

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

RICORDO DI DOMENICO FAZIO

Una lunga e feconda stagione
al servizio dell'Università **IL
CONVEGNO DI BOLOGNA**

Tendenze dell'istruzione superiore
in Europa. La dichiarazione
dei ministri europei **ITALIA** L'atto
di indirizzo sull'autonomia didattica.
Laureati e lavoro. I nuovi
atenei di Catanzaro e Benevento
AFRICA Come rivitalizzare l'università.
Donne e istruzione
INTERNET L'università on line



QUESTO NUMERO

2

RICORDO DI DOMENICO FAZIO

3

IL TRIMESTRE

Lo spazio europeo dell'istruzione superiore

Le tendenze dell'istruzione superiore in Europa

Guy Haug

19

Il quadro generale di riferimento

Luciano Guerzoni

32

La Magna Charta delle Università/

L'espressione dell'autonomia

Fabio Roversi Monaco

35

Dichiarazione congiunta dei Ministri

Europei /Joint declaration of the European Ministers

37

NOTE ITALIANE

Laureati

Laureati e lavoro

Roberto Peccenini

41

Orientamento

Preiscrizioni/L'Università a 360°

Roberta Cacciamani

47

Management

Relazioni veramente internazionali?

Antonella Cammisa, Luigi Sarno,

Paola Claudia Sciolì

51

Obiettivi per la formazione

Franco Boichichio

54

Didattica

Una realtà in evoluzione

Claudio Vasale e Donatella Pacelli

57

Nuovi atenei

Catanzaro/La rinascita della "Magna Graecia"

Giuseppe Virgilio

59

Benevento/Chiave per lo sviluppo

63

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, Stefano Grossi Gondi, 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,
Tullio Gregory, Guido Martinotti,
Vittorio Masiello, Fabio Matarazzo

Editore

Ediun Coopergion srl

**Direzione, redazione, pubblicità,
abbonamenti**

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma

Tel. 06/86321281

Fax 06/86322845

E-mail: info@fondazionerui.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 ottobre

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

Politica universitaria

L'atto di indirizzo sull'autonomia didattica

65

Brevitalia

73

INTERNET

Università on line

Stefano Grossi Gondi

77

IDEE

Riformiamo il pensiero

Edgar Morin

79

EUROPA OGGI

Naric ed Enic/Incontro di reti

Maria Luisa Pallottino

81

DIMENSIONE MONDO

Rivitalizzare l'università africana

Raffaella Cornacchini

83

Donne e istruzione

Giulia Loguercio

87

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

La Banca popolare etica

Luca Cappelletti

90

Il Rapporto Ocse 1998

Stefania Lastra

92

Nuove tecnologie per lo sminamento

Elisabetta Durante

94

NORMATIVA

Migliorare l'autonomia

Renata Valli

96

Dalla Gazzetta Ufficiale

98

BIBLIOTECA APERTA

Storia dell'università/Dal Rinascimento
all'età moderna

Giovanna Pasqualin Traversa

100

Rapporto Isfol 1998/Formazione

e occupazione

Maria Luisa Marino

102

Riviste/Segnalazioni

103

Questo numero

L'ultimo scorcio del Novecento sarà ricordato, per quanto attiene l'università italiana, come quello della "riforma europea" degli studi. Il documento sottoscritto a Bologna nel mese di giugno da 29 ministri europei contiene assai più delle nobili affermazioni di principio ripetute per 40 anni nei consessi delle Comunità Europee, dove ad esse ci si limitava, consapevoli dell'impossibilità di scalfire i mondi nazionali delle accademie. I trattati non prevedevano l'integrazione dei sistemi educativi e, pertanto, era considerato politicamente scorretto avventurarsi in scenari avveniristici.

Quanti anni sia costato giungere ad un minimo di accordo a livello comunitario per assicurare la libera circolazione dei professionisti medici, veterinari, architetti nei paesi della Comunità o per evitare alle migliaia di studenti dei programmi di mobilità la perdita dei periodi di studio realizzati all'estero, è memoria di una generazione che ha creduto e sperato contraspem in un'Europa anche delle università e che guarda ora con soddisfazione all'accordo di Bologna.

Rendere compatibili i sistemi di istruzione superiore in tutta l'area europea sarà compito delle singole università, che agiranno nell'ambito della loro autonomia didattica, nel rispetto degli standard comuni (i due cicli principali di primo livello, di durata almeno triennale, e di secondo livello).

Il sistema dei crediti consentirà la compatibilità degli studi e faciliterà la mobilità degli studenti. L'obiettivo di pervenire a titoli "di semplice comparabilità" costituisce un ulteriore incentivo ad un'ampia collaborazione europea in materia di formazione superiore.

In questo numero di UNIVERSITAS riteniamo utile presentare un'ampia documentazione del congresso di Bologna, come pure "punti di vista" qualificati sul decreto attuativo della riforma dei cicli didattici: i pareri del CUN e della Conferenza dei Rettori, passaggi obbligati di un iter che sta per concludersi con i pareri delle commissioni parlamentari.

Alla dimensione europea della nuova università italiana dovrà corrispondere un adeguato livello di consapevolezza nel corpo docente, negli studenti, nel personale amministrativo: in questo numero della rivista viene illustrata l'attività del Consorzio Interuniversitario sulla Formazione e si dà conto di una ricerca sulla consistenza degli uffici di ateneo responsabili delle relazioni internazionali, strutture destinate ad ampliare il loro campo di azione.

Gli articoli che pubblichiamo nelle rubriche "Dimensione mondo" e "Cooperazione internazionale" aiutano a rammentare, in momenti in cui il dibattito è prevalentemente interno al sistema, aspetti e responsabilità ineludibili per la vita dei singoli atenei.

A Domenico Fazio, fondatore di UNIVERSITAS nel 1980 e autorevolissimo membro del comitato scientifico, sono dedicate le pagine di apertura di questo numero, sotto forma di testimonianze di quanti nel volgere degli anni ne hanno apprezzato la grande passione universitaria.

MEMORIA DI UN AMICO

È stato difficile dopo il 20 maggio mettere mano a questo numero di *UNIVERSITAS*, nella dolorosa consapevolezza di aver perso con Domenico Fazio non soltanto l'ideatore della rivista ma anche il discreto consigliere, i cui silenzi significavano, assai più di conclamati appoggi, l'incoraggiamento a proseguire l'iniziativa da lui avviata ormai quasi vent'anni fa.

Come testimoniano gli scritti affettuosi e struggenti che abbiamo inteso raccogliere in questo numero della rivista, colui che resse per tanti anni la direzione dell'Istruzione Universitaria prima al Ministero della Pubblica Istruzione e, successivamente alla sua istituzione, in quello dell'Università e della Ricerca, seppe privilegiare sempre il rapporto umano: l'amicizia, che offrì a tanti, rispettando sempre i rispettivi ruoli professionali e gerarchici, affiora nelle parole di ministri, rettori, funzionari di ateneo, colleghi del dicastero, collaboratori diretti, come il retaggio più vero destinato a permanere nella memoria.

Da queste "lettere al direttore" che pubblichiamo nella loro interezza, proprio perché segno di un apprezzamento tanto partecipe, affiora il motivo ricorrente della esemplare fedeltà del dirigente della Pubblica Amministrazione, delle sue elevate qualità professionali, della perspicacia nell'affrontare e prevedere situazioni complesse. Di Fazio viene sottolineata la coerenza di vita basata su una fede cristiana praticata senza infingimenti né ostentazioni, l'amore per la sua terra d'origine scevro da provincialismo, l'autentica "passione" per l'università.

Di questa sua capacità di pensare l'università innanzitutto come fucina di uomini, pur dovendo fronteggiare quotidianamente le urgenze di cambiamento imposte da un sistema di istruzione superiore tutto da

modernizzare, sono stato ammirato testimone nel corso dei 13 anni di direzione di *UNIVERSITAS* trascorsi con Fazio direttore generale dell'istruzione superiore.

Nell'affidarmi la rivista che aveva fondato nel 1980, alla vigilia del decreto delegato 382 che costituiva la prima riforma organica del sistema universitario italiano, operava una scelta: quella di puntare ad un prodotto che seguisse le regole e le tipologie del giornalismo piuttosto che quelle accademiche.

Era infatti un'esigenza assai condivisa da Fazio quella di far uscire dalla torre di avorio il mondo universitario. L'editoriale del primo numero di *UNIVERSITAS*, ispirato dal direttore generale (la rivista era diretta da Silvio Pasquazi), sottolineava l'impegno cui sempre la rivista ha cercato di attenersi in questi lunghi e faticosi anni; fra l'altro, si affermava che "in un tempo come il nostro, nel quale la scienza e la tecnica hanno fatto diventare il mondo

intero come una sola città, non è possibile e non è lecito ai corpi sociali chiudersi dentro i propri interessi...

Un corpo sociale – in particolare quello universitario – può realizzare una positiva efficienza vitale se avverte i propri legami operativi con i suoi omologhi del mondo intero e, insomma, con l'intera realtà storica del mondo in cui vive".

Posso confermare che questa visione ampia della missione dell'università non solo fu affermata da Fazio nelle sedi più

diverse, nel corso di solenni inaugurazioni di anni accademici come nei convegni di studio che promosse numerosi, ma anche condivisa con quanti operavano per realizzare la cooperazione internazionale all'interno degli



atenei o in strutture all'uopo destinate, attraverso iniziative concrete.

Superando una certa apatia ministeriale, si adoperò perché l'università italiana e il dicastero fossero presenti nelle sedi sovranazionali in cui si dibattevano i grandi temi dello sviluppo dell'istruzione superiore in Europa e nel mondo, dall'UNESCO all'OCSE, dalle Comunità Europee al Consiglio d'Europa. Come ricorda Luigi Ambrosi, fu uno strenuo fautore di forme di integrazione e collaborazione universitaria nel bacino del Mediterraneo. Per l'area latino-americana, io stesso presi parte alla fine degli Anni Ottanta ad un programma di cooperazione di più atenei italiani in un settore d'avanguardia, le scienze ambientali, che non si

sarebbe realizzato senza la convinta adesione di Domenico Fazio: riuscì a mettere d'accordo amministrazioni diverse - la Pubblica Istruzione e il Ministero degli Esteri - indicò strade percorribili per superare nel rispetto delle leggi gli ostacoli frapposti dalla miopia di una certa mentalità burocratica.

Era tale la sua testarda convinzione della urgenza di sprovvincializzare il mondo accademico, che appoggiò fattivamente l'iniziativa dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria di promuovere congressi internazionali sulla cooperazione con i paesi in via di sviluppo, ai quali partecipò con apporti originali, realisticamente coniugando le aspirazioni ai grandi progetti con la politica dei piccoli passi.

Queste pagine di UNIVERSITAS vogliono rappresentare un tributo ad un uomo che come pochi negli ultimi decenni ha conosciuto ed amato l'università: le testimonianze raccolte non esauriscono certamente il numero di quanti hanno frequentato Domenico Fazio e ne hanno condiviso gioie e dolori, professionali e familiari, ma costituiscono uno spaccato di questo universo, pur limitato ad alcuni ex-ministri con i quali collaborò al Ministero, rettori ed ex-rettori suoi diretti interlocutori a viale Trastevere o nelle sedi degli atenei dove spesso e volentieri si recava, funzionari ministeriali e suoi colleghi della Pubblica Istruzione.

Pier Giovanni Palla
Direttore di Universitas

Hanno scritto

Lorenzo Revojerà

La fine degli Anni Settanta rappresentò per l'Italia un'epoca di meditato rinnovamento dell'università dopo le bufere del '68; il segno più significativo a livello istituzionale fu il varo del DPR n. 382 del 1980 sulla docenza universitaria, subito interpretato come una vera e propria riforma.

Esso recepì anche in buona parte - e Domenico Fazio non ne fu estraneo - una nuova voglia di internazionalità, di respiro universale, cui si accompagnò un volersi confrontare in modo nuovo con le università di tutto il mondo - in particolare d'Europa - oltre i rapporti formali, le relazioni bilaterali fra docenti, le visite ufficiali; erano le aule, i laboratori, i campus che dovevano aprirsi agli studenti.

Un esempio in questa linea: nel febbraio 1976 ci fu il primo, timido tentativo della Comunità Europea di favorire la mobilità studentesca fra i paesi membri; nacquero i "programmi comuni di insegnamento" (PIC) sfociati nel 1987 nel Programma Erasmus e poi in Socrates, con un crescente successo. Oggi, per uno studente compiere all'estero un periodo di studio riconosciuto è ordinaria amministrazione.

Domenico Fazio fu pioniere in tutto

questo. La sua sensibilità acutissima verso i problemi universitari aveva immediatamente colto l'importanza del fenomeno "internazionalizzazione" per il futuro dell'università italiana, e dei suoi docenti e studenti; aveva chiarissimo il senso universale della cultura accademica e della dilatazione in atto delle frontiere della conoscenza.

È in tale ottica che - vent'anni fa - volle la nascita di questa rivista, alla quale anch'io partecipai.

"Il titolo stesso UNIVERSITAS implica chiaramente un raccordo costante con l'area internazionale e particolarmente europea" sono parole sue alla riunione del marzo 1980 in cui fu insediato il primo comitato scientifico.

C'erano (con noi semplici redattori) S. Valitutti allora ministro della Pubblica Istruzione e vari presidenti di organismi italiani e internazionali: C. A. Romanzi della Conferenza dei Rettori Italiani, G. Vossers dell'analoga Conferenza Europea, R. Gaudry dell'Associazione Internazionale delle Università, V. Gregorian della Pennsylvania University e W. Fretter di Berkley. Con tutti Fazio sapeva intrattenere un felicissimo rapporto di amicizia, oltre allo scambio di atti ufficiali che per lui non era mai arido e formale. Sotto la direzione iniziale di S. Pasquazi e di P. G. Palla dal 1982 in poi, questa rivista, giunta ad oltre settanta fascicoli, con-

tinua a raccogliere la storia dell'università - non solo italiana - e a delinearne i problemi e le speranze; unico esempio nel panorama editoriale italiano.

Di un altro impegno di ampio respiro di Domenico Fazio - ma questa volta a carattere interiore - sono stato diretto testimone; la prontezza e l'operosità con cui raccolse nel 1979 l'appello di Giovanni Paolo II, uomo di università oltre che Padre di tutti i cattolici, il quale desiderava continuare in San Pietro i suoi incontri con il mondo accademico, abituali in Polonia.

Ciò a Roma non era mai stato fatto; e in un certo senso questo non fu il meno incisivo dei segni che marcarono il rinnovamento universitario di quel periodo. L'iniziativa era così nuova che gli ambienti ecclesiastici si trovarono in difficoltà organizzative. Allora, con tatto e discrezione, ecco che Domenico Fazio forma un gruppo di lavoro, al quale chiama anche il sottoscritto; alcuni rettori si associano con entusiasmo all'idea, e il 5 aprile 1979 "diecimila giovani studenti romani rispondono all'invito del Papa e celebrano con lui la Pasqua del Signore" (cronaca dell'epoca).

Il gruppo di lavoro di Fazio operò per molti anni a seguire, ed ora gli incontri annuali del Papa con gli studenti di Roma sono nella norma. Il saluto del Santo Padre nel 1979 - "[...] ho deside-

rato molto di incontrarmi con voi, con la gioventù che studia all'università e nelle scuole superiori di questa città'. Sentivo che mi mancavate, voi universitari della diocesi del Papa...." – ha dato il via in questi venti anni a una crescente intesa fra Giovanni Paolo II e il mondo giovanile, ma soprattutto fra ogni singolo studente e la figura sofferente ed amabile del Cristo da lui rappresentato. Ho ragione di ritenere che questo, fra i tanti obiettivi da lui raggiunti, fosse da Fazio considerato uno dei più ambiti.

Lorenzo Revojerà è stato segretario generale della Fondazione Rui

Mario Pedini

Negli Anni Sessanta, al Ministero della Pubblica Istruzione, conobbi Domenico Fazio, un giovane serio e preparato, noto pure per la sua attività quale sindaco di Bitetto e per il suo impegno cattolico. Giunto nel 1978 a Viale Trastevere come ministro, fui subito aggredito, tra gli altri, dai difficili problemi dell'università. Apprezzai così le capacità del direttore generale Domenico Fazio nel definirli. Ottima e sperimentata la sua preparazione, istintiva per lui la selezione degli uomini, autorevole la mediazione tra i contrastanti interessi, preciso l'impegno per la buona scuola, molta la stima di cui era circondato.

Ovvio dunque il mio affettuoso invito a che Fazio accettasse di essere mio capo di gabinetto. Della scuola, e non della sola università, perché conosceva bene entrambi i settori. Era stato insegnante e, versato in particolare nella cultura classica, era convinto della funzione civile della scuola.

Vivemmo insieme, fino alla primavera del 1979, anche la tormentata vicenda del precariato universitario. Fu l'impegno deciso di Domenico Fazio, forte di ampia esperienza, che mi convinse a tentare attraverso urgenti misure sul precariato, un riassetto "globale" del sistema universitario. Nacque così, dal nostro collaborare, il cosiddetto "decreto Pedini", accettato dal Governo, trasmesso al Parlamento, approvato dal Senato ma ceduto alla Camera per imminente crisi di governo e per ostruzionismo. E nel vuoto legislativo conseguente? Fu proprio il dinamismo costruttivo di Fazio che mi fornì un



Domenico Fazio al tempo della sua nomina a direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione, avvenuta nel 1971. Fu direttore generale dell'Istruzione Universitaria presso lo stesso Ministero dall'aprile 1977 al marzo 1989. Con l'istituzione del Ministero dell'Università fu il coordinatore dell'Istruzione Universitaria sino al collocamento in pensione, nell'agosto 1995

nuovo decreto ridotto che consentì, tra l'altro, dopo anni di attesa, la riapertura dei concorsi a cattedra universitaria. E fu proprio attraverso quell'atto che buona parte del "Pedini" originale passò poi come materia utile per la riforma universitaria, conclusa più tardi con legge delegata dai senatori Spadolini, Sarti e Valitutti.

Né tutto il nostro impegno – politicamente qualificato e sostenuto da una collaborazione sindacale sulla quale Fazio aveva molta influenza – si era esaurito con l'intervento sull'università, con la creazione di nuove sedi universitarie (Tor Vergata, Viterbo, Cassino) e la preparazione di altre.

L'esperienza del capo di gabinetto, unita a quella altrettanto preziosa della sottosegretaria Franca Falcucci, molto mi aiutò nel governare una scuola allora

scossa dalla contestazione e dalla tragedia dell'on. Moro. Realizzammo tra l'altro alla Camera l'approvazione della riforma della media superiore, l'avvio degli istituti per la formazione dei docenti, definimmo i nuovi programmi della media e misure strutturali per l'amministrazione.

Nel governo del Ministero, dove egli seppe far crescere validi collaboratori, lo stile di Fazio si distinse per l'assoluta chiarezza delle proposte, la tensione spirituale nell'operare, l'onestà nel consigliare e, sempre, la fedeltà al senso dello Stato e la correttezza del comportamento. Si vuole ancora far riserva sul rischio di bivalenza nel cittadino cattolico, tra impegno civile e fedeltà religiosa? Per negarlo indicherei in Domenico Fazio e nel suo operare la testimonianza di come una coscienza civile, aperta anche

all'orgoglio di Patria, trovi proprio nella convinzione religiosa e morale uno stimolo al corretto operare. Fazio mi ha testimoniato come un uomo che guarda a Dio riesca a dare tensione convinta al suo impegno sociale e civile, e come sappia sempre ispirarsi a un senso del "servire" che suona esempio ai collaboratori. Coerenza dunque in Domenico Fazio, alto funzionario dello Stato, tra il cattolico e il cittadino e coerenza tra il credente e l'uomo, lo sposo, il padre, l'amico.

Quanto ho potuto anch'io trarre esempio dal suo vivere penetrando nell'intimità della sua famiglia, percorrendo qualche volta con lui e alcuni amici fedeli la sua bella terra di Puglia! Quante vigilie natalizie io ho passato con i miei cari nella sua casa ospitale, dove tutto si ispirava anche al sorriso dolce della signora Franca, a tutto attenta e sempre protesa a carità generosa!

Nel mio studio romano è vivo il ricordo di quell'ultimo fraterno incontro in cui discorremmo a lungo e lui proclamava le sue convinzioni, programmava lavoro, preannunciava nuovi incontri... Se ne andava, forse non ancora guarito nel corpo, ma come sempre nello spirito fiducioso in Dio e ansioso di umana dignità!

Mario Pedini è stato ministro della Pubblica Istruzione dal marzo 1978 al marzo 1979

Franca Falcucci

Nominata ministro della Pubblica Istruzione, il 1° dicembre 1982 non ebbi esitazione a proporre al dott. Domenico Fazio, di cui ben conoscevo le qualità e le capacità, di accettare la nomina a capo di Gabinetto.

La sua iniziale opposizione, motivata dal forte carico di lavoro che gli procurava la responsabilità della Direzione Generale Universitaria, cedette poi il passo alla dedizione verso l'intera amministrazione della Pubblica Istruzione.

Iniziò così una collaborazione che doveva durare per tutto il mio mandato, conclusosi nel luglio del 1987; una collaborazione nutrita non solo di serietà, lealtà e discrezione, ma anche di amicizia. Ricordare il cammino fatto insieme in quel periodo tormentato sul piano politico e sul piano scolastico esigerebbe una puntuale ricostruzione delle tappe più significative.

La natura di questa rivista e la consapevolezza della particolare attenzione che egli aveva per i problemi dell'università, mi impone di limitarmi a sottolineare il prezioso contributo da lui dato per affrontarli.

Tanto più sento questo dovere in quanto, pochi giorni prima della sua improvvisa morte, avevamo concordato di preparare insieme una completa documentazione dell'attività svolta nel settore universitario; mai avrei immaginato di doverlo fare in sua memoria.

Durante il mio mandato l'università, dopo tante battaglie parlamentari e politiche, avviò un complesso processo di rinnovamento a cui Domenico Fazio dedicò tanta parte delle sue energie.

Era sua convinzione profonda che le università avessero in esse stesse le potenzialità necessarie per corrispondere alle esigenze di una seria preparazione scientifica dei giovani. Perciò contribuì a stimolare e ad assecondare, rimuovendo non poche incertezze, la decisiva fase di sperimentazione che investì la struttura organizzativa e didattica universitaria in quegli anni. Il 1984-85 fu un anno fondamentale per realizzare la struttura dipartimentale nelle università che, dopo una fase di sperimentazione fu definitivamente acquisita.

Anche sul piano del riordinamento didattico dei corsi di laurea, il dott. Fazio seppe far emergere il ruolo dell'Amministrazione, che egli riteneva dovesse essere quello di stimolo e soprattutto di supporto all'iniziativa delle università.

Essenziale, perciò, fu il ruolo che egli svolse per seguire il lavoro delle commissioni di studio nominate per proporre al Consiglio Universitario Nazionale il rinnovamento dei piani di studio delle diverse facoltà, che infatti furono quasi totalmente varati entro il 1987.

Il dott. Fazio un impulso speciale ha dato allo sviluppo della ricerca scientifica, giacché riteneva che tutto l'ordinamento dovesse ruotare intorno alla ricerca quale anello fondamentale dell'attività universitaria.

Le università vennero così dotate della possibilità di acquistare avanzate strutture scientifiche ed informatiche, mentre l'esigenza di una completa conoscenza dei progetti di Ricerca veniva affrontata con la realizzazione di un'A-

nagrafe Nazionale della Ricerca, d'intesa con il Ministero della Ricerca scientifica e del CNR.

Non posso tralasciare di ricordare quanto Fazio fece per mettere le università in condizioni di affrontare le crescenti esigenze in materia di edilizia universitaria e per superare le molte difficoltà delle ristrettezze di bilancio, imposte dalla situazione della finanza pubblica.

Un capitolo essenziale della sua attività che voglio sottolineare, perché carico di problemi organizzativi che Fazio seppe gestire con particolare efficienza, fu quello dei concorsi che si tennero entro il 1986 grazie all'enorme mole di lavoro svolta sotto la sua guida dalla Direzione Generale Universitaria.

Dovrei ricordare molte altre cose che costituirono tanta parte dell'impegno del dott. Fazio, ma come farlo in poche righe e con l'emozione di una perdita improvvisa? La memoria della sua attività è affidata perciò soprattutto ai molti che nel suo ufficio incontravano più che il Direttore Generale dell'Istruzione Universitaria, un uomo che sapeva di amministrare un settore vivo, dinamico, pieno di problemi; un uomo consapevole non solo delle dimensioni normative e strutturali del mondo delle università, ma della sua complessa realtà umana.

Lo sostenevano in questa valutazione la sua personalità segnata profondamente da una fede cristiana intensamente vissuta; una personalità che lo rendeva capace della più costruttiva collaborazione con quanti, a qualunque livello, avevano motivo di entrare nel circuito delle sue responsabilità.

È questa capacità che voglio ricordare in modo particolare, perché ha caratterizzato anche la nostra collaborazione.

Franca Falcucci è stata ministro della Pubblica Istruzione dal dicembre 1982 al luglio 1987

Antonio Ruberti

Ho conosciuto Domenico Fazio fin dai primi giorni del mio rettorato a "La Sapienza". Ha avuto così inizio un rapporto che è durato negli undici anni del rettorato, è proseguito durante la mia esperienza di governo per l'istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca e poi per la sua gestione, si è

mantenuto durante il mio lavoro come commissario per la Scienza e l'Educazione nella Commissione dell'Unione Europea. In quel periodo, Domenico Fazio era al vertice dell'amministrazione per le università.

Sono stati dal 1976 al 1994, dal terrorismo alla crisi del sistema politico, anni non facili né sul piano politico né su quello specifico delle università.

È dunque naturale che ci sia stata tra coloro che operavano nel sistema una dialettica di posizioni, in dipendenza delle varie contingenze e dei diversi ruoli istituzionali. Fazio, conoscitore profondo della macchina amministrativa e uomo di forti convinzioni, era un interlocutore importante per i problemi della gestione delle università e del Ministero e per il varo e l'attuazione dei cambiamenti.

Lungo questo percorso si è verificato che nel Ministero unico dell'Università e della Ricerca il rapporto è diventato diretto, tra ministro e direttore generale per le università. È stato un rapporto leale e positivo; è emerso con tutta evidenza il suo alto senso di appartenenza all'apparato pubblico e la sua disponibilità intellettuale e umana a partecipare ai processi di innovazione.

Sono stati tre anni che hanno trasformato il rapporto, consentendoci di collaborare in piena sintonia e il rapporto si è consolidato ed è continuato anche nel periodo in cui ho lavorato a Bruxelles, per le relazioni con il sistema scientifico ed universitario del nostro paese.

Quando mi sono presentato alle elezioni del 1996, nella circoscrizione di Monteverde dove abitava anche lui, ha dato il suo sostegno e il suo contributo come cattolico e popolare alla mia candidatura nella lista dei Democratici di Sinistra.

Il mio rapporto con Domenico Fazio è stato dunque lungo e ha avuto fasi di differenziazioni e di sintonie, come in ogni rapporto umano. Il bilancio è positivo ed io conservo un ricordo affettuoso di lui, delle sue passioni e delle sue capacità, del suo impegno e del suo lavoro. E soffro al ricordo dei dolori che hanno segnato nell'ambito familiare l'ultima parte della sua vita.

Antonio Ruberti è stato ministro dell'Università dal luglio 1989 al giugno 1992



In compagnia di due ministri: Franca Falcucci (di cui fu Capo di Gabinetto) e Antonio Ruberti

Luigi Ambrosi

Ci ritrovammo a lavorare assieme con il suo avvento alla Direzione Generale dell'Istruzione Universitaria del Ministero della Pubblica Istruzione che coincise con l'epoca della mia prima elezione a rettore dell'Università di Bari (1977).

La Sua formazione era basata su alcuni valori fondamentali. La famiglia prima di tutto: per la gentile e carissima signora Franca con la quale aveva realizzato una comunanza di fede e di sentimenti che non ho mai visto incrinare; per gli amatissimi figli che seguiva con attenzione ed ansia, cercando di agevolare le loro attitudini man mano che crescevano. Il lavoro, che riteneva un impegno primario nell'ansia di vedere crescere il bene comune che per lui era l'università che voleva vedere robusta ed adeguata ai tempi.

Abbiamo trascorso momenti difficili, ma anche esaltanti con la preparazione ed il varo delle nuove normative, ed egli era sempre capace di trovare le soluzioni più adeguate. Erano i tempi delle prime riforme: la docenza, i concorsi, l'ampliamento dell'università ad una crescente domanda di istruzione superiore.

La sua profonda competenza, la sua umanità, la sua discrezione, lo facevano subito conoscere ed apprezzare dai colleghi rettori e dalle più alte cariche dello Stato.

Tutto ciò realizzava in lui e in chi gli era accanto un clima di serenità e di facilità ad esprimere le proprie opinioni, non facile a trovarsi nelle più alte cariche burocratiche dello Stato.

Venivamo da una formazione politica comune ed avevamo avuto qualche esperienza di politica attiva, ma entrambi, pur avvertendo la necessità dell'impegno politico e sociale del cattolico, pervenimmo alle stesse conclusioni: era meglio rivolgere l'impegno a tempo pienissimo nella professione.

Momenti tragici furono per noi e per tanti altri colleghi i giorni della prigionia di Aldo Moro; fummo entrambi tra i primi firmatari di un documento del 14 aprile 1978 nel quale si chiedeva di esplorare tutte le possibili vie per la liberazione di Moro; ma, ahimé, fu voce vana! Domenico Fazio ci è stato vicino e si è entusiasmato all'idea di realizzare una grande casa comune universitaria mediterranea: idea che però trovò la decisa opposizione di altri. Tuttavia egli seppe infonderci il coraggio di andare avanti nonostante le difficoltà e in nome di

un'autonomia sancita dalla Costituzione. Grazie al silenzioso aiuto ed all'impegno di Fazio potemmo varare a Bari nel 1983 la Comunità delle Università Mediterranee, crocevia di incontri di uomini con radici e origini religiose comuni, ma spesso divisi da egoismi, nazionalismi e perfino razzismi.

Nella nostra Comunità ha sempre ricoperto la carica di presidente del Collegio dei Revisori dei Conti, portando la sua esperienza di attento amministratore e di entusiasta operatore di pace.

Domenico Fazio ci ha trasmesso un grande patrimonio di valori autentici ed immutabili, che porteremo avanti nel suo ricordo per il tempo che il Signore ci ha concesso.

Luigi Ambrosi è stato rettore dell'Università di Bari

Franco Bassani

Di Fazio avevo sempre sentito parlare come di un personaggio influente, che teneva "ambo le chiavi" del cuore di vari ministri, che in lui avevano grande fiducia. Lo conobbi personalmente quando mi propose quale presidente del Centro Sviluppo Materiali, che era nato come centro di ricerche per la siderurgia nazionale e doveva trovare una nuova missione in seguito alla privatizzazione di tutto il settore.

Per circa un anno collaborammo a fornire un indirizzo nuovo al CSM e diventammo amici. La personalità di Domenico Fazio affettuosa e insieme quasi brusca, profondamente umana e piena di ideali religiosi veramente vissuti, mi avvinse e me lo rese amico.

Quando nel 1996, in qualità di direttore della Scuola Normale, dovetti proporre la nomina del "Nucleo di valutazione interna" della Scuola, pensai a lui quale presidente. Accettò subito e si prodigò nel nuovo compito con assoluta generosità e dedizione. La tragedia personale della morte della sua cara moglie lo aveva colpito duramente, ma non ne aveva per nulla diminuito il desiderio di fare e il senso dei veri valori. La Scuola Normale gli è grata della sua nobile opera.

Pochi giorni prima della scomparsa mi aveva telefonato per preannunciarmi la sua prossima visita a Pisa, e dirmi

quello che pensava di fare per mettere meglio in luce le caratteristiche della Scuola. Così lo ricordo, attivo e preparato al dovere e ad ogni sacrificio.

Un uomo profondamente buono, che ora spero conosca il fine ultimo della vita, a cui sempre pensava.

Franco Bassani è direttore della Scuola Normale di Pisa

Luigi Berlinguer

UNIVERSITAS è stata voluta da Domenico Fazio per studiare e approfondire le questioni della vita universitaria e documentarne le attività di ricerca, che sono proprie del mondo accademico.

Essa, pur essendo forse marginale rispetto ai tanti interessi e ai tanti impegni di Domenico Fazio, è a mio avviso lo specchio di un alto funzionario che ha saputo coniugare la gestione degli affari amministrativi con la competenza giuridica, con la conoscenza degli uomini e delle istituzioni.

La sua carriera ne è una significativa testimonianza: nominato direttore generale non ancora quarantenne, è stato responsabile del Gabinetto del ministro della Pubblica Istruzione e dell'Università quando i due dicasteri erano uniti, ha diretto la Direzione del Personale, quella Universitaria e, poi, con l'istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca, ha scelto il mondo forse a lui più congeniale, continuando a dedicarsi alla gestione politico-amministrativa delle università del nostro paese.

In qualità di ex-rettore ho di lui il ricordo di un uomo con grande senso pratico, dalla forte personalità, dotato di quella autorevolezza che deriva dalla passione per il proprio lavoro, dalla conoscenza degli strumenti necessari per agire nella realtà, per incidere su di essa.

Ora ci ha lasciati, UNIVERSITAS ha perduto il proprio fondatore, ma restano quei principi che ne hanno ispirato l'azione nel corso di una prestigiosa carriera e che sono nella memoria di quanti hanno conosciuto Domenico Fazio e soprattutto hanno lavorato con lui.

Luigi Berlinguer, già rettore dell'Università di Siena, è ministro della Pubblica Istruzione

Paolo Blasi

Ho conosciuto Domenico Fazio nel 1977 appena nominato direttore generale dell'Istruzione Universitaria, ruolo che avrebbe ricoperto fino al 1989, anno in cui venne costituito il nuovo Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica dove fu chiamato a svolgere il ruolo di coordinatore generale.

La fine degli Anni Settanta era caratterizzata da un confronto vivace tra rappresentanze del mondo universitario, sindacati, forze politiche, Governo e Parlamento sul tema della riforma generale dell'Università, riforma che in oltre 30 anni di democrazia parlamentare nessuno era riuscito a condurre in porto.

Solo nel 1980 con la legge 29 e il DPR 382 si realizzava finalmente l'obiettivo di riorganizzare il sistema universitario italiano, per renderlo competitivo a livello internazionale e più funzionale alle nuove esigenze della società. Due aspetti in particolare caratterizzano quella riforma: il recupero del ruolo dell'università nella ricerca scientifica (istituzione dei dipartimenti, del dottorato di ricerca, del ricercatore, dei fondi (60% e 40%) per la ricerca interuniversitaria, etc.) e la sua apertura internazionale.

Il ruolo di Domenico Fazio nel perseguire e raggiungere tali obiettivi è stato determinante: egli era profondamente convinto che la formazione universitaria dovesse diventare sempre più formazione critico-metodologica di respiro internazionale e che l'integrazione tra ricerca e insegnamento rappresentasse la vera garanzia di un alto livello qualitativo di tale formazione.

In presenza di forti pressioni politiche, di interessi contrastanti sia corporativi che conservatori, egli con grande abilità, avvalendosi anche della tanto preziosa quanto discreta collaborazione del presidente Sebastiano Scarcella (responsabile dell'Ufficio Legislativo del Ministero della Pubblica Istruzione), seppe guidare la stesura e l'iter della legge 29 e del DPR 382 in modo da introdurre quei contenuti qualificanti che hanno favorito il successivo sviluppo del nostro sistema universitario.

Egli ha poi guidato l'attuazione della legge, ha fondato le riviste UNIVERSITAS e Rassegna sulla sperimentazione orga-

nizzativa e didattica delle università, ha realizzato negli Anni Ottanta le basi per il consolidamento del sistema universitario italiano creando così le condizioni perché successivamente si potessero fare i passi definitivi sulla via dell'autonomia delle università.

Domenico Fazio non è stato soltanto un grande direttore generale, un esempio di spirito di servizio, di rispetto per le istituzioni, di fedeltà allo Stato; egli è stato soprattutto un uomo completo, ha dato un'anima al ruolo che svolgeva.

Egli da uomo di cultura quale era, considerava l'università non solo come scuola di alta professionalità, ma soprattutto come istituzione specifica per la formazione superiore e completa di uomini e cittadini. Anche per questo il mondo accademico ha sempre avuto per lui grande rispetto.

Fazio è stato anche un grande "maestro", che ha formato un gruppo qualificato di dirigenti di ogni livello che oggi svolgono funzioni di responsabilità in vari ministeri.

È stato anche uomo di azione, capace di staccarsi dalla formalità delle norme quando era in gioco l'avanzamento del nostro paese nella ricerca e nella formazione.

Voglio solo ricordare in proposito la realizzazione a Firenze del LENS, il Laboratorio Europeo di Spettroscopia non Lineare che è oggi tra le strutture di ricerca più avanzate nel mondo in questo campo. In sole ventiquattro ore, insieme al ministro Falcucci, fu capace di creare le condizioni perché tale laboratorio, che doveva sorgere a Parigi, fosse realizzato in Italia a Firenze.

Fazio rimane per me non solo un grande uomo che ho avuto la fortuna di incontrare e da cui ho tanto imparato, non solo un esempio da tenere sempre presente, ma soprattutto un vero amico con il quale ho condiviso momenti di gioia e di dolore, di confidenza e di rispetto che non dimenticherò mai.

Paolo Blasi è rettore dell'Università di Firenze

Aldo Cossu

Tutti, anche i più giovani che non l'hanno mai conosciuto, hanno motivo di salutare e di ringraziare il dott. Fazio

per quello che egli ha fatto per l'università italiana.

Nell'Università di Bari il giovane Domenico Fazio aveva conseguito brillantemente la laurea in Lettere per poi lasciare Bari e avviarsi ad una brillantissima carriera prima nel Ministero della Pubblica Istruzione – divenendo decano dei direttori generali e capo di gabinetto di due ministri, e poi nel Ministero dell'Università e della Ricerca in qualità di coordinatore di tutti gli uffici della soppressa Direzione Generale dell'Istruzione Universitaria.

Dopo aver ricoperto numerosi incarichi, era stato insignito dal Presidente della Repubblica della medaglia d'oro dei benemeriti della cultura e della scienza.

Uomo di notevole spessore culturale e di grande equilibrio, sempre capace di interpretare il presente della storia, è stato uno dei protagonisti dello sviluppo dell'università nell'ultimo trentennio e, da direttore generale, ha sostanzialmente guidato e orientato il sistema universitario nazionale nei passaggi e nei momenti più significativi della storia recente.

Grazie alle sue indubbie capacità e alla sua alta preparazione, ha contribuito a formare diverse personalità di alti dirigenti e direttori generali, tra cui l'attuale direttore amministrativo del nostro Ateneo, dott. Santoro.

Al dott. Fazio l'Università di Bari ha continuato a guardare con amicizia, stima e affetto fino agli ultimi giorni della Sua esistenza, e recentemente lo aveva nominato componente del nucleo di valutazione interna dell'Università. Anche in questo impegno, che aveva accettato con grande senso di responsabilità e amicizia, il dott. Fazio avrebbe ancora una volta dato un contributo qualificante e determinante all'Ateneo barese.

Fazio non mancherà solo ai suoi familiari – ai quali va il nostro sentimento solidale – ma anche a noi come Università, e come suoi amici.

Lo ricorderemo sempre con affetto e gratitudine e lo sentiremo ancora e sempre accanto a noi nella nostra quotidiana fatica in favore dei giovani: quei giovani che Fazio amava e ai quali ha dedicato la sua laboriosa vita.

Aldo Cossu è rettore dell'Università di Bari

Cosimo Damiano Fonseca

"I ministri passano, i direttori generali restano!". Era una frase ricorrente nei corridoi e nelle stanze dei Palazzi romani per indicare il grande potere che – in nome della continuità gestionale dei vertici burocratici, a fronte dell'effimera durata del mandato ministeriale – veniva riconosciuto alla ristretta cerchia di coloro che occupavano i posti-chiave dell'apparato amministrativo dello Stato. L'espressione, com'è ovvio si caricava spesso – per chi deteneva questi prestigiosi incarichi – di una sorta di autosufficienza, di spocchiosa autoesaltazione; per chi ne era, invece, fruitore o interlocutore obbligato, di una diffidenza pregiudiziale; in ogni caso l'ironia, l'allusione maliziosa, la presa di distanza non sembravano estranee a chi di quella frase faceva uso e consumo.

Ma a questo modello del *manager* di Stato è sfuggito certamente Domenico Fazio, che pure di potere ne aveva gestito tanto e per di più in un arco di lunga, lunghissima durata.

È ben noto a quanti con il Ministero di Viale Trastevere avevano avuto un qualche rapporto, come Fazio alla funzione di direttore generale "unico" dell'Istruzione Universitaria aveva unito, per alcuni anni, anche quella di capo di Gabinetto di un ministro esemplare, che assommava nel suo incarico tutte le competenze in materia di formazione: a cominciare dalla scuola materna per finire proprio all'università. Il segreto del non livellamento del suo alto ufficio al comune *cliché* del direttore generale va ricercato nel fatto che Fazio considerava il suo ruolo in qualche misura "politico", ritenendo che la linea del buon governo del ministro di turno coinvolgeva nella sua specifica responsabilità anche il collaboratore di più alto livello, che al titolare del dicastero dava conforto e garanzia sul piano tecnico e giuridico.

Questa dimensione del suo modo di proporsi aveva conquistato la fiducia di ministri esigenti che, talvolta, approdavano a Viale Trastevere prevenuti nei suoi confronti; bastava, però, qualche settimana per percepire la lunghezza d'onda su cui si attestava l'impegno, la dedizione e soprattutto la lealtà di Domenico Fazio. Erano, queste, virtù

antiche guadagnate in Puglia, attraverso un'educazione severa, una coscienza della moralità pubblica lontana da compromessi, una consapevolezza religiosa del servizio che lo portava non rare volte ad anteporre il dovere della cosa pubblica alle esigenze della stessa famiglia. Lo sorreggevano la sua singolare conoscenza degli intricati meccanismi dell'ordinamento universitario, ma anche quel suo sentirsi coinvolto in ogni problema con spirito di condivisione e di solidarietà.

Ulteriore – ma non ultimo – tratto della personalità di Fazio era il suo robusto radicamento nella terra d'origine e la sua costante attenzione alle università della Puglia e della Basilicata, alle quali non aveva lesinato attenzione, suggerimenti, concreti aiuti. Durante la non breve stagione della sua direzione generale il sistema universitario meridionale ha raggiunto la punta più alta d'incremento e di espansione, passando da due a ben dodici atenei statali.

Certo non va sottaciuto in questa scelta che dava finalmente dignità accademica a tante aree del Mezzogiorno il protagonismo di quanti, dal Parlamento nazionale agli enti territoriali e locali, avvertirono la nuova temperie del ruolo della cultura superiore nella soluzione della questione meridionale e nella formazione delle nuove classi dirigenti, ma chi diede concreta e rapida attuazione ai nuovi orientamenti legislativi, anzi chi concorse ad elaborarne le linee, fu proprio Domenico Fazio, "il pugliese di Bitetto".

E non è stato un caso che, pur in pensione da alcuni anni, in tanti ci siamo ritrovati a Roma – nella sua casa o nella chiesa dove è stato celebrato il suo funerale – per esprimere a questo esemplare servitore dello Stato la nostra gratitudine, accompagnata da un grande rimpianto.

Cosimo Damiano Fonseca è stato rettore dell'Università della Basilicata

Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

Domenico Fazio è vissuto in simbiosi con l'università per un quarto di secolo. Spezzata tragicamente l'altra più intima e familiare simbiosi, Domenico Fazio – secondo me – ha cominciato a morire. Fazio, grazie anche alla fiducia dei mini-

stri per la sua intelligente e preveggenza fermezza, è tra coloro i quali hanno sostenuto l'università italiana che affrontava il repentino passaggio da istituzione elitaria a istituzione di massa. Esemplare funzionario dello Stato, servendo Ministero, Governo e Parlamento nella formulazione delle leggi, ha marcatamente contribuito al rinnovamento materiale e immateriale degli atenei.

Fui una volta autorevolmente sollecitato a distanziarmi da lui; non l'ho fatto, anche perché pochi come lui conoscevano e amavano l'università. Eppure, gli inizi del mio periodo di presidenza della Conferenza dei Rettori furono segnati da uno scontro durissimo e non breve, che si ricompose nell'amicizia, nella stima e forse anche nel legame di conterraneità.

Conobbi Fazio a Bari, appena nominato direttore generale dell'Istruzione universitaria, presentato dal rettore Quagliariello al corpo accademico barese. Sono passati quasi trent'anni.

L'ho sentito l'ultima volta qualche settimana prima della scomparsa; mi raccomandava un dolente caso personale, e il mio cruccio è di non essere ancora riuscito a mantenere la promessa.

Gian Tommaso Scarascia Mugnozza è rettore dell'Università della Toscana

Giovanni Schippa

Non sono molti i casi in cui l'emozione per la scomparsa di una persona fa tutt'uno con un rimpianto per così dire civile, causato dal vuoto che tale scomparsa determina nelle prospettive e nelle speranze della società. Domenico Fazio è uno di questi rari casi. Non parlerò delle qualità umane del personaggio che aveva in ogni modo la capacità di trasformare in rapporti amichevoli gli incontri ufficiali ed istituzionali che si intrecciavano con lui.

Nella mia qualità di rettore dell'Università di L'Aquila ho collaborato con Domenico Fazio per ben quattordici anni. L'Università dell'Aquila, una piccola sede che nasceva e che affrontava problemi enormi relativi al suo consolidamento e al suo sopravvivere da un lato, e dall'altro un personaggio come Fazio pieno di idee e capace di tante

proficue iniziative, tutte incentrate su un tema dominante: riorganizzare su basi nuove il sistema universitario nazionale.

Un sistema che aveva un vizio di fondo: la crescita a dismisura delle poche sedi storiche che rischiavano una paralisi da elefantiasi e lo smarrimento di quella che si può definire l'essenza stessa dell'università in quanto tale: produzione del sapere e sua trasmissione attraverso un legame strettissimo fra ricercatori ed allievi.

Le grandi sedi, dispersive per definizione, non creavano, come ancora oggi non creano, le opportunità per la ricerca e meno che mai potevano, come ancor oggi non possono, trasmettere sapere, ridotte come esse erano ad erogare la semplice, improbabile, inutile verifica degli esami. Un sistema allo sbando, dunque.

Ma nascevano anche, dal basso, iniziative che tendevano a riportare il sistema stesso a giuste dimensioni di efficienza. Tra queste la nascita di nuove sedi che tendevano ad alleggerire la pressione sulle grandi sedi e a creare condizioni ottimali per la ricerca.

A Fazio si deve, per la sua sapienza legislativa, il compimento di un disegno maturato attraverso un calvario durato molti anni: quello della statizzazione dell'Università dell'Aquila e di Chieti in un sistema organico di collegamenti che ne coordinassero gli sviluppi e il finanziamento. Il tutto rientrò nell'ambito di un disegno più vasto, che doveva portare al riequilibrio generale del sistema universitario italiano potenziando le sedi piccole e medie e quelle periferiche delle grandi aree metropolitane. La resistenza delle grandi sedi che vivono ancora, purtroppo, dell'insensato progetto del crescere all'infinito, fu durissima e spesso condotta in modo sotterraneo.

La prima vittoria di Fazio, a tal proposito, fu il varo della norma che fissava, in una legge dello stato, a 40.000 il numero massimo degli allievi che potevano essere iscritti in ciascuna sede.

Ma bisognava lottare anche su un altro fronte. La capillarizzazione delle centrali universitarie comportava infatti un altro pericolo: quello della proliferazione all'infinito delle sedi. Ogni città, cittadina, borgo o villaggio voleva la sua università. Da un lato quindi il

potenziamento del piccolo, ma dall'altro la resistenza alla frantumazione.

L'opera di Fazio fu fondamentale con il suo contributo di idee in termini tecnico-amministrativi per orientare il Parlamento dove si registravano, ovviamente, le più forti spinte – provenienti da vari collegi elettorali – all'apertura di sempre più nuove sedi. Il forte senso dello Stato, che fu proprio del personaggio, fece sì che Fazio fosse in grado di resistere a queste spinte senza peraltro rinunciare al disegno del potenziamento delle piccole sedi.

Nei momenti climaterici, insomma, nei quali la società italiana registrava grandi trasformazioni che richiedevano a livello statale riforme di fondo capaci di rispondere alle richieste di riorganizzazione della società, l'illuminante azione di Domenico Fazio si poneva come punto di riferimento capace di orientare il rinnovamento universitario determinando situazioni legislative che rendevano possibile un potenziamento reale della ricerca non rinnegando tuttavia le grandi tradizioni dell'università italiana.

Lo squilibrio della dislocazione degli atenei italiani, frutto di una storia estremamente composita ed articolata, trovava in Fazio un convinto assertore della necessità del riequilibrio. Un sud d'Italia che era arrivato all'appuntamento con l'unità nazionale quasi sguarnito di centrali operative di ricerca richiedeva, per uscire dalla stagnazione intellettuale ed economica, la presenza di sedi universitarie. Ma perché il progetto si realizzasse occorreva vincere il "patriottismo" delle grandi sedi che era frutto a sua volta di baronaggi intellettuali ed economici.

Quanti capirono l'esigenza di uscire da questa situazione trovarono in Domenico Fazio un alleato convinto, intelligente, onesto. La battaglia tuttavia non può dirsi ancora vinta. La scomparsa di Domenico Fazio si avverte quindi come un vuoto nel panorama incerto della vita universitaria italiana.

Una speranza: il suo esempio possa essere ancora valido per stimolare ed orientare quanti intendono incrementare l'efficacia del sistema universitario nazionale.

Giovanni Schippa è stato rettore dell'Università di L'Aquila



Il giorno della consegna da parte del Ministro Giorgio Salvini della Medaglia d'oro dei benemeriti della Cultura e della Scienza

Renato Capunzo

La scomparsa del direttore Domenico Fazio ci ha lasciati in un vuoto di affetti che è difficile esprimere. Non compete a me tessere le sue lodi: lo faranno certamente qualificate personalità che, con parole appropriate, ricorderanno i suoi meriti e l'opera appassionata e feconda svolta a favore dell'università.

A me rimane solo di manifestare un affettuoso pensiero per ricordare la nobile figura del maestro e dell'amico carissimo, che esprimeva i più alti valori di mente e di cuore verso la famiglia e verso l'università.

Non mancava di comprensione e di disponibilità per coloro che avevano il privilegio di collaborare con lui; aveva, infatti, la capacità di capire e di valutare nel profondo i suoi collaboratori, ai quali trasmetteva professionalità e cultura. Tale rapporto personale era sempre permeato da profonda umanità, che pur nel rispetto dei ruoli, era caratterizzato da semplicità, non disgiunto dalla necessaria fermezza. Il suo ricordo rimarrà sempre vivo nell'Istituzione alla

quale era profondamente legato; il lavoro che ha svolto con impegno e dedizione rappresenta una pietra miliare nella vita degli atenei. Ma soprattutto la sua figura rimarrà nel cuore dei collaboratori che per tanti anni gli sono stati vicini.

Renato Capunzo è stato direttore amministrativo dell'Università "Federico II" di Napoli

Innocenzo Santoro

La morte di Domenico Fazio, improvvisa e silenziosa, ci ha colti tutti di sorpresa, lasciando in noi un senso di vuoto e di profondo turbamento, oltre che un dolce rimpianto per l'amico perduto: ci ha portato via un uomo dalle qualità eccelse, un personaggio che ha fortemente inciso su non pochi aspetti dell'attuale sistema universitario italiano.

Le esequie che si sono svolte prima a Roma, poi nel suo paese natale, Bitetto, hanno evidenziato ancora una volta la grande eredità di affetti e di stima che egli ha lasciato. La professionalità e la



Dall'animato incontro a San Miniato nacque la rivista Universitas. Era il 1980. L'ispiratore dell'iniziativa, Domenico Fazio, è al centro della foto

fede, che nell'amico Fazio costituivano un tutt'uno, gli consentivano di essere sempre giusto, imparziale, equilibrato e aperto ai bisogni della gente.

Uomo di straordinarie doti umane e professionali, si è sempre speso per gli altri e ha sempre avuto per tutti una parola di conforto e di speranza.

L'esercizio della carità, quella vera, quella evangelicamente intesa, è stato per lui un dovere morale, che si trasformava in piacere e partecipazione personale ai problemi degli altri. La sua vita, vissuta sempre all'insegna dei principi cristiani, rimane per tutti un esempio da imitare e da additare come modello.

Alle grandi doti umane, alla cordialità, al senso dell'amicizia e del rispetto per la persona umana, il dott. Fazio univa una profondissima cultura giuridica e una straordinaria competenza professionale, che ne hanno fatto uno dei protagonisti più impegnati nel panorama del variegato e complesso mondo accademico e culturale italiano degli ultimi trent'anni. In questo mondo il dott. Fazio lascia una impronta indelebile, che farà sentire a lungo la sua presenza vigile e affettuosa.

Sono tantissimi quelli ai quali ha elargito, con assoluta sincerità e massima dispo-

bilità, i tesori della sua altissima scienza giuridica e la sua conoscenza dei complessi meccanismi che regolano il sistema formativo italiano, dai gradi più bassi fino al livello universitario.

Anch'io ho avuto la fortuna di incontrarlo e di formarmi alla sua scuola, vivendo accanto a lui per quasi dieci anni, prima al Ministero della Pubblica Istruzione, poi a quello dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, dove ho potuto professionalmente e culturalmente approfondire la mia preparazione grazie alla sua guida fraterna, illuminata.

Il dott. Fazio resta per me un padre e un maestro, oltre che modello di uomo, di studioso, di funzionario con un altissimo senso dello Stato, il cui ricordo difficilmente potrà svanire.

Innocenzo Santoro è direttore amministrativo dell'Università di Bari

Vito Carella

Una volta, racconta Aristotele in una sua opera, alcuni uomini si misero in viaggio mossi dal desiderio di conoscere Eraclito. Quando arrivarono nella

sua casa, trovarono il filosofo seduto in cucina che si stava riscaldando vicino al braciere. Alla vista di ciò i visitatori esitarono, forse si aspettavano di trovarlo assorto nella contemplazione del cielo oppure rapito nella meditazione, di certo non pensavano di trovarlo occupato in attività così banali. Eraclito, vedendoli perplessi ed esitanti, disse loro "Entrate. Non abbiate paura. Anche qui abita il mondo".

Questo episodio, meglio di altri, fotografa i tratti distintivi di Domenico Fazio: autorevole e modesto, appassionato e nel contempo distaccato, compunto e tuttavia dalla battuta arguta, tenace e però concreto, fedele ai propri valori ma anche tollerante. Al di sotto di queste apparenze emergeva la figura di chi aveva imparato a dominare se stesso prima di dominare gli altri; di chi tendeva al futuro senza mai dimenticare il passato; di chi aveva la capacità di sorridere, tanto da poter essere sempre serio senza mai prendersi troppo sul serio.

Certamente non è stato un uomo facile o che è vissuto invano. Le stagioni dell'università italiana lo hanno visto impegnato in prima persona: tanto coraggioso da ammettere di fronte a se stesso la propria debolezza; fiero in una onorevole sconfitta e umile nella vittoria; eretto nella tempesta, sotto il pungolo e la spinta dei suoi sensati punti di vista. In dignitoso e orgoglioso distacco da pensionato, che è la condizione in cui devono essere sopiti i desideri, i fatti, i riconoscimenti: ma sempre tenuto in considerazione dai più, rispettato da chi pur non aveva consonanza di vedute.

Diversamente da tanti suoi amici, la nostra conoscenza è stata alquanto breve. Tuttavia ciò non ha impedito di cogliere un'immediata stima, una sintonia culturale, antichi riflessi ideologici del meridionalista, un'identità di sguardo sul futuro, pur nelle ovvie differenze generazionali che ispirano la lettura della realtà ed orientano le percezioni e la valutazione dei contesti.

Ed è su questo piano che si manifestava la profondità del personaggio: la capacità di sintesi, le priorità ben definite, le buone ragioni sostenute senza togliere libertà di pensiero.

Per taluni è stato un conservatore, se non un reazionario, per altri un innovatore che tendeva a credibili cesure con il passato: espressione di una cultura isti-

RICORDO DI DOMENICO FAZIO

tuzionale, fondata non solo sull'esperienza e sull'alta professionalità, ma anche sulla base di una costante impronta all'etica del servizio pubblico, secondo la più genuina tradizione della dirigenza pubblica nazionale. Vivo era in lui il concetto che lavorare per conto dello Stato in funzione dei cittadini è cosa diversa che dirigere una fabbrica. Questa tensione civile trovava nella sua coscienza il punto essenziale e nella coerenza tra vita pubblica e privata, specie familiare, il suo quadro stabile.

Le sfide ai più recenti cambiamenti in atto nella Pubblica Amministrazione non lo potranno però vedere presente. Non saprà, né come si manifesterà nei prossimi anni, né quando la fase di queste trasformazioni potrà considerarsi conclusa.

Qui una convinta riflessione tra passato e prospettiva sui temi fondamentali dell'Amministrazione, del suo essere e del suo agire: il futuro, quello vero e non quello immaginario o enunciato, non può riposare nell'alluvione manageriale da cui risultano oggi sommerse le Amministrazioni Pubbliche.

La lezione mi pare evidente: l'Amministrazione Pubblica ha un ruolo troppo importante, e finalità diverse dalla mera espressione del desiderio di efficienza, non foss'altro perché i cittadini, che non sono dei semplici utenti o clienti, guardano soprattutto alle modalità con le quali il servizio pubblico viene offerto, e non solo a come esso viene gestito.

Vito Carella è consulente giuridico del Ministero dell'Università

Pier Giorgio Cataldi

Domenico Fazio, direttore generale della Pubblica Istruzione, direttore generale dell'Istruzione Universitaria. Nessuno si può identificare, come lui, con questi due Ministeri, dei quali è stato, per tantissimi anni, figura dominante, riferimento indiscusso.

L'avevo conosciuto nel 1970 quando, giovane funzionario nella Pubblica Istruzione, fui convocato dal capo della segreteria del ministro, un certo dottor Fazio, che mi ricevette per non più di due minuti: mi squadrò, mi chiese se volevo collaborare direttamente con il capo di gabinetto e mi congedò.

Il giorno dopo ero già trasferito al nuovo lavoro. L'incontro con lui, brevisimo, quasi brusco, non mi aveva intimorito: la perentorietà delle parole era quasi smorzata da un sorriso che appena affiorava (poi avrei capito che il sorriso, oltre che benevolenza, nascondeva la previsione che il capo di gabinetto mi avrebbe cotto sui carboni di un lavoro stressante).

Timore reverenziale, ammirazione, affetto: Fazio suscitava questo intreccio di sentimenti perché era perentorio, capace di decisioni rapidissime pur nelle situazioni più difficili, ammiccante. Leggeva nel profondo l'animo dei suoi interlocutori e se, misteriosamente, anche nel silenzio, sapeva estrarne note di sincera umanità, sapeva sciogliersi egli stesso e abbandonarsi ai temi degli affetti. Quelli per la famiglia erano delicatissimi e lievemente ansiosi: una sera mi chiese di mobilitare i miei parenti in Abruzzo perché al mattino dopo, sulle montagne, arrivasse un cappellino al figlio che era in campeggio.

Quelli per le persone più semplici e più deboli erano, poi, sentimenti di generosità fraterna. Non aveva esitazioni se doveva aiutare qualcuno che bussava alla sua porta: in mancanza di meglio fece assumere come portantino un giovane che non aveva un braccio, purché lavorasse, e subito dopo lo trasferì ad un altro ruolo adatto a lui. Di tutti i suoi collaboratori – tanti e ad alti livelli – preferiva quelli più umili ai quali apriva la sua casa, e nella casa dei quali si recava con grande gioia.

Fazio aveva straordinarie capacità di vivere "politicamente" il lavoro che faceva, interpretandolo con una visione sempre chiara dell'educazione dell'uomo, non avendo timore di affrontare anche scontri clamorosi con i ministri, se erano in gioco i valori forti ai quali credeva.

La famiglia era il suo riposo, la sua gioia, l'isola nella quale riponeva il tesoro dei suoi affetti. La moglie era la sua sicurezza, la sua tenerezza, la sua partita vincente con la vita.

Spesso ci faceva complici dei suoi mille trucchi quando, cenando insieme alle nostre mogli, dovevamo fare in modo che riuscisse a fumare una sigaretta sfuggendo al controllo della signora Franca. Ma la sua famiglia era anche quella, più larga, dei suoi amici più intimi e fedeli (Ubaldo Di Pietro, che

considerava il primo di questi, lo trattava e lo... maltrattava come un figlio). A loro dava intera la sua disponibilità; da loro esigeva lealtà. Guai a tradirlo, anche nelle piccole cose: la condanna era la dimenticanza.

La profonda religiosità, infine. Una religiosità fatta di profonde certezze e di totale adesione, una religiosità nella quale i suoi comandamenti erano: non commuoversi ma muoversi, non contemplare ma agire, non attendere ma andare.

Pier Giorgio Cataldi è dirigente del Ministero della Pubblica Istruzione

Giovanni D'Addona

Dal T.U. del 21 agosto 1933 ad oggi, la legislazione universitaria ha subito così profonde modifiche da veder mutato nei suoi tratti essenziali il suo originario profilo; per di più, questo percorso accidentato si è venuto formando non secondo un disegno sistematico orientato espressamente all'autonomia universitaria, ma sulla base di una serie di disposizioni successive, dalle quali vanno tratti il senso complessivo che le anima, le prospettive auspiccate, i risultati attesi dalle varie riforme intervenute sull'università.

Questa realtà, ad un tempo giuridica ed operativa, a partire dalla 910/69 sino alla legge delega n. 28/80 e al conseguente DPR 382/80 ed oltre con il superamento della circolare Bottai mediante il Regolamento di cui al 371/82 che razionalizzò la contabilità degli atenei, con la legge istitutiva del Ministero (168/89) e con lo snodo più significativo rappresentato dalla 537/93, è stata da me vissuta insieme a Domenico Fazio: in un certo senso, è anche la storia della nostra gioventù con le sue aspirazioni; della nostra maturità impegnata a trasformare mentalità, opinioni, istituti, prassi; delle nostre nozze con lo Stato tra ricordi, riflessioni ed anche amarezze.

L'applicazione delle ricordate leggi universitarie, per varie ragioni, non è mai stata facile e si è venuta facendo più complessa e ardua: Mimì è sempre stato prodigo di consigli ed anche attento interlocutore ai suggerimenti che sollecitava e filtrava con la sua profonda esperienza ed alta professionalità.

E solo così, con l'umile pazienza di chi,

per dovere d'ufficio, si trovava continuamente a contatto con il mondo universitario, ed era costretto ad interpretare, coordinare ed applicare i testi normativi, si è potuto, con la prassi quotidiana, elaborata tra amici ed insieme ad altri amici, ed in particolare con Scarcella, ovviare a tante difficoltà e lacune. Questi, in grande e sommaria sintesi, sono gli eventi.

A chi chieda dell'uomo Mimì, non posso che sottrarmi ad un banale panegirico. È stato un amico, e ciò è più che sufficiente a rendere il significato. Posso solo dire che era tutto e il contrario di tutto perché era poliedrico: fine letterato, acuto intellettuale, concreto operatore, riformista che agiva in profondità nella società civile.

Ma la sua più grande stagione fu, negli Anni Ottanta, quando si cercò una saldatura tra autonomia e innovazione: suoi cavalli di battaglia sono stati programmazione e sperimentazione.

Due premesse che – se vogliamo – resistono ancora e che sono state esaltate dalla normazione degli Anni Novanta. Da queste precisazioni e da questi pochi cenni è del tutto chiaro il rapporto fecondo e le sinergie attivate prima alla Direzione Generale del Personale e poi, sotto la sua direzione, all'Istruzione Universitaria con il mondo della scuola e dell'accademia nazionale: dimostrazione tangibile di questa stima e collaborazione è il suo "medagliere", della cui raccolta nel tempo era non solo orgoglioso ma anche geloso custode.

La conservazione di questo medagliere, che rappresenta quasi intera la storia repubblicana dell'istruzione pubblica italiana, volle a me affidato come ricordo delle tante, comuni riflessioni e quale appropriato indicatore degli obiettivi che ancora stimolano ed incalzano l'università italiana.

Non ultimo, a quanto pare secondo la tracciata riforma governativa dei Ministeri, il prossimo "coordinamento" con la Pubblica Istruzione, che non deve essere vissuto come un ritorno alle origini, bensì quale avanzamento concettuale ed operativo verso un affinamento positivo ed importante alla cooperazione continua ed integrata tra istruzione e formazione universitaria.

Giovanni D'Addona è direttore generale del Ministero dell'Università

Roberto De Antoniis

Appartengo a quella generazione di funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione che hanno avuto la ventura di poter considerare Domenico Fazio un collega anziano, autorevole finché si vuole, ma pur sempre un collega.

Lo conobbi quando era il giovane, ma già potentissimo, direttore generale del personale ed io un dirigente della Direzione Generale dell'Istruzione Universitaria, cui da poco erano state assegnate le funzioni. Avemmo modo di confrontare le nostre idee sull'amministrazione, e mi resi subito conto di avere a che fare con un alto funzionario che usciva completamente dai cliché tradizionali. Innanzi tutto, accettava di buon grado il confronto delle idee ma era anche lucidissimo nell'interpretare fenomeni sociali e nell'individuare e censurare impietosamente i difetti e le arretratezze culturali della pubblica amministrazione. In breve, era un direttore generale che ben difficilmente poteva essere contestato, se si possedeva un minimo di onestà intellettuale. La stima reciproca venne immediatamente; l'amicizia più tardi. Compresi che provenivamo da esperienze culturali e professionali diverse, ma quasi subito constatai che ci univa fortemente una missione spirituale comune e un identico sentire sui problemi dell'amministrazione, intesa come strumento di servizio alla comunità. Ciò fece nascere l'amicizia che, naturalmente, si rafforzò quando, nel 1977, Domenico Fazio ebbe l'incarico di direttore generale dell'Istruzione Universitaria.

L'amicizia rese più solido il rapporto di collaborazione e, a sua volta, si rafforzò per la più frequente consuetudine, poi costantemente mantenuta per lunghi anni fino alla sua scomparsa.

Nel periodo in cui sono stato un suo stretto collaboratore ho avuto modo di ammirare in Domenico Fazio non solo l'amico, ma anche il maestro. Infatti, per chi ha saputo e voluto intendere, egli è stato un'ottima guida, perché aveva innate le qualità del vero dirigente. Era un attento osservatore dell'animo umano e ciò lo rendeva naturalmente un capo; aveva inoltre una prodigiosa capacità e rapidità di analisi delle situazioni che gli consentivano di dare direttive precise e tempestive, realizzando al

meglio gli obiettivi di una sempre chiara e coerente azione amministrativa.

Non mi fa certo velo l'amicizia e l'affetto che ho nutrito per lui, se dico che Domenico Fazio è stata la personalità che più ha contribuito al primo, vero ed incisivo rinnovamento del sistema universitario italiano, con la realizzazione della legge n. 29 e del decreto n. 382 del 1980.

In questa vorrei solo ricordare l'uomo del quale mi onoro di essere stato amico e collaboratore. Devo dire francamente che mi è risultato molto facile essere contemporaneamente amico e collaboratore di Domenico Fazio, perché egli, con i collaboratori con cui intratteneva anche un rapporto di amicizia, era sempre in grado di mantenere un meraviglioso equilibrio tra l'affettuosità dell'amico e la fermezza, sempre peraltro garbata con tutti, del superiore gerarchico. Ad ogni modo, credo che per nessuno sia stato difficile lavorare alle sue dipendenze, in quanto Domenico Fazio possedeva le due fondamentali capacità che caratterizzano il *leader* di gran classe: sapeva dare direttive chiare, di cui pretendeva la puntuale realizzazione, e non interferiva nell'azione dei dirigenti, riservandosi soltanto di valutare obiettivamente i risultati.

Vorrei anche aggiungere che egli non era assolutamente un autocrate e le decisioni da lui prese erano il frutto di scambi di idee con i suoi collaboratori, che associava sempre ai successi nelle realizzazioni positive e sui quali non scaricava mai la responsabilità di eventuali, peraltro rari, insuccessi.

Mi piace concludere questo mio contributo alla memoria di Domenico Fazio, ricordando due episodi che mi rimarranno sempre scolpiti nella mente e che danno un'idea dell'uomo.

Il primo accadde quando, appena nominato direttore generale dell'Istruzione Universitaria, egli riunì per la prima volta i dirigenti cui espose il suo metodo di lavoro e le direttive generali cui avremmo dovuto attenerci. Volle sentire il parere di tutti, nei vari settori di competenza, e si aprì un dibattito. Nel corso della discussione aleggiava tra di noi un certo disagio, perché alcuni erano già da tempo abituati a rivolgergli la parola usando il "tu", e non sembrava opportuno mutarlo in "lei" che sarebbe apparso stonato, mentre altri, non conoscendolo affatto, gli davano del "lei", com'era peraltro logico

rivolgendosi al superiore gerarchico. Domenico Fazio comprese subito il disagio, ma non sembrò minimamente curarsene. Soltanto alla fine della riunione, concluse pressappoco così: "Ragazzi, la prossima volta che ci vediamo datemi pure del 'tu', del 'lei' o addirittura del 'voi'; insomma chiamatemi come vi pare. A me interessa soltanto che eseguiate a puntino le direttive".

Il secondo è un ricordo personale; ne parlo ora perché sono passati più di venti anni e Domenico Fazio non è più tra noi. Avevo appena saputo di aver vinto il concorso a dirigente superiore ed egli volle essere il primo a congratularsi con me. Mi chiamò nel suo ufficio e tra l'altro, mi disse di essere contento perché avevo raggiunto l'apice della carriera molto presto. Alla mia osservazione che la qualifica di dirigente superiore non era propriamente l'apice della carriera, perché più in alto c'era il direttore generale, ribatté testualmente: "Beh! È vero. Sopra il dirigente superiore c'è il direttore generale. Però a direttore generale non ci si arriva con una promozione conseguente ad una valutazione di merito; lì ci vuole una nomina. E sai, le nomine...". Pronunciò queste parole a bassa voce, come se parlasse fra sé e sembrava guardare un punto vago dietro le mie spalle. Il messaggio mi risultò chiarissimo.

Roberto De Antoniis è dirigente del Ministero per la Pubblica Istruzione

Ubaldo Di Pietro

La tua morte, Mimì, ha diminuito anche il valore della nostra vita e dei nostri rapporti con le cose e con le persone, perché tu possedevi qualcosa che a noi manca: da una parte una sorta di male di vivere, uno "smemoramento" della voglia di esserci, dall'altro uno struggente desiderio di fermare il tempo, di lasciarti sedurre dai valori eterni, dalla voglia quasi dolorosa, necessaria e liberatrice di esistere, di capire, di progettare, di guidare. Chi coglieva questo di te, ti poneva in un posto speciale del suo cuore dove rimanevi sempre.



Vedersi o non vedersi non contava, il dialogo con te non si esauriva mai: quante discussioni, quanto parlare di tutto con una capacità di sintesi unica, irripetibile, insostituibile.

Un giorno si parlava della vita e della morte e così, un po' per sbalordirti un po' per provocarti, ti citai l'esortazione di un figlio al padre morente: "Non andare in pace verso la tua buona notte, infuria contro il morire della luce". Ricordo che mi hai guardato con la tua tipica espressione e volevi forse rimproverarmi, ma non hai potuto, perché ti sei consegnato alla luce senza una parola, senza un lamento, la tua anima non ha potuto, non ha voluto attraversare le gallerie buie che ti procuravano angosce. È stato naturale volerti bene, tu hai reso più bella e più degna la mia vita, la nostra vita, in un tempo dove ormai si privilegiano e si premiano quasi sempre, e sempre di più, i mediocri e gli opportunisti. Rimani con noi con il tuo sorriso malinconico, con la tua voglia di cambiare le cose, con il tuo rifiuto di ogni compromesso e mediocrità.

Ubaldo Di Pietro è funzionario del Ministero dell'Università

Mario Forte

Avevo quindici anni più di Domenico Fazio ed ero capodivisione alla Direzione Generale dell'Istruzione Elementare del Ministero di viale Trastevere, quando anch'egli vi pervenne nel 1953 all'inizio della carriera. Ben presto le nostre strade si divisero, finché ci ritrovammo negli Anni Settanta direttori generali e colleghi. Da quegli anni i nostri rapporti personali furono più frequenti e motivati, per continuare, per scelta affettiva e autentica amicizia, quando nel 1978 lasciai l'Amministrazione.

Non ho quindi titolo né apprezzabili elementi di prima mano per ricordare significativi episodi e particolari dell'attività di Fazio nello specifico campo dell'università italiana. Ne ho invece sicuramente per dare testimonianza delle qualità umane e professionali che durante tutto il suo impegno, ai vari livelli, nei Ministeri dell'Istruzione e dell'Università, sostennero e caratterizzarono i

modi e gli esiti dell'assolvimento dei suoi compiti di funzionario e di dirigente. Il suo rendimento produttivo e innovativo nel mondo universitario, così perspicuamente ricordato e analizzato in altri contributi presenti in questo fascicolo di UNIVERSITAS, è necessariamente conseguente alle ricchezze delle esperienze amministrative e culturali maturate nei vari settori in cui Fazio si trovò ad operare, dopo la giovanile attività di sindaco nel paese natio dove – appena laureato e già insegnante secondario – dovette dominare situazioni delicate e impegnative nel difficile ambiente della politica locale.

Nell'amministrazione della Scuola, collaborando validamente e nei primi anni con superiori di alto valore, ma anche esigenti e severi, poté assimilare una formazione a compiti direttivi ispirata ad un ordinato senso dello Stato e ad una sapiente capacità di innestare sul tronco della più solida tradizione amministrativa le problematiche della società in progresso e dell'innovazione tecnologica, sempre attento alla serietà degli studi dei giovani e alle attese poste dal divenire della realtà scientifica.



In udienza dal papa Giovanni Paolo II con la famiglia: la moglie Franca, il figlio maggiore Vito

La consuetudine di amicizia con Domenico Fazio, consolidatasi, come ho accennato, in quest'ultimo ventennio, anche per la nostra conoscenza su fondamenti e cammini di vita interiore, mi ha consentito di conoscere e amare aspetti più riposti e intimi della sua personalità e del suo sentire: la fondamentale esistenza della vita affettiva e morale familiare coinvolgente la disponibilità e l'apertura verso gli altri, specie i più umili e svantaggiati; la responsabilità prudente e insieme decisa delle scelte; la determinazione e la franca lealtà nell'espressione dei propri convincimenti; l'impegno totale e sacrificato del proprio tempo secondo le esigenze del lavoro e dei rapporti interpersonali.

Senza disconoscere le difficoltà del mondo universitario in Italia e la complessità dei problemi e dei reciproci condizionamenti d'ordine culturale, scientifico, finanziario e sociale, indubbia-

mente l'azione in tale campo realizzata da Domenico Fazio, per la parte che implica la responsabilità di un dirigente generale dello Stato, risulta nutrita di elementi positivi e fecondi, nella dimensione delle possibilità umane, grazie alle qualità e ai sacrifici che egli ha dimostrato e offerto senza risparmio e con rara naturalezza e semplicità.

Mario Forte è stato direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione

Amedeo Lauria

Il direttore Fazio è stato un "diverso" nella dirigenza pubblica e forse proprio per questo resterà fra i più grandi servitori dello Stato.

Condurre una breve riflessione su questa discordanza, sulle sue radici e sulle sue manifestazioni, può essere istruttivo, perché ne potrebbero scaturire

suggerimenti per la vasta ed inconcludente letteratura sulla riforma della burocrazia, sempre annunciata a partire dall'Unità d'Italia e mai approdata ad esiti concreti anche per il fatto di inseguire modelli astratti.

Come è noto, uno dei requisiti inveterati per il reclutamento del personale direttivo dell'Amministrazione dello Stato è stato, ed è, quello del possesso della laurea in Giurisprudenza nel presupposto che, concretizzandosi l'attività amministrativa in atti formali per l'attuazione di leggi e regolamenti, la formazione giuridica sia essenziale.

Il direttore Fazio era laureato in Lettere e ciò, che nelle comuni previsioni poteva essere un limite, per lui è diventato un punto di forza. Fazio proprio per la sua formazione umanistica si è salvato dal formalismo giuridico e dalla "cultura del combinato disposto", pur nel rispetto sostanziale della legalità; e si è avvalso prevalentemente delle

risorse che gli derivavano dagli studi umanistici, come l'attitudine a percepire la complessità della realtà, l'inquadramento storico anche delle vicende amministrative e il ricorso alla fantasia creativa per la ricerca di soluzioni ai problemi. Per lui la legge e i regolamenti erano strumenti al servizio dell'esigenza prioritaria ed essenziale dell'agire, del provvedere, e del porre in essere attività concrete pubbliche.

Fazio aveva iniziato la sua esperienza amministrativa ricoprendo giovanissimo la carica di sindaco del suo paese. Da quest'altra peculiarità del *curriculum* di Fazio deriva una sua seconda, fondamentale persuasione che anche nel settore pubblico è meglio fare che non fare, è meglio fare subito che rinviare.

L'esperienza di amministratore nel dopoguerra di uno dei paesi più poveri ed esplosivi delle Puglie gli aveva insegnato che urgenze come quelle della carenza dei servizi pubblici essenziali non sopportavano remore ed incertezze. Per se stesso e per i suoi collaboratori aveva ricavato la regola che tutti i termini per gli adempimenti dovevano essere abbreviati drasticamente: un giorno corrispondeva ad un'ora; una settimana ad un giorno; un mese ad una settimana. I ritardi gli creavano un autentico disagio psicologico; l'accumulo delle pratiche sui tavoli degli uffici il fastidio fisico della polvere che lo faceva sentire "sporco".

Per Fazio, come per tutti i dirigenti, il rispetto delle competenze era un fatto obbligato, ma per lui questo doveroso riguardo non poteva essere paralizzante dell'azione amministrativa. La profonda conoscenza delle capacità e dei limiti dei suoi funzionari lo portava ad avvalersi dei collaboratori più colti per le attività di studio e di proposta, dei più pragmatici per le fasi attuative, a prescindere dalle loro attribuzioni.

La complessità e la difficoltà delle questioni non lo bloccavano, ma lo motivavano fortemente ed invece di scansare le "noie", secondo la più diffusa tendenza burocratica, se le cercava. Aveva rispetto per la magistratura ordinaria e contabile, ma i procuratori certamente non turbavano i suoi sonni, persuaso com'era che anche nella valutazione dei giudici l'aspetto sostanziale dell'attività amministrativa dovesse prevalere su quello formale.

La lucidità nell'affrontare le questioni e la grande determinazione nel risolverle gli avevano consentito di attuare felicemente operazioni di grande impegno e dimensione in tempi brevi; operazioni che avrebbero paralizzato altri dirigenti impressionati dalle difficoltà materiali e giuridiche e dalla pochezza dei mezzi. Da queste realizzazioni, che qui sarebbe lungo elencare, Fazio trasse credibilità, prestigio e stima. E anche forza rispetto ai politici.

Malignamente si è detto che con alcuni responsabili politici del Ministero il ministro è stato Fazio. Ma Fazio aveva troppa avvedutezza, sensibilità istituzionale e orgoglio delle proprie funzioni per assumere responsabilità proprie dell'esecutivo. Sicuramente fu un consigliere molto ascoltato ed influente e, qualche volta, determinante presso i politici per il suo finissimo intuito nel suggerire, in presenza di paralisi legislative e di limiti dell'intervento sul piano amministrativo, le vie per la risoluzione di questioni vecchie e nuove che bloccavano il funzionamento e l'ammodernamento del sistema scolastico a tutti i livelli.

Fazio era un cattolico praticante, e traeva molto vigore e fiducia dalla persuasione che vivere cristianamente significava dare concreta testimonianza nell'impegno quotidiano pubblico e privato.

Il suo senso di ironia unito a profondo rispetto per la laicità dello Stato lo salvava da qualsiasi forma di integralismo o di partigianeria; per questo fu un collaboratore molto apprezzato soprattutto da ministri di estrazione ideologica diversa dalla sua.

In privato il suo fervore religioso esercitava un'influenza coinvolgente pure nel rigoroso rispetto delle convinzioni e della libertà degli altri. Le udienze dal Papa del mondo accademico, i precetti pasquali presso il Ministero della Pubblica Istruzione e presso quello dell'Università sono solo alcune delle iniziative fortemente volute da Fazio, che hanno profondamente modificato tradizioni di acceso laicismo.

Del Sud aveva conservato, oltre al grande amore per Bitetto, per i suoi santi e per i suoi abitanti, per gli odori e i sapori della sua terra, alcune timidezze insieme ad un forte orgoglio, un'autentica umiltà insieme al senso di dignità ombrosa, la tenerezza sentimentale

insieme alla razionalità e la lucidità di un carattere forte. E soprattutto il culto dell'amicizia.

Fazio era amico dei suoi collaboratori nei cui confronti era severo ed esigente; ma era anche nei loro confronti "fazioso" perché difendeva la loro attività e si prodigava perché conseguissero giusti riconoscimenti.

Era amico anche di politici, di rettori, di professori universitari e anche con questo mondo difficile, autoreferenziale, esigente Fazio riusciva a stabilire autentici e duraturi rapporti umani nei quali finivano per essere assorbiti contrasti o divergenze che pure qualche volta insorgevano anche in forme fortemente polemiche.

Fazio dissipava le iniziali diffidenze dei primi contatti con l'atteggiamento di apertura e disponibilità, con la testimonianza di una dedizione appassionata al lavoro, con la capacità di comprensione delle difficoltà ma soprattutto provvedendo concretamente e subito ai bisogni prospettatigli contro una prassi di affidamenti vaghi, di conformistiche ma sterili acquiescenze, di lungaggini amministrative.

Gli ultimi anni della sua vita furono contrassegnati da una tragedia che l'aveva colpito nell'affetto più caro. Egli reagì con dolorosa rassegnazione, conservando la fede, frequentando vecchie e nuove amicizie. E continuando a lavorare in ambienti universitari, per i quali, al di là del dato anagrafico e burocratico, l'esperienza e la sapienza di Fazio erano risorse uniche ed eccezionali non da accantonare, ma da valorizzare appieno nell'interesse pubblico.

Amedeo Lauria è stato direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione

Sebastiano Scarcella

Una testimonianza su Domenico Fazio è semplice e nel contempo complessa. Semplice perché per chi lo ha conosciuto da vicino e per lungo tempo sa quali fossero le sue doti e la sua personalità, e rivive in sé i ricordi del periodo trascorso con lui al Ministero e fuori di esso in tutte le sue sfaccettature.

La testimonianza diviene complessa allorché si devono comunicare agli altri tali intime sensazioni, perché non è

facile trovare le parole adeguate e si corre il pericolo di cadere nel solito eloquio commemorativo.

Mi piace allora con semplicità raccontare alcuni episodi.

Ricordo il mio arrivo al Ministero della Pubblica Istruzione, quando di esso faceva parte anche l'Università. Fazio era direttore generale degli Affari Generali e del Personale ed io ero un esterno, un consigliere di Stato chiamato a svolgere funzioni di capo dell'Ufficio Legislativo. Dopo il primo periodo di collaborazione professionale basato sui rispettivi ruoli istituzionali, alla stima reciproca si accompagnò l'inizio di una vera amicizia. Mi invitò ad un convegno di studi che si teneva a Rimini, da lui organizzato come sempre in maniera esemplare con le doti di vero manager che lo hanno sempre contraddistinto in tutta la sua carriera dirigenziale.

Dopo i tre giorni di convegno – durante i quali vivemmo a stretto contatto fuori dagli schemi ministeriali, e si manifesta-

rono in maniera più spontanea e diretta le doti umane di Fazio – rientrai a Roma con la sensazione di aver incontrato un vero amico: sincero

e arguto, profondo nei sentimenti e leale. Sensazione che col passare degli anni

divenne certezza.

L'amicizia si è poi estesa e consolidata anche con i suoi stretti collaboratori, alcuni dei quali attualmente occupano posizioni di rilievo nel Ministero dell'Università, giacché Fazio aveva anche la dote di creare intorno a sé una squadra affia-

tata e dedita senza riserve ai gravosi impegni che la struttura da Lui diretta era chiamata a svolgere.

Conoscendo il loro modo di lavorare, mi ha sempre dato fastidio l'espressione corrente di "burocrati" usata indiscriminatamente per indicare coloro che prestano la loro opera nella Pubblica Amministrazione. Certamente Fazio non era burocrate.

Quando Fazio fu chiamato a svolgere funzioni di direttore generale dell'Università, mi coinvolse anche la di là delle mie strette competenze di capo dell'Ufficio Legislativo nella conduzione di questo importante settore, trasmettendomi la passione per l'università e per le sue complesse problematiche.

Era il tempo in cui le misure urgenti (cosiddette Malfatti) che introdussero tra l'altro le figure dell'assegnista e del contrattista – nella visione di una legge ponte di breve durata che doveva poi sfociare nella riforma universitaria – cominciavano, allontanandosi la prospettiva di un'imminente riforma universitaria, a manifestare i loro aspetti negativi.

L'università era ingabbiata, i concorsi a cattedra erano bloccati, le nuove figure davano segno di insofferenza, la facoltà di Medicina accentuava i suoi peculiari problemi con l'introduzione della legge cosiddetta De Maria e l'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale, che imponevano la ricerca di un nuovo equilibrio tra assistenza, ricerca e didattica.

Fazio, sotto la guida dei ministri che si sono succeduti nel tempo, dedicò tutto il suo impegno, la sua abnegazione e le sue capacità per far fronte a tali

complessi problemi.

Ricordo il tentativo di dare un primo assetto a tali problematiche con il decreto legge Pedini che ci impegnò giorni e notti, e non esagero, per arrivare in tempo utile alla sua conversione in legge. Il tentativo fallì ma un primo passo era stato fatto.

Al seme del decreto legge Pedini, seguì il periodo della legge delega sfociata nel decreto legislativo n. 382 e l'estenuante confronto con il Ministero della Sanità per giungere alla formulazione degli schemi-tipo di convenzione per regolare i rapporti tra le università e le regioni in ordine all'apporto della

facoltà di Medicina al Servizio Sanitario Nazionale. Fu un periodo in cui l'impegno di Fazio non conobbe limiti: alla fase della formulazione della nuova normativa, seguì il periodo ancor più complesso per la sua attuazione.

Le doti di grande organizzatore di Fazio si rilevarono in maniera ancor più evidente per gestire la costituzione dei nuovi organismi universitari, per lo svolgimento dei complicati concorsi a cattedra di professore ordinario ed associato e per la ripartizione dei fondi per la ricerca scientifica. Il suo acume anche politico cercò di creare dei rapporti ottimali con il CUN, con la Conferenza dei Rettori e con i sindacati.

La storia dell'evoluzione del sistema universitario potrà meglio focalizzare l'opera ed il ruolo che Fazio ha avuto in tale difficile cammino, certamente non ancora compiuto. Ma sta per certo, avendo vissuto quei momenti, che il periodo gestito da Fazio anche se di transizione – per il clima politico di allora che non consentì di varare una vera e propria riforma universitaria organica per adeguarla ai canoni della nostra Costituzione, per cui si è proceduto per fasi successive a volte non sempre coerenti – è stato di grande importanza.

La fase di transizione gestita da Fazio ha avuto il grande merito, sotto la guida dei ministri pro tempore, di smuovere la fase stagnante in cui il sistema universitario era rimasto ancora vincolato nei suoi aspetti fondamentali al T.U. del 1933 e di avviare un processo riformatore certamente non compiuto.

La speranza che nutro per il mondo universitario è che tale forza innovatrice, ispirata dalle doti non comuni di Fazio, trovi finalmente il suo momento con-

clusivo in una visione organica e unitaria, e superi la fase attuale cosparsa da vecchie e nuove leggi non sempre coerenti tra loro in modo che le università, in un quadro normativo chiaro ed unitario, possano finalmente assolvere al ruolo che compete loro per il progresso e lo sviluppo di un paese moderno.

Sebastiano Scarcella è stato capo dell'ufficio legislativo del Ministero della Pubblica Istruzione



LE TENDENZE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA

Guy Haug

Questa relazione* si prefigge, quale suo scopo primario, di fornire informazioni e osservazioni sulle strutture attuali, sulle più recenti tendenze e sui possibili percorsi futuri di cambiamento dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa.

Essa deve pertanto essere considerata sia come un documento che trae la sua origine dalla Dichiarazione della Sorbona del maggio 1998, sia come un vettore di proposte da sottoporre a ministri e rappresentanti del mondo dell'istruzione superiore durante il *meeting* di Bologna (18 e 19 giugno 1999).

Un'analisi e una discussione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore devono coprire, per loro stessa definizione, tutte le diverse tipologie di istruzione superiore, anche se alcuni argomenti possono essere più attinenti al sottosistema dell'istruzione universitaria. Questo documento, in verità, si concentra sui paesi membri dell'Unione Europea (UE) e dell'Area Economica Europea (AEE), ma lo sfondo su cui vengono delineate tendenze e problematiche dell'istruzione superiore è, per molti aspetti, quello dell'intero continente europeo.

Date la portata e la complessità delle tematiche affrontate, questa relazione non potrà trattare alcuni punti che pure sono parte importante e integrante dell'architettura dell'istruzione superiore

europea, e in particolare:

- le direttive europee contenenti norme specifiche per la preparazione e l'accesso a certe professioni regolamentate;
- la struttura, all'interno dell'Unione Europea, dei *curricula* relativi a queste professioni.

All'interno di tale scenario questa relazione cercherà invece:

- di delineare le principali aree di convergenza e divergenza nelle strutture dei vari sistemi e sottosistemi di istruzione superiore in Europa;
- di identificare quelle tendenze significative che, in Europa e nel mondo, possono avere un impatto su tali strutture;
- di indicare vie possibili per favorire in futuro una loro maggiore convergenza ed efficacia.

I. Strutture di istruzione superiore: quale convergenza ?

L'EUROPA: PIÙ SISTEMI CHE PAESI

Una delle principali conclusioni dell'analisi tracciata da Jette Kirstein (cfr. la parte II del documento *Information on Learning Structures in Higher Education in the Eu/EEA Countries*), oltre che da altre fonti, è quella che il quadro di insieme riguardante corsi di studio, *curricula* e titoli accademici è estremamente complesso e variato a causa delle forti differenze esistenti in alcuni ambiti di primaria importanza quali:

- tipologia, ampiezza e durata dell'istruzione secondaria, con ovvie conseguenze sull'età e sulla preparazione al momento dell'inizio del ciclo di studi successivo;

- presenza o assenza di sottosistemi di istruzione superiore, loro ruolo e dimensioni, relazioni reciproche e in modo particolare possibilità di trasferimento da un sottosistema all'altro;
- accesso all'istruzione superiore (dall'accesso libero alle varie forme di selezione e numero chiuso in alcuni o in tutti i settori);
- tasse accademiche (dalla loro assenza ai sistemi differenziati o generalizzati di pagamento dell'istruzione);
- organizzazione temporale degli studi (dai corsi annuali ai blocchi di moduli), opzioni tra le materie (dai *curricula* fissi alla libertà di scelta quasi totale), frequenza e tipo di esami (esami ricorrenti, esami finali a crediti, esami finali al termine di svariati semestri di studio);
- e, naturalmente, la struttura, durata, numero e tipo di titoli accademici da conseguire.

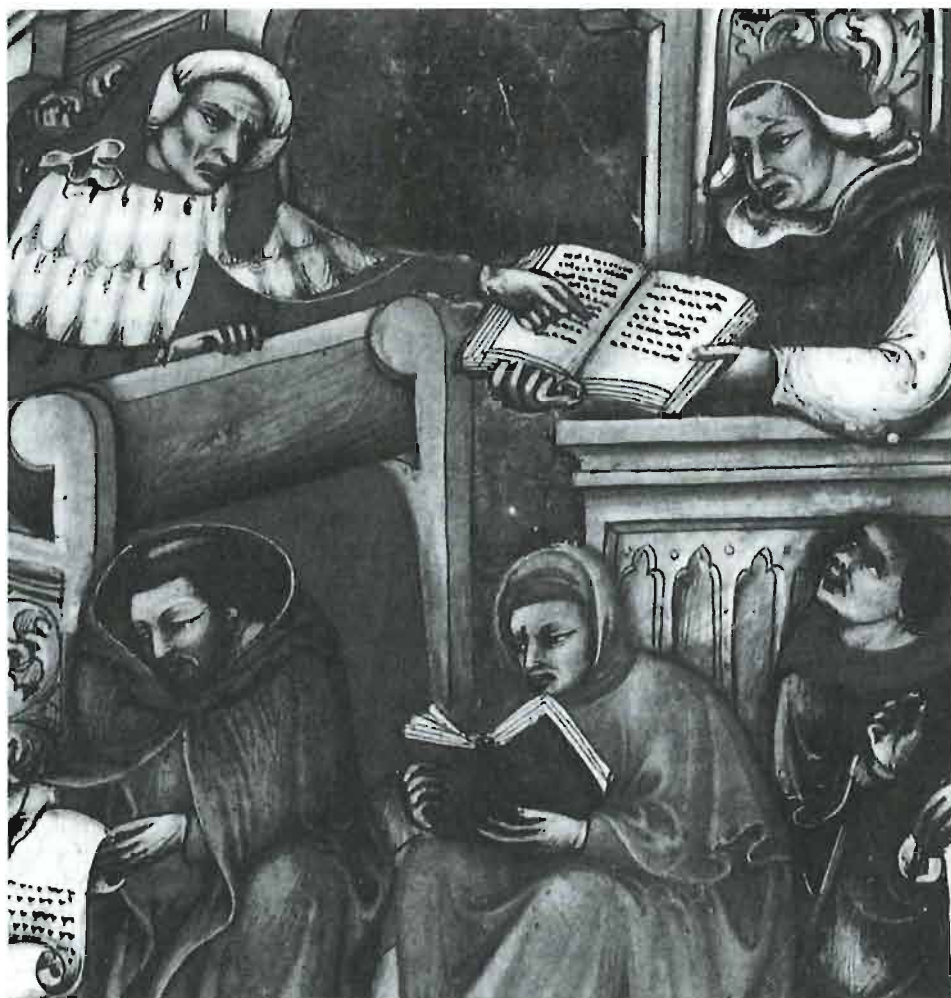
Una prima conclusione è che i paragoni tra titoli e struttura dei titoli, in un ambiente simile, rivestono un significato relativo. Essi diventano irrilevanti se si ignorano i vari fattori che hanno determinato la loro presenza in un dato sistema nazionale. Nelle pagine che seguono, comunque, verranno fatti svariati raffronti, ma si dovrà avere sempre in mente questa osservazione fondamentale, che non sarà ripetuta di volta in volta.

Sia ufficialmente unitaria o binaria, l'architettura dei sistemi nazionali può essere estremamente complessa. All'interno di un singolo paese possono esistere fino a 100 titoli accademici differenti e altrettanti *curricula* uniti da tutto

* Studio predisposto dall'autore per il convegno "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore" svolto a Bologna il 18 e 19 giugno 1999.

LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

BOLOGNA, 18 - 19 GIUGNO 1999



La locandina del convegno svolto a Bologna, sotto il patrocinio del locale Ateneo, del Ministero dell'Università, della CRE - Associazione delle università europee, della Conferenza dei Rettori dell'Unione Europea, della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, della Commissione Europea

un sistema di ponti. È importante sottolineare a questo proposito che un potenziale quadro europeo di titoli accademici non può essere meno complicato del più complesso dei sistemi che esso va a includere.

Nessuna convergenza verso un modello rigido "3-5-8"

La Dichiarazione della Sorbona raccomanda di organizzare gli studi in un primo ciclo, che dovrà portare al conseguimento di un primo titolo accademico e in un secondo ciclo di *master* o di dottorato, ma non contiene indicazioni sulla durata di tali cicli.

Nonostante ciò si è avuto un vivace dibattito sull'argomento basato sull'asserzione – contenuta nel rapporto Attali indirizzato al governo francese – che esista, o si stia delineando, un modello (unico) europeo di istruzione superiore strutturato su una sequenza di studi e titoli di 3-5-8 anni. Un modello che segua strettamente questa indicazione, però, in realtà non esiste.

Non sempre si consegue un titolo dopo 3 anni

Nessuno Stato europeo ha un sistema in cui si ottiene un primo titolo accademico solo ed esclusivamente dopo 3 anni in tutti i settori dell'istruzione superiore e in tutte le discipline.

In Gran Bretagna gran parte dei titoli di primo ciclo si ottiene in effetti dopo 3 anni di studio. Molti, però, ne richiedono di più (in genere 4) e in particolare, ma non solo, quelli che si basano sull'alternanza tra aula e ambiente lavorativo – il cosiddetto modello *sandwich* – o che prevedono periodi di studio all'estero, come quelli in lingue straniere.

Quasi tutti i corsi di studio sono inoltre bipartiti in *honours* e *ordinary degrees*, i quali differiscono non per la durata o il diverso profilo del *curriculum*, ma per il fatto che gli *honours degrees* prevedono l'elaborazione di una tesi e possono essere conseguiti solo da chi ha certi voti (questa valutazione è contrapposta al principio del semplice "promosso/ bocciato").

In alcune discipline, quali l'ingegneria, esistono *curricula* quadriennali con cui si consegue un titolo di primo ciclo chiamato però *master* (M.Eng.).

In Scozia il primo ciclo viene per lo più completato in 4 anni e il titolo conseguito è quello di *bachelor* (ma in alcuni casi anche di *master*).

In Danimarca e in Finlandia, dove vennero introdotti rispettivamente nel 1988 e nel 1994, i corsi per conseguire il titolo di *bachelor* durano 3 anni, ma non esistono in tutte le discipline. Negli altri paesi in cui vi sono corsi di *bachelor* (ad es. Irlanda, Malta, Islanda, Repubblica Ceca e Slovacchia), la loro durata varia tra i 3 e i 4 anni.

Dove i corsi di primo ciclo sono basati su un sistema di crediti, gli studenti possono in qualche modo influenzare la durata dei propri studi, o riducendola e riuscendo così a finire in un tempo leggermente inferiore del normale, oppure prolungandola con un impegno *part-time* per un periodo molto superiore.

L'attuale lunghezza dei programmi viene espressa con maggiore chiarezza non tanto in anni o semestri, quanto in crediti che gli studenti devono conseguire. Con lo sviluppo degli studi *part-time* e della formazione permanente questo argomento è destinato ad acquistare un'importanza sempre maggiore nel dibattito sulla struttura dei titoli accademici a livello nazionale ed europeo.

Come si può riscontrare dalle tabelle preparate da Jette Kirstein, esistono numerosi programmi di studi, sia nelle università che presso le altre istituzioni di istruzione superiore, che consentono di conseguire in quattro anni un diploma di primo ciclo.

Avviene così anche in molti paesi non inclusi nelle tabelle, quali la Romania e la Bulgaria e per la maggior parte delle *licences* svizzere.

Un fenomeno assai ovvio è che la durata degli studi di primo ciclo, sia che essi portino al conseguimento del titolo di *bachelor* o meno, varia fortemente in molti paesi (ad es. Svezia, Olanda e Germania) da una disciplina all'altra, per non menzionare poi i corsi di medicina che durano ovunque di più. Anche ingegneria, legge e scienze dell'educazione tendono a presentare caratteristiche differenti dalle altre facoltà.

Nei sistemi in cui, per alcune discipline, è stato introdotto il titolo di *bachelor*, alcuni *curricula* di ingegneria e tecnologia fanno ottenere direttamente il titolo

di *master* (ad es. in Danimarca, Finlandia e Gran Bretagna).

Inoltre va ricordato che in molti paesi (tra cui Austria, Danimarca, Germania, Italia, Francia, Grecia) esistono forti differenze tra la durata ufficiale e la durata reale degli studi, cosicché molti studenti impiegano fino a 7 anni per ultimare un *curriculum* che dovrebbe durarne 3 o 4; i paragoni sulla durata ufficiale dei corsi e sulla possibile omogeneizzazione dei sistemi su questa base sarebbero privi di significato se non venissero affiancati da misure miranti a ridurre la durata effettiva dei corsi.

Un'ultima osservazione, che però è molto importante, in merito al primo passo verso un modello "3-5-8" è che esso non presta attenzione al gran numero di studenti iscritti a corsi brevi, annuali o biennali, di primo ciclo intermedio, che sono offerti da vari tipi di istituzioni come gli IUT in Francia, il Tecnico Superior in Spagna o l'HND del College of Further Education in Gran Bretagna.

Il rapporto tra questi tipi di corsi e i corsi di *bachelor* va visto come parte integrante della struttura dell'istruzione superiore, specialmente nella prospettiva del ruolo crescente dell'istruzione superiore nella formazione permanente.

Forte convergenza sui master quinquennali

Pur tenendo presente, come già accennato in precedenza, che la durata degli studi ha un valore limitato come base per un raffronto, va rimarcato che vi è un alto livello di convergenza in Europa verso il conseguimento del titolo di *master* dopo 5 anni di corso di studi.

Ciò vale per la maggior parte dei paesi e delle discipline, anche se i 5 anni possono essere il frutto di *curricula* lunghi, senza tappe intermedie, o di sequenze di vario tipo: 4 anni + 1; 3 anni + 2 o, a volte, 2 anni + 3 (nelle *Grandes Ecoles* francesi).

Il fatto che i sistemi nazionali convergono verso il conferimento dei titoli di *master* dopo (approssimativamente) 5 anni di corso renderà relativamente più facile tracciare un quadro di riferimento comune che includa anche i livelli inferiore e superiore a quello di *master*.



Il rettore dell'Università di Bologna Fabio Roversi Monaco saluta i convegnisti. Al tavolo dei relatori, da sinistra, Hans Uwe Erichsen, presidente Confederazione delle Conferenze dei Rettori dell'Unione Europea, Walter Vitali, allora sindaco di Bologna, Luciano Modica, presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, Guy Haug, esperto dell'istruzione superiore in Europa

È da sottolineare, inoltre, che nei paesi dove per tradizione vi sono *curricula* lunghi e indivisibili (ad es. Germania, Austria, Svizzera, Italia e, fino a poco tempo fa, anche Svezia e Finlandia), i governi sembrano decisi a riportare la durata effettiva degli studi alla durata teorica di 5 anni.

Se tale misura avrà successo, essa contribuirà naturalmente a una convergenza ancora maggiore tra i vari sistemi nazionali.

Vi sono naturalmente eccezioni e non sempre è necessario un corso di studi quinquennale per ottenere il titolo di *master*. Alcune deviazioni dalla norma sono molto specifiche: chi consegue un diploma universitario a Oxford o Cambridge, per esempio, riceve il titolo di *master* dopo un periodo prefissato di tempo, senza dover effettuare ulteriori studi o esami integrativi.

In altri casi il discorso è di natura più ampia: la *maîtrise* francese può essere completata in 4 anni (è opinione corrente che il primo, vero titolo accademico in Francia sia la *maîtrise* e non la *licence*) e gli studenti inglesi possono aggiungere,

a loro scelta, un corso annuale di *master* a un *bachelor* triennale.

Dove i programmi di *master* sono separati dagli studi di primo ciclo, la loro durata è di 1 o 2 anni. In Gran Bretagna molti programmi di *master* sono di 12 mesi, mentre hanno durata superiore i programmi maggiormente orientati alla ricerca. Non esiste tuttavia un collegamento diretto tra la natura del programma (insegnamento, ricerca o, spesso, una combinazione dei due) e la sua durata. Molti paesi hanno invece programmi più lunghi, di 2 anni, sia per i *master* "professionalizzanti" che per quelli di ricerca.

Non sempre il dottorato si conclude dopo 8 anni

Il raffronto e il riconoscimento di corsi e titoli di dottorato non pone problemi almeno dal punto di vista accademico. Non si può tuttavia affermare che il dottorato o il Ph.D. si ottengono di norma dopo 8 anni: quest'area è molto diversificata e la durata effettiva dipende più dalle discipline che dai sistemi nazionali.

Alcuni paesi hanno titoli di dottorato intermedi (con nomi potenzialmente fuorvianti come il *Lisensiaatti* in Finlandia o il *M.Phil.* in Gran Bretagna), mentre altri – particolarmente nell'Europa Centrale e Orientale – hanno un "dottorato superiore" (o *abilitazione*) come massimo titolo di una carriera accademica.

Non vi sono quindi fondati motivi per concludere che i sistemi di istruzione superiore in Europa stiano convergendo verso tre livelli che consentono di ottenere un titolo accademico rispettivamente dopo 3, 5 e 8 anni di studio. C'è da chiedersi, invece, se vi siano buoni motivi esterni per muoversi in tale direzione.

ESISTE UN MODELLO "ANGLOSASSONE" O "AMERICANO" ?

Tra i timori espressi nel corso del dibattito sul valore del modello "3-5-8" vi è quello che l'Europa possa importare un modello straniero "anglosassone" o, in specie, americano.

Ciò che caratterizza il sistema di Gran Bretagna e Stati Uniti – e di numerosi altri paesi che da loro hanno tratto ispirazione nel Commonwealth, in America Latina, in Asia e, più recentemente, nei paesi ex-comunisti – è una struttura in cui si ha una netta distinzione tra corsi di primo ciclo e successivi cicli di perfezionamento.

Per definizione, organizzazione, contenuto, ruolo rispettivo e dimensioni si possono avere grandi differenze tra un paese e l'altro o tra le diverse discipline; la linea che divide i due cicli può essere sfumata e la loro articolazione mutevole.

Ma la distinzione di base tra un livello preparatorio e uno successivo di perfezionamento è così diffusa in tutto il mondo che la sua assenza è tale da rendere l'Europa continentale un'isola ancor più remota di incompatibilità relativa. La Dichiarazione della Sorbona aveva ottime ragioni per muoversi in questa direzione.

Non esiste tuttavia un modello unico, per durata o struttura, di corsi e titoli, così come non esistono standard internazionali riconosciuti e generalizzati. Si è già accennato alla crescente diversità dei corsi inglesi di *bachelor* e *master*. Può essere invece meno noto il fatto che il sistema americano, pur forte-

mente strutturato da istituzioni e organismi di accreditamento, presenta una grande varietà di *curricula*, di corsi di varia lunghezza e di titoli accademici offerti.

Un primo importante commento è che mentre anni e semestri vengono usati per il calendario accademico e per la definizione delle attività, le unità di misura accademiche sono in realtà i crediti. Tutti i corsi fanno conseguire crediti e gli studenti possono accelerare i propri studi in varie maniere (crediti anticipati conseguiti mentre frequentano ancora le secondarie, corsi extra durante i semestri, corsi estivi). A differenza che in Europa le tasse accademiche sono stabilite sulla base dei crediti conseguiti e non degli anni o dei semestri.

Più di 1/3 degli studenti americani non frequenta le università, ma i *community college* che offrono un'ampia gamma di corsi professionalizzanti e di programmi biennali al termine dei quali si consegue un *associate degree* in arti, scienze o scienze applicate. Chi ha conseguito un *associate degree* può chiedere l'ammissione ai corsi di perfezionamento, per lo più sulla base di una convenzione stipulata tra il *community college* di provenienza e una università dello stesso Stato.

I *community college* sono parte essenziale del sistema accademico americano e il fatto di non prenderli in considerazione porta a tracciare un quadro grossolanamente falsato.

Negli Stati Uniti esiste una grande varietà di corsi di primo ciclo. Essi sono in genere molto meno professionalizzanti che in Europa e alcuni tra i più prestigiosi sono quelli ottenuti in *college* indipendenti di arti liberali che offrono un *curriculum* generalistico quadriennale in lettere e scienze.

Chi termina tali corsi può entrare nel mondo del lavoro (date le diverse procedure di assunzione e le condizioni di impiego attualmente migliori negli USA che in molti paesi europei) o scegliere di proseguire gli studi.

Alcune tra le università più famose possono limitare la frequenza ai corsi di perfezionamento ai propri *bachelor* oppure effettuare la selezione tra studenti provenienti dai *college* indipendenti o da altre determinate università. Gli studi di carattere professionalizzante in ambiti quali la giurisprudenza o la

medicina si iniziano solo dopo aver conseguito il titolo di *bachelor* e rilasciano il titolo di M.D. o J.D. (i quali, nonostante il nome, non sono però dottorati di ricerca).

I programmi di *master* hanno durata per lo più biennale e in alcune aree (ad esempio quella gestionale) i più prestigiosi accolgono solo candidati in possesso di un lungo periodo di brillante attività professionale.

Oltre a lasciare ampio spazio alla diversità, il sistema americano attraversa anche una fase di cambiamento. Vi è maggiore consapevolezza dei problemi inerenti al suo modello molto flessibile, a "self-service", tanto che ora molte università offrono corsi più strutturati, basati su un'ampia serie di insegnamenti obbligatori e un ventaglio più ristretto di discipline complementari; lavori scritti ed esami generalistici sono stati reintrodotti in molti *curricula*.

Il valore dei *curricula* lunghi e articolati è stato riconosciuto in discipline quali l'ingegneria, dove le principali università hanno varato programmi "co-terminali", riservati agli studenti più brillanti, che consentono dopo cinque anni di conseguire simultaneamente il titolo di *bachelor* e di *master*.

Un'altra grande differenza con l'Europa (continentale) è il fatto che i titoli professionali, quali quello di architetto o di ingegnere, sono completamente scissi dagli studi accademici e vengono in genere conferiti ai laureati dagli ordini professionali dopo un periodo minimo di 3-5 anni di attività lavorativa e dopo il conseguimento di determinati requisiti aggiuntivi.

La principale conclusione da trarre da queste osservazioni è che il sistema americano ha una sua struttura, una sua logica, una sua storia – e anche le sue debolezze e difficoltà. Esso esercita una sua influenza sugli altri sistemi mondiali e sull'Europa e viene da essa influenzato. I tentativi di duplicare parti del sistema americano (come di qualsiasi altro sistema) in Europa scindendoli dal tessuto educativo e sociale che ne è alla base sono destinati al fallimento.

L'Europa ha bisogno di sviluppare un proprio sistema per rispondere alle proprie necessità, ma – come già dicevamo in precedenza – deve farlo senza restare isolata dal resto del mondo.

II. Principali tendenze che influenzano l'architettura dei titoli di studio

L'AZIONE GOVERNATIVA MIRANTE A UN ACCORCIAMENTO DEI CORSI

Un'importante tendenza riscontrabile in molti paesi è la presenza di misure governative volte a ridurre la durata del periodo di studi. La Danimarca e l'Austria sembrano non concordare su chi abbia gli studenti più lenti del mondo, che si laureano dopo 7-8 anni in discipline la cui durata dovrebbe essere quinquennale. Un simile problema è registrato anche in Germania, Italia e Olanda, e solo un terzo degli studenti francesi consegue la *maîtrise* nei 4 anni previsti.

Possibili spiegazioni del fenomeno sono:

- i programmi enciclopedici;
- la disoccupazione dei laureati;
- l'istruzione gratuita, spesso unita a un basso livello motivazionale che induce a scegliere, per esclusione, discipline che non presentino una selezione nell'accesso;
- l'occupazione *part-time* (argomento, questo, non molto convincente, alla luce dei raffronti con la Gran Bretagna, gli USA o l'Irlanda, dove buona parte degli studenti finisce gli studi in tempo).

Tra le conseguenze negative di questo fenomeno vi sono:

- gli alti tassi di abbandono, specialmente nei primi anni, come ribadito anche dagli studi condotti dall'Ocse;
- l'entrata tardiva nella vita attiva (all'età di 28-30 anni), vista sempre di più come un handicap da un mercato del lavoro in cui i laureati di altri paesi si inseriscono a 22-23 anni e in un momento in cui l'obsolescenza del sapere è più veloce che mai e i datori di lavoro considerano la gestione del tempo come un indicatore delle prestazioni lavorative future;
- la scarsa attrattiva per gli studenti stranieri;
- i costi ingiustamente elevati per studenti, famiglie e risorse pubbliche;
- l'aspetto non democratico dei sistemi in cui la mera durata degli studi può scoraggiare gli studenti dei ceti sociali più svantaggiati e costituisce un

tremendo ostacolo alla formazione permanente;

- le ulteriori difficoltà di attrarre studenti in ambiti quali quello scientifico e tecnologico, dove, in molti paesi, le iscrizioni hanno subito una flessione che porterà presumibilmente a carenze di personale qualificato nei settori chiave dell'economia.

I governi di molti paesi hanno affrontato questo tema già da un decennio, intensificando i propri sforzi negli ultimi anni. Inizialmente si è cercato di allineare la durata effettiva degli studi, per quanto possibile, alla loro durata teorica, per lo più mediante la limitazione del periodo di erogazione dei sussidi (Germania, Olanda, Danimarca), la loro trasformazione in prestiti se gli studi si protraggono per più di un anno oltre la durata teorica (Olanda, Danimarca), l'esclusione degli studenti ritardatari dall'assegnazione dei sussidi alle università (Finlandia) o l'applicazione di tasse accademiche differenziate per i corsi di primo ciclo e dei cicli successivi (Irlanda o Gran Bretagna, anche se in modo diverso).

L'attenzione prestata da molti governi europei allo sviluppo di un settore non-universitario forte, competitivo e di durata inferiore e la tendenza crescente da parte degli studenti ad immatricolarsi a questo tipo di istituzioni vanno nella direzione di una riduzione del periodo di studi.

Più di recente i governi hanno elaborato dei piani per ridurre la durata teorica degli studi e hanno così rafforzato l'attrattiva di un modello in cui un primo ciclo breve è seguito da cicli successivi destinati a un numero più ristretto di studenti. Può spiegarsi in questi termini anche la tendenza a creare corsi di *bachelor* e di *master* in paesi dove essi, per tradizione, non esistevano.

Un'ondata crescente di nuovi corsi di bachelor e di master

Anche se il fenomeno è ancora circoscritto, si sta assistendo alla tendenza a introdurre corsi di *bachelor* all'interno di sistemi che hanno avuto finora *curricula* lunghi, senza possibilità di conclusione anteriori al livello di *master*.

Presenti da tempo in Gran Bretagna e Irlanda, alcuni anni fa i corsi di *bachelor* sono stati introdotti per molte discipli-

ne in altri due paesi, ossia la Danimarca (nel 1988) e la Finlandia, ove hanno guadagnato spazio gradualmente, dopo il 1994.

Entrambi i paesi fanno sapere che la riforma non è stata del tutto un successo e che la maggior parte degli studenti continua a conseguire il titolo di *master*, mentre il mondo del lavoro dimostra scarso interesse per i titolari di un diploma di *bachelor*.

In Danimarca si è però osservato che la riforma ha portato a una redistribuzione degli studenti che, dopo il primo ciclo, proseguono gli studi in università diverse dalla propria a seconda delle aree di specializzazione offerte dalle altre istituzioni.

In Germania dal 1998 un emendamento della legge federale sull'istruzione superiore consente alle università e alle *Fachhochschulen* di creare nuovi corsi di *bachelor* e di *master* se i rispettivi *Länder* si dichiarano interessati.

I corsi di *bachelor* durano generalmente da 6 a 8 semestri e quelli di *master* da 2 a 4 semestri; se offerti come fasi consecutive in un *curriculum* lungo la loro durata congiunta non può superare in totale i 10 semestri.

I nuovi corsi possono sostituire quelli tradizionali o affiancarvisi, ma non ricevono stanziamenti aggiuntivi di denaro pubblico. Ci si aspetta inoltre che le istituzioni motivino gli studenti a terminare in tempo gli studi.

La legge cura altresì l'introduzione di un sistema di cumulo e di trasferimento dei crediti. Una prima valutazione del sistema si avrà 5 anni dopo la sua introduzione.

L'esame di circa 80 corsi di primo e di secondo ciclo avviato nell'autunno del 1998 mostra che:

- la maggior parte dei corsi riguarda materie scientifiche e tecnologiche (non è coinvolta affatto la facoltà di giurisprudenza e lo sono pochissimo quelle di lettere o scienze sociali, studi gestionali esclusi);
- molti corsi si tengono esclusivamente in inglese o uniscono in vario modo tale lingua con il tedesco;
- pochi si rifanno esplicitamente ai crediti ECTS;
- sia come programmi separati che come fasi consecutive di un programma lungo, i corsi di *bachelor* durano per lo più 6 semestri e i

master 4 con varie possibilità di conseguire successivamente un *Diplom*, spesso dopo un ulteriore periodo di studi;

- vi è un programma alquanto atipico in 8 semestri che consente di ottenere un diploma di *Fachhochschule* e, simultaneamente, un MBA americano.

La definizione di questi nuovi corsi, il rapporto che essi hanno con i tradizionali titoli di *Diplom* e *Magister*, la risposta degli studenti iscritti ai programmi nuovi e tradizionali e l'atteggiamento del mondo del lavoro forniranno ben presto interessanti informazioni sul futuro dei corsi di primo e secondo ciclo in Germania.

Il governo austriaco ha appena ultimato una bozza di emendamento alla legge sull'istruzione superiore che si prefigge un sistema simile a quello della Germania: introduzione di corsi di *bachelor* su base volontaria in sostituzione dei *curricula* esistenti, *bachelor* triennali e quadriennali e *master* annuali fuorché nelle facoltà di arte, in assenza di sovvenzioni integrative.

In Italia si sta discutendo un progetto di riforma che include le seguenti misure:

- introduzione generalizzata di una laurea breve dopo 3 anni e di una laurea specialistica dopo ulteriori 2 anni;
- introduzione di un sistema generalizzato di crediti;
- creazione di enti di valutazione operanti in 5 vasti ambiti disciplinari per verificare le prestazioni degli atenei con conseguenze finanziarie sul livello dei fondi statali garantito alle varie istituzioni.

In Francia i livelli di *bachelor* e *master* dovrebbero venire valorizzati nel quadro dell'attuale sistema a più cicli senza che sia necessario rivedere o modificare i *curricula* esistenti; alcune università hanno comunque iniziato a ridefinire i propri corsi ed è stata introdotto su base volontaria un nuovo "diploma professionale" che mira a fornire una possibilità più incisiva di accesso al mondo del lavoro teoricamente dopo solo 3 anni.

Molti Stati dell'Europa Centro-orientale hanno introdotto corsi di *bachelor* e di *master* nell'ambito delle proprie riforme in materia di istruzione superiore. In molti altri paesi le istituzioni hanno

già la possibilità di creare corsi di *bachelor* e/o di *master* e la sfruttano in varia misura. In Norvegia esistono, sotto forma di linea didattica separata, dei *curricula* internazionali impartiti in inglese. In Svezia i diplomi nazionali sono tradotti in inglese e presentati come rispondenti al titolo di *bachelor* o di *master*. In Olanda le università non hanno invece utilizzato la possibilità che la legge dà loro di creare corsi di *bachelor*. Dopo l'introduzione delle varie riforme illustrate in precedenza, solo pochi paesi dell'area UE/AEE sembrano non avere o non volere il doppio ciclo come parte del proprio sistema di istruzione superiore (Grecia, Olanda e, in certa misura, la Spagna).

CADONO LE BARRIERE TRA SETTORE UNIVERSITARIO E NON-UNIVERSITARIO

In molti paesi con un sistema di istruzione superiore binario, a seguito di una serie di cambiamenti nel paesaggio dell'istruzione superiore, sta diventando sempre più sfumata la linea di demarcazione tra sottosistema universitario e non-universitario:

- in molti Stati (ad es. il Belgio fiammingo, l'Olanda e la Danimarca) gli studenti iscritti alle università sono ora in minoranza, mentre in molti altri si sta rafforzando la crescita del settore non-universitario;
- sono state approvate nuove misure legislative relative all'intero sistema di istruzione superiore miranti ad assoggettare tutte le istituzioni alla stessa normativa (Svezia, nuova legge in Polonia) oppure a creare organismi comuni per scopi quali la valutazione (Portogallo) o quadri di qualificazione onnicomprensivi (Scozia);
- le *Fachhochschulen* tedesche e le *Hogescholen* olandesi sono state autorizzate ufficialmente a chiamarsi università di scienze applicate/di studi professionali nelle proprie pubblicazioni e nei propri rapporti internazionali;
- attraverso accordi di cooperazione internazionale molte istituzioni hanno offerto ai propri studenti opportunità di studio non facilmente accessibili in patria a causa di vincoli normativi (ad es. uno studente iscritto a una *Fachhochschule* può ora ottenere un *master* inglese che gli consenta di iscriversi a corsi di dottorato a un'un-

iversità tedesca);

- è cresciuta in molti paesi la possibilità di trasferire i propri crediti o di ottenere dall'università il riconoscimento di periodi di studio completati nel settore non-universitario (in particolare per accedere ai corsi di *master* e dottorato);
- le istituzioni non-universitarie sono state autorizzate a offrire programmi di primo ciclo (ad es. le *licenciaturas* dei *Politecnicos* portoghesi), di *master* (in Olanda) o di Ph.D. (Svezia, Norvegia);
- in molti paesi i piccoli *college* specialistici si sono fusi in istituzioni più ampie e articolate in grado di ottenere maggiore visibilità e di essere competitive a livello locale e internazionale.

Mentre alcuni paesi hanno confermato il proprio interesse a mantenere un sistema binario (Irlanda), in molti altri si discute di una sua eventuale trasformazione in un sistema unitario che comprenda vari tipi di istituzioni di pari *status*.

La crescente concorrenza per ottenere studenti, *status* e fondi farà verosimilmente aumentare le pressioni in tal senso, con ovvie conseguenze per l'architettura dell'intero sistema dell'istruzione superiore e dei titoli accademici.

INTORNO ALL'ECTS GUADAGNANO TERRENO I SISTEMI DI CREDITI

Un numero crescente di paesi e istituzioni ha già adottato o sta ora adottando (Germania, Italia, Svizzera) un sistema per il trasferimento e, in misura minore, per il cumulo dei crediti accademici. Oltre due terzi di tutti i paesi UE/AEE utilizzano sistemi di crediti introdotti in base a una legge nazionale o ad accordi tra le istituzioni, ad eccezione di Francia, Austria, Belgio francofono e Grecia.

Tutti i sistemi di crediti esistenti sono considerati compatibili con l'ECTS, sebbene ciò sia vero solo in parte per Spagna e Portogallo, dove i crediti sono calcolati su base oraria e non attraverso il lavoro svolto dallo studente (come avviene con l'ECTS).

Il nuovo sistema italiano dovrebbe essere al 100% in linea con l'ECTS e dovrebbe inoltre favorire lo sviluppo di attività di formazione permanente

valutate con crediti. In tutti i sistemi il trasferimento dei crediti rimane di responsabilità dell'istituzione frequentata dallo studente.

Ci si potrebbe attendere, come difatti è, che la tendenza a sviluppare un sistema di crediti vada di pari passo con un sistema di organizzazione dell'anno accademico basata su 2 semestri.

Con l'eccezione della Spagna, tutti i paesi dell'area UE/AEE usano i semestri come criterio organizzativo unico o prevalente, sebbene non sempre allo stesso modo (lo si capisce chiaramente se si pensa ai "semestri compatti" delle università italiane in cui un corso annuale viene condensato in un semestre) e non sempre in forma compatibile con la prassi internazionale.

In molti paesi si moltiplicano gli sforzi per elaborare un sistema per il cumulo e il trasferimento di crediti riguardanti corsi accademici, tecnici e professionalizzanti. Un esempio tra tutti, la Gran Bretagna con CATS e SCOTCATS.

PIÙ AUTONOMIA, PIÙ VALUTAZIONE

In molti paesi si è registrato un forte aumento dell'autonomia delle università e, in alcuni casi, anche delle altre istituzioni di istruzione superiore.

Le leggi varate recentemente in Austria, Italia, Finlandia e Polonia vanno tutte in questa direzione, sebbene l'autonomia universitaria indichi ancora cose molto diverse nei diversi paesi: dall'utilizzo dei fondi statali alla gestione del personale, dalla selezione nell'accesso all'imposizione di tasse accademiche, dalla scelta di un tipo di corsi ad altre questioni ancora.

Questa tendenza è andata di pari passo con il recepimento di procedure nuove, più vincolanti o dettagliate, in materia di controllo e valutazione della qualità. In alcuni casi, un unico sistema di valutazione copre l'intero settore dell'istruzione superiore (Portogallo, Gran Bretagna).

La nuova agenzia italiana dovrà valutare la ricerca (cosa che già fa) e l'insegnamento (e questo è il fatto nuovo) e sarà coadiuvata da 5 organismi specialistici per ciascuno degli ambiti disciplinari identificati. La nuova agenzia istituita in Germania al KMK accrediterà i nuovi corsi di *bachelor* e di *master* in cooperazione con le agenzie regiona-

li e specialistiche (articolate per ambiti disciplinari). Anche l'Olanda sta progettando un nuovo organismo indipendente di valutazione.

I risultati della valutazione delle *performance* didattiche delle istituzioni tendono ad avere un ruolo sempre maggiore nell'assegnazione dei finanziamenti statali concessi loro.

CRESCE LA SFIDA DEL RESTO DEL MONDO

L'istruzione superiore in Europa si trova di fronte alla sfida di un nuovo ambiente caratterizzato dalla globalizzazione, dalle nuove tecnologie informatiche, dall'uso dell'inglese come lingua franca e dall'aumento della concorrenza e dei traffici commerciali.

La conseguenza più visibile di questo stato di cose è la rapida crescita di un settore educativo completamente nuovo a fianco dell'istruzione superiore tradizionale, nazionale, statalista e spesso gratuita dei paesi europei:

- le università straniere attirano sempre di più studenti paganti dall'Europa; lo si è notato per la prima volta solo negli Anni Novanta quando il numero di studenti europei negli Usa ha superato il numero di studenti americani in Europa, tendenza questa che si è nel frattempo accentuata e che è destinata ad aumentare man mano che le università americane aumentano i loro sforzi di penetrazione sul mercato europeo in risposta alla crisi asiatica e latino-americana;
- le università straniere aprono filiali nei paesi europei o con il proprio nome o con un accordo di *franchising* con una istituzione europea; con questo sistema di educazione transnazionale gli studenti, a volte, possono conseguire il diploma di un paese straniero senza lasciare la propria patria; a volte, invece, devono trascorrere un periodo all'estero per ottenerlo;
- l'offerta di educazione transnazionale a distanza proveniente dagli altri continenti cresce rapidamente; proviene per lo più da università accreditate di ottima reputazione, ma gli organismi che nei loro paesi sovrintendono all'assegnazione dei crediti in passato hanno prestato poca attenzione alle operazioni che esse svolge-

vano all'estero. Vi sono quindi organismi puramente commerciali (come l'Università di Phoenix, che sta aprendo una serie di uffici nelle principali città europee) che si stanno affacciando sul mercato; questo nuovo settore dell'istruzione superiore fiorirà probabilmente negli anni a venire, con lo sviluppo di una formazione permanente di tipo modulare impartita in molti paesi europei attraverso piccole istituzioni private.

Nel complesso la crescita recente e potenziale di istruzione in *franchising* e aperta transnazionale e proveniente dagli altri continenti è stata in buona parte ignorata dalle università e dai governi europei o percepita come una vaga minaccia all'istruzione superiore nazionale. Tuttavia devono esservi ragioni per la sua espansione, al di là del fatto che questo tipo di istruzione è impartita in inglese.

L'educazione transnazionale è spesso basata su un *marketing* di tipo professionale, sconosciuto alla maggior parte delle università europee del continente (ivi incluse le molte istituzioni che potrebbero agire su base internazionale vantando un marchio noto).

Ma a livello più profondo, possono esservi spiegazioni più sgradevoli, come la cattiva opinione che molti studenti stranieri sembrano avere dei servizi europei (residenze universitarie, attrezzature informatiche) e dell'attenzione che in Europa si ha verso le esigenze degli studenti; un'altra spiegazione può essere la propensione degli studenti europei a pagare per avere all'estero qualcosa che essi pensano di non poter avere in patria.

III. Possibili vie verso il futuro

Questa sezione intende identificare aree d'azione e priorità che favoriscano le auspicate convergenze e la trasparenza nella struttura dei corsi accademici europei.

Vi si suggeriscono quattro percorsi principali per un'azione *combinata*:

- un sistema europeo generalizzato di crediti;
- un panorama comune, ma flessibile, di corsi;
- una rafforzata dimensione europea nell'ambito del controllo di qualità e della valutazione;

- la creazione di mezzi che consentano agli europei di utilizzare le nuove opportunità didattiche dell'Europa.

L'ECTS COME SISTEMA EUROPEO DI CUMULO DI CREDITI

L'ECTS, nella sua attuale versione, è prevalentemente un sistema di trasferimento di crediti sviluppato nella scia dei programmi UE in materia di cooperazione e mobilità dell'istruzione superiore. Se adoperato nelle istituzioni di istruzione superiore anche come mezzo per il cumulo dei crediti, l'ECTS potrebbe contribuire a tradurre in atto il potenziale europeo con maggiore flessibilità, diversificazione ed efficacia. Ne verrebbe così agevolata la mobilità e l'istruzione superiore dell'Europa risulterebbe più comprensibile per gli studenti - e i datori di lavoro - delle altre parti del mondo (la maggior parte degli attuali sistemi di cumulo dei crediti sono stati adottati o adattati dal sistema americano, fatto che in misura non piccola ha contribuito ad esempio ad attrarre negli Usa gli studenti asiatici). Con l'andar del tempo l'uso diffuso dell'ECTS per il cumulo e il trasferimento dei crediti potrebbe portare all'affermarsi di un sistema europeo che:

- sarebbe applicabile a tutti i settori dell'istruzione superiore (sulla falsa riga dei modelli inglesi CATS e SCOT CATS che sempre di più si estendono anche alla formazione ricorrente) sebbene il suo sviluppo possa avvenire gradualmente, a partire dall'università e dalle istituzioni quasi universitarie;
- coprirebbe tutte le branche del sapere: apprendimento *full* e *part-time*, formazione permanente, corsi professionali e studi indipendenti, tirocini ed esperienze precedentemente acquisite;
- consentirebbe i trasferimenti in tutta Europa dato che verrebbe riconosciuto l'apprendimento equivalente (anche identico) effettuato all'estero;
- consentirebbe di distinguere tra i vari tipi di crediti (generalistici, specialistici, *master*);
- darebbe spazio a un'ampia gamma di *curricula* sia altamente strutturati che basati su insegnamenti opzionali;
- agevolerebbe l'attenzione alle div

se esigenze degli studenti e al mutamento dei profili professionali;

- sarebbe compatibile con un quadro europeo di titoli accademici (cfr. *infra*)

- rispetterebbe pienamente l'autonomia delle istituzioni di istruzione superiore (nessun obbligo di riconoscimento se non all'interno di un quadro di liberi accordi di scambio).

Sebbene i sistemi di crediti si basino su una certa durata teorica del corso di studi, essi possono contribuire a ridurre la durata effettiva degli studi e il tasso di abbandoni.

Anche se la varietà dei sistemi di votazione in uso in Europa è fonte di difficoltà all'interno dell'ECTS, una qualche forma di votazione dovrebbe pur sempre rimanere e si dovrebbe evitare di ricorrere a un semplice sistema "promosso/bocciato" (ossia a un sistema che non riconosce differenti livelli di conseguimento degli obiettivi da parte dello studente).

Data l'esperienza ancora limitata di buona parte dei docenti e amministratori in materia di sistemi di crediti in generale e di ECTS in particolare, parrebbe utile organizzare brevi seminari di informazione e formazione sull'argomento, al fine di dissolvere dubbi e timori ed evitare distorsioni nello sviluppo del sistema.

UN QUADRO DI RIFERIMENTO COMUNE,
MA FLESSIBILE, PER I TITOLI ACCADEMICI

Schema tipo di un sistema europeo di titoli accademici

Un modello rigido ed uniforme, come il modello "3-5-8", non è né auspicabile né attuabile all'interno dell'istruzione superiore europea.

Le realtà presenti in Europa e altrove sembrano invece puntare in direzione di un sistema basato su quattro stadi corrispondenti ai principali livelli di ingresso nella vita attiva o alle più significative fasi di articolazione negli studi.

La durata media di tali stadi potrebbe essere la seguente: 2 anni, tra i 3 e i 4 anni, 5 anni e 8 anni ma, come si accennava nella sezione sul cumulo dei crediti, la durata degli studi dovrebbe essere espressa non in anni, bensì in crediti accademici da conse-

guire per raggiungere il livello desiderato. Quindi i livelli principali vanno intesi così:

- livello di primo ciclo intermedio: 2 anni espressi in crediti ECTS;
- livello di fine primo ciclo: non meno di 3 e non più di 4 anni espressi in crediti ECTS;
- livello di *master*: circa 5 anni totali, ivi inclusi 12 mesi espressi in crediti ECTS (di *master*);
- livello di dottorato: circa 8 anni di istruzione superiore a seconda dell'ambito disciplinare.

Un simile quadro di riferimento, che lascia spazio alla flessibilità e può tener conto delle esigenze di particolari discipline o paesi, sarebbe nonostante tutto in linea con la Dichiarazione della Sorbona, con gli obiettivi comuni e le riforme attualmente in atto. Esso presenterebbe i seguenti aspetti positivi:

- inclusione nel quadro d'insieme degli studi di primo ciclo intermedio e aumento delle possibilità di trasferimento di crediti rilevanti che incoraggino a ulteriori periodi di studio nell'ambito di un sistema mondiale di formazione permanente;
- possibilità di organizzare primi cicli di durata sia triennale che quadriennale; i corsi quadriennali sono comuni a molti paesi europei e sono più compatibili con i vari quadri normativi nazionali che riservano l'accesso a certe qualifiche ai possessori di un titolo accademico; essi consentono inoltre la creazione di *curricula* più diversificati nei campi giuridico, scientifico e tecnologico, i quali richiedono l'iniziale acquisizione di una solida base teorica. In alcuni casi si potrebbe aggiungere a un modello di base triennale di crediti ECTS un periodo destinato a un tirocinio pratico, a un progetto di ricerca o all'approfondimento linguistico;
- in un piccolo numero di discipline o istituzioni si potrebbe lasciare spazio a dei *curricula* più lunghi, che portino direttamente al titolo di *master*;
- la durata media dei primi cicli può variare col tempo, in risposta a fattori che inducono a muoversi in direzioni opposte: la tradizione, la gratuità dei sistemi e le procedure di selezione al momento dell'accesso possono temporaneamente spingere verso corsi quadriennali, mentre la pressione a

ridurre la spesa pubblica, lo sviluppo di politiche di formazione permanente e la concorrenza tra gli studenti sono motivazioni per favorire i corsi triennali.

Un altro aspetto interessante è che tale sistema sarebbe corrispondente alla proposta avanzata per la Gran Bretagna nel rapporto Dearing, che distingue i seguenti livelli:

Primo ciclo intermedio:	Certificato
	Diploma
Fine primo ciclo:	<i>Bachelor</i>
	<i>Honours</i>
Corsi successivi:	<i>Master</i>
	Ph.D.

La conferma della separazione dei primi cicli in *ordinary bachelor* e *honours* fornisce un possibile legame con i primi cicli triennali o quadriennali di cui si parlava in precedenza.

Il rapporto Dearing prevede che seguano il *bachelor* gli studenti che seguono programmi generalistici assicurandosi l'equivalente di 180 crediti ECTS. Gli *honours* richiederebbero un numero minimo di crediti specialistici (variabile a seconda del rapporto esistente in ogni corso tra componente generalistica e specialistica) con un tasso di avanzamento legato al livello specialistico posseduto in precedenza. In Scozia *honours* e *master*, come titoli di primo ciclo, richiedono l'equivalente di 240 crediti ECTS (di norma 4 anni).

Nel quadro di queste direttive le istituzioni e gli Stati potrebbero collocare i propri corsi al livello più appropriato, rispettando così appieno l'autorità dei governi e l'autonomia delle istituzioni, ma usando al contempo riferimenti comuni.

È inoltre auspicabile una omogeneizzazione delle terminologie al fine di evitare ovvie discrepanze (ad es. la *licence* è triennale in Francia e quadriennale in Belgio e Svizzera) e possibili equivoci (ad es. i casi in cui la *licence* indica un corso di studi diverso dal primo ciclo). In seguito si potranno esaminare i casi in cui le differenze sono più sottili (ad es. tra un M.Sc. in Ingegneria e un M.Eng.).

Il lavoro svolto dalla British Quality Assurance Agency for Higher Education in materia di terminologia in materia di corsi e titoli accademici può costituire un buon punto di partenza.

Primi cicli incisivi

All'interno del quadro di corsi comune ma flessibile descritto in precedenza, i primi cicli del tipo *bachelor/honours* hanno un senso se rispondono alle seguenti condizioni prioritarie:

- l'introduzione di primi cicli di tipo *bachelor/honours* non deve derivare dalla semplice ridefinizione di programmi già esistenti, ma deve corrispondere allo sviluppo di nuovi *curricula* o al miglioramento qualitativo dei corsi esistenti;
- essi devono garantire l'acquisizione di conoscenze e competenze di base (e quindi assumono maggiore importanza i fattori di *output* anziché gli *input* quali la durata o il contenuto dei *curricula*); con l'aumento della diversificazione dei programmi e con lo sviluppo di una possibilità di formazione *part-time* o permanente gli indicatori come "tempo" e "anni" perdono di significato;
- essi devono offrire reali possibilità sul mercato del lavoro europeo e per questo scopo devono avere una base ampia, che insegni agli studenti a studiare e a ragionare, a prescindere dal fatto che si tratti di corsi di contenuto scientifico, professionalizzante o tecnologico;
- i primi cicli così differenziati devono essere offerti sia dalle università che dalle altre istituzioni di istruzione superiore;
- le istituzioni di istruzione superiore devono essere interessate al felice completamento dei programmi nella durata prevista, ossia il basso tasso di bocciature e abbandoni deve essere considerato come un importante indicatore dei risultati conseguiti da ogni istituzione;
- tutti i primi cicli devono offrire la possibilità di accedere a corsi di specializzazione senza che, però, vi sia l'ammissione automatica di tutti i candidati;
- nei cicli successivi al primo devono essere incoraggiati gli studi in ambiti complementari ad esso e non totalmente identici, ovvero la loro frequenza in istituzioni, o paesi, o lingue differenti rispetto al primo ciclo; ciò vale in particolare per gli studenti che intraprendono un lungo periodo di attività professionale prima di

riprendere gli studi per conseguire un *master*. Questa misura faciliterà l'interscambio tra studenti con vissuti diversi e contribuirà alla diversificazione del profilo di coloro che si affacciano al mercato del lavoro europeo;

- i nuovi primi cicli (così come i *master*) devono essere accreditati a livello nazionale e, quanto prima, devono ottenere il riconoscimento anche da parte di organismi europei indipendenti responsabili delle varie discipline (cfr. *infra*, sezione sulla valutazione per ambiti disciplinari). In molti casi i nuovi corsi coesisteranno con i corsi e i diplomi tradizionali, che sono da tempo noti e accreditati; il loro sviluppo verrebbe certamente frenato nel caso che essi non ricevano un accredito formale;
- gli studenti devono essere debitamente informati di ciò che ci si attende o si richiede da loro, specialmente in materia di bocciature e abbandoni;
- i datori di lavoro devono essere incoraggiati ad assumere i titolari dei diplomi di primo ciclo e devono essere debitamente informati e coinvolti nello sviluppo e nella valutazione dei nuovi *curricula*.

Se tutte queste condizioni fossero favorite dalle autorità sarebbe possibile ridurre i principali rischi connessi all'introduzione dei nuovi corsi, che possono essere così riassunti:

- introduzione di nuove denominazioni senza effettivi miglioramenti e cambiamenti qualitativi; in questo caso i nuovi titoli di primo ciclo sarebbero visti come una semplice fase di transito all'interno del tradizionale corso di studi lungo;
- corsi ancora più lunghi (anziché più brevi) nel caso in cui i corsi di ciclo intermedio godessero di scarsa valutazione e i primi cicli non riuscissero ad offrire reali possibilità di impiego o fossero visti come una scelta forzata per coloro che non possono ottenere l'accesso ai cicli successivi;
- confusione e complicazioni risultanti dall'aggiunta di nuovi titoli di studio alla lista già lunga e complessa dei titoli esistenti, specialmente se non esistessero chiare distinzioni o se la coesistenza tra sistemi fosse protratta troppo a lungo;
- ridotta diversità dei profili didattici

attraverso l'effetto combinato di una accademizzazione delle istituzioni non-universitarie e una professionalizzazione delle università.

LA DIMENSIONE EUROPEA DEL CONTROLLO DI QUALITÀ E DELLA VALUTAZIONE PER AMBITI DISCIPLINARI

L'introduzione di nuovi *curricula* e titoli aumenterà la necessità di un controllo di qualità senza frontiere e di una valutazione comparata dell'istruzione e dei *curricula* in Europa.

La dimensione europea del controllo di qualità

Negli ultimi anni sempre più paesi hanno introdotto organismi, statali e indipendenti, onnicomprensivi o riguardanti un unico ambito disciplinare, volti a effettuare un controllo di qualità.

La discussione sul significato di un titolo accademico e delle garanzie che esso offre ai discenti e alle altre parti coinvolte è stata avviata in Gran Bretagna e si è poi diffusa negli altri Stati. Essa riflette il cambiamento prospettico dagli *input* (programmi, insegnamento) agli *output* (sapere e competenze, apprendimento).

Da una parte è essenziale mantenere e stimolare le diverse possibilità di apprendimento in termini di obiettivi, profili, contenuti e metodi, ma d'altro canto vi è anche la necessità di far convergere gli standard e le procedure per il controllo di qualità nonché le informazioni e i dati sulla qualità in Europa. La nomina, nelle commissioni per il controllo di qualità di ogni Stato, di esperti provenienti dagli altri Stati europei e le visite alle università da parte di commissioni di docenti sono facili da favorire e forniscono informazioni di tipo qualitativamente diverso. Si dovranno poi incoraggiare gli organismi indipendenti attivi nel controllo di qualità ad agire consorziandosi in reti europee.

LA VALUTAZIONE DISCIPLINARE A LIVELLO EUROPEO

Vi è la pressante necessità di sviluppare un altro tipo di valutazione, non basata su sistemi e istituzioni nazionali ma su aree tematiche, discipline o professioni.

In una cosa l'Europa è carente: le istituzioni non dispongono di organismi europei indipendenti a cui rivolgersi per una valutazione scevra da fattori nazionalistici dei propri *curricula*.

Vi è in Europa l'esigenza di colmare questa lacuna creando degli organismi che:

- includano i rappresentanti di importanti istituzioni e/o reti di istruzione superiore e altri esperti, in particolare provenienti da professioni correlate;
- siano indipendenti dalle autorità nazionali ed europee;
- definiscano standard minimi ("soglie") per ogni disciplina o ambito disciplinare; la qualità è più facile da misurare e il miglioramento della qualità più facile da promuovere a livelli di singoli anziché di istituzioni; gli standard dovranno essere basati sui fattori di *output* più che di *input*;
- attribuiscono marchi di qualità basati su standard europei non distorti da valutazioni nazionali; si avrebbe così un "accreditamento" indipendente, senza conseguenze vincolanti per le autorità;
- pubblichino l'elenco dei corsi e titoli che rispondono agli standard prefissati;
- informino le istituzioni bocciate spiegando i motivi della loro bocciatura;
- non stabiliscano graduatorie tra le istituzioni.

Nuovi organismi di questo tipo potrebbero giovare delle reti disciplinari europee, presenti e future, in cui possono anche reperire i propri esperti. Tali reti europee hanno un ruolo importante da svolgere e dovrebbero avere, nei propri sforzi, il sostegno di governi e istituzioni:

- per paragonare *curricula* esistenti e percorsi di apprendimento; un valido raffronto e la mappatura dei *curricula* è possibile solo a livello disciplinare; gli studi comparati dei *curricula* mostrano a volte che ciò che è ritenuto impossibile in un paese esiste già in un altro;
- raccogliere, pubblicare e diffondere informazioni sulle possibilità di studio in Europa in ogni ambito specialistico (come già avviene, ad esempio, con alcune reti tematiche relative alla fisica create nel quadro del Programma Socrates);
- contribuire a determinare gli standard relativi al sapere e alle compe-

tenze di base che i discenti dovranno acquisire per entrare con successo sul mercato del lavoro europeo (la discussione in materia ha dimostrato che ciò è fattibile in modo più semplice ed efficace su base disciplinare anziché istituzionale).

Un esempio di come la valutazione disciplinare possa essere sviluppata su base europea è dato dal programma EQUIS avviato nel settore degli studi in economia e commercio. EQUIS è stato sviluppato, in modo indipendente e su base totalmente volontaria, da una rete di istituzioni di istruzione superiore e in collaborazione con il mondo dell'industria. Esso si prefigge i seguenti obiettivi:

- fornire strumenti di raffronto e valutazione;
- promuovere una visione unitaria degli standard qualitativi nel pieno rispetto della diversità;
- accelerare il miglioramento della qualità in Europa;
- fornire informazioni al mercato;
- creare un processo di accreditamento attraverso il conferimento di un marchio di qualità europeo; molte importanti scuole di management sono passate attraverso questo vaglio ottenendo l'accreditamento di EQUIS; altre sono state informate degli adeguamenti che dovranno attuare per poterlo ottenere.

EQUIS può essere visto come un esempio di ciò che potrebbe formare il secondo pilastro, ancora incompiuto, della valutazione e dell'accreditamento in Europa. Oltre ai sistemi nazionali, che si occupano essenzialmente del riconoscimento, della valutazione e dell'accreditamento istituzionale, vi è spazio perché si affermi, quale parte essenziale del sistema europeo di istruzione superiore, una valutazione indipendente su base disciplinare.

La necessità di muoversi in questa direzione a livello europeo non potrebbe che trarre giovamento dallo sviluppo di organismi analoghi, attivi nel campo dell'accreditamento, ma indipendenti e attivi su base disciplinare.

Vi sono incoraggianti iniziative in questa direzione, ad es. in Italia (dove sono allo studio organismi specialistici per cinque ampi ambiti disciplinari) e in Germania (dove la nuova agenzia di accreditamento per i *bachelor* e i *master*

vaglierà l'operato di agenzie indipendenti, operanti su base regionale e quindi attive in uno o più *Länder*), oltre che di agenzie specialistiche finalizzate, ad esempio, alla valutazione dei programmi di ingegneria.

Standard qualitativi per un'educazione transnazionale

Lo sviluppo di un'educazione transnazionale è ancora assente dall'elenco delle priorità di molti Stati europei, ma rappresenta una sfida vitale e sempre maggiore per l'Europa per una duplice motivazione:

- la maggior parte delle università e dei governi europei è scarsamente preparata a competere nel nuovo mercato globale e in buona parte, anzi, non è affatto competitiva; una maggiore consapevolezza di questi sviluppi e della minore attrattiva dell'Europa come meta di studenti e studiosi di tutto il mondo è un elemento importante su cui si basano sia la Dichiarazione della Sorbona che le riforme di paesi quali la Germania; lo sviluppo di nuovi *curricula*, di sistemi di crediti più comprensibili e di quadri di riferimento per i titoli accademici può contribuire a migliorare la situazione;
- l'educazione transnazionale pone tutta una serie di problemi relativi all'accREDITAMENTO, al controllo di qualità e al riconoscimento dei titoli di studio sia per l'insegnamento impartito da soggetti europei che extraeuropei; vi è la pressante necessità che i paesi europei stabiliscano dei criteri per il riconoscimento degli organismi erogatori di educazione transnazionale, siano essi pubblici o privati, al fine di essere in una posizione tale da garantire un controllo di qualità e da distinguere la formazione autentica da quella di chi si limita a sfornare titoli; per avere successo questo tipo di azione richiede un coordinamento tra gli Stati europei.

CONSENTIRE AGLI EUROPEI DI UTILIZZARE LE NUOVE OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO CHE L'EUROPA OFFRE

La creazione e l'attuazione di sistemi di credito, di un quadro più comprensibi-

le di titoli accademici nonché di un maggior controllo di qualità e di un mercato del lavoro sempre più europei andrebbero a beneficio:

- di tutti gli studenti (*full-time, part-time* e impegnati nella formazione permanente), sia stanziali che impegnati in studi all'estero;
- di chi ha già conseguito un titolo, e si vedrebbe offerti più *stage* e maggiori possibilità occupazionali.

La mobilità ne risulterebbe agevolata strutturalmente e potrebbe diventare molto più gratificante da un punto di vista qualitativo.

Dovranno comunque essere sviluppati ulteriormente i *programmi di mobilità degli studenti* al fine di stimolare e di guidare i discenti verso le nuove possibilità di apprendimento; in tal senso risulterebbero utili l'accredito in altri paesi dei sussidi nazionali (oltre che dei sistemi di prestito) e un accesso più semplice e veloce ai sussidi per la mobilità.

La flessibilità consentita dai sistemi di credito produrrà probabilmente una maggiore varietà di profili di studio all'estero, particolarmente per gli studenti che non prendono parte ai programmi di scambio all'inizio dei propri studi, ma che potranno comunque mettere da parte i propri crediti per riprendere gli studi in seguito in un diverso paese.

Se sostenute e incoraggiate dalle autorità si potranno sviluppare *nuove forme di mobilità per docenti e personale amministrativo* operanti presso le istituzioni di istruzione superiore, in particolare per lo sviluppo della dimensione europea di nuovi *curricula* e per la collaborazione tra reti disciplinari.

Un ruolo per i master brevi

Come accennavamo in precedenza, una possibilità interessante pare quella offerta dallo sviluppo di corsi brevi di *master* (12 mesi di crediti o 90 punti ECTS), se possibile impartiti in inglese da gruppi di docenti di diversi paesi; gli studenti che hanno conseguito il *bachelor* in una certa istituzione di un certo paese potranno essere specificamente incoraggiati a conseguire il *master* in un'altra istituzione di un altro Stato.

Questo tipo di mobilità sequenziale (o verticale), opposto alla mobilità inte-

grata od orizzontale promossa dai programmi esistenti, potrebbe dare un impulso decisivo al conseguimento di obiettivi importanti, tra cui:

- il consolidamento della nuova sequenza *bachelor/master*;
- la realizzazione di una buona base per il cumulo e il trasferimento dei crediti;
- la diversificazione del profilo degli studenti che si affacciano al mercato del lavoro;
- la comparsa di un nuovo tipo di laureati adeguati alle esigenze del mercato del lavoro europeo, con titoli conseguiti in due paesi e ampia esperienza di prima mano in uno Stato diverso dal proprio;
- miglioramento qualitativo attraverso il raffronto e l'internazionalizzazione;
- maggiore attrattiva delle università europee agli occhi degli studenti degli altri continenti che frequentano prevalentemente le istituzioni americane (ma anche inglesi o australiane); è particolarmente importante essere competitivi a livello internazionale nei corsi di secondo e terzo ciclo, dove la domanda è maggiore (la proporzione di studenti stranieri nelle università americane supera di tre volte, nel secondo e terzo ciclo, quella degli iscritti a corsi di primo ciclo) e sono più facilmente reperibili i *leader* del futuro.

Un maggior ruolo per la rete NARIC/ENIC

Andrebbe potenziato rispetto al passato il ruolo della rete NARIC/ENIC formata da organismi operanti per il riconoscimento dei periodi di studio all'estero e dei relativi titoli.

La cooperazione tra questi organismi si basa sulla condivisione di dati, sul raffronto di metodi e procedure e sulla diffusione di informazioni - tutto ciò deve ottenere supporto e incoraggiamento, non da ultimo per quanto riguarda l'educazione transnazionale. La stesura e l'uso di una nota esplicativa ai vari diplomi (che fornisce informazioni standardizzate sul contenuto, la natura e il livello di un dato corso) e l'attuazione della convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli esteri sono tutte misure destinate a favorire ulteriormente la mobilità.

Una consulenza di dimensione europea

L'analisi dei primi anni di "educazione terziaria" realizzata di recente dall'OCSE nonché una fitta schiera di rapporti e di studi nazionali hanno mostrato il ruolo fondamentale dell'informazione e della consulenza e le gravi conseguenze subite dagli studenti che si iscrivono a un corso di studio che non avrebbero voluto in realtà scegliere o che si trovano di fronte a un'inattesa richiesta di standard troppo elevati per loro.

È stato anche dimostrato che una carenza informativa e uno scarso sostegno familiare - se non sono controbilanciati da un'assistenza psicologica fornita da consulenti professionisti - rappresentano un grande ostacolo per gli studenti (sia *full-time* che permanenti) delle classi sociali più svantaggiate.

Uno studio recente dell'ESIB e delle unioni studentesche che ne fanno parte ha mostrato che la maggioranza degli studenti non ritiene che lo studio effettuato nel proprio paese li prepari a essere competitivi sul mercato del lavoro europeo - e questa è una sfida che gli educatori e i consulenti devono raccogliere.

Uno spazio europeo per l'istruzione superiore richiede sforzi aggiuntivi a livello europeo, nazionale e istituzionale per migliorare il livello delle informazioni veicolate agli studenti e per garantire una migliore armonia tra le aspettative delle istituzioni e quelle degli studenti.

In questo ambito rientrano anche le notizie relative a opportunità di impiego e *stage* in altri paesi.

Lo sviluppo della dimensione essenziale di uno spazio europeo per l'istruzione superiore e l'impiego ha bisogno in particolare:

- di sforzi per produrre e diffondere informazioni e database (specialmente se di carattere disciplinare anziché nazionale) finalizzati all'utilizzo da parte di consulenti e studenti;
- di un piano concertato per formare consulenti del lavoro alla dimensione europea dello studio e dell'occupazione (molto al di là dei programmi UE esistenti quali Erasmus).



Bologna. L'intervento del sottosegretario al Ministero dell'Università, Luciano Guerzoni

IV. Quale tipo di spazio per l'istruzione superiore in Europa?

Lo spazio per un'istruzione superiore europea potrebbe essere costruito negli anni a venire intorno ai seguenti principi chiave, che potranno servire anche come direttive:

- *qualità*: le riforme riguardanti i sistemi di credito e le strutture corsuali non possono sostituire gli sforzi per

migliorare e garantire la qualità dei *curricula*, dell'insegnamento e dell'apprendimento;

- *mobilità*: il più potente motore di cambiamento e miglioramento dell'istruzione superiore in Europa è stato e sarà la crescente consapevolezza dell'esistenza, in altri paesi, di impostazioni alternative e di prassi migliori;
- *diversità*: misure che non rispettino la fondamentale diversità culturale, lin-

guistica e didattica dell'Europa potrebbero mettere a repentaglio non solo i progressi compiuti, ma anche la prospettiva di continuare la ricerca di convergenze nel futuro;

- *apertura*: l'istruzione superiore europea potrà conseguire la sua missione solo nell'ambito di una prospettiva mondiale basata sulla competizione e la cooperazione con le altre parti del mondo.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

IL QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO

a cura di Luciano Guerzoni

Sottosegretario al Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

La situazione esistente

L'attuale disciplina dei corsi di studio universitari, definita con la legge n. 341/1990, prevede un regime dei titoli di studio e un'impostazione dei relativi corsi sostanzialmente uniforme su tutto il territorio nazionale.

Il *curriculum* di ciascun corso è stabilito da un *ordinamento didattico* (cosiddetta "tabella"), formalmente vincolante per tutte le università, che viene definito dal Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e approvato con apposito decreto del ministro.

Sussiste pertanto un ridottissimo margine di autonomia sia per le università, sia per gli studenti nel fissare i piani di studio, tanto delle facoltà quanto individuali (cosiddetti *piani di studio di facoltà* e *piani di studio individuali*).

L'architettura generale dei corsi di studio e dei relativi titoli è altrettanto rigidamente fissata per l'intero sistema e prevede:

- a) corsi di *diploma universitario* (DU) di durata non inferiore ai due anni e non superiore ai tre, di impianto generalmente professionalizzante – essendo dalla legge espressamente finalizzati al conseguimento del livello formativo richiesto da "specifiche aree professionali" – collocati, di norma, in parallelo rispetto ai corsi di laurea;
- b) corsi di *laurea* (DL) di durata non inferiore ai quattro anni e non superiore ai sei;
- c) corsi di *specializzazione* (Ds), successivi alla *laurea*, di durata non inferiore ai due anni;
- d) corsi di *dottorato di ricerca*, successivi alla laurea – o anche alla specializzazione – di durata almeno triennale.

Disfunzioni e anomalie del sistema

La necessità di riformare radicalmente l'attuale sistema emerge dalle disfunzioni e dalle anomalie che di fatto si sono prodotte, anche se dovute ad una molteplicità di cause, non tutte e non soltanto riconducibili alla struttura degli ordinamenti didattici vigenti e alla correlata architettura dei corsi di studio.

Tra le disfunzioni più gravi ed evidenti:

- la rigidità degli ordinamenti didattici nazionali e la macchinosità delle procedure per la loro modifica od aggiornamento, che: a) volendo assicurare un'uniformità, peraltro soltanto formale, dei *curricula*, rende impossibile un'efficace e tempestiva articolazione dell'offerta di istruzione universitaria con riferimento sia all'evoluzione dei saperi e del mercato del lavoro, sia agli specifici obiettivi di ricerca e di didattica dei singoli atenei nelle diverse realtà territoriali e socio-culturali; b) deresponsabilizza gli organismi didattici delle università, i docenti e gli stessi studenti, impedendone la necessaria autonomia di scelte nella definizione degli obiettivi formativi, dei contenuti e delle metodologie dei corsi di studio;
- la mole eccessiva e non regolata del lavoro di apprendimento concretamente posto a carico dello studente, spesso dovuta a logiche accademiche di incrementi disciplinari non commisurati all'obiettivo formativo, con la conseguenza del progressivo allungamento della durata *reale* dei corsi di studio (è superiore ai sette anni il tempo medio per il conseguimento della laurea) e del vistoso accrescimento del fenomeno

dei laureati e degli studenti *fuori corso* (si laurea nel tempo previsto dalla durata legale dei corsi di studio soltanto il 15% degli studenti, mentre gli studenti *fuori corso* rappresentano il 39% sul totale degli iscritti);

● l'unicità del corso di *laurea* quale percorso universitario pressoché esclusivo (vista la scarsa incidenza quantitativa dei corsi di *diploma universitario*): un percorso, per di più, generalmente lungo e impegnativo, con la conseguenza dell'altissimo tasso di abbandono degli studi, pari al 60% degli immatricolati, il 25% dei quali al termine del primo anno dei corsi;

● la complessiva sfasatura: a) tra l'esigenza sociale e culturale di un più alto e più diffuso livello di istruzione superiore e il basso numero di giovani che conseguono un titolo di studio universitario (i laureati rappresentano mediamente soltanto il 14% delle corrispondenti classi di età); b) tra la formazione universitaria e le richieste del sistema produttivo e sociale, di cui sono indici sia l'alto tasso di laureati disoccupati (il 23% sul totale dei laureati), sia l'età media dei laureati (26 anni), senz'altro non conforme all'imprescindibile esigenza di innovazione dei processi socio-culturali e produttivi; c) tra il sistema italiano di istruzione universitaria e le dinamiche prevalenti a livello europeo, con particolare riferimento alle direttive comunitarie in materia di libera circolazione di titoli di istruzione superiore e delle professionalità ad essi correlate (la direttiva n. 89/48/CEE fissa, com'è noto, la soglia di libera circolazione a livello di un titolo di istruzione superiore di durata almeno triennale).

Gli obiettivi della riforma

In relazione alla situazione esistente e alle sue ricordate anomalie, sono obiettivi essenziali della riforma:

- l'autonomia didattica delle università (da cui la denominazione stessa della riforma), quale completamento del disegno autonomistico, dopo l'avvenuto riconoscimento agli atenei dell'autonomia statutaria, regolamentare, organizzativa, finanziaria e contabile;
- l'ampliamento, la diversificazione e la flessibilizzazione dell'offerta di istruzione universitaria;
- la qualificazione dei corsi di studio e il miglioramento della didattica, anche mediante la competizione tra gli atenei e la previsione di un efficiente sistema nazionale di valutazione e di incentivazione qualitativa delle strutture didattiche;
- la leggibilità e la trasparenza dei percorsi di istruzione universitaria, così da facilitarne la comprensione per gli studenti e la consapevolezza delle loro scelte;
- la riduzione dei tempi effettivamente necessari per il conseguimento dei titoli di studio, mediante l'adozione di misure che facciano coincidere la durata reale con la durata legale dei corsi;
- un'efficace correlazione degli obiettivi formativi dei corsi, nonché dell'articolazione dei cicli e dei titoli di istruzione universitaria, con la struttura dei saperi, delle competenze e delle professionalità richieste dal sistema socio-culturale e produttivo ed altresì in rapporto alle esigenze e alle opportunità del mercato del lavoro;
- la definizione di criteri, regole e procedure che diano alle università – e, quindi, al sistema nel suo insieme – la possibilità di adeguare costantemente, senza barriere burocratiche, l'impostazione dei corsi di studio all'evoluzione della domanda sociale di formazione e ai mutamenti del sistema produttivo e del mercato del lavoro, conformandola altresì alle specifiche linee di ricerca e di didattica perseguite nel tempo dai singoli atenei;
- la convergenza dell'architettura del sistema italiano di istruzione universitaria con l'obiettivo della costruzione, entro il primo decennio del 2000, di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, articolato essenzialmente su due cicli o livelli principali di studio e finalizzato a realizzare la mobilità degli stu-



Un gruppo di studio nella sala Santa Lucia dell'Università di Bologna

denti, dei professori e dei ricercatori e la libera circolazione dei titoli di studio e delle professionalità, accrescendo nel contempo la comune capacità di affrontare positivamente la competizione internazionale dei sistemi educativi.

Azioni e misure attuative

Con riferimento agli indicati obiettivi e al percorso della riforma già legislativamente definito (leggi n. 127/1997 e n. 4/1999), sono azioni e misure qualificanti della riforma stessa:

- l'elaborazione e l'emanazione dei decreti ministeriali contenenti i "criteri generali", sulla cui base le università potranno procedere alla definizione dei nuovi curricula;
- la previsione, tra i predetti "criteri generali", delle seguenti misure:
 - a) il trasferimento alle università del potere e della responsabilità di fissare gli obiettivi e i contenuti dei curricula, nel rispetto delle caratteristiche minime comuni, definite nazionalmente, per le diverse tipologie di corsi;
 - b) l'articolazione dei corsi di studio su due cicli principali, di cui il primo – di durata triennale – per il conseguimento della laurea, e il secondo – di durata biennale – per il conseguimento della laurea specialistica, cui si accederà dopo il conseguimento della laurea;

- c) l'introduzione generalizzata del sistema dei crediti formativi, come strumento per misurare la quantità di lavoro effettivo di apprendimento richiesto allo studente nei corsi di studio, e per assicurare la mobilità degli studenti fra i percorsi formativi all'interno dell'ateneo e del sistema universitario italiano ed europeo;
- d) l'inclusione di tirocini formativi o stages esterni alle università, fino alla durata massima di dodici mesi, come parte integrante dei corsi di studio;
- e) l'obbligatorietà del confronto con gli studenti, segnatamente per la determinazione dei crediti formativi, e con le istanze del territorio rappresentative del sistema sociale, produttivo e professionale in ordine alla definizione dei curricula;
- f) la realizzazione di appositi percorsi formativi, di durata annuale, successivi al conseguimento del titolo di primo livello (laurea) o di secondo livello (laurea specialistica), per il perfezionamento scientifico e per l'alta formazione permanente e ricorrente (master universitario).

Vincoli e risultati attesi

La riforma deve misurarsi con alcune peculiarità specifiche della situazione italiana, tra cui:

- la rigidità dello stato giuridico nazionale dei professori e ricercatori universitari;
 - la libertà di accesso all'istruzione universitaria con il solo diploma di scuola secondaria, a prescindere dall'indirizzo di studi secondari seguito e dalla conseguente caratterizzazione specifica del diploma conseguito;
 - l'elevato numero di studenti per docente, soprattutto in alcune aree didattico-culturali e negli atenei sovraffollati;
 - la persistente insufficienza delle attrezzature didattiche (aule, biblioteche, laboratori, spazi per lo studio, ecc.), soprattutto negli atenei sovraffollati;
 - la permanenza, ancorché fortemente attenuata rispetto al passato, del valore legale del titolo di studio, con riferimento in particolare all'accesso alle attività libero-professionali regolamentate;
 - la complessità della problematica relativa al riordino degli accessi alle attività libero-professionali regolamentate, in relazione soprattutto al titolo di studio del primo ciclo (laurea);
 - la tradizione accademica, improntata ad un approccio essenzialmente disciplinare nell'impostazione dei corsi di studio;
 - la limitatezza delle risorse finanziarie disponibili per la riforma, data la ben nota situazione di criticità della finanza pubblica e la permanente esigenza di rientro dal debito accumulato nell'ultimo ventennio.
- Ciononostante, in considerazione delle sopraricordate misure generali intraprese – negli ultimi anni – per la complessiva innovazione del sistema universitario e, tenuto conto degli effetti che comunque deriveranno dall'attuazione della riforma, si possono annoverare fra i risultati attesi:
- la riduzione progressiva del tasso di abbandono degli studi e dell'abnorme percentuale degli studenti e dei laureati fuori corso;
 - l'accorciamento dell'età media dei laureati e l'aumento del numero dei laureati stessi;
 - il miglioramento delle condizioni e delle opportunità di *employability* per quanti conseguano un titolo di studio universitario;
 - la parità delle opportunità, per i giovani italiani con titolo di studio univer-

sitario, rispetto ai coetanei degli altri paesi europei nella competizione interna e internazionale per il lavoro.

Il cammino della riforma: i tempi di attuazione

Il cammino della riforma, intrapreso in concomitanza con l'approvazione parlamentare della legge n. 127/1997, è stato avviato con la costituzione – nel febbraio 1997 – di un'apposita *Commissione ministeriale di studio*, coordinata dal prof. Guido Martinotti, incaricata di formulare proposte per l'attuazione dell'autonomia didattica.

Sul rapporto finale della Commissione (*Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio di livello universitario e post-universitario*), presentato pubblicamente il 9 dicembre 1997, è stato avviato un ampio lavoro di confronto e di consultazione nell'intero mondo accademico, che ha avuto il suo momento conclusivo nel convegno nazionale, tenuto a Roma nei giorni 1-2 aprile 1998, per iniziativa della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), sul tema: *Il valore dell'autonomia. L'autonomia didattica per una nuova università* (i cui atti sono stati editi dalla CRUI, collana *Documenti*, n. 6, 1998).

I principi, i criteri e gli obiettivi della riforma sono poi stati enunciati con due successivi *atti di indirizzo* dell'allora ministro Berlinguer – denominati 1^a e 2^a nota sull'autonomia didattica – emanati rispettivamente nel giugno e nell'ottobre 1998. Anche su tali atti, di natura non giuridica ma politica, si è svolta un'ampia consultazione negli atenei ed altresì con le rappresentanze studentesche e le parti sociali (organizzazioni sindacali e imprenditoriali).

La fase finale della riforma – assunta nel frattempo tra gli obiettivi del *Patto sociale per lo sviluppo*, sottoscritto da Governo e parti sociali nel gennaio 1999 – è stata avviata, all'indomani delle dimissioni del Governo Prodi e della nomina del Governo D'Alema, dal ministro in carica, Ortensio Zecchino, con la nomina – nel dicembre 1998 – di appositi *Gruppi di lavoro ministeriali*, incaricati di formulare proposte per la redazione dei decreti applicativi delle leggi n. 127/1997 e n. 4/1999.

Un primo decreto, recante *Regolamento in materia di autonomia didattica degli ate-*

nei, dopo aver acquisito le osservazioni e i pareri favorevoli del Consiglio Universitario Nazionale (CUN), della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), del "tavolo quadrangolare" e del Consiglio di Stato, è trasmesso in questi giorni al Parlamento per il parere finale delle competenti Commissioni della Camera e del Senato. Si ritiene che il provvedimento – con cui vengono formalizzati i criteri, le metodologie e le procedure che costituiranno la *cornice normativa* della riforma – potrà essere definitivamente emanato entro il prossimo mese di luglio.

Nel frattempo, con uno o più decreti – da sottoporre anch'essi al vaglio delle consultazioni e dei pareri previsti dalla legge e dal *Patto sociale per lo sviluppo* – saranno formulati i "criteri generali" per la revisione, da parte degli atenei, di tutti i *curricula*. L'insieme di questi ulteriori provvedimenti si ritiene possa essere definitivamente emanato entro l'autunno del corrente anno.

Con tali adempimenti il Governo avrà compiutamente assolto al mandato, ricevuto dal Parlamento, per la definizione della *cornice istituzionale o normativa*, presupposto per l'implementazione della riforma. A quel punto, l'attuazione della riforma passerà nelle mani delle università, come previsto dal principio dell'*autonomia didattica*, che ne costituisce il cardine. Gli atenei disporranno di un tempo di diciotto mesi per ripensare tutti i corsi di studio e rivedere i connessi regolamenti didattici.

L'obiettivo è che i nuovi corsi possano prendere avvio con l'apertura dell'anno accademico 2000-2001. Ma questo non sarà che l'inizio, dato che – come si è visto – la riforma è *strutturalmente* aperta ad un'opera di costante revisione e adeguamento. Una sorta, insomma, di continua *auto-riforma* del nostro sistema di istruzione universitaria.

L'impresa può senza enfasi definirsi titanica, ma alla delicatezza e alla complessità che la contraddistinguono si accompagna la suggestività della sfida di preparare l'università per le nuove generazioni del 2000 e di fare dei nostri atenei le punte avanzate nel comune impegno della costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, che è la ragione del nostro ritrovarci, oggi, nell'antica e prestigiosa sede dell'*Alma Mater Studiorum*.

La Magna Charta delle Università L'ESPRESSIONE DELL'AUTONOMIA

Fabio Roversi Monaco

Rettore dell'Università degli Studi di Bologna

L'idea di costituire, nell'ambito della Conferenza dei Rettori Europei, una struttura con lo scopo di garantire – per quanto è possibile farlo nelle università, in quanto enti autonomi e indipendenti, ma dotati della sola forza dei buoni argomenti e della cultura – l'applicazione dei principi della Magna Charta, ha avuto un processo di progressiva decantazione a partire dalla prima proposta effettuata in occasione della Conferenza europea dei Rettori tenutasi in Berlino nell'agosto del 1998. La Magna Charta dell'Università è stata firmata il 18 settembre 1988 a Bologna, nel corso delle celebrazioni dei 900 anni dell'Università.

Essa fu il frutto di un lavoro di redazione iniziato a Bologna nel 1987 e concluso a Barcellona nel gennaio 1988.

Voglio ricordare, di quel comitato di redazione, in particolare, il prof. Carmine Romanzi, allora presidente della Conferenza dei Rettori e il compianto amico e impareggiabile collaboratore prof. Giuseppe Caputo.

I principi ispiratori fondamentali, condivisi nel 1988, che abbiamo l'obbligo morale di tutelare sono i seguenti:

PREAMBOLO

1) L'avvenire dell'umanità, al concludersi di questo millennio, dipende in larga misura dallo sviluppo culturale, scientifico e tecnico che si svolge in quei centri di cultura, di sapere, di ricerca che sono divenuti vere università;

2) il compito di diffondere le conoscenze che l'università deve assumere nei



Il gonfalone dell'Università di Bologna

confronti delle nuove generazioni, implica attualmente che essa si rivolga anche all'intera società, il cui avvenire culturale, sociale ed economico esige oggi uno specifico, considerevole impegno di formazione permanente;

3) l'università deve assicurare alle

generazioni future un'educazione e una formazione che consenta di contribuire al rispetto dei grandi equilibri dell'ambiente naturale e della vita.

PRINCIPI FONDAMENTALI

1) L'università opera all'interno di società diversamente organizzate sulla base di diverse condizioni geografiche e storiche ed è un'istituzione autonoma che produce e trasmette criticamente la cultura mediante la ricerca e l'insegnamento.

Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo deve avere, nel suo sforzo di ricerca e d'insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico;

2) nelle università l'attività didattica è inscindibile dall'attività di ricerca, affinché l'insegnamento sia contemporaneamente in grado di seguire l'evolversi dei bisogni e le esigenze sia della società sia della conoscenza scientifica;

3) essendo la libertà di insegnamento, di ricerca e di formazione il principio fondamentale di vita delle università, sia i pubblici poteri sia le università devono garantire e promuovere, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze, il rispetto di questa esigenza prioritaria.

Nel rifiuto dell'intolleranza e nel dialogo permanente l'università diviene pertanto luogo privilegiato di incontro fra professori, che abbiano la capacità di trasmettere il sapere e i mezzi per

farlo progredire attraverso la ricerca e l'innovazione e studenti che abbiano il diritto, la volontà e la capacità di arricchirsi;

4) depositaria della tradizione dell'umanesimo europeo, ma con l'impegno costante di raggiungere il sapere universale, l'università, nell'esplicare le sue funzioni, ignora ogni frontiera geografica o politica e afferma la necessità inderogabile della conoscenza reciproca e dell'interazione delle culture.

L'Osservatorio delle Università Europee

A noi è sembrato che l'idea più adeguata fosse quella di istituire un Osservatorio sulle Università Europee, che avesse come primo compito quello di conoscere e di informare sulle reali condizioni degli atenei e sulle linee evolutive della legislazione universitaria.

Da un canto la consapevolezza dei limiti oggettivi che le università hanno nel far valere i principi che ne sono a fondamento, prive come sono di qualsiasi potere coattivo, dall'altro la consapevolezza che prima di denunciare eventi lesivi delle libertà accademiche, occorre conoscere ed informare così da acquisire, proprio attraverso la diffusa conoscenza e la diffusa informazione sempre aggiornata, quei consensi di cui c'è necessità per operare a favore del sistema universitario europeo e internazionale, rendono necessaria una precisazione dei nostri intenti.

In effetti il contatto, anzi l'immersione, nella società, che la Magna Charta individua come compito ineliminabile dell'università contemporanea, richiede, nel rispetto della tradizione, dell'autonomia e dei principi fondamentali, una grande capacità di adattamento, fondata sulla capacità di cogliere, con immediata sensibilità, le tendenze in atto nella società.

Una società che anche in Europa vede svilupparsi forme alternative di insegnamento superiore con una forte tendenza verso il basso, probabilmente inevitabile conseguenza dell'enorme aumento del numero dei giovani che intendono conseguire un titolo universitario.

L'eccezionale sviluppo degli strumenti informatici e della trasmissione del sapere pone ulteriori problemi eliminando, come elimina, quel rapporto diretto fra docente e studenti che è stato alla base, per tanto tempo, del sistema universitario europeo.

Da tutto ciò si traggono importanti conseguenze: il rispetto per le radici dell'università e per i principi fondamentali che le disciplinano deve convivere con il dinamismo e l'impegno per definire le regole comuni dell'impegno sociale delle università nell'epoca attuale.

A fronte di tali compiti stanno le legislazioni dei paesi europei e il loro attuale, rapido evolversi, in un contesto comune, poiché comuni e largamente conosciuti sono i problemi fondamentali.

L'Osservatorio avrebbe il compito di studiare l'evolversi delle università in Europa e il rapporto con la società e con l'economia, nonché di anticipare le linee del ruolo futuro dell'università, per trarre da tutto questo parametri di riferimento circa l'effettiva corrispondenza delle tendenze europee e dell'ordinamento delle università europee ai principi della Magna Charta.

Tutto questo richiede uno studio sistematico e comparativo, svolto in termini di obiettività e di indipendenza, in modo tale che le indicazioni che l'Osservatorio fornirà al sistema universitario europeo siano caratterizzate da elementi di chiarezza, imparzialità, profondità, tali da assicurare all'Osservatorio medesimo prima la visibilità, poi la piena credibilità e infine la possibilità di incidere, nei modi in cui può farlo una struttura fondamentalmente caratterizzata da un apparato intellettuale, sulla definizione delle normative europee ed universitarie.

Il ruolo creativo degli atenei

Ed è precisamente a questo punto che si inserisce il secondo ruolo dell'Osservatorio: quello di rendere nota al sistema universitario europeo e mondiale ogni tendenza in atto che, all'interno degli Stati o comunque delle comunità, miri a distruggere il ruolo creativo e culturale degli atenei, attraverso ogni forma di compressione delle

libertà accademiche: sia quella dell'istituzione universitaria in quanto tale nei confronti di ogni potere; sia quella dell'autonomia e indipendenza del singolo docente nell'ambito delle strutture in cui opera e nell'ambito della società che è chiamato a servire; sia, infine, quella degli studenti, che sono il fine ultimo e la ragione prima dell'esistenza dell'insegnamento universitario e che debbono essere formati come uomini e donne prima ancora che come esperti, come professionisti, come tecnici.

Certamente non esiste possibilità di sanzione efficace e immediata, ma altrettanto certamente l'esistenza di un organismo indipendente, che sia espressione delle università, può essere, nello stesso tempo, un potente strumento di censura morale e un potente strumento di sollievo per le istituzioni e i singoli docenti e studenti.

Dalla nobiltà di questo ruolo discende l'esigenza di un'autonomia finanziaria che sostenga l'impegno intellettuale di coloro che saranno chiamati a farne parte, con il compito di preservare la vita e lo sviluppo di un'istituzione che rappresenta lo snodo fondamentale del progresso di ogni popolo.

Questa autonomia finanziaria ci impegniamo ad assicurare.

Voglio concludere sottolineando che la *Magna Charta Universitatum* è un documento che precede la storica Dichiarazione che in questo Convegno sarà firmata dai ministri di 30 nazioni europee e che sarà successivamente letta dal nostro ministro sen. Ortensio Zecchini che voglio qui particolarmente ringraziare per il privilegio dato all'Università di Bologna.

La Magna Charta è un documento espressione dell'autonomia delle singole università e dell'autonomia della comunità universitaria europea.

Rappresenta dunque un punto di riferimento e quasi una legittimazione storica e morale di quello "spazio europeo della cultura" che oggi viene definito con tanta forza come prodotto della storia dell'Europa e della storia delle università europee che ne sono state un tempo fondatrici e partecipi che ne sono ora, nella loro piena autonomia e indipendenza, ineliminabili protagonisti del suo futuro, luminoso sviluppo.

DICHIARAZIONE CONGIUNTA DEI MINISTRI EUROPEI

JOINT DECLARATION OF THE EUROPEAN MINISTERS

Il processo europeo, grazie agli straordinari progressi registrati negli ultimi anni, è divenuto per l'Unione ed i suoi cittadini una realtà sempre più concreta e determinante, cui le prospettive di allargamento e l'intensificazione dei rapporti con gli altri paesi europei, conferiscono dimensioni ancor più vaste.

Al tempo stesso, in ampi settori del mondo politico, accademico e dell'opinione pubblica si va affermando la consapevolezza della necessità di conferire alla costruzione europea una articolazione maggiormente differenziata e completa, rinforzandone in particolare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali, scientifiche e tecnologiche.

L'Europa della Conoscenza è ormai diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune.

L'istruzione e la cooperazione si confermano ulteriormente come strumenti essenziali per lo sviluppo ed il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche, tanto più guardando alla tormentata area dell'Europa sud orientale.

La Dichiarazione della Sorbona del 25 maggio '98, fondata su tali considerazioni, ha posto l'accento sul ruolo cen-

Caspar EINEM
Minister of Science and Transport
(Austria)

Gerard SCHMIT
Director General of French Community
Ministry for Higher Education and
Research (Belgium)

Jan ADÉ
Director General
Ministry of the Flemish Community
Department of Education (Belgium)

Anna Maria TOTOMANOVA
Vice Minister of Education and Science
(Bulgaria)

Eduard ZEMAN
Minister of Education, Youth and Sport
(Czech Republic)

Margrethe VESTAGER
Minister of Education (Denmark)

Tonis LUKAS
Minister of Education (Estonia)

Maija RASK
Minister of Education and Science
(Finland)

Claude ALLÈGRE
Minister of National Education,
Research and Technology (France)

Wolf-Michael CATENHUSEN
Parliamentary State Secretary
Federal Ministry of Education and
Research (Germany)

Ute Erdsiek-RAVE
Minister of Education, Science, Research
and Culture of the Land Schleswig-Hol-
stein (Permanent Conference of the Mini-
sters of Culture of the German Länders)

Gherassimos ARSENIS
Minister of Public Education and Reli-
gious Affairs (Greece)

The European process, thanks to the extraordinary achievements of the last few years, has become an increasingly concrete and relevant reality for the Union and its citizens. Enlargement prospects together with deepening relations with other European countries, provide even wider dimensions to that reality. Meanwhile, we are witnessing a growing awareness in large parts of the political and academic world and in public opinion of the need to establish a more complete and far-reaching Europe, in particular building upon and strengthening its intellectual, cultural, social and scientific and technological dimensions.

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space. The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe. The Sorbonne declaration of 25th of May 1998, which was underpinned by these considerations, stressed the universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.

trale delle università per lo sviluppo della dimensione culturale europea ed ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

Sottoscrivendo la dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio, molti paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati. La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in tal senso.

Le istituzioni di istruzione superiore europee, per parte loro, hanno saputo raccogliere la sfida assumendo un ruolo di primo piano nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella *Magna Charta Universitatum* di Bologna.

Ciò è da ritenersi della massima importanza, in quanto l'indipendenza e l'autonomia delle università garantiscono il costante adeguamento del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca all'evolversi dei bisogni e delle esigenze della società e della conoscenza.

Il cammino è stato intrapreso nella giusta direzione e con significativa determinazione.

Il conseguimento di una maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi dell'istruzione superiore necessita peraltro di un costante impulso per potersi realizzare compiutamente. Occorre sostenerlo promuovendo misure concrete che consentano di realizzare tangibili avanzamenti.

Il Convegno del 18 giugno, che ha visto impegnati autorevoli studiosi ed accademici provenienti da tutti i nostri paesi, fornisce utilissime indicazioni sulle iniziative da intraprendere.

Dobbiamo guardare in modo particolare all'obiettivo di accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

L'efficacia e la vitalità di ogni civiltà viene infatti valutata anche con il metro dell'attrazione che il suo sistema

Adam KISS
Deputy State Secretary for Higher Education and Science (Hungary)

Gudridur SIGUARDARDOTTIR
Secretary General, Ministry of Education, Science and Culture (Iceland)

Pat DOWLING
Principal Officer, Ministry for Education and Science (Ireland)

Ortensio ZECCHINO
Minister of University and Scientific and Technological Research (Italy)

Tatjana KOKE
State Minister of Higher Education and Science (Latvia)

Kornelijus PLATELIS
Minister of Education and Science (Lithuania)

Erna HENNICOT-SCHOEPGES
Minister of National Education and Vocational Training (Luxembourg)

Louis GALEA
Minister of Education (Malta)

Loek HERMANS
Minister of Education, Culture and Science (the Netherlands)

Jon LILLETUN
Minister of Education, Research and Church Affairs (Norway)

Wilbald WINKLER
Under Secretary of State of National Education (Poland)

Eduardo Marçal GRILO
Minister of Education (Portugal)

Andrei MARGA
Minister of National Education (Romania)

Milan FTÁČNIK
Minister of Education (Slovak Republic)

Pavel ZGAGA
State Secretary for Higher Education (Slovenia)

D.Jorge FERNÁNDEZ DIAZ
Secretary of State of Education, Universities, Research and Development (Spain)

Agneta BLADH
State Secretary for Education and Science (Sweden)

Charles KLEIBER
State Secretary for Science and Research (Swiss Confederation)

Baroness Tessa BLACKSTONE of Stoke Newington
Minister of State for Education and Employment (United Kingdom)

Several European countries have accepted the invitation to commit themselves to achieving the objectives set out in the declaration, by signing it or expressing their agreement in principle. The direction taken by several higher education reforms launched in the meantime in Europe has proved many Governments' determination to act. European higher education institutions, for their part, have accepted the challenge and taken up a main role in constructing the European area of higher education, also in the wake of the fundamental principles laid down in the Bologna Magna Charta Universitatum of 1988. This is of the highest importance, given that universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge.

The course has been set in the right direction and with meaningful purpose. The achievement of greater compatibility and comparability of the systems of higher education nevertheless requires continual momentum in order to be fully accomplished. We need to support it through promoting concrete measures to achieve tangible forward steps. The 18th June meeting saw participation by authoritative experts and scholars from all our countries and provides us with very useful suggestions on the initiatives to be taken.

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions.

While affirming our support to the general principles laid down in the Sorbonne declaration, we engage in co-ordinating our policies to reach in the short term, and in any case within the first decade of the third millennium, the following objectives, which we consider to be of primary relevance in order to establish the European area of higher education and to promote the European system of higher education world-wide:

* Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens' employability and the international competi-

culturale riesce ad esercitare nei riguardi degli altri paesi.

Occorre che il sistema dell'istruzione superiore europeo acquisti nel mondo un grado di attrazione corrispondente alla nostra straordinaria tradizione scientifica e culturale.

Nell'affermare il nostro sostegno ai principi generali enunciati nella Dichiarazione della Sorbona, ci impegniamo a coordinare le nostre politiche per conseguire in tempi brevi, e comunque entro il primo decennio del 2000, i seguenti obiettivi, che consideriamo di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore:

- * Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

- * Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei.

- * Consolidamento di un sistema di crediti didattici – sul modello dell'ECTS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti.

- * Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione a:

- per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;
- per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei

periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti.

- * Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.

- * Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei *curricula*, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Ci impegniamo ad assicurare il raggiungimento di tali obiettivi – ciascuno nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali e nel pieno rispetto della diversità delle culture, delle lingue, dei sistemi educativi nazionali e della autonomia delle università – per il consolidamento dello spazio europeo dell'istruzione superiore.

A tal fine perseguiremo sia le vie della cooperazione intergovernativa sia quelle degli altri organismi non governativi che a livello europeo hanno competenze in materia di istruzione superiore.

Ci aspettiamo da parte delle università una ulteriore pronta e positiva risposta ed un attivo contributo al successo del nostro impegno.

Nella convinzione che l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore necessiti di costante sostegno, supervisione ed adeguamento alle esigenze in continua evoluzione, decidiamo di ritrovarci entro due anni per valutare i progressi raggiunti e le nuove iniziative da intraprendere.

Bologna, 19 giugno 1999



Lo stemma dell'Università di Bologna

tiveness of the European higher education system

* Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries.

* Establishment of a system of credits – such as in the ECTS system – as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving universities concerned.

* Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:

– for students, access to study and training opportunities and to related services;

– for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights.

* Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to develop comparable criteria and methodologies.

* Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, inter-institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

We hereby undertake to attain these objectives – within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of university autonomy – to consolidate the European area of higher education. To that end, we will pursue the ways of intergovernmental co-operation, together with those of non governmental European organisations with competence on higher education. We expect universities to again respond promptly and positively and to contribute actively to the success of our endeavour.

Convinced that the establishment of the European area of higher education requires constant support, supervision and adaptation to the continuously evolving needs, we decide to meet again within two years in order to assess the progress achieved and the new steps to be taken.

abstract

In this issue, Trimestre includes a number of reports submitted on occasion of the meeting held in Bologna (June 18-19, 1999) on "The European space of higher education". The first report, by Guy Haug, provides information and remarks on current facilities, the most advanced trends and the likely future paths of change in the architecture of higher education systems in Europe. Such a report originates from the Sorbonne Declaration of May 1998 and is meant to be a carrier of proposals to be submitted to Ministers and representatives of the world of higher education.

The document focuses on European Union and European Economic Area member countries, although it is the entire European continent that forms the background where the trends and problems of higher education are outlined.

The second report, by Luciano Guerzoni, outlines the current situation in Italy laying emphasis on the troubles and anomalies of the system. With reference to such a situation, it points to the fundamental objects of the required reform of the system and the actions that are indispensable for the implementation of such objects. There is no doubt as to the length and laboriousness of the reform path, but it would seem that the new courses could start moving within the 2000-2001 academic year. At last, it will become possible to prepare the Italian universities for the setting up of a common European space of higher education.

In his report, Fabio Roversi Monaco (chancellor of the Bologna University which held the meeting) referred to the fundamental principles inspiring the Magna Charta of the Universities signed in Bologna on September 18, 1988, during the celebrations for the 900 years of the university.

The Author stressed the significance of the creative role played by universities and their immersion within society, notwithstanding the respect of traditions, autonomy and the fundamental principles.

Besides, they must never lose their adjustment capacity, founded on their ability to grasp any new trend within society.

The column ends with the text of the joint Declaration of the European ministers of higher education.

Vous trouverez dans ce numéro de Trimestre quelques interventions présentées au congrès "L'espace européen de l'enseignement supérieur" (Bologne, 18 et 19 juin 1999). Le premier rapport, de Guy Haug, contient des informations et des observations sur les structures actuelles, sur les tendances les plus récentes et sur les futurs parcours possibles de changement de l'architecture des systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Ce rapport a pour origine la Déclaration de la Sorbonne de mai 1998, et a pour but de constituer un vecteur de propositions à soumettre aux ministres et représentants du monde de l'enseignement supérieur.

Le document se concentre sur les pays membres de l'Union Européenne et de la Zone Economique Européenne, mais la toile de fond servant à esquisser les tendances et les problèmes de l'enseignement supérieur est l'ensemble du continent européen.

La deuxième intervention, de Luciano Guerzoni, trace la situation actuelle en Italie en mettant en relief les défauts de fonctionnement et les anomalies du système. Compte tenu de cette situation, l'auteur définit les objectifs essentiels d'une réforme nécessaire du système et les actions indispensables pour atteindre ces objectifs.

Le chemin de la réforme est certes long et laborieux, mais il semble que l'on soit en mesure de lancer les nouveaux cours durant l'année universitaire 2000-2001. On pourra enfin préparer les facultés italiennes à la construction de l'espace européen commun de l'enseignement supérieur.

Dans son rapport, Fabio Roversi Monaco (recteur de l'Université de Bologne qui a accueilli le congrès) a rappelé les principes fondamentaux dont s'inspire la Magna Carta des Universités, signée le 8 septembre 1988 à Bologne lors de la commémoration des 900 ans de l'Université.

L'auteur a souligné l'importance du rôle créateur de l'université et de son intégration dans la société, sous réserve du respect des traditions, de l'autonomie et des principes fondamentaux. En outre, il ne faut pas que disparaisse une grande faculté d'adaptation fondée sur la capacité de saisir les nouvelles tendances de la société.

La rubrique se termine par le texte de la Déclaration conjointe des ministres européens de l'instruction supérieure.

résumé

L'autonomia, generando forme di concorrenza, produce anche l'effetto di orientare le università verso il mercato: da un lato bisogna "produrre" personale qualificato, dall'altro è necessario mostrare all'opinione pubblica la qualità del proprio prodotto per attirare il maggior numero di potenziali "clienti". Anche per questo motivo, negli ultimi tempi, si stanno moltiplicando gli studi sulla situazione occupazionale dei laureati

LAUREATI E LAVORO

Roberto Peccenini

È una questione dibattuta se la priorità riconosciuta dai governi europei alle politiche per favorire l'occupazione sortisca o meno gli effetti desiderati. Indubbiamente, tuttavia, almeno un risultato è stato raggiunto: si stanno moltiplicando, negli ultimi tempi, le indagini sulla situazione occupazionale dei laureati, non solo ad opera degli enti istituzionalmente deputati a tale compito¹, ma anche di singole università, associazioni professionali, centri di ricerca, ecc.

Il motivo che giustifica questo proliferare di studi sull'argomento è, probabilmente, la crescita di peso, nella percezione comune, della funzione professionalizzante dell'istruzione superiore a scapito della funzione scientifico-culturale di cui è tradizionalmente custode e fautrice la comunità accademica. L'onda lunga dell'autonomia, dunque, generando forme di concorrenza, tra gli altri effetti produce anche quello di orientare le università verso il mercato, sia nel senso dell'*output* sia nel senso dell'*input*: da un lato, diventa importante "produrre" personale qualificato in grado di collocarsi adeguatamente sul mercato del lavoro; ancora più importante, dall'altro, è poter mostrare ciò all'opinione pubblica e attirare così il maggior numero possibile di potenziali "studenti-utenti".

Perciò, riuscire a documentare la tendenza alla piena occupazione dei laureati di un determinato indirizzo garantisce un indubbio vantaggio nella

competizione tra gli atenei o tra le facoltà.

Se si prescinde dalla già citata indagine Istat, di carattere generale, gli altri studi realizzati si possono ricondurre, in prima approssimazione, a due tipologie: quelli che riguardano una determinata realtà territoriale² e quelli che riguardano una specifica realtà professionale³.

La particolarità degli ambiti considerati da ogni indagine pone il problema della confrontabilità dei risultati. In alcuni casi esso viene risolto adottando parametri comuni all'indagine Istat, ma ciò non sempre è possibile, in quanto le indagini particolari lavorano su dati più disaggregati; talvolta ci si ricollega a indagini svolte in precedenza su analoghi universi statistici⁴, ma ci si avvale di strumenti di rilevazione differenti, cosicché i risultati non sono pienamente sovrapponibili; in qualche altro caso si tratta di indagini compiute per la prima volta ed è in genere presente la preoccupazione di raccogliere dati che potranno costituire il termine iniziale di future serie storiche.

Ad ogni modo, non risulta possibile un discorso unitario che confronti le diverse prospettive; pertanto procederemo illustrando separatamente gli esiti delle differenti ricerche.

L'indagine sui laureati dell'Università di Genova

Quanto abbiamo ipotizzato trova conferma nella premessa che introduce la

già menzionata *Indagine sui laureati dell'Ateneo genovese nell'anno accademico 1994/95* condotta dall'Agenzia Regionale per l'Impiego della Liguria per conto del Rettorato dell'Università di Genova. Si afferma infatti che "le modalità di transizione al lavoro e le condizioni lavorative dei laureati possono rappresentare un indicatore utile sulla capacità formativa" e si manifesta l'intenzione di istituire un osservatorio per monitorare l'andamento del fenomeno.

Al di là di queste considerazioni, comunque, mette conto evidenziare, in estrema sintesi, alcuni dati interessanti che emergono dalla suddetta indagine, svolta nell'ultimo semestre del '98, con lo strumento dell'intervista telefonica, su 2.525 (il 79,3% del totale) laureati e diplomati dell'anno accademico 1994/95. Si tratta quindi di persone che hanno conseguito il titolo da più di due anni, tempo sufficiente per espletare il servizio militare ed eventuali ulteriori percorsi formativi.

Sebbene la Liguria, tra le regioni del Nord, sia la più debole sul piano occupazionale, il dato globale risulta abbastanza positivo: l'86,9% dei laureati intervistati dichiara di svolgere un'attività lavorativa e, del 13,1% che non dichiara alcuna occupazione, più della metà non cerca lavoro per completare il proprio iter formativo o per motivi personali e familiari.

Evidentemente ciò fornisce una conferma, emersa da molte altre indagini,

della persistente validità del titolo di studio superiore sul mercato del lavoro. Fa comunque riflettere che quasi un quarto degli intervistati abbia trovato lavoro al di fuori della Liguria (il 2,5% all'estero e il 20,4% in un'altra regione). Pur scontando la percentuale di studenti provenienti da altre regioni (il 14,8%), resta comunque notevole il *brain drain* in atto a vantaggio di altre aree economicamente più dinamiche. Le facoltà più "forti" sul piano occupazionale sono Economia (94% di intervistati occupati), Medicina (93,5%), Ingegneria (92,2%), Architettura (91,6%). Disaggregando i dati per corsi di laurea, si nota che alcuni corsi di laurea di Ingegneria ed Economia hanno garantito la piena occupazione, come pure alcune scuole della facoltà di Medicina. Molto positivo anche il dato di alcuni corsi di laurea della facoltà di Scienze, come Fisica (97%), Chimica (95,8%) e Informatica (95%). Le facoltà "deboli", invece, sono Giurisprudenza (77,3% di occupati), Lettere e Filosofia (78%), Scienze politiche (79%).

Assai basso è soprattutto il dato che emerge dalle risposte di chi ha conseguito un diploma universitario: solo il 72,5% svolge un'attività lavorativa e la situazione è peggiore per i diplomati della facoltà di ingegneria, che costituiscono la maggioranza: solo il 65,2% ha un lavoro. Pur considerando che il ridotto numero dei soggetti intervistati (91, pari al 3,6% del totale) e la novità della tipologia di corso al momento del conseguimento del titolo (da giugno 1995 ad aprile 1996) non consentono di trarre conclusioni definitive, risulta preoccupante che un percorso di studi nato con dichiarati intenti professionalizzanti non consegua lo scopo prefisso.

Altre osservazioni interessanti si possono svolgere a proposito dei dati raccolti sulle motivazioni della scelta universitaria: è degno di nota che solo una percentuale ridotta (il 13,7%) ponga l'ampiezza delle occasioni di lavoro o la possibilità di trovare facilmente lavoro tra i motivi principali della scelta della facoltà.

Una scelta di tipo "vocazionale", ossia guidata dall'interesse specifico per il tipo di studi o per la professione a cui ci si prepara, risulta assolutamente prevalente (65,6% delle risposte). Questo

dato sottolinea come la scelta universitaria non rappresenti un mero investimento strumentale, ma la volontà di costruirsi un percorso formativo e professionale coerente con le attitudini e le ambizioni lavorative.

Una porzione significativa di intervistati (7,2%) ha indicato come motivazione principale la continuità con il diploma di scuola secondaria. È in effetti possibile ravvisare una frequente continuità di indirizzo tra la scuola media superiore e la facoltà universitaria. Esiste, per esempio, una correlazione positiva tra studenti provenienti dal Liceo artistico o dall'Istituto tecnico per geometri e laureati in Architettura; analoga corrispondenza si rileva tra Liceo linguistico e Lingue, Istituto tecnico commerciale ed Economia o Scienze politiche, Istituto magistrale e Scienze della Formazione, Liceo classico e Lettere o Giurisprudenza.

Una particolare attenzione è dedicata dall'indagine al problema dell'attendibilità delle risposte di chi si dichiara occupato. Risulta infatti che spesso l'intervistato tenda a percepirsi come occupato, pur svolgendo un'attività formativa (tirocinio, dottorato, ecc.) che per legge si configura come situazione di non occupazione. Viene perciò operata una distinzione tra lavoro in senso proprio e lavoro "surrogato", intendendo con questa espressione proprio i percorsi di transizione al lavoro del tipo di quelli sopra esemplificati.

Ora, oltre un quinto degli intervistati si percepisce come "occupato" (21,4%), pur svolgendo attività professionalizzanti o formative in senso lato (borsisti, tirocinanti, praticanti). Le percentuali più alte nella distribuzione di queste frequenze si registrano nella facoltà di Medicina (81,8%) e Giurisprudenza (53,7%), facoltà queste che richiedono in modo generalizzato ulteriori percorsi di specializzazione o di pratica professionale.

Considerando che il 4% dichiara di svolgere solo prestazioni occasionali, il 2,4% di non essere in regola e che, del 49,7% che svolge un lavoro dipendente, non più del 69,4% ha un contratto *full time* a tempo indeterminato, il quadro roseo che emergeva all'inizio (86,9% di occupati) si tinge di chiaroscuri che riproducono più realisticamente la realtà complessa della transi-

zione dallo studio al lavoro. Inoltre va considerato anche il dato dei tempi necessari per il reperimento del lavoro: il 36,3% si è inserito immediatamente dopo la laurea, il 22,3% entro 6 mesi, il 17,9% ha impiegato tra 6 mesi e un anno, il 15,5% tra 1 e 2 anni, il 4,8% più di 2 anni.

Come è prevedibile, la mobilità all'inizio della carriera professionale è elevata: il 37,1% ha già cambiato lavoro una o più volte nel poco tempo intercorso dal conseguimento del titolo. Per quanto riguarda lo svolgimento di attività professionali durante gli studi, più della metà degli intervistati (il 51,5%) si pronuncia positivamente. Si tratta comunque spesso di attività saltuarie o a tempo parziale.

Il titolo universitario, comunque, è servito a migliorare la condizione occupazionale di chi già lavorava, sia che abbia cambiato lavoro (64,7%), sia che abbia fatto carriera nella stessa azienda (28,3%).

L'analisi procede in modo dettagliato fornendo dati sulle tipologie contrattuali, sui settori economici e sulle aree professionali di impiego, sui canali di ricerca del posto di lavoro e sulle dimensioni delle aziende in cui i giovani laureati hanno trovato occupazione, ma sarebbe troppo lungo illustrarli.

È invece interessante, per concludere con una nota ottimistica, riportare il dato relativo al grado di soddisfazione e alla congruenza del lavoro con gli studi compiuti. Ben il 67,7% degli intervistati dichiara di suo gradimento l'attività svolta, e il 23,6% la considera accettabile, mentre solo il 6,9% è manifestamente insoddisfatto: gradi elevati di soddisfazione si trovano tra i laureati in Farmacia, Giurisprudenza e Medicina, mentre gli scontenti albergano soprattutto tra i letterati (il 16,5% dei laureati in Lettere e Filosofia non è soddisfatto del proprio lavoro).

La congruenza dell'attività professionale con il proprio percorso di studi è indubbiamente tra gli elementi determinanti il grado di soddisfazione. Vi è infatti una correlazione diretta tra questo *iter* e la completa o parziale congruenza tra lavoro e tipo di studi dichiarata, rispettivamente, dal 47,7% dal 30,4% dei laureati occupati. Ulteriore conferma deriva dal dato dei laureati in lettere, tra i quali ben il 33,4% svol-

ge un lavoro per nulla attinente agli studi svolti.

Questo elevato grado di soddisfazione genera un sentimento che è interessante rilevare: il 55,6% dei giovani laureati occupati non intende assolutamente cambiare lavoro e solo il 17,3% è determinato a farlo. Il desiderio di stabilità professionale, ad onta di tutti i discorsi sulla società del cambiamento e sul dinamismo dei giovani, è tuttora prevalente, anzi, forse è acuito dal generale clima di insicurezza che investe non solo l'ambito professionale, ma la società in genere.

Infine, riportiamo un dato che, più degli altri può servire da spunto per una valutazione dell'efficacia dei *curricula* di studio. L'utilizzo della formazione universitaria offre, in parte, alcuni elementi valutativi differenti: il 29,9% ha dichiarato di servirsi totalmente delle nozioni apprese durante l'*iter* formativo, il 47% ne fa un uso parziale, mentre per il 17,2 risulta "ridotto"; infine il 5,9% svolge un'attività lavorativa completamente sganciata dagli studi fatti. Analizzando quest'ultimo dato disaggregato per facoltà, le autorità universitarie possono trarre interessanti notazioni per un adeguamento dei percorsi didattici alle esigenze del mondo del lavoro.

I laureati in Fisica

Come già premesso, anche qualche associazione professionale, come la Società Italiana di Fisica, ha individuato nell'indagine sull'inserimento professionale dei laureati lo strumento migliore per tutelare la propria identità pubblica.

La "difesa dell'immagine del nostro prodotto", ossia l'esigenza di confutare informazioni "relative a difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati in fisica" è l'intento esplicitamente dichiarato nell'Introduzione.

L'indagine, che considera i laureati in Fisica nel quadriennio 1993-1996 di 17 sedi universitarie (sulle 27 che hanno conferito lauree nei suddetti anni) si ricollega a una corrispondente analisi svolta sul medesimo soggetto relativamente agli anni accademici dal 1987/88 al 1991/92 (Basile 1996).

Purtroppo, come si è accennato all'ini-

zio del presente articolo, i dati sono solo parzialmente sovrapponibili e confrontabili, fondamentalmente per tre motivi: la raccolta dei dati ha avuto luogo nei primi mesi del 1998, quindi la popolazione considerata si era laureata più di recente, in media, rispetto a quella presa in esame da Basile; in secondo luogo, uniformandosi alla prassi dell'Istat, Anni e Rossi hanno distribuito i dati per anni solari anziché per anni accademici; infine, il questionario è stato semplificato rispetto alla versione precedente nel tentativo di ottenere una maggiore percentuale di risposte.

Il numero complessivo di intervistati è di 2.266, pari al 56,5% del totale dei laureati negli anni e negli atenei considerati. Ci troviamo quindi in presenza di un campione assai significativo, che solo in qualche caso di elevata disaggregazione perde attendibilità.

Il pregio principale dell'indagine, comunque, risiede da un lato nell'accuratezza matematica e grafica con cui sono stati elaborati i dati e dall'altro nella consapevolezza critica con cui si mettono in luce i limiti del lavoro svolto e di altri del medesimo genere.

In particolare si sottolinea la scarsa utilità, ai fini di un efficace orientamento alla scelta degli studi universitari, di informazioni fondate su campioni numericamente ristretti o limitati a una singola disciplina. "Limitarsi a fornire – si afferma – informazioni sulle percentuali dei laureati che a una certa distanza di tempo dalla laurea risultano non occupati o occupati, e a che titolo, può rappresentare un esempio di disinformazione piuttosto che di informazione".

Le condizioni e le aspettative individuali e la complessità del panorama dell'occupazione rendono necessaria un'analisi assai più approfondita.

In sintesi, comunque, si rileva un quadro d'insieme sostanzialmente corrispondente a quello risultante dall'indagine precedente.

Il numero di laureati continua a crescere linearmente, di circa 70 unità all'anno (nel 1996 si è giunti a 1.424 laureati). Gli studi durano, come in tutte le facoltà, ben più della durata legale, attestandosi su una mediana della distribuzione dei tempi di circa 6 anni e 8 mesi. Poiché il dato corrisponde a

quello di Basile 1996, si può arguire che la durata degli studi ha cessato di allungarsi. Identico al periodo precedente è anche il voto medio dei laureati, con una distribuzione sbilanciata verso i valori più alti: circa la metà dei laureati consegue il voto massimo, con o senza lode. Da ciò scaturisce il suggerimento di concordare una graduale ritaratura della scala dei voti di laurea per fornire al potenziale datore di lavoro uno strumento attendibile di misura della qualità complessiva del laureato. Anche le caratteristiche delle tesi sono mutate di poco, e si assiste a una prevalenza di tesi sperimentali di ricerca (71,5%) sulle tesi teoriche di ricerca (24,2%). Concorda con l'indagine precedente (ma non con il dato Istat) la percentuale – 60,3% – di laureati che non hanno svolto attività professionale durante gli studi.

Venendo alle attività post-laurea, un dato che differenzia i laureati in Fisica da quelli di altri settori è costituito dall'alta percentuale (50% circa) che prosegue l'attività di studio e ricerca in dottorati e specializzazioni. In particolare il 40% dei laureati che dichiarano attività post-laurea si è inserito in un dottorato di ricerca.

Questo elemento deve essere considerato se non si vogliono falsare i dati relativi all'inserimento professionale, facendolo apparire più difficoltoso rispetto a quello garantito da altri corsi di studio. Infatti, depurando i dati di coloro che proseguono l'attività di studio e di ricerca, risulta che quasi la totalità dei laureati in Fisica (96%) ha un'occupazione a tre anni di distanza dalla laurea, sia essa stabile (58%), a tempo determinato (31%) o, alla peggio, saltuaria (7%).

Bisogna perciò valutare adeguatamente l'effetto ritardante determinato dalla peculiarità del corso di laurea in Fisica, che suscita nei giovani forte attrazione per il mondo della ricerca e li spinge a non cercare nell'immediato un'occupazione che può essere percepita come lontana dalle proprie aspettative e aspirazioni.

Questo discorso è senz'altro plausibile, anche se la sua portata va limitata perché è ragionevole supporre che il dato dei laureati in Fisica impegnati in attività post-laurea sia sovrastimato. Infatti all'interno del campione, proprio per

la loro maggiore reperibilità, sono presumibilmente presenti in proporzione maggiore coloro che hanno avuto accesso a dottorati e specializzazioni, rispetto a coloro che hanno reciso i contatti con le sedi universitarie che hanno provveduto a diffondere i questionari. Appurato, quindi, che la laurea in Fisica costituisce ancora un validissimo lasciapassare per il mondo del lavoro, si tratta di vedere quali sono i principali settori di impiego.

Rispetto alle precedenti indagini (Basilie 1996 e Istat 1995), si è ridimensionato drasticamente il numero di giovani fisici inseriti nella scuola (10,7%), mentre ha conosciuto un forte impulso il numero di occupati nel settore industriale (35,2%), soprattutto in campo elettronico ed informatico, particolarmente tra i laureati delle aree di maggiore dinamismo economico (la mobilità dei laureati appare abbastanza ridotta e limitata perlopiù alle province limitrofe).

Nel settore industriale prevalgono i rapporti di lavoro stabili, mentre nella scuola, nell'università e negli enti di ricerca prevalgono i contratti a tempo determinato.

Le altre variabili messe in luce, sulla base di opportuni incroci, riguardano la situazione occupazionale generale per attività durante gli studi, la situazione occupazionale generale per attività post-laurea, la situazione occupazionale di un campione che escludesse chi lavorava durante gli studi e chi ha svolto attività post-laurea analizzata secondo la durata degli studi, il voto di laurea e il tempo impiegato nella ricerca del lavoro.

Risulta possibile istituire una correlazione tra velocità di conseguimento della laurea e situazione occupazionale, mentre è più dubbio il rapporto tra quest'ultima variabile e il voto di laurea. Per quanto riguarda i tempi di reperimento dell'occupazione, si nota un miglioramento negli ultimi due anni considerati, sia rispetto al 1993-1994, sia rispetto ai dati raccolti da Basile.

Evidentemente non si può stabilire se si tratta di un mutamento congiunturale o strutturale, ma il dato è comunque significativo.

L'analisi prosegue considerando la distribuzione territoriale delle attività

professionali e individuando quali enti di impiego prevalgono in ogni area geografica; infine si sofferma sulla correlazione tra l'argomento della tesi di laurea e l'attività post-laurea di studio e ricerca.

In conclusione, per quanto l'indagine in questione mirasse a dimostrare una tesi già formulata, non per questo è priva di valore euristico e scientifico ed anche sul piano pratico può fornire opportuni suggerimenti su come rimodulare l'offerta formativa alla luce dei mutamenti in atto nel mercato del lavoro.

Formazione ambientale e mercato del lavoro

L'Isfol ha dedicato parte del Rapporto 1998 alla validità in termini occupazionali della formazione ambientale di livello universitario, intervistando un campione di 501 neolaureati di 13 diversi corsi di laurea di contenuto ambientale, afferenti prevalentemente alle facoltà di Scienze, Ingegneria, Agraria e Architettura. Il tempo intercorso dalla laurea oscillava tra i 12 e i 18 mesi.

Come si vede da questi pochi accenni, non è possibile confrontare quest'indagine con nessuna di quelle precedentemente illustrate.

Le lauree che sembrano garantire positivi sbocchi occupazionali sono Pianificazione territoriale urbanistica e ambientale nonché Ingegneria mineraria (100% di occupati, ma il campione consta, rispettivamente, di 5 e 2 unità!), quindi Chimica industriale indirizzo ambientale (71,4% su 7 intervistati) e Scienze ambientali (63,9% su 36 intervistati); bassa la percentuale di occupati tra i laureati di corsi di laurea più frequentati: Scienze biologiche (32,1%), naturali (34,8%), geologiche (35,5%) e Ingegneria civile (37%).

Come nella ricerca sui laureati in Fisica, non emerge una correlazione diretta tra voto di laurea e situazione occupazionale, anzi, la percentuale di laureati con lode occupati è minore (37,7%) rispetto a chi ha conseguito un voto tra il 105 e il 110 (42,5% di occupati).

Da ciò si può arguire che i parametri valutativi accademicamente rilevanti non corrispondono a quelli del mondo professionale, oppure che i migliori

laureati adottano comportamenti più selettivi nella ricerca dell'occupazione, che implicano un maggior investimento in termini di tempo (ad esempio attraverso percorsi di studio e ricerca post-laurea).

Tra coloro che hanno dichiarato di avere un'occupazione (il 42% circa del campione considerato) più della metà (il 56,2%) lavora in settori rilevanti sotto il profilo ambientale.

Tralasciando la distinzione dei dati per area geografica, sesso, tipo di rapporto contrattuale e settore economico, rileviamo soltanto che, tra gli occupati, il 40% svolge attività di elevata specializzazione o di alto livello scientifico e intellettuale e il 31% si colloca a livello di mansioni tecniche intermedie; ciò vale a dire che, seppure il titolo non garantisca un lavoro coerente con gli studi svolti, favorisce comunque una sistemazione professionale qualificata. La probabilità di avere un'occupazione "verde" piuttosto che un lavoro tradizionale decresce se si abita nel Mezzogiorno, se si è donna o con il crescere dell'età.

Considerando il corso di studi seguito, ben il 95,7% dei laureati in Scienze ambientali occupati svolge lavori eco-compatibili; abbastanza elevato anche il dato dei laureati in Scienze forestali (66,7%) e in Ingegneria a indirizzo ambientale (55,6%).

Ma quali sono, in concreto, le professioni del settore ambientale? Il ventaglio delle scelte è così ampio da non consentire una sintesi onnicomprensiva, ma solo l'indicazione di tre gruppi di attività prevalenti: consulenza nel campo della sicurezza, della gestione, della progettazione e della pianificazione ambientale (26,5%); ricerca in specifici settori di interesse tecnico o scientifico (12,8%); attività professionali finalizzate alla progettazione, gestione e salvaguardia dell'ambiente (ad es. guardie, guide e tecnici forestali, 11,1%).

La velocità nel reperire il lavoro è stata superiore per chi ha un'attività "verde" rispetto a chi svolge un'occupazione tradizionale (il 45,3% del primo gruppo, contro il 27,3% del secondo ha trovato lavoro quasi immediatamente). Ciò si spiega considerando che la ricerca di occupazione si indirizza prima verso i settori più consoni ai propri stu-

di, per poi ripiegare, se la ricerca è stata infruttuosa, su altri settori.

Un altro dato, forse prevedibile ma molto significativo, riguarda il grado di soddisfazione per il lavoro svolto: più del 90% degli occupati "verdi" si dichiara molto o abbastanza soddisfatto della propria attività; solo il 5,1% si dichiara poco soddisfatto, contro il 21,1% degli occupati in attività tradizionali che fornisce questa risposta.

Per quanto quest'indagine sia rivolta a un settore molto specifico e risulti poco confrontabile con altre ricerche analoghe, è tuttavia possibile avvalersene, volendo studiare il tema dell'occupazione, per estrapolare dati che forniscano conferme su qualche punto particolare, ad esempio sull'incidenza dell'estrazione sociale o dell'appartenenza di genere sulla condizione professionale.

Le professioni della comunicazione

Qualsiasi analisi sui laureati in Scienze della Comunicazione non può avere che un carattere parziale, stante l'esiguità numerica dell'universo considerato e il poco tempo intercorso dall'inserimento dei primi laureati nel mondo del lavoro (i corsi, attivati nel 1991/92 a Salerno e nel 1992/93 a Torino, Roma "La Sapienza" e Siena, hanno conferito le prime lauree, rispettivamente, nel 1996 e nel 1997).

Per questo motivo il *dossier* di "Problemi dell'informazione" citato sopra⁸, non può approfondire il tema che stiamo considerando, ma solo fornire qualche dato sui circa 300 laureati della prima leva e, accanto a questo, riportare opinioni, resoconti e proposte di molteplici specialisti del settore.

Un dato interessante che balza subito agli occhi è la più elevata percentuale di laureati in Scienze della Comunicazione che completano gli studi nei tempi previsti rispetto agli iscritti alle altre facoltà umanistiche. Infatti ben il 14,8% degli immatricolati nel primo anno accademico di funzionamento ha completato gli studi nel quinquennio regolare; analizzando il dato di ogni università è significativo che sia Torino, unica sede che non si è avvalsa del numero programmato, ad avere la maggior percentuale (16,6%) di laureati.

Da ciò quindi emerge l'ipotesi, da veri-

ficare con indagini su più ampia scala, che il numero chiuso non sia un elemento determinante per garantire il successo negli studi.

La maggiore velocità nel concludere gli studi da parte dei laureati in Scienze della Comunicazione va quindi ricondotta ad altri fattori, quali la motivazione degli studenti, la distribuzione dei carichi di studio, l'impostazione didattica, ecc.

I voti di laurea sono, come nelle altre facoltà, sbilanciati verso i valori alti: il 33,8% ha conseguito 110 e lode e il 18,3% 110 (più o meno la stessa percentuale dei laureati in Fisica). In linea con le altre facoltà umanistiche è anche l'appartenenza di genere: tra i laureati vi è il 72% di femmine e il 28% di maschi.

Non potendo svolgere considerazioni sull'inserimento professionale, dato il poco tempo trascorso dalle prime lauree, l'analisi si concentra sugli argomenti delle tesi di laurea, ipotizzando una corrispondenza tra questi e le professioni della comunicazione che si andranno a svolgere.

Il maggior numero di tesi (23,9%) riguardano l'area della comunicazione di impresa; seguono, alla pari (14,1%), i settori della comunicazione pubblica e dei nuovi *media*, mentre di pubblicità si occupa il 12,5% dei laureati. La prevalenza della comunicazione aziendale è determinata, da un lato, dalla prevalenza numerica, nel campione considerato, dei laureati di un'università come quella di Torino, inserita in un'area a vocazione industriale, e, dall'altro lato, dalla consuetudine di svolgere uno *stage* aziendale negli ultimi anni di corso e trarne occasione per impostare la tesi. Questi dati, per quanto non privi di interesse, sono tuttavia troppo parziali per fornire indicazioni operative. Quindi, al fine di favorire un continuo adattamento degli studi sulla comunicazione alle esigenze del mercato del lavoro, è stata avviata, presso la cattedra di Sociologia della Comunicazione della "Sapienza", una ricerca sulle professioni della comunicazione, di cui si pubblicano i primi esiti⁹.

Vengono individuate cinque grandi aree (il settore informativo, le imprese audiovisive, le aziende, la pubblica amministrazione e la ricerca scientifica) in cui sono richieste professionalità

specifiche di comunicatori e si passano in rassegna i tratti caratteristici di ciascuna e le abilità che un corso di studi deve suscitare.

Accanto a questi ambiti, il sociologo Domenico De Masi, in un'intervista contenuta nel fascicolo che stiamo esaminando¹⁰, inserisce anche quello dell'organizzatore di eventi a carattere turistico-culturale, tipo di attività sempre più richiesta nel nostro paese.

Lo stesso De Masi esprime la percezione di una saturazione del mercato del lavoro nel settore comunicativo e di una riduzione degli sbocchi occupazionali.

Sarebbe interessante svolgere un'indagine per valutare la fondatezza di queste affermazioni. Comunque, il giudizio fornito sul corso di laurea in Scienze della Comunicazione è decisamente positivo: si tratta di un corso di studi che fornisce "una preparazione di base di gran lunga superiore alla media", capace di unire teoria e pratica, di sperimentare nuove tecnologie didattiche e di aprirsi a nuovi campi di interesse. Un altro sociologo, Mario Morcellini, esprime un giudizio ugualmente positivo sul corso di laurea: "Scienze della Comunicazione è un chiaro caso di autoriforma dell'istituzione universitaria"¹¹ e si è dimostrata vincente la scelta di fornire una preparazione di base ampia e polivalente anziché fortemente specializzata, in quanto garantisce un'elasticità delle competenze più compatibile con le trasformazioni in atto nel mercato del lavoro. Il problema è costituito da una certa sordità delle imprese e del sistema dei *media* al richiamo che l'università rivolge loro nel preparare nuove figure professionali qualificate e aggiornate.

Anche qui sarebbe interessante verificare sperimentalmente la portata di tali affermazioni, indagando soprattutto sulle modalità di ricerca di personale da parte degli enti e delle imprese che investono in comunicazione o che offrono servizi comunicativi.

La posizione di Alberto Abruzzese¹² si differenzia dalle precedenti: egli lamenta che il corso di laurea offra una preparazione di base sulle scienze della comunicazione piuttosto che un addestramento professionale al lavoro nel campo dei *media*. In altre parole, i neo-laureati sanno "studiare la comunica-



Durante il convegno di Bologna "Lo spazio europeo per l'istruzione superiore" si sono svolti gruppi di studio internazionali

zione", ma non sanno, o sanno poco, "fare comunicazione".

Si tratta quindi di mettere in discussione "l'idea di una didattica separata dalla formazione professionale" e proprio perché il corso di laurea che stiamo considerando costituisce una punta avanzata nell'ambito degli studi umanistici, gli spetta il compito di fare da battistrada in questa direzione.

Torniamo così al punto iniziale del nostro percorso, il problema della funzione professionalizzante degli studi universitari, con l'acquisita consapevolezza del fatto che la tendenza a intensificare i contenuti professionali dei curricula spesso si esaurisce in astratte petizioni di principio o trova insormontabili resistenze interne ed esterne all'accademia, eppure, a piccoli passi, si fa strada in molteplici direzioni.

È però ineludibile approfondire la questione dei motivi che spingono a questa trasformazione degli studi superiori, per valutarne la desiderabilità e l'opportunità ed evitare il rischio di perse-

guirla acriticamente, solo per assecondare lo spirito dei tempi.

In questa luce anche certe forme di resistenza al cambiamento possono rivelarsi, più che espressione di indolenza o di ottuso conservatorismo, come risorse di riserva per operare eventuali correzioni di rotta o per rivolgersi verso insospettite direzioni di crescita.

¹ Cfr. Istat, *Inserimento professionale dei laureati, Indagine 1995*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1995 (d'ora in poi Istat 1995).

² Segnaliamo, tra gli altri, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Agenzia per l'impiego della Liguria, *Indagine sui laureati dell'Ateneo genovese nell'a.a. 1994/95, Rapporto finale dell'indagine*, Genova gennaio 1999, reperibile solo in rete, all'indirizzo www.unige.it, alle voci "Università e lavoro - Indagine censuaria". D'ora in poi citato come Agenzia 1999.

³ Si vedano, ad esempio, Isfol, *Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Rapporto 1998*, Franco Angeli, Milano 1998, in particolare il cap. VI, "Impatto della formazione ambientale sul mercato del lavoro", pp. 224-252 (citato come Isfol 1998); R. Anni e A. Rossi, *Indagine nazionale sui laureati in Fisica nel quadriennio 1993-96, "Il nuovo sagggiatore"*, Bollettino della Società

Italiana di Fisica, a. XV, nn. 1-2 (1999), pp. 11-51 (citato come Anni e Rossi 1999); AA.VV., *Risultati e prospettive dei corsi di laurea in Scienze della Comunicazione, "Problemi dell'informazione"*, il Mulino, Bologna, a. XXIII, n.4 (dicembre 1998), pp. 526-583 (citato come AA.VV. 1998).

⁴ M. Basile, *Indagine nazionale sui laureati in fisica nel quinquennio 1988-1992, "Il Nuovo Saggiatore"*, a. XII, n. 38 (1996).

⁵ Per un banale errore di somma nella tabella 2 di Agenzia 1999, la percentuale di diplomati è calcolata allo 0,8%. Anche la disaggregazione, tra corsi di laurea e di diploma afferenti a ingegneria, della percentuale media di occupati non è calcolata correttamente (cfr. Tab. 9b di Agenzia 1999). Infine, non vi è congruenza tra il dato riportato in Tab. 10 e quello commentato nel corso del testo, relativamente ai tempi per il reperimento dell'occupazione.

⁶ Anni e Rossi 1999, p. 11

⁷ Anni e Rossi 1999, p. 27

⁸ AA.VV. 1998, in particolare V. Archimede, *Prima analisi sui laureati*, pp. 576-583

⁹ B. Mazza, *Comunicatori: tipologie di professionalità, formazione e prospettive occupazionali*, in AA.VV. 1998, pp. 556-572.

¹⁰ *Processi di sviluppo delle nuove modalità comunicative*, in AA.VV. 1998, pp. 573-575.

¹¹ M. Morcellini, *Il problema della professionalità*, in AA.VV. 1998, pp. 526-530.

¹² A. Abruzzese, *Il rapporto tra i corsi e gli sbocchi professionali*, in AA.VV. 1998, pp. 531-543.

Le preiscrizioni hanno offerto agli studenti la possibilità di accedere a tutto il sistema universitario italiano e indicare le aree culturali e gli atenei di loro interesse: in questo modo è stato più semplice svolgere un'efficace azione di orientamento

Preiscrizioni L'UNIVERSITÀ A 360°

Roberta Cacciamani

"La preiscrizione ti dà diritto a saperne di più". Con questo slogan, il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica - congiuntamente al Ministero della Pubblica Istruzione - ha deciso di pubblicizzare, nell'agosto dello scorso anno, l'iniziativa delle preiscrizioni universitarie: un intervento significativo e tra i più importanti nella direzione dell'orientamento all'università, per il futuro dei giovani e per la nuova organizzazione accademica che si sta progressivamente ed efficacemente delineando.

Perché è nato il sistema delle preiscrizioni? La politica di sostegno agli studi universitari che il Ministero sta svolgendo ormai da tempo prende le mosse in primo luogo dalle caratteristiche negative, a tutti note, che contraddistinguono il nostro sistema universitario rispetto agli altri paesi europei: l'alto numero degli abbandoni soprattutto al primo anno di studi (il 40% prima della conclusione del primo biennio), l'eccessiva durata degli studi (l'età media dei laureati è 27 anni), con il conseguente fenomeno dei fuori corso (38%).

Per queste ragioni, con un atto di indirizzo del 6 agosto 1997, sono state sensibilizzate le università perché rinnovassero l'impegno verso gli studenti, esaltando le attività di orientamento già previste nel DPR n. 382 del 1980 e nella legge n. 341 del 1990, al fine di rendere il loro intervento mirato anche a realizzare un raccordo con le scuole, il contesto sociale, il mondo produttivo.

I due Ministeri hanno svolto un prezioso lavoro comune che si è consolidato in progetti e iniziative intese a raggiungere obiettivi condivisi.

L'integrazione operativa dei due Ministeri, e conseguentemente delle scuole e delle università, è stata sottolineata anche dal Regolamento del 21 luglio 1997, recante norme in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento, che ha considerato anche e soprattutto una serie di iniziative di orientamento che prevedono l'impegno convergente delle università e delle scuole ritenendo questo il modo migliore per recuperare la dispersione studentesca, favorire la scelta degli studenti e, al tempo stesso, realizzare una migliore programmazione degli accessi all'università.

Accesso e orientamento

Il Regolamento, infatti, è stato predisposto anche sulla base del principio che l'accesso all'istruzione universitaria non può essere soggetto a restrizioni di carattere generale e va accompagnato con specifiche attività di orientamento e di diffusione delle informazioni al fine di accrescere le opportunità per gli studenti di determinare il proprio percorso formativo in modo consapevole anche in vista dei futuri sbocchi professionali. In più occasioni, infatti, è stata giustamente sottolineata la necessità che l'orientamento si collochi progressivamente e razionalmente in tutto l'arco del processo educativo e

formativo degli studenti e perché questo avvenga è necessario superare il limite della pur encomiabile e meritoria spontaneità di protagonisti particolarmente attenti al problema.

Le linee guida per un progetto finalizzato all'organizzazione e all'orientamento degli accessi all'istruzione universitaria, varate in un documento del 5 marzo 1997 con i delegati della CRUI, con le rappresentanze nazionali degli studenti e dei sindacati confederali dei lavoratori firmatari dell'accordo Governo-parti sociali, sono state il presupposto per la definizione di un quadro di uniformità per l'organizzazione degli accessi ai corsi di studio universitari. In esse sono stati definiti gli obiettivi da perseguire, con particolare riferimento alla delicata fase di passaggio dello studente dalla scuola secondaria superiore all'università.

Tra le linee di riforma era prevista quella di promuovere la possibilità per gli studenti di scegliere in modo consapevole l'ulteriore percorso formativo, con politiche per l'orientamento già dalla scuola secondaria superiore, in vista di un successo professionale individuale e di un progresso della società, potendo studiare in un ambiente adeguato.

Agli studenti venivano garantite, in linea di principio alcune condizioni:

- diritto a scegliere, indicando il percorso formativo più consono, vagliando attentamente tutte le informazioni che i soggetti pubblici possono offrire loro;

- diritto ad essere orientati e orientarsi già dalla scuola secondaria superiore, al fine di rendere più sicure e consapevoli le motivazioni della scelta.

A partire dall'anno 1997/98, sempre in riferimento agli accordi intercorsi, venivano assunti i seguenti impegni:

- adozione del sistema delle preiscrizioni all'università al fine di rendere efficace l'attività di orientamento nelle scuole e un reale collegamento tra scuole e università, nonché la tempestiva conoscenza della domanda di formazione universitaria anche in funzione dell'organizzazione degli accessi;
- definizione di un progetto comune tra MPI e MURST di attività di orientamento formativo nella scuola e orientamento alla scelta da condurre nell'ultimo anno delle scuole superiori al fine di aiutare gli studenti a maturare scelte più consapevoli e attivare il sistema delle preiscrizioni.

Quando fu presentato alla stampa lo spot sulle preiscrizioni, realizzato dalla Presidenza del Consiglio, il ministro *pro tempore* sottolineò come esso avesse lo scopo di richiamare l'attenzione sull'evento che avrebbe messo gli studenti nella condizione di riflettere prima, in un momento più sereno, lontano dalla effettiva scadenza dell'immatricolazione. In pratica si è voluto dare agli studenti più tempo per scegliere.

Un tema di riflessione comune

Le scuole devono imparare a parlare di questa scelta, gli stessi studenti devono parlarne tra loro e con i docenti. Il futuro dei ragazzi deve diventare argomento sul quale riflettere insieme. La scuola deve orientare, nella maniera che riterrà opportuna, ma l'attività di orientamento deve diventare attività curricolare.

Il richiamato regolamento in materia di accessi del 21 luglio 1997 recepisce gli accordi intercorsi e - in particolare all'art. 3 - ha introdotto la novità delle preiscrizioni le cui modalità, per l'anno scolastico 1998/99, sono state definite con un decreto del ministro del 23 aprile 1998 e convenute con un apposito gruppo di esperti ministeriali, fra i quali i rappresentanti della Conferenza dei Rettori e un gruppo di presidi della scuola media superiore.

Le caratteristiche essenziali del decreto possono così riassumersi:

- autonomia decisionale degli atenei ad accettare le immatricolazioni di qualsiasi persona in possesso del titolo di studio valido per l'accesso agli studi universitari anche non preiscritto;
- non vincolare le preiscrizioni ad un adempimento burocratico;
- cercare di mettere in rilievo lo scopo essenziale delle preiscrizioni, cioè aiutare i ragazzi a riflettere sull'eventuale scelta universitaria in base alle proprie inclinazioni, al proprio progetto di vita;
- rendere lo studente, conseguentemente, destinatario di attività di orientamento specifico negli ultimi due anni della scuola secondaria superiore.

Ogni studente interessato ha compilato il proprio modulo di preiscrizione via Internet, utilizzando qualsiasi computer esistente nella scuola (in questo caso con la collaborazione dei docenti) in alcune sedi universitarie che lo avessero reso possibile, a casa propria, negli uffici specifici del comune di residenza. Si è deciso di adottare tale metodologia per evitare così un passaggio cartaceo di notevole entità e complicazione che non avrebbe consentito l'offerta di orientamento e di informazioni nei tempi ristretti richiesti dall'esigenza di dare risposta immediata all'organizzazione delle attività.

Questo sistema ha offerto inoltre la possibilità a qualsiasi studente di accedere a tutto il sistema universitario italiano.

Il sito UNiverso, messo in rete già dal mese di agosto 1998, ha offerto agli studenti la possibilità di prendere confidenza con il sistema ancor prima del successivo 30 novembre, data di scadenza delle preiscrizioni. UNiverso conteneva non solo il modulo, ma anche una parte informativa che, peraltro è rimasta nel sito web del MURST anche dopo la conclusione delle preiscrizioni, e che si arricchirà delle novità intervenute per tutti coloro che saranno interessati alla preiscrizione universitaria per l'anno accademico 2000/2001.

Si era convenuto ancora sulla necessità che lo studente potesse esprimere un ventaglio di opzioni sia per quanto

riguarda il corso di studio che la sede universitaria.

Lo studente, infatti, ha potuto indicare le aree culturali cui era interessato; in questo modo è possibile orientare il ragazzo senza forzarlo subito verso una scelta che non si sente ancora di fare o i corsi di studio di queste aree. Ha potuto altresì indicare anche la preferenza per la sede universitaria, scegliendone fino a tre.

Nello "spirito" dell'università

La parte informativa si riferisce anche alle borse di studio, ai requisiti per ottenerle, alla loro durata, al loro importo al fine di facilitare coloro che dovessero essere nella condizione di richiederle (è consultabile la normativa di riferimento oltre all'elenco di tutte le università con relativi siti in cui trovare informazioni non solo riguardo ai corsi e, in generale alla vita accademica, ma per molti atenei anche il nominativo e il recapito del responsabile dell'orientamento).

Una ricchezza di informazioni, dunque, che eviterà anche in futuro allo studente file, disagi di ogni genere e che lo farà entrare nello spirito dell'università ancora prima di essere iscritto. La scheda di preiscrizione è stata definita "orientativa all'università" proprio per sottolineare che la preiscrizione non è vincolante. L'effettiva iscrizione all'università potrà infatti essere anche diversa dalle opzioni espresse nella preiscrizione.

La scheda preceduta da consigli poteva diventare assistita per lo studente che si fosse trovato in difficoltà nella compilazione, così come conteneva l'avvertimento di sperimentare più volte il fac-simile prima di procedere alla preiscrizione vera e propria, perché una volta compilata la scheda non sarebbe stato possibile cambiarla, né compilarne una nuova. Per dubbi o problemi di tipo tecnico si poteva fare riferimento ad un numero verde chiamato anch'esso UNiverso.

Nella scheda di preiscrizione lo studente ha indicato il proprio nome e cognome, i dati anagrafici, il tipo di scuola e quella di provenienza, la sezione, la o le sedi prescelte e le aree disciplinari, i corsi vari, l'eventuale interesse a beneficiare della borsa di

studio universitaria o la richiesta di ausili personalizzati per gli studenti in situazioni di handicap.

Con queste indicazioni la preiscrizione era completata. Seguiva un questionario non obbligatorio che, se però fosse stato compilato, avrebbe consentito di predisporre ulteriori azioni di orientamento per garantire una migliore organizzazione didattica. I quesiti erano relativi a:

- quali sono i motivi della scelta? Sono interessato a materiale informativo sull'area o sul corso prescelto, sulle tasse, sulle provvidenze per gli studenti meritevoli e privi di mezzi? Ritengo utile incontrare i docenti universitari e perché, visitare le università, assistere alle lezioni, parlare con gli studenti universitari?
- quali aspetti mi preoccupano della vita universitaria (sapere quando si svolgono le lezioni, i contatti con i professori, gli esami, le formalità burocratiche, la lontananza dalla famiglia, fare un piano di studi, non riuscire a laurearsi)?

Infatti, il MURST attraverso il Consorzio Interuniversitario incaricato dell'operazione, ha fornito le schede degli studenti che hanno effettuato la preiscrizione alle scuole e ai Provveditorati affinché, attraverso i singoli dati forniti dai ragazzi, potessero essere attivate le opportune iniziative di orientamento e di raccordo con le università interessate. Per rendere più agevole l'operazione successiva di incroci dei dati alle università il MURST ha inteso dare, invece, accesso ai dati che attengono alle singole sedi - in quanto tutte collegate in rete - secondo regole di ricerca. Ogni ateneo è stato fornito di una specifica *password* che non solo ha consentito l'accesso ai dati, ma anche qualunque elaborazione avessero voluto realizzare.

Risulta al MURST che diversi atenei hanno inviato ai ragazzi preiscritti una lettera di benvenuto, hanno trasmesso materiale informativo e soprattutto hanno fornito il riferimento a figure di accoglienza e di tutorato indicando numeri verdi cui gli studenti possono rivolgersi.

La preiscrizione universitaria ha stimolato da parte di diverse istituzioni una consistente produzione di opuscoli, vademecum, etc.: una sorta di istruzio-

ni per l'uso, per andare incontro ai potenziali clienti.

Sono stati trasmessi anche alle Regioni gli elenchi degli studenti interessati ad accedere agli interventi per il diritto allo studio per ottenere adeguate informazioni sulle condizioni e sulle procedure per beneficiare dei servizi non destinati alla generalità degli studenti.

Le aspettative

Quali erano le aspettative delle preiscrizioni? Come è comprensibile, nella prima esperienza i tempi per le attività specifiche di informazione e di orientamento destinate soltanto agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore si sono limitate ad un periodo molto circoscritto.

C'è la speranza che gli studenti che erano iscritti al quarto anno della scuola secondaria superiore nell'anno scolastico appena conclusosi abbiano ricevuto informazioni di carattere generale, così da essere favoriti nel prossimo autunno ad effettuare la preiscrizione. Dico vorranno perché, ritenendo che il meccanismo delle preiscrizioni necessitasse di un ulteriore periodo di applicazione sperimentale anche il decreto dell'8 giugno 1999, con il quale sono state apportate alcune modifiche al D.M. 21 luglio 1997, n. 245 (Regolamento recante norme in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento), prevede che fino all'anno accademico 2001/2002 le università accolgano domande di iscrizione anche non precedute dalla preiscrizione.

È stato interessante monitorare di giorno in giorno - addirittura di ora in ora - l'andamento delle preiscrizioni: si è passati dalle 167 del 1° novembre con un andamento crescente fino alla punta massima di 17.799 del 27 novembre; 2.454 del 1° dicembre, con una punta massima di 5.396 alla data di scadenza prorogata al 22 dicembre.

L'analisi della distribuzione delle preiscrizioni secondo l'ora di effettuazione ha consentito, per via telematica, di avere costantemente il polso della situazione.

I Ministeri della Pubblica Istruzione e della Ricerca scientifica e tecnologica, attraverso gli orari di compilazione, potevano verificare giornalmente

quanto fossero risultati significativi lo spot, la campagna informativa e soprattutto le azioni ricevute dalle scuole.

Considerando le preiscrizioni effettuate entro il 30 novembre, è stato possibile verificare che al 2 novembre 925 erano gli studenti preiscritti, ma che le iscrizioni erano state effettuate in tarda serata. Cosa se ne poteva ricavare? Erano ancora soli i ragazzi? Ancora poco o per niente informati dalla scuola?

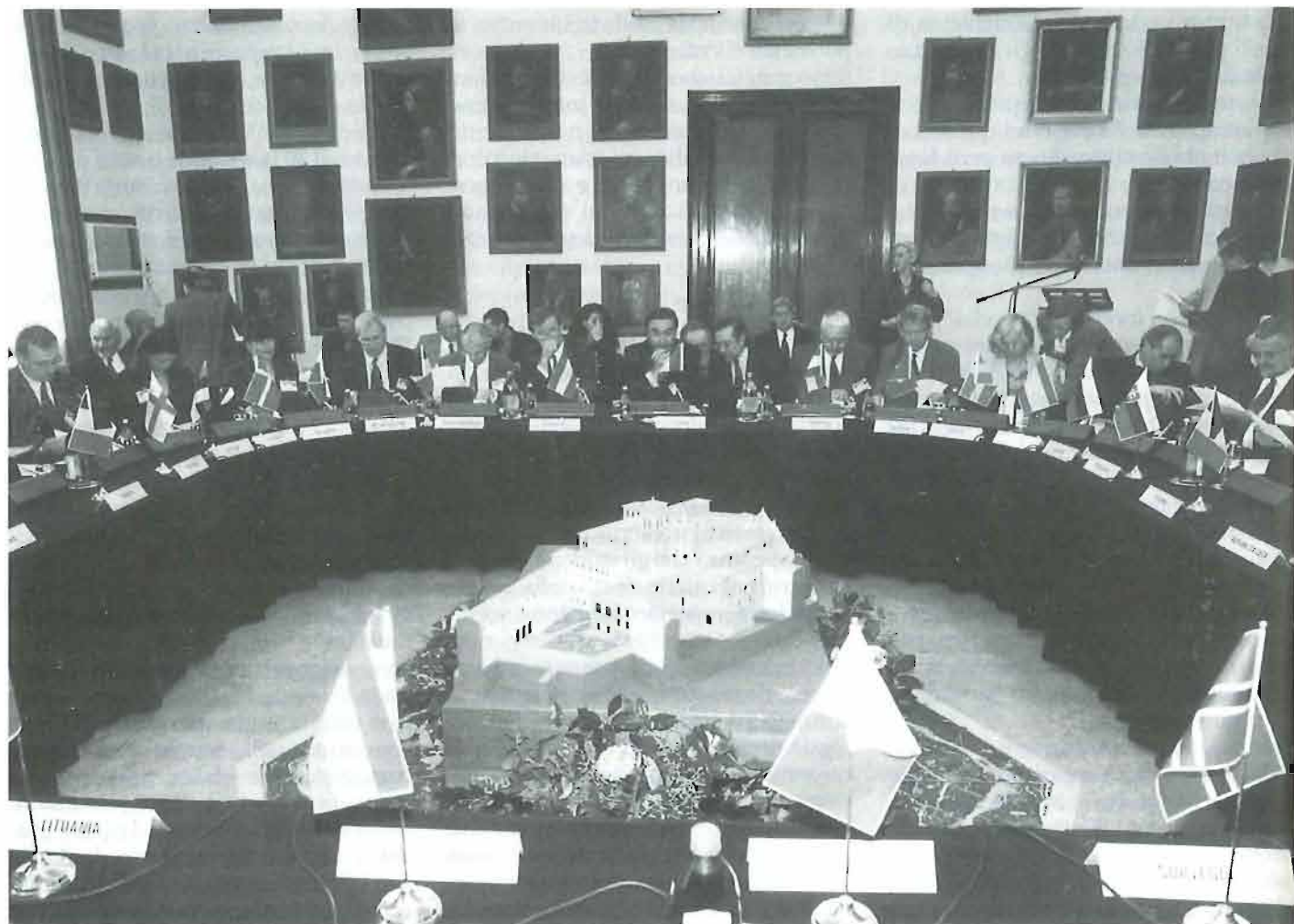
Dal 9 novembre le preiscrizioni sono state in aumento e sono passate dalle 1.650 alle 2.000 al giorno (punta del giorno 12). Le preiscrizioni venivano effettuate ormai tra le ore 11,00 e le ore 12,00 anche se ancora molte risultavano essere quelle intorno alle ore 23,00 e 24,00. Circa le preiscrizioni tra il 1° e il 22 dicembre è stato interessante notare che l'orario in cui si è registrato il maggior numero di preiscrizioni si concentrava tra le 10,00 e le 12,00 anche se non sono mancate ancora quelle comprese tra le 15,00 e le 23,00.

Pur constatando, pertanto, che era soprattutto nelle scuole che i ragazzi compilavano la scheda, rimaneva una grossa fascia di loro che operava fuori. Sono risultati preiscritti 162.025 studenti; interessati alla borsa di studio 138.472 (è evidente che sono stati ignorati i requisiti per ottenerla; hanno indicato la necessità di beneficiare di ausili personalizzati, in quanto studenti in situazione di handicap, 1.537 ragazzi; 85.114 sono risultati i ragazzi che hanno compilato il questionario facoltativo).

Con la preiscrizione, siamo di fronte ad una svolta: le università, infatti saranno nella condizione di conoscere in anticipo le future matricole e attraverso i rapporti che riusciranno a stabilire - ci auguriamo tanti - con le scuole, passare dall'informazione alla formazione degli studenti. In tempo reale si potranno organizzare incontri presso le varie facoltà, far conoscere da vicino l'ambiente universitario, le biblioteche, gli istituti. Potranno essere i docenti, ovvero gli studenti *seniors* a contribuire alla scelta dei ragazzi.

Fugare i dubbi e le incertezze

I dubbi e le incertezze, solitamente in agguato nei confronti di chi al termine



Convegno di Bologna. La tavola rotonda con il ministro dell'Università Zecchino (al centro)

della scuola secondaria superiore si accinge ad iscriversi all'università, così come le rinunce, con il sistema delle preiscrizioni, ci si augura, dovrebbero scomparire.

Gli studenti non saranno più abbandonati a se stessi, ma accompagnati e sostenuti proprio nel momento in cui, comprendendo le proprie inclinazioni e aspettative, sceglieranno il percorso formativo, fondamento del proprio futuro e del proprio inserimento nel mondo del lavoro.

È difficile orientarsi nel sistema universitario, tanto complesso, quanto sconosciuto. È frequente il fenomeno di iscrizioni al buio o iscrizioni su discipline che vanno di moda o effettuate per motivi di convenienza.

Il sistema delle preiscrizioni si oppone

a tutto questo. Mira a sovvertire questo fenomeno e a mettere in risalto quale percorso universitario è più rispondente alle capacità del ragazzo.

La maggior parte degli studenti di scuola secondaria superiore solo al termine degli studi si trova di fronte ad un panorama che comprende facoltà, corsi di laurea, diplomi.

Quali i corsi di studio ad accesso libero e per quali sono previsti i test selettivi? Per molti ragazzi poi non è indifferente il problema dei costi: tasse e contributi: perché l'una, perché gli altri?

Studenti capaci e meritevoli, ma privi di mezzi possono ottenere l'esonero totale o parziale dal pagamento delle tasse purché ricorrano le condizioni del DPCM "Uniformità di trattamento sul diritto agli studi universitari" del 30

aprile 1997, ma senza dubbio lo studente che esce dalla scuola non conosce tale normativa, tali possibilità.

Il sito delle preiscrizioni ora glielo consente. La preiscrizione lo fa mettere in contatto con gli enti per il diritto allo studio della regione prescelta.

L'orientamento alla scelta universitaria entra di diritto nella scuola con le preiscrizioni. La scuola ha un grande ruolo: quello dello sviluppo personale e dell'integrazione sociale.

Accompagnare i ragazzi nel passaggio dalla scuola all'università, all'inserimento del mondo del lavoro costituirà un impegno di tutti per il bene di tutti, e il buon successo della prima esperienza di preiscrizioni telematiche ci fa sperare di che tutto questo si realizzi in modo efficace.

Indagine sull'organizzazione degli Uffici Affari Internazionali negli atenei italiani

RELAZIONI VERAMENTE INTERNAZIONALI ?

Antonella Cammisia

Dirigente dell'Ufficio V – DAUS del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

Luigi Sarno

Direttore del Conics

Paola Claudia Scioli

Responsabile dell'Ufficio Relazioni Internazionali dello Iulm

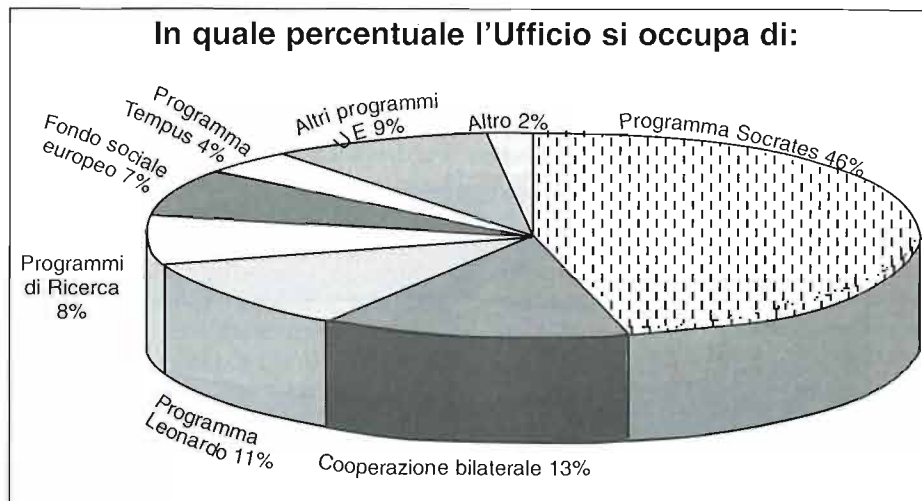
Il quadro di riferimento

Il settore delle relazioni internazionali all'interno del mondo universitario ha conosciuto negli ultimi anni una notevole espansione, alla quale si è accompagnata una maggiore sensibilità alla dimensione internazionale da parte delle autorità di vertice degli atenei del nostro paese.

A questo mutamento ha contribuito in maniera sostanziale l'aumento e la diversificazione dei programmi di cooperazione accademica lanciati nell'ultimo decennio dall'Unione Europea, per far fronte ai quali le università hanno dovuto dotarsi di strutture più ampie rispetto al passato.

Gli uffici per le relazioni internazionali degli atenei hanno quindi dovuto adattarsi alle nuove competenze e funzioni che venivano loro richieste dai nuovi programmi, e particolarmente dal passaggio dal Programma Erasmus – che prevedeva un sistema di gestione decentrato attraverso singoli micro-progetti di mobilità – al Programma Socrates, che richiede una gestione delle attività centralizzata a livello di ateneo.

Da queste considerazioni, e dalla sensazione – nata nel corso di alcuni eventi informativi a livello nazionale – che vi siano all'interno delle università delle difficoltà di comunicazione e di diffusione delle informazioni, è scaturita l'idea di avviare un'indagine specifica volta ad approfondire il livello di conoscenza delle strutture che negli atenei



curano i rapporti internazionali, comprenderne meccanismi e procedure e soprattutto individuare eventuali difficoltà che ne ostacolino un ulteriore sviluppo, riscontrando al contempo esigenze o necessità degli operatori in termini di attrezzature, personale o accesso all'informazione.

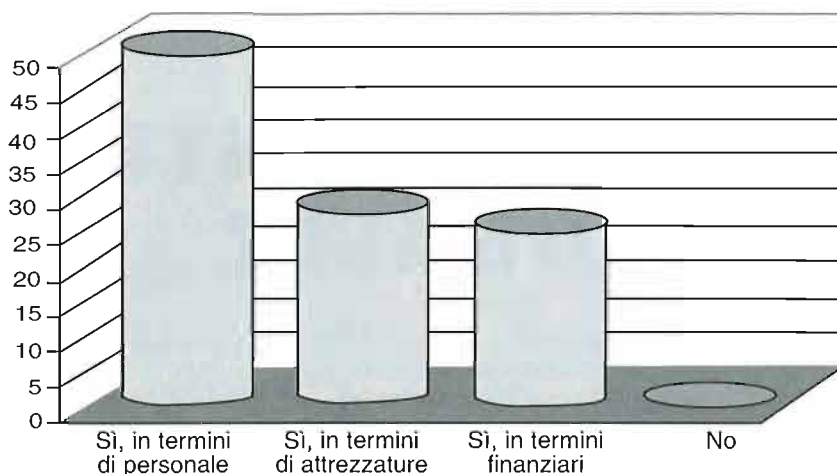
Il questionario

Nell'estate del 1998 il MURST, in collaborazione con il CONICS (Consorzio Interuniversitario per la Cooperazione allo Sviluppo), ha elaborato un ampio questionario conoscitivo che è stato inviato a tutti gli uffici relazioni internazionali delle università italiane e, in forma più snella, ai docenti delegati dai rettori ad occuparsi di relazioni internazionali.

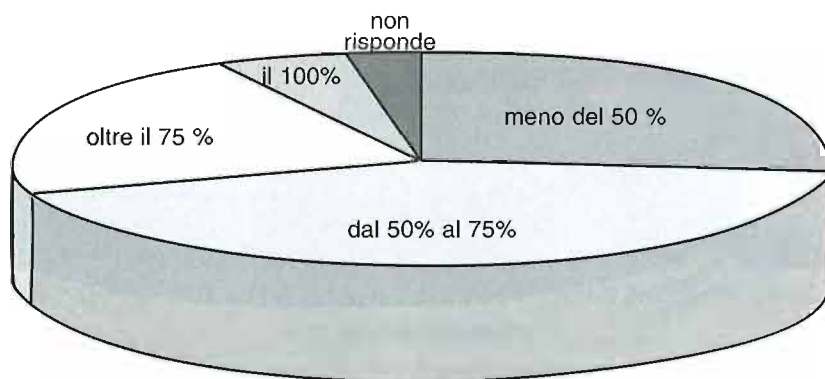
Il questionario comprendeva 68 domande ed era suddiviso in 5 sezioni: la prima, introduttiva, in cui si chiedevano dati sulla struttura e sulle sue attività; la seconda, ristretta, incentrata sul livello di informatizzazione degli uffici; la terza relativa allo scambio di comunicazioni con altri uffici dell'ateneo e con l'esterno; la quarta, tesa a rilevare le esigenze avvertite dagli operatori; infine la quinta, dedicata interamente alle procedure nell'ambito del Programma Socrates.

Un primo esame dei dati rilevati dai questionari è stato presentato e discusso in occasione della riunione del gruppo di lavoro "Risorse" nell'ambito del Convegno nazionale su "Le relazioni internazionali nel sistema universitario – Scambi di esperienze", organizzato dalla Conferenza dei Rettori presso l'U-

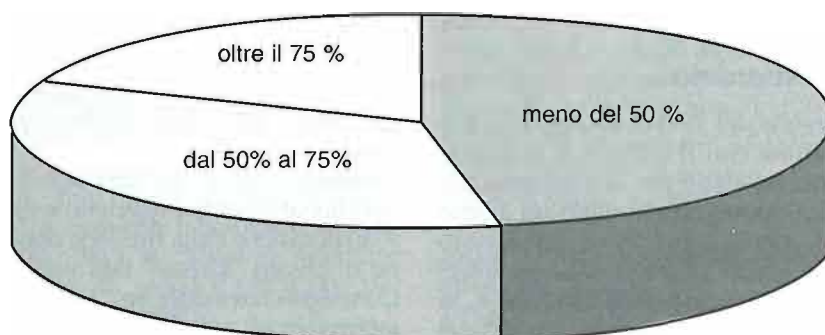
Secondo Voi, l'Ufficio ha necessità di maggiori risorse ?



In quale percentuale l'Ufficio è a conoscenza delle attività che coinvolgono singole strutture della vostra istituzione?



In quale percentuale l'Ufficio è a conoscenza delle attività che coinvolgono singole strutture della vostra istituzione?



Università degli Studi del Molise nei giorni 8 e 9 aprile scorsi.

I dati quantitativi

Le istituzioni di istruzione superiore coinvolte nell'indagine sono state 69, le risposte pervenute 62. Degli atenei che hanno compilato il questionario, 4 erano di nuova costituzione (le Università del Sannio e "Magna Graecia" di Catanzaro e le due libere Università di Bolzano e "S. Pio V" di Roma) e pertanto o non avevano ancora avviato attività internazionali o non disponevano di alcuna struttura deputata ad occuparsene. In due delle restanti 58 istituzioni non esiste un ufficio preposto alle relazioni internazionali e tali attività ricadono quindi sotto la competenza di altri uffici.

I dati che seguono si riferiscono quindi alle 56 istituzioni che hanno compilato il questionario e presso le quali esiste un ufficio relazioni internazionali.

I risultati dell'indagine

Il primo dato che emerge sfogliando i questionari è la varietà e disomogeneità delle denominazioni degli uffici che si occupano di relazioni internazionali nei vari atenei.

Ciò appare significativo, in quanto a denominazione diversa corrispondono funzioni e competenze "ritagliate" in maniera differente.

Ancor più variegata è la situazione dei docenti delegati dai rettori a occuparsi di relazioni internazionali: in alcuni casi vi è un solo docente per tutte le attività internazionali, mentre in altri casi si trovano più docenti ciascuno con una delega specifica, settoriale o geografica (ad esempio, i programmi di ricerca, i rapporti con i paesi in via di sviluppo, ecc.).

La diversità delle funzioni si rispecchia naturalmente sia nella quantità delle risorse umane a disposizione dell'ufficio sia nel diverso peso che all'interno degli uffici viene dato alle varie tipologie di attività, o di programmi, e quindi delle risorse in termini di personale e di tempo che ciascuna tipologia o programma assorbe.

Relativamente a funzioni e competenze, comunque, emergono alcune carat-

teristiche comuni pressoché a tutti gli uffici: a) in tutti i casi gli uffici si occupano dei programmi comunitari di mobilità studentesca e delle attività internazionali "tradizionali", quali la stipula degli accordi interuniversitari a livello di ateneo; b) tutti gli uffici hanno accesso ai mezzi di comunicazione informatica; c) in 53 casi su 56 il settore di attività che impegna maggiori risorse è quello relativo al Programma Socrates dell'Unione Europea.

È qui interessante notare come a questa "supremazia" del Programma Socrates per quanto riguarda l'impegno che esso richiede agli uffici non corrisponde necessariamente una scelta politica dell'ateneo.

Nel questionario, infatti, si chiedeva anche di dar conto dell'importanza strategica che ciascun ateneo conferisce ai vari settori di attività, e non sempre il Programma Socrates è risultato al primo posto nelle risposte.

Ciò lascia intendere che l'impegno richiesto da questo programma prescinde dalla rilevanza che in termini strategici l'ateneo a livello centrale intende assegnargli, il che è imputabile probabilmente alle complessità amministrative correlate alla gestione del programma stesso: una supposizione che trova conferma nelle risposte ai quesiti sulle necessità di assistenza in termini di corsi di aggiornamento o iniziative analoghe. Qui, infatti, ben 51 università su 56 hanno risposto di essere interessate a corsi di aggiornamento sugli aspetti amministrativo-contabili dei programmi comunitari di cooperazione universitaria.

Da quanto si rileva dai questionari, la dotazione di personale degli uffici relazioni internazionali, pur con le ovvie differenze in termini assoluti fra atenei di grandi e piccole dimensioni, non sembra caratterizzata da squilibri rilevanti fra circoscrizioni territoriali o fra istituti universitari e atenei multifacoltà. Tuttavia, emerge una richiesta diffusa di più personale e soprattutto (50 atenei su 56) di personale più qualificato, o meglio di personale più "esperto", con una formazione specifica nel settore delle relazioni internazionali universitarie.

Tale esigenza nasce probabilmente dalla già citata accelerazione che il settore ha subito nell'ultimo decennio (si pensi

solo alla quantità di programmi di interesse accademico che l'Unione Europea ha lanciato negli ultimi anni, programmi o iniziative spesso assai diverse fra loro per modalità di partecipazione e gestione amministrativa), accelerazione cui non sempre ha corrisposto un altrettanto rapido cambiamento in termini di aggiornamento del personale e più in generale di modalità organizzative all'interno degli uffici che di tali attività si occupano.

Dalla sezione del questionario che si incentrava sulle modalità di informazione e comunicazione all'interno e all'esterno dell'ateneo emergono dei dati di un certo interesse.

Mentre infatti – grazie alla partecipazione ad associazioni internazionali o a specifiche giornate informative, come pure all'uso dei mezzi di comunicazione informatici – non si rilevano difficoltà sostanziali degli uffici per quanto riguarda l'accesso all'informazione proveniente dall'esterno, più pronunciate sono le difficoltà che essi incontrano nella comunicazione e nello scambio di informazioni con le altre strutture e gli altri livelli della propria istituzione.

Nella maggior parte dei casi gli uffici dichiarano di non possedere una conoscenza completa delle attività internazionali che coinvolgono singole strutture all'interno dell'ateneo, una carenza di informazione che aumenta notevolmente quando tali attività siano avviate da singoli docenti.

Questa situazione, di per sé conseguenza naturale del maggiore coinvolgimento e dell'accresciuta accessibilità ai finanziamenti per attività internazionali da parte delle singole strutture (es. i dipartimenti) e anche dei singoli ricercatori, limita però il raggio d'azione conoscitiva da parte degli uffici centrali degli atenei; ciò si ripercuote spesso negativamente sull'efficacia complessiva delle azioni che lo stesso ateneo intraprende per incrementare o perfezionare la partecipazione delle proprie strutture ad attività internazionali.

Una struttura diversa

A tale problema e a diversi altri che emergono dall'esame dei questionari pervenuti, potrebbe offrire una soluzione la proposta contenuta nel documento conclusivo redatto dal gruppo di

lavoro sopra citato nel corso del convegno all'Università del Molise: si tratta di un'idea efficace, il cui perno è la creazione, all'interno degli atenei, non già di un "ufficio" per le relazioni internazionali, bensì di un "centro" ove siano coinvolte rappresentanze delle diverse tipologie di personale presenti nell'ateneo.

Una simile struttura potrebbe ridurre notevolmente gli ostacoli logistici e informativi rilevati dall'esame dei questionari, consentendo allo stesso tempo la creazione di sinergie fra personale docente ed amministrativo, l'utilizzo strategico di competenze diverse e una diffusione ottimale delle informazioni di maggior rilievo.

Un ultimo accenno merita l'altra conclusione cui il gruppo di lavoro è giunto al termine delle discussioni, relativa al personale.

È interessante notare che, se da un lato si esprime la necessità di una maggiore qualificazione dei funzionari che operano nel settore (che nel documento conclusivo vengono chiamati "manager" delle relazioni internazionali), dall'altro si raccomandano azioni volte a garantire una maggiore sensibilizzazione e informazione di *tutto* il personale amministrativo dell'istituzione alle attività del settore relazioni internazionali: viene offerto cioè un suggerimento che trascende il livello "micro" del singolo ufficio per raggiungere il livello "macro" dell'ateneo nel suo complesso.

Ciò sembra dimostrare una raggiunta coscienza dell'impossibilità (o, se vogliamo, solo dell'inutilità) di continuare a considerare le relazioni internazionali delle università come un settore a sé stante un po' bizzarro, e anche una consapevolezza della necessità sempre crescente di intendere "l'internazionalità" come una dimensione trasversale dell'ateneo, che percorra finalmente l'istituzione universitaria per così dire in diagonale, dall'alto al basso ma attraversandone contemporaneamente tutte le componenti "orizzontali".

Un approccio nuovo, quindi, per cercare di rispondere in maniera più concreta e appropriata alle mutate esigenze delle relazioni internazionali degli atenei e di cui non ci sembra inopportuno auspicare un'ampia diffusione all'interno delle nostre università.

Il Consorzio Interuniversitario sulla Formazione è un ente capace di offrire servizi di formazione, aggiornamento e riqualificazione professionale a livello sovra-universitario di interesse nazionale, lasciando comunque libere le singole università di organizzare parallelamente attività di formazione permanente per il proprio personale a livello locale

OBIETTIVI PER LA FORMAZIONE

Franco Bochicchio

Direttore del Coinfo, Università degli Studi di Torino

I perché del Consorzio

Il Co.IN.FO. nasce nel marzo 1994 presso l'Università di Torino dalla volontà iniziale di sei atenei (Torino, Bologna, Cagliari, Firenze, Siena e Modena) e della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione.

Nasce a Torino, perché questa Università fu tra le prime a sensibilizzare, già nel 1990, gli atenei sui problemi ancora aperti in materia di formazione del personale, e con ciò assunse di fatto il ruolo di "apripista".

Ruolo che all'atto della costituzione del Consorzio venne unanimemente "ripagato" con la decisione di affidare a Torino il coordinamento delle attività consortili, che oggi costituisce per l'Ateneo subalpino un centro di eccellenza, come l'attuale rettore Rinaldo Bertolino non ha mai mancato di sottolineare in diverse occasioni ufficiali.

A soli cinque anni dalla sua fondazione, aderiscono oggi al Co.IN.FO. quaranta università italiane.

Il Consorzio opera attraverso gli organi statutariamente previsti, che attualmente sono:

il *presidente*: prof. Gian Piero Quaglinò (Università di Torino);

il *direttore*: dott. Franco Bochicchio (Università di Torino);

la *giunta*: dott. Carlo Vidoni Guidoni (Università di Padova), dott. Franco Meloni (Università di Cagliari), dott. Giuseppe Bisceglie (Università di

Modena), dott. Guido Croci (Università di Bologna), dott.ssa Clara Costantini (Università di Siena);

il *comitato tecnico-scientifico*: prof. Rodolfo Zich (Conferenza dei Rettori), prof. Luciano Gallino (Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica), dott. Innocenzo Santoro (Convegno dei Dirigenti), prof. Guido Melis (Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione); prof. Gianni Puglisi (IULM), dott. Roberto Volpi (Università di Firenze);

l'*assemblea*, dove ciascuna università è rappresentata dall'organo politico (il rettore), da quello gestionale (il direttore amministrativo), e da quello operativo (il responsabile della formazione del personale).

Questa scelta ha consentito di dare piena operatività alle iniziative del Consorzio, le quali sono realizzate di volta in volta presso le sedi delle università consorziate, che annualmente si auto-propongono per progettare e ospitare le iniziative consortili.

Le ragioni che hanno indotto gli atenei fondatori a costituire il Consorzio evidenziavano un bisogno concreto, anche se non ancora ampiamente diffuso, almeno alla data di cinque anni fa.

La legge n. 168/93 sull'autonomia universitaria e il decreto legislativo n. 29/83 sulla riforma del rapporto di pubblico impiego hanno determinato una marcata modificazione nel modo di gestire le università: alcuni lo ritengono più conforme al modello privatistico, chi scrive preferisce definirlo

semplicemente diverso rispetto a quello tradizionale.

In particolare, è stato sottolineato che le conoscenze e le capacità tradizionalmente richieste a funzionari e dirigenti oggi non sono sufficienti a garantire la realizzazione dei nuovi obiettivi "aziendali" (finanziari e organizzativi), che il decentramento amministrativo ha reso di fatto implicito, quale contropartita al vantaggio dell'autonomia universitaria.

Il Consorzio pertanto si è posto fin dall'inizio come un ente capace di offrire servizi di formazione, aggiornamento e riqualificazione professionale a livello sovra-universitario di interesse nazionale diffuso, lasciando comunque libere le singole università di organizzare parallelamente attività di formazione permanente per il proprio personale a livello locale. In particolare i principali filoni di attività che il Consorzio ha e sta realizzando riguardano: professionalizzare i "mestieri" emergenti nell'università; creare luoghi di scambio e di confronto su tematiche di comune interesse tra gli atenei; realizzare attività di studio e di ricerca sulla formazione in grado di stimolare il diffondersi di una reale cultura del servizio pubblico.

Il Consorzio promuove annualmente un convegno nazionale sulla formazione, ormai giunto all'ottava edizione, che viene organizzato presso una sede universitaria consorzata.

L'Università di Cagliari cura dal 1994 l'attività editoriale per conto del Con-

sorzio, e per questo pubblica un periodico - *Co.In.Fo. News* - che divulga notizie, informazioni, studi e ricerche in materia di formazione; la stessa Università gestisce inoltre il sito Internet del Co.In.Fo. al seguente indirizzo: <http://csia.unica.it/coinfo>.

In questa fase di progressivo avvicinamento ad una gestione ispirata ad un modello più privatistico delle università, ci siamo accorti che affioravano tutti i limiti imposti dal tradizionale approccio burocratico. Era quindi necessario fare chiarezza in un quadro definito solo al livello di generiche enunciazioni di principio. Per questa ragione il Co.In.Fo. ha ritenuto necessario elaborare una propria carta dei principi, allo scopo di informare sui suoi motivi ispiratori e sugli obiettivi culturali e professionali che intende raggiungere attraverso la formazione del personale.

La carta dei principi

"La consapevolezza della centralità delle risorse umane per lo sviluppo della pubblica amministrazione del nostro paese è ormai ampiamente condivisa. Questa consapevolezza, da tempo presente soprattutto nel mondo imprenditoriale, è maturata in seguito alla sensibilissima accelerazione delle dinamiche economiche, sociali e politiche che ha caratterizzato l'ultimo ventennio.

Dal riconoscimento dell'emergenza, il dibattito si è trasferito sulle modalità per darvi risposta. I tentativi di riforma della pubblica amministrazione che nel tempo si sono succeduti hanno avuto come connotato prevalente la convinzione che le leggi, da sole, fossero sufficienti ad introdurre miglioramenti nell'organizzazione del lavoro.

Meno frequentemente si è investito sulle risorse umane e sulla cultura del servizio pubblico ritenendo, ancora una volta, che i problemi fossero più legati alla quantità di addetti piuttosto che, anche, alla qualità delle prestazioni.

Il ritardo storico della formazione del personale nella pubblica amministrazione italiana può essere almeno in parte riconducibile a questi fattori.

La nuova disciplina autonomistica per le università, che corrisponde ad una

più generale tendenza al decentramento delle competenze, ha anche favorito un processo di ridefinizione sui compiti e la responsabilità della dirigenza che sono stati recepiti con il decreto legislativo n. 29/93.

Un decreto che tuttavia non chiarisce esaurientemente il profilo culturale e professionale richiesto al dirigente, indicando una generalità di competenze vecchie e nuove, ripartite in modo frammentario su alcuni articoli del testo, che fanno riferimento al complesso degli adempimenti normativi.

E questo è un problema aperto, che riguarda non soltanto la formazione della dirigenza in carica, ma anche e soprattutto la formazione di coloro che in futuro saranno destinati ad esserlo, e dei funzionari che con la dirigenza sono chiamati ad operare.

Un problema che richiede un ripensamento globale sulla formazione, nella sua trasformazione da mero fattore di costo in fattore di investimento produttivo, reso possibile sviluppando politiche formative nel contesto di un nuovo modello culturale ed istituzionale di riferimento.

Tali politiche debbono proporsi di realizzare quel cambiamento auspicato nelle organizzazioni attraverso la trasmissione e la verifica di un sapere qualificato, più orientato alla filosofia della gestione che a quella dell'adempimento formale, conformemente al modello organizzativo tipico di una moderna organizzazione di servizi.

Può essere forse questa una via nuova per privatizzare senza mortificare quella cultura fortemente radicata nel pubblico impiego che non è tutta da buttare via, ma che invece ha urgenza di essere corretta e valorizzata al contempo.

Quella stessa cultura che in passato ha reso inattuata, e rigettato come un corpo estraneo talune riforme che, forse anche valide sul piano teorico, non tenevano conto delle specificità insite nella pubblica amministrazione italiana.

Qual è dunque il nuovo profilo del dirigente che vogliamo nelle università? È un soggetto con una cultura a livello universitario, con forti capacità relazionali e comunicative, dotato di flessibilità e capacità decisionali, cultura della responsabilità, capacità di

Le attività del Co.In.Fo. dal 1994 ad oggi, in cifre

- ◆ n. 45 seminari a diffusione nazionale
- ◆ n. 4 convegni nazionali sulla formazione
- ◆ n. 5 pubblicazioni nella collana editoriale "Formazione per la pubblica amministrazione", Ed. Celid, Torino.
- ◆ n. 7 pubblicazioni Co.In.Fo. News Cagliari
- ◆ n. 19 seminari di formazione in house presso università consorziate
- ◆ n. 7 partecipazioni a convegni e seminari promossi da altri enti pubblici e privati
- ◆ n. 2.000 visitatori Sito Internet del Co.In.Fo.
- ◆ n. 1.800 partecipanti alle iniziative seminariali e convegnistiche del Co.In.Fo.

elaborare progetti innovativi, creatività, e spiccata propensione alla gestione ed alla valorizzazione delle risorse umane.

Le competenze richieste ad un soggetto dotato di tali requisiti si ritrovano almeno in parte nel decreto legislativo n. 29/93, e non attengono soltanto, com'è finora accaduto, alla conoscenza ed alla capacità di interpretare ed applicare norme di legge, ma contemperano conoscenze interdisciplinari che vertono oltre al diritto in senso lato, alla psicologia del lavoro, alla formazione del personale, all'informatica, alla contabilità di Stato, alla comunicazione ed alla gestione delle risorse, all'organizzazione aziendale, al controllo di gestione ed alla verifica dei risultati in termini di produttività e di soddisfazione dell'utenza.

Questa è la vera sfida della formazione per realizzare quel cambiamento organizzativo tanto atteso in Italia, in assenza del quale ogni riforma resterebbe in gran parte inattuata. Con ciò intendiamo realizzare più che un progetto politico, un progetto metodologico. Il raggiungimento dell'obiettivo presuppone

La competenza professionale

Conoscenze

- I. Tecnico/Specialistiche
Giuridico/Normativo
Economico/Finanziario

Capacità'

2. Logico/Strategiche
Analisi dei problemi
Soluzione dei problemi
Decisione
3. Interpersonali
Comunicazione
Negoziazione
Conduzione di gruppi
4. Gestionali
Leadership
Motivazione
Organizzazione

Qualità

5. Qualità
Flessibilità
Equilibrio
Creatività

ne l'organizzazione di un percorso formativo e di aggiornamento professionale articolato, serio, efficace e denso di momenti di verifica.

Ma soprattutto presuppone un investimento a livello istituzionale che altri paesi europei hanno saputo affrontare con soddisfacenti risultati.

L'università in Italia è un piccolo com-

parto del pubblico impiego, e al contempo quello che raccoglie le più qualificate risorse didattiche e scientifiche del paese.

Esistono dunque le condizioni ottimali per avviare un laboratorio sperimentale di sviluppo della formazione che può nascere attraverso la collaborazione tra le università, anche privilegian-

do l'utilizzo delle risorse interne (professori universitari e dirigenti amministrativi) per una trasmissione del sapere qualificata e personalizzata alle esigenze del settore.

Le università dispongono della possibilità di organizzarsi autonomamente per realizzare quei cambiamenti di cui sentono il crescente bisogno nelle proprie amministrazioni. Anche con questi propositi è nato il Co.In.Fo., che ha voluto raccogliere la sfida.

Una sfida che non riguarda soltanto l'università, data la forte omogeneità delle problematiche, ma che può costituire un osservatorio per tutta la pubblica amministrazione italiana.

Il modello della competenza professionale

Il Consorzio ha elaborato un proprio profilo di competenze che si adatta di volta in volta alla tipologia delle iniziative, dei partecipanti, degli obiettivi e delle finalità che si vogliono perseguire. Tale modello costituisce una fondamentale base di riferimento scientifica sulle attività di formazione permanente in ambito universitario.

L'istituzione del corso di laurea in Scienze della Comunicazione ha dimostrato ancora una volta la capacità innovativa della LUMSA, che cerca di formare laureati dotati di flessibilità, competenza e spirito critico mantenendo sempre viva l'attenzione ai valori della persona

UNA REALTÀ IN EVOLUZIONE

Claudio Vasale

Coordinatore del corso di laurea in Scienze della Comunicazione

Donatella Pacelli

Docente di Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa

Il corso di laurea in Scienze della Comunicazione è la risposta che l'università sta offrendo alla moderna società complessa, i cui contraddittori segnali di crescita fanno emergere molteplici esigenze: innanzi tutto quella di utilizzare al meglio la risorsa della comunicazione, cartina di tornasole del buon funzionamento di qualsivoglia realtà di vita collettiva, della sua capacità di mettersi a confronto con l'esterno e di emergere con ruoli attivi nello scenario sociale.

Tradizione e innovazione

L'attenzione che ruota intorno alla comunicazione esprime l'esigenza di superare l'antinomia fra tradizione e innovazione, tipica dell'età moderna, e il bisogno di creare interconnessioni su larga scala per soddisfare le aspettative della globalizzazione; tuttavia, l'impiego delle nuove tecnologie deve essere garanzia di realizzazione professionale, di mobilità sociale, di scambio culturale, ma ancor prima di crescita della persona.

In questa ottica, il corso di laurea in Scienze della Comunicazione offre una formazione interdisciplinare che da una parte mantiene le sue radici umanistiche, e dall'altra le completa con una serie di conoscenze specialistiche atte a soddisfare la crescente richiesta di profili professionali flessibili e diversificati.

La comunicazione, oggi, non riguarda più soltanto la produzione culturale e il giornalismo, ma anche le imprese pubbliche e private nonché il settore della pubblica amministrazione che sta cercando di avvicinarsi al cittadino attraverso nuove strategie comunicative.

La nascita del corso di laurea in Scienze della comunicazione nella LUMSA si inserisce in un cambiamento di grande rilievo.

All'inizio degli Anni Novanta l'Istituto Superiore Pareggiato di Magistero "Maria SS. Assunta" decise la trasformazione in Libera Università: la facoltà di Magistero divenne facoltà di Scienze della Formazione e venne istituita la facoltà di Lettere e Filosofia, ma la prima grossa novità di queste modificazioni fu proprio l'istituzione del corso di laurea in Scienze della Comunicazione.

Tale istituzione, in applicazione del D.M. 31/10/91, si attuò all'interno della facoltà di Lettere e Filosofia con l'iscrizione di ben 88 matricole su un numero complessivo pari a 193, e a fronte di un totale di iscritti che passò subito dagli 827 del precedente Istituto Pareggiato ai 1.053 della neonata Libera Università.

Da quel primo anno ad oggi gli iscritti al corso di laurea sono stati in totale 1.393; i laureati fino ad oggi sono 169. Gli attuali iscritti sono 1.224, cioè più di un terzo di tutti gli iscritti alla

Libera Università. Questo può dar ragione del fatto che Scienze della Comunicazione ha in certo senso costituito il volano del rilancio dell'istituto universitario nato sessant'anni fa.

Capacità innovativa

La LUMSA ha avviato i nuovi processi di formazione universitaria coniugando competenze accademiche e professionali ai fini di una formazione non astratta dalle esigenze del mercato e nello stesso tempo ad esse non supinamente corriva.

Anche grazie a questa innovazione, la LUMSA ha superato l'isolamento in cui una certa tradizione accademica rischiava di racchiuderla, dimostrando ancora una volta la propria capacità di adattamento alle trasformazioni e di controllo e guida delle stesse.

Scienze della Comunicazione – attualmente presente nelle università di Roma "La Sapienza", Bologna, Torino, Salerno, Siena, Palermo, Padova, Napoli "Suor Orsola Benincasa", Trieste, Milano IULM e Cattolica, Genova, Macerata, Perugia, Teramo, Modena, Ancona e Lecce – rappresenta un corso di laurea originale sia per aver importato accademicamente in modo unitario e con autonomia di intenti formativi le macro-aree delle scienze della comunicazione, sia per la rispettiva aggregazione e articolazione interna

delle varie aree disciplinari, anche di quelle nuove, secondo un processo che, per analogia, ricorda quello che vide la nascita – quasi settant'anni prima – nell'universo accademico italiano della facoltà di Scienze politiche: in entrambi i casi in risposta ad un bisogno che scommetteva sul futuro piuttosto che rispondere all'immediato presente.

Corsi integrativi

Nel carattere proprio della libera università, ma rispettando le tabelle ministeriali, la LUMSA ha rafforzato gli insegnamenti "canonici" di Scienze della Comunicazione con una serie di corsi integrativi di taglio professionalizzante arricchiti da seminari, laboratori, esercitazioni, *stage* con enti e reti esterni all'ateneo, etc.

Si è così operata una sinergia tra docenti universitari ed esperti provenienti dal mondo del lavoro, tra formazione superiore e mercato.

Sinergia, ma non omologazione: il corso di laurea in Scienze della Comunicazione, intenzionalmente inserito – come abbiamo visto – all'interno della facoltà di Lettere e Filosofia, ha accentuato la sua funzione di preparazione metodologica e deontologica, nella consapevolezza che la nuova figura del comunicatore emergerà dalla sintesi di competenza specialistica e di coscienza neo-umanistica, secondo le finalità culturali della LUMSA: "*in fide et humanitate*".

L'istituzione del corso, inoltre, è stata un'occasione di dialogo tra docenti ed esperti, in cui i primi si sono sensibilizzati alle esigenze dello sviluppo neotecnologico nella fase della globalizzazione, mentre i secondi hanno scoperto il significato più profondo della formazione teorica di base quale elemento sempre più imprescindibile per uno sviluppo non solo competitivo, ma anche sostenibile.

In certo senso, l'esperienza di Scienze della Comunicazione è stata una sorta di banco di prova per quella riforma universitaria attesa da decenni ed oggi in dirittura d'arrivo, pur con tutti gli interrogativi, le incertezze, le perplessità, le sfide che inevitabilmente suscita e comporta.



La struttura del corso

Attualmente il corso ha durata quinquennale e si struttura in un biennio formativo di base, comprensivo di dieci insegnamenti che coprono diverse aree disciplinari (scientifico-tecnologica, comunicativa, economica, sociologica, semiotica, linguistica, psicologica, giuridica, storica) e in un triennio di indirizzo professionalizzante che prevede tre opzioni.

Nel corso del biennio sono inseriti anche due insegnamenti di teologia e tre idoneità relative alla conoscenza della lingua inglese e alla composizione ed elaborazione di testi (in italiano e in inglese) con l'uso di un programma di videoscrittura.

Il triennio propone tre diversi indirizzi: a) comunicazione di massa; b) comunicazione istituzionale e d'impresa; c) giornalismo. Per ciascun indirizzo sono previsti tre insegnamenti fondamentali comuni, sette insegnamenti costitutivi di indirizzo, quattro opzionali, e due insegnamenti di teologia.

L'indirizzo in giornalismo, per il quale vige l'obbligo di frequenza, prevede anche 18 mesi di pratica guidata comprensiva di attività di laboratorio, seminari professionali e *stage* di formazione.

In base ad una recentissima direttiva dell'Ordine Nazionale dei Giornalisti, la laurea dà immediatamente accesso all'esame per l'ammissione all'Ordine, secondo un numero programmato,

senza necessità di farlo precedere dai 18 mesi di praticantato (di fatto, già compresi nei 5 anni).

Iniziative culturali

A sette anni dalla sua nascita, il corso è diventato sede di varie iniziative culturali grazie all'organizzazione di convegni e seminari interdisciplinari e all'attivazione di una serie di ricerche sul campo a cui hanno partecipato molti studenti.

La particolare attenzione riservata alla formazione post-universitaria è testimoniata dal *master* europeo in "Comunicazione e management per le politiche culturali pubbliche e private", recentemente istituito in collaborazione con l'Istituto Internazionale Jacques Maritain e la Fondazione Cassamarca. Non mancano, inoltre, le occasioni di scambio interculturale: numerosi studenti, infatti, svolgono un periodo di formazione all'estero, e altrettanti studenti europei sono ospitati nel nostro Ateneo nell'ambito del programma Socrates.

Per potenziare il dialogo con il mondo del lavoro, Scienze della Comunicazione organizza degli *stage* anche per i due indirizzi – comunicazione di massa e istituzionale e d'impresa – che non li prevedono obbligatoriamente, all'interno di convenzioni con enti o aziende.

Attualmente è in corso il progetto di una nuova strutturazione del corso di laurea, in linea con le indicazioni della riforma universitaria.

Il nuovo profilo della formazione dovrebbe prevedere corsi triennali e quinquennali funzionali alle diverse figure professionali.

Recentemente l'Ordine dei Giornalisti ha deliberato il riconoscimento dell'indirizzo in Giornalismo, che consentirà l'avviamento dei nostri allievi alla professione giornalistica.

Anche Scienze della Comunicazione esprime lo spirito sotteso al progetto LUMSA: ispirazione neo-umanistica e cristiana coniugata a laicità e conoscenza tecnica. In conclusione, si punta alla formazione di persone dinamiche, dotate di spirito critico, flessibilità e competenza pur mantenendo inalterata l'attenzione ai valori della persona umana.

Catanzaro

LA RINASCITA DELLA "MAGNA GRAECIA"

a cura di Giuseppe Virgilio

L'idea di un'Università a Catanzaro risale agli inizi degli Anni Settanta per iniziativa di un gruppo molto attivo di cittadini e di rappresentanti delle istituzioni di Catanzaro, riuniti intorno al dott. Salvatore Blasco.

Questa idea si collegava alle tradizioni culturali della città, ma, soprattutto, intendeva contribuire a risolvere il grave problema dell'emigrazione universitaria dei giovani della Regione Calabria che rappresenta un danno gravissimo per la società calabrese.

Agli inizi degli Anni Settanta in Calabria erano presenti l'Istituto Universitario di Architettura a Reggio Calabria e l'Università della Calabria a Cosenza. Quest'ultima istituzione rappresenta, ancora, un esempio di università pubblica residenziale, un modello universitario valido per la formazione e la ricerca, ma ad accesso limitato. In Calabria non erano, poi, presenti numerose facoltà, mancando, tra le altre, Medicina, Giurisprudenza e Farmacia.

Il bisogno di assicurare formazione universitaria ai giovani calabresi e di sviluppare ricerca ed innovazione scientifica in Calabria portò Salvatore Blasco, insieme a quanti si dedicarono a questa opera, ad ottenere la collaborazione di due facoltà prestigiose: l'allora seconda facoltà di Medicina e Chirurgia di Napoli e la facoltà di Giurisprudenza di Messina.

Si pensò al Consorzio per la promozione degli studi universitari, ai docenti, agli studenti ed ai professionisti e cittadini, che ebbero modo di interagire con la nuova presenza universitaria in città.



Moneta del III secolo a.C. raffigurante i Dioscuri a cavallo adottata come logo dell'Università di Catanzaro

Il rapporto con il territorio

Tra i docenti, coordinati da comitati tecnici di grande valore, si formò quel gruppo, che avrebbe costituito le facoltà di Catanzaro. Tra studenti, famiglie, cittadini ed istituzioni locali e nazionali crebbe la consapevolezza dell'importanza di una nuova sede universitaria in Calabria e si sviluppò il definitivo consenso per l'istituzione a Catanzaro, nel 1982, con la legge 590, delle facoltà di Medicina e Giurisprudenza e, successivamente, nel 1992, di Farmacia.

L'Università degli Studi di Catanzaro nasce il 1° gennaio 1998, da un accordo di programma sottoscritto da Regione, Provincia, Comune e Con-

sorzio per la promozione degli studi universitari, oltre che dal Ministero dell'Università, e permette oggi a docenti, studenti e personale di avere un rapporto pieno con il territorio. Tale accordo è certamente garanzia di sviluppo per l'Ateneo.

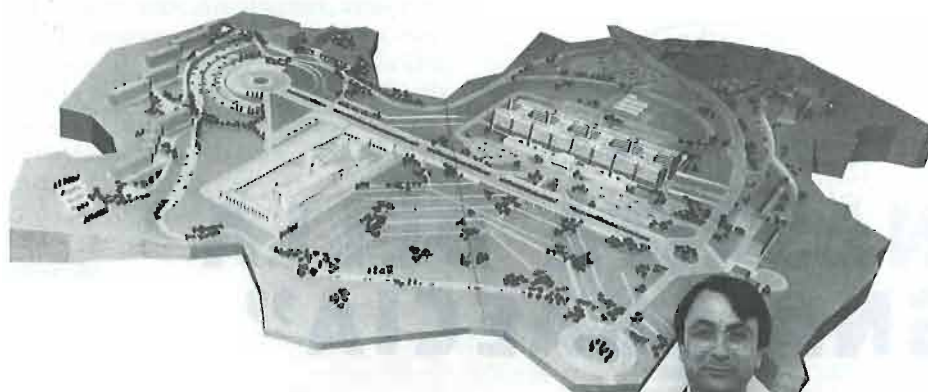
La denominazione "Magna Graecia" nasce dalla storia dell'area geografica dove ha sede l'Ateneo mentre il logo, simbolo dello stesso Ateneo, è tratto da una moneta del III secolo A.C., raffigurante i Dioscuri a cavallo.

Quando le attività universitarie furono avviate, nel 1982, si contavano poco più di 2.500 studenti; oggi si hanno 8.720 iscritti. Nel 1982 vi erano solo 2 corsi di laurea; oggi accanto ai 4 corsi di laurea delle 3 facoltà sono attive 33 scuole di specializzazione, 14 diplomi universitari, numerosi dottorati di ricerca e corsi di perfezionamento, e si prevede che l'offerta didattica continuerà a crescere anche per i prossimi anni.

L'attività scientifica dell'Ateneo catanzarese è molto viva in vari settori biomedici e giuridici.

L'Università degli Studi di Catanzaro ha istituito due poli didattici per il corso di laurea in Giurisprudenza a Reggio Calabria e a Cosenza.

Per quanto riguarda l'insediamento delle strutture universitarie, è stata scelta la soluzione *campus*. Sarà così possibile promuovere la massima integrazione tra le diverse componenti culturali dell'Ateneo ed offrire agli studenti la possibilità di usare al meglio ogni momento dell'attività formativa e culturale.



10 giugno 1998

Il rettore dell'Università di Catanzaro, Salvatore Venuta, di fronte al plastico della "Cittadella universitaria" a Germaneto di Catanzaro, attualmente in costruzione

PROSPETTIVE DI SVILUPPO

L'istituzione nel 1998 dell'Università di Catanzaro "Magna Graecia" ha permesso la creazione di un equilibrato sistema universitario nella Regione Calabria, con le sedi di Cosenza, Catanzaro e Reggio Calabria.

Il sistema universitario regionale è uno strumento essenziale per lo sviluppo della società calabrese attraverso la formazione e la ricerca.

Accanto all'equilibrata distribuzione territoriale delle università in Calabria è ancora da sviluppare un'equilibrata distribuzione delle strutture didattiche e dei percorsi didattici nelle singole sedi, un rapporto ai bisogni formativi e alla situazione nazionale.

Le facoltà dell'Università di Catanzaro "Magna Graecia" sono state attivate sin dal 1982 e da allora si sono fortemente sviluppate (vedi tabella a lato).. Questi dati indicano sia la forte domanda di formazione universitaria da parte dei giovani, sia l'impegno dei docenti e del personale universitario nelle attività formative.

L'istituzione della sede autonoma a Catanzaro permette di guardare con

maggiore serenità alla realizzazione di programmi di sviluppo universitario a Catanzaro ed in particolare a quello di una area universitaria tipo *campus*.

Il Comune è impegnato ad assicurare almeno 150 ettari da destinare a tale realizzazione e sono in costruzione gli edifici che ospiteranno le facoltà di Medicina, Farmacia e Giurisprudenza. L'idea della massima comunicazione e interazione è alla base di tutto il progetto dell'area universitaria.

La facoltà di Medicina, ad esempio, è strutturata in un unico monoblocco con un lato di accesso per gli studenti e uno per i pazienti, i quali nei loro percorsi incontrano, rispettivamente, le aule, le biblioteche, le segreterie e gli ambulatori e i servizi di diagnostica e terapia.

Un terzo lato dell'edificio è dedicato all'accesso del Pronto Soccorso con i servizi connessi.

Da questa unica piastra dei servizi si elevano i due edifici quello delle degenze e quello dei laboratori scientifici comunicanti tramite brevi ponti.

Si realizza così quell'unità della didattica, della ricerca e della clinica che caratterizza una facoltà di Medicina e rappresenta la ragione primaria della esistenza della stessa facoltà.

Università di Catanzaro Sviluppo delle strutture didattiche

	1982	1998	1999
Strutture didattiche:			
Corsi di laurea	2	4	4
Diplomi universitari	0	13	14
Scuole di specializzazione	0	29	33
Corsi di perfezionamento	0	10	22*
Dottorato di ricerca	0	12	24**
Totale studenti	2500	7635	8719
Immatricolati		1999	2865

* di cui 4 divisi in tre ulteriori corsi

** di cui 19 come sede consorziata

L'idea di massima comunicazione vale all'interno di una facoltà ma vale anche tra le facoltà. Questo è reso possibile dall'avere, in una unica area, le sedi di tutte le facoltà, indipendentemente dalla loro appartenenza a specifici settori culturali.

In questo modo non solo i ricercatori afferenti a settori culturali diversi hanno la possibilità di incontrarsi con grande facilità, ma, soprattutto, gli studenti possono accedere ad aspetti del sapere diversi e tradizionalmente separati, anche per la collocazione delle loro sedi lontane tra di loro.

Questo tipo di organizzazione è fondamentale per permettere una formazione coerente con il nuovo percorso formativo assicurato dai recenti decreti sull'autonomia didattica.

Tali decreti non devono solo permettere l'autonomia didattica delle sedi universitarie superando la vecchia organizzazione centralistica del percorso formativo, ma, soprattutto, devono introdurre forti elementi di flessibilità negli stessi percorsi, superando la rigidità precedente del modello basato sulla facoltà e la laurea.

In questo ultimo modello lo studente, una volta iscritto, entrava in una sorta di tunnel formativo con una sola via di uscita, chiuso nei limiti dell'offerta didattica della singola facoltà.

Il nuovo sistema deve essere invece ricco di integrazioni tra i vari settori culturali e le varie facoltà. Lo studente deve poter scegliere tra le offerte

UNIVERSITA' DI CATANZARO "MAGNA GRAECIA"

Via T. Campanella, 115 - 88100 CATANZARO
Tel. 0961/770278 Fax 0961/775373

Sito Internet: www.unicz.it E-mail: rettore@unicz.it

RETTORE

Prof. Salvatore VENUTA
(Tel. 0961/775007 Fax 0961/775373)

Direttore Amministrativo

Dott. Luigi GRANDINETTI
(Tel. 0961/775672 Fax 0961/775373)

Ufficio Stampa Rettorato e P.R.

Dott. Giuseppe Virgilio
(Tel. 0961/770278 Fax 0961/775373)

UFFICI AMMINISTRATIVI

Plesso universitario Pio X
Via San Brunone di Colonia 7 I - 88100 CZ
Tel. 0961/5082213 Fax 0961/5082

FACOLTÀ DI FARMACIA

Complesso Nini Barbieri
88021 Roccelletta di Borgia (CZ)
Tel. 0961/391157 Fax 0961/391490
Presidente: Prof. Domenicantonio Rotiroli

Biblioteca Facoltà di Farmacia

Complesso Nini Barbieri
88021 Roccelletta di Borgia (CZ)
Tel. 0961/391095 Fax 0961/391490

Corso di Laurea in Farmacia

Scuole di Specializzazione

Farmacia ospedaliera

FACOLTÀ DI GIURISPRUDENZA

Via San Brunone di Colonia, I - 88100 CZ
Tel. 0961/727224 Fax 0961/720135
Presidente: Prof. Sebastiano Ciccarello

Biblioteca Facoltà di Giurisprudenza

Plesso didattico Pio X - 88100 CZ
Tel. 0961/725601 (Direz.) 725603 (Uff. Amm.)
Fax 0961/725603

Corso di Laurea in Giurisprudenza

Corso di Laurea in Scienze dell'Amministrazione (Indirizzo Giuridico e Indirizzo Politico Organizzativo)

Scuole di Specializzazione

(Tel. 0961/727224 - Fax 0961/720135)

Diritto Civile

Esercizio delle professioni legali *

* in corso di attivazione

Dottorati di Ricerca

(Segreteria Tel. e Fax 0961/725602)
Diritto Romano delle obbligazioni
Nuova sistemistica del diritto civile, diritto privato comunitario e teoria dell'interpretazione

Dipartimenti

Scienze e Storia del Diritto
Via San Brunone di Colonia, I - 88100 CZ
Tel. e Fax 0961/725602

Diritto dell'Organizzazione Pubblica

Economica e Società
Via Madonna dei Cieli, 45 - 88100 CZ
Tel. e Fax 0961/725132

FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA

c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 Catanzaro
Tel. 0961/770305 Fax 0961/775373
Presidente: Prof. Amato Amati

Biblioteca Facoltà di Medicina

Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/712328 Fax 0961/772640

Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia

Diplomi universitari

Dietista
Fisioterapista
Igienista dentale
Infermiere
Logopedista
Ortottista
Ostetrica/o
Tecnico audiometrista
Tecnico di laboratorio Biomedico
Tecnico di neurofisiopatologia
Tecnico sanitario di radiologia medica
Tecnico ortopedico
Tecnico audioprotesista.
Podologo

Scuole di specializzazione

(Segreteria commissione: Tel. 0961/712239)

Anestesiologia e rianimazione
Biochimica e chimica clinica
Cardiologia
Cardiologia
Chirurgia dell'apparato digerente ed endoscopia digestiva chirurgica
Chirurgia generale
Chirurgia vascolare*
Endocrinologia e malattie di ricambio
Farmacologia
Gastroenterologia ed endoscopia digestiva
Genetica *
Geriatria
Ginecologia ed ostetricia
Igiene e medicina preventiva
Malattie apparato respiratorio
Malattie infettive
Medicina dello sport
Medicina fisica e riabilitazione
Medicina interna
Medicina legale e delle assicurazioni

Microbiologia e virologia
Nefrologia
Neurochirurgia
Neurologia
Oftalmologia
Oncologia
Ortopedia e traumatologia
Patologia clinica
Pediatria
Radiologia
Urologia

*in corso di attivazione

Dottorati di ricerca

(Segreteria Tel. 0961/775672)
Immunologia sperimentale
Nuove tecnologie in ginecologia, ostetricia e medicina della riproduzione
Oncologia

Dipartimenti

Medicina sperimentale e clinica
c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/712388 - Fax 0961/777590

Scienze mediche

c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/712224 - Fax 0961/770403

Istituti

Istituto di Biochimica fisica e Patologia molecolare e cellulare
c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/773672/772090 Fax 0961/773672
Servizio di Chimica clinica- Centro regionale di "Screening" neonatale

Istituto di Chirurgia e Scienze gastroenterologiche

c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/712301/775364 - Fax 0961/775373

Istituto di Chirurgia e specialità chir.

c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/712271/775321 - Fax 0961/775321

Istituto di Scienze ginecol. e pediatriche

c/o Policlinico Mater Domini
Via T. Campanella, 115 - 88100 CZ
Tel. 0961/883259/727305 - Fax 883356

Segreteria Studenti

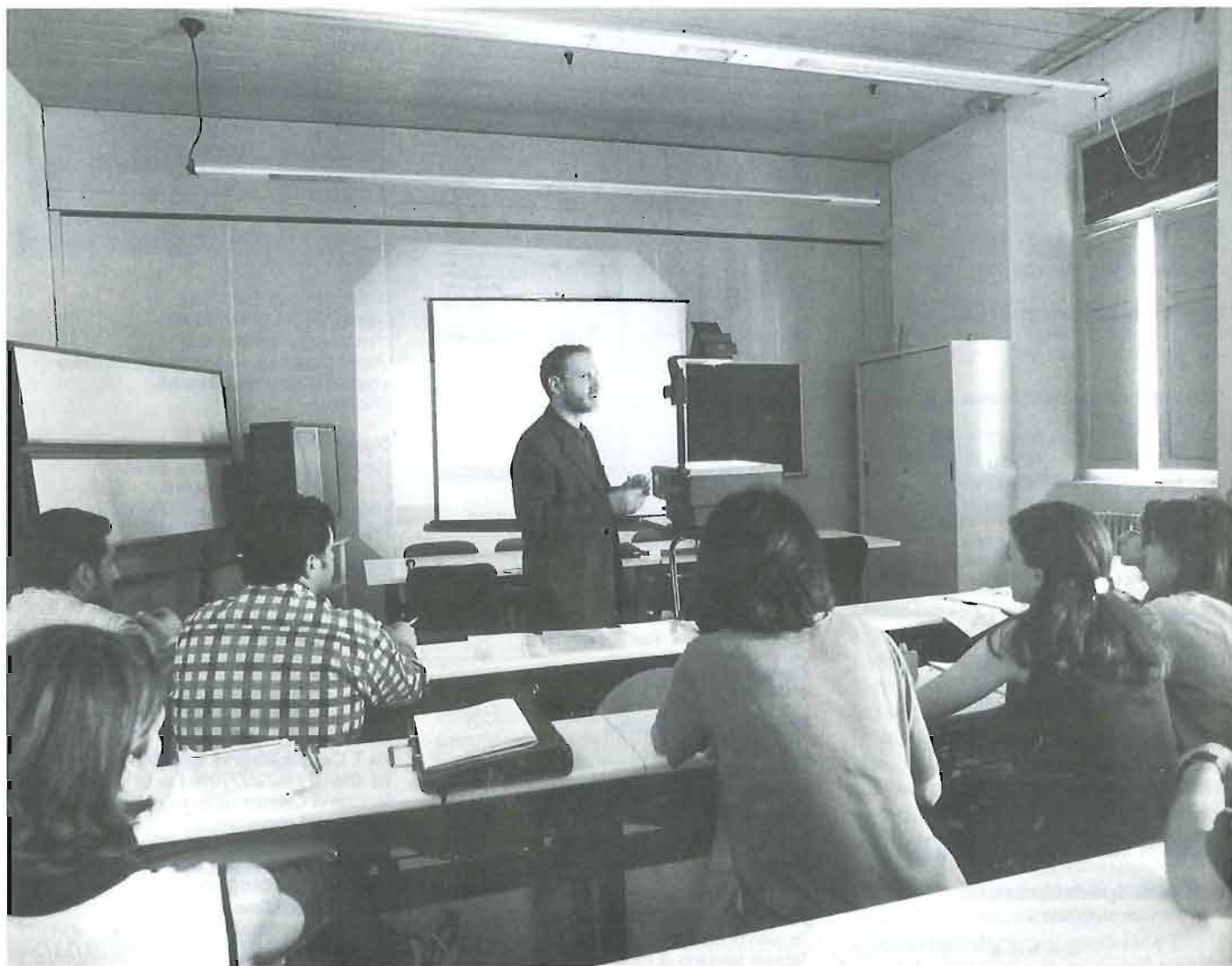
Facoltà di Medicina e Chirurgia e Giurisprudenza
Viale Pio X, 184/188 - 88100 Catanzaro
Tel. 0961/725607 (Medicina e Chirurgia)
Tel. 0961/725608 (Giurisprudenza)
Fax 0961/702246

Facoltà di Farmacia

Roccelletta di Borgia
Tel. 0961/391131 / 391077 Fax 0961/391490

Segreteria Scuole di Specializzazione

Viale Pio X, 184/188 - 88100 Catanzaro
Tel. 0961/720726 / 725607 Fax 0961/702246



Una lezione all'Università di Catanzaro "Magna Graecia"

formative sulla base dei suoi interessi e dei suoi programmi di studio e lavoro futuro senza eccessiva rigidità nei percorsi formativi, fatto salvo il rispetto di un "core curriculum" che garantisca una comune base formativa tra titoli di studi universitari equivalenti.

È, quindi, fondamentale che le offerte formative delle varie aree culturali siano facilmente disponibili allo studente per le sue scelte e non siano, pertanto, disperse nel territorio, poiché il doverci spostare continuamente fra sedi distanti rende, di fatto, non fruibili le offerte formative, pur se numerose e diversificate.

Un'area universitaria unica rappresenta, quindi, un ambiente ideale per lo

sviluppo dei nuovi modelli formativi coerenti con i bisogni della società, del lavoro e dell'Europa.

Un'altra componente fondamentale dell'area universitaria di Catanzaro è quella delle residenze e dei servizi degli studenti.

Il programma è quello di sviluppare un numero elevato di residenze per ridurre al massimo il pendolarismo degli studenti e il tempo trascorso lontano dalle strutture didattiche, che, insieme alle limitazioni delle risorse finanziarie destinate alle università, è una delle cause maggiori degli insuccessi dei percorsi formativi degli studenti.

L'Università di Catanzaro "Magna Graecia" è impegnata con gli enti loca-

li, in particolare con il Comune, a sviluppare un sistema universitario che realizzi il sistema di *campus* e la residenzialità.

Un altro programma perseguito da questa Università è la creazione di un consorzio tra le università calabresi che permetta da una parte lo sviluppo di programmi comuni e coordinati del sistema universitario regionale e dall'altra crei una più larga comunità di docenti, che possa contribuire allo sviluppo di iniziative nelle sedi universitarie indipendentemente dall'afferenza giuridica dei docenti stessi.

Salvatore Venuta

Rettore dell'Università degli Studi
"Magna Graecia" di Catanzaro

Benevento

CHIAVE PER LO SVILUPPO

Il polo universitario di Benevento nasce nell'anno accademico 1990/91, come sede decentrata dell'Università di Salerno, con l'istituzione della facoltà di Scienze economiche e sociali (corsi di laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa e in Scienze statistiche e attuariali) e della facoltà di Ingegneria (corso di laurea in Ingegneria informatica) cui sarebbe seguita l'attivazione nel capoluogo sannita dei corsi di laurea in Scienze geologiche e in Scienze biologiche, disposta dall'Università gemmante nell'ambito della propria facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali.

Sette anni più tardi il decreto ministeriale n. 1524 del 29/12/97 sancisce l'autonomia amministrativa e didattica della sede decentrata, segnando la nascita dell'Università degli Studi del Sannio.

È indicativa un'occhiata alle cifre cui l'Ateneo sannita affida il proprio esordio nel panorama delle Istituzioni accademiche italiane, in un momento, quale quello attuale, di profondi cambiamenti per il sistema universitario nazionale, chiamato ad affrontare la sfida della forte sottolineatura dell'autonomia delle strutture e le incognite delle radicali trasformazioni degli ordinamenti didattici.

Alcune cifre: 206 sono i corsi arrivati nell'anno accademico 1998/99 (dei quali 110 presso la Facoltà di Economia, 38 presso la facoltà di Ingegneria e

58 presso la facoltà di Scienze): 19 i professori di prima fascia, 37 quelli di seconda e 43 i ricercatori previsti dall'organico del personale docente 56 le unità tecnico-amministrative in servizio all'inizio dell'anno (cui vanno ad aggiungersi le 13 unità reclutate con le procedure concorsuali e di mobilità in atto alla data del 1° aprile scorso).

Quanto alle immatricolazioni, con esclusione dell'a.a. 1990/91 – anomalo in quanto anno di costituzione – il numero si è mantenuto pressoché costante intorno a una media di 955 studenti l'anno, sino alle 1.020 matricole dell'anno 1998/99, con un aumento pari al 16%, in larga parte docuto all'attuazione del primo anno del corso di laurea in Giurisprudenza.

Interpretare le cifre

La dinamica delle iscrizioni, dopo un primo periodo (dalla nascita della sede all'a.a. 1993/94) in cui la forte crescita del numero di iscritti è stata determinata alla progressiva attivazione degli anni successivi al primo, ha visto una fase (dall'a.a. 1994/95 ad oggi) nella quale i corsi sono entrati a regime e il numero di iscritti si è stabilizzato intorno a una media di oltre 3.600 studenti sino a giungere, con l'aggiunta dei nuovi immatricolati e con la regolarizzazione delle pratiche burocratiche *in itinere*, a circa 4.800 studenti nel marzo di quest'anno.

Ma le cifre dicono molto più di quanto una lettura superficiale di dati numerici potrebbe offrire.

I dati esprimono il progetto di un'Università voluta per realizzare un'opzione culturale specifica: un centro studi concepito come volano di promozione del territorio, che non limitasse cioè la propria attività ad ambiti di ricerca e didattica, ma che si proponesse anche come punto di riferimento per lo sviluppo del Mezzogiorno in generale e delle aree interne della regione Campania in particolare, in un'ottica di valorizzazione delle potenzialità esistenti e di raccordo tra il momento della riflessione e dell'approfondimento e le esigenze emergenti dal mondo produttivo e dal contesto sociale.

A questi obiettivi intendono rispondere ordinamenti didattici destinati a tradurre l'apprendimento (il *sapere*) in capacità operative professionalmente qualificate (il *saper fare*): a questi obiettivi si propone di rispondere con un approccio metodologico interdisciplinare.

In tal senso è indicativa l'attivazione di corsi di diritto ed economia di taglio europeo che, sebbene adottati nell'ambito di un corso di laurea in Giurisprudenza specificamente orientato alle tematiche comunitarie, comparatistiche e transnazionali, sono proposte dalla facoltà di Economia all'attenzione di tutti gli studenti dell'Ateneo, come esperienza pilota di una educazione

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL SANNIO

Piazza Guerrazzi I
 Polo didattico, via Calandra
 82100 BENEVENTO
 Tel. 0824-315395 Fax 0824-312289

Facoltà di Economia
Corsi di Laurea

Economia e Commercio (indirizzi: economico generale, economia bancaria, economia ambientale)
 Giurisprudenza
 Scienze statistiche e attuariali

Corsi di Diploma Universitario
(sede a Buonalbergo)

Commercio estero
 Consulente del lavoro
 Economia e amministrazione delle imprese
 Economia e gestione dei servizi turistici
 Operatore giuridico d'impresa

Facoltà di INGEGNERIA
Corsi di Laurea

Ingegneria informatica (indirizzi: sistemi ed applicazioni informatiche, autorizzazione e sistemi di autorizzazione industriale)
 Ingegneria delle telecomunicazioni

Corsi di Diploma Universitario

Ingegneria delle infrastrutture
 Ingegneria delle telecomunicazioni

Facoltà di Scienze MFN
Corsi di Laurea

Scienze biologiche
 Scienze geologiche

Corsi di Diploma Universitario

Ingegneria delle infrastrutture

Scuole di specializzazione

Diritto dell'economia
 Geografia ed economia del turismo

Corsi di specializzazione

Commercio elettronico
 Settore sanitario

civica europea destinata ai cittadini di un'Europa sempre più unita.

Sempre alla promozione culturale del territorio campano si orientano corsi di eccellenza tali da qualificare l'Ateneo come sede di rilievo a livello nazionale per determinati ambiti disciplinari (il Commercio elettronico e il Turismo, ad esempio). Su di un piano propriamente logistico, si muove l'ipotesi di un insediamento fortemente integrato con il territorio urbano, nel segno di una promozione delle aree depresse o inutilizzate del centro storico, in cui allocare le strutture strettamente universitarie.

Si pensa a tal proposito a rettorato, presidenze di facoltà, dipartimenti, direzione amministrativa, biblioteche, centri informatici e linguistici, aule didattiche, foresteria, mensa, e inoltre a tutte quelle strutture connesse all'Università, come la formazione dell'ateneo, la biblioteca delle aree interne - che vanta una dotazione di circa 300.000 volumi - l'orto botanico, il parco archeologico didattico.

Sono queste le principali iniziative previste dalla programmazione universitaria per il medio/lungo periodo, secondo le logiche di quel sistema università-città che riassume la migliore tradizione universitaria nazionale.

L'ATTO DI INDIRIZZO SULL'AUTONOMIA DIDATTICA

Solo agli inizi di settembre il ministro dell'Università senatore Zecchino ha presentato alle Commissioni Istruzione di Camera e Senato lo schema di regolamento in materia di autonomia didattica degli atenei, già passato al vaglio della Conferenza dei Rettori e del Consiglio Universitario Nazionale in sede consultiva e del Consiglio di Stato.

I tempi sono slittati di alcuni mesi rispetto alle previsioni, segno che si tratta di materia assai delicata, sulla quale non si è raggiunta l'unanimità dei consensi.

Il dibattito estivo sui temi universitari, in genere episodico e di scarso rilievo, quest'anno è girato attorno alla vexata quaestio dell'accesso: immescata dalla legge in corso di approvazione al Parlamento proprio in quei giorni, la polemica ha preso le mosse da una provocazione di Angelo Panebianco sul Corriere della Sera indirizzata ai partiti dell'opposizione, invitati a prendere posizione chiara sul problema.

Con minor rilievo la stessa testata ha ospitato il 17 luglio un appello dei rettori al ministro Zecchino "a provvedere con urgenza a trasmettere alle competenti commissioni parlamentari il testo del

decreto quadro per la riforma dell'architettura generale del sistema degli studi universitari del nostro paese".

I rettori auspicavano che tale provvedimento venisse approvato quanto prima "per consentire alle Università italiane di conoscere il quadro entro il quale si svolgerà la loro attività nel prossimo futuro e di adottare le decisioni del caso, rilevando che "incertezze e ritardi sarebbero di grave nocimento per l'attività dei nostri atenei".

È prevedibile che entro l'anno il decreto appaia sulla Gazzetta Ufficiale, costituendo il tassello di maggiore rilievo della riforma universitaria. spetterà poi ai successivi decreti d'area (o ad unico provvedimento che contempra tutte le aree disciplinari) completare l'architettura di sistema, come è ormai invalso definire l'articolazione degli ordinamenti didattici armonizzata con quella di altri paesi dell'Europa comunitaria.

In attesa dell'approvazione, riteniamo comunque d'interesse dei lettori far conoscere il testo dello schema di regolamento, corredato dalla relazione del Ministero dell'Università e dalle parti principali dei pareri della Conferenza dei Rettori e del Consiglio Universitario Nazionale.

Schema di Regolamento in materia di autonomia didattica degli atenei

Art. 1

Definizioni

1. Ai sensi del presente decreto si intende:
 - a. per Ministero, il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica;
 - b. per regolamenti didattici di ateneo, i regolamenti di cui all'articolo 11, comma 1, della legge 19 novembre 1990, n. 341;
 - c. per regolamenti didattici dei corsi di studio, i regolamenti di cui all'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;
 - d. per corsi di studio, i corsi di laurea, di laurea specialistica e di specializzazione, come specificato nell'articolo 3;
 - e. per titoli di studio, la laurea, la laurea specialistica e il diploma di specializzazione rilasciati al termine dei corrispondenti corsi di studio, come specificato nell'articolo 3;
 - f. per aree omogenee, i raggruppamenti dei corsi di studio ai soli fini della determinazione, con il presente e con ulteriori decreti, di criteri generali per i relativi

- ordinamenti didattici, ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, e successive modifiche;
- g. per classe di appartenenza di corsi di studio, l'insieme dei corsi di studio, comunque denominati, definiti ai sensi dell'articolo 4;
- h. per settori scientifico-disciplinari, i raggruppamenti di discipline di cui al decreto ministeriale 23 giugno 1997, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 175 del 29 luglio 1997, e successive modifiche;
- i. per credito formativo universitario, la definizione adottata nel Sistema europeo di trasferimento di crediti accademici nelle Comunità Europee (ECTS), di cui alla decisione 87/327/CEE del Consiglio del 15 giugno 1987, come specificato nell'articolo 5;
- l. per obiettivi formativi, l'insieme di competenze e abilità che caratterizzano il profilo culturale e professionale al conseguimento del quale il corso di studio è finalizzato;
- m. per ordinamento didattico di un corso di

studio, l'insieme delle norme che regolano i curricula del corso di studio, come specificato nell'articolo 11;

- n. per attività formativa, ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di garantire la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l'altro, ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento;
- o. per curriculum, l'insieme delle attività formative universitarie ed extrauniversitarie specificate nel regolamento didattico del corso di studio al fine del conseguimento del relativo titolo.

Art. 2

Finalità

1. Ai sensi dell'articolo 17, comma 95, lette-

ra a), della legge 15 maggio 1997, n. 127, come modificato dall'articolo 1, comma 15, della legge 14 gennaio 1999, n. 4, il presente decreto detta disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari e determina la tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle università.

2. Ai fini della realizzazione dell'autonomia didattica di cui all'articolo 11 della legge 19 novembre 1990, n. 341, le università, con le procedure previste dalla legge e dagli statuti, disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio in conformità con le disposizioni del presente decreto e dei successivi emanati per aree omogenee, nel seguito denominati decreti d'area.

Art. 3

Titoli e corsi di studio

1. Le università rilasciano i seguenti titoli di primo e di secondo livello: a. laurea (L) b. laurea specialistica (LS).
2. Le università rilasciano altresì il diploma di specializzazione (Ds) e il dottorato di ricerca (DR).
3. La laurea, la laurea specialistica, il diploma di specializzazione e il dottorato di ricerca sono conseguiti al termine, rispettivamente, dei corsi di laurea, di laurea specialistica, di specializzazione e di dottorato di ricerca istituiti dalle università.
4. Il corso di laurea ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione culturale e professionale immediatamente spendibile sul mercato del lavoro e, nel contempo, una adeguata preparazione universitaria di base.
5. Il corso di laurea specialistica ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione culturale e professionale avanzata per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici.
6. Il corso di specializzazione ha l'obiettivo di fornire allo studente competenze e abilità richieste da specifiche norme di legge o direttive dell'Unione Europea per l'esercizio di particolari attività professionali.
7. I corsi di dottorato di ricerca e il conseguimento del relativo titolo sono disciplinati dall'articolo 4 della legge 3 luglio 1998, n. 210, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 6, comma 5.
8. Restano ferme le disposizioni di cui all'articolo 6 della legge 19 novembre 1990, n. 341, in materia di formazione finalizzata e di servizi didattici integrativi. In particolare, in attuazione dell'articolo 1, comma 15, della legge 14 gennaio 1999, n. 4, le università possono attivare, disciplinandoli nei regolamenti didattici di ateneo, corsi di alta formazione permanente e ricorrente, successivi al conseguimento della laurea o della laurea specialistica, con attività corrispondente a 60 crediti, alla conclusione dei quali viene rilasciato il titolo di master universitario.

Art. 4

Classi di corsi di studio

1. I corsi di studio dello stesso livello, comunque denominati dagli atenei,

aventi gli stessi obiettivi formativi qualificanti e le conseguenti attività formative indispensabili di cui all'articolo 10, comma 1, sono raggruppati in classi di appartenenza, nel seguito denominate classi.

2. Le classi sono individuate dai decreti d'area. Successivamente all'emanazione dei decreti d'area, modifiche o istituzioni di classi, con le annesse disposizioni in materia di obiettivi formativi qualificanti e di conseguenti attività formative, sono determinate su proposta delle università, con decreto del Ministro dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, sentito il CUN.
3. I titoli conseguiti al termine dei corsi di studio dello stesso livello, appartenenti alla stessa classe, hanno i medesimi effetti di legge.

Art. 5

Crediti formativi universitari

1. I crediti formativi universitari, nel seguito denominati crediti, misurano il lavoro di apprendimento richiesto ad uno studente nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei corsi di studio, ivi compreso lo studio individuale.
2. La quantità media di lavoro di apprendimento svolto in un anno da uno studente, impegnato a tempo pieno negli studi universitari e in possesso di adeguata preparazione iniziale, è convenzionalmente fissata in 60 crediti.
3. Ad un credito corrispondono 25 ore di lavoro per studente; conseguentemente sono 1500 le ore annue di lavoro di apprendimento. I decreti d'area possono determinare variazioni in aumento o in diminuzione, per singole classi, entro il limite del 20 per cento.
4. I decreti d'area determinano altresì, per ciascuna classe di corsi di studio, quale frazione dell'impegno orario complessivo deve essere riservata allo studio personale o ad altre attività formative di tipo individuale. Tale frazione non può comunque essere inferiore a metà, salvo nel caso in cui siano previste attività formative a forte contenuto sperimentale o pratico.
5. I crediti corrispondenti a ciascuna attività formativa sono acquisiti dallo studente con il superamento dell'esame o di altra forma di verifica del profitto, fermo restando che la valutazione del profitto è effettuata con le modalità di cui all'articolo 11, comma 6, lettera d).
6. Il riconoscimento totale o parziale dei crediti acquisiti da uno studente ai fini della prosecuzione degli studi in altro corso della stessa università ovvero nello stesso o altro corso di altra università, compete alla struttura didattica che accoglie lo studente, con procedure e criteri predeterminati stabiliti nel regolamento didattico di ateneo.
7. I regolamenti didattici di ateneo possono prevedere forme di verifica periodica dei crediti e il numero minimo di crediti da acquisire da parte dello studente in tempi predeterminati.

8. Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le competenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre competenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso.

Art. 6

Requisiti di ammissione ai corsi di studio

1. Per essere ammessi ad un corso di laurea occorre essere in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore, ovvero di altro titolo di studio equipollente conseguito all'estero.
2. Per essere ammessi ad un corso di laurea specialistica occorre essere in possesso della laurea, ovvero di altro titolo di studio equipollente conseguito all'estero.
3. In deroga al comma 2, i decreti d'area possono prevedere l'ammissione ad un corso di laurea specialistica con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore, esclusivamente per corsi di studio regolati da normative dell'Unione Europea che non prevedano, per tali corsi, titoli universitari di primo livello.
4. Per essere ammessi ad un corso di specializzazione occorre essere in possesso almeno della laurea, ovvero di altro titolo di studio equipollente conseguito all'estero, fatto salvo quanto previsto nell'articolo 13.
5. Per essere ammessi ad un corso di dottorato di ricerca occorre essere in possesso della laurea specialistica ovvero di altro titolo di studio equipollente conseguito all'estero.
6. Il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero ai fini dell'ammissione a corsi di studio e di dottorato di ricerca è deliberata dall'università interessata, nel rispetto degli accordi internazionali vigenti.
7. I regolamenti didattici di ateneo determinano le modalità con cui gli studenti iscritti all'ultimo anno del corso di studio per il conseguimento della laurea, possano iscriversi, senza soluzione di continuità, a successivi corsi di studio, con riserva di conseguire il titolo entro un periodo predeterminato.

Art. 7

Conseguimento dei titoli di studio

1. Per conseguire la laurea lo studente deve aver acquisito 180 crediti, comprensivi di quelli relativi alla conoscenza obbligatoria di una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano. La conoscenza deve essere verificata, secondo modalità stabilite dai regolamenti didattici di ateneo, con riferimento agli standard specifici di ogni lingua.
2. Per conseguire la laurea specialistica lo studente deve aver acquisito 300 crediti, ivi compresi quelli già acquisiti dallo studente e riconosciuti validi per il relativo corso di laurea specialistica.
3. I decreti d'area determinano il numero di crediti che lo studente deve aver acquisito per conseguire il diploma di specializzazione. Tale numero deve essere compreso

a 300 e 360 crediti, ivi compresi quelli acquisiti dallo studente e riconosciuti validi per il relativo corso di specializzazione. Sono fatte salve le diverse disposizioni previste da specifiche norme di legge o da direttive dell'Unione Europea.

Art. 8

Durata standard dei corsi di studio

Al fine della programmazione delle attività formative, per ogni corso di studio è definita una durata standard in anni che si ottiene dividendo per 60 il numero totale di crediti di cui all'articolo 7.

La durata standard dei corsi di laurea è di tre anni; la durata standard dei corsi di laurea specialistica è di ulteriori due anni dopo la laurea.

Art. 9

Istituzione e attivazione dei corsi di studio

La procedura per l'istituzione dei corsi di studio è disciplinata dal decreto del Presidente della Repubblica 27 gennaio 1998, n. 25.

Con autonome deliberazioni le università attivano o disattivano i corsi di studio istituiti ai sensi del comma 1, dandone comunicazione al Ministero. Nel caso di disattivazioni, le università assicurano comunque la possibilità per gli studenti già iscritti di concludere gli studi conseguendo il relativo titolo e disciplinano altresì la scelta per gli studenti di optare per l'iscrizione ad altri corsi di studio attivati.

Una università può istituire un corso di laurea specialistica a condizione di aver attivato un corso di laurea comprendente almeno un curriculum i cui crediti formativi universitari siano integralmente riconosciuti per il corso di laurea specialistica, con l'eccezione dei corsi di cui all'articolo 6, comma 3. Sulla base di una specifica convenzione tra gli atenei interessati, un corso di laurea può essere attivato presso un'altra università.

All'atto dell'istituzione di un corso di laurea l'ordinamento didattico stabilisce quali crediti acquisiti saranno riconosciuti validi per l'eventuale prosecuzione degli studi universitari in altri corsi di studio attivati presso la medesima università, nonché, sulla base di specifiche convenzioni, presso altre università.

Art. 10

Decreti d'area

I decreti d'area individuano preliminarmente, per ogni classe di corsi di studio, gli obiettivi formativi qualificanti e quindi le attività formative indispensabili per conseguirli, raggruppandole in sei tipologie:

attività formative in uno o più ambiti disciplinari relativi alla formazione di base;

attività formative in uno o più ambiti disciplinari caratterizzanti la classe;

attività formative in uno o più ambiti disciplinari affini o integrativi di quelli caratterizzanti, con particolare riguardo alle culture di contesto e alla formazione interdisciplinare;

d. attività formative autonomamente scelte dallo studente;

e. attività formative relative alla preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e, con riferimento alla laurea, alla verifica della conoscenza della lingua straniera;

f. attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142.

2. Gli ambiti disciplinari di cui al comma 1 sono individuati mediante una pluralità di settori scientifico-disciplinari culturali e professionalmente affini.

3. I decreti d'area determinano altresì, per ciascuna classe, il numero minimo di crediti che gli ordinamenti didattici riservano ad ogni attività formativa e ad ogni ambito disciplinare di cui al comma 1, rispettando i seguenti vincoli percentuali sul totale dei crediti necessari per conseguire il titolo di studio:

a. la somma totale dei crediti riservati non potrà essere superiore al 66 per cento;

b. le somme dei crediti riservati, relativi alle attività di cui alle lettere a), b), c) e alle lettere d), e), f) del comma 1 non potranno essere superiori, rispettivamente, al 50 per cento e al 20 per cento;

c. i crediti riservati, relativi alle attività di ognuna delle tipologie di cui alle lettere a), b), c) e d), e), f) del comma 1 non potranno essere inferiori, rispettivamente, al 10 e al 5 per cento.

Art. 11

Regolamenti didattici di ateneo

1. Le università disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio nei regolamenti didattici di ateneo.

2. Ogni ordinamento didattico determina:

a. le denominazioni e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, indicando le relative classi di appartenenza;

b. il quadro generale delle attività formative da inserire nei curricula;

c. i crediti assegnati a ciascuna attività formativa, riferendoli, per quanto riguarda quelle previste nelle lettere a), b), c) dell'articolo 10, comma 1, ad uno o più settori scientifico-disciplinari nel loro complesso;

d. le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo di studio;

3. Per il conseguimento della laurea specialistica deve comunque essere prevista la presentazione di una tesi elaborata in modo originale dallo studente sotto la guida di un relatore.

4. Il regolamento didattico di ateneo può prevedere più corsi di studio appartenenti alla medesima classe.

5. I regolamenti didattici di ateneo e le relative modifiche sono sottoposti all'appro-

vazione del Ministero ai sensi dell'articolo 11, comma 1, della legge 19 novembre 1990, n. 341, sulla base del rispetto, per ogni corso di studio, delle disposizioni del presente decreto e dei decreti d'area.

6. I regolamenti didattici di ateneo, nel rispetto degli statuti, disciplinano altresì gli aspetti di organizzazione dell'attività didattica comuni ai corsi di studio, con particolare riferimento:

a. agli obiettivi, ai tempi e ai modi con cui le competenti strutture didattiche provvedono collegialmente alla programmazione, al coordinamento e alla verifica dei risultati delle attività formative;

b. alle procedure di attribuzione dei compiti didattici annuali ai professori e ai ricercatori universitari, ivi comprese le attività didattiche integrative, di orientamento e di tutorato;

c. alle procedure per lo svolgimento degli esami e delle altre verifiche di profitto, nonché della prova finale per il conseguimento del titolo di studio;

d. alle modalità con cui si perviene alla valutazione del profitto dello studente, che deve comunque essere espressa mediante una votazione in trentesimi per gli esami e in centodecimi per la prova finale, con eventuale lode;

e. all'introduzione di un servizio di ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento e, in ogni corso di studio, di un servizio di tutorato per gli studenti;

f. all'eventuale introduzione di apposite modalità organizzative delle attività formative per studenti non impegnati a tempo pieno;

g. alle modalità di individuazione, per ogni attività, della struttura o della singola persona che ne assume la responsabilità;

h. alla valutazione della qualità delle attività svolte;

i. alle forme di pubblicità dei procedimenti e delle decisioni assunte;

l. le modalità per l'eventuale rilascio di titoli di studio congiuntamente con altre università anche non italiane.

7. I regolamenti didattici di ateneo disciplinano le modalità con cui le università rilasciano, come supplemento al diploma di ogni titolo di studio, un certificato che riporta, secondo modelli conformi agli standard europei, le principali indicazioni relative al curriculum specifico seguito dallo studente per conseguire il titolo.

8. I regolamenti didattici di ateneo e le relative modifiche sono emanati con decreto rettorale e sono resi noti anche con le modalità di cui all'articolo 17, comma 95, lettera b), della legge 15 maggio 1997, n. 127. L'entrata in vigore degli ordinamenti didattici è stabilita nel decreto rettorale di emanazione.

9. Le università, con appositi regolamenti, riordinano e disciplinano le procedure amministrative relative alle carriere degli studenti in accordo con le disposizioni del presente decreto, dei decreti d'area e dei regolamenti didattici di ateneo. Per l'elaborazione di valutazioni statistiche omogenee sulle carriere degli studenti

universitari, il Ministero individua i dati essenziali che devono essere presenti nei sistemi informativi sulle carriere degli studenti di tutte le università.

Art. 12

Regolamenti didattici dei corsi di studio

1. In base all'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, il regolamento didattico di un corso di studio, deliberato dalla competente struttura didattica in conformità con l'ordinamento didattico e nel rispetto della libertà d'insegnamento e dei diritti e doveri dei docenti e degli studenti, specifica gli aspetti organizzativi del corso di studio ed è approvato con le procedure previste nello statuto dell'ateneo.
2. Il regolamento didattico di un corso di studio determina in particolare:
 - a. l'elenco degli insegnamenti, con l'indicazione dei settori scientifico-disciplinari di riferimento e dell'eventuale articolazione in moduli, nonché delle altre attività formative;
 - b. gli obiettivi formativi specifici, i crediti e le eventuali propedeuticità di ogni insegnamento e di ogni altra attività formativa;
 - c. i *curricula* offerti agli studenti e le regole di presentazione, ove necessario, dei piani di studio individuali;
 - d. la tipologia delle forme didattiche, anche a distanza, degli esami e delle altre verifiche del profitto degli studenti;
 - e. le disposizioni sugli eventuali obblighi di frequenza.
3. Le disposizioni dei regolamenti didattici dei corsi di studio concernenti la coerenza tra i crediti assegnati alle attività formative e gli specifici obiettivi formativi programmati sono deliberate dalle competenti strutture didattiche, previo parere favorevole di commissioni didattiche paritetiche o di altre analoghe strutture di rappresentanza studentesca. Il parere è reso entro 30 giorni dalla richiesta; decorso tale termine la deliberazione prescinde dall'espressione del parere. Qualora il parere non sia favorevole la deliberazione

sulle predette disposizioni è rimessa al senato accademico.

4. Le università assicurano la periodica revisione dei regolamenti didattici dei corsi di studio, in particolare per quanto riguarda il numero dei crediti assegnati ad ogni insegnamento o altra attività formativa.

Art. 13

Corsi di specializzazione

1. I corsi di specializzazione sono istituiti esclusivamente in applicazione di specifiche norme di legge o di direttive dell'Unione Europea.
2. Nel rispetto delle norme e delle direttive di cui al comma 1, i decreti d'area stabiliscono gli specifici requisiti di ammissione ad un corso di specializzazione, ivi compresi gli eventuali crediti formativi universitari aggiuntivi rispetto al titolo di studio già conseguito, purché nei limiti previsti dall'articolo 7, comma 3.

Art. 14

Norme transitorie e finali

1. Le università adeguano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio alle disposizioni del presente decreto e del relativo decreto d'area entro 18 mesi dalla pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale.
2. Le università assicurano la conclusione dei corsi di studio e il rilascio dei relativi titoli, secondo gli ordinamenti didattici vigenti, agli studenti già iscritti alla data di entrata in vigore dei nuovi ordinamenti didattici e disciplinano altresì la facoltà per gli studenti di optare per l'iscrizione a corsi di studio con i nuovi ordinamenti. Ai fini dell'opzione le università riformulano in termini di crediti gli ordinamenti didattici vigenti e le carriere degli studenti già iscritti.
3. Gli studi compiuti per conseguire i diplomi universitari biennali in base ai prevalenti ordinamenti didattici sono valutati in crediti e riconosciuti dalle università per il conseguimento della laurea di cui all'articolo 3, comma 1. La stessa norma si applica agli studi compiuti per conse-

guire i diplomi delle scuole dirette a fini speciali istituite presso le università, qualunque ne sia la durata.

4. L'istituzione da parte di un'università di corsi di laurea e di laurea specialistica di cui all'articolo 3, comma 1, aventi la stessa denominazione di corsi di diploma universitario o di laurea già attivati nell'anno accademico 1996/97, ovvero istituiti dalle università ai sensi dell'articolo 2, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 27 gennaio 1998, n. 25, costituisce attuazione dell'obiettivo del sistema universitario per il triennio 1998/2000 di cui al comma 1, lettera d) del decreto ministeriale 6 marzo 1998, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 83 del 9 aprile 1998, e non comporta il ricorso alla procedura di cui all'articolo 9, comma 1.
5. Ai sensi dell'articolo 17, comma 101, della legge 15 maggio 1997, n. 127, come modificato dall'articolo 1, comma 15, lettera b), della legge 14 gennaio 1999, n. 4, la disposizione del comma 3 si applica altresì ai corsi di diploma universitario o di laurea attivati sperimentalmente dalle università negli anni accademici 1997/98 e 1998/99, purché risulti acquisiti il parere favorevole del comitato regionale di coordinamento.
6. Fatte salve le scuole presso le quali sono attivati i corsi di specializzazione di cui all'articolo 13, comma 1, le scuole di specializzazione attualmente istituite sono disattivate entro il terzo anno accademico successivo a quello di entrata in vigore del presente decreto. La relativa formazione specialistica è assicurata da corsi di laurea specialistica o di dottorato di ricerca, nonché dai corsi di formazione finalizzata e integrativa di cui all'articolo 3, comma 8.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica Italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Relazione del MURST

La legge 15 maggio 1997, n. 127 all'articolo 17, comma 95, ha innovato profondamente la materia degli ordinamenti degli studi dei corsi universitari.

In base alla citata disposizione l'ordinamento dovrà adesso essere disciplinato dagli atenei, attraverso modifiche dei regolamenti didattici di ateneo e dei regolamenti dei corsi di studio (di cui all'articolo 11, commi 1 e 2 della legge 19 novembre 1990, n. 341), in conformità a criteri generali definiti, nel rispetto della normativa comunitaria vigente in materia, con uno o più

decreti del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con altri Ministri interessati (limitatamente ai criteri relativi agli ordinamenti per i quali il medesimo concerto è previsto alla data di entrata in vigore della legge n. 127, ovvero da disposizioni della legge medesima).

La legge 14 gennaio 1999, n. 4, all'articolo 1, comma 15, ha quindi integralmente sostituito la lettera a) del comma 95, ove si prevedeva che i decreti del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica determinasse-

ro altresì la durata, il numero minimo di annualità e i contenuti minimi qualificanti per ciascun corso, con riferimento ai settori scientifico-disciplinari.

Nella riformulazione della lettera a) operata dal comma 15, dell'articolo 1 della citata legge n. 4 del 1999, si è notevolmente ampliata la portata della riforma degli ordinamenti didattici universitari, anche in considerazione dell'opportunità di una armonizzazione degli studi di universitari in ambito europeo.

La nuova disposizione consente infatti ai decreti del Ministro dell'università

di determinare, con riferimento ai corsi di studio universitari, accorpati per aree omogenee, la durata (anche in deroga a quelle previste dalla legge n. 341) eventualmente comprensiva del percorso formativo già svolto, l'eventuale serialità dei corsi universitari e dei titoli, gli obiettivi formativi qualificanti tenendo conto degli sbocchi occupazionali e della spendibilità a livello internazionale, nonché la previsione di nuove tipologie di titoli rilasciati dalle università, in aggiunta o in sostituzione a quelli determinati dall'articolo 1 della legge 19 novembre 1990, n. 341, in corrispondenza di attività didattiche di base, specialistiche, di perfezionamento scientifico, di alta formazione permanente e ricorrente.

Si ritiene che tale disposizione, consentendo la determinazione di "nuove tipologie di titoli" anche in sostituzione di quelli di cui all'articolo 1 della legge n. 341/90, abbia anche implicitamente modificato il capoverso del comma 95, laddove l'autonomia didattica si poteva configurare esclusivamente rispetto ai corsi di cui agli articoli 2,3 e 4 della legge n. 341 (diploma universitario, laurea e specializzazione).

Infatti, poiché ora la legge n. 4 consente l'istituzione di nuovi titoli in sostituzione di quelli di cui all'articolo 1 della legge n. 341 (in relazione a attività didattiche - e quindi a corsi - ad essi corrispondenti), si ritiene che anche i corsi debbano essere ridefiniti, operando il limite del capoverso solo con riferimento al mantenimento obbligatorio di tre diverse tipologie e livelli dei titoli (oltre al dottorato di ricerca).

Il predetto comma 95 dell'articolo 17 della legge n. 127 del 1997 attribuisce altresì ai decreti del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica il compito di determinare modalità e strumenti per l'orientamento e per favorire la mobilità degli studenti, nonché la più ampia informazione sugli ordinamenti degli studi, anche

attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e telematici (per questa parte la legge n. 127 del 1997 non è stata modificata dalla legge n. 4 del 1999).

Il lavoro di attuazione delle predette disposizioni ha tenuto conto, oltreché di un'ampia consultazione e dell'impegno di appositi gruppi di lavoro di esperti, della dichiarazione congiunta sull'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa da parte dei Ministri di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia del 25/5/1998 e del lavoro successivo.

In sede di attuazione delle citate disposizioni questa Amministrazione ha ritenuto di dover isolare, nell'ambito delle materie da trattare con decreto del Ministro, alcune disposizioni di carattere generale valide per tutti i corsi universitari, anche allo scopo di determinare un quadro generale di riferimento nel quale possano inserirsi i decreti contenenti criteri più specifici da riferirsi ad apposite aree omogenee dei corsi di studio.

In tal senso l'atto in oggetto assume per questa Amministrazione natura regolamentare, mentre i decreti relativi ai contenuti specifici per le apposite aree mantengono la loro natura di atto amministrativo generale.

Su atti regolamentari analoghi, concernenti l'ordinamento dei corsi di dottorato di ricerca e i professori a contratto, si rinvia ai pareri del Consiglio di Stato rispettivamente n. 34/99 dell'1/3/1999 e 97/97 del 22/12/97 (in quest'ultima si è delineato un potere regolamentare speciale per l'attuazione dell'autonomia universitaria).

In particolare, la materia che, ad avviso di questa Amministrazione, richiede un atto regolamentare concerne la determinazione dei nuovi titoli, in sostituzione di quelli previsti dall'articolo 1 della legge n. 341 del 1990, la durata dei relativi corsi, gli strumenti per la determinazione del lavoro di apprendimento degli studenti e per

assicurare la loro mobilità, il meccanismo di integrazione tra i criteri generali dei corsi e l'autonomia delle università nel determinarne la denominazione, la serialità dei titoli universitari e dei corsi e quindi i requisiti di ammissione e di conseguimento dei titoli, nonché alcune norme di specificazione delle disposizioni di cui all'articolo 11, commi 1 e 2, della legge n. 341 del 1990 al fine di chiarire l'ambito rispettivamente dei regolamenti didattici di ateneo, dei regolamenti dei corsi di studio, anche per evidenziare quali aspetti degli ordinamenti didattici debbano essere ricompresi nel primo strumento e quali invece nel secondo (in considerazione del fatto che solo le modifiche dei regolamenti didattici di ateneo sono sottoposte all'approvazione del MURST).

Il regolamento ha altresì, come norma presupposta, la direttiva CEE del 21 dicembre 1988, relativa ad un sistema generale di riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore (89/48/CEE) nell'ambito della quale si disponeva, tra l'altro, che uno Stato membro non può negare l'accesso ad attività professionali a cittadini di altro Stato membro i quali, oltre ad avere esercitato la professione per alcuni anni, avessero seguito con successo un ciclo di studi post-secondari di durata minima di tre anni - oppure di durata equivalente a tempo parziale - in un'università o un istituto di istruzione superiore (il testo infatti, allo scopo di non penalizzare ulteriormente i laureati in Italia, riduce a tre anni la durata del corso di primo livello).

Il presente atto regolamentare determina altresì alcuni limiti percentuali relativi alle diverse attività formative, tali da costituire una base comune per l'emanazione dei decreti contenenti criteri più specifici per apposite aree omogenee nelle quali sono raggruppati i corsi di studio universitari. L'atto tiene conto degli allegati pareri del CUN e della CRUI, come specificato nel commento ai singoli articoli. [omissis]

Il parere del CUN

(Adunanza del 6 maggio 1999)

Il Consiglio Universitario Nazionale [...] giudica positivamente il procedere del disegno riformatore avviato con

l'intesa della Sorbona e l'attuarsi, sia pure graduale, dell'obiettivo della armonizzazione dei percorsi universitari europei. Sottolinea l'opportunità

che i prossimi appuntamenti internazionali segnino più rilevanti progressi e più puntuali accordi e che le scelte dei paesi aderenti vengano compiute in un

quadro di reciproca compatibilità.

Il CUN assume come criterio fondamentale di valutazione del decreto la sua capacità di dare concretezza ed efficacia all'autonomia, principio fondante del nuovo processo riformatore in atto, inserito in una logica di sistema universitario nazionale in grado di garantire razionalità e qualità dell'attività scientifica e didattica.

Il CUN sottolinea innanzitutto l'anomalia che le bozze dei decreti d'area siano in una fase avanzata di elaborazione senza che siano stati ancora acquisiti i pareri di legge sul decreto che ne contiene i principi ispiratori e i regolamenti unificanti, con il rischio che i decreti d'area di fatto precostituiscono le condizioni alla redazione del decreto base. Pertanto ritiene assolutamente indispensabile che i decreti d'area siano reconsiderati in uno stretto intreccio con la redazione definitiva del decreto quadro. Il CUN, comunque, si impegna ad esprimere una valutazione attenta e puntuale su ciascun decreto in modo da verificare e garantire la necessaria coerenza di fondo tra gli stessi e la loro corrispondenza con lo schema di regolamento generale.

Il CUN, nella propria azione e nell'espressione dei pareri di legge e non, ha assunto alcuni criteri ispiratori per la valutazione dell'iter riformatore:

- 1) ridurre l'età media dell'ingresso nel mondo del lavoro da parte dei giovani in possesso dei titoli universitari;
- 2) fornire titoli corrispondenti alle tipologie di formazione richieste dal mondo del lavoro, e in particolare formare professionalità che richiedono competenze meno complesse di quelle attualmente previste dalle lauree di durata quadriennale o quinquennale;
- 3) istituire un sistema di formazione periodica e ricorrente di livello superiore che corrisponda agli avanzamenti dei saperi e delle competenze;
- 4) dare vita a un sistema di crediti riconosciuti a livello europeo e garantiti da criteri omogenei di certificazione. L'articolazione delle diverse attività formative previste dall'articolo 10 appare troppo rigidamente definita.

Il CUN ritiene che l'obiettivo prioritario dei decreti d'area debba essere quello di determinare con sicurezza i contenuti minimi in grado di definire il conseguimento degli obiettivi formativi caratterizzanti e distintivi della

classe e la loro valenza nazionale.

Per questi motivi reputa che la separazione fra le differenti voci e l'attribuzione di percentuali rigidamente definite ai punti a, b, c dell'articolo 10 si configurano come uno strumento eccessivamente obbligante e perciò artificioso e ambiguo. È pertanto opportuno che le tre voci, sia pure distintamente elencate e con indicazioni di massima relativamente alle percentuali, vengano considerate unitariamente, in modo da lasciare ai decreti d'area o all'autonomia delle sedi la responsabilità dell'articolazione dei percorsi formativi, individuando e calibrando i contenuti che meglio rispondono alle esigenze di fondo espresse dai tre obiettivi della formazione di base e propedeutica, della formazione caratterizzante e della formazione complementare o affine.

I medesimi rilievi devo essere avanzati anche nei confronti dei punti d, e, f: anche qui infatti vengono delineati in maniera rigida qualificazioni di carattere formativo-professionale che risultano indistinte e poco significative. Queste finalità possono essere più opportunamente articolate dalle autonomie didattiche delle sedi in modo da rispondere più puntualmente all'esigenza del territorio e del mercato del lavoro.

Si propone pertanto il loro accorpamento, pur conservando la loro distinzione e una indicazione di massima delle percentuali.

Il CUN ritiene necessario che nel decreto vengano fornite ulteriori precisazioni riguardo alla struttura didattica innovativa definita "classe di appartenenza". Tale definizione, infatti, assume significativo rilievo in ordine all'individuazione dei percorsi formativi e in relazione alla articolazione didattica e organizzativa degli atenei (vedi corsi di studio e facoltà).

Con classe di appartenenza sembra infatti potersi intendere un insieme di futuri corsi di studio, dei quali autonomia e omogeneità, anche ai soli fini legali, non sembrano sufficientemente garantite.

Potrebbe perciò accadere che corsi appartenenti a classi diverse risultino più simili tra di loro rispetto a quelli delle medesime classi.

È indispensabile inoltre introdurre nel decreto opportune precisazioni sui rapporti che dovranno intercorrere tra classi e strutture didattiche (facoltà e corsi

di studio); in questo modo sarà possibile evitare interpretazioni contraddittorie o sovrapposizioni di compiti.

Inoltre la variazione possibile dei nomi dei corsi di studio prevista dall'articolo 4 e attribuita alle sedi, potrebbe avere qualche effetto di confusione, giacché è presumibile che si farà ricorso nell'uso comune a questi ultimi piuttosto che alle classi di appartenenza individuate dai decreti d'area.

In conformità con il primo dei criteri sopra menzionati, il primo livello di laurea, fatti salvi i percorsi didattici regolati da diverse disposizioni previste da specifiche norme di legge o da direttive dell'Unione Europea, deve rispondere alla necessità di consentire ai giovani di accedere al mercato del lavoro prima di quanto avvenga attualmente. Tuttavia questo sarà possibile solo se la laurea di I livello avrà effettivamente una configurazione professionale appropriata.

Una inadeguata configurazione del titolo triennale imporrà il conseguimento del titolo di II livello come strumento obbligato per acquisire una spendibilità reale nel mondo del lavoro. La conseguenza grave è che contrariamente ai fini previsti, in tali casi si giungerebbe al paradosso di un allungamento del periodo di studio. Si deve ancora osservare che, affinché i titoli di I livello abbiano concretamente valore, è necessario che siano tempestivamente definite le procedure di accreditamento a scala nazionale ed europea e che siano sviluppati i necessari raccordi col mondo del lavoro e delle attività produttive. Ulteriore condizione per conseguire una sensibile riduzione dell'età media dei giovani laureati che entrano nelle attività produttive è una consistente contrazione, se non annullamento, dell'attuale divario esistente tra durata legale e durata effettiva degli studi.

Oltre ad un consistente impegno delle università sul piano del tutorato, dei corsi di recupero, della carta dei servizi, la realizzazione di questo primario obiettivo comporta l'attivazione di adeguate procedure di orientamento ed un urgente riordino dei cicli e un intervento di riforma che coinvolga la scuola primaria e secondaria.

Tali indispensabili interventi, che avrebbero dovuto precedere – o almeno procedere di pari passo – con la riforma dell'istruzione universitaria, dovranno

costituire l'effettiva garanzia contro il pericolo che il I livello universitario venga ad essere di fatto un prolungamento della formazione scolastica.

In tale modo infatti verrebbero meno le caratteristiche di formazione scientifica superiore conseguenti alla compresenza di attività didattica e di ricerca propria della formazione universitaria.

Questa esigenza è particolarmente preoccupante e avvertita in talune aree, per le quali gli sbocchi professionali previsti dalla laurea di I livello risultano al momento più problematici.

In questa prospettiva, nel decreto risultano scarsamente definiti i nessi che intercorrono tra formazione universitaria e formazione ricorrente e assenti i raccordi con il sistema della formazione a livello post-secondario (Fis).

Occorre insieme definire con maggiore chiarezza le caratteristiche dei corsi successivi al titolo di II livello (scuole di specializzazione e soprattutto dottorato di ricerca). In particolare deve essere più puntual-

mente definita la normativa sulle scuole di specializzazione, chiarendo in maniera non equivoca il loro ruolo, in quali contesti possano essere conservate o istituite, e prevedendo per tutte - eccezion fatta per quelle normate a livello europeo - uguali requisiti, modalità di accesso e uguale durata.

È opportuno inoltre utilizzare il canale del dottorato di ricerca in modo che esso risponda effettivamente anche alle esigenze di una formazione professionalizzante di alto livello, oltre che alla finalità tradizionale di formazione alla ricerca scientifica.

Per questo motivo è indispensabile svincolare il dottorato di ricerca dalle attuali prescrizioni del numero chiuso e dal finanziamento di percentuali precostituite di borse di studio.

Il CUN ritiene infine di segnalare l'opportunità che venga ripreso il tema, già sviluppato dal documento Martinotti, del rapporto "contrattuale" tra studenti e atenei, in modo da tenere conto della

realtà effettiva delle diverse tipologie di studenti (frequentanti, non frequentanti, a tempo parziale).

Nel contempo deve essere ribadito l'impegno di ciascun ateneo di fornire la propria carta dell'offerta formativa e dei servizi complessivi in stretto raccordo con tutti gli enti a cui competono responsabilità istituzionali in materia. Il CUN ha già sottolineato in precedenti pareri la necessità che una riforma così radicale e impegnativa del sistema di formazione universitaria trovi adeguato supporto in una puntuale volontà politica, impegnata a ridurre fino ad una totale eliminazione, il divario esistente tra le risorse destinate al sistema ricerca/formazione superiore nel nostro paese e quelle degli altri paesi avanzati. Solo un rapido adeguamento delle risorse strutturali e infrastrutturali delle Università Italiane potrà, infatti, consentire una svolta effettiva nella gestione e organizzazione degli studi universitari. [omissis]

Il parere della CRUI

(Assemblea del 15 aprile 1999)

La Conferenza esprime un giudizio largamente favorevole sul decreto quadro perché la riforma degli ordinamenti didattici universitari, attesa da decenni, vi trova un quadro di riferimento coerente e innovativo, utile al raggiungimento di alcuni obiettivi cruciali:

- * larga autonomia agli atenei per quanto riguarda la tipologia e i contenuti dell'offerta formativa, con conseguente maggiore prontezza di risposta della formazione universitaria rispetto alle esigenze della società e maggiore differenziazione dei contenuti formativi utili ad un mondo del lavoro sempre più complesso e articolato;

- * maggiore articolazione e flessibilità dei titoli di studio universitari, in coerenza con la domanda di istruzione superiore, sia iniziale che ricorrente, e con i sistemi universitari europei, nell'ottica del processo di armonizzazione concordato nella dichiarazione della Sorbona del maggio 1998;

- * riduzione dei tempi di conseguimento di un titolo di studio universitario

da parte degli studenti e quindi ingresso più precoce dei giovani italiani nel mondo del lavoro;

- * riduzione degli abbandoni degli studenti e quindi dello spreco di formazione universitaria che rimane senza certificazione;

- * maggiore attenzione al fattore apprendimento - e, in particolare, alla misura del lavoro richiesto agli studenti per l'apprendimento - nel binomio apprendimento-insegnamento che è tipico di ogni attività didattica;

- * chiarezza nelle procedure e nelle responsabilità per la stesura dei regolamenti della didattica universitaria;

- * tempi prefissati per la transizione dalla vecchia alla nuova architettura degli studi universitari.

Nell'ambito di questo giudizio favorevole, pur essendo evidente che un giudizio definitivo ben fondato potrebbe essere dato solo dopo aver avuto conoscenza dei decreti d'area, la Conferenza intende porre all'attenzione del Ministro alcuni punti di riflessione generale e alcuni suggerimenti di carattere particolare.

Punti di riflessione generale

1. La transizione non sarà né facile né breve. A fronte di innovazioni così profonde ed estese, è necessario che gli atenei abbiano a disposizione significative nuove risorse finanziarie e norme opportune per gestire il cambiamento, tra cui, in particolare quelle relative ai doveri e allo stato giuridico dei docenti universitari.
2. Sarebbe assai interessante e utile poter disporre di un documento di accompagnamento del decreto, che ne inquadrerà e ne preciserà le caratteristiche e le innovazioni inserendole nel contesto più ampio della riforma complessiva del sistema universitario italiano e dell'evoluzione in atto dei sistemi universitari dell'Unione Europea.
3. Come lo stesso decreto quadro afferma, un corretto svolgimento della didattica universitaria richiede che gli studenti abbiano un'adeguata preparazione iniziale e quindi si ritiene assolutamente urgente che il Parlamento affronti il tema della riforma degli studi secondari. Potrebbe inoltre essere interessante istituire, accan-

Laurea	Diploma Universitario	Laurea I livello	Laurea	Laurea europea
Dottorato	Laurea	Laurea II livello	Laurea avanzata	Laurea

to all'orientamento e al tutorato, anche forme non selettive di valutazione iniziale degli studenti, utili sia per l'autovalutazione delle attitudini che per l'evidenziazione di eventuali debiti formativi da colmare, con procedure da inserire nel regolamento didattico di ateneo.

4. Le nuove denominazioni dei titoli di studio saranno certamente oggetto di grande attenzione da parte dell'opinione pubblica e degli addetti ai lavori, anche perché toccano abitudini profonde e storicamente radicate. Le denominazioni devono essere scelte con grande ponderazione, perché costituiscono il primo stadio di comunicazione accademica, politica e sociale della riforma che si intende realizzare. Si comprendono bene le ragioni di chi preferisce denominare laurea il titolo di primo livello, ma si comprendono altrettanto bene le ragioni di chi preferisce lasciare il nome di laurea al titolo di secondo livello. La Conferenza ha discusso le seguenti coppie di denominazioni (*vedi tabella sopra*) e ha espresso a larga maggioranza il parere che il termine "laurea" debba essere presente nella denominazione di ambedue i titoli di I e II livello (come nella terza, quarta e quinta coppia della tabella).
5. Anche la denominazione del titolo accademico personale sarà oggetto di grande attenzione. La Conferenza suggerisce di adottare un unico titolo accademico personale, quello di dottore, da attribuire a chiunque consegua un titolo di studio universitario e da specificare, come nell'uso anglosassone, con la sigla del titolo o dei titoli conseguiti dall'interessato. Quindi, ad esempio, per un laureato: dottor Mario Rossi (DL); oppure, per un dottore di ricerca: dottor Mario Rossi (DL, DD, DR), et cetera.
6. La strutturazione in classi dei corsi di studio risponde certamente alle esigenze combinate di lasciare autonomia alle università nella denominazione dei titoli di studio e di non

frammentare il panorama dell'offerta formativa in termine di valore legale dei titoli. Sarebbe importante che il nuovo concetto di classe di corsi di studio venisse chiarito ed esemplificato in un documento ministeriale di indirizzo, utile per comprenderne meglio la portata e per evitarne interpretazioni troppo difformi tra i vari decreti d'area.

7. La scelta di prevedere che i crediti siano maturati dallo studente solo dopo il superamento dell'esame (sistema *on/off*) è certo comprensibile e quasi inevitabile in un sistema in trasformazione. Sarebbe però opportuno prevedere che si possa sperimentare, in alcuni casi, una maturazione continua dei crediti in dipendenza, ad esempio, dalla frequenza ad attività pratiche o sperimentali. Inoltre appare giusto, nella fase iniziale di transizione, separare la misura del lavoro di apprendimento (i crediti) dalla misura della quantità e qualità dell'apprendimento (il voto d'esame), lasciando al futuro possibili soluzioni di ponderazione.
8. Le ore annue di lavoro di apprendimento, che possono oscillare tra 1350 e 1650, appaiono leggermente ridotte rispetto ai carichi di lavoro necessari in alcuni corsi di studio. Si suggerisce pertanto di allargare la fascia di oscillazione al 20%, portando quindi la banda ammissibile a 1200 - 1800 ore.
9. Rimane ancora aperto il problema della contrattualità studente - ateneo e, in particolare, delle figure di studenti a tempo parziale e dei loro diritti e doveri.
10. Sarebbe meglio esplicitare se i diplomi universitari siano abrogati (come sembra dal comma 1 dell'articolo 2) o no. Inoltre non è ben chiarito il problema del futuro dei diplomati universitari salvo che al comma 3 dell'articolo 14. Per non ripetere l'increscioso episodio dei diplomati delle scuole dirette a fini speciali, la Conferenza riterrebbe utile che il problema sia affrontato e risolto pro-

muovendo a livello nazionale, nelle forme che saranno ritenute opportune, percorsi di equiparazione del diploma universitario al nuovo titolo universitario di primo livello.

11. Affinché la nuova architettura degli studi universitari non affondi, soprattutto nell'opinione pubblica degli studenti e delle loro famiglie, a causa di un mancato collegamento con le problematiche del mondo del lavoro e delle professioni, è urgente che trovi applicazione la norma legislativa contenuta nell'articolo 1 della legge 4/99 (c. 15, lett. c; c. 18) che prevede il riordino del legame tra i titoli universitari e gli accessi al pubblico impiego e agli albi professionali.
12. La normativa riguardante le scuole di specializzazione appare alquanto ingarbugliata e di non facile interpretazione in uno schema altrimenti molto lineare. Si suggerisce di ritornarvi sopra, soprattutto per il punto che prevede la possibilità per le scuole di specializzazione di situarsi sia dopo il primo che dopo il secondo livello.
13. Pur essendo evidente che la normativa e l'organizzazione della formazione integrativa post-laurea o post-dottorato rientra nell'autonomia delle università (articolo 3, comma 6), sarebbe utile accennare nel decreto quadro al problema dei Master. Non si tratta di titoli aventi valore legale, ma una loro caratterizzazione nel decreto quadro, anche ridotta all'essenziale, permetterebbe di poter riservare alle università il diritto a rilasciare il titolo di Master universitario differenziato dai numerosi titoli di Master rilasciati da istituzioni non universitarie e aventi i più disparati impegni didattici e durati.
14. Nel decreto quadro manca una norma di salvaguardia delle specifiche normative didattiche delle scuole universitarie di eccellenza attuali (Scuola Normale, Scuola S. Anna, Sissa) o in via di istituzione. Si sottolinea comunque l'opportunità, ancora più sentita nella nuova organizzazione degli studi universitari, di offrire percorsi formativi di eccellenza ad integrazione dei *curricula* universitari standard, che consentano la piena valorizzazione delle capacità individuali degli studenti maggiormente dotati. [omissis]

BREVITALIA

cura di Livio Frittella

6 marzo

In una giornata di studi ad alto livello, il CERN di Ginevra ha salutato il premio Nobel Carlo Rubbia che è andato in pensione dopo esserne stato direttore per cinque anni. In questo periodo sono state gettate le basi dell'acceleratore di protoni più importante del mondo, il Large Hadron Collider.

CERN - "disertato" da Rubbia per due giorni alla settimana per una prestigiosa docenza a Harvard - il grande fisico ha scoperto i bosoni W e Z (conquistando il Nobel insieme all'olandese Simon van der Meer), ha inventato un moltiplicatore di energia, un reattore nucleare pulito e sicuro basato sulla tecnologia degli acceleratori, ha ideato un sistema per la produzione di radioisotopi a uso medico e messo a punto un motore a razzo a mercurio studiato per le esplorazioni dello spazio.

Rubbia continuerà comunque a occuparsi sia alla ricerca di base che alla fisica applicata alle realtà industriali.

8 marzo

La Provincia e Comune di Catania, l'Accademia Gioenia, St Microelectronics e Omnitel Pronto Italia hanno sottoscritto l'atto di costituzione del consorzio Istituto superiore di Catania per la formazione di eccellenza.

Il "Normale" della città siciliana organizzerà corsi pre e post laurea per la formazione di eccellenza, partendo con una dotazione finanziaria di 2 miliardi messi a disposizione dal MURST e per metà dai fondatori della società di gestione dei quattro master dell'Istitu-

to erano già stati attivati in quella data: Storia e analisi del territorio, Financial management e Perfezionamento in microelettronica e sistemistica. Da aprile ha preso il via il master in Protezione delle invenzioni. Nel prossimo anno accademico dovranno partire sei o sette corsi di laurea (tra i sicuri, Fisica e Ingegneria elettronica e sistemistica).

23 marzo

Le votazioni per il Consiglio nazionale degli universitari sono state bloccate dal Consiglio di Stato, che ha dato ragione al TAR toscano, il quale aveva accolto il ricorso di un gruppo politico di studenti dell'Università di Firenze relativo a irregolarità sui tempi di pubblicazione delle liste.

La decisione ha provocato il caos negli atenei, dove sono stati occupati facoltà e rettorati (a Siena, Roma, Messina, Napoli e Palermo).

Gli studenti di sinistra hanno accusato il ministro dell'Università Ortensio Zecchino di aver organizzato le votazioni in modo approssimativo, aprendo la strada ai ricorsi al TAR. Soddisfatti invece del rinvio delle elezioni sono stati i giovani popolari, verdi e della Confederazione degli studenti, che hanno parlato di "ripulimento della legalità" da parte del Consiglio di Stato.

28 marzo

Si conclude la IX Settimana della Cultura scientifica e tecnologica, promossa dal MURST; un evento, caratterizzato dalla tematica "Scienza ed educazione", che ha contribuito a porre all'attenzione generale sia la notevole dimensione del patrimonio tecnico-scientifico italiano -

conservato in migliaia di musei e collezioni e troppo spesso sottovalutato e misconosciuto - sia l'opportunità di un potenziamento dell'informazione e della discussione sui grandi temi e i problemi della ricerca scientifica e tecnologica.

Il calendario ha raccolto oltre mille iniziative, fra convegni e seminari, iniziative di orientamento sul ruolo dei media per la diffusione della cultura tecnico-scientifica, riflessioni e sperimentazioni sul ruolo e le applicazioni delle nuove tecnologie (per la tutela dei beni culturali, didattica, formazione salute, recupero dell'handicap), mostre, filmati, conferenze, forum telematici, presentazioni di nuovi progetti, allestimenti e servizi, nonché laboratori aperti, spettacoli teatrali, musicali e multimediali.

Quest'anno, per la prima volta, i partecipanti hanno inserito direttamente i dati relativi alle manifestazioni sul sito del Ministero ottenendo un successo al di sopra delle aspettative.

29 marzo

Al 32° Congresso internazionale UNIV 99, organizzato dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria a Roma e dedicato a "Solidarietà e cittadinanza: sfide per l'università del nuovo secolo", è intervenuto il governatore della Banca d'Italia Antonio Fazio parlando di risparmio, profitto e globalizzazione.

Con i 1.500 studenti provenienti da 27 paesi, Fazio ha toccato i temi del debito estero nei paesi in via di sviluppo, delle banche etiche, della vigilanza sui mercati, rispondendo volentieri alle loro domande e invitandoli a studiare per procurarsi una solida preparazione.

Il governatore ha sostenuto l'importanza del capitale umano, spezzando una lancia a favore del capitalismo ma condannando il liberismo senza freni. Fazio, infine, ha riconosciuto il grande valore sociale del risparmio e ha dichiarato il suo impegno a presentare progetti di rilievo a favore dei paesi più poveri.

31 marzo

Il Consiglio dei Ministri ha approvato il disegno di legge presentato dal ministro dell'Università e della Ricerca Ortensio Zecchino.

Il provvedimento prevede 270 miliardi di lire di incentivi (in tre anni) a tutti i professori che ridurranno il numero dei fuori corso e il tempo necessario per la laurea; i fondi spetteranno alle università che dimostreranno di aver raggiunto ottimi livelli di qualità con relazioni periodiche inviate al MURST da una commissione formata da un massimo di 9 componenti.

Ogni anno gli studenti daranno la "pagella" ai professori del proprio corso di laurea, valutando la loro capacità didattica. Il ddl fissa anche

Nel trimestre

Nuove facoltà a Milano Cattolica

Dal prossimo anno accademico, nell'Università Cattolica del Sacro Cuore sarà attivata la facoltà di Psicologia nelle sede centrale di Milano; ad essa si aggiungeranno Storia (a Lettere e Filosofia), Scienze motorie (a Scienze della formazione), Scienze della Comunicazione (a Scienze politiche).

A Brescia sarà attivato il corso di studi del DAMS (Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo). Il rettore Sergio Zaninelli punta a un "decisivo avanzamento della didattica, così che i nostri studenti raggiungano gli obiettivi cui aspirano nei tempi programmati dai piani di studio" a un miglioramento del dialogo tra docente e studente, a un diverso approccio dei professori con il proprio compito educativo.

nuovi criteri per gli "assegni di ricerca" agli studenti: finora la borsa di studio durava quattro anni e si rinnovava automaticamente; ora, al termine della prima fase, il lavoro sarà esaminato da una commissione che, in base alla valutazione dei risultati, deciderà se dare o no il nulla-osta a un nuovo "assegno".

2 aprile

"Il Messaggero" ha riportato la notizia della definizione delle infrastrutture e dei collegamenti stradali dell'Università romana di Tor Vergata, con una spesa di 190 miliardi così ripartita: 75 provenienti dal Comune per i lavori viari come lo svincolo tra l'autostrada A2 e la Romanina, 91 dal Murst che finanzierà anche il raccordo tra via Casilina e Grande Raccordo Anulare, e 25 miliardi stornati dai fondi della legge per il Giubileo.

5 aprile

È stata approvata dal consiglio di amministrazione e dal Senato accademico dell'Università di Roma III la proposta del rettore Guido Fabiani di definire budget triennali separati per ogni facoltà. In questo modo, le otto entità dell'ateneo potranno gestire autonomamente i fondi del personale docente, inclusi i contratti, le supplenze e i contributi per l'innovazione didattica.

Si realizza così l'indipendenza delle strutture decentrate, che possono programmare il loro sviluppo su base triennale, governare il turn-over e dimostrare finalmente le proprie capacità gestionali.

Il budget complessivo è di 80 miliardi (dai quasi 30 di Lettere ai 5 di Scienze politiche, a seconda delle dimensioni); le strutture centrali avranno il compito di sostenere le facoltà e di controllare l'uso che si fa delle risorse disponibili per operare delle rettifiche. Roma III conta di passare, nel prossimo anno accademico, da 25 mila a 30 mila iscritti.

15 aprile

È stato nominato il consiglio direttivo del Consiglio Nazionale delle Ricerche, un organismo previsto dalla riforma entrata in vigore nel febbraio scorso.

I membri sono il presidente Lucio Bianco, Paolo Blasi (ex-presidente della Conferenza dei Rettori), Arturo Falaschi (direttore del Centro di Genetica di Trieste), Luigi Capogrossi (Istituto di Diritto Romano), Marco Salvatore (Istituto di Radiologia dell'Università di Napoli), Giovanni Cannata (rettore dell'Università del Molise), Giuseppe Rotilio (Istituto di Nutrizione di Roma), Lucia Padrielli (Istituto di Radioastronomia di Bologna) e Angelo Sgamellati (Dipartimento di Chimica di Perugia).

Gli obiettivi primari del Consiglio sono la gestione del personale (oltre 7 mila dipendenti) e la ristrutturazione dell'ente, con 395 sedi che costellano il territorio e che sono destinate a divenire un centinaio nel giro di due anni.

Secondo il presidente Bianco, le risorse recuperate (dei mille miliardi a disposizione, 630 sono impiegati per pagare stipendi e contributi) saranno utilizzate per far decollare società per azioni e consorzi con le industrie, avvicinando ricerca e mondo produttivo.

21 aprile

Pietro Perlingieri, rettore dell'Università del Sannio, ha spiegato all'"Avvenire" come è nata l'idea di istituire l'insegnamento di Etica sociale all'interno del corso di Economia bancaria, che dal prossimo anno accademico sarà obbligatorio in base ai diversi piani di studio.

"Volevamo cominciare una nuova strada in cui all'interno degli studi economici normalmente portati avanti dai nostri studenti, fosse temperata la visione strettamente economicista con quella umanitaria e solidaristica. Non più solo denaro per il denaro, ma il tentativo di inse-

gnare ai ragazzi una via solidale, partendo proprio dal rispetto dell'etica negli affari e nella società".

29 aprile

Sembra che ci siano poche speranze per una rapida attuazione della riforma dei corsi di laurea. Lo stesso sottosegretario all'Università Luciano Guerzoni è scettico, tanto da collocare l'inizio delle nuove lauree per l'anno accademico 2000-2001. Il suo pessimismo è emerso durante il seminario "Dal campus alla laurea europea" organizzato dalla Conferenza dei Rettori e tenutosi presso la Luiss di Roma.

Il problema maggiore sta nel riuscire a mettere d'accordo i gruppi di lavoro, uno per ogni area disciplinare – sanitaria, scientifica e scientifico-tecnologica, umanistica, economico-politica e sociale, giuridica, ingegneria e architettura – su una linea coerente da adottare, specie nella definizione delle "classi" di laurea. Purtroppo esistono anche altri problemi, come quelli rappresentati dai tempi necessari per le consultazioni previste dalla legge e dalla difficoltà di trasformare in disposizioni il risultato di consultazioni su un argomento così delicato.

È importante che siano perseguiti obiettivi formativi che tengano conto del mercato del lavoro e che abbiano un valore anche in ambito internazionale. Una volta individuati, dovrebbero essere finanziati con risorse legate alla prossima legge finanziaria.

29 aprile

La commissione Istruzione del Senato, in sede deliberante, ha approvato all'unanimità le "Disposizioni sui ricercatori universitari" che trasforma formalmente 18 mila ricercatori in docenti universitari (anche se gran parte di loro già insegnava).

Il disegno di legge afferma che il ruolo dei ricercatori è "trasformato in terza fascia del ruolo dei professori

universitari", dopo gli ordinari e gli associati; chi aspira a questa fascia e non è ricercatore deve sostenere una prova didattica oltre a quella prevista dall'attuale concorso; si è inseriti a pieno titolo negli organi accademici, tranne che per il voto sulle delibere che riguardano ordinari e associati e per l'elettorato passivo per nominare i rettori. Si tratta di un passo avanti per i ricercatori, ma non dal punto di vista finanziario. Il provvedimento passa ora alla Camera.

7 maggio

Il Consiglio dei Ministri ha approvato il disegno di legge denominato "Norme in materia di accessi ai corsi universitari" che dovrebbe mettere ordine in un ambito caratterizzato da tante polemiche e incertezze. Il ddl ha individuato i corsi sottoposti a "numero chiuso": Medicina e Chirurgia, Veterinaria, Odontoiatria, Architettura; corsi di diploma universitario nel settore sanitario; corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria e scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario; corsi di formazione specialistica dei medici; scuole di specializzazione per le professioni legali; corsi universitari di nuova istituzione o attivazione.

Ogni ateneo decide sugli accessi ai corsi di diploma caratterizzati da tirocinio e ai corsi e alle scuole di specializzazione di carattere professionalizzante che saranno individuati nel processo di riordino degli studi universitari.

Il ddl fissa inoltre le disposizioni base sulle prove di ammissione, la pubblicazione dei bandi e la comunicazione dei risultati.

8 maggio

Su "Il Sole 24 Ore" Francesco Silva, preside della facoltà di Economia del Libero Istituto Universitario Carlo Cattaneo ha lodato la riforma universitaria in atto come strumento per combattere il fenomeno del-

l'abbandono e conferire una più spiccata formazione professionale ai laureati.

Tuttavia, alcuni dubbi sul nuovo assetto dell'università italiana rimangono, soprattutto sui primi tre anni che costituiscono il primo ciclo.

Si chiede Silva: "L'eliminazione dei diplomi professionali significa che il triennio ha ora un obiettivo formativo generale, o, al contrario, che è soprattutto professionalizzante?". La risposta si perde nell'evidenza di una contraddizione in atto: studenti con scarsa formazione generale dovrebbero laurearsi in tempi brevi ed essere pronti per il mondo del lavoro.

Per Silva rimangono ancora molti ostacoli che l'istituzione di un triennio e di un biennio non basterà a superare. Il preside propone di dividere il triennio in una prima fase di formazione generale e in una seconda di carattere più professionalizzante.

Nel biennio dovrebbero essere favoriti "i flussi di passaggio di laureati tra facoltà diverse e l'ingresso di chi vuole rientrare nella formazione dal mondo del lavoro".

10 maggio

Secondo i dati dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, 82 mila studenti hanno beneficiato – nel periodo 1997/98 – delle borse di studio assegnate dalle università e dalle Regioni.

In prima fila, in termini di spesa, il Lazio (44 miliardi e 299 milioni), quindi l'Emilia Romagna (43.674 milioni), la Toscana (43.345) e la Lombardia (41.238).

Rispetto alla precedente rilevazione, relativa all'anno accademico 1996/97, l'incremento del grado di copertura delle domande è stato del 12%, grazie all'aumento delle risorse dello Stato e alla maggiore spesa da parte delle Regioni.

Il sottosegretario all'Università Luciano Guerzoni ritiene che gli assegni conferiti nel 1998/99 saranno oltre

100 mila, con le Regioni di punta in grado di soddisfare tutte le richieste. I criteri di assegnazione sono stati il merito (numero di esami sostenuti e voti conseguiti) e la condizione economica della famiglia rapportata al numero dei suoi componenti.

Il punto critico è costituito dagli alloggi, solo 26 mila rispetto ai 120 mila della Francia e ai 140 mila della Germania.

A questo scopo è stato presentato un disegno di legge per la destinazione di apposite quote, nei limiti del 10%, del fondo dell'edilizia universitaria per l'acquisto di immobili o per nuove costruzioni da destinare a residenze universitarie.

15 maggio

È stato assegnato l'ottavo "Premio Invernizzi" presso l'Università Cattolica di Milano alla presenza del rettore Sergio Zaninelli, del cardinale Carlo Maria Martini e delle principali autorità cittadine.

I riconoscimenti – conferiti dalla Fondazione omonima per il valore di un miliardo e mezzo di lire – sono andati a Vittorio Coda per il contributo al rinnovamento degli studi aziendali in relazione ai valori etici e sociali; a Marcello Giovannini per gli studi sulla prevenzione delle malattie dell'infanzia e dell'adulto basati sul ruolo fondamentale del latte materno; a Vittorio Erspamer per aver promosso con originalità lo sviluppo delle scienze biologiche e farmacologiche.

Ogni anno, la Fondazione Invernizzi stanziava inoltre seicento milioni in borse di studio di sostegno al mondo accademico.

15 maggio

Il "Sole 24 Ore" ha riportato la proposta della Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM di istituire un corso di laurea in Scienze turistiche a Milano, a partire dal prossimo anno accademico.

È il primo del genere in Italia, dura quattro anni ed è supportato da sta-

ge in aziende del settore. Tra gli insegnamenti, Economia del settore turistico, Legislazione del turismo, Economia e marketing dei servizi turistici.

Gli sbocchi professionali vanno dal direttore d'albergo all'addetto culturale presso le ambasciate, dal manager di villaggi turistici al dirigente di servizi turistici pubblici.

21 maggio

Durante il convegno nazionale della Cgil, il sottosegretario all'Università Luciano Guerzoni ha reso nota la nascita del comparto dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale in seguito all'approvazione – da parte della settima commissione del Senato – delle disposizioni di legge di riordino delle accademie e dei conservatori, che escono così dalla loro condizione di abbandono.

"I nuovi percorsi formativi delle accademie e dei conservatori – ha detto Guerzoni – saranno caratterizzati dall'articolazione in più cicli e dall'autonomia e dalla flessibilità previste per la riforma dei corsi universitari.

I titoli di studio che gli studenti consegneranno avranno lo stesso regime di equipollenza previsto per i titoli universitari e ne saranno finalmente assicurati il riconoscimento e la libera circolazione in ambito europeo e internazionale".

23 maggio

Su "Lombardia Oggi" (supplemento de "La Prealpina") Albino Zraggen, direttore dell'Università della Svizzera Italiana di Mendrisio e Lugano, ha parlato dell'istituzione da lui presieduta. Con tre facoltà (Architettura, Economia e Scienze della Comunicazione) e meno di mille studenti (ma non si desidera aumentarli), l'ateneo elvetico non si pone in concorrenza con gli omologhi italiani, ma stringe invece rapporti con la Bocconi, che gli riconosce la laurea in Economia.

Puntando sulla qualità piuttosto che sulla quantità, l'Usi ha già attratto molti studenti italiani (15% nella facoltà di Economia, 33% in quella di Architettura, malgrado la laurea non sia riconosciuta).

26 maggio

Il sottosegretario alla Ricerca Antonio Cuffaro ha lanciato l'ennesimo grido d'allarme sul futuro della ricerca in Italia a conclusione del convegno sul "Nuovo ruolo dell'addetto scientifico per la promozione all'estero del sistema scientifico e tecnologico italiano" svoltosi a Roma. Tra sette anni, infatti, il 50% dei ricercatori andrà in pensione e non ci saranno abbastanza forze nuove per sostituirli.

Per ovviare a questa drammatica situazione – aggravata da un numero di ricercatori in esercizio nettamente al di sotto della quota di altri paesi – Cuffaro ha sottolineato il bisogno di incentivare la formazione di nuovi ricercatori anche attraverso un maggiore coinvolgimento dell'iniziativa privata. Il sottosegretario ha proposto anche l'istituzione di un organismo interministeriale che coordini tutti gli interventi nel campo della ricerca.

Per quanto riguarda gli addetti scientifici, figure di rilievo presenti da quasi trent'anni in circa 20 ambasciate italiane alle quali era dedicato il convegno, è emerso che occorre potenziare le strutture a loro disposizione, monitorare la loro attività e migliorarne la formazione.

3 giugno

Il rettore dell'Università di Roma "La Sapienza", Giuseppe D'Ascenzo, ha annunciato che Medicina II si sposterà nel complesso ospedaliero Sant'Andrea, in via di Grottarossa; manca ancora un accordo sul modello di gestione del nosocomio, probabilmente effettuato congiuntamente dall'Università e dalla Regione.

Si dà così l'avvio alla decongestione del Policlinico Umberto I con il trasferimento di 500 posti letto.

Altre quattro facoltà hanno deliberato lo sdoppiamento: Architettura, Lettere, Sociologia, Psicologia. Verranno costruiti due nuovi parcheggi nei pressi della città universitaria, sono in corso i lavori per la sopraelevazione di Giurisprudenza, mentre si spera che i meccanismi dell'autocertificazione snelliscano le procedure burocratiche di immatricolazione. Inoltre, per ridurre il tasso di abbandono, è stato stipulato un accordo con Confindustria e Istat per organizzare corsi di orientamento nelle medie superiori.

È stato infine confermato lo sviluppo dell'Ateneo in tre insediamenti oltre a quello già esistente: a Roma nelle aree Flaminia e Tiburtina e a Latina (6 metri quadrati a studente contro l'attuale media di 2,35 metri quadrati).

4 giugno

Si è concluso oggi a Pavia il convegno dei rettori degli atenei aderenti all'associazione "Università storiche in Europa" (ovvero il "Gruppo di Coimbra"); l'associazione è nata nel 1987 e comprende 33 università, fra le quali 4 italiane (Pavia, Bologna, Padova e Siena).

Nel corso del Convegno si è svolto anche un incontro dedicato ad alcuni problemi tecnici di funzionamento degli atenei.

La guida dell'associazione è passata ufficialmente dal rettore dell'Università spagnola di Salamanca a quello di Pavia, Roberto Schmid, che ricoprirà l'incarico per il prossimo anno. Oggi i rettori hanno partecipato alla cerimonia di commemorazione di Alessandro Volta, nell'aula dell'Università dedicata all'inventore della pila. Nel pomeriggio sono stati

discussi i problemi delle università storiche alla vigilia del Terzo Millennio. Tra i temi trattati: la ricerca tecnologica con la prospettiva della realtà virtuale, la formazione permanente e post-laurea.

15 giugno

Prima in Lombardia, l'Università Cattolica di Brescia attiverà dal prossimo anno accademico il corso di laurea in "Discipline dell'arte, della musica e dello spettacolo" (DAMS). Di durata quadriennale, sarà articolato in due indirizzi: "Teatro e drammaturgia", "Cinema e audiovisivi". Gli studenti dovranno superare 21 esami (7 comuni ai due corsi, 6 specifici e 8 complementari), più una prova di lingua straniera e i tre esami di introduzione alla teologia che sono una peculiarità dell'Università Cattolica.

Un particolare rilievo sarà riservato alla parte sperimentale: tre laboratori tecnico-pratici e uno informatico per ogni indirizzo verranno realizzati nelle strutture dell'Ateneo che, per Lettere e Lingue, già ospitano laboratori televisivi e radiofonici.

"Questa nuova offerta formativa si svilupperà principalmente – è stato detto in conferenza stampa – sul versante del recupero della drammaturgia tradizionale e popolare, sulla sperimentazione teatrale più avanzata, ma anche nel campo della produzione radiofonica e televisiva, nonché su quello del giornalismo e dell'editoria".

Non mancherà l'attenzione sul fronte della comunicazione d'impresa e quello dei nuovi media.

17 giugno

Il Consiglio dei Ministri ha approvato un decreto che fugia i dubbi del Tribunale Amministrativo Regionale del Lazio. Il TAR aveva accolto una

richiesta di sospensiva – che aveva come oggetto la definizione dell'ellettato passivo – presentata da un gruppo di docenti dell'area medica e aveva bloccato l'elezione delle Commissioni giudicatrici per i nuovi concorsi (procedure valutative) universitari. Le votazioni dovevano tenersi il 15 giugno e il 2 luglio.

Il decreto approvato sulla composizione delle Commissioni giudicatrici per le procedure di valutazione comparativa per la nomina in ruolo di professori e ricercatori universitari ha permesso di ridurre al minimo i danni della vertenza.

È stato stabilito che delle citate Commissioni possono essere nominati componenti esclusivamente i professori ordinari, nonché gli associati e i ricercatori confermati. I concorsi di questa prima tranche (la seconda è prevista alla fine dell'anno) riguardano circa 2.000 posti distribuiti tra ricercatori, associati e ordinari.

14 luglio

Si discute alla Commissione cultura della Camera dei Deputati il progetto di riordino dei dicasteri (da 22 a 11), che comprende tra l'altro la fusione dei ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università e della Ricerca (eventualità contestata dall'attuale titolare del secondo Ministero, Ortensio Zecchino e da altri esponenti del Governo).

Se l'accorpamento verrà posto in essere, sarà operativo dalla prossima legislatura con le attribuzioni elencate dall'articolo 44 del decreto: "Al Ministero sono attribuite le funzioni e i compiti spettanti allo Stato in materia di istruzione scolastica ed istruzione superiore, di istruzione universitaria, di ricerca scientifica e tecnologica".

Le "aree funzionali" in cui agisce la

nuova entità sono l'istruzione non universitaria (organizzazione delle scuole medie e superiori, ordinamenti e programmi, assegnazione delle risorse finanziarie, valutazione complessiva del sistema scolastico) e quella universitaria insieme alla ricerca scientifica e tecnologica con tutte le competenze dell'odierno Ministero, fra cui coordinamento e finanziamento dell'università, monitoraggio mediante Osservatorio e integrazione del sistema in ambito europeo, nonché la programmazione e il coordinamento della ricerca sia negli atenei che attraverso enti autonomi e imprese private.

23 luglio

Si sono insediati ufficialmente al Ministero dell'Università e della Ricerca i due comitati di esperti per la politica e la valutazione della ricerca, organi consultivi voluti dal governo e previsti dal decreto legislativo di riforma del settore.

Il Comitato per la politica della ricerca (CEPR) è composto da Rodolfo Zich e Cesare Boffa (rettore e ordinario al politecnico di Torino), Umberto Eco, Francesca Zannotti e Antonino Zichichi dell'Università di Bologna, Gianni Fabri (presidente del comitato tecnico scientifico del Ministero dell'Università), Silvio Garattini (direttore dell'Istituto di ricerca farmacologica "Mario Negri" di Milano) e Paolo Leon dell'Università di Roma Tre.

I componenti del Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca, sono invece Sebastiano Bagnara (Siena), Fabio Roversi Monaco e Raffaella Simili (Università di Bologna), Franco Cuccurullo (rettore di Chieti), Enrico Garaci (Roma "Tor Vergata"), Louis Godard (Napoli "Federico II"), Silvano Casini (esperto di alta qualificazione).

UNIVERSITÀ ON LINE

Stefano Grossi Gondi

Una rivoluzione a colpi di click sta cambiando il rapporto tra gli studenti e l'Università. E proprio l'Università è stata tra le prime a scoprire ed apprezzare le potenzialità straordinarie del mezzo chiamato internet.

La storia è nota: nata per esigenze strategico-militari, l'idea di collegare tra di loro alcuni computer si è subito allargata alla comunità scientifica, ad *equipe* di studiosi e scienziati che da varie zone degli Stati Uniti, e poi del mondo, si scambiavano dati e informazioni, studiando insieme progetti di ricerca. Questa originaria funzione di servizio è rimasta il cuore della presenza nella Rete di tutto il settore *education*, anche adesso che la cosiddetta navigazione elettronica è divenuta un immenso fenomeno sociale e commerciale.

In ogni caso, i siti delle università, in particolare statunitensi, mantengono un primato che non è soltanto storico ma che si giustifica nella qualità dei servizi da essi offerti: molti atenei mettono a disposizione infatti dell'utenza (quindi, potenzialmente, di tutto il mondo) i risultati e i prodotti dei loro campi di ricerca, che spaziano dalla produzione di *software* - enormi campionari di programmi disponibili gratuitamente o quasi - alle indagini meteorologiche via satellite, ecc.).

In Italia il fenomeno si è sviluppato di riflesso a quanto avveniva dall'altra parte dell'oceano, e nella prima metà degli Anni Novanta le università italiane hanno iniziato a pubblicare le prime pagine elettroniche. Anche da noi pionieri sono stati i ricercatori, con le loro rigorose e

antiestetische liste di argomenti: si trattava praticamente della trasposizione in video dei libri e delle dispense precedentemente stampati in poche copie. Il contenuto era tutto e non era stata ancora inaugurata l'epoca del *look*, degli *applets*, dei *banner* e di *java*.

Nota a margine: risulta evidente come il prezzo da pagare a questa rivoluzionaria innovazione tecnologica sia l'ulteriore "inglesizzazione" della lingua italiana, che ha già assorbito e metabolizzato una lunga serie di nuovi termini che sono entrati nel linguaggio comune, a cominciare proprio da "internet", talmente indefinito nella materia e nello spazio da sembrare un concetto metafisico, per poi arrivare a "www", che ha tutta l'aria della sigla di un'inquietante entità (e chissà che il *world wide web* non lo sia veramente).

Adesso le università hanno colto l'importanza, anche ai fini promozionali, di allestire un sito *web* attraente e, grazie anche all'affinarsi dei mezzi della grafica elettronica, stanno trasformando quelle pagine nella "vetrina" dell'università, la sua immagine istituzionale più rilevante, e quindi più curata, anche tenendo presente che proprio i giovani - cioè i "clienti" - sono coloro che usano maggiormente internet, e hanno un gusto più esigente.

Anche per questo motivo, dopo un inizio sullo stile di "depliant elettronici", i siti delle università stanno arricchendosi di utili servizi di informazione per gli studenti, con funzionalità interattive. Operazioni che richiedevano un generoso investimento in termini di

tempo e di pazienza possono essere svolte da casa propria, con evidente sollievo dei giovani universitari, in particolare quelli fuori sede. Utilizzare computer e modem per iscriversi ad un corso di laurea, consultare i test per l'ammissione e conoscerne i risultati, iscriversi ad un esame, ecc. sta ormai diventando abituale per molti studenti, e l'impressione è che ancora molto si potrà fare.

Che sia la fine della burocrazia universitaria, che tanto ha afflitto generazioni di studenti? È presto per dirlo, così come esagerate sono le voci allarmistiche di chi vede un futuro impoverimento dei rapporti interpersonali, a causa dello sviluppo delle tecnologie. Certo, non è affatto attraente l'idea di una università che, nata come *communitas* di uomini di cultura, si trasformi in un immenso istituto di istruzione a distanza, ma si tratta appunto di un'eventualità (ancora) lontana dalla realtà. Lo strumento internet ha recato effettivi benefici alla vita studentesca, e d'altra parte le problematiche universitarie e i servizi ai giovani studenti sembrano attirare una particolare attenzione da parte della "emittenza", come dimostrano le numerose rubriche fisse dedicate a questi temi da riviste e quotidiani *on line*, dai servizi informativi gestiti da alcuni *provider*, per non parlare dei siti monografici, quelli delle singole università, di enti che operano nel settore e di quelli, numerosissimi, gestiti dagli stessi studenti.

L'argomento università "va forte" su internet, quindi, ed è arduo trovare un filo conduttore e abbozzare una qualche catalogazione. Ci limiteremo quindi in questa occasione a trattare brevemente i siti che per la loro natura istituzionale rappresentano il vertice del mondo universitario italiano: quelli del Ministero dell'Università e della Conferenza dei rettori.

www.murst.it

Raccontare un sito è sempre una sfida (perduta) alla precarietà, in quanto non si tratta mai di un prodotto finito bensì di un *work in progress*, costantemente soggetto a modifiche e aggiornamenti. Quanto detto oggi può essere già superato tra due mesi e si riduce subito a una traccia del passato.

Progettata e Coordinata da
SOCRATES ERASMUS

20 atti ministeriali
16 normativa in itinere
30 normativa in vigore
ufficio di statistica
università
ricerca
organizzazione del ministero
g interventi e pubblicazioni
manifestazioni e convegni

Forum per la Società dell'Informazione

documenti pubblicati nelle ultime 24 ore negli ultimi 7 giorni

redazione

questo sito è pubblicato anche su w3.murst.it

[atti ministeriali](#) | [normativa in itinere](#) | [normativa in vigore](#) | [ufficio di statistica](#)
[università](#) | [ricerca](#)
[organizzazione](#) | [interventi e pubblicazioni](#) | [manifestazioni e convegni](#)

La home page del Murst

Un dato comunque acquisito è che le pagine *web* del Ministero dell'Università, dopo pochi anni di assestamento, rappresentano adesso un importante punto di riferimento per tutto il mondo universitario, e in particolare per gli addetti ai lavori, che lo utilizzano quotidianamente come imprescindibile strumento di lavoro.

Una aggiornata pagina rende ad esempio facilmente accessibili tutti gli atti ministeriali, che vengono pubblicati praticamente in tempo reale. E qui il servizio reso dal Murst utilizza a pieno le straordinarie potenzialità del mezzo telematico, che consente in un attimo di collegare il centro e la periferia, la fonte di informazione con le persone interessate all'argomento.

Analoghe finalità di documentazione ha un'altra pagina, che presenta la normativa *in itinere* in materia universitaria. Grazie ad essa è possibile seguire tutto il processo formativo delle leggi, nei loro passaggi da una Camera all'altra. È poi disponibile l'intera raccolta

della normativa in vigore: divisi per argomenti, ecco i testi di leggi, decreti-legge, decreti legislativi e regolamenti (compresi i lavori preparatori).

Di grande interesse, per chiunque voglia conoscere il sistema universitario italiano, è la sezione statistica, contenente cifre e tabelle su docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo. Gli archivi *on line* fotografano lo sviluppo quantitativo dei nostri atenei, attraverso i numeri degli iscritti, immatricolati, laureati, anche consultabili facoltà per facoltà.

A ciò si aggiunge un imperdibile database di tutti i docenti italiani, curato dal Cineca: basta inserire il nome di un professore universitario ed ecco apparire in un attimo la fascia di appartenenza, la materia insegnata, la facoltà e l'università.

Più scarna la sezione dedicata alla ricerca, che dà lo schema organizzativo dei progetti, dal quale veniamo a sapere che il Murst è attualmente impegnato nel Progetto Antartide,

nella salvaguardia del mare Adriatico e del sistema lagunare veneziano. Chi volesse però conoscere notizie più dettagliate dovrà rivolgersi altrove.

La proiezione internazionale dei nostri atenei viene esplicitata via internet dalla pagina "Socrates-Erasmus", che spiega il funzionamento dei programmi di mobilità studentesca, affrontandone in dettaglio le diverse problematiche.

www.cru.it

La Conferenza dei rettori delle università italiane offre nelle pagine *web* una esaustiva panoramica delle sue attività. Dal menu iniziale, click dopo click, si accede ai documenti ufficiali, come i pareri sui disegni di legge, si consultano gli atti dei convegni promossi dalla Cru, si raccolgono informazioni sui programmi svolti in collaborazione con la Francia (Galileo) e con la Germania (Vigoni), e inoltre sui progetti *Campus* e *Musei*.

È disponibile anche la versione elettronica del bollettino "Lettera Cru", mentre la pagina sulle novità e l'agenda danno la possibilità di seguire da vicino i lavori della Conferenza.

Conclusioni

Sobrietà e completezza dell'informazione sembrano essere i tratti comuni dei due siti qui sopra esaminati, sicuramente presenti nell'elenco "Preferiti" di tutti coloro che operano nel mondo universitario. I loro realizzatori non sono caduti nella tentazione di affidarsi agli "effetti speciali", e alle animazioni che ricordano a volte i programmi televisivi. Per delle pagine di consultazione, da utilizzare soprattutto per lavoro, l'esigenza prioritaria è infatti la rapidità di collegamento, e sono quindi preferibili pagine "leggere", con una grafica essenziale. I siti del Murst e della Cru offrono quindi attualmente né più né meno di quello che ci si aspetta. E questo non è poco.

L'università rinnova un'eredità culturale di conoscenze, di idee e di valori trasmettendola, analizzandola, attualizzandola; genera conoscenza, idee e valori che entreranno nell'eredità. Per questo essa è contemporaneamente conservatrice, rinnovatrice e creatrice

RIFORMIAMO IL PENSIERO

Edgar Morin

Direttore di ricerca emerito del Cnrs

L'università deve adeguarsi alla società e la società deve adeguarsi all'università? Le due funzioni sono complementari. Non si tratta soltanto di modernizzare la cultura, ma anche di "culturizzare" la modernità.

L'università deve instillare nella società una cultura che superi le forme provvisorie dell'*hic et nunc*, ma che aiuti i cittadini a vivere il loro destino *hic et nunc*; essa difende, illustra e promuove nella città l'autonomia della coscienza, la problematizzazione, il primato della verità sull'utilità.

Il XX secolo ha lanciato molte sfide all'università. C'è innanzitutto una grande pressione per conformare l'insegnamento alle esigenze economiche, tecniche e amministrative del momento, a ridurre l'insegnamento generale, a marginalizzare la cultura umanistica. Tuttavia, nella vita e nella storia, un eccessivo adattamento a condizioni reordinate non è stato segno di vitalità, ma annuncio di invecchiamento e di morte.

L'aumento degli studenti non necessita solo di un maggior numero di docenti, ma di una riorganizzazione dell'istituzione universitaria perché ci sia vera democratizzazione e non maschificazione.

Le evoluzioni della nostra epoca ci pongono ineluttabilmente davanti alle

sfide della complessità. La frammentazione delle discipline ci rende incapaci di sapere "quello che è tessuto insieme", ovvero – nel senso originale del termine – il complesso.

La conoscenza, che separa, rompe il complesso del mondo in frammenti distinti, fraziona i problemi. Essa atrofizza la comprensione, la riflessione e la visione a lungo termine. La nostra inadeguatezza davanti alle difficoltà è uno dei problemi più gravi che dobbiamo affrontare.

La frammentazione del sapere comporta effetti etici negativi: l'insegnante tende a considerarsi sovrano di un settore disciplinare, vede con antipatia ogni intruso, o addirittura ogni rivale. Più che tempio dedicato allo spirito, l'università è spesso il teatro di odi incredibili.

L'interdisciplinarietà è altrettanto insufficiente per rimediare alla superspecializzazione, come lo è l'Onu per confederare le nazioni. La transdisciplinarietà sarà una soluzione solo se legata a una riforma del pensiero.

Bisogna sostituire un pensiero che collega a un pensiero che disgiunge, e questo "collegamento" richiede che la causalità unilineare sia sostituita da una causalità ad anello e multireferenziale; che il rigore logico sia modificato da quello dialogico, capace di collegare nozioni antagoniste in modo complementare; che la conoscenza dell'integrazione delle parti in un tutto sia completata dal riconoscimento dell'integrazione del tutto all'interno delle parti.

Pascal aveva già formulato l'imperativo: "Poiché tutte le cose sono causate e causanti, coadiuvate e coadiuvanti, mediate e immediate, e tutte sono collegate da un vincolo naturale e impercettibile che lega le più lontane e le più diverse, ritengo impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, come pure conoscere il tutto senza conoscere le singole parti".

La tendenza a contestualizzare e a globalizzare è una qualità fondamentale dello spirito umano che l'insegnamento parcellizzato atrofizza, e che bisogna invece sviluppare.

La conoscenza pertinente è quella capace di situare ogni informazione nel suo contesto, o addirittura nell'insieme globale in cui questa si iscrive.

Essa deve mobilitare la tendenza generale dello spirito umano a porre e risolvere i problemi. Più forte è questa tendenza generale, più grande è la sua capacità di trattare problemi particolari.

La separazione tra la cultura umanistica – che alimentava l'intelligenza generale – e la cultura scientifica – portatrice di nuove conoscenze – impoverisce l'una e l'altra.

Pertanto, la riforma dell'università ha un obiettivo vitale: la riforma del pensiero, che permetterebbe il pieno utilizzo dell'intelligenza e il collegamento delle culture separate.

Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza.

Una missione sociale chiave

Tutte le riforme dell'università concepite fino ad oggi hanno girato intorno a questo buco nero che riguarda il bisogno profondo dell'insegnamento, ma che non sono state capaci di percepire perché seguono un tipo di intelligenza che bisogna cambiare.

La riforma dovrebbe venire dall'interno, tornando alle fonti del pensiero europeo moderno: la problematizzazione.

Oggi non bisogna più soltanto problematizzare l'uomo, la natura, il mondo, Dio, bisogna problematizzare ciò che porta la soluzione a questi problemi: la scienza, la tecnica, il progresso, e anche problematizzare ciò che noi crediamo essere la ragione e che non era spesso che un'astratta razionalizzazione.

Bisogna dunque problematizzare l'organizzazione stessa del pensiero e dell'istituzione universitaria.

La riforma non partirà da zero. Ci sono

scienze pluridimensionali come la geografia, che va dalla geologia ai fenomeni economici e sociali. Ci sono scienze divenute complesse come la storia, e la preistoria che indaga tutti gli aspetti dell'ominazione.

L'ecologia scientifica, le scienze della Terra, la cosmologia, sono scienze multidisciplinari che hanno per oggetto non un settore o una parte, ma un complesso; l'ecosistema e più ampiamente la biosfera per l'ecologia, il sistema Terra per le scienze della Terra, e l'universo per la cosmologia, che integra i dati che forniscono le esperienze micro-fisiche a quelle dell'astronomia d'osservazione.

Si sono già formati principi di intelligibilità, che permettono di concepire l'auto-organizzazione, la nozione di soggetto, addirittura la libertà, cosa che era impossibile secondo la scienza classica.

La razionalità e la scientificità hanno cominciato a essere ridefinite e rese

complesse a partire dai lavori di Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos.

La riforma del pensiero è una missione sociale chiave: formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo. Essa permetterebbe di frenare il declino democratico che suscita - in tutti i campi della politica - l'espansione dell'autorità degli esperti, specialisti di ogni categoria, che restringe progressivamente la competenza dei cittadini.

Un modo di pensare capace di collegare e di solidarizzare conoscenze separate o distinte si prolunga in un'etica di "collegamento" e di solidarietà. La riforma del pensiero comporterebbe conseguenze etiche e civili.

L'università deve superare se stessa per ritrovarsi. Quindi, essa si inserirà più profondamente nella sua missione trans-secolare che, assumendo il passato culturale, avanzerà verso il nuovo millennio da civilizzare.

Naric ed Enic INCONTRO DI RETI

Maria Luisa Pallottino

Vice presidente della rete Enic

Quest'anno le reti europee NARIC ed ENIC sul riconoscimento accademico delle qualifiche ottenute all'estero si sono date appuntamento a Vilnius, la capitale della Lituania ricca di chiese barocche: dal 12 al 16 giugno si è svolto il Convegno annuale che ha visto la presenza di 42 paesi (48 invitati e 6 assenti) riuniti intorno ai segretariati della Commissione Europea (Direzione Generale XXII), del Consiglio d'Europa (Direzione dell'Educazione, della Cultura e dello Sport) e dell'UNESCO CEPES (la sezione che si occupa dell'educazione) Regione Europa, estesa convenzionalmente anche a Stati Uniti, Canada, Israele e Australia.

Per comprendere meglio il significato e i compiti delle reti NARIC ed ENIC è bene fare qualche passo indietro nel tempo per vedere come e quando sono nate e quale era la situazione in Europa nel settore universitario nei primi Anni Ottanta, allorché stava maturando un crescente desiderio di mobilità da parte non solo dei docenti ma anche e soprattutto da parte degli studenti.

I primi passi

Nel giugno del 1981 e del 1983, i ministri dell'Educazione della CEE approvano alcune raccomandazioni che impegnano gli Stati membri a costituire ciascuno un Centro nazionale di informazione sulle questioni relative al riconoscimento accademico dei titoli e dei periodi di studio compiuti all'estero, nonché sull'equipollenza dei titoli stes-

si, intendendo con ciò favorire la mobilità all'interno della Comunità Europea. Il Ministero italiano della Pubblica Istruzione (al tempo il solo ministero nel settore dell'istruzione) conferisce alla Fondazione Rui - che già svolgeva la propria attività in campo internazionale promuovendo iniziative volte alla formazione di intellettuali e universitari - l'incarico di gestire il centro informativo secondo quanto era stato indicato in sede comunitaria. Nasce così a Roma il



CIMEA, Centro Informazioni sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche.

Nel 1984 prende vita la rete NARIC, che unisce i centri che si sono costituiti all'interno dei singoli paesi (allora 9) della Comunità Europea. Questa, in seguito all'adozione - nel giugno 1987 - dello schema di azione per la mobilità degli studenti universitari, decide di assorbire nel proprio Programma ERASMUS la rete da poco costituita.

Nel quadro della Direttiva del Consi-

glio del 21 dicembre 1988, molti dei Centri NARIC vengono nominati dai rispettivi governi quali punti di informazione nel sistema generale di riconoscimento dei diplomi dell'istruzione superiore rilasciati dopo il completamento dell'istruzione professionale (nel senso ampio del termine) di almeno tre anni di durata. Si pongono così le basi per il riconoscimento professionale in Europa.

Il Consiglio d'Europa, a sua volta, aveva già dato vita ad una serie di Convenzioni nel settore dei riconoscimenti: nel 1953 quella sull'equivalenza dei diplomi che consentono l'accesso alle università, nel 1956 quella sulle equivalenze dei periodi di studio, nel 1959 quella sul riconoscimento accademico delle qualifiche universitarie.

Nei primi Anni Ottanta nasce quindi una rete di Centri Nazionali di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze accademiche (NEICS) che funziona da legame fra i paesi facenti parte del Consiglio d'Europa.

L'UNESCO, anch'esso in seguito alla Convenzione del 1979 sul riconoscimento degli studi, diplomi e gradi relativi all'educazione superiore negli Stati appartenenti alla Regione Europa, solleva la necessità di uno scambio di informazioni fra i paesi firmatari e contraenti e la necessità che essi diano vita ad appositi centri. Nasce quindi la rete NIB. Nel giugno del 1984 le due reti NEICS e NIB si fondono in un'unica rete ENIC (European National Information Centres).

Il riconoscimento dei titoli e le equiva-

lenze accademiche comportano, ai fini di oculute comparazioni, uno studio approfondito e una solida conoscenza dei sistemi universitari.

Nel caso italiano, inoltre, esiste il valore legale dei titoli di studio e più che di equivalenze si parla di equipollenze che producono, al loro conseguimento, effetti giuridici ai fini lavorativi e concorsuali.

Proprio questo bagaglio quasi ventennale di esperienze è stato offerto dai Centri ENIC e NARIC al Convegno di Bologna sul "Spazio europeo dell'istruzione superiore" - giugno 1999, un

giorno dopo l'incontro di Vilnius - organizzato dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologia, Ortensio Zecchino con il rettore dell'Università degli Studi di Bologna, Fabio Roversi Monaco e con la Conferenza dei Rettori, sotto gli auspici della Associazione delle Università Europee e della Confederazione della Conferenza dei Rettori dell'Unione Europea. Al Convegno, che fa seguito alla Dichiarazione della Sorbona dell'anno precedente, ha preso parte il mondo ufficiale ed accademico dei paesi dell'Unione Europea, della zona di libero scambio (EFTA), dei paesi associati del centro Europa, di Malta e di Cipro.

Il riconoscimento dei titoli dei rifugiati

Ma torniamo a Vilnius, centro geografico dell'Europa, come mostrano orgogliosamente i lituani in un punto preciso di un parco nei pressi della capitale. Molti sono stati i temi in discussione, come ad esempio quello relativo al riconoscimento delle qualifiche dei rifugiati: un tema che probabilmente avrà risvolti notevoli - l'Italia è per ovvie ragioni uno dei paesi maggiormente coinvolti - al quale si potranno dare risposte attraverso la valutazione delle competenze, nell'intento di favorire un migliore inserimento dei profughi nella nazione ospitante.

Un altro argomento di grande interesse è stato quello relativo all'accettazione



Un'immagine dell'Università di Vilnius

nel novero delle istituzioni legali di istruzione superiore di scuole che rilasciano titoli cosiddetti "transnazionali". Si tratta di filiazioni o "branch" di università sorti in paesi differenti dalla casa madre oppure di istituzioni in "franchising" o istituzioni appartenenti ad altre tipologie non tradizionali.

Mentre da una parte tutto ciò rappresenta un campo minato e i nostri Ministeri dell'Università e degli Affari Esteri sono estremamente cauti al riguardo, dall'altra una posizione di rifiuto nei confronti di istituzioni consimili potrebbe far perdere l'opportunità di interessanti offerte educative.

Ma come fare ad evitare generalizzazioni controproducenti? Adottando e facendo adottare da esse e dai rispettivi paesi innanzi tutto un "codice di buona pratica" basato sulla disponibilità di informazioni e sulla massima trasparenza.

Su questo codice sta lavorando un gruppo *ad hoc* formatosi all'interno della rete ENIC. Non ci si nascondono le grosse difficoltà che questa indagine - che ha suscitato perplessità e polemiche sia a Vilnius che nelle riunioni precedenti - potrà incontrare. Tuttavia un riordino delle regole in questo settore, al quale appartengono fra l'altro alcune università a distanza, non può farsi attendere.

Il 17 giugno, ultimo giorno di lavoro a Vilnius non più dedicato all'incontro delle reti NARIC / ENIC, si è insediato il Comitato che sovrintende all'applicazione della Convenzione di Lisbona.

Nell'aprile del 1997, a Lisbona, un lun-

go lavoro di studio e di consultazioni nell'ambito dell'ENIC aveva portato alla presentazione ai ministri degli Esteri europei, e per essi alle relative rappresentanze diplomatiche, di una convenzione fondamentale sul "Riconoscimento delle qualifiche relative all'istruzione superiore nella Regione Europea". Nella convenzione sono contenute linee guida e norme, tra cui quella che fa riferimento ai tempi massimi di risposta da parte delle università ad una richiesta di riconoscimento o equivalenza oppure quella

relativa alla possibilità di appello da parte di chi ritiene che i suoi studi o il suo titolo non siano stati valutati in maniera equa.

Anche qui sarà essenziale la buona volontà da parte delle istituzioni universitarie che vedranno aumentati i loro compiti ma saranno stimolate ad assumere un ruolo internazionale.

A tutt'oggi la Convenzione è stata firmata da 37 paesi, tra cui l'Italia, ed è stata ratificata da 11 di essi. In Italia il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica congiuntamente al Ministero degli Esteri sta lavorando ad una legge di attuazione che, dopo essere stata discussa nelle commissioni parlamentari, verrà portata in Aula.

Per una migliore applicazione della Convenzione di Lisbona, un'altra novità è pronta ad entrare nel contesto universitario: il supplemento al diploma, o come ormai viene internazionalmente accettato, il "*diploma supplement*".

Si tratta di un documento che potrà essere allegato su richiesta al diploma vero e proprio e che - al di là della lista degli esami, delle votazioni e del computo dei crediti - conterrà tutte le informazioni necessarie in particolar modo a chi vorrà valutare il livello e la natura degli studi che hanno condotto al titolo in esame. Sarà utile soprattutto a chi vorrà offrire una opportunità di lavoro a chi proviene da un paese straniero ed ha seguito un percorso formativo a volte del tutto diverso da quello in uso nel paese ospitante.

La situazione degli atenei africani è estremamente allarmante: negli ultimi trent'anni il deterioramento del sistema è stato costante. In un continente così tormentato l'università costituisce spesso l'unico fattore trainante per lo sviluppo. C'è una grande urgenza di interventi appropriati, e l'Africa non può più permettersi di assistere al suo declino

RIVITALIZZARE L'UNIVERSITÀ AFRICANA

Raffaella Cornacchini

La maggior parte delle università africane risale alla fine dell'epoca coloniale. Nei primi anni dopo l'indipendenza, quando l'istruzione superiore si prefiggeva l'obiettivo di formare gli alti funzionari statali. Plasmata sui modelli europei, questi atenei hanno conseguito il proprio scopo, contribuendo così a risolvere alcuni punti critici della vita delle nazioni africane.

Ora, però, in uno scenario profondamente diverso, l'istruzione superiore del continente africano è chiamata a vincolarsi dal retaggio europeo e a cercare nuovi orizzonti.

I sistemi di istruzione europeizzanti erano avulsi dalle strutture sociali dei paesi che li avevano creati, tanto da venire considerati, con il passar del tempo, come forme di dipendenza culturale, avamposti di un neocolonialismo che lega il continente africano in circuiti internazionali creati, voluti e promossi da altri.

Attualmente il mondo dell'istruzione superiore africana presenta squarci di intensa luce e zone di buio profondo. È innegabile che nel corso degli ultimi quarant'anni l'istruzione superiore africana abbia conosciuto un intenso sviluppo: le sei istituzioni operanti nel 1960 nell'Africa sub-sahariana sono diventate quasi cento e la frequenza ad esse è cresciuta esponenzialmente.

In altro grande cambiamento si è avuta nella composizione del corpo docente dapprima formato per la quasi totalità da stranieri che hanno gradualmente lasciato spazio all'inserimento

degli accademici africani. In soli dieci anni la percentuale di docenti locali è passata dal 64% (1978/79) all'84% (1986/87).

Se inizialmente il problema da affrontare era quello della stessa esistenza di una università africana, ora gli atenei della seconda generazione si pongono nuove sfide: l'efficienza, la qualità, l'equità nell'accesso, le fonti alternative di finanziamento e le relazioni tra Stato e mondo dell'università e della ricerca.

È giunto il tempo delle riforme, dei cambiamenti strutturali, delle trasformazioni coraggiose. In una parola, della rivitalizzazione.

Si sono finora delineati due differenti approcci alla questione: il primo punta a uno sviluppo quantitativo dei laureati, con la motivazione che il miglioramento della qualità della forza lavoro avrà comunque, a lungo termine, effetti benefici sull'economia; il secondo, invece, privilegia il profilo qualitativo, proponendo una limitazione dell'accesso all'istruzione superiore al fine di formare un nucleo ristretto ma fortissimo di superspecialisti.

Tutti concordano sulla necessità di dare vigore e impulso allo studio delle materie scientifiche – cui affluisce solo il 15% degli iscritti – e alle scienze dell'educazione, per favorire il miglioramento dell'intero sistema scolastico.

La laurea non basta più

Un primo punto critico è dato dalla constatazione che anche in Africa sono

passati i tempi in cui il possesso di un diploma di laurea era garanzia di inserimento nel mondo del lavoro e di successo professionale: l'aumento della disoccupazione tra i laureati e le inadeguate performance lavorative di alcuni di essi hanno evidenziato la necessità di un aggiornamento costante dei curricula per rendere la formazione corsuale flessibile e rispondente alle esigenze della società.

Ma il fenomeno più allarmante che si è dovuto registrare negli ultimi trent'anni è stato il veloce e consistente deterioramento della qualità dell'istruzione superiore.

Questa involuzione si è concretizzata in un peggioramento sensibile delle infrastrutture delle università e dei campus, la cui mancata manutenzione rende gravose le condizioni di vita degli universitari; in una marcata contrazione quantitativa e involuzione qualitativa del corpo docente; nel mancato aggiornamento dei curricula; in un apprendimento basato più sulla memorizzazione dei contenuti corsuali che sulla comprensione e applicazione dei principi di base; nel peggioramento degli standard qualitativi della manualistica e dei libri di testo; nell'impoverimento delle biblioteche universitarie.

Il crollo qualitativo dell'istruzione superiore è da addebitarsi alle ristrettezze finanziarie del settore: durante gli Anni Ottanta, infatti, il rapporto stanziamenti-isritti è sceso di oltre i due terzi, ma mentre le risorse disponibili si contraevano, le iscrizioni conoscevano

un momento di forte espansione passando tra il 1980 e il 1990 da 350.000 a 550.000 unità.

La situazione è molto allarmante, perché in Africa il ruolo dell'istruzione superiore ha un rilievo particolare. Le università, spesso, sono le uniche istituzioni trainanti per il progresso, come dimostra il carattere prioritario che è stato loro riservato nei programmi di sviluppo.

L'allarme per questo stato di cose traspare già da qualche anno negli studi di numerosi accademici e in due documenti ufficiali. Il primo, redatto dieci anni fa dalla Banca Mondiale, additava la necessità di ridurre il costo unitario per studente, che risultava molto alto a causa dell'elevato rapporto docenti-discenti (1:14 nel 1988).

Il secondo, *Sinergie per il consolidamento delle capacità dell'Africa: strategie e programma d'azione*, venne presentato al presidente della Banca Mondiale dai ministri delle Finanze africani nel 1996 e sottolineava la necessità di un'azione congiunta tra paesi donatori e governi africani per la promozione dello sviluppo delle risorse umane.

Declino dell'istruzione e crisi economica

Il declino dell'istruzione superiore rientra in una più vasta crisi economica dell'intero continente africano dovuta alla fluttuazione dei prezzi delle materie prime (ivi incluso il greggio), agli effetti paralizzanti di un debito estero sempre più gravoso, alla debolezza dell'intero settore industriale e a molteplici annate di condizioni climatiche sfavorevoli. Questo stato di cose ha portato alla diminuzione del prodotto interno lordo dei paesi africani, e ha causato una maggiore fragilità delle loro economie rispetto alle nazioni industrializzate.

La contrazione della ricchezza disponibile ha avuto un impatto deleterio sulla vita delle università, che adesso ricevono stanziamenti assolutamente insufficienti. In questo contesto va sottolineato che le università africane dipendono economicamente dai rispettivi governi, che forniscono loro più del 90% dei fondi necessari.

Attualmente oltre il 70% dei *budget* è impegnato per il pagamento di salari e stipendi, e solo il 20% può essere stan-

ziato a sostegno della ricerca o per la manutenzione delle infrastrutture.

Conseguenza diretta della pessima situazione economica e delle travagliate condizioni di lavoro del personale docente e amministrativo è la fuga all'estero dei docenti più qualificati, come ha sostenuto Lalla Ben Barka nella relazione "Revitaliser les universités en Afrique: stratégies pour le XXI^e siècle", presentata ad Arusha (Tanzania) nel febbraio scorso alla Conferenza dei Rettori delle Università Africane.

Tale fenomeno andrebbe limitato, ma come si può criticare un professore universitario, che in patria percepirebbe uno stipendio mensile non superiore ai 13 dollari, se sceglie di ripiegare all'estero ricevendo, attraverso accordi di assistenza tecnica, un compenso superiore ai 5.000 dollari e una ricca serie di *fringe benefits*? O se preferisce operare in qualità di funzionario di una delle tante organizzazioni internazionali? Nonostante tali scelte siano umanamente comprensibili, l'Africa non può assistere a questo fenomeno senza cercare di contrastarlo.

Al peggioramento della qualità dell'insegnamento e della ricerca nelle università si oppone la necessità di attivare dei corsi in grado di influenzare positivamente le economie da cui esse dipendono. Inoltre, in Africa è imperativo il bisogno di esercitare una sempre maggiore attrattiva sulle giovani generazioni e di espandere le iscrizioni, a fronte del calo delle risorse e della necessità di mantenere standard accademici accettabili. Sebbene cresca il riconoscimento del ruolo strategico dell'università e aumentino le immatricolazioni, il livello di frequenza complessivo rimane molto basso.

In termini percentuali il tasso di iscrizione oscilla tra il 2% e il 4% a fronte di valori pari rispettivamente al 14% e al 15% registrati in Medio Oriente e in America Latina.

Né si può pensare di trascurare il settore della ricerca, che registra una grave sofferenza dovuta alla fluttuazione dei fondi dipendente dagli scenari macroeconomici, alla scarsità delle risorse destinate alle infrastrutture e alla mancanza di collaborazione con il settore privato. Va inoltre rimarcato che molti stanziamenti, oltre ad essere di breve durata, sono assegnati con criteri

amministrativi anziché in base al merito scientifico. Così, senza la ricerca – cui viene destinato solo lo 0,1% del Pil dei paesi africani –, l'università è diventata una sorta di super-scuola secondaria.

La tendenza all'autonomia accademica e al reperimento di fonti di finanziamento alternative che già si manifesta negli altri continenti dovrà essere incentivata anche in Africa e potrebbe costituire una risposta al pressante appello di concedere maggiori stanziamenti all'università.

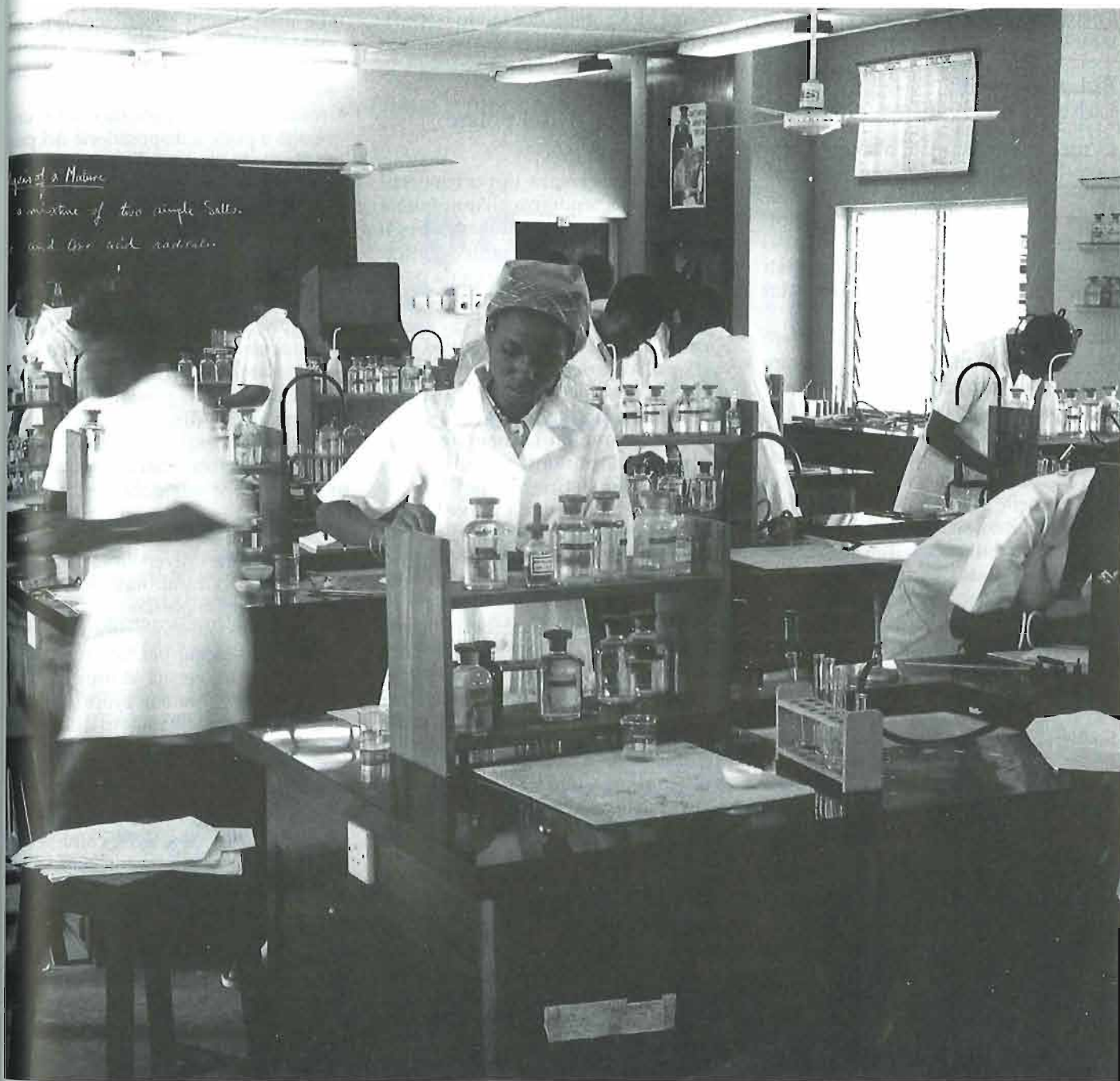
L'impegno di pochi a beneficio di tutti

Le università africane dipendono in gran parte dallo Stato; sarà pertanto fondamentale illustrare all'opinione pubblica l'importanza dell'istruzione superiore per lo sviluppo del paese e creare una maggiore consapevolezza della necessità di stanziare fondi per un settore di cui pochi sembrano fruire, ma che va a beneficio della collettività. Oggi si sta facendo strada l'idea di introdurre tasse accademiche per finalità specifiche quali la frequenza ai laboratori e le spese di alloggio nei *campus*: la resistenza a pagare i servizi sembra minore che in passato nelle istituzioni migliori, ma è ancora forte dove le condizioni igienico-sanitarie sono misere e l'istruzione offerta è di scarsa qualità.

Le università, inoltre, devono cercare di impegnarsi in iniziative generatrici di reddito. Nella fase attuale si considera fattibile ottenere in questo modo il 30% dei fondi necessari al funzionamento delle università. Anche in questo ambito bisogna però analizzare con cura le esperienze già compiute.

Negli Anni Ottanta, ad esempio, in Sierra Leone si è cercato di coinvolgere l'università nell'*export* petrolifero: contro ogni aspettativa, il risultato fu catastrofico e il progetto ebbe vita brevissima. Esempi simili purtroppo non sono isolati.

Altra – ovvia – misura da attuare deve essere l'ottimizzazione delle risorse già disponibili: a tal fine bisogna curare una migliore formazione del personale con mansioni amministrative (ad esempio, la gestione finanziaria e del personale) e diffondere negli atenei l'impiego delle tecnologie informatiche.



Abraka College of Education, Nigeria.

Unesco/Gary Fullerton

Formazione a distanza

Un altro settore che può consentire notevoli miglioramenti è quello della formazione a distanza, opportunità che suscita particolare interesse nei paesi anglofoni; il caso della Open University of Tanzania esemplifica come sia possibile usare le metodologie a distanza per risolvere i problemi dell'accesso,

della qualità e della convenienza economica.

La OUT brilla per la gamma e la qualità dei servizi offerti, la diversificazione dei suoi corsi, l'impatto dei suoi programmi, la bontà della sua gestione amministrativa e finanziaria nonché l'impiego delle tecnologie informatiche. Essa si avvale anche di un programma di formazione permanente

del personale e bisogna elogiare le autorità locali per come l'hanno da sempre sostenuta e aiutata in modo esemplare.

Sarà infine opportuno correggere la tendenza dei paesi donatori ad investire esclusivamente nel settore dell'istruzione primaria.

Tale scelta può avere una sua logica, ma deve tener conto delle esigenze del-

l'istruzione superiore e del suo ruolo strategico.

Finanziamenti: pubblici o privati?

Contemporaneamente bisogna stringere legami più saldi con il settore privato. In questo contesto è interessante esaminare il caso delle Filippine, che presentano un altissimo tasso di iscrizioni alle università, le quali traggono l'80% dei propri fondi dal settore privato.

Sebbene tale situazione possa essere valutata positivamente, si deve rilevare il fatto che i privati scelgono in genere di sovvenzionare corsi che richiedono bassi investimenti iniziali e promettono buoni ritorni, come ad esempio i corsi ad indirizzo commerciale, che rappresentano nelle Filippine il 40% delle iniziative a finanziamento non statale. Tutto ciò va a discapito delle discipline che hanno costi fissi elevati ma che, nondimeno, sono essenziali per lo sviluppo delle economie emergenti.

I paesi africani che possono contare su maggiore impegno finanziario da parte dei privati (in genere istituzioni religiose) sono il Kenya, lo Zimbabwe, il Sudafrica e il Camerun.

La modesta incisività dei privati sul settore è data dall'arretratezza economica delle società locali, oltre che dai radicati conflitti politici e dalla scarsità generale delle risorse.

Ciò nonostante, si pensa che anche le iniziative già in atto possano migliorare diffondendo l'uso degli *stage* e delle esperienze operative sul campo, che costituiscono un momento di formazione pratica degli studenti e un'occasione di valutazione di una potenziale forza-lavoro da parte degli imprenditori.

Per i paesi in cui esiste il settore privato è più vivace, l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore svolge già un ruolo importante e si concretizza sovente nella frequenza a corsi che vengono riconosciuti dalle università di oltremare. Le sole università inglesi ottengono ogni anno 410 milioni di dollari dagli *overseas validated courses*. I

governi locali, però, dovranno impedire che simili iniziative minaccino la sopravvivenza degli atenei africani.

Le interferenze del potere politico

Anche in Africa sarà opportuno stimolare quella tendenza all'autonomia accademica che si manifesta negli altri continenti. Attualmente le interferenze nella vita accademica da parte delle autorità politiche sono davvero pesanti.

Spesso i *campus* sono in mano ad attivisti politici e teatro di violenze; anche il Consiglio Universitario, organo di gestione degli atenei in quasi tutte le nazioni, ha la maggior parte dei suoi componenti nominati dal governo. Ripristinare, rispettare e proteggere l'autonomia universitaria in un quadro di responsabilità e di trasparenza è il punto di partenza per la rivitalizzazione dell'istruzione superiore africana.

Come ha affermato Eugene H. Amoo-Neizer della University of Science and Technology di Kumasi (Ghana) nel suo articolo "Universities in Africa - the need for adaptation, transformation and revitalization" (comparso in "Higher Education Policy", 11/98), il rilancio dell'università, per essere davvero efficace e durevole, dovrà basarsi sul sapere e sull'esperienza degli intellettuali africani.

Esso dovrà mirare a:

- frenare il deterioramento della qualità dell'istruzione superiore trasformando le università in istituzioni nazionali, ognuna delle quali a servizio delle esigenze del proprio paese;
- migliorare la rispondenza dell'istruzione alle esigenze del mondo del lavoro curando l'apprendimento, la diffusione e l'applicazione concreta di un sapere spendibile in tutti i settori economici del paese;
- diversificare le fonti di finanziamento e migliorare la gestione delle risorse finanziarie disponibili;
- incrementare le immatricolazioni garantendo l'equità nell'accesso e selezionare il corpo docente in modo

che sia docenti che discenti siano espressione di un'armonica rappresentanza delle regioni del paese, dei sessi e delle etnie;

- rafforzare l'autogoverno delle università e porle a disposizione del paese sia per l'attività didattica svolta che per la ricerca attuata.

La rivitalizzazione, che dovrà chiamare in causa università, governi, società civile, ONG, settore privato e garanti dei fondi, in assenza di un quadro politico chiaro in materia di istruzione superiore, dovrà prefiggersi come compito iniziale la creazione di tale quadro politico.

Fortunatamente nel continente africano esistono anche governi che hanno stabilito ottime direttive in materia di università e ricerca, che possono ispirare altre realtà locali. Sarà un buon punto di partenza per definire un piano d'azione.

Ci sono infine tre domande a cui rispondere: che università abbiamo? Di quale università abbiamo bisogno? Quale università possiamo offrire?

Un proverbio africano dice che serve un intero villaggio per far crescere un bambino: le università africane potranno quindi migliorare la propria attività solo consorziandosi tra loro e offrendosi aiuto reciproco.

È proprio questa la vocazione specifica dell'Associazione delle Università Africane e il ruolo che essa è chiamata a svolgere. L'AUA deve agire come centro credibile per i responsabili politici, gli organismi deliberanti e tutte le parti coinvolte nel settore dell'istruzione e deve, al contempo, sviluppare e rinsaldare i propri legami con le associazioni di istruzione superiore operanti nelle altre regioni del mondo per individuare, analizzare e diffondere politiche incisive e prassi vincenti.

Grazie alla sua esperienza nel settore, l'AUA deve promuovere e fornire informazioni per sviluppare le capacità sub-regionali in materia di formazione universitaria e di ricerca, e deve favorire iniziative di formazione degli operatori del settore e opportunità di finanziamento. La sfida è impegnativa, ma in Africa la volontà di cambiamento è altrettanto forte.

La presenza femminile nelle università africane è ancora troppo esigua, specie nelle facoltà tecnico-scientifiche. Uno studio del Forum for African Women Educationalists cerca di individuare le cause del problema e propone elementi per eventuali soluzioni

DONNE E ISTRUZIONE

Giulia Loguercio

La presenza delle donne nella società e nel mondo dell'istruzione e della cultura in Africa è il tema recentemente affrontato dal FAWE (Forum for African Women Educationalists) in collaborazione con l'AAU (Association of African Universities).

Alla Conferenza dei Rettori delle Università Africane, tenutasi ad Arusha (Tanzania) dall'1 al 4 febbraio di quest'anno, Florence K. Nyamu – che gestisce i programmi del FAWE – ha presentato un interessante documento che analizza i problemi e le prospettive. In primo luogo viene indicata la necessità di rivitalizzare le università, in vista del ruolo che queste sono chiamate a svolgere nel processo di sviluppo della società africana nel XXI secolo; alle donne, in particolare, viene chiesto di agire attivamente per contribuire al progresso del continente.

Ma come si potrà realizzare tale obiettivo, se le presenze femminili nelle istituzioni di istruzione sono molto scarse e barriere, apparentemente insormontabili, ostacolano l'inserimento delle donne negli ambienti accademici? Partendo da un'analisi socio-culturale, il FAWE ha cercato di dare risposta a questa domanda e di suggerire i necessari mutamenti.

Le università – considerate per eccellenza i luoghi della produzione del sapere e della ricerca – incontrano un grosso limite nel fatto che i modelli a cui si riferiscono sono il risultato di realtà molto diverse e lontane dal contesto sociale, storico e culturale in cui

sono inserite: quindi si è resa molto difficile la partecipazione del mondo accademico al processo di sviluppo.

A questo proposito, Nyamu si domanda quali siano i fattori che influiscono negativamente sulla carriera universitaria delle studentesse africane. Innanzi tutto, le già accennate limitazioni socio-culturali rendono arduo l'accesso femminile – soprattutto alle facoltà scientifiche – anche per ragioni spiegabili con la presenza di pregiudizi culturali profondamente radicati; inoltre, gli insuccessi spesso conseguiti già alla scuola secondaria costituiscono degli ulteriori handicap a proseguire gli studi. A tutte queste difficoltà, va aggiunto il problema di una povertà generalizzata, per cui le strutture universitarie sono per lo più fatiscenti.

Eppure, nonostante tutto, nell'ultimo trentennio le iscrizioni sono aumentate sia a livello globale che del solo genere femminile. Tuttavia la partecipazione femminile resta complessivamente scarsa, soprattutto nelle discipline tecnico-scientifiche. Le ragazze continuano a prediligere le facoltà umanistico-letterarie e artistiche. Secondo il FAWE ciò è dovuto al fatto che le donne sono ancora considerate inadeguate a intraprendere le carriere in cui il dominio maschile è molto forte.

Non è solo un problema di costi

I costi dell'istruzione, già molto alti a partire dalla scuola secondaria, costrin-

gono molte studentesse a ritirarsi per mancanza di mezzi, e i criteri di selezione non sono favorevoli alle donne: spesso, non avendo raggiunto risultati soddisfacenti alla scuola secondaria, le ragazze non hanno la votazione minima richiesta per all'università.

Non si deve inoltre dimenticare l'ostilità del mondo accademico, poco sensibile alle diversità di genere, se non apertamente contrario alla presenza di figure femminili. Il documento testimonia che spesso all'università le ragazze vengono intenzionalmente umiliate; la maggior parte di esse finisce con l'abbandonare gli studi, e solo un gruppo esiguo li conclude con esiti non soddisfacenti, o comunque di gran lunga inferiori agli standard maschili. Sono assai poche quelle che si laureano con il massimo dei voti.

Dell'università africana viene sempre evidenziata la scarsa qualità dell'insegnamento offerto. Esiste fondamentalmente uno scollamento tra ciò che viene insegnato e il mondo che si deve affrontare al termine degli studi: i corsi sono di carattere troppo teorico e poco aderenti alla realtà.

Le ragioni di queste carenze sono ancora una volta economiche: i fondi non sono sufficienti né per organizzare corsi di formazione né per tentare alcun tipo di sperimentazione.

Dopo aver eseguito questa analisi, il FAWE – in collaborazione con l'Associazione delle Università Africane – ha avanzato una proposta di programma



Università di Ibadan, Nigeria.

volta a favorire opportuni mutamenti per quanto riguarda l'istruzione di terzo grado, con l'obiettivo di stabilire un collegamento tra scelte politiche ed esigenze sociali.

A questo scopo, ha suggerito di agire inizialmente su un numero limitato di università-pilota appartenenti a regioni africane sia anglofone che francofone. Inoltre, il Fawe incoraggia le universitarie a partecipare a convegni internazio-

nali, com'è avvenuto alla Conferenza di Dakar (aprile 1997) e alla Conferenza Mondiale sull'Istruzione Superiore (Parigi, ottobre 1998), dove è stato presentato il documento *Women and Higher Education and Research in Africa* in collaborazione con l'AAU.

Naturalmente, si è consapevoli di quanto sia difficile modificare attitudini sociali e culturali profondamente radicate. Proprio per questo motivo, il

Fawe ha iniziato una campagna di sensibilizzazione dell'opinione pubblica attraverso una migliore circolazione delle informazioni, e una diffusione di tutte le notizie utili all'orientamento degli studenti a partire dalla scuola secondaria.

Non basta stabilire criteri di uguaglianza tra i sessi, è tempo di sfatare il mito che considera l'università una fortezza inespugnabile.

abstract

The first article in the "Dimensione mondo" column is devoted to African universities. They face an extremely alarming situation and, in the last thirty years, they witnessed a constant deterioration of the system. In such a restless continent, universities represent the only development driving factor. There is a great urgency to see to appropriate measures, as Africa may not afford to witness its own decline.

At the start the problem to be coped with was the very existence of an African university, now the universities of the second generation are coping with new challenges: efficiency, quality, access-related equity, alternative sources of finances and relations between the State and the university and research world.

Now it is the time for reform, structural changes, brave transformations; in a word, revitalization. Up to now two different approaches have been adopted to cope with this problem. The first one aims at a quantitative development of degree holders, and is warranted by the fact that, in the long term, an improvement in the quality of the labor force is bound to have beneficial effects on the economy. On the other hand, the second approach privileges a qualitative profile, suggesting a limitation of the access to higher education in order to train a limited but extremely powerful core of super specialists.

Everybody agrees to the need to give vigor and impetus to the study of both scientific subjects, which attract only 15 per cent of all those enrolled, and the education science, which is to promote the improvement of the school system as a whole.

The second article deals with women and university.

The presence of women in African universities is still too limited, particularly in the technical-scientific faculties as women are still considerate inadequate to cope with carriers where the male dominion is very strong. A study of the Forum for African Women Educationalists attempts to identify the causes of the problem and proposes elements for likely solutions. What are the factors that negatively affect the university carrier of African female students? First of all, there are social and cultural limitations that hinder the access of women, particularly in scientific faculties, even on account of reasons that may be explained by the presence of deeply rooted cultural prejudices. Besides, failures often met already in the secondary school represent a further handicap in pursuing one's studies. All these difficulties come to be added to the problem of a generalized poverty which cause most university facilities to be nearing collapse.

And yet, notwithstanding all this, in the last thirty years enrollments increased both at a global level and with respect to the female gender.

Le premier article de la rubrique "Dimensione mondo" est consacré aux universités africaines. Leur situation est extrêmement alarmante: durant les trente dernières années, la détérioration du système a été constante.

Dans un continent si tourmenté l'université constitue souvent le seul élément moteur du développement. Il est extrêmement urgent d'intervenir de manière adéquate, parce que l'Afrique ne peut plus se permettre d'assister à son propre déclin.

Si, initialement, le problème à affronter était l'existence même d'une université africaine, à présent les universités de la seconde génération se posent de nouveaux défis: l'efficacité, la qualité, l'égalité d'accès, les sources alternatives de financement et les relations entre l'Etat et le monde de l'Université et de la recherche. Le temps des réformes est arrivé, des changements structurels, des transformations courageuses. En un mot, de la revitalisation. Jusqu'à présent deux approches du problème ont été esquissées: la première vise à un accroissement du nombre des licenciés, motivé par l'idée que l'amélioration de la qualité de la main-d'oeuvre aura dans tous les cas, à long terme, des effets bénéfiques sur l'économie; la seconde, par contre, privilégie l'aspect qualitatif, proposant une limitation de l'accès à l'instruction supérieure afin de former un noyau restreint mais très fort de super-spécialistes. Tous sont d'accord sur la nécessité de renforcer et de relancer l'étude des matières scientifiques - qui n'attirent que 15% des inscrits - et des sciences de l'éducation, pour favoriser le progrès de tout le système scolaire.

Dans le second article il est question des femmes dans l'université. La présence féminine dans les universités africaines est encore trop faible, surtout dans les facultés techniques-scientifiques, parce que l'on considère encore que les femmes ne sont pas adaptées à entreprendre les carrières dans lesquelles la prédominance des hommes est très forte. Une étude du Forum for African Women Educationalists essaie de définir les causes du problème et propose des éléments pour des solutions possibles. Quels sont les facteurs qui influent négativement sur la carrière universitaire des étudiantes africaines? Avant tout, les limitations socio-culturelles rendent difficile l'accès des femmes - surtout aux facultés scientifiques - entre autres pour des raisons de préjugés culturels profondément enracinés; en outre, les échecs subis dès l'école secondaire constituent de nouveaux handicaps dans la poursuite des études. A toutes ces difficultés s'ajoute le problème d'une pauvreté généralisée, de sorte que les structures universitaires sont le plus souvent délabrées. Malgré tout, au cours des trente dernières années, les inscriptions ont augmenté non seulement pour le total des étudiants, mais aussi pour les seules femmes.

résumé

La Banca Etica è l'unica banca che consente ai suoi clienti il controllo dell'eticità degli investimenti e non sostiene in alcun modo attività che rechino danno alla salute, all'ambiente e alla tutela della dignità umana o che riguardino il commercio e la produzione di armi

LA BANCA POPOLARE ETICA

Luca Cappelletti

In Italia, con ritardo rispetto ad altri paesi europei, si sta facendo strada l'idea di una banca etica, anche in relazione al grande interesse e alla sempre più evidente visibilità che il settore del non profit sta avendo nel nostro paese. La nuova banca deve affrontare una grande sfida: coniugare affidabilità ed efficienza ad un diverso modo di rapportarsi con l'economia e la finanza, usando il denaro al servizio dello sviluppo sostenibile e del bene comune, privilegiando per una volta l'etica e non l'economia.

È un nuovo concetto di banca, capace di unire professionalità e redditività economica con principi etici al servizio delle esigenze ambientali e sociali del nostro tempo, attraverso operazioni trasparenti, senza fini di lucro e al servizio della collettività.

Dall'8 marzo 1999 è finalmente operativa in Italia la Banca Popolare Etica, istituto che privilegia l'erogazione di credito a favore di organismi senza fini di lucro, ovvero appartenenti al terzo settore, riuniti in cooperative, associazioni, enti, circoli che svolgono attività nei settori della cooperazione sociale (in particolare per il reinserimento di soggetti disagiati), della cooperazione internazionale (con il sostegno del commercio equo e solidale e la promozione di attività di accoglienza), dell'ambiente (gestione del patrimonio naturale e utilizzo di fonti energetiche alternative, servizi di smaltimento ecologico dei rifiuti) della cultura e della società civile.

La Banca Popolare Etica conta oggi più di 13.000 soci (tra cui cooperative, enti locali, persone sensibili a temi sociali e 2.000 organizzazioni non profit, tra le quali anche l'Istituto per la Cooperazione Universitaria) e ha raccolto un capitale sociale pari a 16 miliardi; a Padova, lo scorso marzo è stato aperto il primo sportello, cui seguiranno altri uffici di rappresentanza in alcune città; i suoi prodotti sono già distribuiti in tutta Italia grazie a convenzioni stipulate con diverse banche, tra cui il Banco Ambroveneto, le Banche Popolari di Milano e dell'Emilia e alcune banche di credito cooperativo e Casse rurali del Veneto e dell'Emilia Romagna.

Il cammino di un'idea

È necessario ripercorrere brevemente il lungo iter che ha portato alla nascita della Banca Etica; quest'ultima infatti non è la prima esperienza di azienda di credito rivolta al sociale, considerato che le banche mutualistiche, soprattutto a connotazione rurale, sono sorte tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento per promuovere la diffusione del credito e per superare la forte arretratezza italiana rispetto al resto dell'Occidente.

Nel 1978, a Verona nasce la Mutua Auto Gestione (MAG), che fornisce consulenza gestionale e finanziaria al settore delle cooperative autogestite; in seguito, questo modello si sviluppa e vengono create più di 10 MAG, concentrate soprattutto nell'Italia settentriona-

le. I risultati raggiunti dalle MAG sono molto lusinghieri: sono state finanziate oltre 400 imprese e creati 3.500 posti di lavoro, con una raccolta complessiva di mezzi pari a 20 miliardi di lire.

Per realizzare una struttura finanziaria più solida ed organizzata che legasse le diverse realtà del non profit, le MAG hanno creato, dal 1993, un polo per la "finanza della solidarietà" insieme ad alcune tra le realtà più significative del mondo del volontariato e della cooperazione sociale.

Nel 1994 viene costituita l'Associazione *Verso la Banca Etica* (in seguito denominata *Finanza Etica*), che definisce le tappe costitutive della Banca Etica; nel giugno del 1995 si forma la Cooperativa *Verso la Banca Etica*, alla cui fondazione partecipano 22 organizzazioni provenienti dal mondo dell'associazionismo e della cooperazione; infine, grazie ad un lavoro non privo di difficoltà, raccolto il capitale sociale minimo necessario (12,5 miliardi) e ottenuta l'autorizzazione ad operare da parte della Banca d'Italia, l'operazione viene finalmente lanciata e la Banca Popolare Etica inizia a funzionare.

La Banca offre certificati di deposito, obbligazioni, conti correnti. Ai risparmiatori viene offerta la possibilità di sottoscrivere prestiti obbligazionari (nominativi), di scegliere tra quattro diversi tipi di conto corrente e di sottoscrivere certificati di deposito (che saranno nominativi e avranno un tasso fisso a seconda della durata dell'investimento; il risparmiatore avrà la possi-

lità di optare per un tasso inferiore e esprimere una preferenza sulla destinazione del proprio risparmio).

La Banca Popolare Etica ha intenzione di raccogliere, durante il primo anno di attività, 70 miliardi di lire, per impiegarne 50 in progetti sociali e sostenere circa 3.500 iniziative.

Le associazioni e le imprese sociali che si rivolgono alla Banca Popolare Etica per un prestito possono ottenere grandi attenzioni e tassi d'interesse convenienti sui servizi finanziari offerti intorno al *prime rate* dell'Abi se si tratta di un finanziamento di liquidità; oltre all'aspetto etico e alla trasparenza, l'impegno è effettuato con la Banca Etica ha comunque un ritorno in termini di interessi.

La Banca Etica si impegna a pubblicare nel corso dell'anno due rapporti: uno finanziario (con notizie dettagliate sui progetti e i progetti finanziati) e uno sociale (sui benefici sociali procurati attraverso i prestiti).

La Banca Etica si è anche dotata di alcune griglie di controllo: accanto al consiglio di amministrazione democraticamente eletto dai soci (per cui viene stabilito che un socio possa esprimere un solo voto, senza tener conto del capitale sottoscritto) è stato nominato un comitato etico, formato da sette persone molto conosciute e stimate nel mondo del terzo settore, che garantirà ai risparmiatori e ai clienti l'effettiva serietà della nuova struttura; ogni iniziativa, subirà infatti un'istruttoria economica e un'istruttoria etica, valutando l'impatto sociale dell'attività da finanziare.

La Banca Etica ha anche l'ambizione di trasferire competenze alle imprese sociali, con una propria importante funzione di intermediazione: alla base dell'attività presente e futura della Banca c'è anche la "volontà solidale nei confronti delle attività agricole e artigiane dei paesi sfruttati del mondo, che non si limita ad un sostegno commerciale o al semplice credito, ma che riguarda l'assistenza tecnica e finanziaria, il disbrigo di pratiche, la disponibilità ad immettere i produttori del sud del mondo in un circuito di consumo ricco, sia pure alternativo".

Una realtà consolidata nel mondo

Negli altri paesi la Banca Etica è una realtà consolidata: basti pensare al successo della Grameen Bank in Bangladesh, che, fondata nel 1976, ha ora oltre 35 mila sportelli in villaggi agricoli, 14.000 dipendenti e una raccolta pari a 2.000 miliardi. Questo istituto di mediocredito può essere considerato il primo esempio di banca etica nel mondo: solo nel 1995 ha concesso prestiti a tre milioni e mezzo di persone, che hanno potuto comperare la terra, pagare l'istruzione ai figli e avviare un'attività economica.

In Olanda si è fortemente imposta la Triodos Bank che, fondata nel 1980, raccoglie ogni anno 150 miliardi ed ha 3.000 azionisti e 10.000 clienti; l'obiettivo primario di questo istituto è sostenere lo sviluppo di imprese impegnate nella produzione agricola ed industriale ecocompatibile. Il metodo ha mostrato la sua efficienza, visto che

solo lo 0,2% dei prestiti concessi non è stato recuperato (contro il normale 10% delle banche ordinarie).

Altri esempi riusciti li troviamo in Germania, con l'Oekobank e in Svizzera con la Abs, la Banca Alternativa Svizzera.

La Banca Etica è nata non solo dall'esigenza di creare qualcosa di diverso dalle banche tradizionali, ma anche dal tentativo di produrre dei cambiamenti che privilegino azioni etiche; va infatti sottolineato che oggi oltre due miliardi di individui (non solo dei paesi in via di sviluppo) sono di fatto estromessi dal sistema economico-finanziario e vengono considerati *non bancabili*, per cui è sembrato utile creare un sistema in grado di invertire un ciclo troppo chiuso.

La società civile ha affidato alle banche il compito di trasferire il denaro dei risparmiatori a soggetti che ne hanno bisogno per sviluppare progetti, attività economiche, servizi.

Il risparmio dunque non è un semplice bene, ma acquista valenza etica quando il suo uso contribuisce a creare le premesse per la costruzione di un futuro dignitoso per tutta la comunità e riesce a dare speranza agli ultimi, a valorizzare le diversità, a promuovere l'occupazione e a tutelare la natura.

In questo contesto, come ha affermato Antonio Sodaro, "la Banca Etica vuole aprire un grande dibattito sul senso di un'operazione di finanza solidale capace di fare sviluppo invece che elemosina, capace di far entrare l'economia civile come soggetto adulto accanto a quella pubblica e a quella privata".

Sforzi e politiche dei membri del Comitato di Aiuto allo Sviluppo dell'OCSE

IL RAPPORTO OCSE 1998

Stefania Lastra

Negli ultimi anni, all'interno del Comitato di Aiuto allo Sviluppo dell'OCSE, si sono andati affermando tre temi principali:

- lo sviluppo sostenibile deve essere basato sulla responsabilità locale con strategie e politiche di sviluppo integrato *people-centred* e *results-oriented*;
- la comunità internazionale può offrire un valido aiuto a questi sforzi basati su obiettivi condivisi, una visione concordata del lavoro, adeguate risorse, politiche coerenti e un effettivo coordinamento;
- la cooperazione allo sviluppo deve essere integrata in un quadro più ampio di politiche perché le nazioni povere prendano parte all'economia globale e le loro popolazioni partecipino alla vita politica, economica e culturale.

Oltre a ciò si è sempre più affermato il concetto di *partnership* per uno sviluppo globale.

Solo teorie?

Questi temi però rischiano di restare solo teorie. Infatti negli ultimi anni sono diminuite le risorse a disposizione per combattere la povertà, migliorare le condizioni sociali e preservare l'ambiente in paesi dove non sono disponibili altre fonti di finanziamento; inoltre, la ridotta disponibilità finanziaria per l'aiuto allo sviluppo nei *budget* dei paesi industrializzati lascia trasparire la scarsa importanza che gli viene negli obiettivi delle politiche nazionali.

A partire dal 1992 i flussi globali di Aiuto Pubblico allo Sviluppo (APS) sono diminuiti di oltre il 20%. Misurato come percentuale di PNL, il volume dell'APS è diminuito dallo 0,33% allo 0,22% del 1997.

Mentre l'importanza delle politiche di sviluppo non può essere misurata semplicemente in riferimento alla misura dei fondi disponibili, la tendenza dei flussi può riflettere gli orientamenti delle politiche nazionali.

Nei paesi membri del DAC, nei quali l'aiuto allo sviluppo è indice di una crescente partecipazione finanziaria, sembra che gli obiettivi di sviluppo siano relativamente importanti. Viceversa, nei paesi dove i fondi per l'assistenza sono in declino, sembra che lo sviluppo non rientri nelle priorità delle loro politiche.

Con la collaborazione di tutte le parti coinvolte – autorità locali e società civile, i *partner* esterni, governi, istituzioni multilaterali, organizzazioni non governative, settore privato – si potrà raggiungere uno sviluppo generale a livello nazionale, regionale e internazionale.

L'opinione pubblica e i governi nazionali dei paesi industrializzati vogliono conoscere quali risultati possono essere attribuiti ai loro programmi e progetti. Tuttavia l'impatto di ogni singolo progetto in ogni paese donatore è solo uno tra i molti fattori che influenzano la tendenza generale nel paese beneficiario. L'esperienza dimostra che i fattori esterni risultano meno significativi del-

le politiche interne: i paesi in via di sviluppo sono essi stessi responsabili della propria crescita, e i guadagni interni sono le fonti di investimento più significative per il loro progresso economico e sociale.

Un aiuto appropriato può essere un valido complemento delle risorse, delle conoscenze e degli sforzi fatti a livello locale. L'efficacia dell'aiuto comporta di conseguenza la selettività degli obiettivi, l'adattamento di contenuti e sistemi alle diverse situazioni, l'accurata scelta di tempi e *partner*.

Pur nella diversità delle strategie, esistono elementi comuni:

- maggiore enfasi al dialogo per aumentare la fiducia e il senso di obiettivo comune;
- prudenza nel caso di ingenti trasferimenti di risorse;
- prontezza ad utilizzare *partner* non governativi;
- focalizzazione sulla riduzione della povertà e la costruzione della pace;
- collegamento della cooperazione allo sviluppo agli altri strumenti di politica estera.

Un quadro comune di azioni comprende:

- l'avanzamento degli obiettivi di sviluppo e la misurazione delle attività;
- il rafforzamento della *partnership* e l'aumento dell'efficacia dell'aiuto;
- il monitoraggio delle risorse per lo sviluppo;
- la messa a punto di politiche volte allo sviluppo.

Più spazio al settore privato

Nel settore privato si è pienamente consapevoli che la globalizzazione in un mondo diviso tra ricchi e poveri comporterebbe instabilità e insostenibilità, quindi è auspicato un modello alternativo.

Nel 1998, il Gruppo Consultivo del Settore Affari dell'Ocse ha presentato al segretario generale un Rapporto in cui si evidenzia la dipendenza delle grandi industrie dalle società in cui sono inserite: ciò significa che gli obiettivi del mondo produttivo devono essere compatibili con quelli sociali affinché il progresso vada a beneficio di tutti. A questo proposito, il Rapporto evidenzia anche una serie di politiche aziendali e di codici di condotta che rispondono a criteri di sviluppo sostenibile ufficialmente riconosciuti.

Questi concetti non sono certo nuovi, ma stanno acquistando nuovo vigore anche nei paesi in via di sviluppo: le ONG – specie quelle coinvolte nella difesa dei diritti umani e dell'ambiente – controllano la condotta delle aziende; la comunicazione in tempo reale influenza la coscienza pubblica; l'etica degli affari diventa sempre più importante sia per i consumatori che per gli investitori.

I codici di condotta volontari possono incoraggiare la protezione della persona e dell'ambiente in due modi:

- possono ampliare l'orizzonte dell'azione cooperativa nell'appoggiare lo sviluppo sostenibile, oltre gli standard minimi del diritto nazionale e internazionale;
- possono alleviare la pressione sui sistemi e le istituzioni legalmente deboli dei paesi in via di sviluppo.

Maggiore impegno, maggiore coordinamento

Oggi gli elementi chiave per una partecipazione allo sviluppo globale sono largamente condivisi e realizzati: è quindi il momento di intraprendere azioni più energiche per richiamare maggiore attenzione ai temi dello sviluppo. Occorre una combinazione degli sforzi:

- da parte degli esperti di sviluppo, per dimostrare che sono responsabili



delle risorse pubbliche loro affidate;

- da parte della società civile, per dimostrare che i temi dello sviluppo hanno bisogno di una prospettiva a lungo termine;
- da parte dei *mass media*, per dare tempo e attenzione ai temi dello sviluppo che hanno una prospettiva a lungo termine;
- da parte degli educatori, affinché insegnino i temi e i valori dello sviluppo nelle scuole;
- da parte dei governanti, per informare, spiegare e incoraggiare la

comprensione e l'aiuto pubblico.

È tempo di ampliare le *partnership* al maggior numero di Pvs possibile, per aiutare i governi dei paesi in via di sviluppo a raggiungere l'obiettivo di ridurre la povertà, migliorare le condizioni sociali e raggiungere la sostenibilità ambientale: per tradurre le parole in fatti concreti, sarà necessario far dialogare tra loro tutti i soggetti coinvolti, adattare alla cooperazione i sistemi di gestione, potenziare il coordinamento tra le agenzie di sviluppo multilaterali e bilaterali.

Nei laboratori dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare sono stati ottenuti importanti risultati scientifici che potranno essere applicati nella rimozione delle mine antiuomo

NUOVE TECNOLOGIE PER LO SMINAMENTO

Elisabetta Durante

Un impegno crescente sul versante tecnologico caratterizza l'attività di un istituto di ricerca italiano di prestigio internazionale come l'INFN (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), nei cui laboratori sono stati ottenuti risultati scientifici di grande interesse sociale, economico e produttivo che trovano applicazione nei campi più diversi, dalla medicina all'elettronica, dalle telecomunicazioni all'ambiente: una serie di ricadute tanto vasta ed importante quanto purtroppo poco nota ai più.

Sarà, ad esempio, una tecnica sviluppata dall'INFN per attività di ricerca di base a rendere più efficace nel prossimo futuro la difficile lotta contro le mine antipersona.

Il problema è terribilmente complesso, non sembra ammettere soluzioni globali e univoche, ed anzi va affrontato nei suoi diversi aspetti.

Esiste anzitutto un importante aspetto di tipo *quantitativo* che con i numeri rende subito chiara quale sia la dimensione del problema: si contano infatti almeno 100 milioni di mine disseminate nei territori di ben 60 paesi (di cui 20 vanno considerati ad alto rischio) e 150 milioni di mine custodite negli arsenali; a queste si aggiungono non meno di dieci milioni di mine prodotte ogni anno e vendute ad un costo *conveniente* di 5-10 dollari al pezzo.

Sotto l'aspetto *qualitativo* il problema si presenta non meno complesso con le 360 diverse tipologie di mine

costruite da un centinaio di ditte che utilizzano per lo più materiale plastico: materiale quindi non soggetto a degrado e non rilevabile da *metal detector*. Infine, ma primario, l'aspetto economico che fa gravare questa drammatica situazione sulle scarse risorse di paesi in via di sviluppo, sfornite dai conflitti e dalla perdita di territori, di attività e di individui produttivi.

Costi e tecniche

Le operazioni di sminamento risultano oggi molto, troppo costose (in termini di vite umane, di durata degli interventi, di investimento in macchine, in manutenzione e in addestramento all'uso) e assai poco efficaci; quelle condotte a fini militari sono le più rapide, ma anche le più pericolose, e si limitano a bonificare corridoi per consentire il passaggio delle truppe.

Molto più lente, più dispendiose ma più sicure e definitive sono ovviamente quelle condotte a fini umanitari. Per cogliere il senso del problema bastano due dati: secondo il MIT occorrerebbero 15.000 anni per bonificare la Cambogia con tecniche cosiddette *available* (già pronte e disponibili) e con gli attuali ritmi, ed appena 20 anni secondo l'ONU per sminare la sola Bosnia!

Ma come si procede generalmente in un'operazione di sminamento? Si comincia con l'ispezionare il terreno

usando un *metal detector a soglia abbassata* (ovvero tarato per segnalare mille volte più dell'usuale ogni presenza sospetta e perciò stesso soggetto ad un'enorme incidenza di falsi allarmi) e si prosegue con un'indagine visuale e manuale (usando lunghe sonde a forma di aghi) di ogni sito sospetto; in caso di esito positivo, si procede con la messa a nudo, la rimozione e il disinnescamento o l'esplosione dell'ordigno.

Ogni interrogazione di sito dura non meno di 30-50 minuti e l'intera operazione richiede un certo livello di competenza tecnica, pur conservando un elevato grado di pericolosità: la media degli incidenti può toccare anche l'1% degli interventi.

Le tecniche *near* (non mature, ma assai prossime) sono valutate ad un livello *high* in termini di *cost and complexity*. È questo il caso di un sistema americano di tipo integrato, capace di ottenere quello che si considera oggi il massimo risultato operativo: un visore a infrarosso posto sull'elmetto lavora insieme ad un *metal detector*, ad un radar e ad un computer portato a spalla che ha il compito di arrivare ad una fusione dei segnali provenienti dai vari sensori per individuare il sito su cui essi convergono.

Tecniche nucleari avanzate

Proprio sotto l'aspetto *cost and complexity* il sistema dell'INFN, basato su tecniche nucleari molto avanzate, si

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

rivela particolarmente innovativo: è un sistema ad attivazione neutronica per lo *scanning* di aree minate, ideato per lavorare in modo semplice ed economico, e confermare senza margini di incertezza la presenza effettiva di esplosivo nel sito.

Il sistema funziona grazie all'utilizzo di radiazioni penetranti capaci di arrivare in profondità e di rilevare la presenza di azoto (una sostanza che entra nella composizione delle mine antipersona e che, diversamente dall'idrogeno, dal carbonio o dall'ossigeno, non è presente in alta concentrazione nel terreno neppure se concimato).

L'attivazione neutronica è dovuta all'uso di reazioni indotte da neutroni (che sono le più penetranti insieme ai gamma energetici): si tratta di reazioni definite di *cattura* perché il neutrone viene catturato da un nucleo che, eccitato, emette un segnale preciso, il fotone.

L'operazione può procedere con rapidità e semplicità: da una sorgente di neutroni in grado di *massimizzare* il livello delle reazioni, si irraggia il terreno che risponderà emettendo segnali e rivelando in questo modo la presenza di esplosivo.

Il sistema è studiato per rispondere a tutti i principali requisiti, anzitutto quella relativa ad una capacità di rilevazione non inferiore al 99,5%, come richiesto dall'ONU. Ma la nuova tecnica comporta anche reali vantaggi: questo tipo di sensore annulla infatti il problema dei falsi allarmi e degli interventi errati, velocizza considerevolmente le operazioni di ricerca, non comporta difficoltà tecniche di impiego perché è completamente

Tecnologia del sensore	Maturità	Cost and complexity
Infrarosso passivo	near	medium
Infrarosso attivo	near	medium
Infrarosso	near	medium
Elettro-ottico passivo	near	medium
Multi-iperspettrale	far	high
Onde passive mm	far	high
Onde radar mm	near	high
Radar penetrante	near	medium
Radar a ultra-larga banda	far	high
Acustico attivo	mid	medium
Sismico attivo	mid	medium
Campo magnetico	near	medium
Metal detector	available	low
Detector con particelle cariche	far	high
Risonanza nucleare quadrupolare	far	high
Chimico	mid	high
Biosensori	far	high
Cani	available	medium
Prova con sonde ad ago	available	low
Attivazione neutronica	near	high
(non si riferisce al nuovo sistema INFEN)		
.....		
Legenda: Cost and complexity: costo di realizzo del sensore e complessità tecnica dell'uso Available: disponibile Near: disponibile a breve Mid: disponibile nel medio periodo Far: disponibile nel lungo periodo High: costo elevato Medium: costo medio Low: costo basso Fonte: Nato		

automatizzato e non richiede particolare manutenzione.

A tutto ciò si aggiunge ancora una caratteristica di essenziale importanza che riguarda il suo costo accessibile (vicino, a sentire gli esperti, più ai 50 che ai 100 milioni di lire) anche in virtù del fatto che si tratta del risultato di un progetto di ricerca pubblica. Infine, trattandosi di un oggetto cilindrico concepito per avere dimensioni contenute (circa 50 cm di altezza per 50 di diametro) risponderà all'altro fondamentale obiettivo di una note-

vole mobilità, che non necessita dell'ausilio di mezzi di trasporto ingombranti e a loro volta costosi.

È bene anche precisare, per evitare facili equivoci, che non esiste il pericolo di attivazione nucleare né per i terreni né per gli operatori: la macchina lavorerà infatti con livelli di radiazioni assolutamente trascurabili tanto dal punto di vista dell'impatto ambientale quanto per l'operatore, che riceverà dosaggi inferiori a quelli consentiti dalla legge per personale non professionalmente esposto.

MIGLIORARE L'AUTONOMIA

Renata Valli

Attraverso una convergenza fatta per aggiustamenti successivi il processo di autonomia del sistema universitario italiano prende forma sotto l'egida delle disposizioni costituzionali che, all'articolo 33, prevedono per le università il diritto di dotarsi di ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Sappiamo che questa lunga strada verso l'autonomia iniziò già nel 1989 con la legge 168 che diede alle università la facoltà di redigere regolamenti interni per la gestione e la valutazione dei risultati interni.

Dopo ulteriori passaggi, la legge finanziaria del 1993 originò l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario e attribuì ai nuclei di valutazione compiti di verifica sulla corretta gestione delle risorse pubbliche e la produttività della ricerca e della didattica.

In realtà, la legislazione sull'autonomia degli Anni Novanta non ha portato i risultati attesi in termini di efficienza e di miglioramento qualitativo della ricerca universitaria e della didattica.

Il sistema dei nuclei di valutazione, infatti, si è rivelato mediamente deludente giacché – da un'analisi effettuata dall'Osservatorio per la valutazione – si evince che il precipuo compito di monitoraggio e verifica a loro delegato è stato poco applicato e scarsamente messo in grado di dimostrare i suoi effetti. Così com'è, questa impalcatura risulta pertanto insufficiente anche e soprattutto nell'ottica di un sistema di istruzione superiore armonizzato a livello europeo.

La dichiarazione della Sorbona del 25 maggio 1998 e il convegno di Bologna del 18 e 19 giugno scorso rappresentano in tal senso la prova più concreta non solo dell'impegno comune profuso in ambito comunitario per questa armonizzazione e per la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, ma anche dell'urgenza che il sistema italiano sia dotato di un circuito universitario rinnovato anche nella sua capacità di competere nel contesto europeo.

Il disegno di legge n. 5924, attualmente all'esame della VII Commissione del Senato, mira, in questa linea, a correggere e migliorare la legislazione riguardante l'autonomia universitaria, dettando regole per combattere l'abbandono degli studi, per realizzare un'ideale offerta didattica al fine di ridurre il rapporto studenti/docente e per incentivare i professori e i ricercatori all'impegno didattico e alla ricerca.

Così – accanto a questi obiettivi – si tenta di costruire un sistema in cui ogni ateneo sappia assumersi la responsabilità del proprio lavoro utilizzando lo strumento dell'autovalutazione attraverso un organo collegiale interno, che di fatto sostituisce i nuclei di valutazione.

Ogni anno, con relazione scritta, va comunicato al Ministero lo stato qualitativo della singola realtà locale pena l'esclusione sia dai fondi della programmazione triennale universitaria che dagli incentivi previsti per progetti finalizzati alla riduzione dell'abbandono e della differenza tra durata effettiva e legale dei corsi.

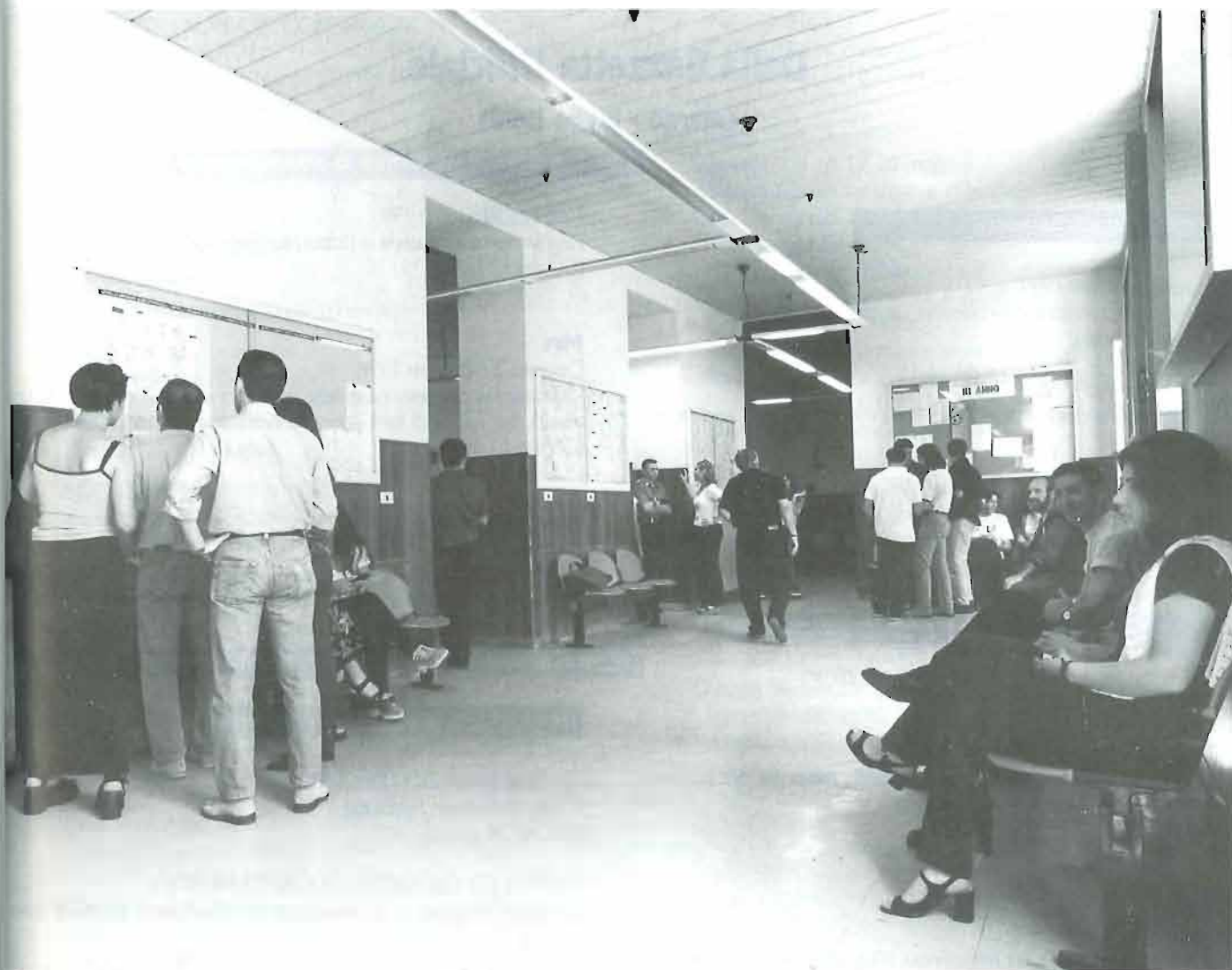
Questa fondamentale operazione, che si baserà su un monitoraggio sistematico a livello locale delle opinioni degli studenti e su criteri generali dettati da un Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (che sostituisce l'attuale Osservatorio) determinerà la competitività della sede.

Il sistema degli incentivi viene formalizzato con apposito capitolo nello stato di previsione della spesa del MURST, attraverso l'istituzione di un fondo integrativo per l'incentivazione dell'impegno didattico del corpo docente dotato di 270 miliardi nel triennio 1999-2001.

Il settore della ricerca

Il disegno di legge governativo si occupa inoltre della ricerca universitaria nel tentativo di migliorarne il rendimento, che oggi è poco sottoposto a momenti di verifica. Per questo intento verrebbero stabiliti con decreto ministeriale non solo i criteri di ripartizione dei finanziamenti, ma anche le modalità di monitoraggio per sottoporre a giudizio i risultati dell'attività dei titolari dei finanziamenti. Si tratterebbe di 123,5 miliardi in tre anni che potrebbero dare luogo già nel 1999 a circa 2.680 assegni di ricerca (di 25/30 milioni ciascuno), in virtù del fatto che ai 33,5 miliardi dello Stato se ne dovrebbero aggiungere altrettanti come contributo della singola università.

Sempre per il completamento dell'autonomia universitaria, si prevede che siano gli statuti dei singoli atenei a regolamentare autonomamente la par-



Un interno della Università di Catanzaro "Magna Graecia"

tecipazione dei professori e ricercatori universitari agli organi accademici, nonché l'elettorato attivo e passivo per le cariche di governo e le regole sull'incompatibilità connesse all'opzione per il regime a tempo pieno o a tempo definito.

Altri articoli del disegno di legge si occupano specificamente dell'indennità di presenza e rimborsi per il CUN e il CNSU e di questioni strettamente connesse alle retribuzioni di alcune figure

amministrative.

Infine, nel biennio 2000-2001 vengono ripartite risorse per l'edilizia universitaria a favore delle Università di Padova (3 miliardi per la salvaguardia dell'Orto botanico), di Torino (2 miliardi per la sede decentrata di Savigliano), di Roma "La Sapienza" sulla sede decentrata di Latina (2 miliardi), e dell'ateneo di Cassino (2 miliardi); inoltre è prevista la spesa di almeno sei miliardi per la realizzazio-

ne di nuovi musei tecnologici.

In conclusione, si tratta di un disegno di legge impegnativo per gli obiettivi che si propone; tuttavia, considerando l'insieme di disposizioni spesso prive di omogeneità, va rilevato ancora una volta che siamo di fronte ad un provvedimento *omnibus* piuttosto che ad un progetto organico la cui attenzione sia specificamente ed esclusivamente rivolta alla competitività europea nel campo formativo.

Dalla Gazzetta Ufficiale

(marzo - luglio 1999)

Leggi e altri atti normativi

Legge 26 febbraio 1999, n. 42
Disposizioni in materia di professioni sanitarie
(GU del 2 marzo)

Legge 15 marzo 1999, n. 62
Trasformazione dell'Istituto di Fisica di via Panisperna in Museo storico della fisica
(GU del 17 marzo)

Decreto 14 dicembre 1998
Determinazione dell'importo e dei criteri per l'incremento delle borse di studio concesse per la frequenza dei corsi di dottorato di ricerca
(GU del 10 marzo)

Decreto ministeriale 26 febbraio 1999
Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari
(Suppl. n. 55 alla GU del 15 marzo)

Decreto 17 febbraio 1999, n. 72
Regolamento recante istituzione dell'Istituto nazionale per la ricerca scientifica e tecnologica sulla montagna
(GU del 26 marzo)

MURST

Decreto 12 marzo 1999
Modificazione al decreto ministeriale 10 giugno 1998, concernente l'istituzione della seconda Università degli Studi di Milano, e assunzione di nuova denominazione (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
(GU del 28 aprile)

Decreto 4 maggio 1999
Equipollenza con il titolo di dottore di ricerca del diploma di perfezionamento scientifico rilasciato dalla Scuola internazionale di altri studi di scienze della cultura della Fondazione Collegio San Carlo di Modena
(GU del 18 maggio)

Decreto 4 maggio 1999
Rettifica al DM 26/2/99 concernente la rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari
(GU del 26 maggio)

Decreto 23 aprile 1999
Definizione delle procedure e dei parametri standard per la programmazione degli accessi ai corsi di laurea, di diploma e ai corsi di specializzazione universitari
(GU del 4 giugno)

Decreto 30 aprile 1999
Regolamento in materia di dottorato di ricerca
(GU del 13 luglio)

MPI

Decreto 2 dicembre 1998
Utilizzazione del personale delle istituzioni scolastiche presso le università per i corsi di formazione universitaria del personale docente
(GU del 13 marzo)

MINISTERO DELLA SANITÀ

Decreto 8 ottobre 1998, n. 520
Regolamento recante norme per l'individuazione delle figure e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'art. 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502
(GU del 28 aprile)

Istituzione di facoltà e corsi di laurea

"G. D'ANNUNZIO" DI CHIETI
Corso di laurea in Psicologia
(GU del 30 marzo)

CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO
Facoltà di Psicologia (e disattivazione del cdl presso la facoltà di Scienze della Formazione)
(GU del 1° aprile)

Cdl in Storia e cdl in Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo nell'ambito della facoltà di Lettere e Filosofia
(GU del 7 aprile)

PALERMO
Cdl in Scienze politiche, indirizzo Politiche locali di sviluppo con sede a Enna
(GU del 27 aprile)

POLITECNICO DI MILANO
Biennio del cdl in Architettura presso la sede distaccata di Mantova
(GU del 1° giugno)

Riordinamento di facoltà e corsi di laurea

FACOLTÀ DI INGEGNERIA
Cagliari (GU del 4 marzo)
Ancona (GU del 16 marzo)

CORSO DI LAUREA IN CONSERVAZIONE
DEI BENI CULTURALI
Seconda Università di Napoli (GU del 19 maggio)
Parma (GU del 21 maggio)

Istituzione e riordinamento di diplomi di laurea

AGRARIA
Ancona (GU del 5 giugno)

ECONOMIA
Sannio in Benevento (GU del 20 aprile)

INGEGNERIA
Ancona (GU del 10 maggio)

MEDICINA
Messina (GU del 7 luglio)

SCIENZE MFN
Insubria di Varese (GU del 12 aprile)
Tuscia di Viterbo (GU del 15 luglio)

VETERINARIA
Padova (GU del 4 maggio)

Istituzione e riordinamento di scuole di specializzazione

ECONOMIA
Sannio in Benevento (GU del 19, 20 maggio)

INGEGNERIA
Cagliari (GU del 6 marzo)
Politecnico di Bari (GU del 10 marzo)

MEDICINA
Bari (GU del 18, 19, 20 maggio)
Brescia (GU dell'8 maggio e 1° giugno)
"G. D'annunzio" di Chieti (GU del 30 marzo)
Messina (GU del 6 luglio)
Modena e Reggio Emilia (GU dell'11 giugno)
Palermo (GU del 31 marzo, 8 aprile)
Padova (GU del 31 marzo)
Pisa (GU del 30 marzo)
Roma "La Sapienza" (GU del 19, 20, 28 maggio)
Roma "Tor Vergata" (GU del 7 aprile)
Trieste (GU del 3 aprile)

SCIENZE DELLA FORMAZIONE
Parma (GU del 15 giugno)
Cassino (GU del 24 giugno)

Statuti

Napoli "Federico II" (GU del 27 aprile)
Torino (modifiche) (GU del 10 marzo)
Venezia "Ca' Foscari" (GU del 31 marzo)

Storia dell'università

DAL RINASCIMENTO ALL'ETÀ MODERNA

Giovanna Pasqualin Traversa

Tra le università medioevali e quelle del Rinascimento si assiste ad un significativo e profondo mutamento legato alla diffusione della cultura umanistica e alle profonde trasformazioni provocate dalle riforme religiose e dalla nuova configurazione degli Stati, tale da alterarne in modo rilevante la fisionomia, e da renderle progressivamente docili organismi al servizio delle istituzioni.

Un'evoluzione densa di conflitti e di contraddizioni laddove, al vivace dinamismo intellettuale dei nuovi contenuti del sapere e della sua trasmissione, corrisponde, sul piano strutturale e organizzativo, una pressoché generalizzata realtà pervasa di tenace conservatorismo e di sospettosa immobilità che rispecchia, a ben guardare, la rivalità fra cultura umanistica e tradizione scolastica.

La nuova concezione intellettuale dell'uomo, posto in qualità di *microcosmo* all'interno dell'ordine universale, sovrverte infatti completamente il classico e consolidato modello della filosofia e della teologia medioevali, pilastro sul quale si fondava con la *lectio*, la *disputatio* e la *determinatio* l'insegnamento universitario.

Università e umanesimo dunque in palese antitesi, accentuata ulteriormente dall'introduzione di nuove materie d'insegnamento quali le lingue

e filologie greca ed ebraica, diffuse in Italia ad opera del cardinale Bessarione e dello studioso bizantino Manuele Crisolora, nonché le scienze mediche, fisiche e matematiche.

Propagatosi più agevolmente negli atenei della penisola rispetto a quelli d'oltralpe, maggiormente condizionati dalla tradizione scolastica*, l'umanesimo sembra fornire strumenti e modalità per l'attuazione di una profonda riforma dell'insegnamento avvertita già fino dagli ultimi anni del Quattrocento e, non a caso, accanto alle università sorgono altri centri di ricerca e di diffusione del sapere, quali collegi e accademie; parallelamente a Firenze taluni intellettuali dell'epoca svolgono con successo la loro attività al di fuori dell'istituzione universitaria.

Si assiste inoltre ad un notevole numero di fondazioni di nuovi atenei, fenomeno che riguarda non solo l'Europa, e in particolare la penisola iberica e la regione germanica – l'una roccaforte dell'ortodossia cattolica, l'altra divisa tra diversi orientamenti religiosi – ma anche, sebbene in tempi successivi, le colonie inglesi e spagnole in America nella nuova ottica di *mondializzazione* legata alle grandi scoperte geografiche e alla formazione degli imperi coloniali.

Un cambiamento di prospettiva

Con la laicizzazione del pensiero e lo sviluppo dell'economia monetaria e precapitalistica, l'università tende a smarrire progressivamente la sua connotazione clericale e popolare, tratto caratteristico delle origini, avviandosi

a divenire uno strumento non più al servizio della Chiesa, bensì delle città e dei principi, un'istituzione *civile* e aristocratica. Si verifica insomma un mutamento nella dialettica dei rapporti università-pubblici poteri la cui natura appare variabile in funzione degli scenari politici locali/nazionali e degli scorci temporali in cui essa si trova ad espletare la sua funzione.

Non deve meravigliare, pertanto, la progressiva diminuzione dell'autonomia dello *studium* che da spontanea e libera associazione di studenti si configura, nel corso del Cinquecento, sempre più come fondazione principesca o cittadina il cui ruolo viene sottolineato anche da significativi interventi di natura finanziaria da parte dei poteri civili, quali la costruzione dell'Archiginnasio a Bologna o dei *college* a Oxford e a Cambridge e, più in generale, la dotazione di sedi sontuose e di ricche biblioteche.

Un assetto ormai così fortemente *laicizzato* conduce alla fondazione, da parte delle autorità ecclesiastiche, dei seminari diocesani per la formazione dei religiosi e dei collegi della Compagnia di Gesù, aperti anche a studenti esterni, per la promozione e la diffusione della fede cattolica e la tutela della sua ortodossia di fronte agli attacchi protestanti. Cresce, nel contempo, la domanda di istruzione superiore – espressione di nuova sensibilità e consapevolezza del valore dell'educazione – sia da parte dei rampolli di famiglie aristocratiche, futuri funzionari dei principi, sia da parte di membri della piccola nobiltà di campagna.

* Con il presente lavoro si è inteso solamente offrire, per linee generali, una traccia indicativa dell'evoluzione attraverso i secoli dell'istituzione universitaria europea senza analizzare, a causa dei necessari limiti imposti, lo specifico dei singoli atenei.

Ad essi vanno aggiunti gli esponenti di un dinamico e composito ceto emergente la cui frangia superiore tende ad assimilare il proprio stile di vita a quello dell'aristocrazia: si tratta della classe borghese ricca e influente, legata alle professioni intellettuali, commerciali e finanziarie.

Le indagini sulla provenienza sociale degli studenti svelano, a partire dal Quattrocento, una progressiva diminuzione delle matricole di umili natali, accentuata dal graduale annullamento dei benefici economici – quali l'esenzione dal pagamento delle tasse – dei quali fino ad allora essi avevano potuto godere.

La povertà viene addirittura guardata con diffidenza per la sua potenziale carica eversiva e destabilizzante dell'ordine costituito, e le nuove politiche universitarie tendono a scoraggiare gli studenti con scarse risorse finanziarie, negando loro l'accesso ai corsi di diritto e medicina, facendo lievitare il costo degli studi e mutando la destinazione dei collegi che, sorti con l'intento di offrire alloggio ai meno abbienti, assumono nel corso del Rinascimento le peculiarità di luoghi di incontro e di residenza di elementi di elevata condizione economica e sociale.

A questo quadro fa riscontro una significativa evoluzione della popolazione studentesca in senso quasi oligarchico. Sembra pertanto venir meno lo spirito di solidarietà e di aggregazione delle origini, soppiantato piuttosto da un orgoglioso senso di appartenenza, per i più privilegiati, ad un'élite intellettuale che avrebbe trovato, al termine degli studi, il suo naturale sbocco in una prestigiosa carriera negli alti quadri dell'amministrazione.

Nuovi scenari: il Seicento

Nel corso della prima metà del XVII secolo l'Europa subisce, com'è noto, la devastazione della guerra dei Trent'anni, accompagnata da grave recessione economica e instabilità politica. Si avviano, nei vari paesi, diversi processi di cambiamento e si verificano importanti capovolgimenti di potere. Da sempre nodo centrale della civiltà e cartina al tornasole degli avvenimenti, anche l'università risente della crisi generalizzata che si manifesta, per la

prima volta nella sua storia, con una stagnazione, quando non anche con una flessione, del numero degli studenti e con un irrigidimento delle istituzioni e della didattica orientata al recupero di antiche modalità, in contrasto con lo spirito di libera ricerca, di chiara matrice umanistica, che tanto faticosamente era riuscito ad affermarsi.

Questo diffuso processo presenta, ovviamente, sfumature e sviluppi diversi da paese a paese; tuttavia è particolarmente avvertito in Spagna – ormai in piena decadenza economica, politica, militare e culturale – laddove il controllo sull'università da parte della monarchia conosce un ulteriore inasprimento, sia attraverso la creazione di un organo specifico di sorveglianza, sia attraverso l'instaurazione di rapporti più stretti con la classe docente, potenzialmente più incline degli studenti ad allinearsi con il potere.

È un'evoluzione ormai inarrestabile, che nel secolo successivo condurrà gli apparati statali a privare drasticamente le università dell'ultima parvenza di autonomia in un periodo storico caratterizzato dalla critica spietata della tradizione e dal superamento di una concezione dogmatica del sapere.

Nel corso del Seicento si pongono infatti, ad opera di personaggi della statura di Bacone, Keplero, Galileo, Cartesio, Leibniz e Newton, le premesse al nuovo metodo di ricerca scientifica, critico e sperimentale, destinato a sopravvivere fino all'Ottocento e contrassegnato dall'istituzione delle nuove cattedre di fisica, chimica, storia ed economia.

Teatri principali di questo progresso intellettuale sono, non a caso, i paesi europei più dinamici in campo politico e più aperti alla innovazioni culturali: Francia, Inghilterra e Olanda.

In posizione del tutto estranea ai nuovi fermenti rimane viceversa confinata la Spagna. Le accademie, venute alla luce con il fiorire dell'Umanesimo, rinnovate nel Cinquecento e destinate ad assumere nel secolo dei lumi una diversa fisionomia, non più interdisciplinare come alle origini, bensì rigorosamente specialistica e settoriale, vengono affiancate durante il XVII secolo dalle scuole militari e da quelle tecniche, nuovi centri di elaborazione e diffusione del sapere, talvolta complementari,

talvolta antagonisti rispetto all'università, comunque da essa indipendenti e sovente più stimolanti e vivaci.

Le sfide dei tempi successivi: dal Barocco all'età moderna

L'introduzione graduale degli idiomi nazionali – più moderni e in sintonia con il progresso scientifico – come supporto linguistico all'insegnamento e il conseguente superamento del latino quale esclusiva lingua del sapere, rappresentano uno, ma non l'unico né il più significativo, dei segnali del rinnovamento che consentirà all'istituzione universitaria di scavalcare l'immobilismo settecentesco e di porsi, all'alba del XIX secolo, come modello nuovamente credibile di proposta culturale e formativa.

Con il Settecento si inaugura infatti una nuova stagione contraddistinta da un panorama europeo significativamente eterogeneo nel quale, ad atenei dalle decise connotazioni tradizionalistiche se ne affiancano e/o contrappongono altri improntati ad una concezione più moderna e disponibile alle innovazioni.

Tratti comuni sono la composizione sociale studentesca – costituita ormai per la maggioranza da esponenti della borghesia – e il superamento definitivo dello spirito corporativistico, premessa per lo svecchiamento dell'assetto didattico, organizzativo e strutturale. Nuove strategie educative sono viceversa alla base della nascita dei *seminaria nobilium* (collegi per l'educazione dei nobili per lo più a conduzione ecclesiastica, improntati ad un'istruzione di stampo giuridico-umanistico-mondano) e della diffusione delle già citate scuole tecniche e accademie militari, promotrici dell'insegnamento di discipline quali l'ingegneria civile e militare, la veterinaria, l'agronomia, la botanica e le scienze economiche e amministrative.

Sarebbe un errore storico, tuttavia, considerare queste nuove istituzioni in posizione esclusivamente antitetica rispetto alle università tradizionali, costrette, dalla loro stessa ragion d'essere, in un ruolo conformistico e conservatore. Sono infatti le nuove istituzioni a produrre il germe del rinnovamento degli atenei anche se, raggiunto il momento

di massimo splendore, inizieranno la parabola discendente esaurendo gradualmente la propria funzione, allorché i piani di studio delle università – cogliendo i nuovi fermenti – verranno aggiornati e resi più agili.

La sinergia di nuove e vecchie istituzioni è pertanto alla base della moderna comunità scientifica internazionale, i cui esponenti più rappresentativi si trovano spesso ad operare, nel Settecento, sia in ambito accademico, sia nelle aule universitarie, ancorché con diversità di ruoli e di spazi d'azione e di ricerca, come avviene a Bologna, Praga, Monaco e Pietroburgo.

Le prime lauree femminili – da quella di Elena Lucrezia Cornaro Piscopia a Padova, in filosofia, nel 1678 seguita da altre nel secolo successivo fino all'assegnazione della cattedra, sempre di filosofia, a Laura Bassi nella *dotta* Bologna del cardinale Lambertini – segnano i primi passi di un'evoluzione che troverà nell'Ottocento una puntuale definizione legislativa dei progressi compiuti, anche in materia di istruzione femminile, dalla politica educativa dei vari stati.

È infatti l'Europa ottocentesca, teatro di profonde trasformazioni politiche e ideologiche, a costituire il terreno per la realizzazione dei nuovi progetti riformatori in campo universitario.

Le monarchie post-illuministe, consapevoli dei limiti e dell'arretratezza dell'assetto universitario, ma anche del suo enorme potenziale intellettuale e formativo quale luogo di preparazione delle élite dirigenti, si fanno promotrici, con tempi e modalità diverse a seconda dei contesti nazionali, di una radicale riforma mirante alla modernizzazione e alla riqualificazione della ricerca scientifica e dell'attività didattica, nonché alla riorganizzazione degli aspetti istituzionali e legislativi dell'intero sistema.

Nasce così, prima in Germania e successivamente in Francia, in Italia e via via negli altri paesi, l'università moderna – il cui prototipo è ravvisabile nell'ateneo fondato a Berlino nel 1810 da Wilhelm von Humboldt durante il regno di Federico Guglielmo II – a pieno titolo istituzione dello Stato e finalmente protagonista ritrovata dei processi di costruzione delle nuove società europee.

Dal Rapporto ISFOL su "Formazione e occupazione in Italia e in Europa" per l'anno 1998 emerge un quadro significativo per quanto concerne lo stato dell'arte in campo formativo

Rapporto Isfol 1998

FORMAZIONE E OCCUPAZIONE

Maria Luisa Marino

Il primo dato che risulta dal Rapporto ISFOL 1998 è che, a prescindere dai futuri provvedimenti normativi, l'innalzamento dell'obbligo scolastico è diventato nella realtà una prassi costante, considerato che il 96% dei quattordicenni è ancora inserito nella scuola.

In diminuzione, invece, appare il passaggio all'università, fenomeno sul quale sembrano pesare alcuni fattori come l'aumento delle tasse e le difficoltà occupazionali che non risparmiano i laureati; inoltre, quanto più si allungano i tempi del percorso formativo, tanto più influisce il livello culturale della famiglia di origine, riscontrandosi una stretta correlazione fra tasso di scolarità e titolo di studio del capofamiglia (l'86% dei ventiquattrenni aventi il capofamiglia laureato è iscritto a corsi post secondari per scendere al 21,1% se il capofamiglia è in possesso della sola licenza elementare).

Se l'aumento della partecipazione scolastica è un dato piuttosto recente e allineato alla realtà degli altri partner comunitari, gli indicatori di scolarità riferiti alla popolazione attiva (25-64 anni) continuano a vedere l'Italia inserita in bassa posizione rispetto agli altri paesi industrializzati; solo Portogallo, Turchia, Spagna e Lussemburgo lamentano situazioni peggiori. Altret-

tanto negativa è la posizione per quanto concerne la quota della ricchezza nazionale dedicata all'istruzione (4,8% del Pil in Italia, 8,4% in Danimarca, 7,8% in Svezia, 7,2% in Canada, solo per citare alcuni termini di paragone). Abbandoni, carriere sospese, mobilità: tutti fenomeni che pesano sul nostro sistema di insegnamento terziario e indicano, oltre allo spreco di capitale umano, anche la ridotta capacità del sistema universitario di soddisfare la domanda espressa dall'utenza studentesca.

La diversificazione e la riorganizzazione dell'offerta didattica proposte dai più recenti provvedimenti normativi destinati al compimento dell'autonomia universitaria possono costituire la risposta alle istanze di cambiamento che provengono sia dagli studenti che dal mondo del lavoro.

Il successo dei diplomi universitari

Il trend delle immatricolazioni registrate nell'ultimo quinquennio dimostra la fortuna incontrata dai diplomi universitari, che in breve tempo sono arrivati a totalizzare oltre il 10% dei nuovi ingressi ai corsi di insegnamento superiore, con preferenze, nell'ordine, per i diplomi del gruppo scientifico, seguito dai gruppi giuridico e letterario.

A tale crescita ha fatto da contraltare una diminuzione di immatricolazioni ai corsi di laurea, con percentuale più netta in calo a Giurisprudenza e in crescita a Scienze dell'Educazione e Psicologia.

A tale risultato non è estraneo il numero chiuso, introdotto in alcuni corsi dell'area scientifica con un conseguente accrescimento delle facoltà umanistiche: l'opzione operata dai giovani pare meno legata a considerazioni meramente finalistiche, non risultando particolarmente premiante nei confronti della disoccupazione il conseguimento di elevati titoli di studio. La consueta indagine ISFOL - svolta in collaborazione con il Centro Statistica Aziendale di Firenze - avendo esaminato le inserzioni pubblicate sui principali quotidiani nazionali, mostra che nel tipo di laurea richiesta dai datori di lavoro c'è "una netta prevalenza delle lauree scientifiche (50,4%) sulle altre (39,6%); tre le lauree scientifiche, si riscontra una ripresa della domanda di ingegneri, che risultano i più richiesti (30,1% del totale), mentre meno richiesti rispetto al passato sono i laureati in Medicina, Agraria, Veterinaria e Scienze. Per le lauree non scientifiche è rilevante l'incremento di domanda rivolta a laureati in Economia e Commercio e Scienze statistiche".

Si fa ormai sempre più imperativa l'esigenza di un raccordo non episodico tra scuola, formazione e lavoro, preparandosi al contempo alle azioni educative che durano per tutto l'arco della vita lavorativa.

Non a caso il più recente Rapporto OCSE sull'esame delle politiche nazionali di istruzione evidenzia che "la parola chiave è 'integrazione'".

Questa riforma riflette l'esigenza di una visione globale del ruolo della formazione nella società; essa aspira a costruire un sistema coerente, decentrato, efficace".

In tale ottica si inserisce l'idea-guida dell'autonomia a tutti i livelli scolastici basata sul "senso di responsabilità individuale degli attori diretti del processo educativo", senza dimenticare che i paesi più competitivi "sono quelli che investono meglio e di più in ricerca e sviluppo tecnologico e quelli che investono ugualmente nell'istruzione, nella formazione e nelle risorse umane".

RIVISTE / Segnalazioni

SISTEMA UNIVERSITÀ

Notiziario mensile dell'Università degli Studi di Milano e dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

n. 5, giugno 1999

Due facoltà di Scienze: in quale prospettiva?

FONDAZIONE RUI

Rivista di cultura universitaria

n. 72, marzo 1999

Vivere d'arte. 40° convegno residenziale di studenti

S. Pepper, G. Colalucci

Le matricole e l'impatto con l'università

G. Finocchietti

n. 73, giugno 1999

Gli studenti in ritardo

G. Finocchietti

La formazione transnazionale

S. Capucci

UNIVERSITÀ E SCUOLA

Periodico della CONCURED

n. 1/R, 1999

La valutazione della didattica universitaria (atti del Convegno di Siena, 10-11 novembre 1998)

a cura di F. Farabollini, M. Michelini, E. Stefani

ANNALI DI STORIA DELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

Rivista annuale del Centro interuniversitario per la storia delle università italiane

n. 2/98

A trent'anni dal '68. "Questione universitaria" e "riforma universitaria"

A. Romano

Studi sull'Università di Messina

D. Novarese, C. Dollo, A. Ioli e altri

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

n. 212, gennaio-aprile 1999

Omaggio a Victor Garcia Hoz

REVISTA DE EDUCACIÓN

Quadrimestrale del Ministero spagnolo di Educazione e Cultura

n. 318, gennaio-aprile 1999

Dossier sull'economia dell'educazione

con scritti di C. Nuñez, C. Beduwe, H. Levin, M. Carnoy

RIED - REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

vol. 2 n. 1, giugno 1999

Storia dell'educazione a distanza

L. Garcia Aretio

Applicazioni di Internet nell'educazione a distanza

C. Mederic

IAU NEWSLETTER

Bimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università

febbraio 1999

Le donne nell'istruzione superiore
E. Poskitt, P. Fogelberg

aprile 1999

La Conferenza mondiale dell'UNESCO sulla scienza

A. M. Cetto

LOOK JAPAN

mensile

giugno 1999

Nuovi indirizzi di politica a favore degli studenti stranieri

K. Shinji

BPV formula

*Il conto
a canone fisso
mensile*

Base
£. 9.000

Comprende:

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

Plus
£. 14.000

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

- la Cartasi
 - l'assicurazione infortuni - furto - tutela giudiziaria
 - i servizi Medico nostop, Casa nostop, Expert nostop, 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 Cartasi Oro (in sostituzione della Cartasi base)
 - il deposito titoli
 - il servizio BPWeb
 - i servizi Auto nostop, 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

A SCELTA DEL CLIENTE IN BASE AI MODELLI DISPONIBILI

IN PIÙ DA £. 50.000



IN 48 RATE

COMPAQ



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

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

Raccomanda la soluzione 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

