieri in Germania. Il Servizio tedesco di scambio universitario (DAAD) ha dato il via a più di 50 corsi in inglese; più di 100 docenti stranieri lavorano nelle università tedesche; si sta cercando di portare i titoli di laurea e di Master allo stesso livello di quelli internazionali; si sono costituite nuove istituzioni universitarie internazionali, in parte finanziate dalle imprese.

Il fronte dell'istruzione ha registrato più cambiamenti negli ultimi tre anni che nei trenta precedenti.

Non sorprende quindi che il DAAD si aspetti un maggiore appoggio istituzionale e più facilitazioni in materia fiscale: l'internazionalizzazione è lo strumento più efficace ed economico per una riforma universitaria di qualità.

M. B.

abstract

The construction process of the European Union also involves education and research in universities.

To strengthen the link between integration and the academic world, in 1990, under the presidency of M. Delors, the European Commission launched the Jean Monnet Project, whose aim is to facilitate the introduction of permanent courses on European integration in the universities in the member states, by means of start-up subsidies.

Through the Directorate-General for Information and Communication (DG X), the Commission has fostered this project in the following disciplines – namely, Community Law, European Economic Integration, European Political Integration and the History of the European Construction Process – by awarding funds on a co-financing basis: the beneficiary university undertakes to maintain the teaching activities thus created for a period of at least four years, following the start-up period of three years subsidised by the Commission, that is a total period of seven years.

The publishing of the call for applications for 1999 fell on the eve of the tenth anniversary of the Jean Monnet Project, and this year three Italian universities have been received the much-aspired recognition of European Centre of Excellence: Padua, Rome ("La Sapienza") and Catania, whose experience is illustrated in this section.

The following article contains an abstract of the conference on the 5th Framework Research Programme, held in Naples last March. The 1998-2002 5th Framework Programme is no revolutionary event, but it does represent a turning point in Europe's attempt to increase its competitive edge in the field of technology, compared to the United States and Japan.

The characteristics of the new Programme consist in the focus on and growing interest in the role of small and medium enterprises, which must be involved for at least 10% in all research projects.

The section also contains two brief references to the presence of women in Spanish universities and on the growing internationalization of German universities.

Le processus de construction de l'Union Européenne passe aussi par l'enseignement et la recherche dans les universités. C'est justement pour renforcer le lien entre la progression de l'intégration et le monde universitaire qu'en 1990, pendant la présidence Delors, la Commission Européenne a lancé l'Action Jean Monnet, un projet de soutien à l'introduction de cours sur l'intégration européenne dans les universités des Etats membres, par la concession des subventions nécessaires pour lancer les cours. Par l'intermédiaire de la Direction Générale de l'Information et de la Communication (DG X), la Commission a soutenu cette action d'information dans le cadre des sciences humaines – c'est-à-dire le droit communautaire, l'intégration économique européenne, l'intégration politique européenne et l'histoire de la construction de l'Europe – en accordant des subventions sous la forme de co-financement: l'université bénéficiaire s'engage à maintenir les activités lancées pendant au moins quatre ans après une première période de lancement de trois ans, assistée par la Commission, soit au total sept ans. En publiant l'avis de concours pour 1999, l'Action Jean Monnet s'apprête à célébrer son dixième anniversaire, et cette année trois facultés italiennes ont été gratifiées par la reconnaissance du Centre Européen d'Excellence: Padoue, Rome "La Sapienza" et Catane, dont l'expérience est exposée dans cette rubrique. L'article suivant donne la synthèse d'un congrès sur le 5e Programme cadre de recherche qui s'est déroulé à Naples au mois de mars. Le 5e Programme cadre 1998-2000 n'est pas révolutionnaire, mais c'est un tournant dans la tentative de faire récupérer à l'Europe la compétitivité technologique par rapport aux Etats-Unis et au Japon. Les caractéristiques du nouveau Programme sont la concentration des interventions et l'attention croissante portée sur le rôle des petites et moyennes entreprises, dont la présence obligatoire doit être d'au moins 10% dans tous les projets de recherche. La rubrique donne encore deux nouvelles brèves sur la présence des femmes dans les universités espagnoles et sur l'internationalisation croissante des universités allemandes.

résumé

Analisi del fenomeno della corruzione, uno dei principali ostacoli allo sviluppo dei paesi emergenti che ha costi altissimi ed è capillarmente diffuso ovunque

Corruzione

LA NEMICA DELLO SVILUPPO

Raffaella Mazzarelli

Un male diffuso e costoso

“È ovunque; nessun paese può pretendere di essere modello di virtù in questo campo”, così Trasparenza Internazionale, organizzazione non governativa fondata nel 1993 al fine di sensibilizzare opinione pubblica e istituzioni sul tema della corruzione,¹ stigmatizza la trasversalità del fenomeno, che affligge tanto le società occidentali, quanto le economie dei paesi emergenti e in via di sviluppo.

Una malattia certamente diffusa e, purtroppo, in crescita, sia a livello nazionale, sia nei rapporti tra gli Stati, almeno a giudicare dal numero sempre più elevato di scandali che attirano quotidianamente l'attenzione dei *mass media* e dall'atteggiamento della Banca Mondiale, del Fondo Monetario Internazionale e dell'OCSE – il club delle 29 nazioni più ricche del mondo – che si dicono pronte a dare battaglia, dichiarano di voler vincolare l'aiuto economico ai paesi in via di sviluppo all'introduzione di misure anti-corruzione, e firmano accordi significativi (l'ultimo – la Convenzione sulla lotta alla corruzione degli agenti pubblici internazionali nei negozi commerciali internazionali, adottato a Parigi nel 1997 dai paesi OCSE, è appena entrato in vigore e definisce reato il pagamento di commissioni illecite nelle transazioni internazionali).

Le preoccupazioni della comunità internazionale e delle istituzioni che governano l'economia del pianeta sem-

brano comunque dettate, più che da un'esigenza etica, dal timore che il costo economico delle malversazioni operate da pubblici funzionari ed il peso delle corruttele sistematiche ed organiche all'interno dei pubblici uffici diventi troppo elevato.

A giudicare dalle cifre ufficiali, non si può dar loro torto: l'Unione Europea denuncia ad esempio il “grave problema” dell'appropriazione illecita di circa il 7% del bilancio della Commissione Europea da parte di gruppi organizzati come una vera e propria mafia; secondo la Banca Mondiale, inoltre, le somme distribuite annualmente attraverso i canali della cosiddetta economia sommersa ammontano a circa 80 miliardi di dollari, poco meno, come ha sottolineato di recente *Le Nouvel Observateur*, del denaro speso dal Fondo Monetario Internazionale per salvare il continente asiatico dalla bancarotta.

Si tratta, però, solo della “punta dell'iceberg”²: l'abuso di ruolo pubblico o l'utilizzo di fondi pubblici per il privato vantaggio – questa è la definizione corrente di corruzione³ – non è solo un fenomeno incidentale, limitato ad episodi che vedono coinvolti singoli funzionari ma assume in molti casi carattere istituzionale, quando non sistemico, diffuso nella società a tal punto da essere considerato strumento di *routine* per condurre a termine transazioni economiche e commerciali, capace di influenzare il comportamento individuale ad ogni livello del

sistema politico ed economico. Si manifesti come estorsione, peculato, abuso di potere, o semplice “bustarella”, il fenomeno corruzione è comunque “non conveniente” per la società.

In generale l'espandersi di traffici che sfuggono le vie ufficiali comporta, infatti, anzitutto, una diminuzione del denaro che affluisce nelle casse dello Stato e mina la capacità dei governi di controllare e gestire l'economia nazionale; il diffondersi di eventi di questo tipo altera, inoltre, le regole della concorrenza, permette l'assegnazione di contratti non ai più capaci, efficienti, competitivi, ma ai più corrotti ed in ultima analisi, sul piano sociale, storna le risorse da destinare allo sviluppo.

È questa la ragione per cui, se tollerata dalle economie di paesi ricchi dell'era post-industriale, la presenza di sacche di corruzione nei paesi in via di sviluppo appare elemento di forte rischio, alle imprese occidentali e ai donatori di aiuti internazionali: per le caratteristiche che essa possiede, per gli effetti che rischia di avere all'interno di quegli Stati, e sull'economia internazionale.

Corruzione e Pvs: una storia antica

Un recente sondaggio, condotto tra più di 150 alti funzionari pubblici e membri chiave della società civile all'interno di 60 Pvs, rivela che la corruzione all'interno dei pubblici uffici è considerata il primo ostacolo alla crescita di questi paesi. Gli studi più

recenti e le posizioni assunte dalla Banca Mondiale confermano questa tendenza: la corruzione *endemica* dei Pvs e dei paesi emergenti, considerata da sempre un problema culturale, storico e morale, è divenuta dagli Anni Novanta una questione di più rilevante portata ed è giudicata il più grave impedimento istituzionale allo sviluppo sostenibile di quegli Stati⁴. Il problema presenta però aspetti molteplici e contraddittori; se vi è accordo sulla natura pervasiva ed onnicomprensiva della corruzione nelle nazioni in via di sviluppo, ove "istituzioni, regole e norme di comportamento si ispirano ad un *modus operandi* inquinato, con burocrati e funzionari che agiscono secondo gli schemi predatori o le istruzioni dei loro referenti nell'arena politica"⁵, la riflessione sulle cause e sugli effetti della corruzione nell'area in esame è ancora questione "aperta" tra gli studiosi, suscettibile di soluzioni diverse, anche in conseguenza del quadro di riferimento utilizzato.

Il fenomeno non può essere ridotto alla sua espressione contemporanea. Le variazioni con cui gli episodi di corruzione si manifestano, nei diversi paesi e nelle diverse aree geopolitiche, risentono del mutare dei caratteri politici ed economici della società e vanno quindi anzitutto esaminate in una prospettiva a lungo termine: l'unica che consenta la definizione di misure anticorruzione in una dimensione del tempo non troppo ristretta.

Nel delineare i caratteri attuali della corruzione nei paesi dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia un cenno al passato è quindi necessario. Se nella maggior parte dei paesi africani le forme contemporanee di corruzione, pur non spiegabili *per sé* con il colonialismo, sono in parte modellate sull'eredità istituzionale lasciata dal lungo dominio degli Stati coloniali - che ha rafforzato la propensione all'accumulo di rendite ed indebolito la capacità dei



UNICEF/87-0005/Toimie

cittadini di avvertire la responsabilità politica dei governanti -, in America Latina esse riflettono tradizioni socio-culturali introdotte dagli Stati coloniali e fortemente resistenti al cambiamento, mentre in Asia appaiono soprattutto funzione del processo di accumulazione ed evoluzione dei diritti di proprietà e dei rapporti clientelari tra borghesia capitalista, politici e burocrati, cosicché la corruzione esce rafforzata dalla liberalizzazione economica, che accresce il potere d'acquisto del ceto capitalista rispetto alla classe politica.

Oggi la natura endemica del fenomeno nei paesi emergenti (ad esempio Albania e Bulgaria) ed in quelli in via di sviluppo (tra gli altri Nigeria, Congo, Kenya, Uganda) da un lato è fatta risalire a condizioni "strutturali" quali la povertà di materie prime e la più forte propensione degli impiegati pubblici ad accrescere le proprie entrate, esacerbati dai bassi salari e dall'inesistenza di meccanismi che diano sicurezza sul futuro (assicurazione, mercato del

lavoro stabile); dall'altro, essa viene collegata ad un contesto che incoraggia il suo verificarsi e radicarsi, come l'accumularsi di profitti eccessivi nelle mani di un numero ristretto di persone. Si pensi, in proposito alle rendite da monopolio che possono essere molto elevate nelle economie altamente "regolate", ove un sistema corrotto funge da moltiplicatore. In questi casi l'intervento del governo tende a restringere la libertà di concorrenza attraverso vincoli al commercio (tariffe e dazi sulle importazioni), politiche industriali di favore (sovvenzioni, e deduzioni dalle tasse), controllo dei prezzi, e concessione vincolata del credito. Terreno fertile per l'emergere di rapporti economici poco trasparenti è considerata anche l'economia cosiddetta di transizione, ovvero di passaggio da un sistema

pianificato ad una economia di libero mercato ove aumentano le possibilità di trarre ricchezze veloci dalle proprietà un tempo statali, per cui il sistema corrotto non fa che cambiare volto, diventando semplicemente più caotico e meno "organizzato".

Infine, la discrezionalità dell'azione pubblica, che va di pari passo con la debolezza e la scarsità di norme sempre mutevoli, e la fragilità delle istituzioni democratiche, che limita la possibilità, per i cittadini, di partecipare, controllare e "sanzionare" l'azione dei poteri pubblici - attraverso *media*, ONG e rappresentanti liberamente eletti - costituirebbero lo scenario politico della corruzione economica nella maggior parte dei paesi dell'Africa e dell'America Latina.

Le altre facce della medaglia

In una diversa prospettiva, alcuni studiosi hanno sottolineato che mentre in Stati come la Cina o come il Vietnam la presenza di regimi dittatoriali ha

permesso di tenere sotto controllo, almeno nel breve periodo, l'incidenza della corruzione attraverso l'adozione di misure repressive, molti Stati africani di nuova democrazia, come il Congo di Kabila o il Kenya, si sono andati caratterizzando per i livelli crescenti di corruzione che hanno investito i sempre più numerosi capi partito nei nuovi sistemi multipartitici. Paradigmatico, in questo senso è il caso dello Zambia, avviatosi nel 1991 sulla strada di un maggior liberismo economico che ha coinciso però con il moltiplicarsi delle occasioni di corruzione: gli scandali che coinvolsero i ministri del Governo Kiluba, prima in un traffico internazionale di droga e poi nella gestione poco limpida delle privatizzazioni, sono cosa nota.

Un ultimo elemento da considerare, nell'analisi dei fattori che modificano i caratteri della corruzione o ad essa danno origine, è il contesto internazionale. Nonostante la sempre più evidente internazionalizzazione degli scambi e l'influenza che aiuti, investimenti e commerci internazionali esercitano sulle possibilità di ricerca e di accumulo di rendite, è molto recente l'attenzione di studiosi e responsabili politici alle reali dimensioni del problema, che può assumere le forme della tangente o di un pagamento illegale all'interno dei flussi di investimento, di trattative commerciali o nell'ambito di un piano di aiuto ai Pvs e che può comportare l'accesso preferenziale ad opportunità commerciali, o favoritismi nella decisione su proposte di investimento, con evidenti ripercussioni economiche.

Una ricerca quantitativa condotta da Johann Lambsdorff suggerisce, in particolare, che il grado di corruzione dei paesi importatori influenza la struttura commerciale dei paesi esportatori e che questi, se altamente corrotti, hanno più probabilità di avere successo in mercati dove prevalga un analogo livello di corruzione. Come dire che la corruzione, nei rapporti commerciali tra le nazioni, è divenuta una delle merci di scambio principali.

Il prezzo più alto

I timori evidenziati dalla Banca Mondiale e dal Fondo Monetario Internazio-

nale rispetto alle caratteristiche endemiche della corruzione nei paesi africani e sudamericani mettono in luce la stretta relazione negativa esistente tra corruzione, sia essa organizzata o caotica, di alto livello o di basso livello⁶, e crescita economica. La teoria economica ribadisce da un lato questa relazione sottolineando che la corruzione riduce lo sviluppo diminuendo gli incentivi ad investire (sia per le imprese nazionali che per quelle straniere), rendendo di livello inferiore la qualità delle infrastrutture e dei servizi pubblici, riducendo le entrate fiscali dello Stato, obbligando le risorse umane più capaci ad impegnarsi in attività dirette alla ricerca di rendita più che in imprese produttive, modificando e distorcendo la composizione della spesa pubblica.

Accanto a questa opinione prevalente, che sembra poter conciliare principi etici ed economici, occorre dar conto, però, di quella che – fondandosi sull'esame empirico della storia dell'est asiatico – afferma che non sempre il diffondersi di un sistema di corruzione può essere posto in relazione inversa con lo sviluppo⁷.

Esso faciliterebbe al contrario il superamento di vincoli burocratici troppo pesanti, l'aggiramento di norme inutili e numerose rendendo più efficiente l'economia e velocizzando gli scambi così come è accaduto in Corea e nella maggior parte dei paesi del sud-est asiatico. In realtà se questa interpretazione offre l'opportunità di riflettere sui chiaroscuri del fenomeno, sulle cause e sulla portata reale dei suoi effetti permettendo di elaborare strategie anti-corruzione più incisive – ad esempio attraverso un esame delle strutture politiche cornice alla *growth-retarding corruption* – sembra ignorare alcuni elementi presenti in tutte le società altamente corrotte; anzitutto la discrezionalità dei funzionari pubblici e dei burocrati sulla produzione di un sistema di controgole che, mentre consente di cancellare le vecchie norme, ne crea di nuove, spesso più numerose e contraddittorie⁸. Senza considerare che l'evidenza empirica, anche nel sud-est asiatico, mostra la connessione tra estensione di un sistema basato sulle tangenti e quantità di tempo che gli imprenditori trascorrono con i funzionari dello Stato: a

negoziare licenze, permessi, firme, tasse. Infine la teoria cosiddetta dello "speed money" non tiene conto di quell'insieme di norme finalizzato all'attuazione di fini sociali – vincoli ambientali, codici sui criteri di costruzione degli edifici, regole del settore bancario, norme per la protezione della sanità pubblica – la cui violazione è suscettibile di provocare un danno molto pesante alla società⁹.

Verso misure sostenibili: la collaborazione internazionale

Si è detto che la rinnovata attenzione sulla questione della corruzione ed il tentativo di mettere a punto delle soluzioni efficaci sono oggi soprattutto promossi dalle istituzioni economiche internazionali e da quelle ONG o enti impegnati nell'aiuto ai Pvs.

Così, mentre Trasparenza Internazionale svolge un'attività continua e sempre più intensa di sensibilizzazione, il FMI – che ha sempre incoraggiato l'adozione di misure anti corruzione (come una maggiore liberalizzazione dei mercati e la trasparenza nelle operazioni di bilancio) – ha di recente formalizzato l'impegno del proprio staff in questa direzione attraverso la pubblicazione delle *Linee guida sull'amministrazione* approvate dal Consiglio Esecutivo nel 1997.

Se si moltiplicano le iniziative di collaborazione internazionale, ancora profonde differenze percorrono il confronto intorno agli strumenti più efficaci nella lotta alla corruzione, a seconda che si parta da un punto di vista della "scelta politica" o economicista (che guarda alla riduzione dell'intervento dello Stato nell'economia come elemento propulsore per l'eliminazione della corruzione), o da una prospettiva che segue le linee della politica economica e che enfatizza l'importanza della partecipazione e della democrazia come veicoli anti-corruzione, promuovendo quindi tra gli altri, l'istituzione di organismi rappresentativi della società civile che vegliano sull'azione dei governi (è il caso del Cile, del Botswana, della Malaysia e di Singapore).

Quale che sia il contesto "scientifico" cui riferirsi nel delineare le possibili strategie anti corruzione, è certo che essa è da considerare come specchio di una

molteplicità di cause radicate nella situazione storico-politica, economica, sociale di ciascun paese. Se le riforme anticorruzione che mirano ad effetti sostenibili nel lungo periodo devono essere pensate e ritagliate specificamente sul singolo paese, è pur vero che i contorni di strategie a lungo termine (politiche, istituzionali, sostenibili) dovranno essere disegnati in modo complementare, attraverso il coinvolgimento di livelli ed attori diversi (governo, privati, società civile, organismi internazionali).

In questo senso appare particolarmente innovativo il Patto di Integrità promosso da Trasparenza Internazionale, in base al quale potenziali fornitori di beni o servizi firmeranno una dichiarazione in cui si impegnano a non offrire tangenti legate ai contratti ufficiali, in cambio dell'obbligo del governo a conformarsi a chiare regole di appalto e a prevenire l'estorsione e l'accettazione di "favori" da parte dei pubblici funzionari.

Lo sviluppo dei paesi poveri non può più essere lasciato in balia della sola economia globale. Bisogna recuperare il senso di responsabilità dei governi e il valore etico della solidarietà, modificando l'architettura della cooperazione e aprendosi a nuovi modelli di sviluppo

Il debito estero dei Pvs

SCELTE CORAGGIOSE

Luca Cristaldi

Le cause

Le radici del debito vanno ricercate in cause e tempi lontani, allorché le prospettive generali di necessità spingevano i Pvs ad attirare capitali e le banche commerciali ad accordare crediti per finanziare investimenti spesso ad alto rischio.

Lo choc petrolifero del 1974 vide un aumento del prezzo del petrolio da 4 a 12 dollari al barile e fu accompagnato dalla caduta dei prezzi delle materie prime provenienti dal Sud del mondo. Alla crisi del 1974 seguì quella del 1979, mentre l'Occidente adottava misure sempre più protezionistiche per salvaguardare il proprio mercato e i tassi di interesse mondiali aumentavano.

Iniziava così la crisi del debito, con i paesi più poveri costretti a chiedere crediti a governi e banche del mondo industrializzato.

Progressivamente i paesi debitori entrarono in un circolo vizioso: incapaci di saldare il loro debito, erano spinti a chiedere nuovi prestiti, senza essere mai in grado di affrontare i problemi di sviluppo interno ma costretti inevitabilmente a trasferire le proprie risorse all'estero.

Le politiche di aggiustamento strutturale

Ad aggravare la situazione della popolazione poi, ci hanno pensato le massime autorità finanziarie mondiali, la Banca Mondiale e il Fondo Monetario Internazionale, che nel corso degli anni hanno imposto ai paesi maggiormente indebitati delle riforme di aggiustamento strutturale per alleggerire il debito, a scapito della spesa sociale e, in particolare, dell'istruzione primaria. Gli aggiustamenti strutturali, infatti, spesso hanno conseguenze pesantissime a livello umano. Per esempio, la richiesta di eliminare le barriere commerciali e finanziarie per attrarre gli investimenti stranieri si traduce in una spietata liberalizzazione degli scambi che mette in impari competizione le economie deboli dei paesi poveri con quelle ben più forti dei paesi ricchi. Altra misura richiesta è quella di ridurre il deficit del governo con tagli alla spesa pubblica, ma spesso ciò comporta una riduzione drastica dei finanziamenti destinati alla sanità o all'istruzione, due settori fondamentali per lo sviluppo di un paese.

Altre misure economiche sono di solito la svalutazione della moneta, l'au-

¹ Cfr. *Common Front Against Corruption*, "Trade Union World", n.9/settembre 1998.

² Cfr. Mohsen Ben Chibani in *Common Front Against Corruption*, "Trade Union World", n.9/settembre 1998.

³ Cfr. Johnston in "The European Journal of Development Research", *Corruption and Development*, vol. 10, n. 1, giugno 1998.

⁴ Cfr. F. Galtung in op. cit.

⁵ Cfr. C. W. Grey e D. Kaufmann in *Corruption and Development* in "Finance and Development", marzo 1998.

⁶ Cfr. Paolo Mauro in *Corruption: causes, consequences and agenda for a further research* in op. cit. L'A. sottolinea la distinzione tra corruzione ben organizzata e corruzione caotica così esemplificandola: "Mentre quando la corruzione è ben organizzata, la somma di una tangente e le vie per versarla o riceverla sono chiare e prestabilite, così come colui che paga ha la sicurezza di ottenere il favore richiesto, nel caso di corruzione caotica non vi è alcuna garanzia che il pagamento arriverà a buon fine, né vi è certezza sulla somma da versare, né sui soggetti... Di conseguenza il danno economico per la società rischia di essere maggiore".

⁷ Cfr. Rose - Ackerman in *Corruption. A study in Political Economy*.

⁸ Cfr. C. W. Grey e D. Kaufmann in op. cit.

⁹ Cfr. C. W. Grey e D. Kaufmann in op. cit. Il debito estero, che dallo choc petrolifero del 1974 in poi non ha più abbandonato il Terzo Mondo, è una morsa che stritola le popolazioni del Sud del mondo costringendole a un'agonia lenta ma inesorabile.

Infatti, finché tanto che i Pvs saranno costretti a pagare gli interessi che il debito impone loro, difficilmente riusciranno a sconfiggere la fame e ad iniziare quel decollo tanto declamato dalle Nazioni Unite all'alba del primo decennio per lo sviluppo, agli inizi degli Anni Sessanta.



UNICEF/98-0402/Goodsmith

mento incontrollato dei tassi d'interesse, una forte riduzione dei salari: tutti provvedimenti che peggiorano le condizioni di vita delle classi più deboli e che allontanano il paese da un reale sviluppo.

Le cifre

Disoccupazione, recessione e riduzione drastica del livello di vita: queste sono state alcune delle conseguenze che hanno colpito i paesi più indebitati.

Un debito che, secondo i dati forniti dal FMI, è impressionante: complessivamente il debito estero dei paesi in via di sviluppo raggiungeva alla fine del 1997 l'astronomica cifra di 2.066 miliardi di dollari (circa quattro milioni di miliardi di lire). Lo stesso anno quegli stessi paesi hanno ripagato ai paesi ricchi e agli istituti finanziari del mondo 272 miliardi (circa 500 mila miliardi di lire). Ciò significa che, per rimborsare il debito, ogni anno i paesi in via di sviluppo versano ai paesi occidentali un importo triplo rispetto a quanto ricevono in aiuti.

Solo per l'Africa sub-sahariana il debito è salito dagli 84 miliardi di dol-

lari del 1980 ai 211 del 1994. Oggi un africano, già al momento della nascita, ha sulle spalle un debito estero pari a 440 dollari (800 mila lire).

In Mozambico, uno dei paesi più poveri della terra e stritolato dal debito, il 70% della popolazione vive senza acqua potabile e servizi igienici e il 33% della spesa pubblica serve a pagare il debito estero, mentre solo il 7,9% è destinato all'istruzione.

Nella Repubblica Democratica del Congo, il debito estero ammonta a circa 10 miliardi di dollari, ma solo il tesoro stimato del defunto dittatore Mobutu arrivava a 6 miliardi.

In Uganda il governo spende annualmente solo 3 dollari a persona per la sanità ma ben 20-30 dollari per ripagare il debito ai creditori.

La crisi messicana

Nel 1982 esplose la crisi del debito: il Messico dichiarò la sua incapacità di far fronte al debito e la sua intenzione di non pagarlo.

Il sistema mondiale traballò come scosso da un terribile terremoto. Uno choc per le grandi istituzioni interna-

zionali per lo sviluppo che per la prima volta furono costrette a ripensare i modi della cooperazione ed a cercare soluzioni per il debito.

Purtroppo però non sono bastate neanche le iniziative intraprese nel corso degli anni dalla BM e dal FMI, che proposero, all'inizio degli Anni Novanta, un programma di alleggerimento del debito estero con il quale venivano decise riduzioni più o meno consistenti per i 41 paesi più poveri: i cosiddetti "paesi poveri altamente indebitati" (HIPC).

L'Uganda fu la prima nazione a beneficiare di un condono, che nel suo caso raggiunse i 700 milioni di dollari in valore nominale. Poi è toccato alla Bolivia, al Burkina Faso e alla Guyana, quindi ad altri paesi.

Da allora ad oggi però la situazione dei paesi poveri è ulteriormente peggiorata a causa delle crisi dell'economia asiatica, russa e brasiliana.

L'emergenza Mitch

Agli inizi di novembre del 1998 un'altra catastrofe ha complicato la difficile situazione di alcuni paesi latino-americani: l'uragano Mitch, il peggior disastro nella storia moderna dell'Istmo e la quarta tormenta più devastante del secolo nei Caraibi.

Si parla di oltre 20.000 tra morti e scomparsi in tutta la regione. Il Nicaragua e l'Honduras sono state le nazioni più colpite. Il presidente honduregno Carlos Flores ha dichiarato che il suo paese può definirsi "prima di Mitch e dopo Mitch. In sole 62 ore abbiamo perduto 60 anni di sviluppo".

La situazione debitoria di questi due paesi era già pesante ed è facile pensare che l'uragano abbia complicato ulteriormente il processo di restituzione del debito e dei suoi interessi.

Il debito totale del Nicaragua è di 5,9 miliardi di dollari e quello dell'Honduras è di 4,5.

I principali paesi creditori, il cosiddetto "Club di Parigi", l'8 e l'11 dicembre 1998 hanno deciso un "trattamento eccezionale" per queste due nazioni: una moratoria di tre anni sui pagamenti del servizio del debito bilaterale, poco più di un quarto circa del totale per entrambi i paesi.

Anche altri governi hanno condonato i debiti della regione; il governo cubano

ha annunciato di aver cancellato il debito di 50 milioni di dollari, mentre Washington ha cancellato per due anni il pagamento dei debiti di Honduras e Nicaragua.

Anche l'Italia si è mossa in questo senso. Il 23 dicembre 1998 infatti il ministro degli Esteri Dini ha annunciato un disegno di legge del Governo che "in attuazione di un impegno umanitario" prevede l'annullamento dei crediti italiani concessi nell'ambito della cooperazione allo sviluppo, i cosiddetti "crediti di aiuto" all'Honduras e al Guatemala (il debito del Nicaragua è stato già cancellato nel 1996). Si tratta precisamente delle "rate dovute al nostro Paese, per capitali e interessi, nei cinque anni dal 1999 al 2003".

Le campagne in atto

Tuttavia è necessario delineare un programma che affronti globalmente i diversi debiti - multilaterali, bilaterali e commerciali - dei paesi poveri e trovare delle modalità per il finanziamento.

Quando infatti per rifondare un debito un paese povero è costretto a impegnare risorse enormemente più alte di quelle che può impiegare nell'istruzione o nella sanità, allora si capisce che il meccanismo è distorto al punto da annullare ogni possibilità di sviluppo.

Sulla base di questa constatazione, sono state avviate una serie di campagne a livello nazionale e internazionale, che propongono soluzioni più definitive e globali.

Tra queste, la più importante è forse "Jubilee 2000", la campagna internazionale per la remissione del debito insostenibile dei paesi più poveri, a cui si è collegata l'iniziativa italiana "Sdebitarsi. Per un millennio senza debiti". Secondo Ann Pettifor, co-fondatrice e direttrice della campagna, gran parte del debito estero dell'Africa non sarà mai pagato, nemmeno a costi umani pesantissimi. Quindi è ora che i creditori affrontino la situazione con coraggio.

La campagna "Jubilee 2000" si rifà al significato biblico della parola Giubileo; l'anno giubilare, infatti (detto così perché annunciato da una tromba speciale il *jobel*), era l'anno in cui venivano liberati i prigionieri, riscattati i debiti dei poveri, ridistribuite le terre.



UNICEF/98-0021/Freedman

Il ruolo della Santa Sede

Anche la Santa Sede, in più di una occasione, proprio pensando all'avvicinarsi del Giubileo, ha chiesto di risolvere il problema del debito internazionale per guardare con lungimiranza al futuro di tutti.

È soprattutto il Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, presieduto da Mons. Diarmuid Martin, che si occupa, da circa una decina d'anni, della questione del debito. L'ultimo documento risale al settembre del 1998, quando il Consiglio, in occasione del vertice dei governatori della BM e del FMI, ha ribadito la necessità di una "rapida applicazione dei nuovi termini della riduzione del debito nei confronti di un maggior numero possibile di paesi". Il breve documento è una nuova esplicitazione dell'appello che, nella lettera apostolica *Tertio millennio adveniente* (del 1994), Giovanni Paolo II rivolgeva ai cattolici, chiamati a "farsi voce di tutti i poveri del mondo, proponendo il Giubileo come un tempo opportuno per pensare, tra l'altro, a una consistente riduzione, se non proprio al totale condono, del debito internazionale, che pesa sul destino di molte nazioni".

Mons. Martin ha sottolineato come oggi venga ammessa l'impossibilità di riuscire, da parte dei paesi poveri, a ripagare il debito e reperire le risorse per le politiche sociali e di sviluppo. D'altro canto, lo stesso Martin ha spiegato che per risolvere tale problema servono molti soldi: "Qualcuno dovrà coprire i buchi che rimarranno nelle casse della Banca Mondiale e degli altri organismi finanziari.

I governi dei paesi industrializzati temono fortemente la reazione della propria opinione pubblica, che si chiede perché debba pagare per il malgoverno di altri. Ecco allora che occorre educare l'opinione pubblica internazionale perché comprenda che è interesse di tutti avviare una politica della solidarietà".

Sicuramente non è possibile, in tempi brevi, annullare il debito dei paesi poveri che ammonta in totale a circa 235 miliardi di dollari. È invece possibile, come afferma il segretario generale della Caritas Internazionale, Luc Trouillard, annullare "più o meno il 10% di questa cifra, in modo tale che gli effetti macrofinanziari sulla comunità internazionale non siano granché mentre ce ne sarebbero molti, e molto positivi, sulle opinioni pubbliche di questi paesi".

L'UNICEF ha pubblicato il nuovo Rapporto annuale dedicato all'istruzione da cui emergono dati allarmanti sulla condizione dell'infanzia nel mondo

Unicef

IL RAPPORTO 1999 SULL'ISTRUZIONE

Luca Cappelletti

I dati dell'ultimo Rapporto UNICEF, curato dal direttore generale dell'UNICEF Carol Bellamy, presentano un quadro allarmante: oltre 855 milioni di persone, due terzi delle quali donne, sono incapaci di leggere e scrivere, tanto meno di usare un computer o di capire un semplice modulo; sono oltre 130 milioni i bambini in età scolare che crescono nei paesi in via di sviluppo senza poter disporre dell'istruzione di base e altri 20 milioni non riescono a completare neppure quattro anni di scuola (periodo considerato minimo, secondo gli standard internazionali, per poter considerare un bambino "alfabetizzato").

Complessivamente, quindi, nei paesi in via di sviluppo 150 milioni di bambini tra 6 e 11 anni non sono mai andati a scuola o l'hanno abbandonata, su un totale di 625 milioni di bambini: per quasi un bambino su quattro il diritto allo studio non esiste.

Dal Rapporto dell'UNICEF emerge che di questi 130 milioni di bambini che non vanno a scuola circa 73 milioni, il 60%, sono femmine: infatti sono le bambine le prime vittime delle carenze dei sistemi scolastici, costrette a lavorare per aiutare le famiglie o segregate a casa per vecchie discriminazioni socio-culturali. Troppo spesso le bambine trovano nella scuola un ambiente ostile: sono poche le insegnanti che possano rappresentare un modello positivo, i materiali didattici spesso riflettono i pregiudizi dominanti della società e la distanza dalle scuole rappresenta un

forte ostacolo alla frequenza. Il Rapporto evidenzia anche le cause di questi risultati poco incoraggianti nel campo dell'istruzione. Il problema di fondo rimane la povertà: la scolarizzazione delle bambine è molto più bassa nei paesi dell'Africa e dell'Asia, dove le famiglie, a causa degli alti costi, fanno frequentare la scuola soltanto al figlio maschio.

Mentre nei paesi industrializzati e in America Latina le bambine e le adolescenti frequentano la scuola quanto i ragazzi, i dati delle altre zone del mondo sono chiari: nell'Africa subsahariana frequenta la scuola solo il 57% delle bambine (contro il 61% dei maschi); nel Medio Oriente e in nord Africa la percentuale sale al 76% per le femmine contro l'85% dei maschi; nell'Asia Meridionale soltanto il 62% delle bambine va a scuola (contro il 74% dei maschi).

Le conseguenze dell'analfabetismo sono gravi e possono essere addirittura mortali; infatti, sottolinea l'UNICEF, tutte le ricerche condotte sottolineano lo stretto legame che esiste tra istruzione delle ragazze e progressi nella salute delle bambine e delle stesse donne. L'istruzione femminile diminuisce la mortalità infantile e migliora la nutrizione e lo stato di salute generale dei bambini; inoltre, le donne istruite hanno tendenza a sposarsi più tardi. Senza istruzione le persone non possono svolgere un lavoro produttivo, badare alla propria salute, mantenere e proteggere se stesse e la propria famiglia.

Quantità e qualità

Il problema non è solo di quantità - disporre di più scuole, formare un numero più elevato di maestri - ma anche di qualità dell'insegnamento offerto.

Il Rapporto UNICEF sottolinea infatti che l'abbandono scolastico è dovuto anche alla cattiva qualità delle scuole, spesso troppo affollate e prive di strutture adeguate, ma anche distaccate dalle realtà locali.

Un altro ostacolo alla diffusione dell'istruzione è l'uso delle lingue ex-coloniali al posto di quelle locali. Secondo l'UNICEF, se si vuole garantire il diritto allo studio e promuovere l'alfabetizzazione nei paesi in via di sviluppo, è necessario valorizzare le esperienze che gli stessi Pvs hanno portato avanti negli ultimi decenni: dalle scuole informali per bambini lavoratori in India, alle scuole per le bambine in Bangladesh, dai corsi di alfabetizzazione per donne tenuti nelle lingue locali alle scuole itineranti che, in molte parti del mondo, seguono i bambini nomadi o le comunità più isolate.

Le ragazze vanno a scuola meno dei ragazzi, i bambini di campagna meno di quelli di città, i bambini appartenenti a minoranze etniche meno di quelli del gruppo dominante, e i bisogni dei disabili vengono scarsamente presi in considerazione; inoltre, l'istruzione di bambini coinvolti in situazioni di emergenza può rimanere incompleta per anni.

L'insegnamento multilivello

In tutto il mondo vengono escogitati diversi metodi per raggiungere i bambini non scolarizzati, per esempio attraverso l'insegnamento multilivello, dove bambini di età o livelli diversi condividono un solo docente.

L'insegnamento multilivello veniva considerato un modello inferiore di istruzione fino a quando le scuole del progetto "Escuela Nueva", avviato nella Colombia rurale, non hanno dimostrato che nuovi metodi didattici, materiali di apprendimento appositamente elaborati e la partecipazione diretta della comunità possono rendere assai valida tale esperienza.

Molti paesi, compresi il Guatemala e le Filippine, stanno adattando il modello colombiano alle proprie esigenze.

Nelle Filippine ci sono anche insegnanti "ambulanti", forniti di zaino che "portano la scuola" ai bambini che vivono nelle province meno accessibili. In Cambogia gli insegnanti di villaggi diversi utilizzano un sistema di raggruppamento delle scuole per consentire l'utilizzo comune di risorse, materiali, idee e tecniche didattiche; nella Repubblica Dominicana, in Nepal ed in Nicaragua molti bambini vengono raggiunti dalla scuola con la radio.

Il segretario generale dell'ONU Kofi Annan, nell'introduzione al Rapporto, afferma che "l'educazione è un diritto umano che possiede un potere immenso di trasformazione. È su questa base che poggiamo i pilastri della libertà, della democrazia, dello sviluppo umano sostenibile".

Il diritto all'istruzione, proclamato in una serie di accordi e trattati internazionali, trova, in linea di principio, un consenso universale.

Spesso, però, alle ratifiche delle convenzioni internazionali non corrispondono i fatti: la proporzione degli aiuti bilaterali destinati all'istruzione nell'anno scolastico 1993/94 era scesa al 10,1% rispetto al 10,2% del 1989/90 e all'11% del 1987/88.

È necessario sostenere con maggior vigore gli sforzi che i paesi in via di sviluppo stanno facendo per garantire l'istruzione ai loro bambini.

L'UNICEF chiede ai governi dei paesi in via di sviluppo di destinare il 20% del proprio bilancio e ai paesi donatori il

Il Fondo del Commonwealth per la Cooperazione Tecnica

Il Commonwealth, un'associazione volontaria di Stati indipendenti dislocati in tutte le regioni del mondo, ha come obiettivo fondamentale la promozione dello sviluppo economico e sociale dei paesi membri attraverso programmi di assistenza tecnica di ampio raggio. Questi programmi sono finanziati principalmente dal Fondo del Commonwealth per la Cooperazione Tecnica che è amministrato da un Segretariato a Londra.

Al servizio dei paesi in via di sviluppo in Africa, Asia, Caraibi, Mediterraneo e Pacifico, il Fondo lavora per rafforzare le infrastrutture e le istituzioni, accelerare lo sviluppo economico e le riforme nel settore pubblico, alleviare la povertà e formare i quadri locali attraverso corsi di formazione, lezioni pratiche e servizi di consulenza.

Il principio della mutua assistenza è alla base di tutte le operazioni effettuate nei Pvs. I governi membri offrono ogni anno un contributo volontario (25 milioni di sterline nel 1996/97) che viene poi trasformato in assistenza tecnica secondo i bisogni e la misura dei contributi.

Il Fondo è orientato a seconda della domanda proveniente dai governi membri e dalle organizzazioni regionali intergovernative.

I suoi punti di forza sono: l'accessibilità, poiché le operazioni sono relativamente di piccola scala e lungimiranti; il rapporto costo-efficienza, combinando le professionalità dei paesi industrializzati con quelle esterne; la velocità di risposta attraverso una rapida realizzazione del progetto laddove vi è bisogno; la flessibilità, adattando i programmi alle priorità dei governi; la neutralità, attraverso suggerimenti imparziali e confidenziali; un ruolo catalitico, incoraggiando altri donatori ad impegnarsi.

Il Fondo assiste i paesi membri più bisognosi attraverso l'invio di esperti (incontri di medio e lungo periodo necessari in molti campi); la formazione (*workshop*, seminari e altri programmi di formazione); un servizio di consulenza in sede (suggerimenti economici e legali diretti ai governi); un servizio di gestione (accelerando il processo del settore pubblico e le riforme dei servizi pubblici); consulenze (assistendo nei vari aspetti dello sviluppo economico).

I piccoli Stati membri del Commonwealth ricevono più del 60% delle spese dei progetti del Fondo; il 60% di tutti i servizi collegati ai servizi pubblici e al settore delle riforme del settore pubblico; più del 50% dei progetti di sviluppo di tutte le imprese del Fondo; il 60% dei progetti di formazione al fine di creare capacità per uno sviluppo sostenibile; circa il 70% delle spese nella previsione di impiego di esperti; il 50% dei programmi del Fondo per la promozione delle esportazioni; più di 1/3 di tutti i progetti di assistenza; più del 90% dei progetti di assistenza nella definizione dei confini marittimi; il 65% dei progetti di assistenza del Fondo per sviluppare risorse minerarie e petrolifere.

Dal 1995 al 1997 il Fondo ha raggiunto i seguenti risultati: più di 9.000 partecipanti da 49 Pvs formati attraverso *workshop* e seminari in circa 350 istituzioni, principalmente nei Pvs del Commonwealth; più di 650 esperti e consulenti a breve e lungo periodo assegnati in 46 Pvs e 6 rappresentanze; 6 paesi assistiti nella definizione dei confini marittimi; 23 paesi assistiti con servizi pubblici e riforme del settore pubblico; 17 paesi membri assistiti nello sviluppo delle loro risorse minerarie e petrolifere; 31 *workshop* e seminari di formazione nel settore delle riforme pubbliche, con un totale di 775 partecipanti; costituite 59 imprese medio-piccole, modernizzate e aggiornate; realizzati 84 programmi di promozione delle esportazioni; 8 paesi assistiti nella formulazione e realizzazione delle strategie di privatizzazione.

Stefania Lastra

20% dei propri aiuti ai programmi sociali di base; in questo modo si avrebbero risorse sufficienti per realizzare l'istruzione per tutti nell'arco di un decennio, ad un costo aggiuntivo stimato dall'UNICEF in 7 miliardi di dollari all'anno in media, ovvero quanto si spende ogni anno negli Stati Uniti per i cosmetici e in Europa per i gelati.

L'istruzione ha un ruolo cruciale per lo sviluppo, sia a livello individuale che sociale.

"È necessario quindi - conclude il Rapporto UNICEF - andare avanti con la certezza che l'istruzione per tutti rappresenta l'investimento più saggio che possiamo fare per i nostri figli, per un futuro di pace e prosperità".

L'esperienza del CIRP di Bari dimostra che l'università può portare un contributo alla pace muovendosi su piani diversi - ricerca didattica e formazione - ma collegati tra loro, e intervenendo in situazioni di conflittualità, quando si possa ragionevolmente sperare che un'azione in ambito culturale possa risultare efficace

L'UNIVERSITÀ PER LA PACE

Marco Maestro

Direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerche sulla Pace e sul disarmo dell'Università di Bari

Il Centro Interdipartimentale di Ricerche sulla Pace (CIRP-UniBA) nasce a Bari nel 1989 essenzialmente per iniziativa della locale sezione dell'USPID (Unione Scienziati per il Disarmo) con l'intento di inquadrare in maniera più efficace l'attività di ricerca (e, in qualche misura, anche di intervento politico) pacifista nella struttura universitaria. È plausibile che a consigliare questa scelta siano state due diverse ragioni. Da un lato i drammatici avvenimenti che hanno scosso il mondo politico alla fine degli Anni Ottanta (la fine della guerra fredda) rendevano necessario un riesame del tipo di azione pacifista che si poteva pensare utile ed efficace nella nuova realtà (tanto per fare un esempio, alcune delle tematiche tipiche della stagione precedente, quali quelle della denuncia dei rischi della competizione nucleare perdevano rapidamente parte del loro interesse).

E, d'altro canto, l'evoluzione dell'impianto legislativo su cui si fonda l'università italiana, con la graduale diffusione delle strutture dipartimentali di ricerca e con l'avvio della differenziazione dell'offerta didattica, e infine, almeno in prospettiva, dell'autonomia, rendevano la struttura universitaria più ricettiva all'innovazione delle tematiche di ricerca.

A distanza di quasi dieci anni, malgrado le difficoltà concrete che non sono mancate (e che ovviamente perdurano) in un ambiente quale quello dell'università italiana non particolarmente incline

alle novità e tendente, in genere, ad adeguarsi in ritardo alle richieste della società, pensiamo che a suo tempo sia stata fatta una scelta giusta.

Difatti, nell'arco degli anni trascorsi, l'attività del Centro che è strutturato secondo le modalità prefigurate dalla legge 381/80 per i Centri interdipartimentali di Ricerca) sono andate via via qualificandosi ed estendendosi. In effetti, già in precedenza, il gruppo di docenti e ricercatori che hanno costituito il nucleo originario degli aderenti al Centro, pubblicava sulla stampa nazionale e talora internazionale risultati di ricerche di vario tipo sulla tematica pacifista.

Si trattava, nella maggioranza dei casi di ricerche nel campo tecnico-scientifico (soprattutto di fisici). Ma fino dall'inizio non è mancata un'attività di ricerca nel campo della trattatistica internazionale e sulle basi giuridiche degli interventi dell'ONU ossia sulle tematiche tipiche dei ricercatori di area umanistica-giuridica e anche, in qualche misura economica.

Questo tipo di ricerca indipendente dei singoli membri è ovviamente continuato, ma la creazione del Centro ha certamente facilitato contatti, scambi di informazioni e talora sia pure a un livello modesto, forme di cooperazione concreta.

Indipendenza e cooperazione

Un capitolo nuovo in questo campo si è aperto un anno fa con il finanziamento da parte dell'INFN di un progetto trien-

nale di ricerca sulla strumentazione per lo sminamento umanitario mirato allo sviluppo delle tecniche di attivazione nucleare. Su questo tema si sono svolte in due occasioni delle giornate di studio cui hanno partecipato esperti italiani e stranieri.

Una giornata di discussione sul tema delle armi biologiche tenutasi a dicembre dovrebbe segnare l'avvio di un nuovo progetto di ricerca in questo settore. È intenzione del Centro cercare di attivare negli anni prossimi una scuola di perfezionamento che abbia questo tipo di ricerche come attività di base degli allievi.

Ma il campo nel quale la creazione del CIRP ha introdotto le novità più notevoli è certamente quello della didattica che in precedenza si era esplicata, al più nella realizzazione di brevi cicli di conferenze. Già nel 1993 si avviò una proficua collaborazione con l'IRRSAE Puglia e con i provveditorati per un ciclo di conferenze in due province pugliesi con finalità di formazione e aggiornamento di docenti di scuola media, mentre, nell'anno successivo si inaugurava un corso di perfezionamento dal titolo "Politiche e tecnologie della pace e del disarmo" che, richiesto per iniziativa formale congiunta di tre facoltà (Giurisprudenza, Economia e Scienze matematiche, fisiche e naturali) veniva sostenuto dal Centro che forniva la maggior parte dei docenti e manteneva e sviluppava i collegamenti con altre sedi universitarie per coprire al meglio alcune parti del programma.



Innovazioni didattiche

Questo corso, al momento della sua inaugurazione aveva pochi analoghi almeno nel nostro paese, e forse (come ci venne confermato dal Premio Nobel per la Pace 1995 Rotblat, giunto a Bari proprio nel dicembre di quell'anno per tenere la prima lezione della seconda edizione) addirittura in Europa.

La struttura del corso stesso (che è stato riconfermato per la quinta volta nel 1998 e già nella sua terza edizione godeva dell'appoggio anche della facoltà di Medicina) si è via via modificata facendo tesoro dell'esperienza, ma alcune sue caratteristiche sono rimaste stabili:

a) si tratta di un corso annuale (novembre-aprile) con un numero totale di ore che oscilla intorno alle 140, organizzato in moduli tematici sia continui, sia alternati che vengono svolti a blocchi di tre ore pomeridiane consecutive con frequenza bi-(raramente tri-) settimanale;

b) il corso si rivolge a laureati italiani e mira a fornire delle conoscenze di base su un arco abbastanza vasto di questioni relative alle iniziative pacifiste. In particolare vengono trattati problemi relativi alle aree di crisi, specie quelle come il Medio Oriente o i Balcani in cui più è presente l'iniziativa italiana, si espongono i contenuti dei principali trattati di bando delle armi di sterminio di massa, e si discutono pure problemi relativi all'assetto dell'ONU e delle strutture politiche da essa dipendenti. Un'altra parte delle lezioni ha carattere più tecnico e illu-

stra (sempre, ovviamente a livello introduttivo) i problemi relativi alla distruzione degli arsenali atomici e chimici, secondo le indicazioni dei trattati. Infine si forniscono dati informativi sul quadro legislativo in cui operano le organizzazioni pacifiste non governative;

c) per quanto riguarda l'ammissione al corso si sono sperimentate varie procedure di selezione per titoli e per esami. In ogni caso è richiesta la conoscenza della lingua inglese soprattutto perché gli allievi possano accedere a parte della bibliografia necessaria a seguire con profitto alcune lezioni;

d) ogni allievo, per ottenere il certificato di idoneità deve svolgere una tesina su un argomento concordato con uno dei docenti. A tutt'oggi, la raccolta degli elaborati degli studenti nei vari anni consta di alcune decine di fascicoli, alcuni dei quali denotano come minimo un notevole impegno e anche capacità di analisi critica da parte degli allievi.

Cultura e politica

Nel 1998, per la prima volta il Centro si è impegnato in una nuova ambiziosa iniziativa didattica. Dal 7 al 17 settembre, a Molfetta si è tenuta una *summer school* sui "Diplomatic Aspects of the Middle East Peace Process" che ha rappresentato un esempio abbastanza originale di intervento insieme culturale e politico. La scuola era infatti dedicata a un gruppo selezionato di giovani ricercatori e attivisti politici. Palestinesi e israeliani che, sotto la guida di un

gruppo di docenti di alto livello (erano presenti un ex-vice segretario generale delle Nazioni Unite, un generale che ha comandato per dodici anni le truppe dell'ONU in Libano e in Egitto, un ex-sottosegretario italiano alla difesa e anche una stretta collaboratrice del mediatore ufficiale USA Dennis Ross, oltre, naturalmente a esperti della nostra e di altre università italiane), hanno avuto modo di confrontarsi proficuamente e, soprattutto di stabilire legami di conoscenza e in qualche caso di collaborazione che, si può sperare, potranno ulteriormente svilupparsi al ritorno nei paesi di origine. Il Centro Peres per la Pace e il centro Yssam Sartawi dell'Università Palestinese di Gerusalemme che hanno organizzato congiuntamente la partecipazione della maggioranza dei trenta studenti convenuti, hanno mostrato grande apprezzamento per l'iniziativa e ci sollecitano a ripeterla il prossimo anno.

Infine, sempre quest'anno, si è ripresa e sviluppata su larga scala l'azione di formazione diretta ai docenti di scuola media dando vita ad un laboratorio di educazione alla pace dal titolo "I percorsi dell'integrazione" che prevede cicli di lezioni e lo svolgimento di percorsi seminariali guidati da docenti di varie facoltà su temi di attualità quali "Persona e società - Basi sociali e biologiche dell'aggressività", "Etnie e nazioni. "Guerra e pace nel '900", "Moneta unica europea come fattore di pace".

Da quanto detto, dovrebbe emergere la filosofia generale che anima l'attività del centro: portare un contributo alla pace muovendosi contemporaneamente su terreni diversi ma tra loro interconnessi, quali quello della ricerca, quello della didattica e della formazione, e infine, quello dell'intervento politico *lato sensu* in situazioni di conflittualità, quando ci possa essere una ragionevole speranza che un'azione anche in ambito culturale, specie se rivolta a *élite* ben individuate, possa risultare di una qualche efficacia.

Poiché le iniziative nel campo della ricerca e della formazione alla pace si vanno ormai moltiplicando nell'università italiana, sarebbe forse opportuno che si sviluppassero progetti multilaterali e forse di rete. Ed è forse tempo di organizzare qualche occasione di confronto su scala almeno nazionale.

abstract

The "Cooperazione internazionale" section opens with an article on corruption, one of the principle obstacles to the development of emerging countries, which has very high costs and is extremely widespread.

The concern of the international community and of the institutions governing the World's economy apparently stems from the fear that the economic cost of the misappropriation of public funds and the burden of the systematic corruption within the public administration may become too high, rather than from ethical considerations.

The surreptitious trafficking tends to reduce the flow of money into the State's coffers, as well as to alter the rules of competition, thus diverting the resources which should be allocated to development. Although the problem is somehow tolerated by the economies of the wealthier countries, corruption in developing countries could have devastating effects, since it jeopardizes investment by Western enterprises and the commitment of donors of international aid.

On the contrary, the second article deals with the problem of the developing countries' foreign debt, whose roots can be traced back to the distant past, but whose present-day effects have led many populations on the verge of despair.

The development of the poorer countries can no longer be left entirely to the forces of the global economy. Governments worldwide must recover a sense of responsibility and the ethical value of solidarity, by altering the architecture of cooperation and opening up to new models of development.

The following article presents the 1999 Unicef Report on education which contains alarming data on the condition of children throughout the World. The Report also highlights the reasons for these scarcely encouraging results in education. Obviously, the basic problem is poverty: in Africa and Asia, for example, the school attendance rate of girls is very low because parents can afford to send only their male child to school, even though it has been demonstrated that female education has an extremely important role: it helps to reduce child mortality and improves the nutrition and general health of the children and of the families themselves.

The section ends with an article on the experience of CIRP based in Bari, where it has been demonstrated that universities may contribute to peace on different (albeit related) levels – research, education and training – as well as intervening in situations of conflict, when it may reasonably be hoped that the cultural actions may be effective.

La rubrique "Cooperazione internazionale" commence par un article qui analyse le phénomène de la corruption, l'un des principaux obstacles au développement des pays émergents, dont les coûts sont très élevés et qui est largement répandu partout. Les préoccupations de la communauté internationale et des institutions qui gouvernent l'économie de la planète semblent dictées – plus que par une nécessité morale – par la crainte que le coût économique des malversations des fonctionnaires et le poids des corruptions systématiques au sein des services publics ne deviennent trop élevés. Les trafics qui échappent aux voies officielles font diminuer l'afflux d'argent dans les caisses de l'Etat et altèrent les règles de la concurrence; dont ils détournent les ressources à affecter au développement. Si le problème est en quelque sorte toléré par les économies des pays riches, la corruption dans les pays en voie de développement risque d'avoir un effet dévastateur, car elle porte préjudice aux investissements des entreprises occidentales et à l'effort des donateurs d'aides internationales.

Le deuxième article traite le problème de la dette extérieure des pays en voie de développement, dont les racines plongent dans la nuit des temps; mais ses effets ont désormais mené de nombreuses populations au-delà des limites du désespoir. Le développement des pays pauvres ne plus être laissé à la merci de la seule économie globale. Il faut retrouver le sens des responsabilités des gouvernements et la valeur éthique de la solidarité, en modifiant l'architecture de la coopération et en s'ouvrant à de nouveaux modèles de développement.

L'article suivant présente le Rapport 1999 de l'Unicef consacré à l'instruction; il en ressort des données alarmantes sur l'état de l'enfance dans le monde. Le Rapport met aussi en évidence les causes de ces résultats peu encourageants dans le domaine de l'instruction. Le problème de fond, comme on peut l'imaginer, reste toujours la pauvreté: en Afrique et en Asie, par exemple, la scolarisation des petites filles est très faible, car – à cause des dépenses élevées – les parents ne font étudier que les garçons. Et pourtant, l'instruction des filles est d'une importance fondamentale; il a été démontré qu'elle réduit la mortalité infantile et améliore la nutrition et l'état de santé général des enfants et de la famille.

La rubrique se termine par un article dans lequel est exposée l'expérience du CIRP de Bari, où il est démontré que l'université peut apporter une contribution à la paix en agissant sur différents plans – recherche, pédagogie et formation – liés l'un à l'autre, et en intervenant dans des situations de conflictualité, quand on peut raisonnablement espérer qu'une action dans le milieu culturel s'avérera efficace.

résumé

La conoscenza della storia dell'università fin dalle origini apre scenari illuminanti sul passato dell'uomo e sulle sue radici poiché, nel ruolo di guida allo sviluppo del pensiero scientifico e della cultura, essa rappresenta, almeno durante i primi secoli della sua esistenza, un ineludibile punto di riferimento per il progresso della civiltà occidentale

ALLE ORIGINI DELL'UNIVERSITÀ

Giovanna Pasqualin Traversa

Il rifiorire delle città dopo l'anno Mille costituisce uno dei fenomeni più significativi della storia europea ed il risorto ambiente urbano, nuovo fulcro dell'economia, dell'artigianato e del commercio e teatro della nascita di una inedita classe sociale, la borghesia, diviene anche, e non a caso, terreno privilegiato per lo sviluppo e la trasmissione del sapere.

Qui hanno origine le scuole che soppianderanno gradualmente le precedenti istituzioni educative monastiche ed episcopali di ispirazione carolingia ormai in declino; qui nasce, fermento di libertà e di energia intellettuale e luogo di dibattito culturale e di ricerca, l'*universitas magistrorum et scholarium*, intesa come spontanea associazione tra professori e studenti.

Raccogliendo l'eredità delle scuole dei monasteri e delle cattedrali, della cultura classica e di quella arabo-islamica – la cui mediazione appare determinante per la riscoperta di numerosi testi scientifici e filosofici di autori greci conosciuti in Occidente tramite le versioni arabe tradotte successivamente in latino, lingua universale per la trasmissione e la diffusione del sapere – la nuova corporazione manifesta fin dagli esordi una straordinaria carica dirompente rispetto al passato.

Si è parlato di ricerca, e infatti l'*universitas* è portatrice di un profondo mutamento culturale poiché, segnando l'inizio del graduale trapasso degli studi da una fase essenzialmente di commento e di compendio ad una più originale di

discussione e di indagine, getta le fondamenta – pur con tutti i limiti e le inadeguatezze degli strumenti critici del tempo – di un nuovo metodo di lavoro scientifico.

È poi un'entità "transnazionale" nella quale confluiscono maestri e studenti di diversi paesi ed appare caratterizzata da una grande mobilità interna; la *licentia ubique docendi* consente ai professori di esercitare ovunque l'attività didattica in nome di una concezione unitaria e universale del sapere.

Nello *studium generale* infatti – termine coniato per definire l'istituzione universitaria giuridicamente riconosciuta dalla massima autorità spirituale o temporale: pontefice o imperatore – la trasmissione della cultura è caratterizzata da una relativa uniformità di contenuti e di metodologia didattica, tale da rendere i titoli di studio conseguiti validi in tutta Europa e da promuovere, attraverso la *peregrinatio academica*, una rete di vivissimi "scambi" di docenti e studenti. Una prospettiva decisamente "europeistica", pur tenendo conto delle diversità e delle prerogative peculiari a ogni ateneo.

Un ulteriore tratto distintivo dello *studium generale* è costituito dalla concessione ai suoi membri di particolari diritti e privilegi, quali l'esenzione dal servizio militare, dal pagamento delle imposte, e il godimento per un certo numero di anni del beneficio ecclesiastico con relativa rendita.

Gli storici distinguono, per il periodo

più antico, tre tipologie di università: le università nate spontaneamente dall'evoluzione di preesistenti scuole e solo in tempi successivi legittimate dalle autorità, quelle nate in seguito ad una migrazione accademica ed infine – ma saranno una presenza significativa solo dal Trecento – quelle di fondazione imperiale o pontificia.

Le più antiche d'Europa appartengono alla prima categoria e sono, com'è noto, Bologna, modello istituzionale dell'*universitas scholarium* e Parigi, prototipo dell'*universitas magistrorum*.

Bologna e la riscoperta del diritto

Fin dall'XI secolo in alcune città italiane esercitavano la loro attività numerose scuole di arti liberali (ovvero le sette arti del trivio e del quadrivio) che fondavano un insegnamento marginale del diritto sullo studio di modeste compilazioni tratte dal *Corpus iuris civilis*, il cui recupero appariva segno inequivocabile dei limiti e del superamento della legislazione longobarda, e più in generale barbarica, con cui il diritto romano si era trovato a convivere nei secoli delle invasioni successive alla caduta dell'Impero.

La scuola di Bologna nasce, a cavallo tra l'XI e il XII secolo, per merito di Irnerio, un maestro di arti liberali che per primo rivendica al diritto dignità di disciplina autonoma e, andando oltre l'utilizzo dei compendi e degli estratti cui si è già accennato, apre coraggiosa-

mente la strada allo studio diretto delle fonti, ovvero dei testi giustiniani.

Divenuto giurista per autentico amore della verità e della cultura, egli dedica buona parte della propria esistenza al recupero, restauro e riordino in cinque volumi dell'antica dottrina giuridica. Si apre così l'epoca degli illustri *glossatori*, di coloro cioè che fino a tutto il Duecento studiano e interpretano il *Corpus iuris civilis* offrendo, laddove necessario, spiegazioni e chiarimenti – le *glosse* – e segnando quell'inizio, già anticipato, di una nuova metodologia scientifica rispetto al preesistente sistema culturale.

Irnerio fa scuola ed ecco, accanto a lui, i suoi allievi più brillanti: i "quattro dottori" Bulgaro, Martino, Ugo e Jacopo che ne proseguiranno l'attività accrescendo via via il prestigio dell'insegnamento giuridico a Bologna.

Con l'affievolirsi del potere imperiale sulla città e con la nascita del Comune, anche l'istituzione scolastica vuole fare suo il nuovo modello organizzativo basato sull'associazionismo e verso la metà del 1100 hanno origine i *consortia* tra studenti e la *comitiva* che riunisce ogni professore con i suoi allievi.

Proprio dai *consortia* studenteschi nasce l'*universitas* bolognese, come forma di raggruppamento per la tutela dei propri diritti e per la concessione di privilegi da parte del Comune.

Nel 1158 Federico Barbarossa conferisce a maestri e discepoli della città la protezione imperiale e talune immunità e Onorio III, nel 1219, stabilisce le regole per l'esame finale attribuendo la facoltà del conferimento del dottorato, ovvero la *licentia docendi*, all'arcidiacono della cattedrale.

Parigi e il primato della teologia

Anche a Parigi, come è noto, l'*universitas* sorge sulla linea evolutiva delle scuole dei canonici, eredità delle istituzioni carolingie in continuo incremento numerico e qualitativo a causa della crescente domanda di istruzione da parte degli studenti. Dopo l'anno Mille nell'Île de la Cité e presso la cattedrale di Notre Dame vi erano scuole rette da professori regolari appartenenti all'una o all'altra istituzione.

Nel corso del secolo successivo si veri-

fica tuttavia un mutamento: maestri in possesso di *licentia docendi*, ma del tutto estranei ai sistemi scolastici ufficiali, cominciano ad attrarre un numero sempre maggiore di allievi da tutta Europa. Loro punto di forza è la notorietà: campione in tal senso è il famoso intellettuale Pietro Abelardo che, al di fuori della giurisdizione del cancelliere di Notre Dame si stabilisce sulla riva sinistra della Senna dove dirige nella prima metà del 1100, tra alterne vicende e – com'è noto – amare disavventure, una scuola di filosofia e teologia fondata sul principio innovativo della "dialettica".

Ad Abelardo seguono altri docenti, e l'esistenza di un sistema di scuole "autonome" conduce alla necessità di adottare delle misure organizzative; dal tentativo di regolamentare le diverse fonti di trasmissione del sapere ha origine l'*universitas* parigina.

A differenza di quanto verificatosi a Bologna, dove l'*universitas scholarium* nasce, come si è visto, dai *consortia* studenteschi, a Parigi sono proprio questi maestri "non inquadrati" a costituirsi in corporazione verso la fine del XII secolo per ottenere privilegi e garanzie dalle autorità civili ed ecclesiastiche.

La documentazione al riguardo è piuttosto scarsa ed è costituita per lo più da attestazioni regali e da bolle pontificie che sembrano limitarsi al riconoscimento di *status* e benefici già acquisiti e di fatto consolidati.

La fotografia che emerge è inoltre quella di un insieme variegato ed eterogeneo di persone e quella di una situazione conflittuale tra la nascente *universitas magistrorum et scholarium* e il capitolo della cattedrale a cui si aggiunge uno stato di tensione fra studenti e ambiente cittadino spesso degenerante in episodi sanguinosi che convincono il *corpus* universitario a non sottrarsi all'autorità della Chiesa, sotto la cui giurisdizione sarebbe stato più semplice mantenere intatti privilegi e benefici già ottenuti.

L'atteggiamento del papato è di benevolenza, peraltro non del tutto disinteressata poiché, da Innocenzo III (1198-1216) in poi, i pontefici comprendono le straordinarie potenzialità di uno strumento che può divenire, in una fase storica caratterizzata dalla diffusione di numerose eresie, prestigioso

centro di studio al servizio della Chiesa, luogo privilegiato di qualificata ricerca teologica e di alta formazione culturale per i sacerdoti.

Il sovrano Filippo Augusto non rimane parimenti insensibile al prestigio internazionale derivante dallo *studium* parigino, e mette in atto una politica di compromesso fra l'esigenza di mantenimento dell'ordine pubblico e il sostegno alla nascente istituzione decidendo nel 1200 di sottrarre gli universitari alla giustizia civile concedendo loro il privilegio di essere sottoposti esclusivamente al tribunale ecclesiastico.

Nel 1215 vengono emanati dal legato pontificio i primi statuti e nel 1231 Gregorio IX promulga la bolla *Parens scientiarum*, considerata dagli storici la Magna Charta dell'università, ora più che mai in difficile equilibrio tra la salvaguardia della propria autonomia di pensiero e la necessità di essere tutelata nella sua esistenza!

Vantando maestri provenienti dalle file dei nuovi Ordini Mendicanti della statura di Alberto Magno, Bonaventura da Bagnoregio e Tommaso d'Aquino, a tutti è nota la lunga disputa accesi tra essi, privi di spirito corporativo e mai del tutto integrati nel mondo universitario, e i maestri secolari, timorosi di perdere allievi e privilegi.

La condanna e l'esilio del celebre maestro secolare Guglielmo de Saint Amour mostra come il contrasto avesse superato i confini originari di una diversa concezione dell'attività intellettuale per assumere, viceversa, i connotati di opposizione ideologica tra clero diocesano e regolare, questione destinata ad infuocare a lungo il dibattito all'interno della Chiesa.

Tra Medio Evo e Rinascimento

Dopo questa analisi delle due università più antiche, necessaria per comprendere le dinamiche poste alla base del fenomeno, è opportuno evidenziare come alla fine del XII secolo fosse nata l'istituzione di Oxford, formalmente riconosciuta intorno al 1220 e come, da una migrazione a Cambridge di maestri e studenti in seguito ad un grave conflitto con la città di Oxford, avesse avuto origine l'ateneo locale.

Anche Padova deve l'origine della sua università ad una secessione prove-

niente da Bologna nel 1222; due decenni dopo Federico II fonda uno *studium* a Napoli. In Francia appaiono la scuola di medicina di Montpellier e quelle di diritto a Tolosa ed Avignone. Degna di rilievo è, ancora in Italia, l'istituzione da parte di Innocenzo IV dello *studium Curiae*, posto sotto l'autorità pontificia e affiancato, nel 1303 dallo *studium Urbis*; dalla fusione dei due atenei avrà origine nel 1500 l'*università della Sapienza*, antica progenitrice dell'attuale omonima.

La diffusione delle università interessa ormai tutta l'Europa: nella penisola iberica sorgono nel 1255 lo *studium generale* di Salamanca, seguito da quello di Lisbona e dalla *Complutense* di Madrid; nel 1347 sorge l'università di Praga, prima nell'Europa dell'est.

Pur presentando caratteristiche diverse, legate alle proprie specifiche esigenze, lo studio si articola ovunque in quattro tipi di facoltà: arti liberali - originariamente propedeutiche all'apprendimento della teologia - teologia, diritto e medicina. La didattica è imposta sulle tre fasi della *lectio*: lettura del testo; *disputatio*: discussione e dibattito; *determinatio*: individuazione da parte del docente delle risposte ad eventuali domande e conclusione.

Il 1378, data d'inizio del Grande Scisma d'Occidente, segna lo spartiacque tra l'epoca delle prime fondazioni e delle successive poiché, spezzando l'unità della Chiesa, conduce alla creazione di università in un'area, come quella germanica, fino a quel momento del tutto priva e orientata a mandare i suoi studenti negli atenei italiani o francesi.

Nel 1385 hanno origine pertanto l'Università di Heidelberg e, tre anni dopo, quella di Colonia con dei tratti caratteristici che tenderanno a consolidarsi negli atenei a venire, legati sempre più agli interessi economici e politici di quelle nascenti entità, germe degli Stati moderni, ai quali offrire funzionari e consiglieri qualificati, nonché strumenti giuridici per rafforzarne autorità e prestigio.

Lipsia vede la luce nel 1409 e Lovanio nel 1425; nel 1478 viene fondato lo *studium* di Torino e negli stessi anni fanno la loro comparsa, tra le altre, le università di Uppsala e Copenaghen.

Non è possibile in questa sede ricordare tutte le numerose fondazioni

Il Rapporto Censis 1998

Secondo il 32° Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese, il 1998 — che ha chiuso sul piano politico e sociale un anno estremamente contraddittorio — sul piano formativo ha portato innovazioni tuttora in corso di sperimentazione.

Si tratta innanzi tutto del nuovo sistema di reclutamento del personale docente dell'università, del decentramento degli atenei, delle procedure istitutive e concorsuali del dottorato di ricerca, nonché del "nuovo modello" di università (del tre più due, sulla base della dichiarazione di intenti della Sorbona).

Alla vigilia del terzo millennio è tempo di prevedere concreti incentivi all'innovazione attraverso la riqualificazione dell'offerta formativa, riuscendo a colmare "il punto di maggior debolezza del nostro paese, che finora ha sottovalutato la giusta valorizzazione del capitale umano disponibile, incentivando anche un efficace ed efficiente sistema pubblico di formazione continua".

Un nuovo scenario

Se la laurea non appare più il passaporto privilegiato per il mondo del lavoro e anche la relazione diretta tra livello formativo raggiunto e qualità del lavoro sembra perdere terreno, emerge il favore occupazionale incontrato dai titolari dei diplomi universitari (le cosiddette lauree brevi): nelle previsioni di assunzione da parte delle imprese per il 1998/99 costituiscono il 2,2% delle assunzioni totali. Questo interesse risulta favorito dalla stretta collaborazione, in tale percorso formativo, tra università e imprese nella progettazione dei piani di studio, ivi compresa "la presenza sistematica dello stage come componente del curriculum".

L'immagine dell'università, comunque, appare complessivamente distante dalle esigenze dei suoi utenti, dal mondo del lavoro e dalla dimensione europea nelle politiche e nell'investimento nell'istruzione superiore. Gli studenti lamentano infatti una inadeguata disponibilità di tempo da parte dei docenti nei loro confronti, nonché una certa carenza di efficaci strumenti di supporto alla didattica e al diritto allo studio.

Sul fronte del mondo del lavoro si impone invece la necessità di innescare "un circolo vizioso che aumenti la spinta all'innovazione e all'investimento sul capitale umano da parte delle imprese, anche attraverso una migliore qualificazione dell'output formativo".

Di notevole interesse risulta infine la "dimensione europea" che, rappresentando il punto di riferimento in vista dell'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione europei - come sancito nella Dichiarazione della Sorbona - evidenzia purtroppo anche le distanze che ci separano dagli altri paesi europei quanto a risorse impiegate e quanto a numero di universitari che hanno concluso l'iter formativo (i laureati risultano meno della metà dei colleghi inglesi).

Non possiamo quindi che auspicare che il previsto avvio di processi di riforma dei fondi strutturali in generale e del fondo sociale in particolare possa, nei prossimi sei anni, facilitare l'integrazione tra scuola, università e formazione professionale per garantire una migliore spendibilità dei titoli.

Maria Luisa Marino

avvenute tra gli ultimi anni del Trecento e la fine del secolo successivo; giova tuttavia mettere in luce la loro sistematica diffusione e l'ormai accentuata fisionomia di strumenti al servizio delle istituzioni che ne promuovono e garantiscono l'attività con rendite e dotazioni finanziarie sempre più cospicue.

Una così ricca e geograficamente ben distribuita offerta d'istruzione tende, com'è ovvio, ad attenuare anche la grande mobilità dei secoli precedenti e a conferire al reclutamento studentesco

un'impronta "regionale", affievolendo negli *scholares* la sensazione dell'appartenenza e il robusto spirito corporativo delle origini.

Sembrano venir meno pertanto le principali peculiarità dell'*universitas*, suoi punti di forza costituenti la chiave di volta di una struttura che, sorta come fucina intellettuale dallo slancio di uomini liberi e assetati di conoscenza, mostra di aver esaurito la propria vocazione originaria, avviandosi ad essere, per un lungo periodo, uno strumento del potere. Ma questa è altra storia.

Se il potere centrale cambia le sue funzioni, la valutazione potrà aprire una nuova fase nella storia dell'università?

ISTRUZIONE CHE CAMBIA E ISTRUZIONE DA CAMBIARE

Roberto Peccenini

La crescente attenzione che si registra intorno alle problematiche dell'istruzione superiore è testimoniata, tra le altre cose, dalla pubblicazione di vari articoli sull'argomento ad opera di autorevoli riviste e quotidiani. Di particolare interesse gli scritti apparsi nel corso del 1998 su "il Mulino", che forniscono, secondo diverse prospettive e differenti approcci metodologici, utili spunti interpretativi per ricostruire le tendenze in atto e, talvolta, suggerimenti operativi per governare in maniera ottimale il cambiamento.

La prospettiva sociologica

La prospettiva sociologica, rappresentata da Moscati, mette in evidenza il graduale superamento del modello centralistico nella gestione dell'istruzione superiore, sotto la spinta di molteplici fattori, tra i quali la domanda di nuove competenze professionali da parte del sistema produttivo e la parallela perdita di importanza dei ceti burocratici, la diffidenza con cui i servizi pubblici vengono considerati dai cittadini e la contemporanea presa di coscienza da parte della pubblica amministrazione di non avere la possibilità di gestirli nel modo più efficiente, e infine lo sviluppo di livelli decisionali politico-amministrativi differenti da quelli tradizionali dello stato-nazione (enti locali e Unione Europea).

Tutto ciò richiede che paesi come l'Italia, in cui il modello di omogeneità centralistica ha maggiormente inciso, compiano le trasformazioni più profonde. Il principio dell'autonomia sembra la chiave di volta attorno a cui edificare la soluzione del problema.

Autonomia, si badi, da non interpretare nel senso della università-torre d'avorio secondo la concezione di Humboldt. Infatti, nell'equilibrio di poteri che caratterizza la gestione del sistema universitario, dovrebbe decrescere quello della corporazione accademica e acquistare importanza il livello istituzionale, ossia la funzione decisionale degli organi di governo delle università, e ciò comporterebbe la contemporanea crescita di peso delle pressioni sociali ed economiche sull'istruzione superiore.

Questi fattori non implicano, però, un'abdicazione da parte dello Stato di ogni responsabilità in ordine al sistema universitario, ma solo una rimodulazione delle sue funzioni: il potere centrale tende a diventare, fondamentalmente, erogatore di risorse e dunque, per garantirne l'allocazione ottimale, deve sviluppare l'azione valutativa.

La valutazione viene vista dall'autore come un elemento capace di aprire "una nuova fase nella storia dell'università", in quanto spinge ogni attore del sistema a ripensare i propri ruoli.

L'approccio politologico

Non si limita a una descrizione delle tendenze in atto, ma analizza criticamente le politiche governative lo scritto di Giliberto Capano, che costituisce la prosecuzione ideale di un testo recentemente presentato² su queste pagine.

Pur nel riconoscere l'intensità dell'attività legislativa e amministrativa del governo dell'Ulivo, ravvisa il limite della sua azione nell'assenza di un disegno complessivo di riforma, per cui i provvedimenti "a mosaico", usando la metafora proposta dal ministro Berlinguer,

non risponderebbero tanto all'esigenza di aggirare le opposizioni che uscirebbe una riforma globale del sistema, ma risulterebbero piuttosto dalla mancanza di un disegno teorico generale e di finalità condivise, con la conseguenza di procedere in maniera casuale se non contraddittoria, in quanto dipendente dal momentaneo equilibrio dei rapporti di forza allorquando viene adottato qualche provvedimento.

In particolare ciò si manifesta nella lentezza e nella parzialità con cui procede la marcia verso l'autonomia, nelle politiche sull'accesso, in cui manca la scelta tra il modello centralizzato di programmazione e libertà di scelta, e sul reclutamento: la nuova legge, infatti, contemperando le scelte delle singole università con il giudizio della comunità scientifica nazionale dimostra di diffidare dell'autonomia, in quanto si teme che le università, lasciate a se stesse facciano prevalere logiche clientelari e localistiche.

Quand'anche questo accadesse, l'istituzione pagherebbe un prezzo in termini di dequalificazione che, nel medio periodo, porterebbe a un autonomo superamento del problema.

Per un'università dalle mani pulite

Il linguista Raffaele Simone non adotta, invece, una prospettiva disciplinare, ma prosegue nella sua vena di polemistia riprendendo e ampliando uno degli argomenti toccati nel suo noto *pamphlet* dedicato ai mali dell'università italiana³. Il tema è quello delle cariche interne ed esterne all'accademia che i docenti universitari collezionano con dovizia e che distolgono da ciò che dovrebbe costi-

tuire il nucleo della professione accademica, ossia l'insegnamento e la ricerca. Ciò, tuttavia, non comporta solo una perdita secca in termini di qualità da parte dei fruitori dei servizi dell'università, ma costituisce un indebito uso di risorse pubbliche a fini privati.

Lo *status* accademico, infatti, risulta fondamentale per accedere ai mezzi di comunicazione e a una serie di posizioni privilegiate che garantiscono una rendita in termini economici e di potere (consigli di amministrazione di fondazioni bancarie, seggi parlamentari, consulenze, arbitrati, avviamento di studi professionali, etc.).

Quindi l'etichetta di "professore universitario" può essere considerata la parte fondamentale del capitale di un'impresa individuale. Ma questo capitale di avviamento, in termini finanziari, culturali e di immagine, è stato acquisito grazie all'università, e quindi a carico del pubblico erario.

Dopo aver confutato alcune possibili obiezioni, Simone passa a proporre tre tipi di soluzione del problema, alternative tra loro e differenziate secondo la maggiore o minore radicalità.

Prima soluzione, istituire una incompatibilità assoluta tra la libera professione e l'insegnamento universitario, come avviene negli Stati Uniti; secondo modello, quello olandese, che ammette di conferire incarichi di insegnamento a tempo determinato a professionisti, instaurando così uno scambio paritetico: il professionista porta nelle aule universitarie la propria esperienza e ne ricava un vantaggio in termini di prestigio professionale; la terza possibilità, meno drastica e quindi – forse – più praticabile, è quella della professione svolta all'interno della struttura universitaria e in collegamento con essa, devolvendo all'università parte degli introiti, a imitazione di quanto si sta realizzando con l'attività libero-professionale dei medici ospedalieri.

Una prospettiva globale

L'economista Mario Deaglio estende la propria analisi alla sorte stessa dell'istituzione universitaria così come si è strutturata a partire dal Medioevo nella civiltà occidentale.

Le tre caratteristiche che contraddistinguono l'università da tutte le altre istitu-

zioni di alta cultura che varie civiltà hanno sviluppato sono, secondo Deaglio, la compresenza della funzione didattica e della funzione di ricerca, la contiguità fisica tra docenti e discenti, l'autonomia rispetto al resto della società. La prima caratteristica, soprattutto, contravviene ai principi della scienza economica, perché costituisce una negazione della divisione del lavoro.

Ciò dovrebbe far riflettere sulla incompatibilità strutturale dell'università con un modello di istruzione superiore efficientistico e produttivistico.

L'espansione quantitativa della domanda di servizi universitari ha, infatti, come spesso accade, inciso anche sulla qualità della domanda: all'università si chiede di "produrre" il maggior numero possibile di laureati di qualità media.

Questa ansia produttivistica, che porta gli studenti a scandire il tempo con lezioni, esercitazioni ed esami, e i professori a sfornare un numero sempre maggiore di pubblicazioni perché la competitività presente nel sistema non volga a proprio danno, fa venir meno la gratuità e la libertà del dibattito speculativo e della ricerca pura. Si tende a fornire un insegnamento sempre più standardizzato e ciò comporta una perdita in termini di problematicità e di autonomia critica.

I valori trasmessi non sono più elaborati all'interno dell'università, ma dipendono da impulsi e pressioni esterne, talvolta apprezzabili (l'esigenza di assicurare un'occupazione ai laureati, le richieste del mondo produttivo, ecc.), talvolta meno condivisibili (ad esempio, negli Stati Uniti, i principi della *politically correctness*, che limita la libertà di pensiero e di ricerca, e dell'*affirmative action*, che differenzia gli studenti nella valutazione), ma tali comunque da snaturare l'istituzione universitaria così come la nostra tradizione ce l'ha consegnata.

Cambia quindi anche l'offerta di servizi universitari: le potenzialità della telematica portano a pensare che nel giro di un paio di decenni l'istituzione del *campus* perderà significato: gli ipertesti soppianteranno i manuali, le *workstation* sostituiranno l'affollamento delle aule. Anche nella ricerca sta prevalendo la "defisicizzazione": numerose, ad esempio, sono le pubblicazioni

congiunte di ricercatori che non si sono mai incontrati.

L'effetto di questa tendenza è l'accentuarsi dello specialismo: oggi la maggioranza dei ricercatori tende a privilegiare l'appartenenza disciplinare su quella di ateneo e quindi a privarsi dei contatti con studiosi portatori di altri modi di accostarsi ai problemi.

Pur senza misconoscere i risultati che questa impostazione sta conseguendo, Deaglio mette in guardia contro i rischi di spersonalizzazione, di mancanza di criticità, di eccessiva subordinazione ai meccanismi del mercato, in breve di "crescente aridità intellettuale".

È particolarmente significativo che un economista concluda ribadendo che l'elemento del disinteresse deve riemergere nel cuore dell'università, la quale, se vuole sopravvivere, deve liberarsi dall'idea esclusiva di valorizzare il capitale umano, di valutare i costi e i benefici, di acculturare le masse e di fare ricerca esclusivamente in funzione delle immediate applicazioni produttive. "Al centro dell'economia globale di mercato – afferma Deaglio – vi deve essere un 'cuore' non di mercato, dove si pone attenzione alla ricerca del 'vero', e magari del 'bello', anziché dell' 'utile'". Ci sentiamo di condividere in pieno questa prospettiva, anche se, nella realtà italiana, essa va integrata con quella assunta dall'articolo di Simone: il modello descritto da Deaglio in Italia si è affermato solo sul piano teorico e non di rado la difesa della libertà accademica diventa un facile pretesto per giustificare l'indolenza e il parassitismo.

¹ Ci riferiamo agli articoli comparsi sulla rivista bolognese nei numeri 2/98 (Roberto Moscati, *Autonomia e trasformazioni dell'istruzione superiore nei paesi europei*, pp. 305-311), 4/98 (Mario Deaglio, *Tramonto dell'università?*, pp. 624-632; Raffaele Simone, *Professore e presidente. Un problema italiano e qualche proposta di soluzione*, pp. 642-656) e 6/98 (Gilberto Capano, *La politica universitaria dell'Ulivo: un mosaico senza disegno?*, pp. 1054-1069). Sono presenti sulla rivista in questione altri due articoli (Eugenio Somaini, *Numero chiuso all'università: selezione e formazione di élite*, 2/98, pp. 288-304 e Marco Santagata, *I problemi della formazione e la latitanza della politica*, 4/98, pp. 633-641), dei quali non ci siamo occupati in questo scritto.

² Cfr. "Universitas" 69, pp. 75-77, recensione a G. Capano, *La politica universitaria*, il Mulino, Bologna 1998. In essa lamentavamo che il libro fosse andato in stampa nel momento in cui il processo di cambiamento dell'università conosceva un'accelerazione, cosicché veniva meno la possibilità di una valutazione complessiva riferita anche all'attualità.

³ *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari 1993.

RIVISTE / Segnalazioni**UNIVERSITÀ RICERCA**

Bimestrale del MURST

n. 3, 1998

La valutazione della ricerca

DIDASCALIE

Rivista della scuola trentina

n. 7, novembre-dicembre 1998

Piccoli si soccombe, uniti si vince:

Intervista al rettore dell'Università di Trento

n. 1, gennaio-febbraio 1999

Dossier: la religione nella storia e nella cultura del Trentino

NOTIZIARIO DELL'UNIVERSITÀ DI UDINE

n. 4, dicembre 1998

Inaugurato l'anno accademico 1998/99

La sfida della fine del millennio: le grandi migrazioni
di *Guido Barbina*

UP - UNIVERSITÀ PROGETTO

mensile dello SNUR-CGIL

n. 1-2, gennaio-febbraio 1999

Il processo di dipartimentalizzazione negli atenei
di *Gianni Paruto*

La preparazione degli esami universitari
di *Guido Benvenuto, Matteo Serpente, Patrizia Sposetti*

REVISTA DE EDUCACION

Quadrimestrale del Ministero spagnolo di Educazione e Cultura

n. 315, aprile 1998

La valutazione dell'università spagnola

Ried. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION A DISTANCIA

n. 1, giugno 1998

Il modello europeo di qualità in una università a distanza
di *S. Gento Palacios*

Indicatori per la valutazione dell'insegnamento
di *L. Garcia Aretio*

n. 2, dicembre 1998

La qualità dei tutors nelle scuole residenziali: un'analisi statistica
di *Gordon Burt*

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

Quadrimestrale

n. 211, settembre-dicembre 1998

Numero monografico su "I diritti umani e l'educazione"

HIGHER EDUCATION POLICY

Trimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università (IAU)

n. 4, 1998

L'istruzione superiore e il servizio alla comunità
con scritti di *G. Neave, F. Mayor, W. Neville*

La sfida dello sviluppo sostenibile e il ruolo delle università
di *A. R. Toakley e S. Aroni*

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN EUROPE

Trimestrale del CEPES-UNESCO

n. 2, 1998

L'impatto dell'era dell'informazione: università e nuove tecnologie

La cooperazione regionale nell'istruzione superiore

CRE - ACTION

Rivista dell'Associazione delle Università Europee

n. 113, 1998

Atti della XI Assemblea Generale

Il ruolo pubblico dell'università

*Sintesi del parere del CUN sull'armonizzazione dell'architettura
dei sistemi di istruzione superiore in Europa
e sui nuovi livelli formativi*

PER UNO SPAZIO CULTURALE EUROPEO

Renata Valli

Il processo di revisione dei corsi di studio universitari sembra non conoscere tregua. Dall'ormai lontano varo della riforma, avvenuto con la legge Bassanini (legge 127/97 art.17 comma 96), sono passati due anni densi di dibattiti anche impegnativi che hanno determinato documenti di studio e di indirizzo per la costruzione di un'architettura che sembra attualmente in attesa degli ultimi ritocchi.

Il principio base della trasformazione, identificabile nell'introduzione fondante dell'autonomia didattica, si rivela poi un elemento capace di mettere d'accordo buona parte del mondo universitario a causa della trasversalità della sue implicazioni.

In questo contesto, quanto sottoscritto alla Sorbona tra i quattro ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia nel maggio scorso, è frutto di una nuova consapevolezza che sorge in ambito europeo, ora che la moneta unica ha trasferito l'onere della prova relativa alla misura delle capacità competitive della zona euro su elementi dell'economia reale e in particolare sulla formazione del capitale umano.

Quindi anche le osservazioni apportate dal Consiglio Universitario Nazionale in relazione all'armonizzazione europea e ai nuovi livelli formativi va interpretata come un vero parere sulla politica di riforma che con Parigi e con la seconda nota di indirizzo identifica probabilmente il passaggio finale di una rivoluzione necessaria anche se non priva di debolezze.

L'importanza di partecipare da subito alla costruzione di uno "spazio culturale europeo" è più volte sottolineato dalla riflessione in sede CUN, per cui dall'armonizzazione europea non potrà che scaturire un momento di valorizzazione delle tradizioni culturali dei singoli sistemi e perciò anche del sistema universitario italiano.

Tuttavia, se la riforma in atto trova concorde molta parte del mondo accademico, diverso è il grado di accettazione per quanto riguarda i metodi utilizzati. Il CUN sottolinea che la gestione di questa fase di costruzione dell'architettura del sistema europeo è estremamente delicata in quanto determinante delle nuove tipologie di conoscenze, necessarie per il mercato del lavoro.

Tale passaggio deve pertanto essere in grado di garantire non solo la preparazione di nuove abilità professionali per il mercato globale, ma anche la crescita formativa degli uomini e delle donne del domani. Una crescita che investe saperi anche non immediatamente spendibili ma senza dubbio fondamentali per la valorizzazione del lavoro e per la crescita morale ed intellettuale delle generazioni future.

Così, la strutturazione del percorso universitario in due cicli principali, di primo e secondo livello, deve essere considerata necessaria per l'intera riforma.

La conseguente riarticolazione dei *curricula*, la rideterminazione delle valenze professionali e della formazione specialistica necessitano di una

verifica molto accurata delle reali possibilità di attuare tale trasformazione culturale al fine di rispettare i tempi di acquisizione senza provocare squilibri formativi. Per questo è indispensabile tenere presente la persistente carenza di adeguate risorse, oltre la ancora irrisolta riforma della scuola secondaria e la presenza di forti differenze nel sistema nazionale universitario.

L'armonizzazione del nostro sistema nazionale a livello europeo impone pertanto – insiste il Consiglio Universitario Nazionale – un duro lavoro per risolvere la mancanza di armonia interna e per traghettare il vecchio sistema al nuovo senza scompensi.

Indicazioni chiare

In tal senso, affinché la "liberalizzazione" del sistema prodotta con l'autonomia didattica non si riveli una mera deregolamentazione, bisogna che le linee direttive dei decreti d'area contengano indicazioni chiare rispetto al peso da attribuire ai contenuti minimi qualificanti previsti dalla legge.

Quanto ai livelli formativi definiti nella seconda nota di indirizzo, viene condivisa la previsione di un primo livello di formazione di durata triennale e la caratterizzazione di una formazione specializzata rappresentata dalla laurea di secondo livello: però tale riordino deve essere preceduto da un'analisi approfondita della situazione esistente. L'abilitazione professionale di tale percorso pari a quella fornita dalla laurea



Università di Bolzano: sede di Bressanone, via Dante

attuale, ad esempio, imporrà un consistente lavoro di coordinamento. Ed allora, la laurea di I livello, dovendo preparare gli studenti ad essere immessi nel mercato del lavoro dovrà prevedere un ampio ventaglio di differenziazioni professionali più possibilmente collocate al III anno.

I problemi rilevati riguardano in particolare la necessità di far coincidere la durata reale con la durata legale ponendo attenzione al rapporto tra percorso abbreviato e qualità dell'insegnamento, nonché l'identificazione di un più stretto raccordo tra il sistema della scuola secondaria e quello universitario. Nello stesso tempo, per acquisizioni molto specifiche è utile prevedere diplomi universitari attraverso un mercato parallelo che dovrebbe in quel caso possedere un forte debito formativo per un eventuale rientro verso il secondo livello.

A tale riguardo, il CUN ritiene che la questione dei diplomi universitari e del loro raccordo con la formazione universitaria abbia bisogno di profondi chiarimenti per non rischiare che nel nuovo sistema si possano ad essi ac-

ditare riconoscimenti automatici di crediti per un eventuale ingresso nel percorso di II livello.

Un'attenta verifica

Per quanto riguarda questo livello, che equivale al *master* conseguito in alcuni paesi europei e pertanto comprensivo della specializzazione, il CUN registra che il conseguimento di tale obiettivo dipende dall'attuazione del percorso di I livello. Inoltre, ammonisce sul fatto che la sua operatività debba essere preceduta da una verifica attenta sulla possibilità di riassorbimento parziale o totale di professionalità oggi ottenute attraverso le scuole di specializzazione. Si richiama infatti l'attenzione sul fatto che il sistema a due livelli deve comunque essere in grado di conservare margini per l'acquisizione di competenze con carattere non fortemente specialistico a cui invece potrebbe sopperire un sistema per la formazione permanente o ricorrente da coniugare con la laurea di II livello.

Il parere del CUN rispetto al dottorato di ricerca fa leva invece sull'esigenza di considerare una più ampia possibilità

di accesso rispetto alle disponibilità attuali. Inoltre, afferma che qualora le esigenze di armonizzazione europea imponessero il suo avviamento al conseguimento della laurea di I livello, ciò dovrebbe avvenire nel rispetto di una durata non inferiore ai quattro anni e con un accesso modellato rispetto alle competenze acquisite facendo nel caso uso del debito formativo.

Le conclusioni del Consiglio sono quindi a favore di una trasformazione anche rapida che sia avviata tuttavia in un contesto normativo chiaro e sicuro sugli obiettivi nonché sui modi e tempi di attuazione.

Il CUN sottolinea infine che il processo di armonizzazione europea debba essere favorito da confronti, verifiche congiunte per la costruzione di percorsi formativi comuni con la piena valorizzazione delle specificità culturali dei singoli paesi.

In tal senso l'introduzione dei crediti didattici costituisce a parere del Consiglio una condizione necessaria al confronto europeo, così come l'avvio di progetti pilota sarà utile all'ulteriore affinamento delle modalità di armonizzazione.

Dalla Gazzetta Ufficiale

(dicembre 1998 - febbraio 1999)

Leggi e Decreti

Legge 14 gennaio 1999, n. 4
Disposizioni riguardanti il settore universitario e della ricerca scientifica, nonché il servizio di mensa nelle scuole
(GU del 19 gennaio)

Decreto legislativo 30 gennaio 1999, n. 19
Riordino del Consiglio Nazionale delle Ricerche
(GU del 5 febbraio)

Decreto legislativo 30 gennaio 1999, n. 27
Riordino dell'Agenzia Spaziale Italiana-ASI, a norma degli articoli 11, comma 1 e 18, della legge 15 marzo 1997, n. 59
(GU del 16 febbraio)

Decreto legislativo 30 gennaio 1999, n. 36
Riordino dell'Ente per le nuove tecnologie, l'energia e l'ambiente-ENEA, a norma degli articoli 11, comma 1 e 18, della legge 15 marzo 1997, n. 59
(GU del 25 febbraio)

MURST

Decreto 11 settembre 1998
Determinazione dell'importo e dei criteri per l'incremento delle borse concesse per la frequenza dei corsi di dottorato di ricerca
(GU del 16 dicembre)

Decreto 3 dicembre 1998
Criteri per la selezione dei programmi da cofinanziare per l'esercizio finanziario 1999 e l'attribuzione di compensi alla commissione di garanzia nonché ai monitori dei programmi di ricerca cofinanziati
(GU del 20 gennaio)

Decreto 15 gennaio 1999
Criteri per la programmazione dell'istituzione delle facoltà e dei corsi di laurea e di diploma in Scienze motorie e procedure, tempi e modalità per la loro attivazione, ai sensi dell'art. 3 del decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178
(GU del 23 gennaio)

Decreti 21 dicembre 1998
Equipollenza della laurea in Scienze della Comunicazione alla laurea in Scienze politiche e in Sociologia
Equipollenza della laurea in Scienze nautiche o Discipline nautiche alle lauree in Matematica, Fisica e Ingegneria
(GU del 30 gennaio)

Decreto 3 dicembre 1998
Delega di attribuzione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica per taluni atti di competenza dell'amministrazione ai sottosegretari di Stato prof. Luciano Guerzoni e ing. Antonino Cuffaro
(GU del 10 febbraio)

Istituzione di facoltà e corsi di laurea

SANNIO IN BENEVENTO
Corso di laurea in Ingegneria delle telecomunicazioni
(GU del 2 dicembre)

SALERNO
Corso di laurea in Ingegneria dell'ambiente e del territorio
(GU del 9 dicembre)

LECCE
Corso di laurea in Ingegneria informatica
(GU dell'11 dicembre)

ROMA "TOR VERGATA"
Corso di laurea in Economia aziendale
(GU del 12 dicembre)

PERUGIA
Corso di laurea in Conservazione dei beni culturali
Corso di laurea in Scienze della comunicazione
(GU del 17 dicembre)

POLITECNICO DI MILANO
Facoltà di Architettura di Milano Bovisa
(GU del 21 dicembre)

PALERMO
Corso di laurea in Pianificazione territoriale urbanistica e ambientale
(GU del 31 dicembre)

Corso di laurea in Economia aziendale
(GU del 2 gennaio)

TRIESTE
Corso di laurea in Servizio sociale
(GU del 5 gennaio)

PARMA
Corso di laurea in Economia delle aziende e delle amministrazioni pubbliche
(GU del 19 gennaio)

MODENA E REGGIO EMILIA
Corso di laurea in Scienze strategiche (interfacoltà)
(GU del 27 gennaio)

CALABRIA IN COSENZA

Corso di laurea in Economia e Commercio; Scienze statistiche ed economiche; Statistica e informatica per l'azienda
(Suppl. n. 16 a GU del 19 gennaio)

NAVALE DI NAPOLI

Facoltà di Giurisprudenza (corso di laurea in Giurisprudenza e in Scienze dell'amministrazione; facoltà di Ingegneria (corso di laurea in Ingegneria delle telecomunicazioni)
(GU del 16 febbraio)

Riordinamento di facoltà e corsi di laurea

CORSO DI LAUREA IN GIURISPRUDENZA

Bari (GU del 17 dicembre)

CORSO DI LAUREA IN LETTERE

Parma (GU del 9 febbraio)

CORSO DI LAUREA IN LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

Lettere (GU del 10 dicembre)

Roma "Tor Vergata" (GU del 14 dicembre)

CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA

Ancona (GU del 9 febbraio)

CORSO DI LAUREA IN ODONTOIATRIA E PROTESI DENTARIA

Padova (GU del 17 febbraio)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE NATURALI

Roma "La Sapienza" (GU del 2 febbraio)

Cagliari (GU dell'11 febbraio)

Istituzione e riordinamento di diplomi di laurea

ECONOMIA

Salerno (GU del 9 dicembre)

Parma (GU del 15 e 16 gennaio)

Calabria in Cosenza (GU del 19 gennaio)

INGEGNERIA

Perugia (sede di Terni) (GU del 4 dicembre)

Sannio in Benevento (GU del 4 dicembre)

Salerno (GU del 9 dicembre)

LETTERE E FILOSOFIA

Bari (GU del 28 dicembre)

Cagliari (GU del 22 febbraio)

SCIENZE MFN

Ferrara (GU del 2 dicembre)

Salerno (GU del 9 dicembre)

Roma "Tor Vergata" (GU dell'11 dicembre)

Bari (GU dell'8 febbraio)

Istituzione e riordinamento di scuole di specializzazione

AGRARIA

Perugia (GU del 2 dicembre)

CONSERVAZIONE DEI BENI CULTURALI

Tuscia di Viterbo (GU del 10 dicembre)

ECONOMIA

Salerno (GU del 9 dicembre)

FARMACIA

Salerno (GU del 9 dicembre)

Roma "La Sapienza" (GU del 1° febbraio)

INGEGNERIA

Roma "La Sapienza" (GU del 23 dicembre)

INTERFACOLTÀ

(DU in Metodi dell'informatica per le scienze umanistiche)

Bari (GU del 10 febbraio)

LETTERE E FILOSOFIA

Salerno (GU del 9 dicembre)

Bari (GU del 10 febbraio)

MEDICINA E CHIRURGIA

Padova (GU dell'1 e 28 dicembre, 9 febbraio)

Bari (GU del 2 dicembre, 26 gennaio, 20 e 25 febbraio)

Messina (GU del 2 dicembre)

Catanzaro "Magna Grecia" (GU del 3 dicembre e del 13 gennaio)

Seconda Università di Napoli (GU del 4 dicembre e del 16 gennaio)

Pisa (GU del 9 dicembre)

Roma "Tor Vergata" (GU del 9 e 10 dicembre)

Cagliari (GU del 14 e 16 dicembre)

Perugia (GU del 16 dicembre)

Milano (GU del 31 dicembre)

Pavia (GU del 21, 28 e 30 gennaio)

Insubria in Varese (GU del 28 gennaio)

Brescia (GU del 2 febbraio)

Ancona (GU dell'11 febbraio)

SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Salerno (GU del 9 dicembre)

VETERINARIA

Padova (GU del 10 dicembre)

Statuti

Pisa (GU dell'8 gennaio)

INDICI 1998

a cura di Isabella Ceccarini

1. Indice delle rubriche e degli articoli

Storia e Immagini

67, gennaio-marzo

L'Università Bocconi 2

68, aprile-giugno

L'Università Complutense di Madrid
a cura di Marialetizia Musella 2

69, luglio-settembre

L'Università di Oslo
a cura di Isabella Ceccarini 2

70, ottobre-dicembre

L'Università Cattolica del Sacro Cuore 2

Il Trimestre

67, gennaio-marzo/Esperienze di orientamento

Una bussola per il futuro 6*La formazione degli operatori*
di Lucia Berta e Giovanni Finocchietti 8*L'università per la città*
di Antonella Maraviglia 12*L'impresa per la formazione*
di Rita Santarelli 15*Una scelta consapevole*
di Renato Sironi 16*Il tutorato nella facoltà di Medicina*
di Paola Binetti 19

68, aprile-giugno/Il percorso dell'autonomia

Dal documento Martinotti alla nota ministeriale di indirizzo
di Pier Giovanni Palla 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*
di Umberto Massimo Miozzi 15*La sfida della flessibilità*
di Luigi Paganetto 21

69, luglio-settembre/Diritti umani: conoscerli, insegnarli

Diritti umani: conoscerli, insegnarli
di Pier Giovanni Palla 4*La "Magna Charta" dell'umanità"* 5*1948-1998: un documento ancora attuale*
di Marco Odello 6*L'impegno dell'ONU*
di Elena Ippoliti 8*Mary Robinson/La svolta culturale*
a cura di Raffaella Mazzarelli 11*Educare al diritto umanitario*
di Ugo Genesio 13*Corsi universitari/Dove, in Europa* 16*Master europeo in diritti umani a Padova*
di Antonio Papisca 17*Sapere significa capire*
di Rosa Rossi 19*Un corso "panoramico"*
di Maria Rita Saulle 20*Formazione per la pace*
di Andrea De Guttry 21*abstract/résumé* 26

70, ottobre-dicembre/Studenti oggi

Al passo con l'Europa
di Giuseppe Planelli 4*Italia/L'indagine Euro Student 97*
di Giovanni Finocchietti 6*Germania/La condizione degli universitari*
di Dieter Schaeferbartold 14*Opinioni/Processo al sistema-università*
di Livio Frittella 18*abstract/résumé* 19

Note italiane

67, gennaio-marzo

<i>Il Documento Martinotti</i> di Umberto Massimo Miozzi	24
<i>Il tempi biblici del potere legislativo</i> di Renata Valli	26
<i>La rappresentanza degli studenti universitari</i> di Renata Valli	27
<i>L'università in cifre</i> di Carolina Corea	28
<i>I nuovi componenti del CUN</i>	29
<i>Il nuovo presidente del CUN</i>	30
<i>Brevitalia</i> a cura di Livio Frittella	31
<i>Università e industria/Collaborazione costante</i> di Isabella Ceccarini	32

68, aprile-giugno

<i>I master in Italia</i> di Valeria Rohr	22
<i>Pisa/Il gusto della cultura</i> di Franco Bassani	25
<i>Sicilia/Scelte responsabili</i> di Alessandra La Marca	27
<i>Luiss/Mille studenti incontrano le imprese</i>	29
<i>Brevitalia</i> a cura di Livio Frittella	30

69, luglio-settembre

<i>Nuove università e nuove facoltà</i> di Renata Valli	49
<i>Brevitalia</i> a cura di Livio Frittella	55
<i>Modica nuovo presidente della CRUI</i>	56

70, ottobre-dicembre

<i>Rinnovare la pubblica amministrazione</i> di Alessandro Monti	20
<i>Il nuovo sistema di reclutamento</i> di Renata Valli	25

<i>Tecnici laureati/La lunga attesa</i> di Renata Valli	26
------------------------------------------------------------	----

<i>Un segnale importante</i> di Nicolantonio D'Orazio	27
----------------------------------------------------------	----

<i>Demografia e università/Ipotesi per il prossimo futuro</i> di Livio Frittella	28
-------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Brevitalia</i> a cura di Livio Frittella	28
------------------------------------------------	----

Idee

69, luglio settembre

<i>Il fondamento dei diritti umani</i> di Giuseppe Dalla Torre	27
-------------------------------------------------------------------	----

Europa Oggi

67, gennaio-marzo

<i>Alle basi dell'Europa</i> di Chiara Castellazzi	33
<i>Tra passato e futuro</i> intervista di Chiara Castellazzi a Domenico Lenarduzzi	37
<i>Studenti adulti/Le ragioni per ricominciare</i> di Manuela Borraccino	37
<i>Russia/Iscrizioni in aumento</i> di Manuela Borraccino	38
<i>Germania/Nasce l'università internazionale?</i> di Manuela Borraccino	39
<i>Euroflash</i> a cura di Monica Menapace	40

<i>abstract/résumé</i>	41
------------------------	----

68, aprile-giugno

<i>Bielorussia/Scacco al miliardario</i> di Manuela Borraccino	32
<i>Pari opportunità nell'università</i> di Monica Menapace	37
<i>Nuove forme di finanziamento</i> di Carmen Tata	41
<i>Euroflash</i> a cura di Monica Menapace	43
<i>abstract/résumé</i>	45

INDICI

69, luglio-settembre

Il Consiglio d'Europa per i diritti umani
di Alfonso De Salas

31

Euroflash

a cura di Monica Menapace

35

70, ottobre-dicembre

Istruzione/Qualità europea
di Chiara Castellazzi

30

L'Europa guarda all'India
di Carmen Tata

31

Serbia/Lo Stato controlla l'università
di Manuela Borraccino

33

Euroflash

a cura di Monica Menapace

33

abstract/résumé

35

Dimensione Mondo

67, gennaio-marzo

*Università e industria nei paesi OCSE/
Obiettivi comuni*
di Raffaella Cornacchini

42

Università USA/I rischi della xenofobia
di Raffaella Cornacchini

43

La "pesca" intellettuale

44

Phoenix/L'università che non c'è
di Manuela Borraccino

45

abstract/résumé

46

68, aprile-giugno

UNESCO/Verso il XXI secolo
di Raffaella Cornacchini

46

L'università universale
di Federico Mayor

48

*L'UNESCO critica la Banca Mondiale e il Fondo
Monetario Internazionale*

51

abstract/résumé

52

70, ottobre-dicembre

Pensiero e azione
di Burton Bollag

36

Il piano d'azione/Impegni per il XXI secolo

38

Investire nello sviluppo
di Burton Bollag

42

abstract/résumé

44

La Ricerca

67, gennaio-marzo

Scienziati a confronto
di Carmen Tata

61

Il Murst e la vigilanza degli enti di ricerca
di Giuseppe Cossari

63

Ricercando
a cura di Livio Frittella

68

69, luglio-settembre

Al via la riforma della ricerca
di Livio Frittella

57

*Disposizioni per il ccordinamento, la programmazione
e la valutazione della politica della ricerca*

58

70, ottobre-dicembre

Dentro la ricerca
intervista di Elisabetta Durante a Luciano Maiani

66

I finanziamenti per il quinto Programma quadro
di Livio Frittella

68

Cooperazione Internazionale

67, gennaio-marzo

Rifugiati, un'emergenza umanitaria
di Luca Cappelletti

47

Immigrazione e asilo
intervista di Luca Cappelletti a Christopher Hein

50

Figure in movimento
di Nicolò Tartaglia

52

Unione Europea/La nuova strategia per l'Asia
di Giulia Loguercio

54

La cooperazione italiana con il sud-est asiatico
di Giulia Loguercio

57

*Istituito il corso di diploma universitario
in Operatore dello sviluppo*

59

abstract/résumé

60

Leggi e Decreti

68, aprile-giugno

<i>L'etica dello sviluppo</i> di Gianluigi Mottini	53
<i>Un tribunale per i diritti umani</i> di Raffaella Mazzarelli	57
<i>Crisi internazionali: chi tutela i diritti umani?</i> di Carlo De Marchi	62
<i>Mine antiuomo/L'insidia nascosta</i> di Luca Cappelletti	64
<i>abstract/résumé</i>	66

69, luglio-settembre

<i>Il tribunale-simbolo</i> di Raffaella Mazzarelli	37
<i>Gli schiavi dell'economia</i> di Luca Cristaldi	40
<i>L'impegno per i rifugiati</i> di Fabio Guerra e Gaetano Sabatini	42
<i>Un segreto da svelare</i> di Luca Cappelletti	45
<i>Il diritto allo sviluppo come diritto umano</i> di Giulia Loguercio	46
<i>abstract/résumé</i>	48

70, ottobre-dicembre

<i>IV Rapporto Unesco/Insegnanti e insegnamento</i> di Roberto Peccenini	45
<i>UNU/Le sfide di Van Ginkel</i> di Manuela Borraccino	47
<i>IX Rapporto UNDP/Povert�, consumo e sviluppo umano</i> di Carolina Corea	51
<i>Banca Mondiale/Il Rapporto annuale 1998</i> di Gaetano Sabatini e Fabio Guerra	55
<i>UNDP/Nuovo vigore alla cooperazione</i> di Giulia Loguercio	58
<i>Donne e sviluppo/Protagoniste invisibili</i> di Luca Cappelletti	59
<i>Rapporto DAC/Sfide e opportunit� dell'era globale</i> di Stefania Lastra	62
<i>La relazione annuale Echo 1997</i> di Stefania Lastra	64
<i>abstract/r�sum�</i>	65

67, gennaio-marzo

<i>La riforma della programmazione universitaria</i> commento di Renata Valli e testo del decreto	70
<i>Universit� e ricerca nella finanziaria 1998</i> commento di Renata Valli e testo degli articoli 6 e 51 della legge 27/12/1997, n. 449	73
<i>Regolamenti ministeriali su: concorsi per ricercatore universitario e conseguimento del titolo di dottore di ricerca</i>	77
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	78
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale delle Comunit� Europee</i>	80

68, aprile-giugno

<i>Decongestionare i mega atenei</i> di Renata Valli	67
<i>Individuazione degli atenei sovraffollati e criteri per la separazione organica degli stessi</i>	68
<i>Determinazione degli obiettivi del sistema universitario per il triennio 1998-2000</i>	69
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	70
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale delle Comunit� Europee</i>	71

69, luglio-settembre

<i>L'occasione mancata</i> di Umberto Massimo Miozzi	63
<i>Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo</i>	65
<i>Regolamento per la disciplina dei professori a contratto</i>	67
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	68
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale delle Comunit� Europee</i>	70

70, ottobre-dicembre

<i>L'universit� e la legge finanziaria 1999</i> di Renata Valli	69
<i>Regolamento per il reclutamento dei professori universitari e dei ricercatori</i>	70
<i>La seconda nota di indirizzo del Murst</i>	73
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale</i>	77
<i>Dalla Gazzetta Ufficiale delle Comunit� Europee</i>	78

Biblioteca Aperta**67, gennaio-marzo**

Leonardo Morlino (a cura di), *Laurea in Scienze politiche. Identità e sbocchi professionali* di Stefano Bertoldi 81

La mobilità delle intelligenze in Europa 82

Riviste/Segnalazioni 81

69, luglio-settembre

Una figura di prestigio di Giovanna Pasqualin Traversa 72

Gilberto Capano, La politica universitaria di Roberto Peccenini 77

Rhys Gwyn e Polixenia Slavova, *The Europeanisation of Europea Universities: a View from the East* di Roberto Peccenini 77

L. Modica, M. F. Romano, E. Stefani, *Rapporto finale sulle attività di valutazione Campus*, di Roberto Peccenini 78

Riviste/Segnalazioni 73

70, ottobre-dicembre

Università e presenze femminili/Concessione o diritto? di Giovanna Pasqualin Traversa 79

2. Indici**67, gennaio-marzo**

Indici generali 1997, nn. 63-66 a cura di Isabella Ceccarini 84

3. Foto**67, gennaio-marzo**

L'Università Bocconi di Milano e immagini tratte dalla rivista dell'Acnur "Rifugiati"

68, aprile-giugno

L'Università Complutense di Madrid

69, luglio-settembre

L'Università di Oslo

70, ottobre-dicembre

L'Università Cattolica del Sacro Cuore e il convegno Euro Student

4. Indice degli autori

BASSANI, Franco (68, 25)

BERTA, Lucia (67, 8)

BERTOLDI, Stefano (67, 81)

BINETTI, Paola (67, 19)

BOLLAG, Burton (70, 36, 42)

BORRACCINO, Manuela (67, 37, 38, 39, 45; 68, 32; 70, 33, 47)

CAPPELLETTI, Luca (67, 47, 50; 68, 64; 69, 45; 70, 59)

CASTELLAZZI, Chiara (67, 33, 37; 70, 30)

CECCARINI, Isabella (67, 32, 84; 69, 2)

COREA, Carolina (67, 28; 70, 51)

CORNACCHINI, Raffaella (67, 42, 43; 68, 46)

COSSARI, Giuseppe (67, 63)

CRISTALDI, Luca (69, 40)

DALLA TORRE, Giuseppe (69, 27)

DE GUTTRY, Andrea (69, 21)

DE MARCHI, Carlo (68, 62)

DE SALAS, Alfonso (69, 31)

D'ORAZIO, Nicolantonio (70, 27)

DURANTE, Elisabetta (70, 66)

FINOCCHIETTI, Giovanni (67, 8; 70, 6)

FRITTELLA, Livio (67, 31, 68; 68, 30; 69, 55, 57; 70, 18, 28, 68)

GENESIO, Ugo (69, 13)

GUERRA, Fabio (69, 42; 70, 55)

IPPOLITI, Elena (69, 8)

LA MARCA, Alessandra (68, 27)

LASTRA, Stefania (70, 62, 64)

LOGUERCIO, Giulia (67, 54, 57; 69, 46; 70, 58)

MARAVIGLIA, Antonella (67, 12)

MAYOR, Federico (68, 48)

MAZZARELLI, Raffaella (68, 57; 69, 11, 37)

MENAPACE, Monica (67, 40; 68, 37, 43; 69, 35; 70, 33)

MIOZZI, Umberto Massimo (67, 24; 68, 15; 69, 63)

MONTI, Alessandro (70, 20)

MOTTINI, Gianluigi (68, 53)

MUSELLA, Marialetizia (68, 2)

ODELLO, Marco (69, 6)

PAGANETTO, Luigi (68, 21)

PALLA, Pier Giovanni (68, 5; 69, 4)

PAPISCA, Antonio (69, 17)

PASQUALIN TRAVERSA, Giovanna (69, 72; 70, 79)

PECCENINI, Roberto (69, 77, 78; 70, 45)

PLANELLI, Giuseppe (70, 4)

ROHR, Valeria (68, 22)

ROSSI, Rosa (69, 19)

SABATINI, Gaetano (69, 42; 70, 55)

SANTARELLI, Rita (67, 15)

SAULLE, Maria Rita (69, 20)

SCHAEFERBARTOLD, Dieter (70, 14)

SIRONI, Renato (67, 16)

TARTAGLIA, Nicolò (67, 52)

TATA, Carmen (67, 61; 68, 41; 70, 31)

VALLI, Renata (67, 26, 27, 70, 73; 68, 67; 69, 49; 70, 25, 26, 69)

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 Caritas
- l'assicurazione infortuni - furto - tutela giudiziaria
- i servizi Medico nostop, Casa noproblem, Expert noproblem, Service nostop
- 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 Caritas Oro (in sostituzione della Caritas 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 BPV formula Base £. 45.000, a BPV formula Plus £. 70.000, a BPV formula Valor £. 150.000

Maxxime Verona
Alitalia
Finanziaria di Verona e una dipendente di ogni operatore postale e cada come prima con i propri figli. L'aggiornato

