

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

L'ATENEO DEL FUTURO L'istruzione transnazionale. Come cambia la formazione degli adulti. Università virtuale e opportunità formative **RAPPORTI ANNUALI** Ocse e Unicef **ITALIA** Autonomia didattica degli atenei. Scienze della formazione primaria. Lo stato giuridico dei docenti universitari **NEL MONDO** Un programma europeo per la cultura. Le istituzioni for profit di istruzione superiore. Come studiano le donne indiane **STORIA E IMMAGINI** L'Università di Cracovia **INDICI 1999**

75



Anno XXI – numero 75 – aprile 2000 – Ediun Coopergion
Rivista trimestrale – Spedizione in abb. postale art. 2 comma 20/b legge 662/96
(45%) – Filiale di Perugia – ISSN 0393-2702

STORIA E IMMAGINI

L'Università di Cracovia

2

IL TRIMESTRE/L'ateneo del futuro

L'istruzione transnazionale

Sérgio Machado dos Santos

4

Formazione degli adulti/ Mutamenti in corso

Elaine El-Khawas

12

Università virtuale e opportunità formative

Lawrence E. Gladioux e Watson Scott Swail

18

NOTE ITALIANE

Autonomia didattica degli atenei/ Una scommessa per l'università

Antonello Masia

26

Formazione degli insegnanti/La storia infinita

Roberto Peccenini

29

Brevitalia

34

DOSSIER/ Lo stato giuridico dei docenti

Disposizioni in materia di stato giuridico dei professori universitari

38

Il documento approvato dalla Conferenza dei Rettori

43

Commento di alcuni docenti delle Università di Milano e Milano-Bicocca

46

EUROPA OGGI

Crederci nella pace

Intervista di Marco Odello a Stephen Livingstone

48

Giovani per l'Europa/Cercando un'identità

Raffaella Mazzarelli

50

Un programma europeo per la cultura

Carmen Tata

52

DIMENSIONE MONDO

Ocse 1998/Indicatori internazionali e politiche dell'istruzione

Roberto Peccenini

56

Lo sviluppo delle istituzioni for profit

Raffaella Cornacchini

60

India/Istruzione al femminile

Giulia Loguercio

62

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, Vitilio 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: ediun@mclink.it

Abbonamento annuale (4 numeri)

Italia: L. 90.000 Estero: L. 150.000

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 giugno 2000 dalla Edimond srl di Città di Castello (PG)

La rivista non assume responsabilità delle opinioni espresse dagli autori

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

Il mondo ha sete

Luca Cristaldi

65

Il Rapporto Unicef 2000

Luca Cappelletti

68

Aiuto e povertà

Stefania Lastra

70

BIBLIOTECA APERTA

Le accademie e lo sviluppo della scienza moderna

Giovanna Pasqualin Traversa

72

Statistiche/Nel mondo dei dati

Fabio Murizzi

74

L'orientamento nel lavoro

Virgilio Mancinelli

75

NORMATIVA

La riforma delle accademie

Commento e testo della legge

21 dicembre 1999 n. 508

77

Decreto 23 dicembre 1999 -

Rideterminazione dei settori scientifico disciplinari

80

Dalla Gazzetta Ufficiale

83

INDICI 1999

85



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

Le foto di questo numero illustrano l'Università Jagelloniana di Cracovia

L'UNIVERSITÀ DI CRACOVIA

Isabella Ceccarini

L'Università Jagelloniana è la più antica istituzione di istruzione superiore della Polonia, e una delle più antiche d'Europa: le sue origini risalgono infatti al XIV secolo.

Il 12 maggio 1364, per volere del re Casimiro il Grande, lo *Studium Generale* divenne una università con tre facoltà: Legge, Medicina e Lettere. La funzione dell'istituzione era soprattutto quella di formare il personale amministrativo statale: per questo motivo la facoltà di Legge aveva il maggior numero di cattedre, otto. Nel 1370, alla morte del suo fondatore, l'Università conobbe un periodo di declino, e dobbiamo arrivare al 1400 per assistere alla sua rinascita.

La "rifondazione" dell'Ateneo

In quell'anno, il re Ladislao Jagellone (di origine lituana) decise di esaudire il desiderio di sua moglie Jadwiga (Santa Edwige), morta prematuramente. La regina aveva infatti disposto di lasciare i propri beni all'Università: un'eredità decisiva per la ripresa dell'istituzione. Ladislao cominciò con il garantire un finanziamento costante all'Ateneo, al quale donò inoltre l'edificio che sarebbe diventato il Collegium Maius. Proprio per sottolineare l'importanza dei suoi "rifondatori", nel 1818 l'Accademia di Cracovia prese il nome attuale di Università Jagelloniana.

Già nel 1397 il papa Bonifacio IX aveva dato la sua approvazione per l'istituzione di una facoltà di Teologia, ponendo l'Accademia di Cracovia alla pari con gli altri atenei europei. Lo statuto voluto dal re aprì un nuovo capitolo nella storia dell'*Alma Mater*. In questa sede vennero elaborate idee innovative per il governo dello Stato, e quella di Cracovia diventò in breve tempo una delle principali università europee: ricor-

diamo, tra l'altro, che dal 1491 al 1495 vi studiò Nicola Copernico.

Nel XVI secolo gli studenti, compresi gli stranieri provenienti da ogni parte dell'Europa, arrivarono a 9.600. A metà del XVII secolo la crescita dell'Ateneo ebbe una battuta d'arresto: una crisi che possiamo probabilmente attribuire alle lunghe campagne militari che impegnarono la Polonia fino alla fine del XVIII secolo. La Commissione Nazionale per l'Educazione - il primo ministero dell'istruzione europeo - venne creata per ristrutturare l'intero sistema educativo polacco nel periodo illuminista. Fu nel 1780 che il rettore Hugo Kollataj intraprese un'importante riforma. Innanzi tutto sostituì il polacco al latino come lingua di insegnamento, ingaggiò eminenti studiosi e potenziò il ruolo delle discipline scientifiche. Kollataj modernizzò la struttura dell'istituzione con la suddivisione in due facoltà, quella Fisica

(comprendente le scuole di matematica, fisica e medicina) e quella Morale (con le scuole di teologia, legge e lettere). In questi anni videro la nascita la prima clinica medica polacca, l'osservatorio astronomico, l'orto botanico e la raccolta di minerali.

Nel 1795, purtroppo, questo dinamismo fu bruscamente interrotto dalla spartizione del paese tra Austria, Russia e Prussia: la Polonia praticamente non esisteva più, e il suo destino dipendeva dagli schieramenti politici. Dopo una breve occupazione prussiana (1794-1795), la Polonia cadde sotto il dominio austriaco, che cercò di germanizzare l'Ateneo e revocare la sua autonomia. La rivoluzione del 1846 fallì: Cracovia fu annessa all'Austria, il tedesco diventò la lingua di insegnamento dell'università, alla quale vennero cambiati il *curriculum* e l'organizzazione. In pratica, la Jagelloniana si ridusse ad essere null'altro che una università provinciale austriaca.



Università di Cracovia: l'Aula Magna del Collegium Maius

Verso la fine del secolo, tuttavia, Cracovia riconquistò il suo ruolo di capitale spirituale di un paese che era stato cancellato dalle carte geografiche, e l'Università riguadagnò la sua autonomia e il suo carattere polacco. Appartengono a questo periodo grandi affermazioni di studiosi polacchi sia in campo scientifico che umanistico, che attrassero alla Jagelloniana docenti e studenti dai paesi limitrofi.

Nel 1918 fu eretta la biblioteca universitaria, vennero aperti nuovi dipartimenti e fu riformato il *curriculum*; nell'Università insegnavano di nuovo i migliori docenti del paese.

Gli anni più tragici

La Seconda Guerra Mondiale segnò il periodo più tragico per la Polonia. Nel 1939 i nazisti chiusero l'Università e arrestarono 183 docenti: molti morirono nei campi di concentramento, altri furono uccisi a Katyn dai russi. Poiché i nazisti distrussero la maggior parte delle attrezzature dell'Ateneo, dal 1941 gli studenti furono costretti a studiare clandestinamente: tra questi ricordiamo Karol Wojtyła, l'attuale pontefice Giovanni Paolo II.

Nel 1945, con la liberazione di Cracovia, la Jagelloniana riaprì finalmente i battenti a 5.000 studenti, ma la sua vita sotto i comunisti non fu affatto facile, perché il regime cercò in ogni modo di ostacolarne l'autonomia e di impedire lo sviluppo smembrando le facoltà (quella di Teologia fu addirittura distaccata dall'Università, e sopravvisse grazie alla protezione della Chiesa come Accademia Teologica Papale, tuttora esistente).

La caduta del comunismo e la nascita della Terza Repubblica Polacca nel 1989 hanno portato cambiamenti significativi all'Ateneo che – nonostante le serie difficoltà economiche – sta crescendo con molto dinamismo. Negli ultimi anni gli studenti sono aumentati di ben il 70% (gli iscritti sono arrivati a circa 21.000), il *curriculum* è stato attualizzato e sono state introdotte nuove discipline.



Università di Cracovia: Collegium Maius, sala Marcin Bylica

Un Ateneo in crescita

Oggi la Jagelloniana annovera 11 facoltà: Legge e amministrazione, Filosofia, Storia, Filologia, Matematica e Fisica, Biologia e Scienze della Terra, Chimica, Management e Comunicazioni sociali, Medicina, Farmacia, Scienze sanitarie. Ci sono 32 corsi di studio e 30 specializzazioni a cui si può accedere dopo un esame di ammissione. Oltre ai corsi a tempo pieno, sono disponibili attività extra-murali, programmi serali e corsi post-laurea.

Lo staff annovera più di 400 ordinari, circa 350 associati e 700 assistenti, oltre a lettori, bibliotecari e altro personale ausiliario.

La ricerca è attiva in tutti i campi, e in alcuni – come è il caso delle discipline mediche – la teoria è strettamente legata alla pratica: l'Ospedale universitario dispone di uno staff di 3.500 persone a fronte di più di 2.500 letti in cui passano circa 40.000 pazienti all'anno.

Tra le altre istituzioni degne di nota desideriamo menzionare l'Istituto Polacca, la scuola estiva di Lingua e cultura polacca, i dipartimenti interfacoltà di Storia e cultura degli ebrei polacchi, di Studi europei e di Studi americani, la scuola di Studi dell'Europa centro-orientale, la Scuola sanitaria e quella di Medicina per stranieri.

La collezione libraria della Jagelloniana dispone di tre milioni di volumi suddivisi in 46 biblioteche: oltre ai numerosi testi contemporanei, la raccolta contiene una importante raccolta di testi antichi di grande pregio.

Il Museo dell'Università – che ha sede nell'edificio più antico e più bello – ospita la maggiore collezione europea di strumenti scientifici, una galleria di dipinti e alcuni interessanti cimeli, come il pianoforte appartenuto a Chopin. Al 1783 risale la fondazione dell'orto botanico – il più antico della Polonia – dove si possono ammirare oltre 5.000 specie di piante. Questo giardino è l'unico nel paese ad avere mantenuto l'originale configurazione barocca.

La Jagelloniana non è solo una università, ma anche un centro culturale di spicco: oltre a convegni e cicli di conferenze, vengono organizzati concerti in collaborazione con la Filarmonica di Cracovia.

Quest'anno l'Università celebra il seicentesimo anniversario dalla sua "rifondazione" ad opera del re Ladislao Jagellone. Il giubileo comprende cerimonie, *meeting*, pubblicazioni e manifestazioni culturali, e in occasione di questa ricorrenza sono stati pianificati numerosi interventi di ristrutturazione e di potenziamento delle strutture esistenti.

Quali saranno i modelli di università del futuro? Sull'onda di questo interrogativo, Universitas presenta nel "Trimestre" tre articoli che affrontano diversi aspetti dell'università di domani. L'articolo di apertura, di Sérgio Machado dos Santos, ci introduce al tema dell'istruzione transnazionale. Basandosi su alcuni rapporti recenti, l'autore intende promuovere un dibattito su questioni essenziali, identificare le metodologie di base e definire un piano d'azione per il futuro. La creazione di un'area europea per l'istruzione superiore pone questioni che oltrepassano i confini dei sistemi didattici nazionali, perché la mobilità interessa non solo le persone fisiche, ma anche le istituzioni, i programmi e i servizi didattici. La crescita dell'istruzione transnazionale pone problemi di trasparenza e di regolamentazione. Tuttavia non deve essere necessariamente considerata un'attività fraudolenta: in alcuni casi è addirittura di ottimo livello. Il problema è proprio la mancanza di meccanismi che garantiscano la certificazione della qualità e il riconoscimento dei titoli rilasciati.

Il secondo articolo, di Elaine El-Khawas, è invece un esame dei mutamenti in corso nel settore dell'istruzione degli adulti, dove il cambiamento – per l'impatto congiunto dei nuovi soggetti attivi nel settore e dei nuovi impieghi della tecnologia informatica – sarà certamente considerevole. Le università devono comprendere le caratteristiche fondamentali del nuovo ambiente competitivo che caratterizzerà la formazione permanente: solo così sarà loro possibile rispondere in modo adeguato ed efficace alle mutate esigenze del mercato formativo. Tra le molte sfide da affrontare, tre sono particolarmente impegnative: il potenziamento della formazione a distanza per fare fronte all'aumento di studenti, l'espansione delle applicazioni pratiche dell'informatica e delle comunicazioni e la maggiore concorrenza nel mercato della formazione.

Il modello di università strutturata come i campus americani sparirà fra trent'anni? O l'istruzione superiore tradizionale continuerà a cambiare, ma senza scomparire? È quanto si domandano Lawrence E. Gladieux e Watson Scott Swail. È importante sapere in che direzione va il cambiamento, se si vuole stare dietro alla vertiginosa rapidità di evoluzione e diffusione delle nuove tecnologie. Negli ultimi cinquant'anni la politica americana in materia di istruzione superiore è stata imperniata sulle problematiche relative all'accesso, dato che le iscrizioni si sono quasi decuplicate. Le varie fasce sociali della popolazione, però, fanno registrare percentuali d'accesso diverse. Per alcuni politici ed educatori l'avvento dell'università virtuale e i programmi universitari on-line risultano promettenti per ridurre tale divario. Se si riuscirà a stabilire l'uguaglianza delle opportunità educative, la democrazia sarà reale e giustificata.

A questo punto è legittimo chiederci: ma in Italia cosa cambierà? Riuscirà la nostra accademia a rispondere alle richieste di un mondo che cambia o dovremo assistere, con il consueto disagio, alla spettacolo di un mondo che non sa tradurre in fatti le belle parole? Non possiamo che auspicare il superamento delle barriere ideologiche, e che le logiche di parte lascino finalmente il posto alla logica dell'intelligenza.

L'ISTRUZIONE TRANSNAZIONALE

Sérgio Machado dos Santos

Rettore della Universidade do Minho (Portogallo)

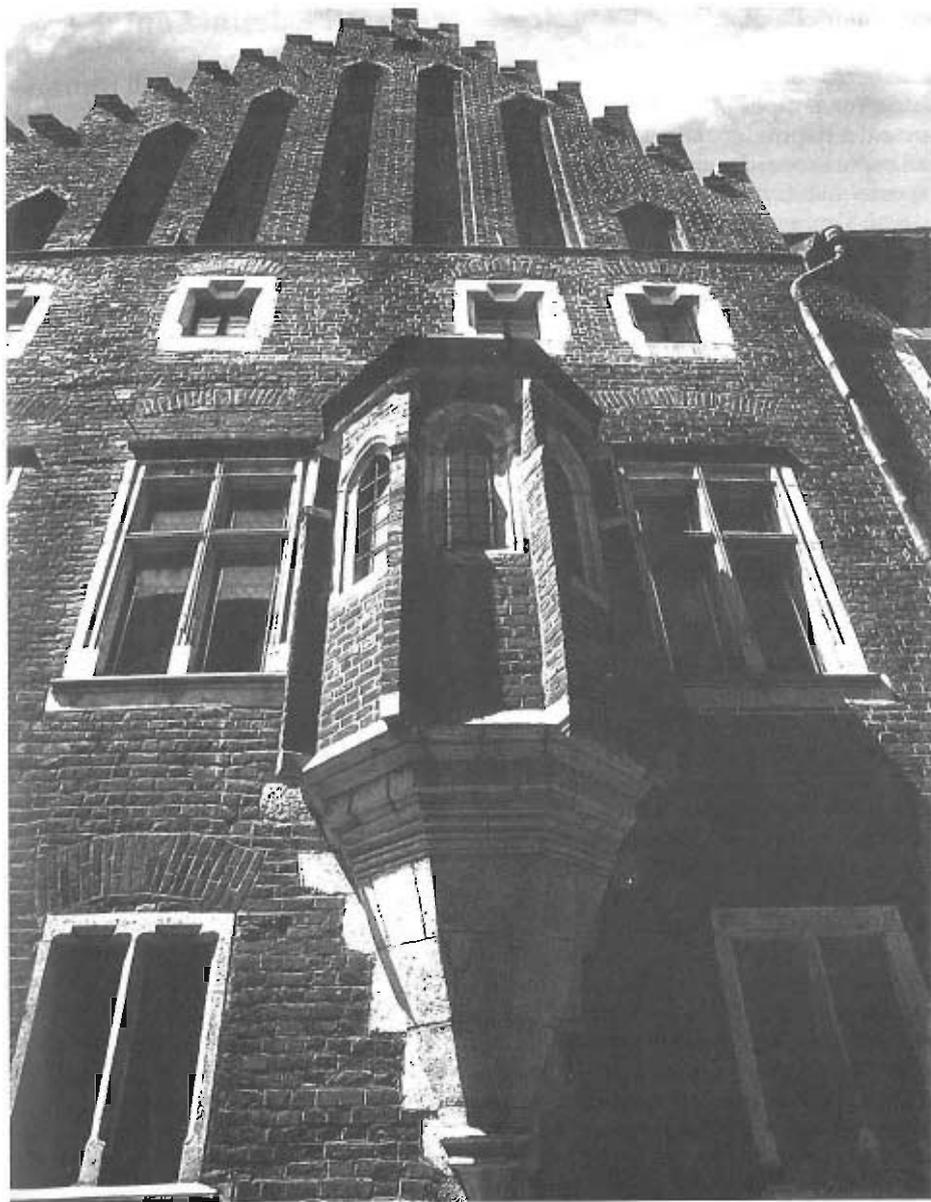
Lo scenario

La Presidenza portoghese ha definito come obiettivo primario dell'annuale Conferenza dei direttori generali dell'istruzione superiore e dei presidenti delle Conferenze dei Rettori dell'Unione Europea la realizzazione di un dibattito sul tema dell'istruzione transnazionale mirante a identificare forme di regolamentazione per questa tipologia di istruzione superiore*. Il tema si inserisce nelle iniziative che fanno seguito alla Dichiarazione di Bologna non solo perché la creazione di un'area europea per l'istruzione superiore pone questioni che vanno ben

oltre i formali sistemi didattici nazionali, in quanto implica l'esistenza di forme di concorrenza in un mercato mondiale dell'istruzione con protagonisti nuovi e tradizionali, ma anche perché il tema della mobilità, centrale al processo di Bologna, interessa oggi non solo le persone fisiche, ma anche le istituzioni, i programmi e i servizi didattici. Così molti degli strumenti sviluppati nel quadro della Dichiarazione di Bologna per "la promozione della mobilità tramite la rimozione degli ostacoli che si frappongono all'effettivo esercizio della libera circolazione"¹ possono essere importanti per la regolamentazione dell'istru-

zione transnazionale e viceversa. [...] Questo studio, che intende essere semplicemente una prima introduzione al complesso tema dell'istruzione transnazionale, si basa sull'analisi di alcuni recenti rapporti e documenti. Esso intende promuovere un dibattito su alcune questioni essenziali, quali ad esempio: perché assistiamo a un boom dell'istruzione transnazionale? In quali forme essa si sta sviluppando? Quali problemi pone? Come affrontare questi problemi? Al contempo questa presentazione si prefigge di identificare concetti e metodologie di base e tenta di definire un piano d'azione per l'immediato futuro [...].

* Il presente testo è tratto dalla relazione che Sérgio Machado dos Santos ha svolto ad Aveiro (Portogallo) il 3 aprile 2000 nel corso della Conferenza dei Direttori Generali dell'Istruzione Superiore e dei Presidenti delle Conferenze dei Rettori dell'Unione Europea.



Università di Cracovia: uno scorcio del Collegium Maius

Il boom dei nuovi provider

Ted Marchese, vicepresidente dell'American Association for Higher Education ha presentato di recente un ampio studio su ciò che egli definisce "una serie esplosiva di nuovi concorrenti" attivi nell'ambito dell'istruzione superiore americana. Dallo studio di Marchese emergono diverse tendenze²:

- molte delle università e dei college esistenti stanno sviluppando strategie ad ampio raggio e provocan-

do così una proliferazione di *campus satelliti*;

- una percentuale sempre maggiore di istituzioni offre corsi di *istruzione a distanza*;
- alcuni grandi conglomerati di università stanno creando potenti *università virtuali* per piazzare i propri corsi di istruzione a distanza;
- le reti operative a *fini di lucro*, in cui operano anche le università, stanno attraendo grandi investimenti da Wall Street per l'erogazione di servizi didattici e formativi di livel-

lo post-secondario in un mercato considerato "ampio e maturo";

- le università a *fini di lucro*, con forti capitali e ambizioni nazionali e internazionali, stanno attraversando una fase di rapida espansione;
- una serie di nuovi *provider* "spera di essere l'*intermediario* prescelto per il diluvio di corsi che sta invadendo il Web";
- diversi *gruppi industriali*, scontenti dell'istruzione superiore tradizionale impartita, stanno producendo le proprie *imprese didattiche* con l'intento di ridurre la propria dipendenza dagli atenei esistenti.

La tendenza a una crescente concorrenza nel campo dell'istruzione superiore, analizzata da Marchese per quanto riguarda gli Stati Uniti, è in realtà di impatto mondiale e ha raggiunto anche l'Europa. Nikos Kokosalakis³, in una relazione sull'istruzione superiore non ufficiale in nove paesi dell'Unione Europea, attesta che l'Europa meridionale sta avendo grossi problemi a seguito della rapida espansione dei nuovi *provider* non ufficiali: in Grecia operano attualmente 130 di queste istituzioni, a cui sono iscritti 28.000 studenti; in Italia sono state identificate 62 istituzioni non ufficiali e vi sono anche svariati accordi di *franchising* e di intermediazione didattica; in Spagna sono attive più di cento istituzioni di questo tipo. Il fenomeno è riscontrato, anche se su scala più ridotta, anche in altri paesi europei trattati in questo studio: nel 1992 il 5% circa degli studenti nel Regno Unito frequentava corsi di istruzione superiore non ufficiali; in Irlanda, è attestata l'esistenza di otto istituzioni di questo tipo e lo sviluppo dell'istruzione superiore privata ha "causato una crescente preoccupazione nell'opinione pubblica riguardo alla necessità di tutelare i consumatori"; pare che in Francia, nel 1995, vi fossero già 42 istituzioni non riconosciute che offrivano servizi di istruzione superiore nonché 654 corsi di master e 282 corsi di MBA privi di riconoscimento ufficiale.

Si può aggiungere che in Portogallo (paese non incluso in questo studio) il settore privato dell'istruzione superiore ha avuto una crescita esponenziale, con 113 istituzioni private ope-

relative nel 1998. Esistono anche accordi di *franchising* con alcuni politecnici per il conferimento di titoli di master. Il recente annuncio che la International Oxford University – con sede nelle Bahamas – offrirà cento programmi universitari entro la fine del 2000 basandosi su tecniche di insegnamento a distanza ha posto gravi problematiche in materia di qualità e di protezione degli utenti.

Una tendenza che trapela dall'analisi è che, in Europa, la Gran Bretagna è senz'altro la maggiore esportatrice di istruzione superiore; Grecia, Spagna e Italia sono invece i maggiori importatori. La Open University inglese è uno dei maggiori *provider* degli altri paesi europei e in genere tutte le università inglesi sono attive nello stipulare accordi di collaborazione e di concessione di corsi di MA e MBA in tutti i paesi dello studio. Lo stesso dicasi per le università americane, che sono i principali *provider* extraeuropei.

Vi sono poi in Europa⁴ esempi di operazioni di collaborazione industriale volte a fornire titoli accademici e formazione *ad hoc*, come la British Aerospace Virtual University, la Daimler-Benz Corporate University e la Luft-hansa Business School. Si assiste anche allo sviluppo di istituzioni internazionali, come lo European University Centre for Management Studies con più di dieci *campus* sparsi per l'Europa.

La comparsa di nuovi *provider* nel settore dell'istruzione superiore ha molto a che fare con l'equilibrio della domanda e dell'offerta sia in termini qualitativi che quantitativi.

La domanda di istruzione post-secondaria è cresciuta costantemente giungendo non solo dagli studenti "tradizionali", ma anche dall'affiorare di un nuovo pubblico alla ricerca di istruzione superiore. Il crescente legame e la giustapposizione tra istruzione e formazione hanno difatti rafforzato la necessità di un'educazione continua e permanente e di forme più flessibili e dinamiche di somministrazione: sono necessari approcci impostati sulla domanda e sul cliente "dove i discendenti possono acquisire istruzione da diverse fonti e in modi da essi stessi progettati"⁵. L'esigenza di specializzazione e la "saturazione dei laureati" hanno inoltre contribuito alla rapida

crescita della domanda di corsi post-laurea.

Dal lato dell'offerta, i sistemi ufficiali di istruzione superiore non sono sempre pronti a rispondere alle esigenze legate all'espansione dei mercati formativi e spesso mancano il bersaglio. In molti paesi, l'erogazione di istruzione superiore ufficiale è insufficiente e soggetta a un'ammissione fortemente selettiva degli studenti. Le istituzioni tradizionali sono spesso organizzate in forme impostate sull'offerta e pesantemente istituzionalizzate e mancano della flessibilità necessaria per rispondere in tempo reale alle nuove esigenze di contenuti e metodologie. La riduzione dei finanziamenti pubblici contribuisce anch'essa ad aumentare il divario tra la domanda e l'offerta ufficiale.

Vi sono pertanto tutte le condizioni perché emergano dei *provider* alternativi al di fuori dell'istruzione superiore ufficiale, che stanno prontamente cogliendo le opportunità di un mercato potenzialmente ghiotto. Questi nuovi *provider* si rivolgono alle discipline nuove o trascurate, a cui le istituzioni tradizionali hanno dato attenzione scarsa o nulla, colmando spesso mercati di nicchia e utilizzando approcci flessibili per rispondere alle esigenze dei clienti.

Le nuove tecnologie informatiche e delle comunicazioni hanno favorito modi diversi e più decentralizzati di organizzare l'istruzione fornendo un accesso più facile ai software didattici. Molti nuovi *provider* sono pertanto ad alto contenuto tecnologico e vengono caratterizzati da forti investimenti di capitali ma risultano operativamente a basso costo.

Va notato che tra i *provider* alternativi di un dato Stato, che mirano a colmare il divario tra domanda e offerta, si possono trovare istituzioni che fanno parte del sistema ufficiale di istruzione superiore di un altro Stato. Ad esempio, lo sviluppo di una "cultura di impresa" associata a un calo dei finanziamenti pubblici ha spinto le università inglesi a commercializzare all'estero i propri servizi didattici offrendo programmi in *franchising* e attirando studenti dagli altri paesi. Questo giustifica la forte presenza delle università inglesi nell'Europa meridionale, a cui abbiamo accennato in precedenza.

Concetti e definizioni di base

La situazione relativa all'istruzione transnazionale è molto fluida e dinamica e termini diversi vengono a volte usati per indicare concetti simili, ma non sempre equivalenti. Vale quindi la pena di chiarire alcune definizioni di base. Ottimi punti di riferimento per la terminologia sono lo UNESCO/Council of Europe Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education^{6,7} e lo studio su "istituzioni, programmi e titoli di studio estranei al sistema didattico del paese ospite"³ realizzato dalla Agenzia Nazionale Svedese per l'Istruzione Superiore.

Va anzitutto fatta una prima distinzione tra due concetti che, in qualche modo, si vanno a sovrapporre:

Istruzione superiore non ufficiale: attività di istruzione superiore operanti in parallelo e al di fuori del sistema ufficiale di istruzione superiore di un paese;

Istruzione transnazionale: attività di istruzione superiore (programmi di studio, serie di corsi di studio o servizi didattici, ivi compresi quelli di istruzione a distanza) in cui i discenti si trovano in un paese diverso da quello in cui ha sede l'istituzione erogante i titoli di studio; tali programmi possono appartenere ai sistemi didattici di uno Stato diverso dal paese ospite o possono operare al di fuori di qualunque sistema didattico nazionale.

L'istruzione transnazionale implica pertanto il superamento delle frontiere dei sistemi di istruzione superiore nazionali e rientra generalmente nella categoria dell'istruzione superiore non ufficiale del paese ospite. Tuttavia l'istruzione superiore non ufficiale può anche includere istituzioni private non transnazionali.

L'istruzione transnazionale viene spesso collegata al *franchising* di programmi e istituzioni, ma può assumere anche altre forme di operatività. I diversi accordi istituzionali possono essere così sistematizzati:

Franchising: è il processo con cui una istituzione di istruzione superiore di un certo paese (*franchiser*) garantisce a un'altra istituzione di un altro paese (*franchisee*) il diritto di fornire programmi/titoli di studio del *franchiser* nel

paese del *franchisee*, a prescindere dalla provenienza degli studenti (che possono essere cittadini del paese del *franchiser*, del *franchisee* o di un paese terzo):

⇒ in molti casi il *franchisee* fornisce soltanto la prima parte di un programma didattico, che può essere riconosciuta come credito parziale finalizzato al conseguimento di un titolo accademico concesso dal *franchiser* in un contesto di "articolazione programmatica";

⇒ il *franchisee* non è sempre riconosciuto nel proprio paese, anche se i programmi/titoli rilasciati dal *franchiser* nel proprio paese sono riconosciuti anche dal paese ospite.

Filiazione: ateneo creato da una istituzione di istruzione superiore di un paese in un altro paese (paese ospite) per offrire i propri programmi/titoli didattici a prescindere dalla provenienza degli studenti:

⇒ il contesto organizzativo è simile a quello del *franchising*, ma il *franchisee* è un ateneo dipendente dal *franchiser*;

⇒ anche in questo contesto valgono però le riflessioni sul *franchising* fatte in precedenza.

Articolazione programmatica: accordi inter-istituzionali con cui due o più istituzioni definiscono congiuntamente un programma di studi in termini di crediti accademici e di loro trasferimento, così che gli studenti che effettuano un corso di studi in una istituzione vedono riconosciuti i propri crediti dall'altra che ne accetta il trasferimento per la prosecuzione degli studi (programmi gemellati, accordi di articolazione...)

Istituzione internazionale: istituzione che offre programmi/titoli "internazionali" che non fanno parte di un sistema didattico specifico:

⇒ può avere filiazioni in vari Stati;

⇒ di rado è riconosciuta dal paese che la ospita;

⇒ può essere accreditata da un organismo di accreditamento americano o avere accordi di articolazione con università inglesi o americane.

Istituzione off-shore: istituzione autonoma creata in un dato paese ma appartenente, per organizzazione e contenuti, al sistema didattico di un altro Stato senza per questo avere sede in esso:

⇒ di rado è riconosciuta dal paese che la ospita;

⇒ può essere accreditata dalle commissioni di accreditamento federali o statali americane;

⇒ può avere accordi di articolazione con altre istituzioni didattiche del paese di appartenenza.

Altri accordi: altri esempi di accordi istituzionali per l'istruzione transnazionale possono essere:

⇒ **grande industria**, che organizza le proprie istituzioni di istruzione superiore o i propri programmi di studio offrendo titoli non appartenenti a nessun sistema nazionale di istruzione superiore;

⇒ **istruzione a distanza:** istituzioni che offrono istruzione a distanza (sono in numero crescente e i loro programmi e titoli possono a volte appartenere al sistema di istruzione superiore di un dato paese).

È possibile che una certa istituzione rientri in più categorie descrittive. Inoltre, con l'aumento della domanda di istruzione superiore, possono venire alla luce nuove modalità e accordi operativi.

Problemi legati all'istruzione transnazionale

L'istruzione transnazionale può essere vista in modo positivo in quanto rappresenta un importante contributo per migliorare l'accesso all'istruzione superiore in paesi dove la domanda è di molto superiore all'offerta proveniente dal sistema ufficiale di istruzione superiore. Essa può anche contribuire alla diversificazione dei modi di somministrazione dei programmi formativi, sia di natura didattica che professionale, ampliando le opportunità didattiche del nuovo pubblico derivante dallo sviluppo di atteggiamenti favorevoli all'educazione permanente. L'istruzione transnazionale è anche vista come un mezzo per sviluppare ulteriormente l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore e per promuovere la cooperazione interculturale⁹.

Esiste tuttavia una crescente tensione tra i sistemi didattici nazionali e il processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore^{3,9}; essa è

dovuta principalmente alla crescita allarmante dell'istruzione transnazionale e ai problemi di trasparenza e di regolamentazione che si vanno delineando. La presenza di istituzioni che altro non sono che "titolifici" e i casi di dubbia legalità nel conferimento dei diplomi non contribuiscono di certo a ridurre le tensioni. Vi sono poi "timori, espressi apertamente nelle università integrate nei sistemi didattici, che gli ultimi arrivati [...] si portino via il fior fiore dei corsi, ossia offrano solo corsi molto richiesti ma di basso costo e con solidi margini di profitto [...], riducendo la capacità delle istituzioni tradizionali di offrire, oltre ad essi, anche corsi poco popolari o ad alto costo, il cui mantenimento è di legittimo interesse pubblico"¹⁰.

Ciò nonostante, l'istruzione transnazionale nel suo complesso non deve essere identificata con attività fraudolente o titoli di carta straccia. Essa si pone per lo più in parallelo ai sistemi formali e in alcuni casi può essere paragonata a essi o risultare persino di livello superiore. Il problema è che, in un sistema sempre più diversificato, mancano i meccanismi necessari a garantire trasparenza e regole adeguate.

Vi sono infatti implicazioni molto gravi dovute alla crescita rapida e incontrollata dell'istruzione transnazionale. Kokosalakis³ sottolinea come tutti i rapporti nazionali stilati dai nove Stati presi in esame dal suo studio rivelino "i problemi cruciali (posti dall'istruzione superiore non ufficiale) in materia di certificazione, riconoscimento, equipollenza dei titoli, trasparenza, controllo e garanzia di qualità e, soprattutto, in materia di un quadro normativo che dia legittimazione a queste tematiche in ambito UE". Le difficoltà sono accresciute dal fatto che l'istruzione transnazionale è spesso situata al di fuori del contesto ufficiale dell'istruzione superiore e, di conseguenza, sfugge alla supervisione formale degli standard accademici. In sintesi, i temi più scottanti legati allo sviluppo dell'istruzione transnazionale sono⁹:

- **regolamentazione:** "le varie conseguenze legislative, culturali e linguistiche delle *partnership* o degli altri accordi in materia di istruzione";

- **certificazione di qualità:** "la garanzia della qualità e degli standard sia dei programmi di studio forniti che dei titoli conferiti attraverso intese di collaborazione";
- **riconoscimento:** "il riconoscimento dei titoli di studio conferiti attraverso intese di collaborazione transnazionali".

Alla base di queste considerazioni si cela una preoccupazione: la necessità di tutelare il consumatore. Come accennato in precedenza, si possono avere cattivi standard qualitativi e vi sono in giro dei "titolifici". Gli studenti possono quindi ricevere titoli senza alcun valore formale o sostanziale. Le aggressive azioni di marketing di programmi e istituzioni non sono sempre utili e anzi possono essere ingannevoli o fuorvianti. Il problema riguarda anche le altre parti in causa, come istituzioni accademiche ufficiali o impiegati, che possono essere ingannati e accettare titoli falsi o non riconosciuti. In questo contesto la certificazione svolge un ruolo importante.

Le basi di una soluzione

Per individuare il modo di risolvere i problemi posti dall'istruzione transnazionale bisogna affrontare, come abbiamo già visto, le tematiche, cruciali e interdipendenti, della regolamentazione, della certificazione di qualità e del riconoscimento.

Regolamentazione

Le questioni ad essa relative non devono essere considerate nel solo contesto delle strutture legali e formali di regolamentazione dell'istruzione superiore di un dato paese, in quanto le linee di demarcazione sono differenti da un caso all'altro e ciò che ha un riconoscimento ufficiale in un paese può non averlo in un altro. In effetti "il fulcro del problema si colloca all'interno del quadro transnazionale di regolamentazione e riconoscimento dell'istruzione superiore nell'Unione Europea"³; qualsiasi misura di regolamentazione deve pertanto prendere in considerazione il diritto del singolo Stato, il diritto comunitario e il diritto internazionale. A que-

sto scopo bisogna ricordare che l'Accordo Generale sul Commercio nei Servizi (GATS) stabilisce parità di trattamento in materia di circolazione dei servizi professionali e didattici attraverso le frontiere nazionali. Nelle relazioni tra gli Stati membri dell'Unione Europea la stessa problematica viene posta dall'attuazione di direttive relative al mercato interno e alla mobilità.

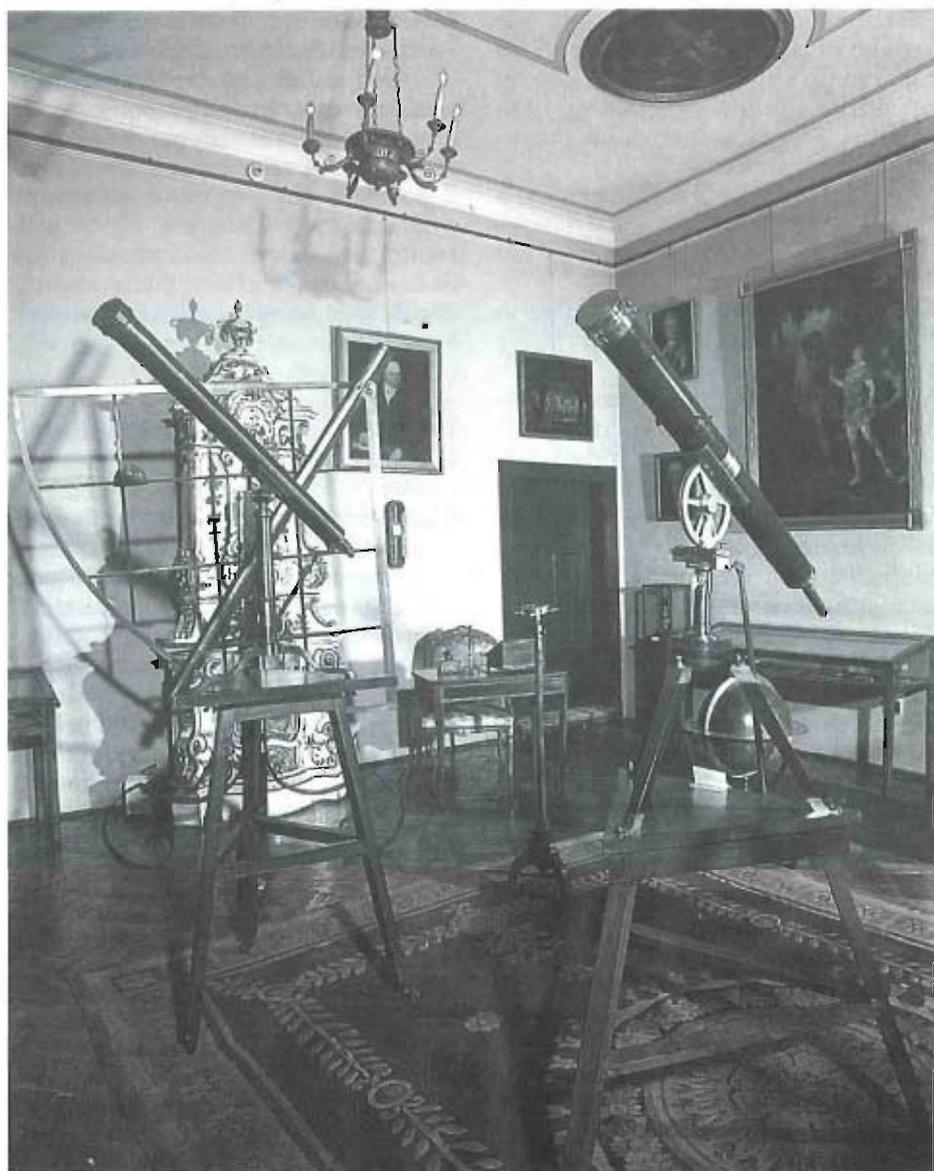
Vale la pena notare che i paesi con tipologie di regolamentazione aperte, come Austria, Olanda e Norvegia, sembrano avere meno problemi con l'istruzione transnazionale in quanto i sistemi aperti tendono ad assorbire l'istruzione su-

periore non ufficiale quando essa si presenta e, ufficializzandola, acquistano un certo controllo su di essa.

Certificazione di qualità

L'istruzione superiore non ufficiale pone problemi di trasparenza e di controllo di qualità in quanto si pone al di fuori del sistema ufficiale e non risulta quindi soggetta ai meccanismi nazionali di controllo di qualità del paese ospite.

Considerando l'istruzione transnazionale dal punto di vista di chi la for-



Università di Cracovia: Collegium Maius, sala Śniadecki

nise, si possono avere due distinte situazioni rilevanti ai fini della certificazione di qualità:

- i programmi/titoli offerti nel paese ospite sono integrati nel sistema ufficiale dello Stato cui appartiene l'istituzione che li rilascia;
- i programmi/titoli offerti non appartengono ad alcun sistema ufficiale.

La prima situazione può ridurre i problemi, in quanto l'istituzione che rilascia i titoli di studio risulta essere soggetta al sistema di certificazione di qualità nel proprio Stato di appartenenza; i programmi oggetto di *franchising* o esportazione sono quindi molto probabilmente riconosciuti nel paese di origine. Tuttavia non sempre vi è completa chiarezza e possono verificarsi problemi per svariati motivi: l'istituzione erogatrice, anche se pubblica nel proprio paese, diviene nel paese ospite una istituzione privata, che dipende finanziariamente dalle tasse accademiche versate dagli studenti; il *partner* può essere una istituzione piccola o di recente formazione che difetta di tradizioni accademiche; non sempre l'accordo di *franchising* garantisce un sufficiente controllo in materia di supervisione della didattica e degli esami, della qualità dei docenti e delle risorse o della protezione degli studenti da parte dell'istituzione erogante.

Comunque sia, l'istituzione erogante è la prima responsabile della qualità dei titoli rilasciati, il che pone un problema di immagine per la stessa istituzione e per il sistema di istruzione superiore nazionale a cui essa appartiene qualora i programmi in *franchising* non mantengano standard adeguati. Questo già di per sé costituisce un meccanismo di salvaguardia degli standard qualitativi, in quanto il sistema nazionale (Conferenza dei Rettori, agenzia nazionale per la certificazione di qualità o governo) è interessato a non veder macchiata la propria immagine e pertanto, con ogni probabilità, assumerà misure cautelative.

È comprensibile, in questo contesto, che i paesi che si ritrovano a essere i principali esportatori di istruzione superiore, nel tentativo di affrontare gli argomenti legati alla qualità dell'istruzione transnazionale – visti dalla prospettiva del *provider* – abbiano prodotto codici di comportamento

che contengono raccomandazioni rivolte alle istituzioni erogatrici miranti ad assicurare la qualità dell'istruzione fornita e gli standard dei titoli rilasciati. Alcuni esempi significativi di tali codici di comportamento sono:

- nel **Regno Unito**: *Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education*, stilato dall'Higher Education Quality Council (1996); *Quality Assurance Code of Practice: Collaborative Provisions*, redatto dalla Quality Assurance Agency.
- negli **Stati Uniti**: *Principles of Good Practice for Educational Programs* per i cittadini stranieri, sottoscritto dagli organismi di accreditamento istituzionali a livello regionale;
- in **Australia**: *Code of Ethical Practice in the Offshore Provision of Education and Educational Services by Australian Higher Education Institutions*, di cui è autore l'Australian Vice-Chancellors Committee.

Il secondo caso, quando cioè l'istituzione erogatrice non appartiene ad alcun sistema ufficiale, si sottrae alla regolamentazione; la situazione è dunque più fluida e atta a creare problemi. Alcuni *provider* sono comunque consapevoli di tale problema di immagine e cercano di trovare forme di legittimazione per i propri corsi, a volte tramite alleanze con università di salda fama. Un'altra possibilità per acquisire un marchio di qualità è data dal riconoscimento internazionale da parte di organismi privati attivi nelle varie aree tematiche. In un approccio più globale, la Global Alliance for Transnational Education (GATE) ha individuato un codice di comportamento in materia di istruzione transnazionale e un processo di certificazione per quelle istituzioni che si sottopongono a specifiche procedure e aderiscono ai principi stabiliti. Tuttavia vi è chi critica questo tipo di impostazione.

Dalla parte della domanda, ossia dei paesi riceventi, si possono identificare varie forme di reazione per cercare di risolvere i problemi dell'istruzione transnazionale, che vanno dalla messa al bando pura e semplice dei programmi transnazionali fino all'integrazione di tali programmi nel sistema ufficiale di istruzione superiore attraverso una procedura di riconoscimento.

L'approccio radicale – ossia lo stretto controllo sull'operato dell'istruzione

transnazionale – non appare conveniente, in quanto esso entrerà probabilmente in conflitto con l'Unione Europea o con il diritto internazionale, e in ogni caso potrà solo posporre i problemi senza risolverli. Lo si è visto di recente in Grecia, dove l'istruzione superiore non ufficiale è vietata dalla Costituzione. In tale Stato, tuttavia, a seguito di un'azione promossa dalla Corte di Giustizia Europea, dovrà tra breve entrare in vigore un decreto presidenziale che modificherà la legislazione in materia di università private, equiparazione dei diplomi, titoli accademici e diritti professionali onde allinearsi agli altri paesi dell'Unione Europea¹¹.

Un approccio più pratico ed efficiente può essere quello di istituire prassi appropriate per riprendere parzialmente il controllo sull'istruzione transnazionale attuata nello Stato tramite meccanismi e/o incentivi per sottoporla alle procedure per la certificazione di qualità applicate all'istruzione superiore ufficiale.

I problemi della certificazione di qualità derivanti dall'istruzione transnazionale destano preoccupazione nella maggior parte dei singoli paesi europei, ma esiste anche una dimensione europea della questione. Difatti, oltre a essere fonte di apprensione comune, la definizione di questi problemi può evidenziare i settori nei quali è possibile prevedere un intervento, come la promozione di politiche di mutuo riconoscimento, l'equiparazione dei titoli e la trasparenza della loro produzione e regolamentazione che, dopo tutto, sono i prerequisiti per la promozione della libera circolazione delle persone in Europa. Ci si attende che lo European Network for Quality Assurance in Higher Education, di recente creazione, svolga un ruolo essenziale nel controllo e nello scambio di informazioni e di codici di comportamento relativi all'erogazione di istruzione transnazionale. Va comunque sottolineato che lo European Network non è – né dovrebbe essere – un'agenzia europea di accreditamento.

Riconoscimento

Il riconoscimento di istituzioni e programmi, per scopi accademici e/o professionali, è un soggetto comples-

so che implica conflitti di interessi a diversi livelli tra la protezione dei diplomi e delle professioni tradizionali e le esigenze legate alla mobilità e al mercato [...].

Per affrontare in termini generali il tema del riconoscimento dei titoli conseguiti ai sensi degli accordi di collaborazione transnazionale esiste già un ampio quadro normativo e metodologico di riferimento costituito dalla Convenzione di Lisbona in materia di Riconoscimento¹². La Convenzione ha un particolare valore soprattutto per quanto riguarda la mobilità studentesca, ma si applica solo ai titoli conseguiti nei sistemi di istruzione superiore riconosciuti dagli Stati firmatari e non affronta i problemi specifici del riconoscimento derivanti dall'istruzione transnazionale. In questo contesto assume invece grande importanza l'opera svolta dal gruppo di lavoro sull'istruzione transnazionale attivo in ambito ENIC sotto gli auspici dell'UNESCO (CEPES) e del Consiglio d'Europa, che si sta occupando delle "problematiche della qualità e della valutazione dei programmi e delle istituzioni di istruzione superiore in *franchising* per proporre direttive miranti al riconoscimento dei titoli concessi da queste istituzioni"⁶.

Il gruppo di lavoro ha redatto un codice di comportamento in materia di istruzione transnazionale⁷ attualmente in fase di valutazione da parte del comitato della Convenzione di Lisbona in materia di Riconoscimento. Tale codice si prefigge di fornire un quadro normativo che presenti le prospettive sia dei paesi erogatori che di quelli destinatari. Il codice fornisce una serie di principi, sotto forma di dichiarazioni aventi valore normativo, che mirano ad essere una fonte di riferimento per la garanzia della qualità e la valutazione dei programmi, a contribuire alla tutela degli studenti, dei datori di lavoro e delle altre parti in causa nonché a facilitare il riconoscimento dei diplomi.

Il secondo punto si riferisce alla trasparenza della certificazione, che può essere fortemente aumentata grazie all'impiego sistematico di una integrazione dei diplomi sviluppata come iniziativa congiunta da parte della Commissione UE, del Consiglio d'Europa e

dell'UNESCO/CEPES. La Confederazione, con il sostegno della Commissione UE, sta realizzando un progetto per promuovere l'attuazione di una integrazione dei diplomi in tutti gli Stati Membri dell'UE e del SEE. Se tale prassi diverrà la norma, difficilmente le istituzioni di istruzione superiore non ufficiali potranno sottrarsi a essa e le informazioni supplementari contenute in tale integrazione saranno utili per valutare il valore dei titoli rilasciati.

Basi per l'azione

L'istruzione transnazionale provoca nel settore dell'istruzione superiore una situazione di fluidità e concorrenza che lo modifica totalmente. Ciò rappresenta una fonte di preoccupazione per i singoli stati UE nonché per l'intera Unione. Le dimensioni nazionali ed europee del problema vanno tenute presenti quando si progettano misure intese a rafforzare gli aspetti benefici dell'istruzione transnazionale in termini di opportunità formative e a eliminare o ridurre le tensioni legate alla qualità e agli standard dei titoli rilasciati.

Una prima questione di base da affrontare è quella della chiarificazione e della trasparenza. Una migliore comprensione della base normativa dell'istruzione transnazionale, delle sue prassi e dei suoi effetti è un mezzo essenziale per renderla accettabile sia per i sistemi che la erogano che per quelli che la ricevono. La trasparenza nei meccanismi che la regolamentano, nella formulazione degli accordi transnazionali, nel loro controllo e nella loro valutazione nonché nel riconoscimento e nella certificazione dei titoli di studio rilasciati sono prerequisiti fondamentali per allentare le tensioni.

Per concretizzare il raggiungimento di questi obiettivi si possono prevedere e introdurre nel dibattito alcuni possibili piani d'azione, ovvero:

Studio sull'istruzione transnazionale in Europa: eseguire uno studio mirante a tracciare una mappatura degli sviluppi europei della situazione e delle tendenze del *franchising* didattico, delle tipologie di istruzione non ufficiale, dei meccanismi regolatori attualmente esistenti o ipotizzabili per il futuro, dei problemi esistenti e degli

esempi di prassi valide per risolverli. Lo studio dovrebbe essere sviluppato con il sostegno delle Conferenze dei Rettori e in stretta cooperazione con lo European Network for Quality Assurance, per consentire di valutare le ripercussioni in materia di garanzia di qualità, e con la rete NARIC/ENIC, onde collegarsi alle questioni relative al riconoscimento dei titoli, all'accesso e all'informativa per gli studenti e gli altri interessati. Si devono raggiungere delle conclusioni sulle modalità di armonizzazione normativa e occorre incoraggiare i codici di comportamento migliori. Il sostegno della Commissione Europea è essenziale per tale studio, che deve coinvolgere tutti i paesi firmatari della Dichiarazione di Bologna. Le implicazioni delle direttive GATS e UE in materia di istruzione transnazionale devono trovare spazio in questo studio o essere trattate in un rapporto separato.

Monitoraggio sulla garanzia di qualità nell'istruzione transnazionale: oltre allo studio ora proposto, lo European Network for Quality Assurance potrebbe seguire da vicino le modalità con cui i sistemi nazionali per il controllo di qualità affrontano la valutazione dell'istruzione superiore non ufficiale, mirando alla diffusione dei codici di comportamento più validi. Sarebbe anche utile seguire le discussioni che avvengono in altri organismi sulla creazione di codici o di guide comportamentali che potrebbero rivelarsi utili per i sistemi nazionali.

Quadro legale nazionale di regolamentazione: ogni paese dovrebbe prendere in seria considerazione il quadro legale per la regolamentazione dell'istruzione superiore onde sviluppare un approccio più ampio, diversificato ed elaborato tenendo a mente che i sistemi di regolamentazione aperti si sono dimostrati più adatti al recepimento delle forme nuove e non ufficiali di istruzione superiore.

Il ruolo della rete NARIC/ENIC: l'esperienza NARIC/ENIC in materia di riconoscimento dei titoli di studio ufficiali ai sensi della Convenzione di Lisbona è di grande importanza per affrontare il difficile problema del riconoscimento dei titoli non ufficiali. La Convenzione, sebbene rivolta, in senso legale stretto, al riconoscimento dei titoli ufficiali

ciali, fornisce un quadro procedurale e metodologico che può essere utile per l'istruzione transnazionale, come si evince chiaramente dal codice di comportamento attualmente in corso di preparazione presso la rete NARIC/ENIC. NARIC/ENIC dovrebbero pertanto essere incoraggiati a procedere nel proprio lavoro di dibattito e diffusione delle prassi migliori.

dei titoli di studio e per fornire migliori informazioni per la protezione del consumatore e le procedure di riconoscimento.

Rimane solo da dire che la concorrenza selvaggia e la mercificazione dell'istruzione superiore si pongono in serio conflitto con l'ethos accademico tradizionale caratterizzato da amore per lo studio e ricerca del sapere fine a

and Universities, possono "vendere uno dei miti più devastanti del nostro tempo, ossia l'idea che i poteri intellettuali, la profonda comprensione e le valide competenze possono essere trasmesse con *delivery systems*"¹³.

È essenziale che l'università tradizionale, dedita alla ricerca, mantenga la sua dedizione allo studio disinteressato, di cui va orgogliosa, e alla creazione di un ambiente adatto alla socializzazione e alla formazione del carattere degli studenti in un giudizio equilibrato con il servizio delle esigenze provenienti dalle aspettative nuove e più ampie della società. Soprattutto, l'università moderna, come le antiche accademie greche, deve tenere sempre a mente, nella sua missione, una domanda: "quale tipo di cittadini voglio che siano i miei laureati?"

Note

¹ Dichiarazione di Bologna: *The European Higher Education Area*. Dichiarazione congiunta dei Ministri dell'Istruzione Europei riunitisi a Bologna il 10 giugno 1999.

² Marchese T., *Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Postsecondary Marketplace*, American Association for Higher Education Bulletin, maggio 1998.

³ Kokosalakis N., *Non-official Higher Education in the European Union*, Centre for Social Morphology and Social Policy, Atene 1998.

⁴ O'Mahony M., *The University at Risk - Emerging Competitors*, presentazione visiva preliminare alla discussione, Atti dell'11° Assemblea Generale della CRE, Azione CRE n. 113, 1998.

⁵ OCSE, *Lifelong Learning for All*, Rapporto OCSE, Parigi, 1996.

⁶ CEPES, Rapporto ad Interim del Gruppo di Lavoro sull'Istruzione Transnazionale, giugno 1999.

⁷ CEPES, *The UNESCO/Council of Europe Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, CEPES, 1999.

⁸ Högskoleverket, *Institutions, Programmes and Qualifications Outside of the Educational System of the Host Country*, Agenzia Nazionale Svedese per l'Istruzione Superiore, marzo 1998.

⁹ Vlasceanu L., *Transnational Education as a Challenge to Academic Mobility and Recognition*, presentazione a una Tavola Rotonda sull'Internazionalizzazione dell'Istruzione Superiore, Lisbona 18-19 novembre 1999.

¹⁰ Chipman L., *The Changing Face of Transnational Education: Moving Education - Not Learners, Part I: Crisis and Opportunity in Transnational Education*, Higher Education in Europe, Vol. XXIV, n. 2, 1999.

¹¹ Times Higher Education Supplement, *Greece in Harmony with EU*, THES, 25 febbraio 2000.

¹² Consiglio d'Europa, *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*, Lisbona, 1997.

¹³ Scheider C., *Not-so Distant Competitors - Readers React*, Bollettino AAHE, maggio 1998.



Università di Cracovia: la facciata del Collegium Maius

Promozione e attuazione dell'integrazione dei diplomi: come si diceva in precedenza, è importante diffondere l'uso dell'integrazione dei diplomi come mezzo per introdurre una maggiore trasparenza nella certificazione

se stesso. I *provider* alternativi non producono necessariamente nuovo sapere: essi sono più interessati alla trasmissione del sapere già esistente e, per usare le parole del Presidente dell'Association of American Colleges

Formazione degli adulti

MUTAMENTI IN CORSO

Elaine El-Khawas

University of California, Los Angeles (USA)

Un esame dei mutamenti in corso nel settore dell'istruzione degli adulti. Con ogni probabilità, il cambiamento – dovuto all'impatto congiunto dei nuovi soggetti attivi nel settore e dei nuovi modi di utilizzo della tecnologia informatica – sarà considerevole. Per sviluppare una risposta efficace, le università devono comprendere alcune caratteristiche fondamentali del nuovo ambiente competitivo che caratterizzerà la formazione permanente

Negli anni a venire, una delle maggiori sfide per l'istruzione superiore sarà quella di adattarsi alla forte crescita dell'educazione continua*. UNESCO, OCSE e altre organizzazioni hanno rilevato che, nei prossimi decenni, gli adulti formeranno una componente sempre più ampia di molti sistemi di istruzione superiore (Ehrman, 1996; UNESCO, 1996). Sia le economie in via di sviluppo che quelle altamente industrializzate dovranno affrontare le crescenti esigenze formative di un numero sempre maggiore di propri cittadini. Specialmente nei paesi che stanno attraversando una fase di espansione economica, aumenteranno i lavoratori adulti che cercheranno migliori opportunità sia tramite la formazione professionale e l'affinamento delle proprie competenze che attraverso gli studi universitari (Banca Mondiale, 1994). Così la tendenza allo sviluppo di un mercato economico davvero globale – che comporta anche sconvolgimenti indotti dagli squilibri del commercio internazionale e dai processi di fusione e riorganizzazione tra le multina-

zionali – farà sì che quantità sempre maggiori di lavoratori non considereranno più sicuro il proprio impiego e si rivolgeranno alla formazione superiore per tutelarsi dalle incertezze occupazionali.

Allo stesso modo i professionisti di molti settori (tra cui ingegneri, operatori sanitari, docenti e via discorrendo), alla luce dei rapidi cambiamenti tecnologici e organizzativi, cercheranno maggiori opportunità di aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze. In molte professioni la formazione ricorrente periodica è già richiesta dalle associazioni nazionali di categoria. In molti paesi la formazione degli adulti a fini professionali e occupazionali è una pratica già largamente diffusa. Secondo un recente studio condotto negli Stati Uniti, ad esempio, un terzo degli adulti lavoratori è impegnato in attività di formazione professionale e tale percentuale supera il 50% per manager e liberi professionisti (Kopka & Peng, 1994). Gli adulti sono già una presenza significativa in molti sistemi di istruzione superiore. Spesso ad essi sono

riservati centri di formazione ricorrente, divisioni ampliate o programmi speciali, come quelli delle università aperte a finanziamento statale. Un'ampia parte delle attività didattiche degli adulti riguarda quindi la formazione professionale e l'affinamento delle competenze. Assai sviluppata è anche l'attività di sviluppo di quadri e dirigenti, mentre un altro segmento, anch'esso corposo, è diretto all'aggiornamento delle competenze tecniche e professionali (OCSE, 1973).

Tuttavia la richiesta di formazione permanente ha ampi margini di crescita nel prossimo futuro. Nella maggior parte dei casi gli attuali livelli di partecipazione degli adulti all'istruzione superiore non sono che la punta dell'iceberg di una domanda – assai più ampia e già esistente – di formazione professionalizzante rivolta ai lavoratori adulti. In molti paesi la formazione sul posto di lavoro e i corsi intensivi brevi sono una componente importante della formazione degli adulti; sono numerosi i lavoratori coinvolti in queste iniziative formati-

* Il presente articolo è comparso in edizione integrale in "Higher Education Management", vol. 11, n. 2/1999 con il titolo *The "new" competition: serving the learning society in an electronic age.*



Università di Cracovia: un cortile interno

ve brevi finanziate direttamente dai datori di lavoro, dai sindacati o da altri organismi. La società internazionale di consulenza e revisione Arthur Andersen, ad esempio, spende ogni anno più del 6% dei suoi introiti per la formazione interna (Davis & Botkin, 1994).

Con l'andar del tempo la richiesta di questo tipo di istruzione a carattere occupazionale crescerà in modo nettissimo. Molti tra i maggiori enti e imprese, consapevoli che un personale competente e flessibile è essenziale per garantire una crescita vigorosa della produttività e dell'innovazione, si impegneranno sempre di più per rispondere alle esigenze formative dei propri addetti, e una percentuale sempre crescente del personale esprimerà esigenze formative sempre più ampie, che superano i limiti delle opportunità che possono essere offerte sul luogo di lavoro o in pochi giorni di seminario. Non è possibile fornire dati precisi, ma ci si attende che in futuro sempre più lavoratori adulti cercheranno di compiere studi "formali", anche universitari, compatibili con la propria formazione di base.

I discenti adulti, specie se lavoratori, formeranno quindi, nei prossimi decenni, un mercato molto importante per le istituzioni di istruzione supe-

riore. Questa tendenza storica mostrerà i propri effetti con ritmo diverso da paese a paese, ma la linea di fondo è chiara: se nel XX secolo l'istruzione superiore concentrava la sua attenzione soprattutto sulla "formazione iniziale" dei giovani, nel secolo appena iniziato saranno le esigenze formative permanenti della popolazione adulta ad avere un ruolo sempre maggiore nell'ambito dell'istruzione superiore.

Governi e università si trovano di fronte alla sfida di comprendere appieno questa situazione e di programmare una risposta adeguata all'aumento della domanda di formazione degli adulti nel senso più ampio del termine. Le istituzioni tradizionali ne devono affrontare diverse sfide se decidono di servire i discenti adulti in un ambiente mutevole. Tre sono particolarmente impegnative: la decisione di molti paesi di basarsi sulla formazione a distanza per far fronte all'aumento degli studenti, l'espansione senza precedenti delle applicazioni pratiche dell'informatica e delle comunicazioni e la maggiore concorrenza nel mercato della formazione degli adulti. Queste tre tendenze, i cui effetti si sovrapporranno o si rafforzeranno vicendevolmente, mostrano che il futuro ha in serbo un ambiente nuovo e più competitivo per i servizi educativi per adulti.

In questa sede intendiamo valutare le trasformazioni in atto, dando particolare attenzione ad alcuni elementi chiave del contesto altamente competitivo che si va delineando. Una conclusione fondamentale è che questo nuovo contesto richiederà in futuro risposte nuove e diverse da parte delle istituzioni.

Il nuovo contesto competitivo

Tra i vari paesi si sono registrate in passato esperienze diverse in materia di istruzione degli adulti, soprattutto per quanto riguarda la misura in cui le università e le altre istituzioni tradizionali hanno servito questo tipo di studenti. Per molti anni il modello tipico è stato quello in cui le università offrivano limitate opportunità formative attraverso corsi

serali o per corrispondenza oppure in speciali dipartimenti distaccati. In alcuni ambienti la formazione degli adulti veniva organizzata e gestita da istituzioni *ad hoc*. Gli studenti adulti, in entrambi i casi, non avevano che sporadici contatti diretti con gli studenti più giovani, della fascia di età tradizionale, che restavano al centro dell'attenzione delle università.

La realtà della formazione degli adulti oggi è molto diversa. Gli adulti studiano in contesti diversificati, sia all'interno delle università tradizionali che in altri ambiti (Curran, 1997). La struttura degli studi e l'impostazione dei corsi sono divenute molto più varie; i settori disciplinari sono più numerosi; l'ubicazione delle sedi è diversificata e i soggetti che finanziano le iniziative sono molteplici, dai datori di lavoro ai sindacati e alle organizzazioni di categoria. La formazione a distanza, che ha svolto un ruolo significativo a servizio degli adulti di molti paesi (UNESCO, 1998), viene sempre più rivalutata grazie al crescente utilizzo delle metodologie informatiche. Sempre più spesso vengono offerti programmi in cui gli allievi studiano grazie all'informatica, usando la posta elettronica per comunicare con i docenti e gli altri studenti e attingendo alle risorse informative disponibili su Internet.

Nel mercato della formazione degli adulti la concorrenza è sempre più aspra. Poiché si reputa che il progresso informatico porterà con sé la prospettiva di forti economie di scala, il numero dei soggetti erogatori di formazione si è ampliato. Già adesso alcune istituzioni usano le tecnologie informatiche per promuovere geograficamente l'espansione dei propri programmi in vari quartieri della stessa area urbana o in campus satelliti o persino oltre i confini nazionali. In molti Stati le università private hanno dimostrato un forte interesse nella formazione degli adulti con la creazione di programmi in materie molto popolari e legate all'attività professionale come gestione aziendale e informatica. Le tendenze attuali fanno ritenere che i programmi per adulti verranno sempre più spesso

offerti da datori di lavoro, sindacati e organizzazioni di categoria oltre che dalle principali multinazionali che decidono di organizzare corsi che rilasciano regolari certificati o diplomi per far fronte alle specifiche esigenze formative del proprio personale. La concorrenza verrà anche da un settore emergente, quello delle società private a fini esplicitamente commerciali e di lucro. Marchese (1998) ha recentemente descritto una serie di ambiziose iniziative americane con cui tali società stanno tentando di attrarre i discenti adulti verso i propri programmi.

Per il momento questi ultimi sviluppi hanno riguardato esclusivamente gli Stati Uniti, in cui già da tempo nel settore dell'istruzione superiore regna un clima concorrenziale e di mercato. Tuttavia buona parte dello slancio di queste nuove iniziative si basa sul fatto che il sapere elettronico consente ai nuovi *provider* di ampliare la propria sfera d'azione. Così l'attuale esperienza americana dovrebbe probabilmente essere vista come un segno di ciò che potrebbe avvenire anche in altri paesi. Il ritmo e gli aspetti specifici varieranno, ma la nuova concorrenza – *provider* che uniscono sapere elettronico e fini di lucro – avrà probabilmente ripercussioni sulla formazione degli adulti anche in altri paesi.

È importante, perciò, che le istituzioni tradizionali comprendano le caratteristiche che potrebbero dominare il mercato della formazione degli adulti negli anni a venire. Questo articolo passerà in rassegna alcuni dei tratti più salienti del nuovo ambiente competitivo, riportati anche nella tabella 1. Alcuni – i mercati di nicchia, ad esempio – sono già familiari e riscontrabili in svariate istituzioni tradizionali. Essi potrebbero, tuttavia, prendere in futuro nuove direzioni e diventare più potenti strategicamente se organizzati in modo nuovo o su scala maggiore. L'unione di informatica e di altre forme non tradizionali di sapere con il fine di lucro da parte di organismi capaci di svilupparsi operativamente su vasta scala può comportare una realtà molto diversa da quella odierna.

Tabella 1 – Elementi della concorrenza

- Offerte distaccate geograficamente
- Attuazione per via informatica o virtuale
- Enfasi sui fattori di convenienza
- Obiettivo: le nicchie del mercato
- Imprese grandi, a fini di lucro

Fonte: autore

Offerte distaccate

In molti grandi sistemi di istruzione superiore ci sono da tempo esempi di istituzioni la cui attività si svolge in una pluralità di sedi. Le università di Londra, le gemmazioni dell'Università di Parigi, i sistemi multicampus americani e le fusioni tra istituzioni in Australia non sono che esempi diversi di una tendenza più generale. Molte forme di *campus* satelliti sono state create per offrire programmi di istruzione in diversi punti della stessa area urbana.

Negli Stati Uniti, la strategia delle offerte geograficamente distaccate ha assunto di recente una nuova dimensione. Invece di un paio di sedi, alcune istituzioni ne hanno più di cento. La Webster University, in Missouri, che adotta da svariati anni un approccio multicampus, è giunta a un livello tale di espansione da avere 64 sedi negli Stati Uniti e 6 centri di istruzione in altri paesi. Lo University College della University of Maryland è un altro esempio particolare. Nato per offrire istruzione universitaria ai membri delle forze armate americane in servizio all'estero, si è espanso e conta oggi più di 35.000 studenti in oltre 100 sedi sparse in tutto il mondo [...].

Attuazione per via informatica

Molte università, nel corso degli anni, hanno utilizzato varie forme di tecnologia informatica, sebbene per lo più come integrazione alle forme tradizionali di offerta educativa. Negli ultimi dieci anni lo sviluppo tecnologico ha aumentato in modo considerevole la possibilità dell'apprendi-

mento elettronico, ponendo le basi di un vasto mutamento. L'impiego dell'informatica – impartire corsi con TV via cavo, trasmissioni satellite, video interattivi, Internet e altri modi virtuali di somministrazione – è una tendenza che conoscerà una forte crescita nell'immediato futuro, specie per quanto riguarda l'istruzione degli adulti. Molte università degli Stati Uniti offrono adesso specifici programmi di laurea interamente attraverso Internet [...]. Una recente tendenza è quella di non avere una sede fisica e di offrire servizi esclusivamente informatici [...].

Questo fenomeno è compatibile con molti obiettivi dell'istruzione a distanza. L'ampio raggio dell'istruzione elettronica aumenta l'atmosfera competitiva, così come l'arrivo sul mercato di alcune grandi società nel ruolo di *partner* pronti a fornire un supporto tecnico. Oltre tutto alcuni tra gli ultimi arrivati nel mercato dell'istruzione per gli adulti, società a fini di lucro come la Sylvan Learning e la Computer Learning Systems, hanno avuto sinora un'esperienza in materia spesso limitata a programmi di formazione professionale o ricorrente più che al conferimento di diplomi. La scala sempre più ampia delle operazioni, resa possibile dall'informatica e dagli ambiziosi piani di molti nuovi *provider* a fini di lucro, ha il potenziale per trasformare le offerte educative e i metodi di somministrazione dell'educazione e della formazione degli adulti.

Enfasi sulla convenienza

Da tempo si è compreso che gli studenti adulti, per riuscire a conciliare l'apprendimento con gli altri impegni della propria vita, al momento della scelta tra le varie opzioni educative danno importanza alla flessibilità modulare, alla facilità di raggiungimento della sede e ad altri fattori pratici. Molti, in particolare, preferiscono programmi collegati al proprio ambiente lavorativo e alle proprie occupazioni e patrocinati dai propri datori di lavoro. Per altri, che intendono cambiare attività professionale, è molto importante che i programmi

possano essere completati senza incidere troppo sull'orario di lavoro del momento. Molte istituzioni tradizionali hanno da tempo intrapreso iniziative di varia natura (ad es. centri per la formazione ricorrente, programmi di istruzione a distanza, programmi intensivi) che risultano convenienti per il mercato degli adulti. I fattori di convenienza assumeranno probabilmente un'importanza ancora maggiore nell'era emergente dell'apprendimento elettronico e virtuale. Gli adulti non cercheranno più una sede comoda o degli orari che combacino con la loro vita lavorativa; essi potranno invece lavorare al proprio computer, a casa o in ufficio, all'ora che desiderano e avere pieno accesso a lezioni elettroniche, presentazioni multimediali od opportunità interattive informatiche con i tutor e con gli altri studenti. Uno dei nuovi e più ambiziosi progetti sviluppati negli USA, la Western Governors University, si aspetta di riuscire a offrire un'istruzione elettronica a circa 100.000 studenti sparsi per gli Stati in membri. E già altre università virtuali hanno adottato iniziative simili [...].

Nicchie di mercato

Le università più tradizionali si sono vantate di offrire una diversa gamma di offerte corsuali. L'eshaustività è stata vista come un punto di forza, un segno del contributo di un'università ai bisogni formativi della comunità circostante. Anche laddove esistono istituzioni specialistiche - politecnici, centri per la formazione degli insegnanti o istituti di arte e design, ad esempio - queste istituzioni hanno adottato una visione ampia del proprio ruolo e hanno cercato di fornire una vasta gamma di servizi nell'area del proprio mandato.

In questo clima diverso e più competitivo sta emergendo una tendenza nuova. Negli ultimi 10 anni si sono andati sviluppando nell'Europa centro-orientale svariate istituzioni e programmi di nicchia (Farnes, 1997), in genere limitati a corsi di gestione aziendale e informatica. Anche in America Latina ha avuto luogo una fortissima espansione delle istituzioni

private, spesso in nicchie direttamente collegate ai settori in cui l'occupazione è in espansione.

Negli USA la National Technological University è un esempio di una felice combinazione tra l'istruzione elettronica e uno stretto mercato di nicchia. Per più di dieci anni la NTU ha offerto corsi di formazione ricorrente e master agli ingegneri, con insegnamento inviato informaticamente a un ampio numero di datori di lavoro coinvolti nel progetto (Curran, 1997).



Università di Cracovia: Istituto di Fisica

Un'altra importante iniziativa di questo tipo è il Michigan Virtual Automotive College, creato dalle tre maggiori case automobilistiche americane per organizzare e fornire sia formazione breve che corsi di diploma agli addetti del settore automobilistico (Marchese, 1998).

Molti nuovi programmi e istituzioni stanno decidendo di concentrarsi solo su certi mercati ben definiti, che prevedono essere i più richiesti, e spesso anche sulle discipline che possono essere fornite a basso costo. Non si pensa più che certe aree di studio debbano essere offerte; se il mercato e i guadagni in un certo ambito sono scarsi, i nuovi provider prenderanno rapidamente la decisione di sospendere tale

offerta. Questo comportamento appare sensato nell'ottica del singolo provider, ma pone la più ampia questione di come servire il bene pubblico qualora esista un'esigenza sociale di offrire istruzione agli adulti in aree in cui il profitto è minimo o nullo.

Imprese grandi, a fini di lucro

Molti paesi hanno già sperimentato la concorrenza tra organismi attivi nel settore dell'istruzione superiore. La concorrenza, che ha avuto luogo sia tra le sole università pubbliche che tra istituzioni pubbliche e private, è stata provocata da differenze nell'offerta di programmi, da motivi di prestigio o reputazione e, in alcuni casi, da differenze nelle tasse accademiche. Il mercato dell'istruzione degli adulti ha conosciuto la concorrenza più forte, e la flessibilità dell'impostazione temporale dei corsi o la comodità dell'ubicazione sono state alcune delle caratteristiche che hanno distinto le varie offerte istituzionali. In alcuni paesi, molte istituzioni tradizionali sono state attive nell'ambito del mercato per gli adulti, divenendo esperte in questo segmento più orientato al profitto e attento agli umori del mercato.

Un elemento spiccatamente nuovo nel clima competitivo dell'istruzione degli adulti, almeno negli Stati Uniti, è l'arrivo di provider che imperniano la propria attività su motivi puramente commerciali e che perseguono piani economici ambiziosi miranti al successo finanziario nel mercato dell'istruzione degli adulti. Questi nuovi operatori del mercato americano dell'istruzione per gli adulti hanno grandi capitali forniti dalle case madri, dai loro partner commerciali o, in alcuni casi, dagli investitori del mercato azionario (Marchese, 1998).

È nuova anche l'ampiezza delle ambizioni dei nuovi provider orientati al profitto, e nuova è la loro capacità di effettuare operazioni su vasta scala. Essi identificano un programma di nicchia attraente e a basso costo, lo progettano in maniera tale da farlo risultare attraente per gli adulti e lo confezionano in modo da raggiungere una standardizzazione e attrarre

alti volumi di adesioni al fine di ottenere programmi efficaci, economicamente convenienti ed estremamente redditizi.

Queste forze sono già visibili nell'attività dei nuovi *provider* statunitensi. Una nicchia specifica individuata dalla University of Phoenix, ad esempio, è lo studente che ha già un diploma di primo ciclo e desidera affrontare il corso di studi necessario per ottenere l'abilitazione all'insegnamento. L'università ha rivolto la propria offerta alle aree geografiche in cui ci si attende una rapida crescita demografica e in cui, pertanto, vi sarà una crescente necessità di insegnanti (Raphael & Tobias, 1997). Offrendo programmi annuali di abilitazione all'insegnamento in questi Stati, l'università consegnerà un forte volume di attività. Concentrandosi su questa e su alcune altre discipline, essa sarà in grado di raggiungere una standardizzazione delle offerte, conseguendo così un'ottimizzazione dei costi.

Implicazioni per le istituzioni di istruzione superiore

Sebbene si pensi che le università siano lente a cambiare, esistono diverse prove che esse cambiano e si adattano alle nuove circostanze ambientali. Un recente studio tematico dell'OCSE (1998) ha mostrato, ad esempio, che negli ultimi decenni i sistemi di istruzione superiore dei paesi OCSE hanno subito fortissimi cambiamenti, assorbendo alti tassi di partecipazione, introducendo nuove discipline di studio e livelli di diploma e modificando al contempo la missione e la sfera d'azione delle istituzioni esistenti. In questo periodo i nuovi programmi per adulti hanno costituito una parte preminente del cambiamento dell'istruzione superiore attraverso l'introduzione di cicli brevi, la formazione a distanza o altri programmi specialistici.

Per prepararsi al nuovo ambiente più competitivo che si va sviluppando, le istituzioni tradizionali devono decidere che ruolo desiderano assumere in futuro nel settore dell'istruzione degli adulti. Sono possibili

diversi scenari. I nuovi *provider* possono avere un impatto limitato, ad esempio, o perché i governi porranno dei limiti o perché il mercato dell'istruzione basata sull'informatica e il profitto si concentrerà essenzialmente su un tipo di formazione breve che non entrerà in concorrenza con le offerte tradizionali delle università.

I sistemi di istruzione superiore dovranno anche confrontarsi con la prospettiva che i loro rivali, in un mercato di nicchia in forte espansione, possano avere molto successo e attrarre forti quantità di adulti, forse al punto da assumere la gestione dell'intero segmento della formazione degli adulti. Ciò pone domande per i governi e per l'istruzione superiore tradizionale: sarebbe un problema affidare, del tutto o in parte, i master per dirigenti a istituzioni specialistiche a fini di lucro? Se ciò accadesse, chi garantirebbe che in questi nuovi programmi principi formativi e valenze commerciali si fondano armoniosamente (El-Khawarizmi, 1998)?

Se le università tradizionali dovessero competere con questi nuovi soggetti, su quale terreno lo dovrebbero fare? Quali elementi di programmazione dovrebbero adottare, e come dovrebbero essere adattati? Certi fattori pratici, ad esempio, possono avere grande attrattiva per i discenti adulti, ma a ciò le università tradizionali hanno dato scarsa attenzione.

È anche possibile che emergano forme di coesistenza (Curran, 1997) tra istituzioni tradizionali e innovative che si rivolgono a segmenti differenti del mercato della formazione degli adulti. Le nuove istituzioni potrebbero ad esempio concentrarsi maggiormente su programmi relativamente brevi e sull'aggiornamento delle competenze professionali, dove i costi possono essere tenuti bassi e i profitti sono prevedibili. Potrebbe anche darsi che, non appena inizierà a svanire il fascino del virtuale, la formazione elettronica diventi uno dei tanti supporti didattici, così come fu in passato per gli audiolibri, svolgendo un ruolo limitato nel mercato della formazione degli adulti. Alcuni osservatori ritengono che la forma-

zione elettronica sarà particolarmente adatta, ad esempio, a soggetti in cui l'apprendimento è basato sull'ascolto, quali la grammatica, le lingue straniere o i livelli iniziali di molte altre aree disciplinari (Daniel, 1996).

Le istituzioni tradizionali, invece, potrebbero espandere la propria offerta ai discenti adulti o, come è avvenuto di recente nell'Europa centro-orientale, potrebbero affidare questo incarico a una università aperta finanziata statalmente (Farnes, 1997). Anche se si decide che i due mercati possono coesistere, le istituzioni tradizionali dovranno considerare, ad esempio, l'impatto che avranno sui propri programmi la presenza di studenti e docenti con credenziali accademiche ottenute attraverso canali non tradizionali o la decisione dei governi di offrire finanziamenti alle nuove iniziative formative.

La principale minaccia per le istituzioni tradizionali potrebbe giungere dai corsi di master e formazione professionale ricorrente, tra cui quelli rivolti al top management e ai liberi professionisti di consolidata esperienza. Le università hanno avuto per lungo tempo un ruolo preponderante in questo settore sebbene, in alcuni paesi, il predominio dell'università sia stato di recente posto in discussione dagli atenei privati, i cui programmi di master in gestione aziendale, formazione dei docenti e informatica hanno attratto molti studenti adulti. Così una piccola percentuale della formazione ricorrente viene già impartita informaticamente e vi sono indizi che fanno pensare che essa si espanderà rapidamente nel prossimo futuro. Tutto ciò vuol dire forse che le istituzioni tradizionali si divideranno questo mercato avanzato di formazione degli adulti? Se i programmi rivali si dovessero rivelare molto attraenti, le istituzioni tradizionali saranno costrette a rivedere i propri programmi?

Per cogliere le possibili implicazioni in uno specifico paese o ambiente, chi attua la pianificazione dovrà considerare varie questioni: quale segmento dei discenti adulti sarà attratto dai programmi informatizzati? I nuovi

erogatori di istruzione attrarranno solo una piccola parte di questo mercato? Il mercato è abbastanza grande da poter essere diviso, e, in tal caso, come può essere diviso in modo soddisfacente? Governi e istituzioni di istruzione superiore dovranno riflettere sistematicamente su questi problemi, alcuni dei quali sono riportati nella tabella 2.

Tabella 2 – La nuova concorrenza nell'istruzione per gli adulti: domande per la pianificazione

1. Nel contesto dell'istruzione superiore, che ruolo ha oggi l'istruzione degli adulti?
2. Quale importanza hanno le varie forme di istruzione degli adulti?
3. Quanto è importante che le istituzioni di istruzione superiore esistenti mantengano la loro quota attuale del mercato dell'istruzione degli adulti?
4. Quanto è importante aumentare tale quota o difenderla mentre il mercato si va espandendo?
5. Vi sono forme di apprendimento degli adulti più adatte all'istruzione superiore di altre? Quali sono le più importanti e perché?

Fonte: autore.

Conclusione

Questo articolo ha fornito alcuni spunti sul possibile futuro dell'istruzione degli adulti. Se è evidente che, con la crescita economica, in molti paesi si verificherà un aumento della domanda formativa da parte degli adulti, non appare chiaro come si potrà rispondere a tale domanda. L'apprendimento informatizzato e la comparsa di nuovi vivaci *provider* di istruzione per adulti offrono l'occasione di una impostazione profondamente nuova del settore. Le istituzioni tradizionali devono esserne consapevoli e mostrare creatività nella loro risposta.

Un compito critico è quello di comprendere la natura di un mercato competitivo e guidato dal profitto, così come va capita l'attrattiva che l'apprendimento informatizzato e il fattore convenienza hanno sugli adul-

ti. In questo contesto, le istituzioni tradizionali devono considerare le possibili conseguenze di tali sviluppi sul lungo termine e cercare di determinare il modo in cui continuare a servire bene i propri utenti.



Università di Cracovia: un angolo del cortile del Collegium Maius

*Il modello di università strutturata come i campus americani sparirà fra trent'anni?
O l'istruzione superiore tradizionale continuerà a cambiare, ma senza scomparire?
È importante sapere come e cosa cambierà, a fronte della vertiginosa
rapidità di evoluzione e diffusione delle nuove tecnologie*

UNIVERSITÀ VIRTUALE E OPPORTUNITÀ FORMATIVE

Lawrence E. Gladioux e Watson Scott Swail
The College Board, Washington DC (USA)

Il boom del mercato dei computer e l'avvento di Internet e del World Wide Web hanno innescato un rapido aumento nell'erogazione elettronica di istruzione superiore*.

La formazione a distanza con forte base tecnologica esiste da molto tempo, ma la sua crescita nel corso degli Anni Novanta è stata dilagante e ha creato un'industria che sforna ogni mese letteralmente migliaia di corsi *on-line*. La formazione via Internet sta diventando un affare mondiale. L'università virtuale si sta imponendo all'attenzione di educatori, politici e studenti. La visione degli studenti che ottengono un certificato o un diploma senza mai mettere piede in un'aula ha catturato l'immaginazione degli imprenditori dell'educazione e degli investitori di Wall Street.

Secondo l'esperto gestionale Peter Drucker l'università strutturata come un *campus*, quale esiste oggi in America, scomparirà entro 30 anni. Una scommessa migliore è quella che l'istruzione superiore tradizionale cambierà, ma non scomparirà. Bisogna chiedersi come cambierà e il fatto è che, con l'enorme rapidità di

evoluzione dei computer e delle tecnologie a essi collegate e con la rapida proliferazione dei nuovi *provider* e *broker* dell'istruzione superiore, nessuno lo sa.

Quando si valutano le pretese del potere di trasformazione dell'istruzione virtuale, un sano scetticismo appare fondato. Il *marketing* dell'istruzione virtuale è accompagnato da una buona quantità di sciocco entusiasmo sia da parte degli sponsor commerciali che degli ambienti del *non profit*. La storia suggerisce anche che l'influenza delle tecnologie innovative finisce poi col risultare inferiore alle aspettative dei proponenti. All'inizio del XX secolo Thomas Edison riteneva che il cinematografo avrebbe sostituito i libri di testo come sussidio formativo. Cinquant'anni fa erano in molti a sostenere che i programmi didattici della televisione sarebbero stati la salvezza dell'insegnamento in aula.

Premesso ciò, tuttavia, l'espansione delle odierne reti informatiche interattive possiede un potere, una promessa e un fascino a cui istituzioni, governi, società e settore del *non profit* stanno rispondendo in un modo

mai visto. Questo articolo passa in rassegna i recenti sviluppi della tecnologia informatica e dell'istruzione a distanza e tratteggia il modo con cui essi – congiuntamente alle forze economiche – stanno creando un mercato globale per l'istruzione superiore. Nella nostra analisi, per lo più, poniamo delle domande. Le tecnologie informatiche che guidano il cambiamento sono così nuove che si dispone di scarsa esperienza e ancor più scarsi dati sistematici per valutare il futuro.

Noi scriviamo basandoci soprattutto sull'esperienza americana, ma tendenze e problemi non sono diversi in Asia, in Europa e nelle altre parti del mondo dato che in tutto il mondo le forze della globalizzazione economica e tecnologica stanno mutando l'aspetto dell'istruzione superiore.

Ci concentreremo in particolare sulle tematiche relative all'accesso. Le nuove tecnologie serviranno a dare maggiori opportunità a coloro che da sempre sono stati sottorappresentati nell'istruzione superiore? O porteranno ad approfondire il divario tra ricchi e poveri, tra avere e non avere educativo nella società di oggi?

* Il presente articolo è comparso in edizione integrale in "Higher Education Management", vol. 11, n. 2/1999 con il titolo *The virtual university and educational opportunity: panacea or false hope?*

Inizia e ti seguiranno

Vent'anni fa esistevano sul nostro pianeta solo 50.000 computer. Oggi in tutto il mondo si vendono 50.000 computer ogni 10 ore. L'espansione di Internet è stata ancora più dilagante. Nel 1985 in tutto il mondo circa 300.000 persone disponevano della posta elettronica. Dieci anni più tardi, nei soli Stati Uniti, vi erano 80 milioni di utenti (Jones, 1997).

L'evoluzione tecnologica dalla società industriale alla società dell'informazione e del sapere ha modificato per sempre il modo in cui impariamo e facciamo le cose. I *provider* dell'educazione e della formazione stanno imbrigliando la tecnologia informatica per integrare e a volte soppiantare l'aula tradizionale. E anche qui dobbiamo constatare che la formazione a distanza non è una novità. L'istruzione virtuale di oggi affonda le sue radici nelle scuole per corrispondenza, ma ha il potenziale per trascendere le barriere spazio-temporali in modi che solo pochi anni fa erano inimmaginabili. Quasi tutto – testi, dati, immagini, video, audio – può essere trasmesso elettronicamente pressoché ovunque, in ogni momento e in tempo reale tramite Internet e il World Wide Web. Gli approcci visivi e le tecnologie basate sul Web stanno costantemente ampliando il potenziale delle comunicazioni a due vie tra docenti e studenti delle più remote località.

Lo sviluppo di questa capacità tecnologica è il risultato di una relazione a due vie tra *provider* e pubblico: il progresso tecnologico ha creato consapevolezza e desiderio di possesso tra gli utenti, mentre l'impiego degli strumenti avanzati ha spinto i *provider* a sviluppare ulteriormente le tecnologie. Dolence e Norris vedono un elemento darwiniano in questo mutamento della società: "La società sta subendo una trasformazione fondamentale dall'età industriale all'età dell'informazione. Persone, organizzazioni, società e nazioni ne sono influenzate, sebbene non tutte allo stesso modo e con la stessa rapidità. Coloro che ridefiniscono con maggiore efficacia i propri comportamenti sugli standard dell'era informatica

trarranno sostanziali benefici. Coloro che non lo faranno verranno soppiantati o ridimensionati dai loro avversari più agili" (Dolence & Norris, 1995, p. 2).

Per quanto riguarda gli studenti, si deve tenere presente che i diplomati di oggi sono già figli dell'età informatica e che gli studenti di domani saranno ancora più condizionati dai *media* elettronici. Negli Stati Uniti, nel 1996, solo 1,5 milioni di bambini poteva accedere a Internet dalla propria classe. Si prevede che nel 2002 l'accesso riguarnerà 20 milioni di studenti e il 90% delle scuole pubbliche americane.

Gli universitari di oggi si aspettano sempre di più di ricevere un insegnamento tramite i computer e le più recenti tecnologie informatiche, non da ultimo perché lo richiede un mercato del lavoro sempre più competitivo. Come dice Kenneth Green, le istituzioni manifestano una "sorta di negligenza didattica" se omettono di fornire agli studenti, nell'ambito della loro esperienza formativa, l'apprendimento delle nuove tecnologie (Green, 1997b, p. 9).

Fabbisogni di formazione e *provider* formativi

L'opportunità tecnologica si è unita all'imperativo economico di espandere la domanda generale di istruzione superiore e modificare la sua somministrazione nello spazio e nel tempo. Le economie del sapere richiedono livelli sempre maggiori di istruzione e formazione. Negli Stati Uniti, le statistiche mostrano che dal 70% al 90% degli impieghi futuri richiederà una formazione postsecondaria. La richiesta di competenze e credenziali, nel mercato del lavoro, non mostra segni di flessione.

Gli incentivi e le pressioni economiche stanno spingendo a livelli record le iscrizioni alle università americane. Nella fascia di età tra i 18 e i 24 anni le percentuali di partecipazione non sono mai state così alte e anche il mercato per la formazione e la riqualificazione dei lavoratori adulti sta attraversando un momento di forte espansione. Alcune stime mostrano che

quasi la metà della popolazione americana adulta, in un modo o nell'altro, è impegnata in corsi di istruzione o formazione *part time* e le iscrizioni a tali iniziative stanno crescendo con velocità tripla rispetto all'istruzione a tempo pieno.

Negli Stati Uniti la partecipazione all'istruzione postsecondaria sta assumendo forme sempre più complesse. I termini "tradizionale" e "non tradizionale" stanno diventando sempre meno utili per descrivere gli studenti di oggi. Molti studenti prolungano la propria formazione con corsi *part time*, suddividendosi tra studio, lavoro e responsabilità familiari, oppure dedicandosi solo saltuariamente allo studio e frequentando più di una istituzione prima di laurearsi. Per un numero crescente di studenti, l'esperienza postsecondaria non è più tanto lineare. Se è vero che gli studenti sfuggono sempre di più alle categorizzazioni, lo stesso avviene per le istituzioni. Una gamma di *provider* non convenzionali è entrato sul mercato postsecondario offrendo istruzione e titoli in nuovi ambiti disciplinari, con programmi flessibili e sempre più basati sui nuovi media. Una rapida ricerca su Internet rivela decine di siti che offrono iniziative di istruzione a distanza o informazioni su tali opportunità didattiche. La concorrenza è intensa e le linee di demarcazione tra pubblico e privato, fini di lucro e non profit e tutta una serie di combinazioni intermedie vengono meno.

Molte società, da decenni, curano personalmente la formazione dei propri dipendenti; in sostanza, hanno portato al proprio interno la formazione postsecondaria, investendo nelle proprie risorse umane. Alcune università societarie si sono spinte oltre offrendo i propri servizi didattici a un pubblico più vasto. Secondo le stime di Motorola, ad esempio, oltre il 20% dei propri 100.000 studenti non proviene dai ranghi aziendali.

Esiste una nuova razza di società indipendenti che stanno sfruttando l'espansione del mercato della riqualificazione professionale e dei diplomati oltre il primo ciclo [...].

Mentre molte opportunità formative nel settore societario rimangono legate a un luogo definito, la formazione



Università di Cracovia: Collegium Maius, sala della chimica

on-line e le altre tipologie di formazione a distanza possono rivelarsi la tendenza del futuro. Gli impiegati del futuro non saranno costretti a interrompere il legame con il proprio luogo di lavoro; può darsi che essi non debbano mai lasciare le proprie scrivanie e tanto meno entrare in un'aula per accedere alla formazione. Nel frattempo, sempre più istituzioni tradizionali di istruzione superiore stanno facendo esperimenti con l'istruzione virtuale. Un'indagine del Dipartimento dell'Educazione americano ha rivelato che nel 1995 un terzo delle istituzioni accreditate offriva corsi di formazione a distanza, e un quarto tra queste offriva diplomi di laurea unicamente attraverso la formazione a distanza [...].

Le istituzioni si stanno anche consorziando tra loro e creando collegamenti con il settore privato per sviluppare, catalogare e diffondere corsi e programmi di diploma. Software, hard-

ware e servizi di consulenza a sostegno della formazione a distanza provengono sia da società commerciali che da organismi non profit [...]. Dalla World Lecture Hall, un sito organizzato dall'Università del Texas, gli studenti possono scaricare materiale corsuale multimediale da decine di università. La Globewide Network Academy e la The Internet University coordinano anche migliaia di corsi *on-line*.

La prima università esclusivamente virtuale ha avviato la propria attività alla fine del 1998. La Western Governors University (WGU) è stata voluta dai governatori di 16 Stati americani e da una serie di partner commerciali tra cui Microsoft, Sun System, IBM e AT&T. Essa non prevede di assumere docenti ma trarrà il proprio materiale accademico *on-line* da società commerciali e da istituzioni di istruzione superiore americane o estere. Alla WGU si potranno iscrivere gli studenti di qualsiasi parte del mondo. L'obiettivo che

si prefigge la WGU è quello di "espandere le opportunità formative per i discenti, ovunque essi si trovino" e di fornire accesso "a una popolazione dispersa di studenti che potrebbero altrimenti restare esclusi dall'istruzione superiore nonché a coloro che necessitano di una formazione professionale" (Blumenstyk, 1998, p. A21).

Gli Stati coinvolti nella WGU cercano economie di scala nel fornire servizi didattici. Alcuni sperano che la WGU consentirà loro di limitare le pressioni politiche, provenienti dalla propria comunità, di costruire o ampliare *campus* già esistenti e fatti di cemento e mattoni. La California ha deciso di non aderire alla WGU perché le forze politiche interne hanno sottolineato l'opportunità di non dividere con altri Stati il frutto dei cospicui investimenti nei 301 *college* e università californiane. La California, invece, ha sviluppato una sua California Virtual University che di recente ha aumenta-

to i propri corsi portandoli da 700 a 1.600.

Ma non solo alcune istituzioni americane pensano di diventare transnazionali con la propria offerta di corsi a distanza. La stessa finalità è perseguita anche da molte altre università di ogni parte del mondo. La nostra ricerca su Internet ha rivelato siti per il sapere virtuale in Argentina, Australia, Belize, Brasile, Canada, Costa Rica, Ghana, Israele, Olanda, Nuova Zelanda, Sud Africa, Spagna, Sri Lanka e Regno Unito e non solo. La Open University inglese, che è stata per venticinque anni uno dei leader mondiali dell'istruzione a distanza, sta ora entrando nel mercato americano in *partnership* con la WGU, la Florida State University e i campus della California State University con l'intento di creare una Open University of the United States (Marchese, 1998).

Chi regolerà il mercato globale?

Basta un breve giro dei siti Internet relativi alla formazione a distanza per riflettere. Ci sono molte domande sul recente boom della formazione *on-line* che rimangono senza risposta, non da ultimo la garanzia della sua qualità.

Le nuove tecnologie informatiche non conoscono confini e aprono un mondo potenziale di possibilità per gli studenti. I sostenitori dell'istruzione virtuale enfatizzano il fatto che essa è incentrata sullo studente. Porta, cioè, la classe allo studente anziché il contrario. Gli studenti hanno un maggior controllo su dove, come e quando apprendere. Ma come potrà lo studente valutare i diversi *provider* di formazione virtuale? Come giudicare la qualità e l'utilità relativa delle opportunità educative offerte nel ciber spazio? E che atteggiamento avranno i datori di lavoro nei confronti delle competenze e dei titoli ottenuti in modo virtuale (Barley, 1997)?

La questione della credibilità e del credito è già un problema nel settore dell'istruzione superiore tradizionale. La vasta apertura delle nuove tecnologie invita educatori, imprenditori e studenti ad attraversare le frontiere nazionali e qualsiasi altro limite

aggiungendo una dimensione di complessità interamente nuova. I *provider* - tradizionali o meno - hanno poche barriere regolamentari all'accesso.

Il Council for Higher Education Accreditation (CHEA), un organismo non governativo di volontariato impegnato nel settore degli standard qualitativi istituzionali dell'istruzione americana, sta esaminando queste tematiche relative alla "sorveglianza all'ingresso" del nuovo mondo dell'istruzione a distanza. Per affrontare questi problemi a livello internazionale è stata anche fondata una nuova organizzazione, la Global Alliance for Transnational Education (GATE), con sede a Washington.

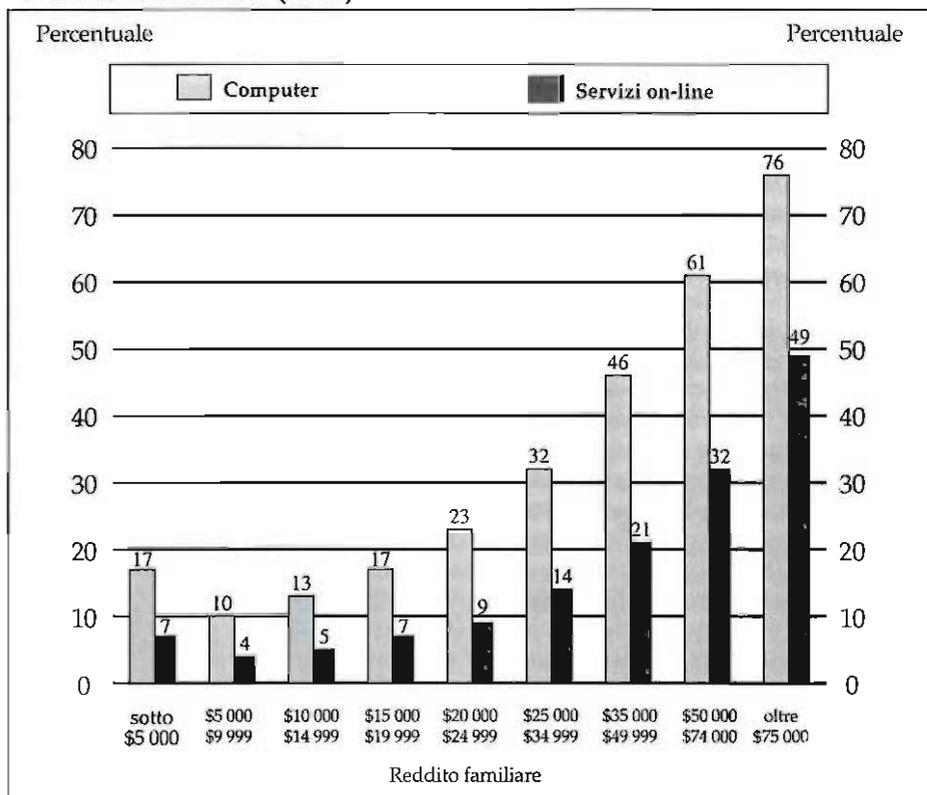
Con le nuove tecnologie ci sarà un aumento o una riduzione dei costi?

Parte della promessa dell'istruzione

virtuale è quella di avere un costo inferiore all'istruzione tradizionale. Perché sia davvero così, bisognerà infrangere la tradizione. La maggior parte delle tecnologie didattiche degli ultimi cinquanta anni, infatti, ha integrato e spesso valorizzato - ma non preso il posto - della tradizionale formazione in aula. I costi risultano quindi aumentati e non diminuiti. La nuova tecnologia informatica tende a essere costosa e ad avere durata breve, venendo quindi a gravare sui bilanci dell'educazione e non certo alleviandoli.

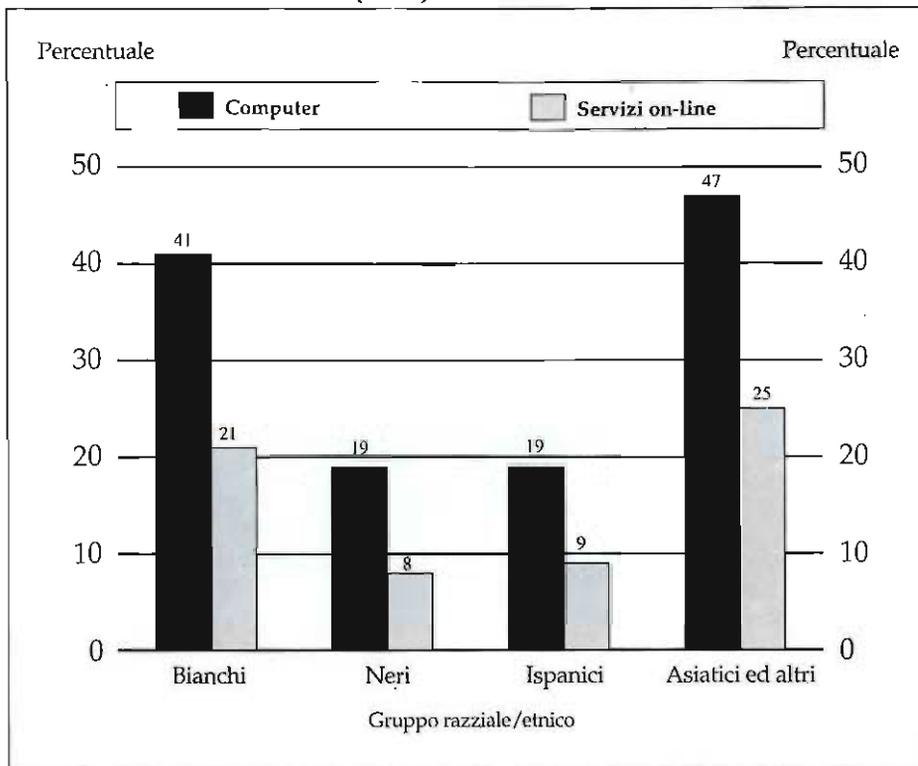
Ciò nonostante, la visione di corsi strutturati e commercializzati capillarmente in tutto il mondo tramite Internet è un'attrattiva potente per i *provider*, specialmente per quelli che hanno già fatto sostanziosi investimenti nelle infrastrutture necessarie. Nella misura in cui gli studenti rispondono e si iscrivono *on-line*, vi sarà denaro che entra in cassa. Le

Figura 1 - Percentuale, in base al reddito, di famiglie americane aventi PC e servizi on-line (1997)



Fonte: *Falling Through the Net II*, National Telecommunications & Information Administration (NTIA), Dipartimento del Commercio, 28 luglio 1998.

Figura 2 - Percentuale, in base alla razza/etnia, di famiglie americane aventi PC e servizi on-line (1997)



Fonte: *Falling Through the Net II*, National Telecommunications & Information Administration (NTIA), Dipartimento del Commercio, 28 luglio 1998.

società possono guadagnare e le istituzioni di istruzione superiore creare nuove fonti di reddito. Alcune istituzioni, che pur non avendo i supporti elettronici e le competenze tecniche per avviare i programmi intendono posizionarsi nel potenziale mercato dell'istruzione a distanza, hanno cercato aiuti esterni per lo sviluppo dei propri corsi. Probabilmente, però, esse troveranno che i corsi *on-line* richiedono aggiornamenti costanti di manutenzione, attualizzazione, perfezionamento e formazione del personale (Green, 1997a).

Ancora non si capisce se l'istruzione *on-line* porterà un risparmio agli studenti. Alcune istituzioni attualmente fanno pagare di più per i corsi *on-line* che per quelli residenziali. Gli studenti che si iscrivono *on-line*, tuttavia, hanno un costo netto inferiore perché riducono le proprie spese di viaggio e la perdita di reddito da attività lavorativa (Baer, 1998).

Chi ne trarrà vantaggio?

Ma gli studenti si stanno davvero precipitando a cogliere le opportunità formative *on-line*? Secondo i dati diffusi dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti, nel 1995 750.000 studenti americani si sono iscritti a oltre 15.000 corsi di formazione a distanza (US Department of Education, 1997b). Questi dati, tuttavia includono qualsiasi forma di studio a distanza e non solo quello *on-line*, anche se tale stima non corrisponde a una percentuale significativa delle iscrizioni postsecondarie.

In verità, abbiamo pochissime informazioni su quanti studenti o lavoratori stiano effettivamente sfruttando l'offerta di corsi *on-line* e sappiamo ancora di meno sulle loro caratteristiche. Come suggerisce Barley (1997), senza tale dato non abbiamo modo di sapere se la tecnologia virtuale stia raggiungendo coloro che altrimenti

non potrebbero accedere all'istruzione superiore o semplicemente servendo coloro che si sono già avvalsi di altre opportunità didattiche.

Negli ultimi vent'anni ci sono stati esempi validissimi di programmi di formazione a distanza che hanno consentito l'accesso a popolazioni isolate. Un caso esemplare è quello di Contact North, un programma mirato a villaggi e città remote situate nella parte settentrionale della provincia canadese dell'Ontario. Vi è poi la British Open University, che da sempre si è impegnata per rendere accessibile l'istruzione a coloro che sono costretti a casa o che non possono lasciare il posto di lavoro utilizzando una serie di tecnologie per l'apprendimento a distanza tra cui, recentemente, Internet.

La tecnologia basata su Internet può sicuramente avvalersi di questi precedenti successi, ma solo se i *provider* si impegneranno a realizzare programmi di qualità che includano supporto tecnico e attenzione personalizzata verso gli studenti, affiancamento di *tutor* e scambi tra docenti e studenti. La Open University ha dato grande importanza a queste interazioni e sta cercando di realizzare, ove possibile, degli incontri personali tra studenti e tutor. Sir John Daniel, vicerettore della Open University, fa presente che "Buona parte della frenesia commerciale e delle speranze nutrite riguardo all'apprendimento a distanza è basata su una concezione unidirezionale dell'istruzione, per cui l'insegnamento è semplicemente una presentazione e l'apprendimento è un mero assorbimento. L'esperienza fatta dalla Open University, con due milioni di studenti al di sopra dei 25 anni, fa rimarcare che questa nozione riduttiva della formazione a distanza è destinata a fallire o almeno a far registrare alti tassi di abbandono" (AAHE Bulletin, 1998, p. 11).

Nuove barriere per chi è già sottorappresentato nell'istruzione superiore?

Internet infrange le barriere geografiche dell'accesso all'istruzione, ma ne crea di nuove. Le università virtuali

aiuteranno solo coloro che hanno già le attrezzature necessarie e sono a proprio agio con le nuove tecnologie. Mentre i computer possono sembrare onnipresenti nella società di oggi, la loro distribuzione è altamente stratificata per classe socio-economica. Le figg. 1-3 si riferiscono agli Stati Uniti e illustrano le ampie disparità nell'accesso ai computer e ai servizi *on-line* per reddito, razza/etnia e livello di istruzione.

Un PC è presente nei tre quarti delle famiglie con reddito superiore a \$ 75.000 a fronte di un terzo delle famiglie con reddito tra \$ 25.000 e \$ 35.000 e a un sesto di quelle con reddito inferiore a \$ 15.000. Anche l'accesso *on-line* è condizionato dal reddito. Le famiglie bianche hanno il doppio delle possibilità di avere accesso a PC e servizi *on-line* rispetto alle famiglie nere e ispano-americane. Coloro che hanno conseguito un diploma universitario almeno di primo ciclo (BA) hanno quattro volte le possibilità di usufruire di servizi *on-line* rispetto a

coloro che hanno il solo diploma delle superiori.

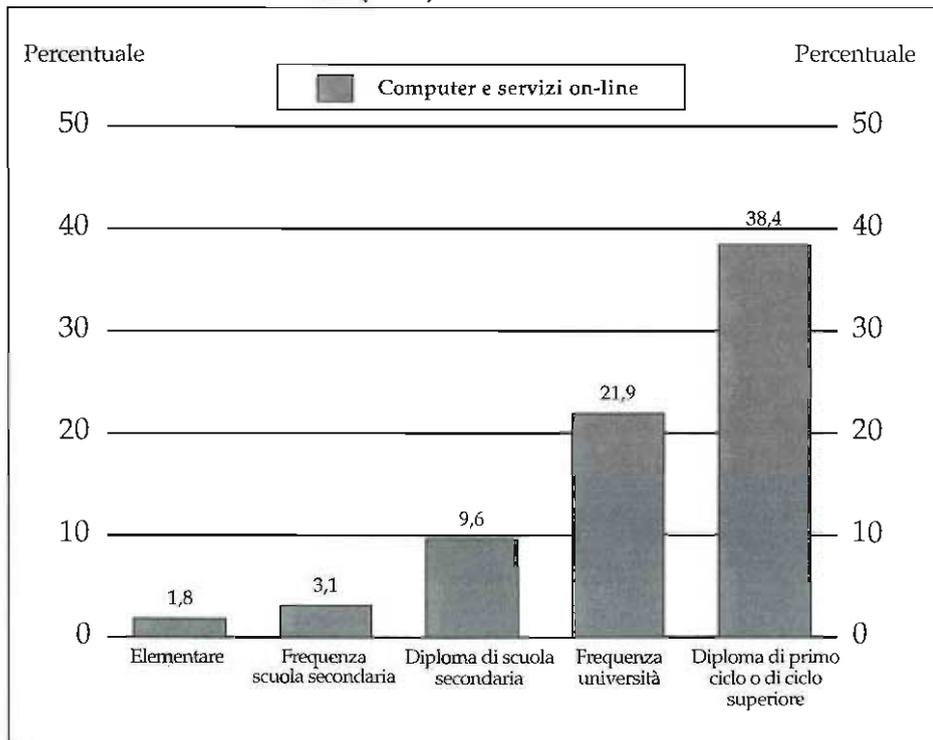
Allo stesso modo i computer stanno diventando sempre più disponibili nelle scuole americane, ma anche qui vi sono delle disparità. Come indicato nella tabella 1, nel 1996 il 78% delle scuole pubbliche elementari e secondarie aveva accesso a Internet, ma in tale percentuale rientravano solo due scuole su tre tra le più svantaggiate socio-economicamente rispetto alle nove scuole su dieci appartenenti al gruppo socio-economico più favorito. E le scuole con meno del 6% di studenti appartenenti ai gruppi minoritari avevano una percentuale di accesso dell'84% rispetto al 63% delle scuole in cui tali studenti formavano il 50% o più degli alunni.

Gli studenti provenienti da gruppi minoritari o da famiglie a basso reddito sono semplicemente meno esposti ai PC e alle reti di computer sia nell'ambiente scolastico che in quello domestico. L'accesso alla tecnologia non riguarda soltanto *hardware* e *soft-*

ware. Coloro che usano i PC su base regolare sono più attenti ad adoperarli abitualmente per la risoluzione di problemi e per la riflessione critica. Utilizzano, cioè, i PC come le generazioni passate usavano carta e penna. Gli studenti con una limitata esperienza informatica saranno quindi ostacolati nella loro abilità di accedere al sapere.

Anche quando sono disponibili i computer, i problemi tecnologici – difetti di funzionamento delle attrezzature, affollamento e ritardi su Internet – possono interferire con il sapere *on-line* e portare alla frustrazione studenti e docenti. Gli utenti di Internet sanno che la capacità di navigare in Internet è legata alla velocità e all'affidabilità del *provider* prescelto, della CPU e del modem e quindi ai costi di questi servizi e attrezzature. Le difficoltà tecniche possono capitare a tutti nel ciber spazio – e ciò avviene prima o poi – ma colpiscono molto di più coloro che hanno minore disponibilità economica.

Figura 3 – Percentuale, in base alla scolarità, di famiglie americane aventi PC e servizi *on-line* (1997)



Fonte: *Falling Through the Net II*, National Telecommunications & Information Administration (NTIA), Dipartimento del Commercio, 28 luglio 1998.

La sfida della politica pubblica

Una buona notizia: negli Stati Uniti si stanno raggiungendo livelli di istruzione sempre più elevati e i lavoratori stanno occupando milioni di posti qualificati e ben remunerati in una economia forte. La cattiva notizia è che ai meno istruiti e qualificati spettano solo le briciole della torta e le disparità economiche toccano estremi mai raggiunti prima. Colmare questo divario è sicuramente una delle sfide più grandi che gli Stati Uniti dovranno affrontare.

L'università virtuale può ampliare le opportunità per alcuni, ma certo non per tutti quelli che si trovano all'ultimo gradino della scala socioeconomica e che da sempre sono stati sottorappresentati nell'istruzione superiore. Lo spazio virtuale è infinito, ma non promette universalità, né equità, né è appropriato per i molti studenti con esperienza tecnologica ridotta, i quali potrebbero trarre vantaggi molto maggiori dai sistemi didattici tradizionali.

Mentre parliamo, comunque, i computer e Internet stanno cambiando il

mondo. Tuttavia, a meno che non vengano compiuti sforzi eccezionali per ampliare la disponibilità delle tecnologie e fornire a tutti l'accesso, il solo mercato non riuscirà a risolvere il problema.

L'amministrazione Clinton, sia detto a suo credito, ha dato grande importanza alla tecnologia didattica e ha in parte colmato il baratro digitale tra i bianchi e le minoranze, i ricchi e i meno abbienti. Con il vice presidente Gore alla testa di questa campagna, l'amministrazione ha richiesto PC, software di qualità, docenti ben preparati e servizi di telecomunicazioni convenienti ma avanzati in ogni aula del paese. Ma la discussione su quale debba essere la fonte di finanziamento di tale iniziativa ha spaccato in due il Congresso e il futuro degli interventi governativi, così come il futuro di queste tecnologie didattiche, rimane incerto.

Riferimenti bibliografici

- AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION - AAHE (1998)
 AAHE *Bulletin*, American Association for Higher Education, Washington, DC, May.
- AUTHERS, J. (1998)
 "Corporate Universities: Motorola Leads the Way in the Corporate University Sector", *Financial Times*, June.
- BAERS, W. S. (1998)
 "Will the Internet Transform Higher Education?", *Annual Review of Institute for Information Studies*, pp. 81-108.
- BARLEY, S. R. (1997)
 "Competence Without Credentials: The Promise and Potentials Problems of Computer-Based Distance Education", paper presented at the workshop on *Competence Without Credentials* held in September 19, 1997 in Washington, DC sponsored by the US Department of Education and the World Bank.
- BLUMENSTYK, G. (1998)
 "Western Governors U. Takes Shape as a New Model for Higher Education", *The Chronicle of Higher Education*, February.
- COLEY, R. J. - CRADLER, J. - ENGLE, P. K. (1997)
Computers and Classrooms: The Status of Technology in US Schools, Policy Information Report, Educational Testing Service, Princeton, NJ, May.
- DETOUZOS, M. (1998)
 "The People's Computer", *Technology Review*, September-October.
- DEUPREE, J. - LENN, M. P. (eds.) (1997)
Ambassadors of US Higher Education: Quality Credit-Bearing Programs Abroad, College Entrance Examination Board, New York, NY.
- DOLENCE, M. G. - NORRIS, D. M. (1995)
Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century, Society for College and University Planning (SCUP), Ann Arbor, MI.
- DURANT, W. and A. (1968)
The Lessons of History, Simon and Schuster, New York, NY.
- EMMERT, M. A. (1997)
 "Distance Learning Tests America's Higher Education Dominance", *CONNECTION, New England's Journal of Higher Education and Economic Development*, Boston, MA, Summer, pp. 20-22.
- FOX, J. (1998)
 "Corporate Universities Are Latest Training Craze. Information from the Corporate University Exchange Inc. Survey", *Education Daily*, Capitol Publications, Inc., Alexandria, VA, August.
- GREEN, K. C. (1997a)
 "Drawn to the Light, Burned by the Flame? Money, Technology, and Distance Education", *ED Journal*, Publication of the United States Distance Learning Association.
- GREEN, K. C. (1997b)
 "High Tech vs. High Touch: The Potential Promise and Probable Limits of Technology-Based Education and Training in Higher Education", working paper prepared for the workshop on *Competence Without Credentials* held on 19 September 1997 in Washington, DC, Sponsored by the US Department of Education and the World Bank.
- JONES, G. (1997)
Cyberschools, Jones Digital Century, Inc., Englewood, Co, p. 90.
- MARCHESE, T. (1998)
 "Not-So-Distant Competitors: How New Providers Are Remaking the Postsecondary Marketplace", *AAHE Bulletin*, American Association for Higher Education, Washington, DC, May.
- OWSTON, R. D. (1997)
 "The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning?", *Educational Researcher*, 26, March, pp. 27-33.
- PHIPPS, R. A. - WELLMAN, J. V. - MERISOTIS, J. P. (1998)
Assuring Quality in Distance Learning: A Preliminary Review, Summary report, Council for Higher Education Accreditation, Washington, DC.
- US DEPARTMENT OF COMMERCE (1998)
Falling Through the Net II: New Data on the Digital Divide, National Telecommunications & Information Administration, Washington, DC.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (1997a)
Advanced Telecommunications in US, Public Elementary and Secondary Schools and Internet Access in Public Schools, Issue Brief, February 1998, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (1997b)
Distance Education in Higher Education Institutions. A Postsecondary Education Quick Information System Report, National Center for Education Statistics, OERI (NCES 98-062).

Alla stesura di questo "Trimestre"
 ha collaborato Raffaella Cornacchini

abstract

In this issue "Il trimestre" investigates the possible future models of university.

The first article is by Sérgio Machado dos Santos: an introduction on the issue of transnational higher education based on several recent reports and documents, aimed to foster a debate on key issues, identifying the basic methodologies and defining an action plan for the future. This issue is part of the initiatives following up on the Declaration of Bologna, not just because the creation of a European area for higher education poses questions that go well beyond the national educational systems, but also because the issue of mobility concerns not only individuals, but also institutions and curricula and teaching services.

The second article, written by Elaine El-Khawas is a survey of the changes under way in the adult education sector. In all likelihood, the changes – due to the joint impact of the new actors in the sector and the new ways of using information technology – will be considerable. In order to develop an effective response universities must understand several key characteristics of the new competitive environment that will characterize continuing training. Among the many challenges that universities will be called to tackle, three are especially demanding: strengthening remote training, to solve the problem of the increase of students; broadening the practical applications of information science and communications and dealing with the increased competition on the training market.

The third article, by Lawrence E. Gladieux and Watson Scott Swail poses a question: will the model of university structured like the American campuses disappear in thirty years' time? Or will traditional higher education continue to change, but without disappearing? It is important to know what will change and how, in the face of the increasing development and spreading of the new technologies. In the last 50 years higher education policies in the US have focused on the problems relating to access, since enrolment in these years increased tenfold. Enrolment figures, however, change according to the social group of origin. According to some politicians and educators the advent of virtual universities and online university courses will eventually bridge this gap. If we manage to achieve equal educational opportunities our democracy will become real and justified. Although total equality amongst mankind is difficult, if not impossible, to achieve, equal access to educational opportunities may be improved.

Cette fois "Il trimestre" enquête sur les modèles éventuels d'université dans les temps à venir.

La rubrique s'ouvre par un article de Sérgio Machado dos Santos: une introduction au thème de l'instruction supérieure transnationale, basée sur certains rapports et documents récents, ayant l'intention de promouvoir un débat sur des questions essentielles, identifier les méthodologies de base et définir un plan d'action pour l'avenir. Le thème s'insère dans les initiatives qui font suite à la Déclaration de Bologne non seulement parce que la création d'une zone européenne pour l'Instruction Supérieure pose des questions qui vont bien au-delà des systèmes didactiques nationaux, mais aussi parce que le thème de la mobilité intéresse non seulement les personnes physiques, mais aussi les institutions, les programmes et les services didactiques.

Le deuxième article, de Elaine El-Khawas, est, au contraire, un examen des changements en cours dans le domaine de l'instruction des adultes. Probablement, le changement dû à l'impact conjoint des nouveaux sujets actifs dans le secteur et des nouvelles méthodes d'emploi de la technologie informatique sera considérable. Pour développer une réponse efficace, les universités doivent comprendre certaines caractéristiques fondamentales du nouveau milieu compétitif qui caractérisera la formation permanente. Parmi les nombreux défis que les institutions devront affronter, trois sont particulièrement importants: développer la formation à distance pour faire face à l'augmentation d'étudiants, l'expansion des applications pratiques de l'informatique et des communications et la plus grande concurrence dans le marché de la formation.

Le troisième article, de Lawrence E. Gladieux et Watson Scott Swail se pose une question: le modèle d'université structurée comme les campus américaines disparaîtra-t-il dans trente ans? Ou bien l'instruction supérieure traditionnelle continuera-t-elle à changer, mais sans disparaître? Il est important de savoir comment et ce que changera, vis-à-vis de la vertigineuse rapidité d'évolution et de diffusion des nouvelles technologies. Dans les 50 dernières années la politique américaine en matière d'instruction supérieure a été centrée sur les problématiques à l'accès, étant donné que dans ces années les inscriptions ont augmenté de dix fois environ. Mais, les divers segments sociaux de la population font enregistrer des pourcentages d'accès différents.

Pour certains hommes politiques et éducateurs l'avènement de l'université virtuelle et les programmes universitaires on-line résultent prometteuses pour réduire cette différence. Si l'on réussit à établir l'égalité des opportunités éducatives, la démocratie sera réelle et justifiée. Parce que la vérité est celle-ci: bien que les hommes ne puissent pas être égaux, leur accès aux opportunités formatives peut être rendu plus égal.

résumé

Autonomia didattica degli atenei

UNA SCOMMESSA PER L'UNIVERSITÀ

Antonello Masia

Direttore generale del Dipartimento per l'Autonomia Universitaria e gli Studenti nel Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

Il nostro sistema universitario sta vivendo una fase di incisive trasformazioni, che hanno preso l'avvio alla fine degli Anni Ottanta con l'istituzione del MURST (L. 168/89), cui seguirono la legge sugli ordinamenti didattici (L. n. 341/90), quella sulla programmazione (L. n. 245/90) e sul diritto allo studio (L. n. 390/91). Dopo l'attuazione dell'autonomia finanziaria (L. 537/93, art. 5) i provvedimenti legislativi n. 59 e 127 del 1997, hanno recato misure ulteriori per il completamento dell'autonomia degli atenei, costituzionalmente garantita, e sono state recentemente imposte nuove procedure e criteri per la programmazione e la valutazione del sistema universitario (L. n. 370/99).

Si tratta di processi complessi, non facili né indolori che avanzano tra molte resistenze, preoccupazioni e perplessità aggravate dal non ancora concluso passaggio da una università di élite ad una università di massa, ma qualificata.

A molti, infatti, sfugge che negli ultimi cinquanta anni l'università italiana ha aumentato di oltre il 700% i propri iscritti, superando la cifra di 1.650.000 studenti.

All'espandersi dell'utenza è corrisposta non solo una crescita, ma anche un'articolazione più ampia dell'offerta universitaria.

Infatti a seguito dell'attuazione degli ultimi piani di sviluppo si è costituita una rete formata oggi da 75 tra università, politecnici e istituti universitari, con sedi didattiche e di ricerca dislocate in oltre 180 città, in grado di offrire complessivamente 135 tipo-

logie di corsi di laurea, 145 di diplomi universitari, oltre 220 di scuole di specializzazione *post lauream*, centinaia di corsi di perfezionamento e di dottorato di ricerca.

L'articolazione dell'offerta formativa

L'offerta formativa pertanto si presenta oggi ricca e articolata e risponde certamente più di ieri - grazie anche alle nuove leggi di riforma - a criteri generali di flessibilità e di valorizzazione dell'autonomia delle singole strutture didattiche.

Siffatto sviluppo del nostro sistema universitario viene, tuttavia, ritenuto ancora non sufficiente per rispondere alle esigenze di una società in continua evoluzione.

Appare evidente, infatti, che la trasformazione quantitativa del sistema non è stata sempre accompagnata da una trasformazione qualitativa; e ciò soprattutto a causa dei nuovi compiti cui deve rispondere un'università che diviene istituzione di massa, senza però, per questo, voler rinunciare ai propri standard qualitativi.

Questo è ancora il problema che fa da sfondo all'attuale malessere dell'università contemporanea la quale si trova a vivere sulla propria pelle le contraddizioni di una società tecnologicamente avanzata ed in rapida trasformazione con esigenze di formazione professionale e culturale molto più diversificate rispetto a quelle che si sono manifestate sino agli Anni Sessanta.

Per conciliare quantità e qualità del-

l'offerta formativa si è ritenuto, dunque, necessario rivedere le forme ed i metodi della proposta didattica, alla luce delle esigenze di un'utenza che esprime capacità, motivazioni, bisogni estremamente differenziati. Orientamento, innovazioni didattiche, tutorato, diritto allo studio, diplomi professionalizzanti, iniziative di scambio comunitarie costituiscono alcuni fra i compiti nuovi per i quali università e docenti si devono attrezzare modificando così il loro modo tradizionale di rapportarsi con l'utenza studentesca.

Così pure diviene sempre più presente la necessità che l'università italiana non sia soltanto la tradizionale sede di formazione dei giovani, dei futuri professionisti, ma diventi anche sede, in un mondo caratterizzato da una sempre maggiore accelerazione del cambiamento, di formazione permanente, orientata verso le esigenze di aggiornamento e riqualificazione professionale connesse agli itinerari lavorativi in una realtà sociale in continua evoluzione.

I cambiamenti in atto

Il processo di trasformazione che sta affrontando l'università italiana non riguarda solamente la didattica ed il rapporto con gli studenti. Si sta realizzando, infatti, un cambiamento ancora più profondo nella struttura stessa dell'università e nel suo modo di porsi rispetto alla società italiana e al contesto territoriale ed economico nel quale gli atenei si trovano ad operare. È un cambiamento, questo, pro-

vocato dall'assunzione progressiva di nuove responsabilità connesse al processo di autonomia avviato dalla legge 168/89 e tutt'ora in fase di completamento.

Infatti all'interno del mondo accademico esistono, ancora oggi, due distinte linee interpretative del ruolo dell'istituzione universitaria nel contesto socio-economico del nostro paese.

Abbiamo un primo modello di università - che possiamo definire tradizionale - a carattere sostanzialmente elitario, deputato a soddisfare le esigenze di formazione generalista e aspettative più tradizionali quali la socializzazione degli individui e la trasmissione del sapere.

Sotto tale aspetto, sul piano squisitamente della progettazione didattica, tale modello appare poco incline a definire percorsi formativi professionalizzanti ad eccezione delle lauree più tecniche (ingegneria, medicina, agraria).

Dall'altra parte, invece, cresce e si sta affermando, grazie anche a quel processo di autonomia avviato nel 1989, un modello di università che ha come obiettivi e riferimenti la flessibilità del sistema della formazione e, soprattutto, le esigenze del mondo del lavoro e le dinamiche sociali del contesto territoriale. È, questo, un modello nuovo di università orientato a rivedere le linee della progettazione formativa secondo gli indirizzi dell'Unione Europea, capace, quindi, di rapportarsi con il sistema socioeconomico e di costruire profili e capacità professionali in grado di essere assorbiti nel mondo del lavoro.

L'emergere di questo secondo modello risulta confermato da un'attenta analisi del sistema formativo, inteso nella sua globalità; analisi operata già da diversi anni sia a livello comunitario che a livello nazionale.

Il libro Bianco di Delors già nel 1993 delineava scenari chiari ed inequivocabili circa le esigenze che la società esprimeva nei confronti della formazione.

Si segnalava, infatti, che:

"Le nostre società rivolgono ai sistemi educativi e formativi richieste pressanti, multiple e a volte contraddittorie. Dall'istruzione e dalla formazione

ci si attende la soluzione dei problemi di competitività delle imprese, della crisi occupazionale e del dramma dell'emarginazione sociale (...) ci si aspetta un contributo al superamento delle difficoltà attuali e al controllo dei profondi mutamenti sociali odierni".

La formazione dunque, nella sua globalità, diviene centrale e "se inserita in una concomitanza di azioni con provvedimenti su diversi livelli (politica industriale, commerciale, e di ricerca) può contribuire alla soluzione dei problemi immediati" legati sia alla congiuntura che alle carenze strutturali.

La formazione come strumento di politica del lavoro

Oggi, pertanto, l'Europa interpreta la formazione come uno strumento di politica attiva del mercato del lavoro, in grado di contrastare la disoccupazione, soprattutto giovanile, e di accrescere la competitività delle imprese e la diffusione delle nuove tecnologie.

Alla luce di tali orientamenti si stanno delineando a livello nazionale nuove strategie volte a rivedere i paradigmi classici della formazione.

Il sistema imprenditoriale del nostro paese ha da tempo attivato una seria e profonda evoluzione nei riguardi della formazione, passando dalla preoccupazione *sulla manodopera* a quella *sulla mente d'opera* considerata oggi la risorsa umana in grado di sostenere i processi di innovazione e di trasformazione degli assetti aziendali.

Si sta ulteriormente rafforzando la consapevolezza che la formazione non è solo centrale per i problemi di competitività sul mercato o una semplice esigenza della produzione, ma risulta un fattore determinante per ogni politica di sviluppo compatibile con gli interessi generali del paese.

Le politiche per la formazione si presentano, quindi, decisive per affrontare in modo serio i mutamenti così rapidi di questa società e richiedono una sempre maggiore convergenza, tra i due mondi, quello accademico e quello del lavoro, che per troppo

tempo hanno proceduto secondo binari paralleli.

Da questa concezione del sistema formativo, nuova nell'approccio al problema, scaturisce una grande opportunità, quella di guardare a tutta la formazione superiore in termini di sistema globale in cui operano una pluralità di soggetti o attori e rispetto al quale debbono essere messe in atto opportune politiche di governo ed indirizzamento generale.

In effetti, la nuova concezione della formazione come strumento attivo delle politiche occupazionali e i nuovi scenari comunitari nel campo dello sviluppo delle risorse umane richiedono un'impostazione coerente dell'intero settore dell'istruzione e della formazione successiva alla secondaria superiore.

In questa ottica il Patto sociale e per lo sviluppo firmato tra il Governo e le parti sociali nel dicembre 1998 attribuisce alla formazione una centralità nuova rispetto alla qualità dello sviluppo e dell'occupazione.

Il Patto delinea i contorni istituzionali di sistemi, decentrati e integrati, di formazione e di ricerca, aperti al contesto sociale e produttivo. Università, scuola, formazione professionale superano le separatezze tradizionali attraverso gli snodi della certificazione e dei crediti formativi, che consentono - sulla base degli orientamenti europei espressi nel Libro bianco della Cresson e già sperimentati nei paesi più avanzati - la costruzione di percorsi personalizzati di formazione e un nuovo rapporto tra formazione e lavoro.

In tale contesto vengono individuati quali obiettivi l'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore e universitaria contrastandone il *carattere sociale selettivo*, l'abbattimento dell'alto tasso di dispersione e della divaricazione tra le aree territoriali, l'attivazione di una politica integrata per il diritto allo studio che consenta di acquisire un tasso di laureati convergente con quello dei paesi più industrializzati dell'Unione Europea. E proprio a tale fine sono stati recentemente messi a punto gli strumenti per ampliare ed articolare l'offerta formativa mediante l'istituzione di percorsi di formazione superiore non universitaria (IFTS), per potenziare il

fondo per il diritto allo studio, di sostenere il processo di decongestionamento dei megatenei, per istituire un sistema nazionale di valutazione collegandolo a una politica di redistribuzione incentivante delle risorse.

Il significato dell'autonomia

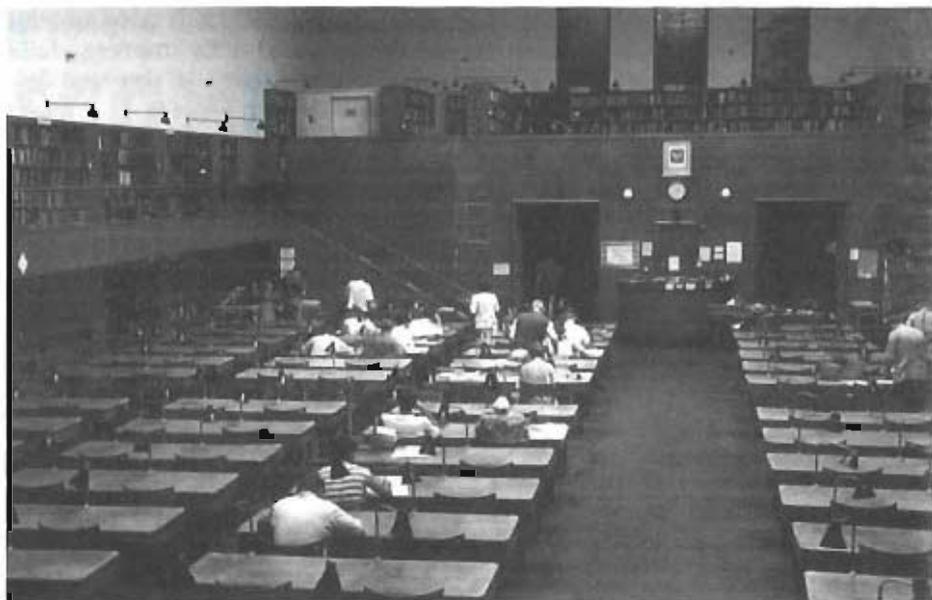
La chiave organizzativa che – congiunta alle indispensabili politiche di sviluppo e finanziarie – può permettere un cambiamento di tale portata culturale, prima ancora che organizzativa e disciplinare, è l'autonomia negli atenei. Autonomia intesa come autogoverno, come responsabilizzazione, come apertura ai diritti degli studenti e alla domanda di formazione e di innovazione che viene dai lavoratori e dal territorio.

A differenza di altri paesi europei, il processo di autonomia in Italia non è avvenuto in modo organico. Dopo la legge 168 del 1989, che ha sancito l'autonomia statutaria e regolamentare, la legge 537 del 1993 ha introdotto, all'interno di un più ampio contesto normativo di ammodernamento della pubblica amministrazione, una profonda riforma del finanziamento del sistema universitario, prevedendo congiuntamente l'introduzione dell'autonomia finanziaria budgettaria e la costituzione di un sistema di valutazione, a livello nazionale e di ateneo. Da allora, e per lungo tempo, il processo si è impantanato, bloccato sia dall'instabilità dei governi e dal rapido susseguirsi delle stagioni parlamentari, sia da resistenze di corporazioni e lobbies interne ed esterne, sia da ritardi anche culturali.

L'avanzamento del processo di unificazione europea e l'approssimarsi dell'appuntamento di Maastrich hanno determinato una sensibile accelerazione del processo di qualificazione del nostro sistema di formazione superiore.

Infatti, al di là dei parametri, l'integrazione europea costituisce un appuntamento non solo economico, ma anche sociale, scientifico e culturale.

Anche per questa constatazione, ormai, largamente condivisa, in questi ultimi anni sono state presentate e in larga parte approvate dal Parlamento



Università di Cracovia: studenti nella Biblioteca Jagelloniana

importanti leggi che, in parte innovando ma soprattutto in larga parte delegificando, hanno creato le condizioni per il completamento delle riforme avviate e la qualificazione del sistema. Infatti, la L. 662 collegata alla legge finanziaria 1997, la legge 59/97 relativa alle deleghe al governo per il decentramento di funzioni e compiti dello stato alle regioni e agli enti locali, la legge n. 127/97 per lo snellimento dell'attività amministrativa, la legge n. 210/98 sulla riforma del reclutamento dei docenti, nonché la recente legge n. 370/99 sulla valutazione del sistema universitario e da ultimo il ddl sullo stato giuridico dei docenti, tutti questi provvedimenti normativi costituiscono oggi un corpo di grande rilievo, in grado di incidere su punti decisivi del sistema, come le politiche per il diritto allo studio, l'autonomia didattica, il reclutamento del personale docente, il decongestionamento dei megatenei, i processi di programmazione e il sistema di valutazione, il sistema della rappresentanza delle componenti universitarie.

Si sta, dunque, aprendo una nuova fase ricca di potenzialità riformatrici. Autonomia didattica e autonomia nel reclutamento dei docenti sono aspetti qualificanti che creano le condizioni per completare il processo di

autonomia nel governo degli atenei. In particolare l'introduzione dell'autonomia didattica, prevista dalla ricordata legge n. 127/97 costituirà l'occasione per riarticolare e qualificare l'offerta formativa, ridurre la durata dei corsi di studio universitari, abbattere il tasso di abbandono, elevare l'indice di occupabilità degli studi universitari, attraverso la rivisitazione del ciclo di formazione universitaria – di I e II livello – e di specializzazione.

Rimettendo in discussione le tabelle nazionali, si apriranno spazi nuovi per *curricula* più equilibrati tra conoscenze scientifiche e attività applicative, collegando maggiormente gli atenei al contesto produttivo locale anche attraverso *stage*, visite alle imprese, laboratori, etc. Si creeranno le condizioni anche per istituire corsi di formazione continua per alte professionalità, aprendo su questo nuovo fronte, che nel futuro sarà sempre più rilevante, una positiva concorrenza all'interno di un mercato che dà prestazioni non sempre di adeguata qualità. Tradurre queste proposizioni normative in fatti concreti è, oggi, una delle maggiori scommesse per l'Italia in questo particolare momento di crisi occupazionale.

E tale scommessa vale proprio la pena di giocarla.

Formazione degli insegnanti

LA STORIA INFINITA

Roberto Peccenini

Il lento corso di una riforma urgente

Il giorno in cui il primo (o, più verosimilmente, la prima) insegnante in possesso di laurea specifica diventerà titolare di cattedra in una scuola materna o elementare, saranno passati circa quindici anni dall'approvazione della legge mirante a garantire una preparazione universitaria agli insegnanti di livello primario. È infatti la 341 del 19/11/90, altrimenti nota come legge di riforma degli ordinamenti didattici universitari, che dedica quasi interamente l'articolo 3, intitolato "Diploma di laurea" all'istituzione di uno specifico corso di laurea "preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare". Veniva così sanata, dopo un iter parlamentare non facile (la proposta di legge dell'on. Fiandrotti risale al luglio 1987 e poté giungere a buon fine solo perché presentata a inizio legislatura), una delle tante anomalie italiane rispetto agli altri paesi evoluti, retaggio di un'epoca neanche troppo remota di diffuso analfabetismo, che rendeva necessario formare in tempi brevi un gran numero di insegnanti per diffondere l'alfabetizzazione. Tuttavia questo fondamentale passo verso la riqualificazione del sistema educativo italiano era destinato a rimanere a lungo sulla carta in quanto, benché il comma 3 dell'articolo di legge in questione prescriveva un termine di due anni per l'emanazione del regolamento che definisse la tabella del nuovo corso di laurea, si è dovuto attendere fino al 31 luglio 1996 perché vedesse la luce il "Regolamento concernente l'ordinamento

didattico del corso di laurea in Scienze della formazione primaria" (pubblicato il 12/9/96). Non è questa la sede per ricostruire nel dettaglio i motivi di questa lentezza; basti accennare al fatto che l'istituzione della cosiddetta "laurea per maestri", da un lato, è andata di pari passo alla trasformazione della facoltà di Magistero in Scienze della formazione e, dall'altro, ha implicato un raccordo con il Ministero della Pubblica Istruzione per giungere alla graduale soppressione dei corsi tradizionali negli istituti magistrali.

A questo punto, poiché l'art. 3 comma 7 della 341/90 prevedeva l'attivazione dei corsi a partire dall'anno accademico successivo a quello dell'emanazione del Regolamento, si poteva pensare che ogni ostacolo fosse rimosso. Invece, per l'esigenza di concertare il provvedimento con il Ministero della Pubblica Istruzione (i punti da definire in comune erano vari, dal riconoscimento del valore abilitante dei titoli all'organizzazione e alla supervisione dei tirocini didattici), ne passarono ancora due, in quanto solo il 26 maggio 1998 venne emanato il decreto MURST, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, che dettava i criteri generali per gli ordinamenti didattici del corso di laurea in questione. Dopo questo atto il processo di istituzione proseguì con velocità: un decreto ministeriale del 28 luglio 1998 fissò i limiti agli accessi a Scienze della formazione primaria e, tra luglio e novembre, vennero istituiti i corsi di laurea nelle singole sedi, che nel frattempo si erano attivate per reperire le risorse umane e materiali. Si è fatto in modo che ogni regione disponesse di almeno un

corso, mentre nelle regioni più popolate (Lombardia, Lazio, Campania, Emilia-Romagna), ne sono stati attivati due. Fanno eccezione le Marche, dove il corso di laurea è presente sia a Urbino sia a Macerata (sede in cui è possibile anche seguire un corso a distanza) e il Friuli Venezia Giulia, dove Udine e Trieste hanno istituito un consorzio (di cui fa parte anche l'Università di Maribor per l'insegnamento in lingua slovena) per la gestione dei finanziamenti ministeriali e la suddivisione dei posti stabiliti annualmente dal decreto MURST. Una convenzione con analoghe finalità è stata stipulata anche tra le Università di Bologna e di Modena e Reggio, priva quest'ultima della facoltà di Scienze della formazione. Anche la sede di Aosta è regolata da una convenzione interuniversitaria, anche se dipende amministrativamente dall'Università di Torino. Caratteristiche particolari ha anche il corso dell'Università libera di Bolzano che si articola in tre sezioni (per l'insegnamento in lingua italiana, tedesca e ladina). L'elenco completo, ricavabile dalla tabella 2, annovera 27 sedi; in realtà, il numero di corsi di laurea in Scienze della formazione primaria si riduce a 26, se si considera che il corso di Brescia dipende dalla stessa facoltà dell'Università cattolica presso cui è attivato uno dei due corsi presenti a Milano.

Nella quasi totalità dei casi il corso di laurea afferisce alle facoltà di Scienze della formazione, tranne che a Campobasso (dove dipende dalla facoltà di Economia, nella quale è attivo il "Centro di ricerca e servizio di ateneo per la formazione G. A. Colozza", istituito per l'occasione), in Calabria

(Cosenza), Basilicata (Matera) e, come già detto, a Reggio Emilia, dove è collegato alla facoltà di Lettere. In più di un caso la facoltà di Scienze della formazione è stata eretta proprio in occasione dell'istituzione di questo corso di laurea. Due dati infine balzano agli occhi: in primo luogo l'alta percentuale di università private che hanno attivato i corsi (Bolzano, Cattolica, Lumsa e Suor Orsola), ma questo non dovrebbe stupire, dato che anche tra le istituzioni sorte in passato per la formazione degli insegnanti (istituti e scuole magistrali, nonché le facoltà di Magistero) vi era una forte componente di strutture non statali; in secondo luogo, va notato che in più di un caso i corsi sono previsti in sedi decentrate rispetto a quella principale dell'ateneo (Aosta, Brescia, Bressanone, Gorizia, Reggio Emilia, Matera). Per quanto riguarda le risorse di provenienza statale, le università hanno potuto far conto su quanto il D.M. 313 del 21/6/99, all'art. 14, ha stanziato. Si tratta di 5 miliardi di lire di finanziamenti non consolidabili e di 7 miliardi consolidabili nel triennio 1998-2000. Non è certo molto visto che da un sommario calcolo risulta una spesa media da parte dello Stato di circa 1.500.000 lire per studente per il primo anno accademico e di circa 750.000 per il secondo, tuttavia è già qualcosa che non si sia preteso, come in altri casi degli ultimi anni, di fare una riforma a costo zero. La suddivisione degli importi del primo tipo, il cui dettaglio è riportato nella tabella 1, è stata stabilita in base alla media tra il numero di posti programmati dal Ministero per ogni sede e le effettive immatricolazioni dell'a.a. 1998-99. Le risorse del secondo tipo sono state assegnate solo a partire dall'esercizio finanziario 2000 ed esclusivamente alle università statali. Nel caso di consorzi o convenzioni tra università, ovviamente, i finanziamenti sono stati assegnati a un solo ateneo perché provveda alla successiva ripartizione.

Una laurea poco ambita?

Si poteva pensare che la rigorosa programmazione degli accessi e le carat-

teristiche direttamente professionalizzanti di Scienze della formazione primaria avrebbero suscitato un certo interesse negli studenti, in quanto le prospettive occupazionali erano abbastanza garantite. In realtà, come si può notare dai dati della tabella 2), nei due primi anni accademici di funzionamento il numero di immatricolati è stato assai inferiore ai tetti programmati in ogni sede in cui è attivato il corso di laurea. Anzi, a ben vedere, nel 1999-2000 le domande di immatricolazione presentate risultano addirittura inferiori all'anno precedente (confrontando le medie complessive dei col. 5 e col. 10 risulta assegnato solo il 46% dei posti messi a concorso contro il 56% del 1998-99). I dati dell'anno accademico 1999-2000 sono probabilmente sottostimati in quanto risalgono al 12 ottobre 1999, laddove molti atenei, non avendo coperto tutti i posti disponibili, hanno riaperto le iscrizioni fino al 5 novembre o anche al 31 dicembre. Tuttavia non è plausibile pensare che si sia giunti a superare gli immatricolati dell'anno precedente e questo semplice dato è molto eloquente: per due anni consecutivi la metà circa dei posti destinati ai futuri insegnanti sono rimasti vuoti. Non sembra neppure che il numero delle preiscrizioni all'anno accademico 2000-01 (1.605 preiscritti, di cui il 95,2% donne) segnali una decisa inversione di tendenza. Infatti anche nelle scuole secondarie che più direttamente dovrebbero indirizzare a questa facoltà, ossia l'istituto e la scuola magistrale, solo, rispettivamente, il 5,6% e il 6,5% dei preiscritti si è indirizzato verso Scienze della formazione primaria. Procedendo a un'analisi più dettagliata, sede per sede, emergono altri dati di un certo interesse: i valori più alti, spesso oltre i tetti massimi previsti dal Ministero, si ritrovano perlopiù in sedi universitarie di istituzione più o meno recente, di dimensioni medio-piccole, situate in regioni caratterizzate da un ridotto dinamismo economico (Cosenza - rapporto tra iscritti e posti disponibili 115% nel 1998-99 e 84% nel 1999-2000; Campobasso - 84% e 123%; Potenza - 99% e 118%); i fattori individuati verosimilmente incidono in quanto, da un lato,

in queste sedi l'offerta formativa è meno ampia e sono quindi maggiori le probabilità che gli studenti del territorio di utenza si orientino verso uno dei pochi corsi di laurea presenti; dall'altro lato la presenza di elevatissimi tassi di disoccupazione femminile in tali aree rende tuttora attraenti corsi di studio che avviano a un impiego nel settore pubblico in genere e nella scuola materna ed elementare in specie. Bisogna senza dubbio considerare simultaneamente entrambi i fattori, altrimenti non si spiega perché altre aree con elevati tassi di disoccupazione (ad es. Palermo) abbiano basse percentuali di iscritti. I valori più bassi (Lumsa 12% e 13%, Cattolica 23% e 16%) si riscontrano nelle università private delle città in cui sono presenti due corsi di laurea (Roma III 84% e 100%, Milano Bicocca 67% e 61%), e ciò si spiega facilmente presumendo che il minor costo delle tasse e contributi nelle università statali determini la differenza. L'"effetto-concorrenza", comunque si riscontra anche tra università pubbliche della stessa regione come Macerata (115% e 84%) e Urbino (54% e 20%), Udine (95% e 51%) e Trieste (36% e 13%). In Friuli Venezia Giulia, come in Liguria e in Emilia,



Università di Cracovia: la statua di Copernico

incidono probabilmente anche i ridottissimi tassi di natalità, che generano aspettative negative in relazione alle possibilità di impiego nel settore scolastico. Le variazioni in diminuzione riscontrabili da un anno all'altro in molte sedi (ad esempio L'Aquila) trovano probabilmente una spiegazione in fattori organizzativi contingenti tutt'altro che infrequenti in corsi appena avviati. Per il resto va notato che la maggior parte delle sedi ha dei tassi di iscrizione che si discostano poco dalla media nazionale, così da concludere che i fattori finora presi in esame devono essere inquadrati in un discorso più generale. È utile a questo proposito riferirsi alle motivazioni dei preiscritti a scienze della formazione primaria rilevate dal MURST all'atto della preiscrizione stessa: solo il 21,9% indica la possibilità di sbocchi occupazionali come motivo della scelta compiuta; il che, per un corso che aspira ad essere direttamente professionalizzante non è certo un successo! È quindi comprensibile che la maggior parte dei preiscritti (39%) indichi l'interesse per le discipline come motivazione fondamentale della scelta.

Al momento non disponiamo di dati più approfonditi per sviluppare l'analisi. Tuttavia è in avanzata fase di svolgimento un monitoraggio dei corsi di formazione universitaria degli insegnanti per iniziativa della CRUI e della CONCURED (Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica) la cui responsabilità tecnico-scientifica è stata affidata a Maria Lucia Giovannini dell'Università di Bologna, che ha elaborato il progetto. Tra i dati oggetto della rilevazione vi è anche quello che stiamo sommariamente analizzando, relativo alle aspettative degli studenti, ma accanto a questa si disporrà di un ampio materiale per poter approfondire l'argomento, estendendo il discorso alle Scuole di specializzazione per insegnanti di scuola secondaria.

Si può comunque sviluppare qualche ragionamento sui motivi di fondo di questa situazione. Accanto alle ridotte aspettative occupazionali - vedremo in seguito quanto fondate - hanno agito altri fattori, sia contingenti sia

strutturali. Nel primo caso ci riferiamo alla gradualità con cui si è proceduto ad abolire i vecchi corsi magistrali: fino al corrente anno scolastico il diploma finale di questi istituti ha conservato valore abilitante, cosicché numerosissimi studenti (nell'ordine delle decine di migliaia) interessati a una carriera nella scuola primaria hanno sostenuto gli esami di Stato come candidati esterni, conseguendo con poca fatica e spesa un titolo avente lo stesso valore ai fini dell'accesso ai concorsi a cattedre della nuova laurea quadriennale. Questa incongruenza è stata ormai definitivamente superata, anche se ha avuto l'effetto di ingrossare le file dei disoccupati o dei precari in attesa di cattedra, che, benché molto meno qualificati, prederanno i futuri laureati in Scienze della formazione primaria, in quanto nel frat-

tempo hanno potuto sostenere i concorsi e si sono potuti inserire nelle graduatorie permanenti previste dalla legge 124/99.

Molto più grave e difficile da risolvere è l'altro ordine di problemi, connesso allo *status* della professione di insegnante, in particolare nella scuola materna o di primo grado. Molto eloquente al proposito è la tabella 3, da cui si ricava che i tassi di femminilizzazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria non hanno pari in nessun altro corso di laurea dell'università italiana. Ciò significa, tra le altre cose, che la percezione comune del lavoro di insegnante non è mutata con l'istituzione di un percorso formativo più impegnativo e qualificato. Il fatto che per molti anni ancora le maestre e i maestri laureati saranno un'esigua minoranza ren-

Tabella 1 - Programmazione triennale per la ripartizione delle risorse destinate ai corsi di laurea per la formazione degli insegnanti

Istituzioni universitarie destinatarie delle risorse	Risorse non consolidabili triennio 1998-2000	Risorse consolidabili triennio 1998-2000
Bari	227.630.000	344.444.000
Basilicata (PZ)	146.357.000	344.444.000
Bologna	292.995.000	344.446.000
Cagliari	167.887.000	344.444.000
Calabria (CS)	254.160.000	544.444.000
Firenze	182.630.000	344.444.000
Genova	144.418.000	344.444.000
L'Aquila	163.815.000	344.444.000
Macerata	234.957.000	544.444.000
Milano-Bicocca	279.182.000	544.446.000
Molise (CB)	132.198.000	344.444.000
Padova	220.452.000	344.444.000
Palermo	256.918.000	344.444.000
Perugia	147.327.000	344.444.000
Roma III	189.418.000	344.444.000
Salerno	250.323.000	344.446.000
Torino	208.040.000	344.444.000
Torino (Aosta)	159.698.000	0
Trieste	265.603.000	544.444.000
Lib. Univ. di Bolzano	205.475.000	0
Univ. Cattolica S. Cuore Milano	242.952.000	0
Ist. Univ. S. Orsola Napoli	324.570.000	0
Lib. Univ. Maria SS. Assunta Roma	143.448.000	0
Università di Urbino	159.547.000	0
Totali	5.000.000.000	7.000.000.000

Fonte: *Università e Scuola*, n. 4/1999

Tabella 2 - Iscrizioni al corso di laurea in Scienze della formazione primaria

Sedi dei corsi di laurea	a.a. 1998-1999					a.a. 1999-2000				
	posti a	domande	immatri-	iscritti	% iscritti	posti a	domande	presenti	ammessi	% ammessi
	concorso D.M. Murst		colati		/posti disponibili	concorso D.M. Murst		ai test di ammissione	al cell	posti disponibili
Aosta (Convenzione interuniv. - Univ. di Torino)	25	25	25	25	100%	25	23	22	22	88%
Bari (Univ. degli Studi)	500	316	127	158	32%	500	155	155	155	31%
Bologna (Univ. degli Studi)	440	225	158	193	44%	660	135	Np	135	31%
Modena e Reggio (Univ. degli Studi - sede di Reggio E.)	220	230	137	142	64%	v. Bologna	120	Np	67	v. Bologna
Bolzano (Libera Univ. degli Studi - sede di Bressanone)	175	175	111	111	63%	175	98	73	73	42%
Cagliari (Univ. degli Studi)	240	207	110	110	46%	240	123	Np	123	51%
Campobasso (Univ. degli Studi)	90	155	76	76	84%	90	131	111	111	123%
Cosenza (Univ. della Calabria)	250	435	287	287	115%	250	211	211	211	84%
Firenze (Univ. degli Studi)	250	350	175	176	70%	250	158	Np	158	63%
Genova (Univ. degli Studi)	150	101	78	79	53%	150	103	Np	103	69%
L'Aquila (Univ. degli Studi)	200	148	107	129	65%	200	31	Np	31	16%
Macerata (Univ. degli Studi)	200	320	238	238	119%	200	165	165	165	83%
Milano (Univ. Cattolica S. Cuore)	600	205	80	80	23%	600	68	Np	68	16%
Brescia (Univ. Cattolica S. Cuore)	v. Milano	130	57	57	v. Milano	v. Milano	26	Np	26	v. Milano
Milano (Il Univ.)	400	676	261	266	67%	400	242	Np	242	61%
Napoli (Suor Orsola Benincasa)	550	765	350	350	64%	550	286	Np	286	52%
Padova (Univ. degli Studi)	400	501	205	221	55%	400	293	Np	163	41%
Palermo (Univ. degli Studi)	580	420	229	229	39%	580	191	Np	191	33%
Perugia (Univ. degli Studi)	150	119	94	94	63%	150	41	Np	41	27%
Potenza (Univ. della Basilicata - sede di Matera)	120	119	119	119	99%	120	142	Np	142	118%
Roma (III Univ.)	250	471	209	211	84%	250	250	Np	250	100%
Roma (Lumsa)	200	23	24	24	12%	200	25	Np	25	13%
Salerno (Univ. degli Studi)	550	405	225	225	41%	550	200	Np	200	36%
Torino (Univ. degli Studi)	300	325	207	207	69%	350	279	Np	279	80%
Trieste (Univ. degli Studi - sede di Gorizia)	180	115	65	65	36%	180	23	Np	23	13%
Udine (Univ. degli Studi)	180	232	150	171	95%	180	91	Np	91	51%
Urbino (Univ. degli Studi)	200	122	107	107	54%	200	40	Np	40	20%
Totali	7400	7315	4011	4150	56%	7450	3650	-	3421	46%
Percentuali	100%	99%	54%	56%	-	100%	49%	-	46%	-

Fonte: elaborato su dati MURST aggiornati al 12/10/99. I dati in corsivo sono quelli da noi inseriti o corretti. Nella colonna 9 alcuni dati non ancora disponibili sono stati da noi inseriti presuntivamente riportando il dato di col. 7 o, quando rilevato, di colonna 8. Legenda: Np = prova di ammissione non effettuata.

derà difficile il mutamento della considerazione sociale di questa professione e di conseguenza differirà l'adeguamento delle remunerazioni al livello medio di un lavoratore dipendente in possesso di laurea. In altre parole, Scienze della formazione primaria sembra destinato a rimanere un corso poco ambito in quanto compor-

ta un investimento da cui non è lecito attendersi un ritorno remunerativo.

Le prospettive future

Le possibilità di mutamento in questo quadro non certo confortante si collocano in un duplice ordine. Il primo a-

spetto che prendiamo in considerazione è quello più aleatorio e indefinito, perché dipende da una disponibilità di risorse e da una volontà politica cui ogni tanto si fa cenno sia da parte degli *opinion makers* sia dei *policy makers*, ma che non appaiono per nulla determinate: stipulare un contratto collettivo che adegui alla media europea gli

stipendi degli insegnanti e riconosca la professionalità delle mansioni svolte potrà indubbiamente elevare la considerazione sociale di cui gode questa categoria e quindi attrarre un maggior numero di studenti a questo corso di laurea, ma al momento attuale non è minimamente possibile prevedere che ciò accada. Peraltro una scelta di questo genere potrà derivare non tanto da disquisizioni teoriche sulla società cognitiva o da astratte considerazioni di equità o ancora dalle pressioni di interessi sindacalmente rappresentati, quanto semplicemente dalle regole della buona amministrazione e della più opportuna allocazione delle risorse. Infatti, se si considera che i tassi di natalità hanno ormai cessato di decrescere e che la distribuzione per età del corpo docente è spostata su livelli medio alti, è lecito presumere che, nel giro di un decennio, bisognerà provvedere a un vasto ricambio che fin da ora occorre programmare, altrimenti, in mancanza di giovani qualificati, sarà necessario mantenere forzatamente in servizio personale non motivato e con qualifiche e competenze non più adeguate al mutato quadro sociale.

Il secondo ordine di considerazioni riguarda un processo che si è già messo in moto, anche se permangono incertezze sulle forme che assumerà. Ci riferiamo al decreto MURST 3/11/99, n. 509 (Regolamento sull'autonomia didattica), che ha istituito le lauree triennali e le lauree specialistiche quinquennali e alla legge 30 del 10/2/2000, comunemente nota come "Riforma dei cicli". Quest'ultima prevede una scuola di base che costituisca un *continuum* educativo unitario

che, come ricordava il ministro Berlinguer presso la Commissione Istruzione del Senato il 28 marzo 2000, non può essere né "la mera sommatoria degli attuali ordinamenti della scuola elementare e della scuola media" né "una unicità indistinta che sarebbe segnata dall'impronta egemonica di un modello educativo, vuoi quello della scuola elementare vuoi quello della scuola media". Da questa integrazione dei livelli consegue una pari dignità della funzione docente sia che si eserciti al livello primario sia al livello secondario, ossia, a parità di funzione deve corrispondere un percorso formativo analogo, perlomeno nella durata. Questi elementi potrebbero dunque dare un impulso verso la soluzione del problema che abbiamo descritto.

Ciò implica tuttavia anche la necessità di rivedere l'art. 3 della 341/90 (a cui la legge 30/2000 ha consentito di derogare nel Regolamento che il MPI d'intesa con il MURST emanerà per stabilire i titoli d'accesso all'insegnamento nella scuola di base) in quanto, al momento, questo percorso formativo equivalente per i docenti dei vari gradi di istruzione non esiste. Il neonato corso in Scienze della formazione primaria dev'essere già riformato quando ancora non ha laureato i suoi primi dottori. Il dibattito sulla questione sta cominciando ad accendersi, ma ancora nulla è stato determinato. Negli schemi di decreto che il MURST ha sottoposto al parere del CUN per definire le classi delle lauree e delle lauree specialistiche infatti la formazione degli insegnanti non è stata inclusa, alla stessa stregua delle altre discipline che implicano il concerto con un altro ministero.

È d'altronde una scelta impegnativa esigere dai futuri insegnanti di base una formazione quinquennale, cosa che ha pochi altri esempi nei paesi europei, né è auspicabile "tornare indietro" a una formazione solo triennale per i maestri, che riproporrebbe le vecchie gerarchizzazioni nella classe docente. Tra le proposte avanzate è interessante quella formulata da Giorgio Chiosso a un Convegno tenutosi a Firenze il 10 aprile 2000 sul tema "La formazione degli insegnanti dopo le riforme dei cicli scolastici e degli ordinamenti universitari", pubblicata in *Università e Scuola* n. 1/2000, periodico della Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica. Egli sostiene che, avvalendosi della flessibilità concessa dal sistema dei crediti, è possibile ipotizzare una sorta di "doppio canale", in base al quale chi consegue un titolo di primo livello connotato dal punto di vista pedagogico-didattico deve integrare la sua formazione acquisendo competenze disciplinari, mentre chi inizia i suoi studi con un *curriculum* relativo a specifiche discipline di insegnamento primario deve poi acquisire dei crediti relativi alle competenze proprie dell'insegnante. Spostando il discorso sul piano quantitativo, Chiosso pensa che si possano riservare 180 crediti alle competenze scientifico-disciplinari e 120 alle competenze relative alle scienze dell'educazione, alla teoria e alla pratica didattica (laboratori e tirocini), utilizzando il patrimonio di esperienze costruito con i corsi di Scienze della formazione primaria e di risorse scientifiche presenti nelle facoltà di Scienze della formazione in genere.

Tabella 3 - Iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria per genere a.a. 1998-99

Posti a concorso per decreto Murst		N. domande				Candidati presenti al test				Immatricolati	
1998-99	1999-00	1998-99		1999-00		1998-99		1999-00		1998-99	
		totale	% donne	totale	% donne	totale	% donne	totale	% donne	totale	% donne
7.400	7.450	6.840	91,6%	3878	94,7%	4.039	92,6%	1.288	95%	3.792	(94,7%)

Fonte: Elaborato su dati MURST Ufficio statistico aggiornati al 15/5/2000. I dati non sono pienamente coincidenti con quelli riportati in Tabella 2. Il numero dei candidati presenti al test è molto inferiore alle domande di iscrizione in quanto in molte sedi il test non si è svolto (cfr. Tabella 2, col. 8)

BREVITALIA

a cura di Livio Frittella

14 gennaio

Durante un incontro tenutosi nell'Aula Magna dell'Università di Catania, il Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi ha esposto la sua idea di università come ponte tra attività di ricerca e società civile. Con un plauso al lavoro svolto nell'Ateneo siciliano, il Presidente ha detto con decisione che "bisogna portare avanti, come sta facendo l'Università di Catania, da un lato l'approfondimento della ricerca e allo stesso tempo fare crescere il dialogo operativo con le forze vive della società civile, sia amministrazioni locali, sia imprenditori". Secondo Ciampi si tratta dell'unica strada "per accelerare l'avanzamento dell'intera società civile".

20 gennaio

I criteri di assegnazione delle borse di studio e dei prestiti d'onore potranno cambiare: lo ha determinato la conferenza Stato-Regioni. Fra le novità si annoverano sia la concessione di contributi integrativi finalizzati alla partecipazione degli studenti borsisti a programmi di studio con mobilità internazionale, con priorità a quelli promossi dall'Unione Europea, sia il pagamento delle borse di studio entro il 30 maggio 2000 per le somme già trasferite dallo Stato alle Regioni.

21 gennaio

"Al fine di garantire l'unità degli studi universitari e salvaguardare la pluralità di culture che ad essa contribuiscono, l'Università 'La Sapienza' si articola in atenei federati ed autonomi sotto il profilo amministrativo ed orga-

nizzativo, dotati di organi propri". Contro questo primo comma dell'articolo 4 dello Statuto del più grande ateneo d'Italia si sono schierati trenta docenti, ritenendo la frammentazione in più entità autonome una minaccia per l'unità culturale dell'università. I professori, appoggiati anche dal personale non docente, hanno fatto ricorso al TAR del Lazio chiedendo la sospensione dello Statuto in questione e facendo riferimento "anche al decreto del ministro competente Ortensio Zecchino che affermava essere illegittima tale frammentazione in quanto nuovi atenei possono essere costituiti solo con leggi approvate dal Parlamento". Un comunicato dell'Associazione per l'autonomia della cultura e dell'università, presieduta da Giorgio Tecce, ex-rettore della "Sapienza", chiarisce il punto di vista dei dissidenti: "L'università, così disarticolata, perderebbe in gran parte la sua unità culturale e formativa e si immiserirebbe in tante strutture in cui la degenerazione corporativa e il conservatorismo accademico finirebbero per prevalere con grave danno per la ricerca e la didattica". In più, "il controllo politico con le sue proliferazioni, da tutti lamentate, diverrebbe più facile, ancor di più di quanto lo sia oggi".

L'articolo 4 dello Statuto stabilisce che agli organi centrali di governo dell'istituzione accademica romana spetterebbero soltanto le competenze "in materia di programmazione e di indirizzo, di attribuzione programmata delle risorse, di relazioni internazionali, di valutazione, di organizzazione dei servizi comuni, con esclusione, ai sensi della normativa vigente, di qualsiasi funzione gestionale". Inoltre ad essi è conferito il compito di valutare e

finanziare i grandi progetti scientifici. Tutte le altre competenze sono appannaggio degli organi di governo di ciascun ateneo, "con piena autonomia amministrativa ed organizzativa".

24 gennaio

Ferma opposizione delle associazioni degli studenti alle date per l'elezione del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari fissate dal ministro Ortensio Zecchino. Il titolare del dicastero ha deciso per il 9 e il 10 maggio, senza tener conto delle indicazioni avanzate da gran parte delle componenti politiche degli iscritti (fine novembre). Gli studenti temono che la scelta di Zecchino sminuisca "il valore della rappresentanza nazionale", in quanto votare a maggio a corsi finiti "significa negare le condizioni per un'ampia partecipazione al voto", mentre farlo a novembre vuol dire sfruttare un "periodo di massimo coinvolgimento degli studenti nella vita degli atenei".

26 gennaio

Al sottosegretario Vincenzo Sica il ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica Ortensio Zecchino ha assegnato limitate deleghe, fra cui quella di mantenere i rapporti istituzionali con il ministero della Sanità e di occuparsi di problematiche legate alle scuole di specializzazione medica.

27 gennaio

Informare su argomenti tecnici nel modo più diretto possibile. È l'idea degli iscritti al dipartimento interuniversitario di Matematica dell'Università degli Studi e del Politecnico di Bari, che hanno deciso di istituire un giornale telematico denominato *Bitgeneration* per fornire "un'informazione essenziale e fruibile al lettore, in modo che possa tenersi ag-

giornato sulle evoluzioni dell'informatica; con questa filosofia è stato anche pensato il design del sito: completo ma semplice da consultare e rapido da visualizzare". Le pagine web di *Bitgeneration* (raggiungibili digitando l'indirizzo <http://nexus.di.uniba.it/bitgeneration/index.htm>) celano - dietro opzioni facilmente "cliccabili" ma di non facile comprensione come "BitDossier", "BitInDeep", "BitJobs" o "CyberBit" - rubriche utili che si occupano delle offerte di lavoro, dell'attualità, della storia dell'informatica in tutti i suoi aspetti, compresi quelli umoristici. Tutti questi argomenti sono presentati in *abstract* sulla home page del sito unitamente alla possibilità di accedere alla posta elettronica, strumento privilegiato per ricevere ulteriori informazioni sull'iniziativa.

7 febbraio

La cultura mediterranea trova una sua rete di scambio e di confronto con il progetto dell'università "senza muri" Tethys costituita da una federazione di 22 atenei appartenenti all'Unione Europea e alle sponde meridionali e orientali del *mare nostrum*. L'annuncio è stato dato in forma ufficiale dal rettore dell'Università di Genova - unico membro italiano del consorzio accademico - Sandro Pontremoli durante la cerimonia di inaugurazione dell'anno 1999-2000. Lo scopo che Tethys prefigge è favorire specializzazioni di alto livello scientifico e programmi di ricerca comuni su temi della salute, dell'economia dell'ambiente, esercitando contempo l'insegnamento a distanza basato su videoconferenze e sull'uso di una rete internet con supporti per corsi interattivi. Oltre a Genova, partecipano all'iniziativa tre atenei: Marsiglia, l'Università di Barcellona, quattro istituti accademici egiziani, altrettanti di Libar

Tunisia e Marocco, nonché due atenei algerini.

8 febbraio

Il presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi ha visitato la Scuola Superiore di Studi Umanistici bolognese presieduta dal semiologo e letterato Umberto Eco. Ospitata in un appartamento affrescato nello storico palazzo Marchesini, l'istituzione si ispira alle straordinarie esperienze del Collège de France (capace di coagulare insegnamenti di grande valore da parte di famosi docenti, svincolati da corsi di studi e tenuti solo per il piacere di diffondere la cultura). Fra le competenze attribuite alla Scuola c'è il coordinamento dell'attività dei dottorati in discipline umanistiche.

Ciampi ha colto l'occasione per ricordare il percorso intrapreso dai collegi universitari, citando anche la Scuola Normale: "Sono esempi importanti da estendere non solo per l'importanza che ha il fatto di farvi entrare giovani di ogni parte d'Italia, scelti attraverso un esame serio e senza distinzione di carattere sociale, ma soprattutto perché hanno un effetto di emulazione sugli studenti che non sono entrati".

14 febbraio

Mondo accademico e mondo produttivo hanno siglato un accordo tramite il Ministero dell'Università e della Ricerca e Sviluppo Italia. Gli atenei coinvolti nell'iniziativa – che durerà per sei mesi e comporterà un investimento di circa 500 milioni di lire, di cui il 30% di provenienza MURST – sono tutti meridionali: "Federico II" di Napoli, Università del Sannio di Benevento, atenei di Catania e di Lecce. Ognuna di queste istituzioni accademiche fornirà informazioni sulle agevolazioni fornite per creare nuove imprese, supporto

per lo sviluppo delle idee imprenditoriali, assistenza nella messa a punto di progetti grazie anche a tutor scientifici, accesso alle strutture di ricerca.

29 febbraio

Nasce a Moncalieri in provincia di Torino il Centro superiore di formazione economico-finanziaria, un'istituzione di eccellenza costituita del "Consorzio Collegio Carlo Alberto" e promossa dalla Compagnia di San Paolo, dall'Università di Torino, dal Consorzio per la ricerca e per l'istruzione piemontese in economia e dalla Scuola di Amministrazione Aziendale. Dovrà svolgere un ruolo catalizzatore per le attività didattiche e di ricerca di terzo livello del settore economico-finanziario; per farlo avrà a disposizione uno stanziamento di 5,5 miliardi di lire.

2 marzo

Il progetto di ammodernamento dell'Università degli Studi di Torino – che prevede una riorganizzazione delle sedi attuali in dieci poli più omogenei, che deriveranno dalla ristrutturazione e valorizzazione di aree industriali abbandonate e di antichi edifici storici di Torino, e la realizzazione di nuovi campus specializzati nelle zone periferiche di Grugliasco e Orbassano – sarà finanziato dalla Banca Europea per gli Investimenti con 104 milioni di euro (circa 200 miliardi di lire). I fondi saranno erogati attraverso il gruppo bancario San Paolo Imi. Il prestito è stato firmato a Lussemburgo dal vice presidente della BEI Massimo Ponzellini e dall'amministratore delegato e direttore generale del San Paolo Imi Rainer Stefano Maserà. La BEI finanzia il 30% dell'investimento, ad integrazione dei fondi provenienti dallo Stato italiano, dalla Regione Piemonte e da Fondazioni bancarie.

8 marzo

Intervenendo a un convegno indetto dal CUN sulla legge di revisione dello stato giuridico dei docenti, il ministro dell'Università e la Ricerca, Ortensio Zecchino, ha auspicato che in occasione della prossima legge finanziaria ci sia una "forte convergenza" con il sindacato al fine di ottenere un adeguato aumento di risorse a favore dell'università, fondamentali per la sua riforma. Le considerazioni del ministro sono state espresse in risposta a un intervento, nel medesimo convegno, del segretario della CGIL, Sergio Cofferati. Questi aveva rivendicato gli impegni presi a suo tempo dal governo con i sindacati in base al patto per lo sviluppo e l'occupazione. Di carenza di risorse a sostegno del nuovo stato giuridico dei professori universitari, ha parlato anche il presidente del CUN, Luigi Labruna: "Il nuovo stato giuridico è solo uno degli aspetti del sistema, ma non può essere attuato senza adeguate risorse". In ogni caso, secondo Labruna, dal convegno è emersa una preoccupazione relativa al fatto che "il complesso della riforma universitaria ha bisogno di un'articolazione non slegata nelle sue parti". In sostanza, secondo il presidente del CUN, è necessaria un'università rinnovata e autonoma per affrontare il futuro in Europa, ma non si può pretendere che la riforma avvenga senza risorse.

11 marzo

Il *Giornale di Sicilia* ha reso noto che una laurea breve in Archeologia subacquea è stata istituita dal Consorzio Universitario Provinciale di Trapani e dall'Università di Bologna (sede di Ravenna). Il corso di laurea, che sarà inaugurato nel 2001, potrà essere frequentato da 50 studenti; cinque posti sono riservati all'Ateneo bolognese e altri cin-

que a studenti di Danimarca, Francia, Germania, Slovenia, Spagna e Svezia. Secondo il professor Antonio Carile, preside della facoltà di Conservazione dei beni culturali della sede di Ravenna dell'Ateneo di Bologna, Trapani – in quanto crocevia di antichissime civiltà marinare – è il luogo ideale per questa facoltà. Infatti nel Mediterraneo vicino alle coste trapanesi si combatterono le battaglie navali delle guerre puniche e i fondali in un ampio perimetro conservano un grande numero di imbarcazioni colate a picco nei secoli per i più svariati motivi.

15 marzo

Fabio Roversi Monaco, rettore dell'Università di Bologna, intervenendo a un dibattito organizzato a Milano dal Coordinamento delle liste per il diritto allo studio al quale hanno partecipato docenti e rettori, ha affermato che l'università italiana chiede allo Stato più autonomia e più risorse, passando dallo 0,9 all'1,5% del Pil, e più severità, trasformando in contratti a termine tutti i rapporti di lavoro dei dipendenti degli atenei, a partire dal corpo docente, "perché non è giusto pagare chi scalda la sedia".

Con l'occasione è stata anche presentata una nuova associazione internazionale che attraverso Internet intende favorire lo scambio culturale e la collaborazione tra docenti, ricercatori e studenti universitari italiani e di tutto il mondo. "Una riforma quella del ministro Zecchino – ha commentato Giorgio Vittadini, presidente della Compagnia delle Opere – che con arroganza intende far passare i decreti a colpi di maggioranza senza sentire il parere degli atenei italiani, che sostiene una falsa autonomia e che non liberalizza le risorse, che non tiene conto delle specificità dei corsi".

"Una riforma – ha proseguito – che non abolisce il valore legale

del titolo di studio, che non prevede il numero chiuso e che emargina la componente studentesca affidandole solo una funzione orientativa di chi si affaccia all'università". Non c'è sviluppo senza università – recitava lo slogan del convegno –, non c'è università senza libertà, non c'è libertà senza verità. Per questo il Coordinamento delle liste per il diritto allo studio (che rappresenta 70 liste presenti in Italia pari al 45% degli studenti) chiede autonomia, libertà di ricerca e di insegnamento, un ruolo di protagonisti per gli studenti, meno burocrazia e possibilità di iniziativa economica.

17 marzo

Il Consiglio dei Ministri ha approvato, fra gli altri, un nuovo regolamento per i concorsi dei docenti universitari. "Su proposta del ministro dell'Università e della Ricerca, Ortensio Zecchino – è detto in una nota del Ministero – il Consiglio ha approvato un DPR contenente il nuovo regolamento che disciplina le modalità di espletamento, da parte delle Università, delle procedure di valutazione comparativa e la nomina in ruolo dei professori ordinari, associati e ricercatori, in attuazione della legge 210/1998 sull'autonomia universitaria". "Il provvedimento approvato oggi – si spiega nella nota – sostituisce il regolamento contenuto nel DPR 390 del 19 ottobre 1998. Il nuovo testo si è reso necessario per dirimere i dubbi interpretativi emersi durante le due tornate concorsuali bandite dalle università nel corso del 1999 e per dare più compiuta attuazione alla legge sull'autonomia, anche in considerazione delle modifiche legislative introdotte nel frattempo. È stata così colta – conclude la nota – l'opportunità per disciplinare l'intero settore in maniera organica, trattando sistematicamente i bandi di concorso, la costituzione e i

lavori delle commissioni giudicatrici, l'accertamento della regolarità degli atti e delle nomine in ruolo, nonché la pubblicità degli atti".

21 marzo

Da una ricerca presentata all'Università di Firenze in occasione del convegno sulle figure professionali nel nuovo ordinamento dei corsi di studio della facoltà di scienze della formazione, emerge che lo psicologo della salute, quello giuridico e quello militare saranno certamente nuove professioni del nostro futuro prossimo. La ricerca è basata sul parere di 40 responsabili della politica socio-sanitaria, socio-educativa e direttori del personale di varie aziende, e sull'intervista a 107 laureati in Psicologia e 867 psicologi (da cui sono risulati 281 questionari). Accanto alle figure più tradizionali quali insegnanti ed educatori professionali, emerge la necessità di prevedere "tutor di servizi formativi specializzati", "programmatore" e "progettisti della formazione" e "valutatori".

28 marzo

Nel prossimo anno accademico sarà inaugurata la nuova Università franco-italiana, nata da un accordo firmato al vertice bilaterale di Firenze il 6 ottobre del 1998. Il nuovo ministro dell'Università Jack Lang, grande amante dell'Italia, le darà certamente nuovo impulso. In un incontro a Parigi con i partner francesi prima della nomina di Lang, il sottosegretario Luciano Guerzoni ha convenuto che presto saranno nominati i due segretari generali, e in seguito il Collegio scientifico, che sarà composto di 14 persone: due rappresentanti dei ministeri dell'Università e degli Esteri dei due paesi, e cinque esperti per paese, "di provata esperienza nelle relazioni

italo-francesi oltre che rappresentativi di un ampio spettro del sapere e con competenze pluridisciplinari". Il segretariato italiano di questa Università "virtuale" avrà sede nello storico palazzo della Certosa di Collegno, e lo stanziamento annuale già deciso dall'Italia per il suo funzionamento è di due miliardi di lire. Per il segretariato francese è stata scelta Grenoble.

Sono previsti tre livelli di studio: una laurea in tre anni, una laurea specialistica in cinque, e un dottorato di ricerca in otto.

4 aprile

A Firenze è stato presentato il Rapporto '99 sull'ateneo cittadino curato dal Nucleo di valutazione interna. "Occorre adeguare gli strumenti di governo dell'ateneo alle nuove esigenze di autonomia e di dinamismo che oggi richiede questo settore", ha detto il rettore Paolo Blasi. Mario Pilade Chiti, presidente del Nucleo, ha spiegato che il documento, stilato da un organismo di cinque membri, universitari e non, riferisce in 250 pagine sulla funzionalità del governo dell'università, sulla didattica, sulla ricerca scientifica, sulla politica di spesa, sulla gestione del patrimonio e sull'organizzazione interna. Questi dati saranno esaminati dai consigli di facoltà per impostare i prossimi corsi. Chiti ha ricordato che tutte le amministrazioni pubbliche sono tenute a redigere questo rapporto, ma l'Ateneo fiorentino è stato l'unico sul territorio a farlo finora.

5 aprile

In occasione dell'incontro a Palazzo Chigi tra il presidente del Consiglio, Massimo D'Alema, il ministro del Lavoro, Cesare Salvi, e della Pubblica Istruzione, Luigi Berlinguer, e i rappresentanti delle organizzazioni sindacali, della Confindustria e del settore

scuola, è stato annunciato che sono state sbloccate le risorse per la formazione professionale previste nel Patto di Natale del '98 attraverso la creazione di un fondo contrattuale e che è in programma un piano di rinnovamento dell'università con l'ingresso di 5.000 nuovi dottori di ricerca e l'assegnazione di fondi aggiuntivi per la formazione professionale degli insegnanti.

10 aprile

Il preside della facoltà di Medicina, Ferdinando Latteri, è il nuovo rettore dell'Università di Catania. Latteri subentra al professor Enrico Rizzarelli, che ha commentato la mancata rielezione affermando che "si è trattato di una normale dialettica in piena democrazia". Latteri si è detto "emozionato" per il risultato ottenuto. "Sono convinto che sia un cambiamento positivo perché è giunto a conclusione di un confronto democratico".

14 aprile

Al via 104 lauree biennali, dal turismo allo sport, dai servizi sociali alla cooperazione allo sviluppo. Con lo schema di decreto "Determinazione delle classi di lauree specialistiche universitarie" – anticipato oggi dal *Corriere della Sera* e che il ministro ha consegnato qualche giorno fa al CUN – si aggiunge un altro tassello al nuovo volto dell'università italiana della riforma del ministro Zecchino. Il nuovo sistema è quello del "3+2": la laurea avrà infatti durata triennale e ad essa seguiranno – per i laureati che sceglieranno di proseguire gli studi – lauree specialistiche biennali. Il corso di studio, dunque diventerà più breve. Con due obiettivi principali: garantire titolo di studio un'immediata spendibilità sul mercato del lavoro e curare l'attuale "patologi-

dell'università italiana, vale a dire la mortalità studentesca e i tempi lunghi per il termine degli studi. Le aree scientifico-disciplinari sono 41 per le lauree triennali (e sono in definizione quelle per le aree sanitarie), e 104 per le lauree specialistiche biennali.

Lo schema di decreto introduce in 7 articoli molteplici novità. Nella nuova università, ad esempio, gli studenti potranno specializzarsi in 4 classi di biotecnologie (agrarie, industriali e farmaceutiche, mediche, veterinarie), 15 indirizzi di ingegneria, ma anche in settori emergenti: dalla pro-

grammazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali a quella dei sistemi turistici e degli eventi culturali, all'organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie. È prevista anche una laurea biennale in Discipline per la cooperazione allo sviluppo, e una in Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua. Gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea specialistica nell'ambito dell'autonomia universitaria, si sottolinea nel decreto, "sono definiti dagli atenei entro 18 mesi dalla data di pubblicazione del

decreto sulla Gazzetta Ufficiale". Gli studenti saranno valutati con il sistema dei crediti (a ciascun credito corrispondono 25 ore di lavoro per studente). Per conseguire la laurea di primo livello (triennale), lo studente deve aver acquisito 180 crediti.

"Oggi, per fare un esempio – spiega il sottosegretario all'Università Luciano Guerzoni, che ha coordinato il lavoro delle commissioni incaricate di mettere a punto le linee dei decreti di riforma – l'85% dei laureati in Giurisprudenza non fa né il magistrato, né l'avvocato, né il notaio,

ma trova soddisfacenti sistemazioni d'impiego nel settore pubblico o privato. In futuro, si può dire che sarà la stessa cosa e dovranno ottenere la laurea in Giurisprudenza 3+2 solo coloro che vorranno fare il magistrato, il notaio o l'avvocato. Per tutti gli altri sarà sufficiente la laurea triennale, con un vantaggio non indifferente per il guadagno di un anno. In più, se si pensa che con il riordino dei cicli scolastici si guadagnerà un altro anno di studi, possiamo dire che ci stiamo velocemente allineando a ciò che avviene negli altri paesi europei".

LE INAUGURAZIONI

Fra analisi e proponimenti di addetti ai lavori e di politici da una parte e annunci di nuove iniziative dall'altra si sono susseguite le cerimonie di inaugurazione dell'anno accademico.

La **Luiss** ha presentato a **Roma** durante l'evento introduttivo del 20 gennaio la relazione di Fabio Gobbo su "Stato, mercato e ruolo dell'autorità nell'economia del nostro paese", seguita con attenzione da Giuseppe Tesoro presidente dell'Antitrust, da Vincenzo Desario direttore generale della Banca d'Italia, Rainer Masera amministratore delegato di San Paolo-Imi.

A **Firenze**, il primo febbraio, il ministro Zecchino ha liquidato con l'aggettivo "fallimentare" l'iniziativa di liberalizzare gli accessi all'università, ricordando che su 100 studenti provenienti da istituti professionali che si sono iscritti a facoltà umanistiche solo 6 si sono poi laureati in sette. Il ministro si è recato l'8 febbraio anche a **Teramo**, dove – durante la cerimonia di inaugurazione – ha voluto volgere il suo intervento più in positivo, parlando della possibilità di risorse aggiuntive per la ricerca e la formazione nella prossima legge finanziaria e della bontà del progetto di riforma: fra le sue potenzialità "l'autonomia didattica, un'innovazione che consentirà di sviluppare le peculiarità di ciascun ateneo, legando l'ordinamento degli studi secondo le reali vocazioni del territorio".

Protagonista politico dell'evento introduttivo dell'anno accademico a **Padova**, il 25 febbraio, è stato invece il presidente della Camera Luciano Violante che ha lanciato un messaggio di ottimismo: "Scuola e università costituiscono, al di fuori di percorsi individuali prettamente elitari, le sole agenzie universalistiche per la formazione delle nuove generazioni". Per Violante è fondamentale far crescere la formazione perché "l'economia di scala è stata sostituita dall'economia della conoscenza e della creatività". Al **Politecnico di Torino**, lo stesso giorno, il ministro Zecchino è tornato a parlare di liberalizzazione degli accessi: "Questo presunto diritto – ha detto il titolare del dicastero, alla presenza di una platea in cui spiccavano il presidente della Commissione Europea Romano Prodi e l'avvocato Agnelli – sostenuto con leggerezza demagogica ha portato a dati aberranti". Poi ha precisato: "Non sono un sostenitore del numero chiuso che considero una norma dirigistica, ma voglio responsabilizzare gli atenei perché realizzino meccanismi di verifica affinché non diventino aree di parcheggio". Per il futuro prossimo, ha aggiunto Zecchino, il governo è orientato "a meccanismi di filtro non solo all'inizio, ma anche nella diversità delle fasce che oggi dividono i docenti. Immaginiamo che la loro vita debba essere scandita da un esame permanente: sottoporsi alla valutazione è la vera novità che vogliamo introdurre".

Il 4 marzo a **Foggia**, lo stesso ministro ha ribadito che l'impegno del governo, soprattutto nel Mezzogiorno, "è quello di realizzare una maggiore quantità di risorse da destinare alle nuove università senza pensare di togliere soldi agli altri atenei più antichi". Nel quadro del sostegno alle istituzioni accademiche del Sud, Zecchino ha ricordato che "nel piano triennale recentemente approvato è stata disposta una voce *ad hoc* per le nuove università di Benevento, Foggia e Catanzaro".

Con la Finanziaria per l'anno 2000 sono stati presentati dal Consiglio dei Ministri anche otto collegati ordinamenti che seguono un iter indipendente, per essere tuttavia oggetto di approvazione durante l'anno attualmente in corso. Si tratta di disegni di legge, sottoposti all'esame parlamentare, privi dei vincoli determinati dalla sessione finanziaria ed aventi per oggetto ipotesi di riforma in vari e importanti settori, come la pubblica amministrazione, il fisco, la regolazione dei mercati, il riordino dei servizi pubblici locali. Tra gli altri, spiccano anche due proposte di riforma inerenti la comunità scientifica: l'una relativa all'istruzione, ricerca, innovazione tecnologica e formazione, l'altra recante norme in materia di stato giuridico dei professori universitari.

A tutto aprile, nessuno di questi progetti era stato ancora definitivamente varato dalle aule parlamentari: molti si trovano parcheggiati nelle competenti Commissioni di Camera e Senato, in attesa di "giudizio".

Per ciò che riguarda, in particolare, le disposizioni relative alla riforma dello stato giuridico, vi è da aggiungere che la decisione di farne oggetto di collegato parlamentare ha provocato in pratica un fermo anche per altre proposte già in corso di esame. Ci riferiamo, in particolare, all'assorbimento nelle norme proposte del progetto di legge sullo stato giuridico dei ricercatori, già in Commissione alla Camera, e di quello relativo all'istituzione della terza fascia di docenza, il cui percorso era ancora più avanti. Certamente, la questione è delicata. Non dimentichiamo, ad esempio, che il provvedimento relativo ai ricercatori aveva ricevuto non solo l'approvazione in sede deliberante dalla VII Commissione del Senato, ma, alla Camera, dapprima era stato esaminato dalla Commissione competente in sede referente, poi, in sede legislativa, infine, al momento dell'accorpamento con il collegato, era stato rimesso all'Aula su richiesta della Commissione stessa. L'assorbimento avvenuto, pertanto, rende inutile un anno di lavoro parlamentare.

Attualmente, il disegno di legge collegato (A.C. 6562) è stato assegnato in sede referente alla VII Commissione della Camera dei Deputati, ma dal 2 marzo non risultano essere state convocate nuove sedute. I prossimi mesi potranno forse sciogliere le perplessità sulle scelte fatte, benché sussista anche il rischio che la riforma oggetto del collegato rimanga arenata in Parlamento posticipando ancora una volta una soluzione concreta in grado di fare proprie le innovazioni introdotte nel sistema universitario.

Riteniamo utile pubblicare in questo numero di UNIVERSITAS una prima documentazione sull'argomento: il testo del disegno di legge con la relazione del Governo al Parlamento, il parere della Conferenza dei Rettori e la parte del commento critico formulato da un nutrito gruppo di docenti delle università di Milano e Milano-Bicocca riguardante lo "status dei professori universitari".

DISEGNO DI LEGGE AC 6562

Disposizioni in materia di stato giuridico dei professori universitari presentato il 15 novembre 1999

Collegato ordinamentale alla finanziaria 2000 presentato dal presidente del Consiglio dei Ministri (D'Alema) e dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica (Zecchino) di concerto con il ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica e con il ministro per la Funzione Pubblica (Piazza)

Relazione

Onorevoli Deputati! - Con il presente disegno di legge si intende riformare lo stato giuridico dei professori universitari, la cui disciplina organica risale a vent'anni fa e che, pur essendo stata più volte modificata con normative di carattere parziale, non appare più adeguata alle innovazioni introdotte nel sistema universitario con particolare riguardo, solo per citare le più recenti, al nuovo regime di autonomia degli atenei che si è esteso anche agli ordinamenti didattici. Le linee principali del disegno di riforma si possono così sintetizzare:

a) riordino del ruolo dei professori universitari in due sole fasce (professori e professori ordinari, questi ultimi a numero chiuso, anche al fine di elevare la qualificazione complessiva della docenza), tenendo conto della difficoltà di distribuire in modo organico e razionale compiti e funzioni su un numero maggiore di figure; costituzione in via transitoria di una terza fascia ove sono inquadrati i ricercatori universitari;

b) progressione di carriera in classi da conseguire a seguito di valutazioni periodiche complessive dell'attività svolta, allo scopo di stimolare e di accrescere le motivazioni e la produttività dei professori;

c) elevazione della soglia dei doveri con particolare riguardo all'attività didattica, per rispondere alle esigenze ineludibili di un servizio più idoneo nei confronti degli studenti;

d) abolizione della distinzione tra tempo pieno e tempo definito, prevedendo non solo un più ampio impegno nell'attività didattica ma anche specifici impegni di ricerca, compiti preparatori, organizzativi e di verifica, costante aggiornamento scientifico, partecipazione alla vita dell'ateneo e delle sue strutture;

e) condizionamento delle attività libere professionali e di docenza retribuita verso terzi alla preventiva autorizzazione del

l'interessato in ordine alla compatibilità dell'attività con l'adempimento dei compiti istituzionali e all'insussistenza di conflitti di interesse con l'ateneo, legando il mantenimento dell'esercizio anche al superamento delle valutazioni;

f) riserva dell'elettorato passivo per le cariche accademiche in base alle fasce e alle classi;

g) costituzione di organi ristretti con compiti rilevanti per la programmazione didattica, al fine di accrescere la funzionalità degli organi accademici;

h) previsione di un trattamento economico fondamentale, il cui importo è fissato direttamente dalla legge anche allo scopo di superare l'attuale complessità e frammentarietà delle voci che compongono la retribuzione dei professori; all'importo si aggiungono meccanismi di adeguamento automatico, di progressione economica secondo le classi, di scatti biennali di anzianità dopo il conseguimento dell'ultima classe;

i) previsione di un trattamento economico accessorio, con contrattazione individuale tra ateneo e professore per obblighi aggiuntivi e specifici obiettivi da conseguire, sulla base di un procedimento di concertazione a livello nazionale;

l) efficacia della quasi totalità delle disposizioni a decorrere dal 1° novembre 2001, al fine di consentire un necessario margine di tempo per le innovazioni da introdurre.

L'articolo 1 stabilisce il principio che le università, per la realizzazione dei propri fini istituzionali, si avvalgano dei professori di ruolo dei contratti di tirocinio e dei docenti esterni.

Con l'articolo 2 si prevede che il ruolo dei professori universitari sia suddiviso in due fasce in cui sono inquadrati rispettivamente i professori ordinari e i professori. L'accesso alle predette fasce avviene con le procedure di valutazione comparativa per la nomina in ruolo dei professori ordinari e dei professori associati disciplinate dalla recente legge n. 210 del 1998. All'atto della nomina in ruolo i docenti sono inquadrati nella prima classe della fascia corrispondente nello specifico settore scientifico disciplinare determinato ai sensi dell'articolo 14 della legge n. 341 del 1990, e successive modificazioni, per il quale è stata bandita la procedura di reclutamento. È, infine, previsto che il numero degli ordinari non può superare un quinto del totale dei componenti le due

fasce per ciascuna delle aree disciplinari, costituite dai raggruppamenti previsti per la elezione dei componenti del Consiglio Universitario Nazionale (CUN).

L'articolo 3 è dedicato ai compiti dei professori universitari, prevedendo obblighi

di ricerca, con documentazione periodica dell'attività e un obbligo minimo di 500 ore di attività didattica continuativamente per l'anno accademico. Di tale attività, una parte (minimo 120 ore) è riservata all'insegnamento frontale, l'altra a tutto ciò che concerne altri compiti didattici e l'assistenza agli studenti, nonché alla partecipazione alle strutture didattiche.

La lettera d) del comma 1 prevede che a certe condizioni e a seguito di valutazione comparativa possano essere concessi ai professori periodi di congedo retribuiti e computabili per intero ai fini della progressione di carriera e del trattamento di quiescenza e previdenza, da dedicare allo studio e alla ricerca.

Le lettere e), f), e g) del medesimo comma 1 prevedono la possibilità di svolgere attività per conto dell'ateneo in favore di terzi, compiti assistenziali, nonché il distacco presso soggetti terzi per attività di ricerca.

Nel comma 2 vengono disciplinati ulteriori aspetti dell'impegno didattico. Esso è determinato dagli organismi didattici per ciascun docente e svolto nell'ambito del settore disciplinare di inquadramento e della facoltà di afferenza, ovvero anche in settori affini e in facoltà diverse da quelle di afferenza.

L'insegnamento può essere anche svolto in altri enti o atenei a seguito di convenzione.

L'articolo 4 prevede la possibilità di svolgere attività libero-professionali, incarichi presso le pubbliche amministrazioni e attività di docenza a favore di terzi, previa autorizzazione del rettore che accerta la compatibilità con l'adempimento dei compiti istituzionali e l'insussistenza di conflitti di interesse con l'ateneo. L'autorizzazione è revocata qualora emergano conflitti di interesse ovvero qualora le valutazioni periodiche abbiano esito negativo.

L'articolo 5 contiene disposizioni riguardanti gli organismi universitari e la connessa posizione dei professori. Si introducono al riguardo innovazioni rilevanti, attribuendo ai dipartimenti la destinazione di posti di ruolo, le chiamate di idonei nonché i trasferimenti.

Al comma 3 si riservano ai professori ordinari le cariche di rettore e di direttore del dipartimento, mentre la carica di preside di facoltà può essere attribuita ad un professore ordinario ovvero ad un professore appartenente all'ultima classe. Con il comma 3 sono istituite le giunte di facoltà, composte da rappresentanze paritetiche delle due fasce, con poteri in materia di gestione e programmazione didattica.

Nell'articolo 6 si determina il trattamento economico fondamentale dei professori,

costituito da un importo pensionabile lordo, erogato per tredici mensilità (comma 1), incrementato al conseguimento di ogni classe. Dopo l'ultima classe la progressione economica avviene con scatti biennali al 2 per cento.

All'articolo 7 viene introdotto il contratto individuale di diritto privato dei professori, di durata biennale, che disciplina gli obblighi didattici e di ricerca aggiuntivi a quelli dell'articolo 3, la determinazione di specifici obiettivi, eventuali intese circa le modalità di svolgimento di attività libero professionale e per conto dell'ateneo a favore di terzi, il corrispettivo economico accessorio di detti obblighi e obiettivi.

Il comma 2 riguarda la stipulazione del contratto che avviene sulla base di criteri generali determinati dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica con decreti di durata biennale, adottati previa concertazione con delegazioni miste composte da esperti di nomina ministeriale, rappresentanti delle università, associazioni e organizzazioni sindacali. Sono altresì acquisiti i pareri del CUN e del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU). La retribuzione accessoria, definita con il contratto, è onnicomprensiva di ogni ulteriore incentivazione. A tale fine sono trasformati istituti esistenti in fondi di ateneo per il trattamento accessorio e in fondo integrativo per il trattamento accessorio dei docenti in cui rifluiscono rispettivamente le risorse stanziare per l'incentivazione didattica ai sensi dell'articolo 24, comma 6, del decreto legislativo n. 29 del 1993, e della legge 19 ottobre 1999, n. 370.

L'articolo 8 riguarda la valutazione della attività svolta dal professore, richiesta per conseguire la classe superiore. Si rinvia per la relativa procedura ai regolamenti di ateneo, sulla base di criteri e parametri stabiliti dal Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario.

L'articolo 9 stabilisce i limiti massimi di età per il collocamento a riposo delle due categorie di docenti fissandoli a settanta anni per i professori ordinari e per i professori.

Per tutti i predetti docenti è precluso l'esercizio dell'opzione prevista dall'articolo 16 del decreto legislativo n. 503 del 1992, ai fini della permanenza in servizio per altri due anni.

Viene, pertanto, soppresso il regime di fuori ruolo previsto dall'articolo 19 del decreto del Presidente della Repubblica n. 382 del 1980, e successive modificazioni.

I docenti riconosciuti emeriti, all'atto del collocamento a riposo, potranno comunque essere utilizzati dalle università per attività di ricerca, a titolo gratuito.

Con l'articolo 10 si introduce il contratto

di tirocinio, sulla base di disciplina in larga parte analoga agli assegni di ricerca previsti dall'articolo 51 della legge n. 449 del 1997, da stipulare con dottori di ricerca o laureati in possesso di un qualificato curriculum scientifico. Tali contratti sono finanziati con i fondi attribuiti alle università dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica per il cofinanziamento degli assegni di ricerca che vengono a cessare unitamente con le borse di post-dottorato, a decorrere dal 1° novembre 2001, con l'entrata in vigore della disciplina in disamina.

L'articolo 11 consente al sistema universitario di stipulare contratti di diritto privato, con esperti di elevata qualificazione professionale (nonché con professori ordinari collocati a riposo) per l'espletamento di compiti didattici e scientifici. L'intera disciplina relativa alle procedure e ai contenuti dei predetti contratti è rimessa agli ordinamenti universitari.

Con l'articolo 12 si dettano le disposizioni finali e transitorie, stabilendo che i professori ordinari e associati in servizio alla data di entrata in vigore del nuovo regime giuridico, fissata al 1° novembre 2001, sono inquadrati rispettivamente nella prima fascia e nella seconda fascia del nuovo ruolo, nella classe economica corrispondente al trattamento economico in godimento, ovvero se compreso fra due classi, alla classe superiore.

Di particolare rilievo è la trasformazione dell'attuale ruolo dei ricercatori in terza fascia del nuovo ruolo.

I ricercatori assumeranno la denominazione di professori di terza fascia e concorrono al computo del numero dei docenti in servizio presso ciascuna sede universitaria ai fini della determinazione del numero massimo di professori ordinari che possono essere inquadrati presso la medesima sede (un quinto della dotazione organica complessiva del ruolo docente). Ai professori di terza fascia si applicano alcuni obblighi vigenti dei professori delle altre due fasce: sono tenuti, in particolare, ad assolvere attività didattica per almeno dieci mesi all'anno, per 500 ore complessive, ad eccezione delle 120 destinate alle lezioni, esercitazioni e seminari. In materia di attribuzione di funzioni didattiche, nulla è innovato rispetto alla normativa vigente per i ricercatori.

Possono inoltre partecipare alle delibere dei consigli di corsi di laurea, di facoltà e di dipartimento, escluse quelle riguardanti i professori appartenenti alle fasce superiori. Ad essi è assicurato l'elettorato attivo per ogni carica accademica ed è invece precluso l'elettorato passivo per le cariche di governo dell'ateneo (rettore, preside di facoltà, e direttore di dipartimento). La

rappresentanza dei professori di 3ª fascia è, comunque, garantita nelle giunte di facoltà pariteticamente alle rappresentanze delle altre fasce di professori.

I predetti docenti sono collocati a riposo al compimento del sessantasettesimo anno di età e non possono esercitare l'opzione prevista dall'articolo 16 del decreto legislativo n. 503 del 1992. Il loro trattamento economico è costituito da un importo complessivo annuo lordo erogato in tredici mensilità e si sviluppa in sei classi con incrementi al passaggio di ogni classe. Dopo la sesta classe la progressione avviene con scatti biennali al 2 per cento. Il passaggio di classe resta subordinato all'esito favorevole delle valutazioni quadriennali. L'accesso alla fascia dall'esterno viene quindi sostanzialmente precluso, al fine di giungere a regime ad un sistema imperniato su due fasce e sui contratti di tirocinio.

Segue, infine, una dettagliata elencazione di tutte le disposizioni in materia di stato giuridico dei docenti universitari, direttamente abrogate dalla normativa introdotta dal presente disegno di legge. In particolare si sopprimono le norme relative all'obbligo di residenza per i professori, le supplenze e gli affidamenti, le conferme in ruolo, la disciplina dei congedi, le borse di post-dottorato, il collocamento fuori ruolo per limiti di età, il tempo pieno e il tempo definito e le altre norme generali riguardanti i professori ordinari, associati e i ricercatori.

È, infine, stabilito che i professori i quali risultano collocati fuori ruolo alla data del 1° novembre 2001 potranno completare tale periodo secondo il precedente ordinamento.

[omissis]

Testo

Art. 1

Attività didattica e scientifica nelle università

1. Per il conseguimento dei suoi fini istituzionali l'università si avvale dei professori di ruolo di cui all'articolo 2. Può altresì utilizzare per compiti didattici e di ricerca i titolari di contratto di tirocinio di cui all'articolo 10 e i docenti esterni di cui all'articolo 11.

Art. 2

Ruolo dei professori universitari

1. Il ruolo dei professori universitari comprende le seguenti fasce:

- a) professori ordinari;
- b) professori.

2. La carriera dei professori ordinari si sviluppa in tre classi; la carriera dei professori si sviluppa in sei classi. Allo sviluppo in classi corrisponde la progressione economica di cui all'articolo 6, commi 2 e 3. All'atto della nomina in ruolo si è inquadrati nella prima classe della fascia corrispondente; alle classi successive alla prima si accede previa valutazione ai sensi dell'articolo 8.

3. In ogni ateneo il numero dei professori ordinari non può superare, per ogni area disciplinare, costituita dai raggruppamenti individuati per l'elezione del Consiglio Universitario Nazionale (CUN), un quinto del totale dei componenti le due fasce.

4. Ogni professore è inquadrato in ruolo in uno dei settori scientifico disciplinari determinati ai sensi dell'articolo 17, comma 99, della legge 15 maggio 1997, n. 127, e successive modificazioni.

5. Alle fasce del ruolo di cui al comma 1 si accede con le procedure di reclutamento di cui alla legge 3 luglio 1998, n. 210, applicando, rispettivamente, le disposizioni relative alla nomina in ruolo dei professori ordinari e dei professori associati.

Art. 3

Status dei professori universitari

1. I professori universitari esercitano, con adeguata presenza nella sede universitaria, attività di ricerca e di insegnamento, con i connessi compiti preparatori, organizzativi e di verifica; provvedono ad un costante aggiornamento scientifico personale; partecipano alla vita dell'ateneo e delle sue strutture. In particolare:

a) hanno l'obbligo di svolgere attività di ricerca scientifica, ove necessario nell'ambito del coordinamento dipartimentale o interdipartimentale e comunque nel pieno rispetto della libertà individuale di orientamento culturale e metodologico. L'attività deve essere documentata periodicamente, secondo termini e modalità determinati dai regolamenti di ateneo;

b) hanno l'obbligo di svolgere, continuativamente in ogni anno accademico, 500 ore di attività didattica, di cui almeno 120 ore per lezioni, esercitazioni e seminari; le ulteriori 380 ore sono utilizzate per assicurare costante disponibilità al rapporto con gli studenti, per le altre attività disci-

plinate nel regolamento sull'autonomia didattica emanato ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, e successive modificazioni, di seguito denominato "regolamento sull'autonomia didattica", nonché per la partecipazione agli organi delle strutture didattiche;

c) hanno il diritto e il dovere di partecipare agli altri organi accademici, in conformità alle disposizioni di legge e di statuto; d) possono fruire, compatibilmente con la programmazione delle attività didattiche e di ricerca, subordinatamente all'assolvimento degli obblighi didattici negli anni accademici precedenti e a seguito di una procedura di valutazione comparativa delle richieste, di periodi di congedo retribuito, computati per intero ai fini della progressione di carriera e del trattamento di quiescenza e di previdenza, per attività di ricerca, aggiornamento scientifico e insegnamento all'estero, nel limite massimo di due anni ogni decennio;

e) possono svolgere attività in conto terzi per conto dell'ateneo secondo modalità previste nei contratti di cui all'articolo 7; f) svolgono compiti di assistenza sanitaria, ove la relativa attività sia inscindibile dalla didattica e dalla ricerca;

g) possono essere distaccati presso soggetti terzi per lo svolgimento di attività di ricerca, nonché possono partecipare a società ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto legislativo 27 luglio 1999, n. 297.

2. Gli impegni didattici di cui al comma 1, lettera b), attribuiti ai professori secondo le disposizioni del regolamento didattico di ateneo, in conformità al regolamento sull'autonomia didattica, sono esercitati nell'ambito del settore scientifico-disciplinare di inquadramento o di settori affini nella facoltà di afferenza e in altre facoltà dell'ateneo, nonché in altro ateneo o in altro ente, con il quale l'università di appartenenza abbia stipulato apposita convenzione.

Art. 4

Attività libero-professionale e altri incarichi

1. Fermo restando il divieto dell'esercizio dell'industria e del commercio, i professori universitari possono esercitare previa autorizzazione attività libero-professionali, svolgere incarichi per conto di amministrazioni pubbliche e attività di docenza retribuita a favore di terzi.

2. L'autorizzazione è rilasciata dal rettore che, sentiti il preside di facoltà e il direttore del dipartimento, accerta la compatibilità delle attività con l'adempimento dei compiti istituzionali del professore uni-

versitario e l'insussistenza di conflitti di interesse con l'ateneo.

3. L'autorizzazione è revocata qualora emergano situazioni di conflitto di interesse, ovvero qualora le valutazioni di cui all'articolo 8 abbiano esito negativo.

Art. 5

Disposizioni sugli organi accademici

1. I professori ordinari e i professori sono titolari dell'elettorato attivo per ogni carica accademica e sono componenti di diritto dei consigli delle strutture didattiche e dei dipartimenti secondo quanto previsto dal presente articolo.

2. La destinazione di posti di ruolo, le chiamate di idonei nonché i trasferimenti relativi ai professori ordinari e ai professori sono deliberati dai dipartimenti, che deliberano con la partecipazione dei professori universitari ordinari e dei professori per le deliberazioni che concernono questi ultimi; deliberano con la partecipazione dei soli professori ordinari per le deliberazioni che li riguardano.

3. Sono riservate ai professori ordinari le cariche di rettore e di direttore del dipartimento. Può assumere la carica di preside di facoltà un professore ordinario, ovvero un professore appartenente all'ultima classe. La carica di presidente di consiglio di corso di laurea, nonché il coordinamento di gruppi di ricerca sono riservati ai professori ordinari e ai professori appartenenti ad una classe non inferiore alla quarta.

4. Gli statuti degli atenei disciplinano la costituzione di apposite giunte di facoltà, composte da un numero di componenti compreso tra sei e quindici membri, in modo da assicurare la rappresentanza paritetica delle due fasce.

5. Le giunte di facoltà, oltre a coadiuvare il preside nella gestione didattica e negli altri compiti attuativi, hanno il potere di proporre al consiglio di facoltà la programmazione annuale delle attività di cui all'articolo 3, comma 1, lettera b). Le giunte possono esercitare altresì compiti delegati dal consiglio di facoltà.

Art. 6

Trattamento economico dei professori di ruolo

1. Il trattamento economico fondamentale dei professori universitari, all'atto della nomina in ruolo, è costituito da un importo complessivo pensionabile annuo lordo,

comprensivo dell'indennità integrativa speciale, erogato in tredici mensilità, pari a 114.070 milioni di lire per il professore ordinario e a 79.849 milioni di lire per il professore.

2. Il trattamento economico di cui al comma 1 è incrementato:

a) per i professori ordinari, del 10 per cento al conseguimento della seconda e della terza classe;

b) per i professori, del 10 per cento al conseguimento della seconda, della terza e della quarta classe, nonché del 5 per cento al conseguimento della quinta e della sesta classe.

3. Dopo il conseguimento dell'ultima classe, la progressione economica in ogni fascia avviene con scatti biennali di anzianità al 2 per cento.

4. L'importo del trattamento derivante dall'applicazione dei commi 1, 2 e 3 è sottoposto a revisione biennale, a decorrere dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreti del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con il ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica, sulla base degli incrementi retributivi conseguiti dalle altre categorie di dipendenti delle amministrazioni pubbliche.

Art. 7

Contratto di diritto privato per i professori di ruolo

1. Le università stipulano con i professori nominati in ruolo presso l'ateneo un contratto individuale di diritto privato di durata biennale, che ne disciplina, nel rispetto delle disposizioni di cui alla presente legge:

a) gli obblighi didattici e di ricerca, aggiuntivi a quelli di cui all'articolo 3, comma 1, lettere a) e b);

b) la determinazione di specifici obiettivi per l'attività del professore correlati alla programmazione generale d'ateneo;

c) eventuali intese circa le modalità di esercizio dell'attività libero professionale e di docenza retribuita a favore di terzi;

d) lo svolgimento di attività per conto dell'ateneo a favore di terzi;

e) il corrispettivo degli obblighi di cui alla lettera a) e del conseguimento degli obiettivi di cui alla lettera b), nonché i proventi relativi alle attività di cui alla lettera d), come trattamento economico accessorio. Il predetto trattamento è pensionabile, limitatamente agli importi relativi alle lettere a) e b);

f) l'erogazione di servizi reali e di altre agevolazioni, con particolare riguardo a professori fuori sede.

2. I contratti di cui al comma 1 sono stipulati nell'osservanza di criteri generali determinati con decreti del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica di durata biennale, sulla base di appositi accordi-quadro stipulati tra una delegazione di parte pubblica, composta da esperti nominati dal predetto ministro, di concerto con il ministro per la Funzione Pubblica e con il ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica, nonché da rappresentanti delle università, e le organizzazioni sindacali e le associazioni professionali dei professori e dei ricercatori universitari comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, sentiti il Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU).

3. Il trattamento economico accessorio assorbe ogni altra incentivazione erogata dall'ateneo; in particolare, dalla data di cui all'articolo 12, comma 8, alla presente legge non sono più erogate le incentivazioni di cui all'articolo 4, comma 2, della legge 19 ottobre 1999, n. 370. Dalla medesima data i fondi di ateneo di cui all'articolo 24, comma 6, del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, e il fondo integrativo per l'incentivazione dell'impegno didattico di cui all'articolo 4, comma 1, della predetta legge n. 370 del 1999 acquistano rispettivamente le funzioni e le denominazioni di fondi di ateneo per il trattamento economico accessorio e di fondo integrativo per il trattamento economico accessorio dei professori universitari. Al predetto fondo integrativo il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, con i decreti di cui all'articolo 2, comma 2, della legge 19 ottobre 1999, n. 370, può assegnare risorse finanziarie a valere sul fondo per il finanziamento ordinario delle università.

Art. 8

Progressione nelle classi

1. La progressione nelle classi previste in ciascuna fascia consegue all'esito positivo della valutazione, effettuata ogni quattro anni, dell'attività didattica e scientifica svolta dal professore universitario. Il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, di cui all'articolo 2, comma 1, della legge 19 ottobre 1999, n. 370, fissa i criteri e i parametri per la pre-

detta valutazione, le cui procedure sono determinate dai regolamenti di ateneo. Gli esiti delle valutazioni sono resi pubblici.

Art. 9

Collocamento a riposo

1. Il limite massimo di età per il collocamento a riposo dei professori e dei professori ordinari è determinato al compimento del settantesimo anno.

2. È abolito il collocamento fuori ruolo per limiti di età. Non è consentito ai professori universitari l'esercizio dell'opzione di cui all'articolo 16 del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 503. Alla data del collocamento a riposo i professori universitari cessano da tutte le cariche accademiche.

3. L'università può consentire ai professori universitari dichiarati emeriti, all'atto del collocamento a riposo, la prosecuzione a titolo gratuito dell'attività di ricerca presso le proprie strutture per ulteriori tre anni.

Art. 10

Contratti di tirocinio

1. Le università, previo svolgimento di idonea procedura di valutazione comparativa, possono stipulare con dottori di ricerca ovvero con laureati dal curriculum scientifico almeno triennale ritenuto idoneo, contratti di tirocinio per l'avviamento all'attività didattica e di ricerca. Ai contratti di cui al presente comma si applicano le disposizioni di cui all'articolo 51, comma 6, terzo, quarto, settimo, ottavo e decimo periodo, della legge 27 dicembre 1997, n. 449. Dalla data di cui all'articolo 12, comma 8, della presente legge le università non conferiscono nuove borse di post dottorato e assegni di ricerca. Per l'attivazione dei contratti di tirocinio le università possono continuare ad utilizzare le risorse finanziarie ripartite dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica per il cofinanziamento degli assegni di ricerca.

Art. 11

Docenti esterni

1. Al fine di arricchire e integrare l'offerta formativa, le università possono affidare, con contratti di diritto privato, compiti di insegnamento e di ricerca a personalità di alta qualificazione nella cultura, nelle professioni, nelle attività produttive, ovvero

anche a professori collocati a riposo. Le procedure per l'affidamento dei contratti, i loro contenuti e l'attività esercitabile dal docente esterno sono disciplinati dai regolamenti di ateneo.

Art. 12

Norme transitorie e finali

1. I professori straordinari, ordinari e associati, nominati nei ruoli di cui al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e coloro che saranno nominati nelle predette fasce a seguito di procedure di reclutamento già bandite alla data di cui al comma 8 sono inquadrati, con decorrenza dalla predetta data, nel ruolo di cui all'articolo 2, rispettivamente nella fascia di professore ordinario e di professore, nella classe corrispondente al trattamento economico in godimento ovvero, qualora compreso tra due classi, alla classe immediatamente superiore.

2. Dalla data di cui al comma 8 il ruolo dei ricercatori universitari è trasformato in terza fascia del ruolo di cui all'articolo 2 e i ricercatori assumono la denominazione di professori di terza fascia. Ai professori di terza fascia si applicano le disposizioni di cui agli articoli 2, comma 4; 3, ad eccezione, al comma 1, lettera b), delle parole da: "di cui almeno 120 ore" fino alla fine della lettera; 4; 5, comma 1; 7. Nell'ambito delle 500 ore di attività didattica, nulla è innovato rispetto ai compiti da attribuire ai professori di terza fascia rispetto a quanto previsto per i ricercatori universitari. I professori di terza fascia partecipano alle deliberazioni dei consigli di corso di laurea, dei consigli di facoltà e dei consigli di dipartimento salvo quelle relative alla destinazione di posti di ruolo di professori e di professori ordinari, alle chiamate di idonei e ai trasferimenti relativi a professori e a professori ordinari, nonché alle persone dei professori e dei professori ordinari. È escluso l'elettorato passivo per le cariche accademiche di cui all'articolo 5, comma 3. In deroga all'articolo 5, comma 4, le giunte di facoltà sono costituite in modo da assicurare la rappresentanza paritetica delle tre fasce. Il limite massimo di età per il collocamento a riposo dei professori di terza fascia è determinato al compimento del sessantasettesimo anno. Non è consentito ai professori di terza fascia l'esercizio dell'opzione di cui all'articolo 16 del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 503. Nel numero di cui all'articolo 2, comma 3, sono computati anche i componenti la terza fascia.

3. Il trattamento economico fondamentale dei professori di terza fascia, all'atto della nomina in ruolo, è costituito da un importo complessivo pensionabile annuo lordo, comprensivo dell'indennità integrativa speciale, erogato in tredici mensilità lorde, pari a lire 55.894.000. La carriera dei professori di terza fascia si sviluppa in sei classi. Al conseguimento della seconda, della terza e della quarta classe il trattamento economico fondamentale è incrementato dell'8 per cento; al conseguimento della quinta e della sesta classe il predetto trattamento è incrementato del 5 per cento. Si applicano i commi 3 e 4 dell'articolo 6; le classi conseguono all'esito positivo delle valutazioni di cui all'articolo 8.

4. I ricercatori universitari in ruolo alla data di cui al comma 8 e coloro che saranno nominati nelle predette fasce a seguito di procedure di reclutamento già bandite alla medesima data sono inquadrati nella fascia di cui al comma 2 e nella classe corrispondente al trattamento economico in godimento ovvero, qualora compreso tra due classi, alla classe immediatamente superiore.

5. Per i professori e i ricercatori di cui ai commi 1, 2, 3 e 4, qualora inquadrati nell'ultima classe, gli scatti di cui all'articolo 6, comma 3, sono subordinati all'esito positivo di valutazioni biennali effettuate ai sensi dell'articolo 8.

6. È fatto divieto di indire ogni forma di

procedura di reclutamento per l'accesso alla fascia di cui al comma 2, salvo i concorsi di cui all'articolo 1, comma 10, della legge 14 gennaio 1999, n. 4, i quali, se indetti successivamente alla data di cui al comma 8, sono utilizzati derogatoriamente per la copertura di posti di professore di terza fascia.

7. Ai professori straordinari, ai professori associati e ai ricercatori non confermati le disposizioni di cui all'articolo 103 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, si applicano all'atto del superamento della valutazione per il conseguimento della seconda classe, con conseguente rideterminazione del trattamento economico fondamentale, sul quale si applica la ulteriore progressione economica. I professori di terza fascia e i professori i quali accedono, per superamento delle relative procedure di reclutamento, alle fasce superiori, conservano il trattamento economico in godimento qualora più favorevole, riasorbibile con il conseguimento delle classi successive.

8. Le disposizioni di cui alla presente legge acquistano efficacia dal 1° novembre 2001. Alla predetta data sono abrogate le disposizioni incompatibili con la presente legge e in particolare:

a) l'articolo 1 del decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 26 ottobre 1947, n. 1251;

b) l'articolo 86 del regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592;

c) gli articoli 7, 10, commi dal primo al terzo, 14 e 15 della legge 18 marzo 1958, n. 311;

d) gli articoli 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 17, limitatamente ai commi dal primo al quinto, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 32, quarto comma, 33, 34, settimo comma, 36, 38, 39, 100, 110 e 114 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382;

e) l'articolo 4 della legge 30 novembre 1989, n. 398;

f) gli articoli 1 e 2 della legge 7 agosto 1990, n. 239;

g) l'articolo 1, comma 30, della legge 28 dicembre 1995, n. 549;

h) l'articolo 1, comma 86, della legge 23 dicembre 1996, n. 662.

9. Ai professori già collocati fuori ruolo per limiti di età alla data di cui al comma 8 continua ad applicarsi la normativa previgente.

10. Dalla data di entrata in vigore della presente legge è fatto divieto di indire procedure di reclutamento per posti di ricercatore universitario, salvo i concorsi di cui all'articolo 1, comma 10, della legge 14 gennaio 1999, n. 4.

11. Le disposizioni relative allo stato giuridico di ricercatori universitari, di professori associati e di professori ordinari, non abrogate ai sensi del comma 8, ovvero non incompatibili con la presente legge, continuano ad applicarsi rispettivamente ai professori di terza fascia, ai professori e ai professori ordinari.

DOCUMENTO APPROVATO ALL'UNANIMITÀ DALL'ASSEMBLEA DELLA CONFERENZA DEI RETTORI IL 27 GENNAIO 2000 SUL DISEGNO DI LEGGE SULLO STATO GIURIDICO DEI DOCENTI UNIVERSITARI

L'Assemblea della Conferenza dei Rettori, esprimendo apprezzamento per l'iniziativa del ministro Zecchino e del Governo di varare un apposito disegno di legge, ribadisce innanzitutto l'urgente necessità di una riforma dello stato giuridico del personale universitario (professori e ricercatori) quale presupposto indispensabile per cogliere l'obiettivo importante e condiviso di un'attuazione rapida ed efficace dell'autonomia didattica e della nuova architettura degli studi universitari. Auspica quindi che il dibattito

parlamentare, aprendosi al confronto con il mondo accademico e l'opinione pubblica, porti ad approvare in tempi brevi un testo di legge che affronti e risolva, con una visione unitaria e innovativa, la complessa problematica generale e le articolate situazioni normative in atto. A questo dibattito la Conferenza intende dare un primo contributo con le osservazioni e le proposte generali che seguono, riservandosi di ritornare successivamente sull'argomento anche con puntuali proposte sull'articolato della legge.

Lo stato giuridico del personale docente – comunque unitario per i docenti di tutte le aree scientifiche compresa la medicina – riguarda tre distinti aspetti che, se pur collegati tra loro, è conveniente analizzare separatamente. Il primo aspetto è quello dei doveri e dei diritti dei docenti universitari (cui si continuerà per semplicità a far riferimento col termine "stato giuridico"); il secondo quello dell'articolazione delle loro carriere e delle relative modalità concorsuali; il terzo quello del trattamento economico. Se

l'obiettivo primario è quello dell'attuazione tempestiva della riforma degli studi universitari, il primo aspetto è decisamente il più importante e strategico.

È opportuno procedere prima ad enunciare dei principi di riferimento e poi dedurre le conseguenze sulle tipologie di normative che da essi discendono.

Il primo principio di riferimento è che ogni intervento sullo stato giuridico dei docenti universitari deve collocarsi in sintonia con l'autonomia universitaria ormai affermata e quindi non può assolutamente ridursi ad una mera evoluzione normativa delle leggi pre-vigenti, in particolare del DPR 382/80. In un sistema a forte maggioranza di università pubbliche a prevalente finanziamento statale il potere politico ha il diritto-dovere di fissare gli obiettivi del sistema in relazione al pubblico interesse e di pretendere livelli di efficienza paragonabili, a parità di risorse, a quelli delle altre nazioni europee; ma deve essere riconosciuto al sistema universitario il diritto-dovere di determinare autonomamente le modalità attraverso cui raggiungere gli obiettivi proposti. Il grado di raggiungimento degli obiettivi determinerà, tramite il sistema di valutazione dei risultati, la ripartizione delle risorse e quindi sia l'incentivazione dei comportamenti virtuosi che il sanzionamento di quelli viziosi. Il secondo principio di riferimento è che la formazione universitaria deve rimanere caratterizzata da un orientamento metodologico e critico che non può derivare che dalla stretta connessione tra attività scientifica e didattica dei docenti. Le due attività devono essere quindi trattate come inscindibili e reciprocamente necessarie.

Il terzo principio di riferimento è che lo stato giuridico deve essere coerente con la nuova architettura degli studi universitari dettata dal DM 509/99 in modo da assicurarne una messa in opera efficace ed efficiente: efficace nell'interesse dell'intero paese, che ha necessità di una formazione e di una ricerca universitarie in linea con un mondo profondamente cambiato e ancora in rapidissimo cambiamento; efficiente nell'interesse degli studenti e delle stesse università le quali devo-

no recuperare credito nell'opinione pubblica.

Una tipologia di normativa sui doveri e diritti dei docenti che tenga conto dei principi di riferimento affermati dovrà dunque rifuggire da ogni schematicismo generale e uniforme, che non riesce a tener conto della differenziazione tra le caratteristiche delle aree disciplinari, tra le caratteristiche, gli obiettivi strategici e le autonome scelte organizzative degli atenei, tra i periodi nella stessa vita professionale di un singolo docente universitario.

Una soluzione interessante potrebbe essere quella che ogni ateneo sia obbligato dalla legge (con adeguate sanzioni di tipo finanziario per chi non adempia) a formulare un proprio regolamento sui doveri e sui diritti dei suoi docenti, nel rispetto di pochi e chiari criteri generali fissati dalla legge stessa, quali ad esempio:

- il dovere di ogni docente di impegnarsi efficacemente sia nelle attività didattiche che di ricerca condotte nell'università, nel rispetto delle attitudini, capacità e professionalità di ciascuno;
- il diritto-dovere degli organi di governo delle università e delle loro strutture didattiche e scientifiche di fissare i compiti assegnati ad ogni docente, naturalmente nel rispetto delle libertà di insegnamento e di ricerca costituzionalmente garantite;
- la garanzia di un'equilibrata ripartizione tra i docenti dell'ateneo dei carichi didattici e organizzativi;
- l'impegno di ogni docente a garantire una presenza effettiva e continua nelle strutture universitarie cui afferisce;
- l'impegno didattico "frontale" minimo affidato ad un docente;
- la compatibilità dell'impegno universitario di un docente con l'eventuale attività;
- libero-professionale autorizzata dagli atenei sulla base della valutazione dell'attività didattica e di ricerca e dell'assenza di qualsivoglia conflitto di interesse.

Una simile soluzione potenzierebbe l'autonomia e la responsabilità degli atenei, rafforzerebbe il legame tra i docenti e la loro università, permette-

rebbe un'utilizzazione molto flessibile delle risorse umane potendone differenziare nel tempo o tra le differenti aree disciplinari gli impegni didattici e di ricerca, si presterebbe infine ad un'analisi comparativa periodica da parte del Parlamento, sulla base di una relazione del ministro, da cui trarre spunto, in base alle esperienze messe in atto, per eventuali nuovi interventi normativi nazionali che si rendessero necessari od opportuni.

Gli atenei dovrebbero essere titolari anche del diritto-dovere di valutare periodicamente la qualità e quantità dell'attività didattica e di ricerca dei loro docenti - utilizzando obbligatoriamente anche parametri il più possibile non autoreferenziali, quali il giudizio degli studenti sui corsi di insegnamento o l'impatto nazionale e internazionale delle ricerche pubblicate - e di sanzionare direttamente l'eventuale mancato rispetto dei loro doveri. All'esito positivo delle valutazioni, da classificare con differenti gradi di giudizio, dovrebbero corrispondere anche correlate differenziazioni nel trattamento economico (integrativo) dei docenti. Analoghe differenziazioni stipendiali dovrebbero essere corrisposte ai docenti che accettano di svolgere compiti didattici, di ricerca o gestionali superiori a quelli medi stabiliti dal regolamento di ateneo.

Per quanto riguarda la carriera dei professori universitari, la Conferenza ne ritiene necessaria un'articolazione totalmente nuova, che preveda l'introduzione di diversi livelli successivi di carriera in corrispondenza con la maggiore qualificazione scientifica che i docenti possono raggiungere con la loro attività di ricerca e con i risultati ottenuti. L'obiettivo è quello di riconoscere, dal punto di vista della normativa e dei diritti accademici, ma anche dal punto di vista economico, la differente qualità dell'attività scientifica di ciascuno e di incentivare sia la continuità nell'impegno di ricerca lungo tutto l'arco della carriera che la correlata qualità dell'attività didattica. La transizione tra un livello e il successivo dovrebbe avvenire esclusivamente tramite un giudizio di valutazione con opportune modalità di tipo concorsuale.

La numerosità dell'organico di ogni livello dovrebbe essere lasciata all'autonoma determinazione degli atenei, eventualmente chiedendo loro un'adeguata programmazione pluriennale del profilo numerico degli organici complessivi anche in base alle disponibilità finanziarie di ogni università. Apposite forme di incentivazione finanziaria da parte del Ministero dovrebbero premiare quegli atenei il cui profilo degli organici rispetti alcuni criteri generali predeterminati utili ad evitare profili squilibrati verso i livelli alti per le pressioni di avanzamento di carriera, anche se in base a legittime aspettative, da parte degli interessati.

La nuova normativa sulla carriera non dovrebbe essere inquinata dalla situazione attuale, terribilmente intricata. Sarebbe molto opportuno prevedere che l'accesso alla nuova carriera non preveda né alcun automatismo né alcun sistema sanzionatorio, bensì un giudizio valutativo per tutti coloro che saranno interessati al passaggio, con eventuali incentivi per favorire una rapida realizzazione del nuovo quadro di doveri e diritti del docente universitario.

Una certa attenzione dovrebbe essere riservata anche alla modifica dell'attuale normativa concorsuale. Se questa ha avuto ottimi risultati per quanto riguarda la tempestività con cui gli atenei possono rispondere alle necessità di copertura di posizioni docenti e la rapidità delle procedure concorsuali, la Conferenza ritiene assai preoccupanti alcune conseguenze che la nuova normativa ha causato, soprattutto il grande numero di idonei e la farraginosità e il sostanziale localismo delle procedure di elezione delle commissioni.

Come ipotesi di lavoro da approfondire si potrebbe prendere in considerazione una norma che preveda che ogni concorso indichi un unico vincitore, ferma restando l'autonomia dell'ateneo nel chiamarlo o meno, con adeguate motivazioni, a ricoprire il posto bandito e il diritto del vincitore, se non chiamato, ad essere chiamato da altra sede universitaria. Inoltre

potrebbe essere lasciata all'autonomia delle università la nomina delle commissioni purché i commissari siano scelti all'interno di liste nazionali votate con opportuna periodicità annuale o biennale.

Appare anche strategico ampliare lo spettro delle competenze dei commissari incaricati del giudizio di valutazione dei candidati ricorrendo ad aree di competenza più ampie degli attuali settori scientifico-disciplinari, spesso estremamente specialistici. Ciò potrebbe anche favorire l'interesse dei giovani ricercatori verso lo sviluppo di innovative ricerche interdisciplinari, talora penalizzate dalla normativa concorsuale che fa sempre stretto riferimento ai settori.

Tenendo conto della forte evoluzione organizzativa che gli atenei hanno affrontato e affronteranno nel prossimo futuro e della assoluta necessità che gli atenei possano scegliere autonomamente i loro sistemi organizzativi interni, sembra anche opportuno prevedere che le procedure di chiamata dei docenti universitari siano interamente regolate dagli statuti e dai regolamenti di ateneo. A questo riguardo, anche per favorire la mobilità dei docenti nell'Unione Europea, la Conferenza ritiene importante che gli atenei possano sperimentare la procedura universalmente usata della cooptazione diretta per il trasferimento di professori da una sede all'altra, cancellando dunque dalla normativa la procedura di tipo concorsuale attualmente vigente, che appare sostanzialmente burocratica e incoerente con i principi dell'autonomia.

In questo ordine di problemi sarebbe interessante dare agli atenei la possibilità di tener conto nella programmazione del reclutamento di nuovi docenti, anche prioritariamente in certi casi, delle esigenze dello sviluppo della ricerca oltre che di quelle della copertura dell'impegno didattico.

Per quanto riguarda infine il trattamento economico la Conferenza ritiene che un nuovo sistema di doveri e diritti e un nuovo maggiore impegno dei docenti universitari nel lavoro didattico e di ricerca non possa pre-

scindere da un sostanziale riconoscimento economico, da graduare attentamente rispetto all'impegno personale di ciascuno e con meccanismi di tipo contrattuale su una parte della retribuzione. È molto importante comunque che gli incrementi retributivi siano attentamente correlati alla situazione attuale, garantendo equità nei benefici economici aggiuntivi senza privilegi per alcune categorie di docenti, non dimenticando il lavoro assiduo e pesante che già oggi viene svolto da gran parte dei professori e ricercatori.



Università di Cracovia: la statua della Vergine

LO STATUS DEI PROFESSORI UNIVERSITARI

*Un commento critico di un gruppo di docenti delle
Università di Milano e di Milano-Bicocca*

"I professori universitari (...) hanno l'obbligo di svolgere, continuativamente in ogni anno accademico, 500 ore di attività didattica, di cui almeno 120 ore per lezioni, esercitazioni e seminari (...)"

(...)

"Gli impegni didattici di cui al comma 1, lettera b), attribuiti ai professori secondo le disposizioni del regolamento didattico di ateneo, in conformità al regolamento generale sull'autonomia didattica sono esercitati, nell'ambito del settore scientifico-disciplinare di inquadramento o di settori affini nella facoltà di afferenza e in altre facoltà dell'ateneo, nonché in altro ateneo o in altro ente, con il quale l'università di appartenenza abbia stipulato apposita convenzione".

(...)

"Gli statuti degli atenei disciplinano la costituzione di apposite giunte di facoltà, composte da un numero di componenti compreso tra 6 e 15 membri, in modo da assicurare la rappresentanza paritetica delle due fasce. Le giunte di facoltà oltre a coadiuvare il preside nella gestione didattica e negli altri compiti attuativi, hanno il potere di proporre al consiglio di facoltà la programmazione annuale delle attività di cui all'articolo 3, comma 1, lettera b) (...)"

(...)

"I professori straordinari, ordinari e associati, nominati nei ruoli di cui al DPR 11 luglio 1980, n. 382 e coloro che saranno nominati nelle predette fasce a seguito di procedure di reclutamento già bandite alla data di cui al comma 8 sono inquadrati, con decorrenza dalla predetta data, nel ruolo di cui all'articolo 2, rispettivamente nella fascia di professore ordinario e di professore, nella classe corrisponden-

te al trattamento economico in godimento ovvero, qualora compreso tra due classi, alla classe immediatamente superiore".

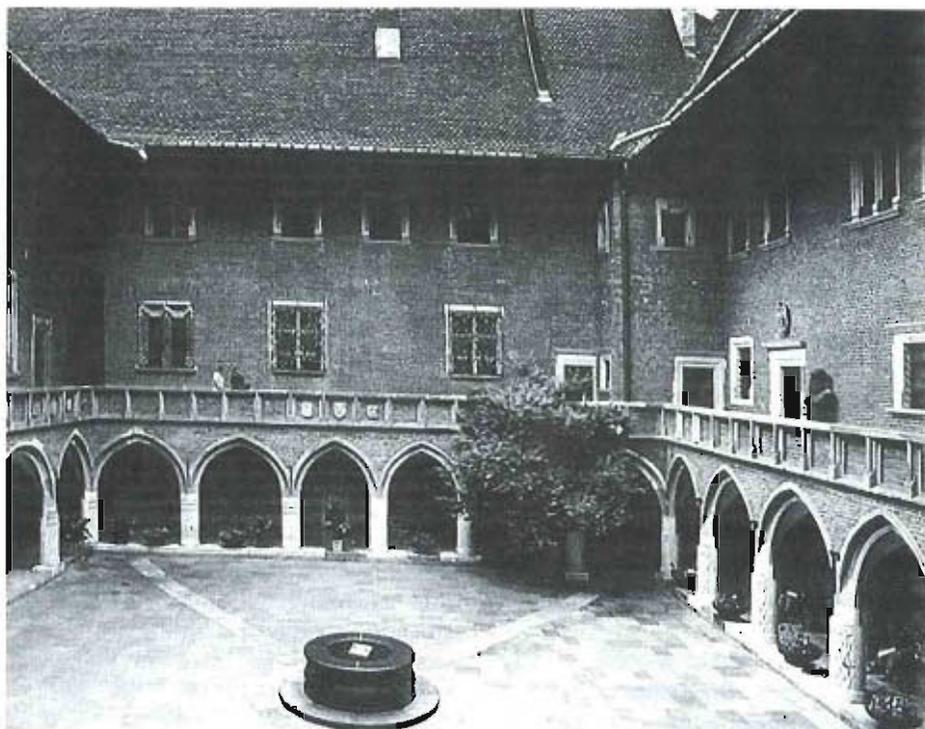
Quella delle "500 ore" è, palesemente, una delle norme-cardine del provvedimento, correlata all'abolizione, ugualmente prevista e che non ha mancato di suscitare perplessità - per la scelta in sé e per i problemi di applicazione che essa determinerebbe -, dell'attuale distinzione tra docenti a tempo pieno e a tempo definito. Tutti sarebbero d'ora in avanti vincolati ad un uguale carico didattico, aumentato di 150 ore per gli attuali docenti a tempo pieno, di 250 per quelli a tempo definito. L'incremento più significativo è probabilmente quello che porta a 120 le ore per lezioni, esercitazioni e seminari. Di fatto (perlomeno nei casi in cui i corsi sono di 60 ore) ogni docente sarà tenuto a svolgere due insegnamenti, o ad assicurare un carico di attività "frontale", come si usa definirlo, equivalente. Già adesso, non sono in realtà pochi coloro che accettano un secondo impegno didattico: retribuito, se quanto viene loro richiesto comporta un incremento rispetto all'attuale monte-ore, ovvero gratuito, secondo una casistica che, nel caso milanese, per evitare abusi, è esplicitamente regolata da disposizioni interne. La nuova norma generalizza il raddoppio, o comunque l'incremento, dell'impegno e ne vieta la retribuitività aggiuntiva (alla quale hanno sinora provveduto gli atenei su fondi specifici), eliminando a questo scopo gli istituti stessi delle supplenze e degli affi-

damenti. Siamo beninteso consapevoli della necessità di incrementare, anche all'interno dell'Università, l'efficienza dei servizi, eventualmente riconsiderando le modalità di utilizzo delle "risorse umane" che vi sono coinvolte: ma riteniamo che ad un obiettivo del genere si possa giungere solo facendo corrispondere all'effettivo impegno aggiuntivo richiesto parallele forme di incentivazione, anche economica, senza limitarle all'ambito in cui le prevede il disegno di legge ministeriale. Ma le considerazioni che vorremmo principalmente sviluppare sono altre. Le norme in esame non stabiliscono infatti solo un vincolo qualitativo: stabiliscono anche in quali ambiti gli impegni didattici in questione vadano esercitati. E ne fissano nel contempo le modalità di distribuzione e di assegnazione. Alla determinazione di tutto l'insieme delle attività didattiche dovrebbe infatti presiedere un organo specifico, la giunta di facoltà, che i singoli atenei potrebbero in realtà già istituire, semplicemente prevedendolo nei rispettivi statuti e regolamenti. Come del resto è già accaduto in più casi. Ma questo evidentemente al legislatore non bastava: la giunta non è opzionale; va istituita, ed entro i limiti numerici stabiliti, assicurando in essa la "rappresentanza paritetica" delle varie fasce. E deve essere proprio questo organo, così e non altrimenti configurato, ad avere il "potere" (un termine che, se non sbagliamo, ricorre di rado nella legislazione ordinaria) di proporre "la programmazione annuale delle attività". Cioè, in concreto, sembra di capire,

quello di stabilire l'articolazione e la distribuzione degli insegnamenti, avendo a disposizione, per ogni docente, tutte le 120 ore che questi è tenuto ad assolvere. E di farlo, si direbbe, senza vincoli di nessun tipo, e senza avere neppure il dovere di sentire gli interessati (non diciamo di averne il consenso sostanziale, in assenza del quale è in realtà ben difficile che un insegnamento funzioni davvero). Non ci sembra irrilevante, sotto questo profilo, che tra gli articoli abrogati del DPR 382, in quanto incompatibili con la nuova legge, vi sia quello sulla libertà di insegnamento e di ricerca scientifica: termini – merita rilevarlo – che non ricorrono mai in tutto il provvedimento. Termini (merita aggiungere) da correlare, certamente, ad una situazione diventata organizzativamente molto complessa, e che richiede, conseguentemente, forme opportune di coordinamento. Ma senza che si possa perdere di vista quanto di irrinunciabile, non solo per i singoli, ma anche, e più, per la vitalità dell'istituzione universitaria, continua ad essere rappresentato da quei principi. Sembrerebbe ancora in vigore – perlomeno non viene cancellato esplicitamente – l'articolo 15 della legge n. 341/1990, il quale prevede che l'attribuzione dei compiti didattici avvenga "sentiti gli interessati, nel rispetto della loro libertà di insegnamento e delle loro specifiche competenze scientifiche". Ma non ci sembra proprio che la nuova normativa appena richiamata sia stata concepita in questo spirito e in questa prospettiva. Non si capisce, fra l'altro, se continuano a valere le prerogative sin qui mantenute dai professori con maggiore anzianità di servizio, ai quali non dovrebbe essere tolta la "responsabilità didattica del corso di cui sono titolari". Di nuovo, viene da chiedersi se questa situazione valga ancora, o se, grazie al nuovo schema in preparazione, il docente debba semplicemente essere sottoposto a quelli che potrebbero diventare una sorta di ordini di servizio, che ne determineranno la destinazione: anche a tenere un insegnamento estraneo al settore scientifico-disciplinare di appartenenza (con quali garanzie didattico-professionali per gli studenti?); anche ad essere spe-

dito (senza esserne neppure richiesto?) in un'altra facoltà o in un'altra università o, addirittura, in un ente esterno, purché convenzionato. Appare alquanto paradossale – a dir poco – che la legge, da un lato mantenga le prerogative della chiamata ai docenti di pari grado o della fascia superiore, ma stabilisca poi che l'effettiva distribuzione dei compiti didattici avvenga nei modi descritti, senza garanzie di nessun tipo per gli interessati. È d'altronde ben difficile, al di là di tutte le migliori intenzioni, che uno schema quale quello accennato – un

ta forse di abolirli? Certo non è pensabile che per ogni futuro corso di laurea di primo e di secondo livello (quando li si istituirà) si costituisca un distinto organo coordinatore di carattere collegiale sul modello degli attuali consigli di corso di laurea. Ferma dunque restando l'esigenza, da vincolare ad una norma legislativa, di coordinare l'insieme delle attività e di distribuire con equità i relativi carichi, non sarebbe piuttosto il caso, anche a questo proposito, di lasciare all'autonomia delle sedi il compito, delicato e da considerare in rapporto alle varie



Università di Cracovia: il cortile del Collegium Maius

organo ristretto che "programma", una assemblea allargata che, più che deliberare, quasi inevitabilmente ratifica – non determini forme di discriminazione, favoritismi, parzialità, a loro volta stimolo per recriminazioni e rivalse. Non si vede d'altra parte (perlomeno il testo ministeriale tace al riguardo) come la giunta di facoltà si configuri, con le sue prerogative, nei confronti dei consigli dei corsi di studio, finora dotati di responsabilità programmatiche e di coordinamento rispetto ai rispettivi ambiti. Si progett-

situazioni, di trovare la soluzione più opportuna? Non si può, infine, non esprimere un altro timore: che la possibilità di attribuire insegnamenti in "settori affini", possa servire, in un prossimo futuro, ad attivare corsi di studio, di primo o di secondo o magari anche di terzo livello, senza disporre delle competenze necessarie. Sarebbe solo un ulteriore elemento di dequalificazione introdotto nel sistema.

(Fonte: *Sistema Università*, anno IV, n. 10, dicembre 1999)

CREDERE NELLA PACE

Intervista di Marco Odello a Stephen Livingstone

Stephen Livingstone insegna Diritti Umani al Queen's College University di Belfast. Dopo aver studiato a Cambridge e Harvard, è stato Lecturer al Queen's College e Reader all'Università di Nottingham. Nel 1990 è stato Visiting Assistant Professor alla University of Detroit. I suoi principali interessi didattici e di ricerca riguardano i diritti umani, il diritto pubblico e il diritto penitenziario. Ha lavorato come consulente sui diritti umani in Africa e in Europa orientale per conto del Consiglio d'Europa, del British Council, dell'Unione Europea e dell'OSCE. Attualmente è membro della Commissione di Uguaglianza per l'Irlanda del Nord e dirige il Centre for International and Comparative Human Rights Law del Queen's College University di Belfast.

Come è organizzato il Centro sui Diritti Umani del Queen's College University di Belfast?

Ogni membro della facoltà di Giurisprudenza può essere anche membro del Centro, di cui fanno parte persone che insegnano o ricercano nell'area dei diritti umani. Vi sono anche rappresentanti del dipartimento di Scienze politiche perché ci occupiamo anche di conflitti etnici, ed un rappresentante del Centro di Studi Europei. Inoltre, invitiamo regolarmente gli studenti del master in Diritti umani e quelli del PhD in Diritti umani a frequentare il nostro Centro e a partecipare alle attività che esso promuove.

Quale tipo di ricerca viene svolta nel Centro?

Docenti e ricercatori portano avanti argomenti specifici, ma il Centro sviluppa anche alcuni progetti collettivi.

Al momento, per esempio, è in corso un progetto che analizza le tematiche relative alla separazione e all'integrazione nell'Irlanda del Nord, e si sta preparando materiale didattico per la Commissione dei Diritti Umani dell'Irlanda del Nord. È stata inoltre presentata una domanda di finanziamento per un progetto congiunto con altre università britanniche sull'impatto della devoluzione in Gran Bretagna e sui diritti umani.

Avete contatti con altre istituzioni nazionali o internazionali?

Il progetto sulla devoluzione coinvolge le Università di Essex, Glasgow, Aberyswith e Galway. Inoltre, abbiamo stabilito contatti con la Commissione di Diritti Umani e la Commissione sull'Uguaglianza in Irlanda del Nord. Per quanto riguarda le università straniere, abbiamo scambi di docenti e progetti comuni nel settore dei diritti umani con l'Università del Ghana e l'Università di Cape Town.

Da quanto tempo si insegnano diritti umani alla Queen's University?

Il master in Diritti Umani è attivato dal 1988.

Qual è attualmente la Sua area di ricerca?

Un'area che ho studiato a lungo riguarda il settore penitenziario e i diritti dei detenuti. Mi sono occupato anche di temi legati ai diritti umani in Irlanda del Nord. Attualmente, sto lavorando ad un paio di progetti: uno è relativo alla Convenzione Europea

dei Diritti dell'Uomo, l'altro ai diritti umani e al sistema giudiziario.

Cosa pensa dei recenti sviluppi nella protezione dei diritti umani?

La legislazione relativa ai diritti umani si è notevolmente sviluppata negli ultimi cinquant'anni, e in particolare negli ultimi venti. Molte nuove convenzioni sono state elaborate, come la convenzione contro la tortura, la convenzione sui diritti dell'infanzia, la convenzione europea sulle minoranze ed il progetto di convenzione sulle popolazioni indigene. Il problema principale riguarda la concreta applicazione di queste norme e l'organizzazione di un efficace sistema di controllo, anche se possiamo constatare un'evoluzione del sistema internazionale: penso ai tribunali internazionali, ai sistemi di monitoraggio, allo sviluppo di una giurisdizione penale internazionale, ai codici di condotta, etc. Ritengo che l'opinione pubblica stia dimostrando un crescente interesse verso le decisioni dei tribunali penali internazionali, le misure contro i crimini internazionali o le sanzioni internazionali. A tale riguardo, occorre intraprendere un lungo processo di sensibilizzazione da parte delle agenzie internazionali e dei gruppi di pressione per la difesa dei diritti umani: solo così sarà possibile apprezzare importanti cambiamenti in molte parti del mondo.

Qual è la Sua opinione riguardo al caso Pinochet e alla decisione finale presa dal Governo britannico?

Il caso Pinochet ha stabilito un precedente: chi ha violato i diritti umani in

un paese non è in salvo in altre parti del mondo. Pinochet arrivò come un facoltoso privato cittadino libero di muoversi per tutta la Gran Bretagna; è partito sotto scorta per evitare il contatto con i dimostranti. Il ministro degli Interni britannico ha dovuto prendere una decisione difficile, sulla base di un referto medico che sembrava dimostrare l'impossibilità per Pinochet di essere sottoposto a processo. In ogni caso ritengo che le decisioni prese rappresentino un importante precedente giurisprudenziale che può essere considerato in casi analoghi. Inoltre il caso Pinochet - che ha avuto così ampia risonanza - ha stimolato l'interesse dell'opinione pubblica per i diritti umani.

Lei vive in Irlanda del Nord, un paese martoriato da anni di guerra civile. Qual è la situazione dei diritti umani?

Le principali violazioni hanno riguardato le persone in fermo di polizia. In molti casi, la Corte europea dei diritti dell'uomo e il Comitato europeo contro la tortura hanno espresso preoccupazione a tale riguardo. Un altro caso di abuso riguarda l'uso della forza da parte dell'esercito in casi di uccisioni non del tutto chiari. Molto spesso ci sono state minacce ad avvocati, prese in considerazione dallo *Special Rapporteur* delle Nazioni Unite sull'indipendenza del sistema giudiziario. Altri casi importanti hanno riguardato il tema dell'uguaglianza e della non discriminazione.

Come vede il processo di pace in Irlanda del Nord?

La questione è assai complicata. Dal punto di vista della protezione dei diritti umani sono stati fatti molti progressi. Per esempio è stata costituita una Commissione dei diritti umani, si è rafforzata la Commissione per l'uguaglianza, è iniziato un iter legislativo per l'incorporazione della Convenzione europea dei diritti dell'uomo nell'ordinamento dell'Irlanda del Nord, ed è stata modificata l'organizza-

zione della polizia per adeguarla agli standard dei diritti umani.

Quali ripercussioni ha avuto il conflitto in Irlanda del Nord sull'università?

Certamente vi sono state dirette conseguenze del conflitto per la facoltà di Giurisprudenza: un membro del corpo docente ed uno studente sono stati uccisi. Ma all'Università è stato difficile trattare direttamente il problema in corsi o conferenze, e comunque in passato non c'è stato un forte coinvolgimento a livello universitario.

Pensa che il processo di pace attualmente in corso possa cambiare questo stato di cose?

Molte persone che lavorano nell'università sono coinvolte nel processo di pace: per esempio, David Trimble era un membro del nostro dipartimento, il nuovo ministro dell'Educazione dell'Irlanda del Nord proviene da un'altra università irlandese, alcuni membri della nuova Assemblea hanno lavorato alla Queen's University. Molti docenti universitari sono attivi nel lavoro della Commissione sui Diritti Umani, della Commissione sull'Uguaglianza, di organizzazioni non governative ed in gruppi per la tutela dei diritti umani. Tuttavia, l'università non è stata coinvolta direttamente, a parte specifici progetti di ricerca sviluppati per conto di alcune istituzioni che partecipano al processo di pace. C'è una maggiore apertura su questioni relative al processo di pace e la loro discussione all'interno dell'università, però rimane una sfida per i membri del corpo docente trovare le modalità per portarlo avanti.

In che modo il suo Centro è coinvolto nel processo di pace?

Noi siamo impegnati in alcuni specifici progetti di ricerca. Per esempio lo

sviluppo di materiale didattico relativo al *Bill of Rights*, studi sulle divisioni delle comunità presenti sul territorio e ricerche per la "Rivista di giustizia penale". Abbiamo organizzato alcuni seminari ed incontri sui diritti umani nell'Irlanda del Nord, e invitiamo i nostri studenti a vedere, valutare e comparare l'esperienza della nostra realtà con quelle di altri paesi.

Nelle Sue lezioni fa riferimento a fatti accaduti in Irlanda del Nord o utilizza casi concreti?

Certamente. Per esempio nel nostro Master abbiamo un corso sullo studio e sulla risoluzione dei conflitti. La parte significativa del corso è dedicata allo studio del conflitto in Irlanda, per cui si fa riferimento all'uso della forza da parte della polizia e dell'esercito, alle leggi antiterrorismo, alla posizione di forze irregolari in Irlanda del Nord, alla riorganizzazione della polizia e del sistema giudiziario; facciamo anche riferimento a criteri e standard internazionali e utilizziamo un approccio comparativo per lo studio e l'analisi dei problemi, cercando di trarre ispirazione e insegnamenti dalla risoluzione di problemi analoghi ai nostri in altre parti del mondo.

Come vede una possibile soluzione alla situazione dell'Irlanda del Nord?

Questa è una domanda difficile. Penso che la principale questione sia legata alla fiducia che deve essere riposta in entrambe le parti. La gente vuole una soluzione ed esiste un grande interesse per l'accordo. Ritengo che le persone capiscano che non si tratta di una resa, ma che occorre un compromesso per porre fine a questo conflitto. Questo è il passo fondamentale per poter proseguire nel processo e per raggiungere una reale pace in Irlanda del Nord.

Giovani per l'Europa

CERCANDO UN'IDENTITÀ

Raffaella Mazzarelli

L'universo giovanile europeo è attraversato da una profonda crisi di identità che trova, forse, origine in una crescente difficoltà a gestire la complessità, in un senso di smarrimento di fronte ai rapidi cambiamenti dell'economia, alle scosse ed ai mutamenti che percorrono le democrazie europee.

Esiste un disagio delle nuove generazioni che, in modi e con intensità diversa, si manifesta in tutti i paesi europei e che, pur collegato alle contraddizioni e modificazioni strutturali della società, assume contorni "immateriali", investe la dimensione spirituale ed etica.

L'Europa dell'integrazione economica e della mobilità appare, quindi, vista da vicino, attraverso lo sguardo di chi non ha ancora 30 anni, più ricca di chiaroscuri e con contorni ancora non troppo nitidi.

D'altra parte, se le profonde trasformazioni che caratterizzano la nostra società incidono in modo a volte contraddittorio sul corpo sociale nel suo insieme, evidenziando rapide aperture e chiusure improvvise, spinte alla co-operazione accanto a rigide difese della propria identità nazionale, regionale, individuale, è nei ragazzi d'Europa che tale ambivalenza suscita i maggiori interrogativi e richiama ad un "recupero di autorevolezza della società adulta"¹.

I dibattiti, le conferenze, i documenti che negli ultimi anni hanno tracciato le linee della politica comunitaria pongono al centro dell'attenzione la questione della condizione giovanile

europea, nodo problematico nella costruzione di un sentimento comune di cittadinanza: così le istituzioni europee, mentre puntano al rafforzamento delle agenzie educative da sempre deputate alla trasmissione di valori, vanno ripensando nuove forme di espressione e di coesione, ricostruendo un terreno che nutra ed orienti le istanze confuse e diverse dei più giovani.

La cittadinanza europea

"Le politiche educative, formative e giovanili sono un elemento essenziale per la promozione della mobilità, dell'integrazione e dell'occupazione dei cittadini europei". Il documento conclusivo della Conferenza di lancio della nuova generazione di Programmi europei - Youth, Socrates II, Leonardo II - tenutasi a Lisbona lo scorso marzo, delinea finalità e caratteri essenziali della strategia dell'Unione Europea nei confronti delle giovani generazioni, evidenziando la necessità di legare la realizzazione dei progetti a più elevato e specifico contenuto formativo o di orientamento alla professione - (Leonardo, Socrates, Tempus), in grado di preparare i giovani ad un mercato competitivo e tecnologicamente orientato -, alla crescita di iniziative che rispondano all'emergere di nuove esigenze e soprattutto ricostruiscono, dopo e accanto al mercato, un quadro di valori entro cui esercitare diritti e doveri della nuova cittadinanza europea.

Va in questa direzione l'insieme delle iniziative presentate a Lisbona che si rinnovano, caratterizzandosi per una più profonda coerenza interna e ri-

spetto alle finalità; le linee generali dei tre programmi permettono di individuare, infatti, oltre ad una maggiore concentrazione degli obiettivi, una semplificazione, rispetto al passato, delle procedure di progettazione e attuazione, un ulteriore decentramento nella gestione (da Bruxelles alle Agenzie dei singoli paesi) ed una flessibilità in grado di promuovere un più ampio collegamento tra le diverse azioni.

L'enfasi posta sull'importanza dell'apprendimento continuo e sul ruolo delle nuove tecnologie così come l'individuazione di strumenti che consentono di ampliare le possibilità di accesso per i giovani provenienti da ambienti svantaggiati e a rischio di esclusione sociale, appaiono particolarmente significative del tentativo di affrontare le questioni emergenti dal processo di integrazione europea in modo non settoriale.

Gioventù

Espressione di questa linea di intervento è il nuovo "Gioventù" in via di approvazione definitiva dopo la positiva conclusione, il 29 febbraio scorso, della Procedura di conciliazione tra il Parlamento, il Consiglio e la Commissione Europea. Il nuovo Programma di azione comunitaria, in cui sono inseriti i più piccoli GpE (Gioventù per l'Europa), nato nel 1995, e SVEG (Servizio Volontario Europeo per i Giovani), progetto pilota nel 1996, durerà sette anni e sarà, in parte, finanziato dall'Unione, con un budget di 520 milioni di euro. Promosso e coordinato dalla DG XXII della Commissione Europea, ed aperto da que-

¹ Cfr. indagine CEE *Young Europeans 1990*.

st'anno anche alla partecipazione della Repubblica di Malta e della Turchia, Gioventù è gestito in ciascun paese dalle singole strutture nazionali (in Italia dall'Ufficio III del Dipartimento degli Affari sociali presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri) e realizzato da associazioni, enti locali, organizzazioni non governative che funzionano da strutture di invio e/o di accoglienza.

Strumenti principali dell'iniziativa sono gli scambi e i tirocini di servizio volontario. I primi, basati su un metodo di apprendimento interculturale, consentono a gruppi di giovani di entrare in contatto, per periodi brevi, con la realtà europea ed extraeuropea e di familiarizzarsi con le rispettive situazioni politiche, culturali e sociali. I tirocini SVEG prevedono invece la realizzazione, all'interno delle organizzazioni ed associazioni che operano sul territorio, di progetti nel campo sociale, ambientale e dei servizi alla persona.

Tra le cinque azioni in cui il Programma "Youth" è articolato assume particolare rilievo quella chiamata "Iniziativa Giovani", che riduce ad una le due azioni previste da Gioventù per l'Europa e dal Servizio Volontario Europeo: Capitale futuro ed Iniziative di Gruppo. I ragazzi che nell'ambito del Programma hanno compiuto un'esperienza all'estero, prendendo spunto dalle "curiosità" e dagli interessi emersi, possono presentare alle singole strutture nazionali, in gruppo o individualmente, progetti per valorizzare le conoscenze acquisite, per la costituzione di un'attività professionale che verrà finanziata con un massimo di 5.000 euro.

Il Programma che, rinnovandole, sintetizza le esperienze precedenti, propone da un lato percorsi di educazione informale che consentano ai ragazzi europei dai 15 ai 25 anni di sviluppare o mettere in moto potenzialità, risorse, competenze al di fuori dei tradizionali contesti dell'istruzione e della formazione professionale; dall'altro prefigura il miglioramento della collaborazione tra le strutture e i soggetti che operano nel settore della gioventù a livello europeo. Il volontariato vi svolge un ruolo centrale, co-

me elemento di istruzione supplementare che merita di essere valorizzato anzitutto nel contesto comunitario e come strumento per dare impulso e sostegno a progetti di sviluppo locale.

Accanto alla dimensione dell'apprendimento interculturale, che mira ad una più profonda consapevolezza del valore intrinseco della diversità delle

culture ed è finalizzata a facilitare la percezione, da parte delle giovani generazioni, dell'Unione Europea come parte integrante del loro ambiente storico sociale culturale e politico, assume particolare rilievo la ricerca di vie alternative che consentano l'acquisizione lucida e "partecipata" delle nozioni di democrazia, libertà e responsabilità.



Università di Cracovia: la scala detta "del rettore" nel Collegium Maius

UN PROGRAMMA EUROPEO PER LA CULTURA

Carmen Tata

Con la Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee del 10 marzo 2000 è partito ufficialmente il tanto atteso programma quadro a favore della cultura che mira a trattare l'azione culturale come una politica a pieno titolo, riunendo tutti i precedenti interventi dell'Unione Europea in questo settore. Per la preparazione del programma quadro la comunità ha consultato in maniera approfondita gli organi competenti al fine di chiarire quale sia il ruolo e la collocazione della cultura rispetto ai problemi che l'Unione Europea deve affrontare. Gli Stati membri, i parlamentari, la Commissione, le organizzazioni internazionali (Consiglio d'Europa, UNESCO) e le organizzazioni culturali si sono trovati d'accordo sul fatto che oggi il concetto di cultura va inteso in senso lato e abbraccia anche la cultura popolare, la cultura industriale di massa e la cultura della vita quotidiana. In tal senso il concetto di cultura si trova inserito nelle prospettive offerte dal nuovo millennio e in stretta correlazione con le grandi sfide dell'epoca contemporanea quali la globalizzazione, la società dell'informazione, la coesione sociale.

I precedenti programmi in campo culturale

Il programma risponde ad una richiesta esplicita del Consiglio Europeo di accorpare i vecchi programmi europei Caleidoscopio (belle arti), Arianna (letteratura) e Raffaello (patrimonio culturale) scaduti ormai a

*Con Cultura 2000
è nato il primo
programma quadro
dell'Unione Europea
a favore della
cultura*

fine 1999, e costituisce il frutto di approfondito esame delle esperienze passate. I tre programmi sopra citati varati per il periodo 1996-1999 sono stati impostati seguendo tre punti comuni: cooperazione tra operatori culturali, accesso del pubblico alla vita culturale, valorizzazione della creatività e dei beni culturali. I progetti presentati in questa prima fase sono stati 9.000, dei quali solo 1.400 hanno avuto un finanziamento (15% delle richieste). In totale gli operatori coinvolti sono stati 3.500 e nella maggior parte dei casi questi programmi hanno permesso da un lato di intensificare le cooperazioni nazionali già in corso, dall'altro di estendere la cooperazione ad altri Stati membri.

L'accesso del pubblico alle manifestazioni e ai beni culturali ha costituito un altro risvolto a questi programmi. Per Caleidoscopio il 70% degli operatori che hanno beneficiato del sostegno comunitario ha notato un incremento del proprio pubblico. Nell'ambito di Raffaello le condizioni di accessibilità hanno beneficiato dell'apertura di siti Internet per presenta-

zione di iniziative o consulta di cataloghi. Dato però che il programma è ancora in corso una stima dell'incidenza del pubblico su questo programma non è ancora completa. Da parte sua, il programma Arianna ha favorito l'accesso del pubblico al libro e alla letteratura sia mediante traduzioni di opere letterarie contemporanee (218 opere tradotte), sia tramite azioni promozionali.

Complessivamente questi tre programmi hanno permesso di sviluppare e valorizzare manifestazioni nei settori della danza e del teatro (182), della musica dell'opera (125) e in altri settori (204), di dare maggiore diffusione alle opere letterarie (218) nonché di conservare e restaurare siti o edifici (200) che rientrano tra i beni culturali di rilievo europeo.

Alcune considerazioni sui programmi precedenti

Se vogliamo trarre un bilancio approssimativo, possiamo affermare che Caleidoscopio, Arianna e Raffaello hanno indubbiamente favorito l'estensione e il rafforzamento delle *partnership* transnazionali, favorito l'accesso del pubblico alla cultura e valorizzato le attività culturali europee. Nell'ambito della cooperazione culturale tuttavia manca un elemento strutturante, in quanto spesso le *partnership* avviate non preludono a cooperazioni sistematiche nel tempo e non generano vere reti di cooperazione. Inoltre i tre programmi hanno voluto coprire un'ampia gamma di

attività e ciò ha necessariamente portato ad un'eccessiva dispersione di risorse di bilancio e di azioni previste con il risultato di una minore visibilità all'intervento comunitario, nonostante negli ultimi anni si sia cercato di concentrarlo per evitare le frammentazioni. Il sostegno comunitario è ancora insufficiente a far fronte alle richieste da parte dei paesi membri. Tanti sono i motivi per cui l'intervento comunitario non ha avuto l'incidenza che si aspettava. La compartimentazione dei programmi non ha permesso di sviluppare forme di sinergia tra i vari ambiti culturali, le azioni avviate sono state troppo modeste e non hanno dato seguito allo sviluppo di cooperazioni durevoli.

Raccomandazioni seguite per la stesura di Cultura 2000

A seguito del Forum culturale dell'Unione Europea svolto nel gennaio 1998 a Bruxelles, la Commissione, il Parlamento, gli Stati Membri e numerosi organismi e operatori della cultura si sono riuniti ed hanno stilato una precisa lista di raccomandazioni per dare avvio al programma quadro della cultura, riassumibile in sette punti principali:

- rigidità dei precedenti programmi culturali che prevedevano un'eccessiva frammentazione finanziaria;
- necessità di considerare la cultura come elemento centrale, come valore fondamentale per l'Europa;
- la cultura è sempre più forza motrice per la società per cui grande attenzione va data alla creatività;
- la politica deve avere un carattere preciso con una normativa particolare;
- la cultura deve essere forza motrice della coesione sociale;
- la cultura deve diventare una carta vincente per la politica esterna dell'Unione;
- necessità di riconoscimento dei diritti culturali.

La nuova impostazione comunitaria in campo culturale fa perno su alcuni obiettivi comuni quali la valorizza-



Università di Cracovia: inaugurazione dell'anno accademico

zione dello spazio culturale comune agli europei, il rispetto delle diversità culturali, la creatività all'interno dello spazio culturale europeo, il contributo della cultura alla coesione europea, la diffusione della cultura europea nel mondo.

Il nuovo piano d'azione parte da questo contesto, nel rispetto dell'Agenda 2000 cercando di evitare dispersioni su azioni che non avrebbero un impatto significativo. Il nuovo programma mira a favorire la cooperazione tra creatori, operatori culturali e istituzioni culturali per raggiungere i seguenti obiettivi:

- conoscenza reciproca della cultura e della storia dei popoli europei;
- creatività, diffusione transnazionale della cultura;
- contributo della cultura allo sviluppo socio-economico;
- valorizzazione dei beni culturali di rilievo europeo;
- diffusione delle culture europee nei paesi terzi.

Il nuovo programma Cultura 2000

Per raggiungere questi obiettivi la CE ha voluto creare uno strumento di finanziamento unico nel quale sono

comprese attività e temi già presenti dalle prime generazioni di programmi comunitari riguardanti il campo della cultura in piena integrazione con le alte politiche comunitarie.

Con una dotazione di bilancio di 167 milioni di euro, Cultura 2000 mira a razionalizzare e rafforzare l'efficacia delle azioni culturali, intensificando la cooperazione europea al fine di valorizzare lo spazio culturale comune, garantire il rispetto e la promozione della diversità culturale, favorire il contributo delle attività culturali per lo sviluppo economico e sociale, incoraggiare il dialogo tra le altre culture del mondo e la portata delle culture europee.

Il primo programma quadro a favore della cultura rappresenta un'occasione unica di dare una nuova impostazione all'azione culturale dell'Unione, che permetta di rispondere meglio alle attuali sfide imposte dall'unione economica e monetaria. Dopo approfonditi esami gli Stati membri dell'UE si sono ritenuti concordi nel promuovere la cultura a elemento trainante per la società tanto da costituire un fattore di creatività, vitalità, dialogo e coesione. Appare quindi fondamentale reimpostare la politica culturale al fine di offrire uno strumento legislativo unico e garantire una visione globale e trasparente delle azioni dell'Unione che interessano la cultura. Al fine di combattere la dispersione delle azioni comunitarie che interessano fin ora il nuovo programma quadro è strutturato secondo un duplice binario: da una parte nasce come strumento unico di finanziamento e programmazione subentrando ai programmi precedenti e dall'altra si integra perfettamente con le altre politiche comunitarie.

Come funziona il programma?

Il programma cultura 2000 ha la finalità di superare il principale limite riscontrato nell'applicazione dei precedenti programmi e cioè la mancanza di un quadro unico nel quale fossero sviluppate forme di sinergia tra i vari ambiti culturali. A tal fine il

programma è strutturato secondo un'impostazione verticale, che comprende iniziative in un solo settore culturale e un'impostazione orizzontale per la quale le iniziative proposte possono spaziare in più di un settore culturale.

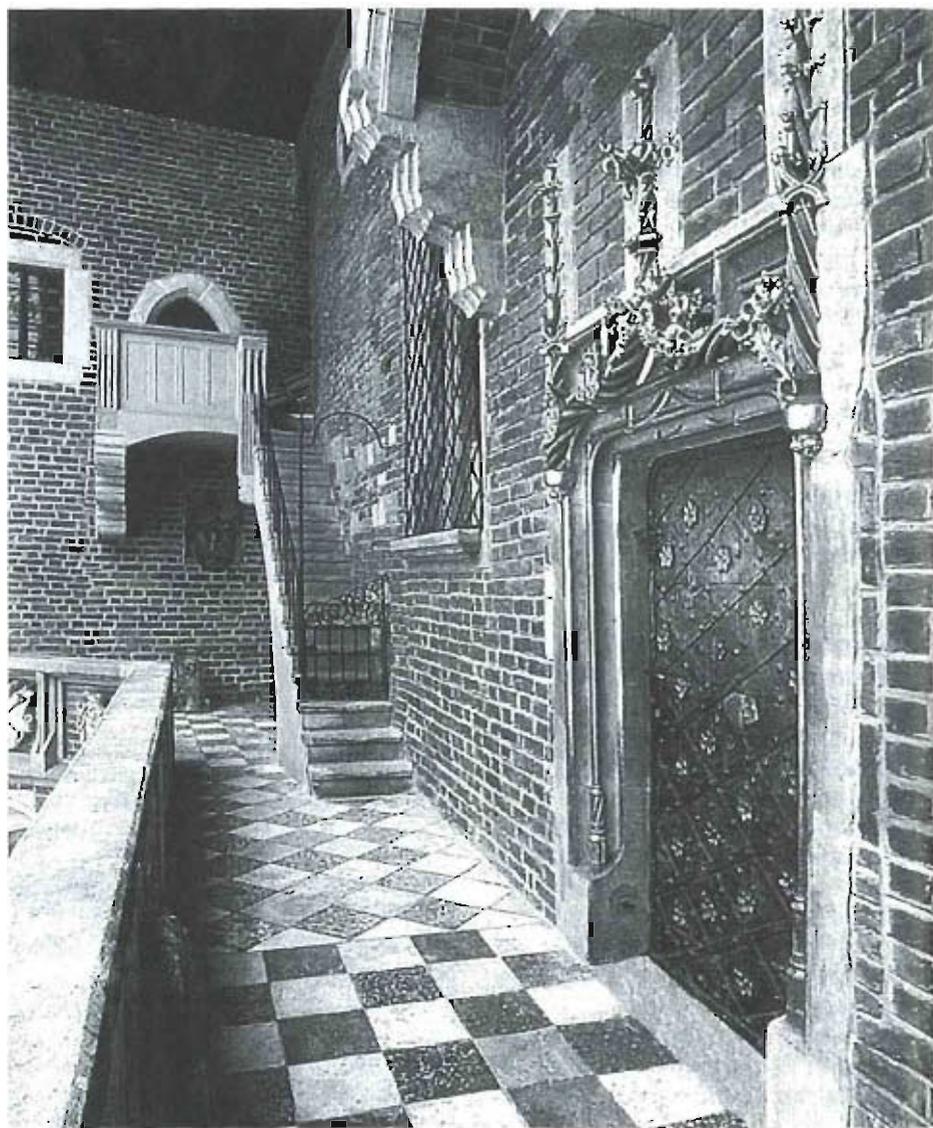
Sono previsti tre tipi di attività:

- azioni specifiche innovative e/o sperimentali che coinvolgano almeno 3 stati partecipanti al progetto cultura 2000. La durata di quest'azione è un anno con proroga di altri due anni. Il finanziamento comunitario non può superare il 60% del costo;
- azioni integrate nel quadro di accordi di cooperazione culturale transnazionale strutturata e pluriennale: si tratta di azioni svolte sulla base di accordi di cooperazione culturale nei quali siano coinvolti almeno 5 stati partecipanti al programma cultura; la durata di tali azioni è al massimo 3 anni. Anche in questo caso il sostegno comunitario non può superare il 60% del budget dell'accordo di cooperazione;
- eventi culturali speciali con una risonanza europea o internazionale: questa parte del progetto sostiene l'organizzazione di manifestazioni di rilevanza europea quali la capitale europea della cultura e il mese culturale europeo; seminari, premi europei nei diversi settori culturali. Il sostegno comunitario non può superare il 60% del bilancio.

Il progetto è aperto alla partecipazione di paesi dello spazio economico europeo, a Cipro, ai paesi associati dell'Europa centrale; possono inoltre partecipare anche paesi terzi che abbiano concluso accordi di associazione e cooperazione che contengano clausole culturali.

I fondamenti giuridici del programma quadro

Il programma cultura 2000 si basa giuridicamente sull'art. 151 dell'UE e risponde alla necessità, espressa più volte dagli operatori culturali, di svi-



Università di Cracovia: Collegium Maius, l'Aurea Porta

luppare un approccio globale all'azione culturale stabilendo uno strumento unico di programmazione e finanziamento. In un suo recente discorso, M.me Reading, responsabile della cultura alla CE, ha evidenziato come questo nuovo programma quadro debba essere a misura di cittadino europeo per farlo attore di un processo di consapevolezza del proprio ruolo di godere del patrimonio culturale comune. Va da sé che la dimensione culturale della qualità della vita è fondamentale per

lo sviluppo territoriale a livello regionale.

Nel suo discorso finale, M.me Reading ha concluso con la consapevolezza che "il patrimonio culturale rappresenta il nostro passato; il nostro passato ci ha trasmesso i valori a cui noi facciamo riferimento e a cui noi ci rivolgiamo per costruire il nostro futuro. Rispettare e proteggere il nostro patrimonio culturale è perciò parte integrante del nostro sforzo di preservare valori nel pieno appagamento del nostro spirito".

abstract

This issue of "Europa oggi" opens with an interview to Prof. Stephen Livingstone, the Director of the Centre for International and Comparative Human Rights Law at the Queen's College, University of Belfast (Northern Ireland). In the interview Prof. Livingstone outlines the Centre's activities: teachers and researchers are engaged in both individual and joint projects. At present, for example, a project is under way for analysing the issues relating to separation and integration in Northern Ireland and teaching materials are being developed for the Northern Ireland Human Rights Commission.

Human rights legislation has considerably developed in the last 50 years and especially in the last 20. Many new Conventions have been concluded and the main problem is now ensuring the concrete application of these regulations and the establishment of an effective monitoring system. Public opinion is showing a growing interest in the decisions of the international criminal tribunals, the measures against international crimes or international sanctions. Undoubtedly, the international agencies and pressure groups acting for the defense of human rights must undertake a long awareness-raising process; only thus will it be possible to appreciate the many important changes under way in many areas of the world.

The second article is devoted to young people: is there unease among the new generations which is surfacing in all European countries, albeit in different ways and with different degrees of intensity, and which, although it is related to the contradictions and changes taking place in our society, nevertheless invests the spiritual and ethical dimension. The Europe of economic integration and mobility, therefore, in the eyes of young people below 30, appears full of contrast and rather blurred.

The new strategy of the European Union for the younger generations highlights the need to link the implementation of projects with a higher training or vocational guidance content – Leonardo, Socrates, Tempus – to the growth of initiatives capable of responding to the appearance of new needs and, above all, capable of building, alongside the market, a frame of values within which to exercise the rights and duties of the new European citizenship. The expression of these ideas is the Youth Programme, about to be finally approved.

The last article is devoted to the Culture 2000 Programme, the first framework programme for culture of the European Union.

Dans ce numéro "Europa oggi" s'ouvre par une entrevue au prof. Stephen Livingstone, Directeur du Centre for International and Comparative Human Rights Law du Queen's College University de Belfast (Irlande). Livingstone nous illustre, par grandes lignes, les activités développées par le Centre: des doyens et des chercheurs apportent des arguments spécifiques, mais certains projets collectifs sont développés aussi. A l'heure actuelle, par exemple, un projet qui analyse les thèmes relatifs à la séparation et à l'intégration dans l'Irlande du Nord est en cours et on va préparer du matériel didactique pour la Commission des Droits Humains de l'Irlande du Nord.

La législation relative aux droits humains s'est remarquablement développée dans les dernières cinquante années, et en particulier dans les dernières vingt ans. Plusieurs nouvelles conventions ont été élaborées, et le problème principal concerne la concrète application de ces normes et l'organisation d'un système de contrôle efficace. L'opinion publique manifeste un intérêt croissant envers les décisions des tribunaux pénaux internationaux, les mesures contre les crimes internationaux et les sanctions internationales. Il est certain que les agences internationales et les groupes de pression pour la défense des droits humains doivent entreprendre un long processus de sensibilisation: c'est seulement ainsi qu'il est possible d'apprécier d'importants changements dans plusieurs parties du monde.

Le deuxième article est consacré aux jeunes: il existe un malaise des nouvelles générations, qui, dans des façons, et avec une intensité différente, se manifeste dans tous les pays européens et qui, tout en étant relié aux contradictions et modifications de la société, revêt la dimension spirituelle et éthique. L'Europe de l'intégration économique et de la mobilité apparaît, par conséquent, vue de près, à travers le regard de celui qui n'a pas encore 20 ans, plus riche de clair-obscur et avec des contours encore pas trop nets.

La nouvelle stratégie de l'Union Européenne à l'égard des jeunes générations met en évidence la nécessité de relier la réalisation des projets à un contenu de formations plus spécifique et plus élevé ou d'orientation à la profession – Leonardo, Socrates, Tempus – à la croissance d'initiatives qui répondent à la naissance des nouvelles exigences et surtout qui reconstruisent, à côté du marché, un tableau de valeurs dans lequel exercer les droits et les devoirs de la nouvelle population européenne. L'expression de ces idées est le programme "Gioventù" en voie d'approbation définitive.

Le dernier article de la rubrique est consacré au programme "Cultura 2000", le premier programme cadre de l'Union Européenne en faveur de la culture.

résumé

*Analisi dell'istruzione dal punto di vista economico, ma non solo.
Un interessante spunto di riflessione per l'Italia, che può confrontare
le proprie politiche educative con quelle di altri paesi del mondo*

Ocse 1998

INDICATORI INTERNAZIONALI E POLITICHE DELL'ISTRUZIONE

Roberto Peccenini

Un'ottica comparativa

La grande mole di dati sui sistemi educativi dei paesi industrializzati che il Centro per la ricerca e l'innovazione dell'insegnamento (CERI) e l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) raccolgono, incrociano e analizzano sono ora disponibili, grazie all'iniziativa dell'Editore Armando, anche in edizione italiana. Chi ha avuto modo di esaminare le edizioni precedenti di *Education at a glance* non può che apprezzare il fatto che, con il passare degli anni, la pubblicazione si è arricchita e affinata, tanto che il titolo risulta ormai troppo modesto per l'edizione 1998, che costituisce una risorsa davvero preziosa per chi studia, programma o gestisce le politiche dell'istruzione.¹ Conformemente ai fini dell'OCSE, l'istruzione viene esaminata dal punto di vista prettamente economico del rapporto costi/benefici degli investimenti in istruzione e non v'è dubbio che, nell'era della globalizzazione, da un lato la competizione tra i paesi si debba fondare *in primis* sull'efficacia e l'efficienza del sistema che presiede all'accumulo del capitale umano, dall'altro la coopera-

zione e l'integrazione non possono che realizzarsi attraverso la conoscenza della propria condizione in rapporto a quella dei paesi omologhi. Tuttavia è possibile ravvisare un'attenzione anche ad alcuni valori generalmente condivisi nelle odierne società democratiche, quale quello dell'uguaglianza, intesa non solo come pari opportunità di accesso al sistema educativo, ma anche come azione positiva affinché l'istruzione, per quanto possibile, riduca anziché accentuare il divario tra gli studenti, così da offrire pari opportunità di accesso al mondo del lavoro. Certo, si affaccia il timore, qui come in altri ambiti, che il procedere della globalizzazione comporti la perdita delle peculiarità nazionali, locali o individuali, e, per così dire, della ricchezza della biodiversità della specie umana. Tuttavia, nel campo dell'istruzione, questo rischio è ancora lontano, come si può notare dalle differenze di contesti e di contenuti dei fenomeni che questa pubblicazione analizza, tanto che risulta arduo individuare e costruire parametri comuni per procedere a confronti. Il primo passo di un lavoro comparativo dev'essere la ricerca di un lin-

guaggio comune e a questo fine è molto utile il glossario presente in Appendice, che propone, tra l'altro, gli standard Isced per la misurazione dei livelli di istruzione, i quali classificano 8 livelli di scolarità (da 0, scuola dell'infanzia, a 7, istruzione terziaria universitaria *postgraduate*). Una novità importante di questa edizione consiste nel fatto che la comparazione non si riferisce solo ai 29 paesi dell'OCSE, ma si allarga agli Stati partecipanti al programma WEI sugli indicatori mondiali sull'istruzione, condotto dall'UNESCO e dall'OCSE: Argentina, Brasile, Cile, Cina, Filippine, Giordania, India, Indonesia, Malaysia, Paraguay, Russia, Thailandia e Uruguay. La situazione demografica e scolastica di questi paesi è in genere molto diversa da quella dei paesi più industrializzati, ma molti indicatori segnalano che il divario si sta in svariati casi colmando.

Prima di analizzare alcuni aspetti specifici di particolare rilevanza è opportuno elencare la lista completa degli indicatori elaborati dai 294 ricercatori che hanno collaborato all'edizione 1998, in molti casi confrontabili con quelli dell'edizione 1997. Il contesto demografico, sociale

ed economico viene ricostruito attraverso la determinazione del livello di istruzione della popolazione adulta, le variazioni da una generazione all'altra nel completamento dell'istruzione di livello terziario, le competenze della popolazione adulta, le dimensioni relative della popolazione giovanile e il numero di anni previsto in situazione di occupazione, disoccupazione, e fuori dal mercato del lavoro. Le risorse umane e finanziarie investite nell'istruzione vengono analizzate ricorrendo ai tradizionali indicatori quantitativi: spesa per l'istruzione in rapporto al Pil, investimenti pubblici per l'istruzione, percentuali relative degli investimenti pubblici e privati, spesa per l'istruzione per studente, spesa per l'istruzione secondo la categoria di risorsa, finanziamenti pubblici per livello di amministrazione e rapporto studenti/insegnanti. Quindi si presentano i dati sull'accesso e la partecipazione all'istruzione e sul suo sviluppo: la partecipazione all'istruzione formale, la partecipazione e il completamento dell'istruzione secondaria, l'accesso e la partecipazione all'istruzione terziaria, il completamento e l'abbandono dell'istruzione terziaria, la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione permanente e la situazione degli studenti con particolari esigenze educative. La transizione dalla scuola al mondo del lavoro è illustrata da quattro indicatori: l'istruzione e l'occupazione della popolazione giovanile, gli anni di istruzione, occupazione e disoccupazione previsti tra i 15 e i 29 anni, le ragioni della disoccupazione giovanile e il rapporto tra il livello di istruzione conseguito e l'occupazione o la disoccupazione giovanile. Il mondo dell'istruzione è oggetto di indagine dall'interno attraverso lo studio dell'organizzazione delle scuole e, in particolare, delle retribuzioni ufficiali dei docenti nella scuola pubblica primaria e secondaria, della distribuzione degli insegnanti in base all'età e al sesso, del tempo di insegnamento, del tempo di istruzione totale previsto per gli alunni della scuola secondaria inferiore, della sede dei processi decisionali nella scuola secondaria inferiore, dell'uso dei computer nelle scuole.

Quindi si misurano i risultati degli studenti confrontando i risultati in matematica degli studenti a livello di quarta e ottava classe ricavati dal *Third International Mathematics and Science Study* condotto durante l'anno scolastico 1994-95 dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement, il che permette di ricostruire le differenze di rendimento interne ad ogni paese e di ricostruirne le cause individuando il ruolo del sistema scolastico, delle differenze individuali e del contesto socio-economico di provenienza. Infine si analizzano gli effetti dell'istruzione sulla società e sul mercato del lavoro tramite il tipo di attività della forza lavoro secondo il livello di istruzione e al termine degli studi, il rapporto tra livello di istruzione e reddito da lavoro e in ultimo i tassi di rendimento privato, fiscale e sociale dell'istruzione di livello universitario. Tutto ciò, come si può vedere, contribuisce a perfezionare gli strumenti di misura della qualità intrinseca di un sistema educativo superando la sommarietà di indicatori quali il rapporto studenti/insegnanti e il costo per alunno dell'istruzione.

Istruzione lungo tutta la vita

Tra gli aspetti di maggiore attualità, su cui più si è insistito negli incontri internazionali da parte delle autorità e degli studiosi, vi è quello della *lifelong education*, che quindi troviamo significativamente presente nell'analisi dei dati OCSE. Non ci si limita solo a fornire dati sulla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione permanente (indicatore C5), attingendoli alla ricerca IALS (*International Adult Literacy Survey*) svoltasi nel 1994-95, ma si presta attenzione a fattori apparentemente marginali eppure rilevanti al fine di cogliere il mutamento sociale. In primo luogo si rileva che l'istruzione terziaria non è più prerogativa dei giovani intorno ai vent'anni, ma che, soprattutto nei paesi del Nord Europa, più di un quarto degli studenti consegue il diploma universitario di primo livello dopo i 29 anni. Ciò dipende non tanto dal prolungamento dei tempi di stu-

dio, ma dalla frequenza dei rientri nel sistema educativo dopo qualche esperienza di lavoro da parte di studenti in età "matura". In questi casi i corsi prescelti sono di durata breve - appartengono prevalentemente al settore terziario non universitario, che più facilmente può essere frequentato a tempo parziale; infatti i paesi con i corsi di primo grado a ciclo lungo (5 anni), come il Belgio e l'Ungheria, vedono una maggiore uniformità nell'età di conseguimento della laurea. Un altro elemento da considerare al riguardo è dato dalla maggiore propensione alla formazione continua da parte di chi ha un livello di istruzione iniziale più elevato. Infatti gli adulti che hanno conseguito un diploma universitario partecipano in media fino a 3,5 volte in più ad attività di formazione di coloro che hanno completato l'istruzione secondaria superiore, e costoro fino a 2,5 volte in più rispetto a chi ha conseguito solo un'istruzione secondaria inferiore. Questo dato ci mette di fronte a un paradosso delle società democratiche evolute: l'istruzione, che costituisce in teoria uno degli strumenti per riequilibrare le differenze di partenza, in realtà acuisce queste differenze, non solo sul piano della retribuzione e della facilità a trovare occupazione², ma anche, come si vede, sul piano delle opportunità stesse di proseguire la formazione. Che tale divaricazione sia precoce emerge dagli indicatori F1 e F2, che misurano i risultati in matematica degli studenti di quarta e ottava classe. Infatti, non solo risulta che in alcuni paesi, come Giappone e Corea, i risultati medi delle classi quarte sono migliori dei risultati delle classi ottave dei paesi che registrano le peggiori prestazioni, ma anche che, all'interno di ogni paese, le differenze tra i livelli di profitto tendono ad aumentare anziché a colmarsi man mano che gli studenti crescono. Tuttavia in alcuni paesi l'aumento delle disparità viene contenuto meglio che in altri, così da poter concludere che esso non è una conseguenza inevitabile in ogni sistema educativo, ma dipende dalla sua impostazione. Una parziale correzione di questa tendenza al perpetuarsi della disuguaglianza è stato raggiunto con l'espansione

della durata media dell'istruzione e della permanenza nel sistema scolastico-educativo. Gli indicatori C1, C2, C3 e C4 mettono in luce l'accrescimento dei livelli di scolarizzazione (dal 1990 al 1996 è cresciuto in 17 paesi su 25) e l'indicatore A2, per esempio, mostra l'aumento nel completamento dell'istruzione da una generazione all'altra. Tuttavia gli stessi dati ci informano sul fatto che gli studenti i cui genitori hanno raggiunto livelli elevati di istruzione hanno maggiori probabilità di completare tutti i livelli di istruzione.

Tornando al tema della formazione continua, è necessario riferirsi a un'altra pubblicazione OCSE³, complementare a *Uno sguardo sull'educazione*, in quanto costituisce una riflessione sui dati statistici raccolti finalizzata all'elaborazione di politiche efficaci. In essa un intero capitolo è dedicato all'apprendimento per tutta la vita. L'obiettivo che ci si propone è quello di creare una struttura di monitoraggio dei progressi compiuti da ogni paese in questo campo. Come primo passo si presentano le definizioni e gli obiettivi dell'apprendimento per tutta la vita che in ogni paese fungono da riferimento. Quindi si pone l'accento soprattutto sul lato della domanda, sottolineando come questo processo si debba svolgere prevalentemente in modo auto-diretto.

L'istruzione terziaria

Secondo la terminologia Isced, nei documenti dell'OCSE si considerano come istruzione terziaria i livelli 5 (istruzione non universitaria), 6 e 7 (istruzione universitaria rispettivamente di primo e secondo ciclo) e, in entrambe le pubblicazioni, le viene dedicato ampio spazio, proprio perché costituisce il livello maggiormente in espansione, nonché quello più rilevante in vista della promozione dello sviluppo economico.

In *Analisi delle politiche dell'istruzione* si esamina soprattutto il problema del finanziamento dal punto di vista dello studente. Un dato di fatto comune ai vari paesi è la tendenza ad alleggerire l'onere pubblico nel finanziamento dell'istruzione terziaria per

accrescere i costi privati. Ciò è avvenuto in vario modo, vuoi direttamente, ossia attraverso l'aumento delle tasse di iscrizione, sia indirettamente, con la diminuzione dei sussidi per il vitto, l'alloggio, i trasporti, i libri ecc. Il quadro è diversificato, tra paesi in cui la metà o più dei finanziamenti sono attinti a fonti private (Corea, Giappone, USA) e paesi in cui tutti i costi gravano su fonti pubbliche, come la Danimarca o la Grecia. La maggior parte dei paesi, comunque si attesta su livelli inferiori al 20% di contributi privati ai costi complessivi dell'istruzione terziaria. Oltre a presentare la situazione paese per paese, si illustrano anche alcune soluzioni innovative a cui si è fatto ricorso, come, ad esempio, in Olanda, a partire dal 1998-99 si sono concessi dei prestiti agli studenti che si convertivano in sussidi se in un periodo di tempo determinato lo studente raggiungeva una cospicua percentuale degli obiettivi di studio prefissati.

In *Uno sguardo sull'educazione* l'argomento è analizzato approfonditamente con la costruzione degli indicatori C3 su "Accesso e partecipazione all'istruzione terziaria" e C4 su "Completamento e abbandono nell'istruzione terziaria". Attualmente un gio-

vane su tre, nei paesi OCSE, può aspettarsi di aver accesso a un corso universitario durante l'arco della sua vita. Un giovane su cinque, invece, frequenterà l'istruzione terziaria non universitaria. I paesi con i tassi di accesso più alti sono Finlandia, Regno Unito e Stati Uniti. In alcuni paesi il tasso partecipazione all'istruzione terziaria è cresciuto molto tra il 1990 e il 1996: in Irlanda, Regno Unito e Turchia di più del 50%, in Polonia e Portogallo è addirittura più che raddoppiato.

Per quanto riguarda la sopravvivenza universitaria, si parte dall'ipotesi che un abbandono non comporti necessariamente un fallimento nelle prospettive individuali, ma che sia un indice di efficienza dei sistemi educativi. La media degli abbandoni nei paesi OCSE è di uno studente su tre. I tassi di abbandono, poi, tendono ad essere più alti nei paesi che offrono solo corsi di lunga durata. La correlazione tra l'ampiezza degli accessi e gli abbandoni non è invece univoca. Per quanto riguarda il rapporto con la classe di età, il 20% in media dei giovani abitanti nei paesi OCSE ottiene un titolo universitario di primo grado all'età normale di conseguimento. In ogni caso, la brevità di un corso è direttamente proporzionale al tasso di conseguimento. Per quanto riguarda gli ambiti disciplinari, gli studi più seguiti a livello universitario sono quelli umanistici e giuridico-economici; anche a livello terziario non universitario prevalgono gli stessi settori insieme a quello sanitario. Per quanto riguarda le differenze di genere, vi è un maggior numero di donne, in media, che ottiene un diploma di primo grado, mentre i diplomi di livello più avanzato sono prevalentemente appannaggio dei maschi. Inoltre studi come ingegneria, architettura, informatica e matematica sono portati a termine più dai maschi che dalle femmine.

Altri indicatori mettono in luce che i redditi di lavoro e l'istruzione sono direttamente collegati, a prescindere dal tipo di sistema socio-economico o di livello di sviluppo. In molti paesi è proprio l'istruzione terziaria che determina la differenza più notevole tra i redditi. Per questo motivo i tassi



Università di Cracovia: Istituto di Filologia polacca

di rendimento privato e fiscale dell'istruzione a livello universitario (indicatore F8) sono decisamente positivi, in genere superiori al 10%. Per quanto riguarda il rapporto tra livello di istruzione e occupazione, anche in questo caso esiste correlazione, sebbene la differenza principale esista tra coloro che hanno completato la secondaria superiore e coloro che non hanno conseguito un titolo di quel livello. Ciò non significa che l'istruzione terziaria non assicuri un differenziale di probabilità di trovare occupazione, ma solo che questa probabilità è molto dipendente dalle condizioni strutturali e congiunturali del sistema economico e che in periodi di elevata disoccupazione le difficoltà sono presenti anche per i laureati.

Il caso italiano

Viene spontaneo, a questo punto, considerare le condizioni del nostro paese in relazione agli altri e operare confronti. Purtroppo le statistiche dell'OCSE in cui l'Italia non si colloca agli ultimi posti sono quelle in cui è assente. Non è disfattismo né facile ironia, ma si tratta di dati di fatto: nella costruzione del 40% degli indicatori il dato italiano non è stato nemmeno rilevato o è stato preso in considerazione solo parzialmente. Per quale motivo? Il sistema italiano è davvero così peculiare che non ammette confronti? Perché le ricerche internazionali citate nel corso di questo scritto (ad esempio la Timms e la IALS), da cui si ricavano i dati che l'OCSE elabora hanno perlopiù ignorato il nostro paese?⁴ Questi interrogativi richiedono una risposta approfondita in termini di spiegazioni. Altri dati richiedono invece soprattutto una risposta operativa. Ci rife-

riamo ai bassi tassi di scolarizzazione, alle alte percentuali di abbandono, al basso livello degli stipendi degli insegnanti sia a inizio sia a fine carriera, agli alti tassi di disoccupazione, soprattutto giovanile, all'elevato rapporto studenti/docenti a livello di istruzione terziaria, tutti settori che vedono l'Italia agli ultimi posti delle graduatorie dei paesi industrializzati, al livello di paesi con un Pil molto inferiore al nostro, come la Turchia, e, talvolta, la Grecia, la Spagna o il Portogallo. Si potrebbero citare ancora altri dati, ma ci sembra che questi siano sufficienti per lanciare un grido di allarme sugli effetti deleteri che anni di restrizioni del bilancio pubblico hanno determinato sul sistema scolastico e formativo italiano e quindi sull'arretramento che è presumibile attendersi nei prossimi anni nella competitività economica italiana. Si potrebbe forse obiettare che i dati risalgono agli anni immediatamente precedenti l'inizio dell'attuale stagione di grandi riforme in ambito scolastico e universitario e che già adesso si colgono i primi frutti in termini di aumento dei tassi di partecipazione e di completamento dei livelli più alti di istruzione, come in termini di maggiore flessibilità e articolazione dei percorsi. Questo è probabilmente vero (sarà interessante vedere se si rileva un cambiamento nell'edizione aggiornata di *Education at a glance*), ma non si può negare che ci si trovi ancora a metà del guado: un recupero di efficienza del sistema attraverso una più razionale strutturazione è condizione necessaria ma non sufficiente. Adesso è necessario investire risorse nella ricerca, nelle infrastrutture, negli strumenti per la promozione del diritto allo studio, nelle retribuzioni degli insegnanti, non solo allo scopo di incentivare la qualità indivi-

duale, ma anche, in generale, per elevarne il ruolo sociale, etc. Solo in questo modo l'aumento quantitativo nei tassi di partecipazione e completamento del sistema terziario che è lecito attendersi dalle prossime statistiche OCSE non si tradurrà in uno scadimento qualitativo, bensì in un potente stimolo per una forza lavoro in grado di proseguire con autonomia il proprio processo formativo anche nell'età adulta.

Note

¹ CERI-OCSE, *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'istruzione* [*Education at a Glance. Oecd Indicator*, 1998], Armando Editore, Roma 1999, pp. 478, L. 72.000. I dati sono reperibili anche sul sito internet <http://www.oecd.org/>. Su questo sito è possibile ottenere informazioni sull'acquisto dell'edizione 2000 di *Education at a glance* in lingua inglese o francese.

² Cfr. gli indicatori A5, sul numero di anni previsto in situazione di occupazione, disoccupazione e fuori dal mercato del lavoro, D4, sull'occupazione e disoccupazione giovanile in base al livello di istruzione conseguito, e F8, sul tasso di rendimento privato, fiscale e sociale dell'istruzione al livello universitario.

³ CERI-OCSE, *Analisi delle politiche dell'istruzione* [*Educational Policy Analysis* 1998], Armando Editore, Roma 1999, pp. 88, L. 28.000. I dati oggetto di analisi in questa pubblicazione sono quelli dell'edizione 1997 di *Uno sguardo sull'educazione*. Purtroppo la traduzione italiana è troppo letterale sia sul piano sintattico sia su quello lessicale e ciò rende molto faticosa la lettura.

⁴ L'unico settore in cui l'Italia è stata scelta come termine di confronto con un gruppo ristretto di altri paesi è quello dell'integrazione scolastica dei disabili.

LO SVILUPPO DELLE ISTITUZIONI FOR PROFIT

Raffaella Cornacchini

L'idea monolitica di un'università fucina del sapere e della ricerca, chiaramente strutturata in corsi rivolti ai giovani tra i 19 e i 25 anni e gestita dallo Stato non c'è più. Sulla spinta del rapido sviluppo dell'economia, delle nuove tecnologie, della necessità di gestire una massa crescente di informazioni in continuo mutamento, l'istruzione superiore cambia volto e lascia spazio all'azione dei privati, a corsi mirati a una formazione permanente e a iniziative di carattere molto più professionalizzante che in passato.

È un fenomeno che si riscontra in tutti e cinque i continenti: mentre le università pubbliche riflettono sulla propria vocazione, le università private rafforzano la loro attrattiva e calamitano l'attenzione di un numero sempre maggiore di studenti. La dicotomia pubblico-privato appare in verità ipersemplicitica. La distinzione tra istituzioni *no profit* e *for profit* illustra meglio la natura delle due tipologie istituzionali.

Il fenomeno è esploso negli ultimi anni negli USA, ma ha radici più remote. Nei paesi del Commonwealth si sono avute forme di istruzione superiore privata sin dalla fine del XIX secolo, che hanno influenzato, per struttura e impostazione, il sistema delle università pubbliche. Attualmente in ogni paese del Commonwealth dotato di un sistema universitario esiste almeno una istituzione privata in viva concorrenza con gli organismi sovvenzionati statalmente.

*La vecchia idea di università
totalmente gestita dallo
Stato in alcuni paesi
sta lasciando spazio agli
atenei gestiti dai privati.
È però legittimo
domandarsi quale sia
il livello dell'istruzione
impartita e se ci sia
un corretto rapporto
qualità-prezzo*

Stati Uniti

Negli USA la rigorosa applicazione dei principi della Qualità Globale, il ruolo svolto dalle società di software e l'avvento di organismi *for profit* nel settore universitario ha posto in discussione il concetto, finora vivo nelle università, di un individualismo liberale finanziato dallo Stato. Ci si chiede se esso sia ancora adatto alle esigenze del terzo millennio. E in realtà non è un semplice discorso accademico. Nel 1996 l'istruzione superiore statunitense ha generato un reddito di 7 miliardi di dollari, posizionandosi così al quinto posto tra i servizi.

Secondo un recente studio della Banca Mondiale, il concetto di *for profit* ha

preso piede negli USA nel 1977 con l'accreditamento della Keller Graduate School. Da allora le istituzioni *for profit* si sono moltiplicate, pur concentrandosi in prevalenza sui corsi di primo livello in discipline tecnologiche, che risultano particolarmente attraenti per le loro tasse accademiche (mediamente \$ 24000, ossia bene al di sotto della media USA). E poiché gli studenti possono restare nella propria città e continuare a lavorare anziché trasferirsi in un *campus*, il risparmio risulta ancora maggiore e la laurea – senza la quale in America si è relegati ai margini del mercato del lavoro – non è più un miraggio per molti. Inoltre alcune di queste istituzioni consentono ai propri studenti di laurearsi in tre anni anziché in quattro e fanno registrare una percentuale di occupazione a sei mesi dalla laurea pari al 90%.

Naturalmente la competizione tra le due categorie di istituzioni esiste solo per le discipline professionalizzanti (l'impatto del *for profit* sulle discipline umanistiche è nullo). Il variegato panorama dell'istruzione superiore americana è completato dalle 889 istituzioni di istruzione superiore collegate o finanziate dalle chiese, dove la valenza religiosa determina il *curriculum* o l'impostazione dell'istituzione. Due esperienze di particolare successo si sono avute a Phoenix e a New York. La University of Phoenix, da tempo operante nel settore dell'istruzione a distanza, è attualmente articolata in 87 centri situati in 13 Stati americani. I suoi corsi di formazione pro-

fessionalizzante, progettati per lavoratori di età superiore ai 23 anni, hanno attratto 50.000 iscritti anche grazie al loro prezzo (\$ 6.000, una vera inezia per gli USA). Alle critiche di chi denuncia il basso livello qualitativo del suo insegnamento, la University of Phoenix risponde vantandosi di non avere insegnanti professionisti, bensì professionisti come insegnanti.

Anche la New York University ha deciso di istituire dei corsi for profit on-line. L'investimento complesso in hardware, software e personale è stato di circa 30 milioni di dollari che sono serviti a strutturare varie tipologie di corsi in gestione aziendale, informatica, gestione immobiliare e analisi creditizia a un costo che si aggira intorno ai \$ 50.000 a corso.

A livello mondiale esiste quindi una forte tendenza allo sviluppo del for profit, ma per cause disomogenee, che vanno dall'espansione delle nuove tecnologie ai fattori demografici e alle maggiori o minori risorse a disposizione del settore pubblico. I governi controllano tale tendenza, se non possono approvarla apertamente. Vi sono paesi in cui l'incoraggiamento è minimo (Inghilterra, Cile, Australia) e paesi, invece, dove tale pratica viene fortemente favorita (Sud Africa, Malaysia, Nuova Zelanda, Spagna).

Australia

In Australia l'idea di una istruzione for profit sta prendendo piede negli ultimi anni. Le istituzioni private sono attualmente 29, di cui 20 di chiara matrice religiosa. Spiccano per importanza la University of Notre Dame (costo medio annuo dei corsi AUS\$ 5520) e la Bond University (AUS\$ 16.400). La Bond University, tuttavia, per il suo obiettivo di offrire corsi pensati "per le esigenze mondiali presenti e future" e per la sua enfasi sulla ricerca si distingue non solo dalle altre università private australiane, ma anche da quelle americane. In Nuova Zelanda, invece, il fenomeno è stato studiato in un libro bianco voluto fortemente dal governo, che appare intenzionato a com-

prendere bene tutte le implicazioni del fenomeno prima di approvarlo.

Africa

Secondo l'opinione espressa dall'AUA (Associazione delle Università Africane), nel continente africano tale fenomeno è ancora in fase iniziale. Tuttavia va rilevato che nel 1993 la Nigeria ha abolito una legge del 1984 che proibiva la costituzione di università private. Il governo, a fronte della scarsità di posti disponibili all'interno delle istituzioni pubbliche e della necessità di formare quadri qualificati per accelerare la crescita economica del paese, appare intenzionato a lasciar espandere il settore del for profit. Nell'arco di tre anni si sono già registrate proposte per la creazione di cinque università private.

Anche in Sudafrica il settore for profit pare destinato a conoscere un rapido sviluppo: la Costituzione del 1996 ha sancito il diritto di creare, previa approvazione statale, istituzioni di istruzione superiori indipendenti, che non discriminino per motivi razziali i propri alunni o insegnanti e che mantengano standard qualitativi pari o superiori alle istituzioni pubbliche. Per ultimare questa breve panoramica della regione africana, occorre registrare infine la presenza di quattro atenei privati in Kenya e di sette in Uganda.

Asia

Anche in Asia la situazione è molto dinamica e un ottimo esempio è dato dal Pakistan, che negli ultimi decenni aveva fatto registrare uno degli aumenti più contenuti, a livello mondiale, nella frequenza universitaria (gli universitari, che costituivano il 2% della popolazione studentesca nel 1965, erano saliti a un modesto 4% nel 1990. Per fare un raffronto, nello stesso arco di tempo la Thailandia era passata dal 2% al 16%). Ciò è forse imputabile al fatto che i governi pakistani hanno sempre voluto accollarsi gran parte dei costi dell'istruzione universitaria, mantenendo le tasse accademiche a cifre irrisorie. Tale

politica non consentiva al Pakistan di ampliare di molto le opportunità educative. Per far fronte al crescente desiderio di istruzione dei giovani pakistani, dal 1970 a oggi sono state costituite otto università private, con livelli qualitativi elevati e un ottimo rapporto docenti-discenti (1:3). Le alte tasse accademiche e la scarsità di borse di studio precludono però l'accesso ai ceti svantaggiati. Ciò ha causato il proliferare di una serie di istituzioni pirata che spillano soldi agli studenti vantando rapporti di affiliazione con università straniere e rilasciando titoli privi di qualsiasi valore. In Malaysia la crisi economica degli Anni Novanta e la svalutazione del ringgit hanno comportato un aumento del 50% dei costi per l'istruzione superiore. L'insufficiente offerta educativa del paese costringeva molti giovani a frequentare università estere, anche grazie ai sussidi concessi dal governo malese (sarebbero stati circa 54.000 nel 1998).

La Malaysia ha però dichiarato che il proprio obiettivo prioritario è quello di trattenere in patria i propri studenti, e che non intende più farsi carico di tali spese. Nella consapevolezza che la vita accademica andava comunque vivacizzata, il governo ha varato un programma di espansione delle università pubbliche locali imperniato su una maggiore autonomia gestionale e operativa e si è espresso nettamente a favore dello sviluppo del settore privato, le cui iniziative sono cresciute del 300% tra il 1988 e il 1995. Il governo, però, vigila sull'operato degli organismi for profit tramite un apposito Ministero per l'Istruzione superiore privata. La prima istituzione privata ha aperto i battenti nel giugno 1997 e altre sei istituzioni hanno ricevuto a breve distanza di tempo lo *status* ufficiale di università.

Permangono tuttavia molti dubbi sullo sviluppo del settore e soprattutto sulle pari opportunità di accesso per le tante etnie, diverse per religione e cultura, che formano la federazione malese. Nelle università pubbliche esistono quote da rispettare, ma si dubita che esse saranno mai applicate nel settore privato. Due semplici esempi bastano a chiarire la situazione: il 61% della popolazione appartiene all'etnia bu-

miputer, che costituisce solo il 5% degli studenti. Non si hanno dati relativi alla popolazione di origine indiana (8% del totale), ma si sa che essa è sottorappresentata a tutti i livelli di scolarità. Le disparità nell'accesso sono acuite dalle alte tasse accademiche delle istituzioni private.

La prima università privata di Singapore diventerà operativa quest'anno e ospiterà 1.400 studenti. Si tratta della Singapore Management University (SMU), che sorgerà grazie ai fondi statali su un terreno anch'esso fornito dallo Stato. La SMU è gemellata con la University of Pennsylvania e i suoi studenti godranno di borse di studio e prestiti statali.

Cile

In Cile l'istruzione superiore privata rappresenta un terzo del settore post-secondario. Seguendo le direttive tracciate dalla Banca Mondiale per i paesi in via di sviluppo, il governo cileno ha inteso privilegiare, in sede di assegnazione dei finanziamenti nel settore educativo, soprattutto l'istruzione primaria e secondaria, mentre nell'istruzione superiore i finanzia-

menti statali per studente sono crollati passando dai \$2875 del 1980 agli \$800 del 1990). Ciò ha reso possibile il forte sviluppo del settore universitario for profit con un'ampia offerta di *curricula* adattati alle esigenze del mercato. Questo fenomeno è stato così marcato che a partire dal 1989 circa la metà delle immatricolazioni è andato alle istituzioni private. Tuttavia le università pubbliche godono ancora di miglior fama e attraggono i migliori diplomati del paese.

Gran Bretagna

Ultimiamo questa rapida rassegna con il caso inglese.

Nel Regno Unito esiste una sola università privata, la University of Buckingham. In un sistema scolastico fortemente caratterizzato dall'autonomia, anche finanziaria, delle istituzioni, ciò può sembrare strano. Ma questa è una caratteristica della mentalità inglese: nessuna trova insolito frequentare, nei primi cicli, una scuola a pagamento. L'idea di un'università privata, però, incontra forti resistenze. Nel tentativo di imporsi la Buckingham ha accorciato di un anno

la durata dei propri corsi con la soppressione delle vacanze estive. Residuo medievale, hanno spiegato i responsabili. Retaggio di un'epoca in cui a Oxford e a Cambridge, nei mesi caldi, dilagavano le epidemie e pertanto si cercava di evitare le folle.

E la ricerca? Come possono i docenti dedicarsi, se devono insegnare dodici mesi l'anno? La ricerca è penalizzata, osservano i detrattori della Buckingham, cui l'istituzione replica che i propri accademici possono usufruire di un anno sabbatico proprio per concentrarsi su attività diverse dall'insegnamento. Le tasse accademiche, inoltre, sono più alte che negli altri atenei e il supporto dato alla Buckingham dal governo Thatcher, favorevole alle privatizzazioni, non è valso a dare grande popolarità all'istituzione quando il clima politico è mutato. Ad aggravare le difficoltà della Buckingham, i cui studenti sono in prevalenza stranieri, è stato il forte rialzo della sterlina che ha indotto l'ateneo a riconsiderare la propria politica di accesso rivolgendosi ai giovani inglesi. Ma nel Regno Unito, a differenza che in tante altre parti del mondo, lo scetticismo per il for profit pare destinato a durare.

India

ISTRUZIONE AL FEMMINILE

Giulla Loguercio

L'opportunità di favorire lo sviluppo di istituti di istruzione femminili in India è discussa in un articolo di Jaya Indiresan, pubblicato lo scorso febbraio 1999 sulla rivista dell'Associazione delle Università del Commonwealth.

L'autrice fornisce dati relativi al numero di *college* femminili attualmente esistenti nel suo paese, a cui fa seguire considerazioni riguardo al loro influsso positivo sulle studentesse che li frequentano.

I primi *college* femminili nacquero intorno al 1916, e da allora proliferano numerosi; oggi ne esistono più

di mille, pari a quasi il 10% di tutti i *college* indiani. Essi vengono frequentati da studentesse di varia estrazione sociale, culturale ed economica, con *background* diversi, a seconda del tipo e del livello di istruzione dei genitori, della professione da essi svolta, nonché della casta di appartenenza.

Complessivamente, 1/3 della popolazione scolastica superiore è costituita da donne, pari a circa due milioni di studentesse: di queste, sono molte quelle che scelgono il *college* femminile, anche se non vengono forniti dati comparativi in proposito. Come av-

viene quasi ovunque, le indiane prediligono le discipline umanistiche e artistiche, che rappresentano il 55% delle iscrizioni, seguite da quelle scientifiche (20%), ed economiche (14%); ad ingegneria e alle altre facoltà tecniche si iscrive meno del 2% delle studentesse, nonostante l'India sia l'unico paese del mondo ad aver fondato facoltà esclusivamente femminili di medicina e ingegneria. Sembra che i benefici derivanti dalla partecipazione a questi corsi si evidenzino non solo durante lo svolgimento degli studi, ma soprattutto successivamente, una volta che le donne entrano in contatto diretto con il mondo del lavoro. Inoltre, sostiene l'autrice, i corsi producono un effetto positivo sullo sviluppo della donna nella società indiana, favorendone l'evoluzione e l'emancipazione.



Università di Cracovia: il Collegium Novodvorscianum

I motivi di una scelta

Ma quali sono le motivazioni che spingono le ragazze indiane a scegliere un *college* non frequentato da studenti maschi? La Indiresan fornisce spiegazioni di carattere sociale, che affondano le loro radici nelle tradizioni e nella cultura indiana. Ad esempio, i genitori preferiscono che le loro figlie studino in *college* frequentati da sole donne, essendo poco gradita la promiscuità tra i sessi. Infatti il matrimonio viene deciso dai genitori, anche in base alla casta di appartenenza: è più facile tenere sotto controllo le proprie figlie se queste sono al riparo da situazioni in cui potrebbero incontrare qualcuno che metterebbe in crisi decisioni già prese.

Viene sottolineato inoltre che le istituzioni d'istruzione miste non permettono agevolmente di fornire ostelli per l'accoglienza residenziale studentesca, più facilmente gestibili in un contesto in cui viga la separazione tra i sessi.

Sembra che anche le ragazze abbiano espresso preferenze per questi istituti, nei quali si sentono più libere di manifestare il proprio pensiero, di confrontarsi con gli altri, di discutere apertamente i propri problemi, svincolate da imbarazzanti presenze maschili. Da colloqui avuti con inse-

gnanti e alunne, l'autrice ha ricavato l'impressione che queste ultime sentono di poter sviluppare una più solida fiducia in se stesse, che le agevolerà quando, una volta uscite dal contesto universitario, dovranno definire il proprio *status* nella società. Attraverso il superamento della timidezza e della diffidenza, nella costruzione di una propria sfera di autonomia e indipendenza rispetto all'universo maschile, le indiane si dicono convinte di poter coltivare le proprie capacità comunicative e socializzanti, instaurare relazioni di amicizia, e addirittura imparare il significato della tolleranza verso la diversità meglio che in un ambiente in cui la presenza maschile le bloccherebbe nel processo di crescita individuale.

Inoltre, non dovendo temere il confronto con i ragazzi, le studentesse indiane ammettono di sentirsi più libere di dedicarsi ad attività sportive ed arti marziali. Infatti la diversità fisica, la maggiore forza e resistenza maschili finiscono con l'inibire l'espressione corporea.

A quanto pare le Indiane soffrono per le conseguenze derivanti dalla competizione con il sesso opposto, non solo a livello fisico ma anche intellettuale: si sentono pertanto più protette in un ambiente frequentato da sole donne,

dove hanno la possibilità di sviluppare le proprie capacità critiche e analitiche, di alimentare dibattiti e partecipare a discussioni, di sperimentare ruoli direttivi, normalmente monopolizzati dagli uomini, fino ad assumere la *leadership* delle situazioni, prerogativa tradizionalmente maschile. La marginalizzazione femminile viene così evitata, dal momento che, nel contesto in questione, le alunne possono, e in un certo senso devono, esprimere le proprie capacità organizzative e assumersi responsabilità, laddove, negli ambienti misti, si produce invece automaticamente una solida egemonia maschile.

La tipologia dei corsi

Dal punto di vista accademico, questo tipo di *college* facilita l'istituzione di corsi squisitamente femminili, come ad esempio quelli in discipline domestiche e affini. Anche i programmi educativi sono più ricchi di tematiche di carattere etico e morale, culturale ed estetico, che permettono di dedicare largo spazio alla promozione di attività artistiche, quali ad esempio mostre di pittura e disegno, o iniziative di danza e musica.

Infine, anche se può essere considerato contraddittorio, la Indiresan sostiene che nei *college* femminili i dibattiti e le elaborazioni sulle diversità e sulle discriminazioni dovute al genere sono molto più utili e proficui. Secondo l'autrice, essi favoriscono la sensibilizzazione a questi argomenti e preparano le donne a confrontarsi con gli stessi temi nella vita reale, a partire dal posto di lavoro che troveranno una volta terminati gli studi. Rassicurate dall'ambiente confortevole e privo di sfide maschili dell'università, le Indiane ne escono rafforzate nello spirito, e sono finalmente pronte ad immergersi nella società.

Resta il fatto che il contatto con il mondo esterno potrebbe non essere così dolce e indolore come quello vissuto accanto alle proprie compagne, e che la realtà culturale del loro paese – ma soprattutto il confronto quotidiano con l'universo maschile sconosciuto – si potrebbe rivelare molto difficile.

abstract

"Dimensione mondo" opens with an article on the 1998 OECD Report. Compared to the preceding issues, *Education at a glance 1998* is much larger and now represents an extremely precious resource for those who study, programme or manage education policies.

Consistently with the OECD's goals, education is examined from a strictly economic point of view of the cost/benefit ratio of the investments. In the age of globalization, on the one hand the competition between the countries is based on the effectiveness and efficiency of the education and training system, while on the other cooperation and integration can only be achieved through knowledge of one's situation, compared to the similar countries. However, a certain amount of attention is reserved also to several values that are generally shared in today's democratic societies: for example, equality, by which we mean not just equal opportunity of access to the educational system, but also as a positive action allowing education to bridge – rather than widen – the gap between students, so as to provide equal opportunity of access to the world of work. There is the concern, in this as in other fields, that globalization will eventually entail the loss of national, local or individual peculiarities. However, in the field of education at least, this risk is still far away.

The second article addresses the development of higher education institutions for profit: in some countries, the obsolete idea of universities totally managed by the State is losing ground in favour of university institutions managed by the private sector. One may legitimately ask oneself, however, the level of education received there and if the quality/price ratio is adequate.

The third and last article tells us where Indian girls go to study. The first women's colleges were opened in about 1916 and since then many have appeared; today there are over one thousand, equal to about 10% of the total of Indian colleges. They are attended by female students belonging to all social, cultural and economic groups, with different backgrounds, according to the type and level of their parents' education, profession and caste of origin. Globally, one third of the secondary school population is composed of women, equal to about two million students, many of whom choose to attend a female college. Among the many reasons for this choice there are probably also social and cultural motivations: families, in fact, do not appreciate promiscuity between the sexes. Furthermore, the difficulties of setting up residential facilities in mixed schools are greater.

"Dimensione mondo" s'ouvre par un article sur le Rapport OCDE 1998. Par rapport aux éditions précédentes, *Education at a glance 1998* s'est remarquablement enrichie et constitue une ressource vraiment précieuse pour celui qui étudie, programme ou administre les politiques de l'instruction. Conformément aux termes de l'OCDE, l'instruction est examinée du point de vue strictement économique du rapport coûts/bénéfices des investissements dans l'instruction. Dans l'ère de la globalisation, d'une part, la compétition entre les pays se fonde sur l'efficacité et l'efficience du système de formation, de l'autre, la coopération et l'intégration ne peuvent que se réaliser par la connaissance de sa propre condition par rapport à celle des pays homologues. Cependant, il est possible de reconnaître une attention, même à certaines valeurs généralement partagées auprès des sociétés démocratiques actuelles: par exemple, l'égalité entendue non seulement comme égales opportunités d'accès au système d'éducation, mais aussi comme action positive afin que l'instruction réduise, au lieu d'accroître – la différence entre étudiants, de sorte que l'on puisse leur offrir des opportunités d'accès égales dans le monde du travail. Une appréhension s'exprime, ici comme dans d'autres domaines, que la marche de la globalisation comporte la perte des caractéristiques nationales, locales ou individuelles. Toutefois, dans le domaine de l'instruction, ce risque est encore éloigné.

Le second article nous parle du développement des institutions d'instruction supérieure "for profit": l'ancienne idée d'université complètement administrée par l'Etat dans certains pays va donner lieu aux universités administrées par des privés. Il est cependant légitime de se demander quel est le niveau d'instruction donnée et s'il y a un rapport qualité-prix correct.

Le troisième et dernier article nous porte à découvrir où étudient les jeunes filles indiennes. Les premiers collèges de filles naquirent vers 1916, et depuis, prolifèrent remarquablement; aujourd'hui il en existe plus de mille, égal à presque 10% de tous les collèges indiens. Ils sont fréquentés par des étudiants de classe sociale différente, culturelle et économique, avec background divers, selon le type et le niveau d'instruction des parents, de la profession qu'ils exercent, ainsi que de la caste d'appartenance. Au total, 1/3 de la population scolaire supérieure est constitué de femmes, égal à deux millions d'étudiantes environ, bon nombre desquelles choisissent le collège de filles. Parmi les nombreuses raisons de cette préférence, probablement il y a aussi des motivations sociales et culturelles; en effet, les familles n'aiment pas les promiscuités entre les sexes. En outre, dans les institutions mixtes, il est plus difficile de fournir des auberges résidentielles.

résumé

IL MONDO HA SETE

Luca Cristaldi

“Se, nei prossimi dieci o quindici anni, non verrà concertata nessuna azione volta a garantire la fornitura dell’acqua in un quadro mondiale efficace di regolamentazione politica, economica, giuridica e socio-culturale, il suo dominio provocherà innumerevoli conflitti territoriali e condurrà a rovinose battaglie economiche, industriali e commerciali”, afferma Riccardo Petrella, consigliere alla Commissione Europea, docente nell’Università Cattolica di Lovanio e presidente del Club di Lisbona.

Le guerre dell’acqua

In alcune regioni del mondo, la scarsità di acqua potrebbe diventare quello che la crisi dei prezzi del petrolio è stata negli Anni Settanta: una fonte importante di instabilità economica e politica. Quasi il 40% della popolazione mondiale dipende da sistemi fluviali comuni a due o più paesi. L’India e il Bangladesh disputano sul Gange, il Messico e gli Stati Uniti sul Colorado, la Slovacchia e l’Ungheria sul Danubio. Una zona calda emergente è l’Asia centrale, dove 5 ex-repubbliche sovietiche, da poco indipendenti, si dividono due fiumi già troppo sfruttati, l’Amu Darja e il Sjr Darja. È soprattutto nel Medio Oriente tuttavia che le dispute sull’acqua stanno modellando gli scenari politici e i futuri economici.

L’Egitto è un esempio dei dilemmi e delle incertezze che devono affrontare i paesi con una rapida crescita demografica e fonti di approvvigionamento idrico molto limitate sul proprio territorio nazionale. 56 milioni di persone in Egitto dipendono quasi interamente dalle acque del Nilo, ma le sorgenti del fiume non si

“L’acqua è più importante dell’indipendenza”. Mai come oggi questa affermazione del Mahatma Gandhi è tragicamente attuale. Secondo l’ultimo Rapporto sullo Sviluppo Umano (UNDP) 1 miliardo e 400 milioni di persone del pianeta su 6 miliardi di abitanti non hanno accesso all’acqua potabile. Nel 2025 saranno circa 3 miliardi. E sono sempre di più le multinazionali che cercano di accaparrarsi l’oro blu del XXI secolo

trovano all’interno dei confini del paese. L’85% del Nilo è generato dalla piovosità in Etiopia e scorre come Nilo azzurro nel Sudan prima di entrare in Egitto. La parte restante dipende dal sistema del Nilo bianco, che ha le sue sorgenti in Tanzania, al lago Vittoria, e si congiunge al Nilo azzurro nei pressi di Khartoum. Il fiume più lungo del mondo rifornisce in tutto nove nazioni, e in Egitto arriva per ultimo. Sulla base di un accordo sottoscritto nel 1959 con il Sudan, l’Egitto ha diritto ogni anno a 55,5 miliardi di metri cubi d’acqua del Nilo, mentre al Sudan ne sono stati

assegnati 18,5. Per soddisfare il suo fabbisogno l’Egitto integra l’acqua del Nilo con piccole quantità di acque freatiche, con l’acqua del drenaggio agricolo e con acque di scolo municipali trattate. Nel 1990, ha avuto una disponibilità di 63,5 miliardi di metri cubi di acqua. Sfortunatamente, anche secondo le proiezioni più modeste la domanda idrica egiziana salirà a 69,4 miliardi di metri cubi per la fine del decennio.

L’acqua in cifre

Anche se la superficie terrestre è coperta per il 71% di acqua, questa è costituita per il 97,5% da acqua salata. L’acqua dolce è per il 68,9% contenuta in ghiacciai e nevi perenni, per il 29,9% nel sottosuolo e solo lo 0,3% è localizzata in fiumi e laghi, e quindi potenzialmente disponibile. Tale quantità corrisponde allo 0,008% dell’acqua totale del pianeta. Si tratta di un quantitativo irrisorio distribuito in modo ineguale sulla superficie terrestre. La maggior parte di essa, infatti, è concentrata in alcuni bacini in Siberia, nella regione dei grandi laghi in Nord America, nei laghi Tanganika, Vittoria e Malawi in Africa, mentre il 27% è costituita dai cinque più grandi sistemi fluviali: il Rio delle Amazzoni, il Gange con il Brahmaputra, il Congo, lo Yangtze e l’Orinoco.

Nel mondo, un miliardo e 400 milioni di persone del pianeta non hanno accesso all’acqua potabile. Il grande rischio è che nel 2025, quando la popolazione supererà gli 8 miliardi di esseri umani, il numero delle persone senza accesso all’acqua potabile aumenti a più di 3 miliardi.

In media ogni abitante del pianeta

consuma oggi il doppio di acqua rispetto all'inizio del 1900, e globalmente, il consumo mondiale di acqua è circa decuplicato solo nell'arco di un secolo.

Negli ultimi cinquant'anni la disponibilità d'acqua è diminuita di tre quarti in Africa e di due terzi in Asia. La FAO prevede che nel 2000 saranno almeno 30 i paesi che dovranno far fronte a crisi idriche croniche.

In Africa la disponibilità di acqua potabile, reti fognarie e servizi igienici è ancora molto lontana da uno standard accettabile, soprattutto nelle aree rurali, dove meno del 60% della popolazione dispone di acqua potabile e meno della metà di servizi igienici.

In Papua Nuova Guinea il 70% della popolazione non ha accesso all'acqua, in Zambia la percentuale è del 73% e in Burkina Faso sale al 78%.

Un cittadino nordamericano utilizza 1.700 metri cubi di acqua all'anno; la media in Africa è di 250 metri cubi all'anno. La Commissione mondiale per l'acqua indica in 40 litri al giorno a persona la quantità minima per soddisfare i bisogni essenziali. Con circa 40 litri noi italiani facciamo la doccia, per gli altri rappresenta l'acqua di intere settimane.

800 milioni di persone non hanno un rubinetto in casa, e secondo le stime dell'Organizzazione Mondiale per la Sanità più di due milioni di bambini muoiono ogni anno a seguito del consumo di acqua insalubre e per le cattive condizioni sanitarie che ne derivano. Complessivamente si stima che l'80% delle malattie nei paesi del Sud del mondo sia dovuto alla cattiva qualità dell'acqua. Sono fondamentalmente 5 le malattie di origine idrica: 1) malattie trasmesse dall'acqua (tifo, colera, dissenteria, gastroenterite ed epatite); 2) infezioni della pelle e degli occhi dovuti all'acqua (tracomi, lebbra, congiuntivite e ulcere); 3) parassitosi legate all'acqua; 4) malattie dovute ad insetti vettori, ad esempio mosche e zanzare; 5) infine, malattie dovute a mancanza di igiene (taeniasis).

L'Italia è prima in Europa per il consumo d'acqua e terza nel mondo con 1.200 metri cubi di consumi l'anno pro capite. Più di noi soltanto gli Stati Uniti e il Canada. Rispetto ai parame-

tri europei non possiamo che passare per spreconi: gli italiani consumano quasi 8 volte l'acqua usata in Gran Bretagna, dieci volte quella usata dai danesi e tre volte quello che consumano in Irlanda o in Svezia. Allarme sullo spreco anche da parte del WWF che annuncia la disponibilità d'acqua dolce in Italia sta scendendo dai 2.700 metri cubi pro capite ai 2.000 metri cubi.

Una risorsa limitata

È chiaro, quindi, che la principale fonte di vita dell'umanità si sta trasformando in una risorsa strategica vitale. Il valore crescente dell'acqua, le preoccupazioni concernenti la qualità e la quantità degli approvvigionamenti, oltre alle possibilità di accesso, accordate o rifiutate, stanno rendendo l'acqua una risorsa strategica. La sua rarità e il suo valore crescente porteranno gradatamente a conflitti internazionali per attribuirsi i diritti sulle risorse idriche.

Sono state prese in esame diverse soluzioni per gestire al meglio la crescita del consumo dell'acqua; tuttavia, è evidente che mancano delle regole mondiali di controllo sulla gestione dell'acqua e sulla sua difesa come bene comune, mentre si continua a considerare l'acqua un bene da lasciare alla libera regolamentazione del mercato.

Già nel 1994, alla Giornata Mondiale per l'Alimentazione, Papa Giovanni Paolo II sottolineava la necessità di "considerare l'importanza dell'acqua per la vita e la sussistenza degli individui e delle comunità. Giacché ognuno deve avere la possibilità di accesso a rifornimenti d'acqua incontaminata, la comunità internazionale è chiamata a cooperare per proteggere questa preziosa risorsa da forme di utilizzazione non adeguate e dal suo spreco irrazionale. Senza l'ispirazione che deriva dai principi morali profondamente radicati nei cuori e nella coscienza degli uomini, gli accordi e l'armonia che dovrebbe esistere a livello internazionale per la preservazione e l'uso di questa risorsa essenziale saranno difficili da mantenere e portare avanti".

Le politiche di privatizzazione

Per quanto riguarda la gestione dell'acqua, c'è da fare i conti con un crescente fenomeno di privatizzazione dell'acqua. Nel Regno Unito è stata l'espressione di una scelta politica del governo Thatcher. La privatizzazione alla francese (fondata sul sistema della "gestione delegata" dei servizi alle compagnie private) è di gran lunga la più usata. In Canada vi sono stati dei tagli drastici alle spese per le infrastrutture e le municipalità locali sono state costrette ad affidare gli investimenti in materia di acqua alle compagnie private. Forti spinte per la privatizzazione sono presenti in Germania federale, in Irlanda, in Italia, nei Paesi Bassi. Moltissime le città nel Sud del mondo in cui da diversi anni tale privatizzazione si è verificata.

"Qualunque sia la motivazione - afferma Riccardo Petrella - la privatizzazione dell'acqua non è una soluzione efficace dal punto di vista politico, sociale, economico, ambientale, etico. Non è giustificabile considerare l'acqua come una fonte di profitto. In quanto fonte di vita, l'acqua è un bene patrimoniale che appartiene agli abitanti del pianeta (così come agli organismi viventi). La privatizzazione del petrolio è stata e resta un errore storico fondamentale, che non può essere ripetuto: bisogna impedire la petrolizzazione dell'acqua".

La privatizzazione fa gonfiare i prezzi dell'acqua in maniera smisurata. Il capitale privato è consapevole del fatto che i servizi per l'acqua sono diventati un settore di attività molto redditizio. Così, le grandi multinazionali dell'acqua, (tra cui le francesi Suez-Lyonnaise, Vivendi-Generale, Saur-Bouygues, o le più note Danone e Nestlé) spingono perché si sviluppi il mercato dell'acqua. Grazie alla loro potenza finanziaria, alla loro tecnologia e alle loro enormi competenze accumulate negli anni, esse sperano di assicurarsi il controllo di questi mercati.

Qualche esempio. La Danone ha acquisito la gestione di tre sorgenti: una in Indonesia, una in Cina e l'altra negli Stati Uniti. La Nestlé ha iniziato

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

commercializzare in Pakistan la sua prima acqua "purificata", acqua di rubinetto trattata con l'aggiunta di minerali.

secondo Forum mondiale sull'acqua

durante il secondo Forum mondiale sull'acqua, svoltosi all'Aia dal 17 al 22 marzo scorso e organizzato dalla Commissione Mondiale per l'Acqua, è stata approvata una dichiarazione ministeriale che sancisce la vittoria della concezione dell'acqua come bene di mercato e non come diritto naturale di tutti.

Il Forum ha rigettato l'idea dell'accesso all'acqua come un diritto umano e sociale inalienabile; riconoscere tale diritto avrebbe comportato nella politica dell'acqua l'introduzione di regole e obblighi per gli Stati e per le imprese private, che né gli uni né le altre accettano con entusiasmo.

La Dichiarazione afferma, inoltre, che l'acqua è una risorsa naturale sempre più cara perché in via di rarefazione crescente a causa dell'inquinamento e degli sperperi; è dunque un "bene economico".

Secondo la Dichiarazione, l'acqua deve avere un valore di mercato e il suo prezzo deve essere calcolato e definito sulla base del costo totale di produzione, al fine di assicurare al capitale la remunerazione più adeguata del suo intervento.

La via è aperta alla petrolizzazione dell'acqua - afferma ancora Riccardo Petrella. - La riduzione dell'acqua ad una merce, e come tale, alle regole dell'economia capitalista di mercato nell'ambito della libera concorrenza e del libero commercio non poteva essere espressa in maniera più chiara e esplicita. La nuova saga dell'acqua come 'oro blu del XXI secolo' ha trovato all'Aia una consacrazione politica e scientifica al più alto livello internazionale".

Il Contratto mondiale sull'acqua

Le alternative esistono e sono possibili. È necessario attivarsi per un

Contratto mondiale sull'acqua, fondato su alcuni principi necessari ed indispensabili per una politica solidale dell'acqua a livello locale e mondiale.

L'acqua appartiene a tutti gli abitanti della Terra in comune

In quanto fonte di vita insostituibile per l'ecosistema, l'acqua è un bene vitale che appartiene a tutti gli abitanti della Terra in comune. A nessuno, individualmente o come gruppo, è concesso il diritto di appropriarsene a titolo di privato. L'acqua è patrimonio dell'umanità. La salute individuale e collettiva dipende da essa. L'agricoltura, l'industria e la vita domestica sono profondamente legate ad essa. Il suo carattere "insostituibile" significa che l'insieme della comunità umana - ed ogni suo membro - deve avere il diritto di accesso all'acqua, e in particolare, all'acqua potabile, nella quantità e qualità necessarie indispensabili alla vita e alle attività economiche.

Il diritto all'acqua è un diritto inalienabile individuale e collettivo

L'acqua appartiene più all'economia dei beni comuni e della distribuzione della ricchezza che all'economia privata dell'accumulazione individuale ed altre forme di espropriazione della ricchezza. Mentre nel passato la condivisione dell'acqua è stata spesso una delle maggiori cause delle ineguaglianze sociali, la civilizzazione di oggi riconosce l'accesso all'acqua come un diritto fondamentale, inalienabile, individuale e collettivo. Il diritto all'acqua è una parte dell'etica di base di una buona società e di una buona economia.

L'acqua deve contribuire al rafforzamento della solidarietà fra i popoli, le comunità, i paesi, i generi, le generazioni

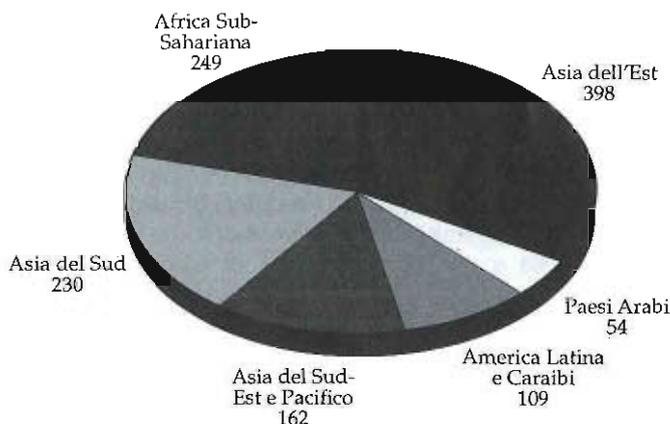
Le risorse d'acqua sono distribuite in modo ineguale. Questo non significa che deve esserci anche ineguaglianza nell'accesso all'acqua fra le persone, le comunità e le regioni. Inoltre, l'ineguaglianza nella distribuzione

Accesso alla fornitura pubblica di acqua

	Quintile più ricco	Quintile più povero
Messico	96	52
Perù	85	32
Costa D'Avorio	65	3

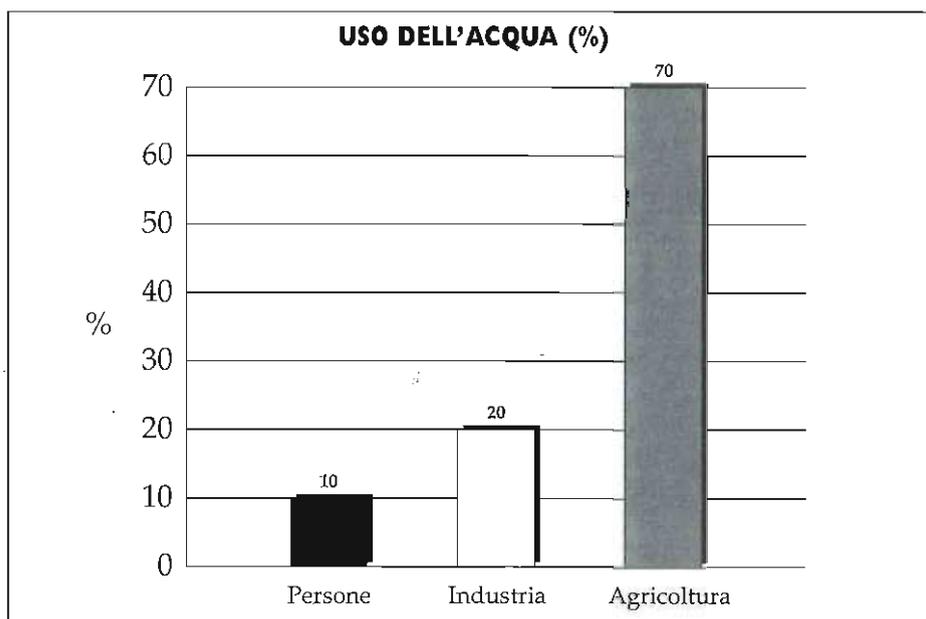
Fonte: UNDP 1998/99

Individui senza accesso all'acqua potabile (milioni di individui 1990-1996)



dell'acqua e della ricchezza finanziaria non significa che le persone ricche d'acqua e ricche economicamente possano farne l'uso che vogliono, anche venderla (o comprarla) all'esterno per derivarne il massimo profitto. L'acqua è *res publica*. La gestione dell'acqua, inoltre, è fondamentalmente un affare dei cittadini, una pratica di democrazia locale, nazionale, internazionale e mondiale.

"Far accettare ed applicare questi principi – conclude Petrella – non sarà affatto facile perché tutto tende, attualmente, a favorire la mercificazione e la privatizzazione dell'acqua. La pratica della solidarietà implica il ribaltamento di queste tendenze".



IL RAPPORTO UNICEF 2000

Luca Cappelletti

Mentre la globalizzazione avanza, il numero poveri cresce: si tratta soprattutto di donne e bambini, poveri già prima, ma ancor di più oggi che l'economia globale a due velocità allarga il divario tra persone e paesi ricchi e poveri

Agli inizi del XXI secolo, i bambini e le donne costituiscono la maggioranza schiacciante dei poveri nel mondo. Sono anche la maggioranza dei civili che vengono uccisi e mutilati nelle guerre e sono i più soggetti a contrarre l'AIDS. I loro diritti, così come vengono enunciati dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dalla Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne, vengono violati ogni giorno in innumerevoli modi. Questo è il quadro che emerge dal Rapporto dell'UNICEF 2000 sulla condizione dell'Infanzia nel mondo.

Nonostante i grandi passi avanti fatti nell'ultimo secolo per la tutela dell'infanzia, il mondo entra nel nuovo millennio senza aver mantenuto molte delle promesse fatte ai suoi abitanti

più piccoli. L'UNICEF sottolinea la responsabilità dei leader mondiali, il cui insufficiente impegno verso l'infanzia di fatto consente il perpetuarsi di una inutile strage. Nel Rapporto, il direttore dell'UNICEF Carol Bellamy, sottolinea che "AIDS, guerre e miseria sono i tre nemici che mettono in pericolo la vita, lo sviluppo, il futuro dei bambini"; per sconfiggerli, non bastano palliativi o programmi normali: occorre una mobilitazione straordinaria della comunità mondiale. "Se non affrontiamo ora, alle soglie del millennio – ribadisce la Bellamy – queste minacce terribili che incombono sui bambini del mondo, saremo tutti responsabili delle loro sofferenze e della violazione dei loro diritti. Dobbiamo scegliere".

Senza un forte cambiamento si rischia

di azzerare anche il risultato principale ottenuto in questo secolo: la riduzione della mortalità infantile. La mortalità sotto i 5 anni continua a calare nell'insieme dei paesi in via di sviluppo, ma nell'Africa sub-sahariana è in aumento: lo scorso anno sono morti 4,1 milioni di piccoli africani, contro i 3,3 milioni del 1980. Colpa delle guerre e dei conflitti, certo, ma anche della diffusione devastante dell'AIDS e – soprattutto – della diminuzione degli aiuti allo sviluppo; quest'ultimo problema è particolarmente delicato: l'assistenza pubblica allo sviluppo (APS) è infatti diminuita in maniera allarmante negli ultimi anni, compromettendo le risorse e minando gli obiettivi dello sviluppo; tra il 1992 e il 1997 si è ridotta globalmente del 21%, con una punta di quasi il 30% nei

maggiori paesi industrializzati. Tuttavia, anche i governi dei paesi in via di sviluppo devono rispondere delle loro decisioni di bilancio; solo cinque – Belize, Burkina Faso, Namibia, Niger e Uganda – dei 27 paesi in via di sviluppo recentemente esaminati stanziavano il 20% dei loro bilanci ai servizi sociali; l'UNICEF continua a promuovere la "iniziativa 20/20", per cui i paesi in via di sviluppo impegnano il 20% del loro bilancio e i paesi donatori il 20% della loro assistenza ufficiale allo sviluppo per costruire e sostenere servizi sanitari di base; infatti, l'accesso ai servizi sanitari di base, all'istruzione, all'acqua e ai servizi igienici rende possibile un progresso economico effettivo e duraturo, aiuta le persone a essere più produttive e crea un importante meccanismo di protezione per i bambini e le donne nei momenti difficili.

Ogni minuto, nel mondo, contraggono l'HIV 5 bambini; ogni giorno nel mondo 8.500 bambini e giovani sono infettati dall'HIV e 2.500 donne muoiono di AIDS. Solo nel 1998, 900.000 donne sono state uccise dall'AIDS – più del triplo delle vittime della guerra in Bosnia; entro la fine del 2000 gli orfani dell'AIDS saranno 13 milioni. 11 milioni di ragazzi hanno già contratto il virus; la larga maggioranza di loro vive in Africa e in Asia meridionale.

disastri provocati dall'uomo

56 dei 161 paesi in cui opera, l'UNICEF deve far fronte a emergenze: non disastri naturali, ma provocati dall'uomo. Le guerre non dichiarate, i conflitti e le devastazioni hanno ucciso negli ultimi dieci anni oltre 2 milioni di bambini, ne hanno feriti e mutilati 6 milioni, arruolati come piccoli soldati oltre 300.000. Il crollo di molti stati-nazione e lo sfrenato commercio internazionale di armi hanno reso i "conflitti locali" della fine del XX secolo lo scenario di una cronica insicurezza umana e di atrocità spaventose dove intere popolazioni vengono governate e terrorizzate da gruppi bellici. Questo tipo di conflitti, molti dei quali mascherati da "instabilità politica", minacciano seriamente i

notevoli risultati in campo sanitario ed educativo ottenuti col lavoro di decenni dai governi, dalla comunità internazionale e dai cittadini.

Nonostante la crescita complessiva dell'economia mondiale, 1,2 miliardi di persone continuano a vivere con meno di un dollaro al giorno. La metà di questi poveri – 600 milioni – sono bambini. Oggi in 80 paesi il reddito pro capite è più basso di un decennio addietro. Ma anche le differenze tra poveri e ricchi nei paesi industrializzati si sono accentuate: in Gran Bretagna e in Italia, per esempio, oltre il 21% dei bambini vive in famiglie povere (cioè con un reddito inferiore alla metà del reddito medio del paese).

Non è possibile calcolare il numero esatto di bambini e bambine le cui vite sono messe in pericolo dalla schiavitù per debiti, dalla servitù della gleba, dal lavoro obbligato e forzato, dalla pornografia o dalla produzione e dal traffico di droghe. Tuttavia, secondo le stime dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL), nei paesi in via di sviluppo lavorano circa 250 milioni di bambini tra i 5 e i 14 anni, e dai 50 ai 60 milioni di bambini tra i 5 e gli 11 anni lavorano in situazioni pericolose. Anche in paesi che hanno una crescita economica sostenuta, la povertà sta paralizzando sempre più persone, come in alcune zone dell'America Latina, dove il 20% più povero della popolazione si divide meno del 3% del reddito nazionale.

Oggi, ricorda il rapporto UNICEF, oltre 12 milioni di bambini continuano a morire ogni anno per cause facilmente prevenibili (malattie infettive, diarree, polmoniti, carenze nutritive); in 25 paesi del mondo (tutti africani tranne uno, l'Afghanistan) un bambino nato alle soglie del 2000 può sperare di vivere non più di 50 anni, contro i 78 di un bambino europeo o americano; sono 160 milioni i bambini malnutriti; 130 milioni di bambini non hanno mai visto una scuola, e il 60% di loro sono femmine.

Il secolo delle speranze

Eppure questo secolo era stato portatore di grandi speranze per i bambini.

Le trasformazioni tecnologiche e le scoperte scientifiche nel corso del XX secolo avevano aperto grandi prospettive di miglioramento per la salute e la vita dei bambini di tutto il mondo: l'eliminazione del vaiolo, la ormai prossima sconfitta della poliomielite, la crescente diffusione delle vaccinazioni, le nuove tecniche sanitarie come la reidratazione per via orale, la scoperta dell'importanza di piccole dosi di micronutrienti (iodio, vitamina A) per combattere la malnutrizione e le malattie, gli antibiotici, sono solo alcuni esempi dei risultati ottenuti e degli strumenti disponibili. E il decennio scorso si era chiuso con l'adozione, da parte dell'ONU, il 20 novembre 1989, della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, una grande legge internazionale a difesa dei bambini, già sottoscritta e ratificata da quasi tutti i paesi del mondo (tranne USA e Somalia).

Molto si può fare, come dimostrano i successi ottenuti nel campo dell'istruzione di base in 29 paesi dove l'UNICEF, d'intesa con i governi, ha sperimentato iniziative scolastiche innovative e come dimostra, in campo sanitario, con la diffusione di terapie a basso costo anche in alcuni dei paesi più poveri e privi di risorse.

Pronti a compiere i passi necessari al miglioramento del benessere dei bambini nel mondo, rappresentanti di organizzazioni del sistema delle Nazioni Unite, organizzazioni non governative, istituzioni filantropiche e associazioni di volontariato, organi di governo e movimenti di cittadini, bambini e adolescenti, si riuniranno nell'autunno 2001 a New York per un incontro straordinario, che sarà legato ad una seduta speciale dell'Assemblea Generale dell'ONU; insieme formeranno una coalizione mondiale per raggiungere gli obiettivi del Vertice Mondiale per l'Infanzia del 1990. Il successo nella realizzazione di questo progetto dipenderà, come sempre, dall'impegno politico e dalle risorse impiegate a tutti i livelli, ma anche dalla volontà politica dei leader che si incontreranno nel 2001: è auspicabile che essi siano pronti ad andare avanti con attenzione e passione, decisi a migliorare la vita dei bambini entro la prossima generazione.

AIUTO E POVERTÀ

Stefania Lastra

Dopo un lungo periodo di declino si è verificata un'inversione di tendenza nel 1998 a favore degli aiuti ai pvs: i governi dei paesi ricchi hanno speso infatti il 9% in più rispetto all'anno precedente, i 21 paesi membri dell'OCSE hanno erogato complessivamente ai paesi in via di sviluppo 51 miliardi di dollari (63 dollari per ciascuno dei loro abitanti), l'aiuto privato è stato quasi raddoppiato (100 miliardi di dollari). Ma ciò che si è verificato nel 1998 non si è purtroppo ripetuto nel 1999: i grandi donatori come Stati Uniti, Germania, Giappone hanno tagliato i fondi destinati all'aiuto a favore di altre voci più urgenti dei loro budget nazionali.

Il flusso di capitali privati ai PVS è aumentato del 700% tra il 1990 e il 1997 ma non è servito come sostituto dell'aiuto per i paesi più vulnerabili, in quanto gli investimenti stranieri tendono ad andare verso i PVS più stabili, con infrastrutture che funzionano, e raramente toccano i più bisognosi.

L'aiuto non elimina la povertà. È con questa amara considerazione che sia la Banca Mondiale che il Fondo Monetario Internazionale hanno ridisegnato una nuova strategia: le politiche in favore dei PVS non saranno più progettate a Washington, ma devono essere fatte proprie dai governi nazionali, che dovranno elaborare piani

d'azione strategici per la riduzione della povertà attraverso un processo "partecipatorio", di consultazione con tutti i gruppi sociali. Lo sguardo non deve essere rivolto alle sole riforme economiche, ma avere come unico obiettivo la riduzione della povertà. I governi dovranno di conseguenza predisporre misure per raggiungere una serie di risultati quali la riduzione della mortalità infantile o il miglioramento della scolarità.

La nuova strategia degli organismi internazionali dovrebbe avere l'impatto più immediato sui 41 paesi più gravemente indebitati, ma sarà applicata nei prossimi 5 anni anche ad altri paesi poveri. L'idea è quella di concentrare gli sforzi dello sviluppo per raggiungere gli scopi che i paesi ricchi si sono prefissati per il 2015: dimezzare la proporzione di persone che vivono in estrema povertà; ridurre il tasso di mortalità infantile di 2/3; ridurre la mortalità materna di 3/4 e assicurare la frequenza scolastica per ogni bambino.

Dato che la percentuale di popolazione che vive in estrema povertà (cioè con meno di un dollaro al giorno) è diminuita dal 1987 al 1998 solo di quattro punti - dal 28 al 24% -, questo è un obiettivo ambizioso. Il numero di persone estremamente povere è rimasto pressoché costante: 1 miliardo e 200 milioni.

La reazione naturale a queste grosse ambizioni è quindi il cinismo. Negli Anni Settanta si parlava di "bisogni di base", negli Anni Ottanta di "aggiustamento strutturale", ora di "riduzione della povertà", "partecipazione", "società civile". Molti dubitano che questa nuova strategia sia sostanziale e non solo formale.



Università di Cracovia: il dipartimento di Storia e Cultura degli Ebrei in Polonia

COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

Esistono comunque segnali che vanno nella giusta direzione. Innanzitutto il nuovo approccio costringe ad una cooperazione più stretta tra le due istituzioni (Banca Mondiale e Fondo Monetario Internazionale) che, se non altro, porterà ad analisi migliori. Dieci anni fa la Banca Mondiale sosteneva che se fossero state seguite delle buone politiche, il tasso globale della povertà sarebbe passato dal 33% del 1985 al 18% nel 2000. In effetti i tassi di crescita economica in alcuni pvs sono aumentati molto più delle previsioni della Banca Mondiale, ma i tassi di povertà sono diminuiti molto più modestamente. Inoltre la natura della povertà può variare enormemente in paesi con uguale livello di reddito. Ad esempio, in paesi il cui reddito medio pro capite è di \$2.000 annui, la proporzione di bambini poveri sotto peso varia dal 15% al 45%. Di conseguenza è fondamentale che la nuova strategia sulla povertà abbia ben chiara la relazione povertà-politiche economiche generali.

Maggiore partecipazione

Grazie ad un'opera di forte pressione da parte dalle ONG, il nuovo approccio Banca Mondiale-Fondo Monetario Internazionale enfatizza il ruolo delle consultazioni con tutti i referenti nazionali, e questo approccio "partecipatorio" è stato imposto ai paesi poveri. Può funzionare? Già alcuni paesi poveri che nei loro programmi anti-povertà prevedono un'ampia partecipazione di base. In Uganda, ad esempio, ha avuto grande successo il Piano d'Azione Nazionale per lo sradicamento della povertà, ed anche la Guinea ha sviluppato una "visione strategica nazionale" dopo una serie di incontri con i suoi referenti nazionali.

Il nuovo approccio della Banca Mondiale e del Fondo Monetario potrebbe però portare ad un più ampio ripensamento degli aiuti stranieri. Se avrà successo, agli aiuti bilaterali si aggiungerà una forte pressione per appoggiare la strategia anti povertà di un paese piuttosto che concentrare gli aiuti sui programmi. L'aiuto sarà per-

tanto focalizzato su paesi con alti livelli di povertà e buone strategie per combatterla.

Si prevede comunque che il livello di povertà nei paesi poveri si riduca del 50% entro il 2015, ma questa riduzione sarà concentrata principalmente nel Sud-Est asiatico. In Africa la povertà rimarrà stabile mentre aumenterà nell'Europa orientale ed in Asia centrale. Un maggiore aiuto diretto efficacemente combinato con le riforme dei paesi più poveri assicurerebbe una diminuzione dei tassi di povertà della metà o più in tutti i paesi in via di sviluppo.



Università di Cracovia: il dipartimento di Radiologia

IL POLITECNICO DI BARI A SERVIZIO DEL PAESAGGIO MEDITERRANEO

Un ampio programma di cooperazione lega da oggi il Politecnico di Bari – terzo politecnico italiano ed unico politecnico del centro-sud – ad alcune importanti università del Mediterraneo: il rettore Antonio Castorani ha infatti recentemente siglato una serie di accordi che definiscono gli ambiti di una collaborazione su temi diversi, che vanno dalla modernizzazione tecnologica al recupero dei paesaggi, dalla razionalizzazione delle risorse idriche alla realizzazione di parchi archeologici.

Questa nuova rete di cooperazione con cui il Politecnico barese intende aprirsi all'area geografica medio-orientale va ad integrare le intese e i programmi già stabiliti con altre strutture universitarie (come Lione, Metz, Spalato, etc.) che stanno dando i loro frutti. Secondo i nuovi accordi, il Politecnico di Bari con le sue strutture ed aree di eccellenza (dall'ingegneria civile all'architettura del paesaggio, dal controllo dei suoli e delle acque alla sismica passiva, etc.) fungerà da ponte per il trasferimento di conoscenze avanzate che troveranno concreta applicazione nella risoluzione di problemi specifici: ad esempio, l'Università di Bliida, guidata dal giovane rettore Zine Youbi (un esperto aerospaziale formatosi a Tolosa), intende attivare con l'aiuto di Bari un master in Habitat e appoggiarsi alla facoltà barese di Architettura per formare quelli che saranno i futuri esperti del settore. Con l'Università di Damasco, la più grande della Siria, l'accordo prevede di sviluppare un programma di riassetto dei parchi archeologici di cui quell'area è ricca, anche con l'intento di promuovere attività di turismo sostenibile; l'Università di Birzeit, principale centro scientifico palestinese insieme all'Università di Gerusalemme, è interessata anzitutto al recupero delle aree paesaggistiche dissestate dalla guerra, dall'occupazione militare e dall'abbandono, ma anche al riassetto dei territori agricoli e ad un uso più razionale delle risorse idrauliche. Con l'Università di Istanbul, primo politecnico della Turchia e punto di eccellenza scientifica oggi riorganizzato sul modello del Mit, la collaborazione prevede lo studio, il recupero e la valorizzazione dei tessuti storici urbani. Il programma, che coinvolge anche l'Università di Amman (Giordania), la Scuola Nazionale di Rabat (Marocco), l'antica Associazione francese dei *Compagnons du devoir* (Parigi) e l'Istituto Superiore francese per la Ricerca e la Formazione sui mestieri della pietra (Rodez), impegna il Politecnico di Bari su diversi fronti, che concorrono però ad un obiettivo comune o, se si vuole, ad un unico grande disegno: il recupero e la riforma del paesaggio costruito mediterraneo, troppo spesso segnato da eventi bellici e naturali, ma anche dall'incuria e dall'incompetenza dell'uomo.

Elisabetta Durante

Vivaci e brillanti centri del sapere, le accademie hanno svolto fin dalla loro origine, in età umanistica, un ruolo strategico nel dibattito culturale e, tra alterne vicende e successive trasformazioni, hanno contribuito significativamente attraverso i secoli al processo di svecchiamento dell'istituzione universitaria e al progresso della ricerca scientifica

LE ACCADEMIE E LO SVILUPPO DELLA SCIENZA MODERNA

Giovanna Pasqualin Traversa

Sulle orme di Platone

Ispirata da Lorenzo il Magnifico e Marsilio Ficino, nasce nel 1462 a Firenze in pieno umanesimo l'Accademia Platonica che, circolo culturale e conviviale al tempo stesso sul paradigma del celebre Simposio di Platone (da cui il nome), costituisce una fucina di idee e di ricerca, per taluni aspetti alternativa, per altri complementare, rispetto all'istituzione universitaria conservatrice e legata ai rigidi schemi della Scolastica. Accanto all'Accademia Platonica, l'Accademia Pontoniana fondata a Napoli dal Panormita, la Pompeiana a Roma (scomparsa in seguito al sacco della città ad opera dei lanzichenecchi nel 1527) e a Venezia l'Aldina, legata alla figura dello stampatore Aldo Manuzio il Vecchio; tutte sorte nella seconda metà del XV secolo e con la comune peculiarità di essere libere associazioni, prive cioè di apparati normativi ed improntate alla visione del sapere interdisciplinare e universale di matrice umanistica. Con la riscoperta degli autori classici avviata nel tardo Trecento e con la nascita della filologia, si era infatti progressivamente affermato un nuovo modello culturale che attraverso lo studio rigoroso del mondo antico, non più visto sotto la lente deformante della Scolastica,

dava origine a nuovi sistemi di pensiero ormai svincolati dagli schemi medioevali e basati viceversa sull'indagine filologica e sull'accurata ricostruzione storica del passato. Fondamento della cultura "umanistica" era l'acquisizione di una nuova mentalità critica e speculativa che presumeva una consapevolezza profondamente razionale dell'uomo e delle sue capacità, nonché un suo nuovo ruolo all'interno della natura. Le accademie sorte in epoca prerinascimentale rispecchiano pertanto, con la nascita di un nuovo ceto di intellettuali (poeti, filosofi, matematici, artisti), in qualche misura anche la crisi dell'egemonia culturale esercitata nei secoli precedenti dalla Chiesa attraverso le università ed esaltano la vocazione dell'uomo al dominio sulla realtà e sul proprio destino terreno.

Verso una nuova elaborazione del sapere

La successiva fase della vicenda accademica si svolge nella seconda metà del Cinquecento ed è contraddistinta da una larga diffusione dei sodalizi intellettuali, anche al di fuori dell'Italia, e dalla relativa istituzione di complessi apparati normativi unitamente a solenni cerimoniali. Quale

espressione della società, l'accademia ne rispecchia le forme elaborate e rituali che la caratterizzano presso le corti principesche del XVI secolo, attraverso le quali sembrano affievolirsi l'agilità e l'energia intellettuale che ne avevano contrassegnato le origini. Tuttora imperniata sul modello "cortese" della brillante conversazione e della festa, vengono ad accentuarsi in essa quei tratti di armonia e di misura che, insieme alla cultura, alla nobiltà e all'amore per le armi, appaiono gli elementi costitutivi dell'autentico gentiluomo di corte. Significativi i nomi prescelti per i nuovi cenacoli: i Ravvivati, i Concordi, i Notturni, ma anche gli Oziosi, i Confusi, gli Insensati, gli Intronati, che denotano originalità e autoironia e, in alcuni casi, affettata modestia e una certa dose di snobismo *ante litteram*. Privilegiando nel corso del XVI secolo un carattere più specificatamente "letterario" rispetto all'interdisciplinarietà del "sapere universale" peculiare all'umanesimo del Quattrocento, le accademie sono state, in molte città, significativi centri propulsori di diffusione della letteratura in volgare e di conseguenza anche della lingua italiana in contrapposizione con le università, ancora solide roccaforti del latino, e con la Chiesa, che proibiva l'utilizzo del volgare nella liturgia. Risale al 1582 la fonda-

zione del cenacolo dei Crusconi che, trasformandosi l'anno successivo in Accademia della Crusca ad opera del linguista Leonardo Salviati "quasi a fure che doveva procedere ad una scelta fra il buono e il cattivo", assunse come compito primario la codificazione della lingua italiana e la compilazione di un grande vocabolario. Nel 1592 per la lettera "a" erano già state individuate 1.300 voci essenziali; nel 1612 l'opera, dal titolo *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, venne pubblicata a Venezia presso il tipografo Alberti. Alla fine del secolo, giunta alla terza edizione, l'opera si arricchì di termini tratti dal mondo delle scienze, della navigazione, delle arti e dei mestieri: è infatti da questi nuovi ambienti che provengono i "creatori" della scienza moderna.

All'ombra della prima comunità scientifica

Prerogativa del Seicento è la nascita delle accademie "scientifiche": dopo l'Accademia Secretorum Naturae fondata a Napoli nel 1589 da Giovanni Battista Della Porta, ecco a Roma, nel 1603, i Lincei, germe della prima grande comunità scientifica internazionale ispirata alla convinzione che la ricerca e la diffusione del sapere possano assolvere al compito di scattare l'uomo liberandolo da ogni condizionamento. Il progetto originario dell'Accademia dei Lincei prevedeva la realizzazione di una capillare rete di colonie in tutta Europa, ma la condanna di Galileo Galilei provocò nel 1633 un arresto dell'iniziativa.

Sorta nel 1657 a Firenze e sostenuta dal cardinale Leopoldo de' Medici, l'Accademia del Cimento seppe inventivamente mantenersi in abile equilibrio tra le ragioni di una ricerca scientifica "allargata" e lo spirito controriformistico. Entrò nella terza fase della vicenda accademica; ne appare ormai lontano l'antico carattere ludico e conviviale, sostituito da una nuova professionalità del sapere e della ricerca, dall'affermazione del carattere specialistico e settoriale dello studio, dall'orientamento all'istituzionalizzazione e o-



Università di Cracovia; Collegium Maius, sala Olszewski

l'istituzionalizzazione dell'accademia in strutture ufficiali di cultura per una loro successiva "statalizzazione". Significativo è il frequente mutamento di denominazione: da "Accademia", legata alla figura dell'eroe attico *Acadèmo* che ne è l'eponimo, a "Istituto" o "Società". Analogamente nel panorama europeo si registrano la fondazione dell'*Académie Française*, ispirata e regolamentata dal cardinale Richelieu nel 1635, e a Londra, la nascita della Royal Society su iniziativa di Carlo II (1662).

Emblematica degli sviluppi e della complessa fisionomia del fenomeno accademico è la vicenda dell'*Arcadia* che, sorta a Roma nel 1690 dal salotto letterario fondato da Cristina di Svezia e diramata ben presto in tutta la Penisola attraverso numerose "colonie", si propose di svolgere il ruolo unificatore di prima "Accademia nazionale" promuovendo il ritorno all'imitazione dei classici e al rigore formale in contrapposizione allo stile artificioso e talvolta pedante degli autori del XVII secolo. Eppure, ancorché non osteggiata dalla Chiesa, l'*Arcadia* finì con l'esaurire in breve

tempo la propria vocazione originaria in una sorta di autocompiacimento estetizzante privo di contenuti e sempre più distaccato dalla realtà politica e sociale dell'epoca. È come una pausa nel pensiero critico: al sovvertimento della cultura tradizionale di cui l'accademia è stata ai suoi esordi indiscussa protagonista, subentra una lenta e inarrestabile parabola discendente di integrazione negli schemi istituzionali.

Nel secolo dei lumi

Un nuovo tentativo di dare vita ad un circuito di ricerca rappresentato da vari centri fu quello esperito dall'Accademia scientifica fondata a Roma nel 1714 dal cardinale Gualtieri; ma, come il precedente progetto dei Lincei, anche questo subì la censura dell'Inquisizione. In Italia i sovrani non avevano probabilmente ancora percepito l'importanza della ricerca. Migliore fortuna ebbe l'istituzione in Inghilterra, dove l'indagine scientifica trovò nella religione un valido alleato, e la Royal Society acquisì in tempi brevi un ruolo egemone nel panorama internazionale dominato dal prestigio delle scoperte di Isaac Newton.

Ma è dalla Francia che sarebbero arrivate le novità più significative. Nel 1666 era sorta infatti a Parigi l'*Académie Royale des Sciences*, capostipite di una diversa tipologia di istituti di ricerca. Nei decenni successivi, sulla scia di questa fondazione, si assiste ad una capillare diffusione in Europa di accademie scientifiche destinate a grande prestigio nelle quali i membri più autorevoli, nominati dai sovrani, svolgevano compiti di coordinamento e di verifica della ricerca all'interno dei vari paesi. Inoltre, per la prima volta, gli studiosi percepivano un compenso dallo Stato.

Nel Settecento si forma la prima vera "comunità scientifica internazionale" costituita dalla rete delle accademie ormai diffuse in tutto il continente. Finanziamenti pubblici - in diversa misura - scambio e confronto dei risultati della ricerca, attrezzature sempre più sofisticate, studiosi ad alta

specializzazione, comparsa di pubblicazioni scientifiche e di opuscoli divulgativi, sono le caratteristiche più salienti di ciò che gli storici definiscono "seconda rivoluzione scientifica".

Quanto alla relazione con le aule universitarie, questa sembra giocare sul filo dello scambio dialettico delle esperienze scientifiche: se talune prestigiose carriere hanno rapporti sporadici con l'ambiente universitario e si sviluppano pertanto ai suoi margini, alcuni uomini di scienza cominciano ad operare nel doppio ruolo di accademici e docenti universitari. Più in generale, il metodo di ricerca critico e sperimentale che qualifica le moderne accademie "scientifiche", integra e stimola al rinnovamento la didattica tradizionale e sclerotizzata delle università settecentesche dove viene inaugurato l'insegnamento di nuove discipline tecniche e naturalistiche per le quali il latino non costituisce più chiave esclusiva di accesso. Saranno ancora gli atenei, nel corso del secolo successivo, a riproporsi come rinnovato centro di vita intellettuale, di ricerca scientifica e di formazione professionale e, pertanto, anche di promozione sociale. È proprio intorno all'università, ponte fra cultura e istituzioni dello Stato, che si costruisce nell'Ottocento la moderna classe borghese.

Riferimenti bibliografici

- R. COMBA - M. L. SALVADORI, *L'indagine storica*, vol. I, Loescher, Torino 1995.
 V. FERRONE, *Le accademie scientifiche* in "Le università dell'Europa - Dal rinnovamento scientifico all'età dei lumi", Pizzi 1992.
 A. MANTOVANI, *Accademie scientifiche e letterarie* in "Le università dell'Europa - Dal Rinascimento alle riforme religiose", Pizzi 1991.
 A. MICLIORINI - I. BALDELLI, *Breve storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze 1979.
 A. QUONDAM, *L'Accademia* in "Letteratura italiana" vol. I, Einaudi, Torino 1982.

Statistiche

NEL MONDO DEI DATI

Fabio Murizzi

Nel dibattito culturale e politico, come nell'ambito delle decisioni amministrative e finanziarie, e fino alle quotidiane scelte individuali trova ormai posto, imperioso, il "dato", spesso agitato come feticcio, insignito del potere di arbitro tra tesi in conflitto o di modificare già solide convinzioni.

Chi è istituzionalmente preposto alla "custodia del dato", alla sua raccolta, sistematizzazione e diffusione svolge un ruolo rimarchevole nel consesso civile. Dall'ISTAT infatti, si attendono segnali, indicazioni e tendenze nella speranza che l'acquisizione di queste possa generare comportamenti illuminati, proprio perché modulati su una maggiore informazione. Il tutto riposa sulla traslazione dal conoscere (contesto scientifico) al decidere (contesto strategico), ovvero dal fatto che l'induzione statistica, stimando la soluzione più vantaggiosa, è nelle condizioni di condurci sul versante di scelta ottimale, date certe condizioni contestuali.

Università e lavoro

Il rapporto ISTAT *Università e lavoro 1999* appare pietra angolare di questa dimensione concettuale: se mi laureo in ingegneria che probabilità avrò di trovare lavoro entro un anno dalla laurea? Questo è il quesito che le famiglie pongono, tra i tanti, ai centri di orientamento; ma il dato di confronto sarà mutuato su un'altra popolazione, su un contesto temporale diverso, su uno scenario socio economico non automaticamente conforme. Ciò che misura quel dato è il credito che un simile percorso formativo riscuote nei diversi mercati del lavoro, notoriamente differenziati nel nostro paese.

L'ISTAT al tradizionale lavoro sugli

sbocchi occupazionali (*best seller* negli istituti superiori) ci fornisce quest'anno un quadro metodologicamente attendibile e graficamente accattivante dello stato dell'università italiana, con l'agile opuscolo, corredato di un utile floppy riassuntivo, *Lo stato dell'università - I principali indicatori*. Il volume raccoglie indicatori di stock (le risorse umane e finanziarie), di processo (transizione scuola-università), di prodotto (iscritti, laureati e diplomati) dando una piattaforma numerica di base, la medesima da cui far decollare tanto riflessioni, quanto decisioni.

Le prime perseguono la verosimiglianza (il fine della scienza), le seconde perseguono la convenienza (il fine della strategia); due fini, due pubblici (ricercatori e decisori, leggasi famiglie in legittima apprensione) che leggono lo stesso libro.

L'ISTAT diffonde bene i dati e aiuta benissimo ad interpretarli, ma non vi è altri che li concettualizzino, che li pongano su coordinate da cui far discendere il reale valore informativo. Sta a noi "esperti del settore", orientatori di sistema, comunicatori universitari accompagnare il percorso in quell'area tra scienza e decisione, scongiurando qualsiasi meccanismo di univocità interpretativa. Il consiglio del recensore è che alla tentazione, a cui tutti siamo avvezzi, di conservare il dato come una reliquia e utilizzarlo per attrarre l'uditorio in un dibattito, si aggiunga quello di una lettura in controluce, riflettendo sui significati coevi alle quantità. Così il lavoro di raccolta dell'ISTAT troverà compiutezza e sarà servizio ai "decisori". Il resto è o fatua esibizione di potenza esplicativa ("abbiamo i dati"..., oppure "i dati parlano chiaro"...) o abiura di qualsiasi argomentazione numericamente congegnata.

Il finanziamento dell'educazione

Un'altra raccolta di informazioni e base per ulteriori riflessioni sono i volumi pubblicati da EURIDYCE, entrambi sul finanziamento dell'educazione. Una "bibliografia tematica" che raccoglie una significativa fetta di letteratura internazionale, dividendola per altri subargomenti (economia dell'educazione; finanziamento dell'insegnamento superiore; aiuti finanziari; gestione e amministrazione; statistica; documenti ufficiali editi dalla autorità nazionali), con annessi *summary* e citazione di parole chiave connotanti gli argomenti trattati. Una

vera miniera informativa da conservare (questa sì) e utilizzare nel lavoro di ricerca.

Anche l'agile e sintetico volume *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe – Tendances et débats* svolge una meritoria opera di "organizzazione del molteplice". Il molteplice in questione sono le politiche di aiuto finanziario in Europa; le tipologie raccolte indirizzano il lavoro del ricercatore e semplificano il compito di chi intende districarsi tra il ginepraio delle misure poste in essere dai diversi Stati europei.

Il volume ci introduce così in un mondo composito che l'EURIDYCE or-

ganizza, segmentando il profilo degli aiuti tra quelli rivolti ad un numero limitato di studenti sulla base del reddito familiare, quelli generalizzati, i prestiti e le borse di studio, le facilitazioni fiscali e gli assegni.

Ciò che emerge è che le scelte politiche effettuate dai paesi non fanno altro che confermare la corrispondenza tra l'assetto culturale sedimentato e le misure di *policy* sulla "materia". Dal volume apprendiamo infatti come queste misure siano prodotte e al contempo volano degli *asset* condivisi dalle comunità nazionali; troviamo quindi sottolineato il ruolo di quelle misure volte a favori-

L'ORIENTAMENTO NEL LAVORO

Il lavoro visto come occasione per costruire la persona e non solo il professionista preparato. Questo è il tema di fondo del volume *Orientamento nel lavoro – Per un bilancio di competenze* che rilancia l'utilità della funzione formativo-orientativa della formazione professionale, contribuendo nello stesso tempo a creare le basi per una cultura professionale condivisibile, intesa come "saper essere" dell'uomo che lavora: cultura di dialogo più che di competizione, di aperta collaborazione più che di rigida appartenenza. Il terreno di operatività viene individuato nel *bilancio delle competenze*, che può anche essere costruito dal soggetto in fase di auto-orientamento e che, a determinate condizioni, gli consente di mettere in atto delle azioni efficaci in un contesto organizzativo che cambia rapidamente.

Il modello utilizzato per la costruzione del *bilancio* è quello di una metacognizione che si articola in autoconoscenza, autovalutazione e autoregolazione. I diversi fattori, che solitamente vengono presi in considerazione dal soggetto nel corso della sua attività metacognitiva, sono tratteggiati in modo da fornire immediatamente elementi utili per lo studio e per l'applicazione pratica.

Risulta centrale la nozione di competenza, che aderisce alla moderna professionalità in maniera più flessibile delle tradizionali nozioni di *mansione* e di *compito*. L'autore ha inteso la competenza come qualcosa in più della somma delle singole abilità, perché essa riguarda anche la sfera della volontà e dell'affettività della persona, racchiude in sé la traccia lasciata da una molteplicità di relazioni sociali e di riflessioni personali davanti ai problemi professionali. Lo stesso concetto di *ruolo professionale* è recuperato in una dimensione meno rigida e più destrutturata. Secondo l'autore, la nuova professionalità si forma in un contesto che, pur verbalmente apprezzate, vengono spesso negate di fatto nella prassi formativa corrente.

In un'ottica di superamento di queste carenze, il testo vuole cominciare ad essere uno strumento di lavoro per i formatori e i progettisti della formazione, ma anche per gli orientatori, gli operatori dei centri per l'impiego, gli insegnanti che intendono:

- responsabilizzare gli allievi-utenti verso l'acquisizione di una corretta dimensione di auto-orientamento "al" e "nel" lavoro, che li accompagni nel corso della vita professionale;
- trasmettere indicazioni utili per la formazione di competenze alla flessibilità;
- continuare ad approfondire il tema del *bilancio delle competenze* utilizzando le piste di ricerca offerte.

La nuova accezione di orientamento proposta dall'autore – *l'orientamento nel lavoro* – si costituisce attorno ad un'esigenza molto sentita sia dalla domanda che dall'offerta di lavoro, ed anche sottolineata dalla Commissione Europea: quella di "creare una nuova cultura della capacità di inserimento professionale" e di "sviluppo delle attitudini all'occupazione" (*Per un'Europa della conoscenza*, 1997).

I numerosi spunti di riflessione presenti nel testo potranno arricchire il dibattito sulle competenze trasversali e, in particolare, su quelle "relazionali", contenute tra l'altro nel recente decreto sulla formazione degli apprendisti (20/5/1999). La parte formativa oggi presente nel nuovo canale dell'obbligo richiede, infatti, agli apprendisti di "valutare le competenze e le risorse personali, anche in relazione al lavoro e al ruolo professionale", definendo la propria collocazione nell'ambito di una struttura organizzativa.

Virgilio Mancinelli

re l'indipendenza dei giovani dalle famiglie e sviluppare nei paesi del nord Europa, mentre paesi mediterranei o centro europei legano l'entità degli aiuti alla tipologia familiare di appartenenza. Tra l'altro, ha un senso che i paesi che adottano una legislazione intermedia siano quelli geograficamente a cavallo tra le aree (Irlanda, Paesi Bassi)?

Ci si addentra poi, in ambiti informativi specifici: quali tassi d'interesse utilizza il sistema bancario per erogare prestiti agli studenti, in che proporzione vengono erogate borse di studio e prestiti nei vari paesi dell'Unione Europea (il dato italiano non è disponibile). L'informazione minuta, quindi, come nella grande tradizione sistematica del pensiero francese, è ricondotta nell'alveo di sistema, ovvero nelle aree-paese. Il tutto, poi, con l'intento di stimolare una discussione sulle questioni di equità ed equilibrio sulle quali il sistema educativo riposa, temi anche questi ampiamente esercitati dalla cultura transalpina.

Istat, *Lo stato dell'università - I principali indicatori*, n. 1/99, Roma 1999.

Istat, *Università e lavoro 1999 - Statistiche per orientarsi*, Roma 1999.

Euridyce, *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe - Tendances et débats*, Bruxelles 1999.

Euridyce, *Le financement de l'éducation*, Bruxelles 1999.

L'INSEGNAMENTO DEI DIRITTI UMANI



UNIVERSITAS
QUADERNI

EDIUN

16

L'INSEGNAMENTO DEI DIRITTI UMANI

**Il testo della Dichiarazione Universale dei Diritti
dell'Uomo**

I fondamenti dei diritti

Robinson, Dalla Torre, Filibeck

I diritti umani nelle sedi internazionali

Mazzarelli, De Salas, Ippoliti

L'intervento umanitario

Genesio, Bonino

Diritti umani e università

Ungari, Papisca, De Guttry, Maestro, Odello, Rossi

Bibliografia

L. 30.000

Ediun Coopergion

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma

Tel. 06 86321281 - Fax 06 86322845

E-mail: ediun@mclink.it

LA RIFORMA DELLE ACCADEMIE

la disciplina di base degli istituti superiori di istruzione artistica, così come regolata dalle disposizioni della riforma Gentile (1923), cambia volto. Dopo un faticosissimo iter legislativo, iniziato nel 1996, il 2 dicembre è stata varata la riforma delle Accademie di belle Arti (20 istituti, più 16 accademie legalmente riconosciute), dell'Accademia nazionale di Danza, di quella di Arte drammatica, degli Istituti superiori per le Industrie artistiche (4 istituti), dei Conservatori di musica (11 istituti, più sei sezioni distaccate) e degli Istituti Musicali pareggiati (15 istituti).

L'assegnazione alla Commissione di istruzione in sede legislativa sembrava favorire sia dell'esigenza di rapidità della riforma che della sostanziale concordanza di intenti per la sua definizione. Così non è stato: molti ostacoli si sono frapposti all'iter parlamentare del provvedimento, tra cui lo contrarsi di alleanze trasversali nel

dibattito riguardante la natura da attribuire a questa tipologia di studi post-secondaria, se essi cioè debbano rappresentare o meno un percorso diverso e parallelo rispetto al sistema universitario.

Infine la specificità ha prevalso. La legge 508/1999, prevede, infatti, che le istituzioni su indicate costituiscano il sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale, convergendo tale qualifica nella formazione di grado universitario, con la facoltà di operare naturalmente corsi di specializzazione e di perfezionamento. Dotati di personalità giuridica, autonomia statutaria, amministrativa, didattica, scientifica nonché finanziaria e contabile, tali istituti mostrano la loro tipicità, rispetto al sistema universitario, già nella costituzione di un organo consultivo specifico, denominato Consiglio Nazionale per l'alta formazione Artistica e Musicale (CNAM), deputato a concorrere nella definizio-

ne degli indirizzi e delle linee generali della ricerca e della didattica, attraverso pareri sui regolamenti didattici degli istituti, sul reclutamento dei docenti, sulla programmazione dell'offerta formativa.

Il CNAM, come organo della comunità artistica, è formato per tre quarti da rappresentanti degli studenti, del personale docente, tecnico e amministrativo, e per il restante quarto da esponenti nominati dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e dal Consiglio Universitario Nazionale, presso cui viene parallelamente assicurata una rappresentanza. Difficile poter asserire la validità della nuova normativa: in effetti, i termini di discrezionalità lasciati al ministro sono ampi, e bisognerà, attendere la definizione sostanziale dei contenuti della riforma degli istituti artistici, rinviata alla potestà regolamentare.

Renata Valli

LEGGE 21 DICEMBRE 1999, N.508

Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati (in GU n. 2 del 4 gennaio 2000)

Art. 1

Finalità della legge

La presente legge è finalizzata alla riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche (ISA), dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati.

Art. 2

Alta formazione e specializzazione artistica e musicale

Le Accademie di belle arti, l'Accademia nazionale di arte drammatica e gli ISA, nonché, con l'applicazione delle disposizioni di cui al comma 2, i Conservatori di

musica, l'Accademia nazionale di danza e gli Istituti musicali pareggiati costituiscono, nell'ambito delle istituzioni di alta cultura cui l'articolo 33 della Costituzione riconosce il diritto di darsi ordinamenti autonomi, il sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale. Le predette istituzioni sono disciplinate dalla presente legge, dalle norme in essa richiamate e dalle altre norme che vi fanno espresso riferimento.

2. I Conservatori di musica, l'Accademia nazionale di danza e gli Istituti musicali pareggiati sono trasformati in Istituti superiori di studi musicali e coreutici, ai sensi del presente articolo.

3. Il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica esercita,

nei confronti delle istituzioni di cui all'articolo 1, poteri di programmazione, indirizzo e coordinamento sulla base di quanto previsto dal titolo I della legge 9 maggio 1989, n. 168, e nel rispetto dei principi di autonomia sanciti dalla presente legge.

4. Le istituzioni di cui all'articolo 1 sono sedi primarie di alta formazione, di specializzazione e di ricerca nel settore artistico e musicale e svolgono correlate attività di produzione. Sono dotate di personalità giuridica e godono di autonomia statutaria, didattica, scientifica, amministrativa, finanziaria e contabile ai sensi del presente articolo, anche in deroga alle norme dell'ordinamento contabile dello Stato e degli enti pubblici, ma comunque nel rispetto dei relativi principi.

5. Le istituzioni di cui all'articolo 1 istituiscono e attivano corsi di formazione ai quali si accede con il possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado, nonché corsi di perfezionamento e di specializzazione. Le predette istituzioni rilasciano specifici diplomi accademici di primo e secondo livello, nonché di perfezionamento, di specializzazione e di formazione alla ricerca in campo artistico e musicale. Ai titoli rilasciati dalle predette istituzioni si applica il comma 5 dell'articolo 9 della legge 19 novembre 1990, n. 341. Con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, adottato su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con il Ministro per la funzione pubblica, previo parere del Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale (CNAM), di cui all'articolo 3, sono dichiarate le equipollenze tra i titoli di studio rilasciati ai sensi della presente legge e i titoli di studio universitari al fine esclusivo dell'ammissione ai pubblici concorsi per l'accesso alle qualifiche funzionali del pubblico impiego per le quali ne è prescritto il possesso.

6. Il rapporto di lavoro del personale delle istituzioni di cui all'articolo 1 è regolato contrattualmente ai sensi del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni e integrazioni, nell'ambito di apposito comparto articolato in due distinte aree di contrattazione, rispettivamente per il personale docente e non docente.

Limitatamente alla copertura dei posti in organico che si rendono disponibili si fa ricorso alle graduatorie nazionali previste dall'articolo 270, comma 1, del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come modificato dall'articolo 3, comma 1, della legge 3 maggio 1999, n. 124, le quali, integrate in prima applicazione a norma del citato articolo 3, comma 2, sono trasformate in graduatorie ad esaurimento. Per le esigenze didattiche derivanti dalla presente legge cui non si possa far fronte nell'ambito delle dotazioni organiche, si provvede esclusivamente mediante l'attribuzione di incarichi di insegnamento di durata non superiore al quinquennio, rinnovabili, anche ove temporaneamente conferiti a personale incluso nelle predette graduatorie nazionali. Dopo l'esaurimento di tali graduatorie, gli incarichi di insegnamento sono attribuiti con contratti di durata non superiore al quinquennio, rinnovabili. I predetti incarichi di insegnamento non sono comunque conferibili

al personale in servizio di ruolo. Il personale docente e non docente, in servizio nelle istituzioni di cui all'articolo 1 alla data di entrata in vigore della presente legge con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, è inquadrato presso di esse in appositi ruoli ad esaurimento, mantenendo le funzioni e il trattamento complessivo in godimento. Salvo quanto stabilito nel secondo e nel terzo periodo del presente comma, nei predetti ruoli ad esaurimento è altresì inquadrato il personale inserito nelle graduatorie nazionali sopraindicate, anche se assunto dopo la data di entrata in vigore della presente legge.

7. Con uno o più regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, su proposta del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica di concerto con il ministro della pubblica istruzione, sentiti il CNAM e le competenti Commissioni parlamentari, le quali si esprimono dopo l'acquisizione degli altri pareri previsti per legge, sono disciplinati:

- a) i requisiti di qualificazione didattica, scientifica e artistica delle istituzioni e dei docenti;
- b) i requisiti di idoneità delle sedi;
- c) le modalità di trasformazione di cui al comma 2;
- d) i possibili accorpamenti e fusioni, nonché le modalità di convenzionamento con istituzioni scolastiche e universitarie e con altri soggetti pubblici e privati;
- e) le procedure di reclutamento del personale;
- f) i criteri generali per l'adozione degli statuti di autonomia e per l'esercizio dell'autonomia regolamentare;
- g) le procedure, i tempi e le modalità per la programmazione, il riequilibrio e lo sviluppo dell'offerta didattica nel settore;
- h) i criteri generali per l'istituzione e l'attivazione dei corsi, ivi compresi quelli di cui all'articolo 4, comma 3, per gli ordinamenti didattici e per la programmazione degli accessi;
- i) la valutazione dell'attività delle istituzioni di cui all'articolo 1.

8. I regolamenti di cui al comma 7 sono emanati sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) valorizzazione delle specificità culturali e tecniche dell'alta formazione artistica e musicale e delle istituzioni del settore, nonché definizione di standard qualitativi riconosciuti in ambito internazionale;
- b) rapporto tra studenti e docenti, nonché dotazione di strutture e infrastrutture, adeguati alle specifiche attività formative;
- c) programmazione dell'offerta formativa

sulla base della valutazione degli sbocchi professionali e della considerazione del diverso ruolo della formazione del settore rispetto alla formazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e a quella universitaria, prevedendo modalità e strumenti di raccordo tra i tre sistemi su base territoriale;

d) previsione, per le istituzioni di cui all'articolo 1, della facoltà di attivare, fino alla data di entrata in vigore di specifiche norme di riordino del settore, corsi di formazione musicale o coreutica di base, disciplinati in modo da consentirne la frequenza agli alunni iscritti alla scuola media e alla scuola secondaria superiore;

e) possibilità di prevedere, contestualmente alla riorganizzazione delle strutture e dei corsi esistenti e, comunque, senza maggiori oneri per il bilancio dello Stato, una graduale statizzazione, su richiesta, degli attuali Istituti musicali pareggiati e delle Accademie di belle arti legalmente riconosciute, nonché istituzione di nuovi musei e riordino di musei esistenti, di collezioni e biblioteche, ivi comprese quelle musicali, degli archivi sonori, nonché delle strutture necessarie alla ricerca e alle produzioni artistiche. Nell'ambito della graduale statizzazione si terrà conto, in particolare nei capoluoghi sprovvisti di istituzioni statali, dell'esistenza di Istituti non statali e di Istituti pareggiati o legalmente riconosciuti che abbiano fatto domanda, rispettivamente, per il pareggiamento o il legale riconoscimento, ovvero per la statizzazione, possedendone i requisiti alla data di entrata in vigore della presente legge;

f) definizione di un sistema di crediti didattici finalizzati al riconoscimento reciproco dei corsi e delle altre attività didattiche seguite dagli studenti, nonché al riconoscimento parziale o totale degli studi effettuati qualora lo studente intenda proseguirli nel sistema universitario o della formazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144;

g) facoltà di convenzionamento, nei limiti delle risorse attribuite a ciascuna istituzione, con istituzioni scolastiche per realizzare percorsi integrati di istruzione e di formazione musicale o coreutica anche ai fini del conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore o del proseguimento negli studi di livello superiore;

h) facoltà di convenzionamento, nei limiti delle risorse attribuite a ciascuna istituzione, con istituzioni universitarie per lo svolgimento di attività formative finalizzate al rilascio di titoli universitari da parte degli atenei e di diplomi accademici da parte delle istituzioni di cui all'articolo 1;

1) facoltà di costituire, sulla base della contiguità territoriale, nonché della complementarietà e integrazione dell'offerta formativa, Politecnici delle arti, nei quali possono confluire le istituzioni di cui all'articolo 1 nonché strutture delle università. Ai Politecnici delle arti si applicano le disposizioni del presente articolo;

2) la verifica periodica, anche mediante l'attività dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, del mantenimento da parte di ogni istituzione degli standard e dei requisiti prescritti; in caso di non mantenimento da parte di istituzioni statali, con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica le stesse sono trasformate in sedi distaccate di altre istituzioni, in caso di gravi carenze strutturali e normative, soppresse; in caso di non mantenimento da parte di istituzioni pareggiate o legalmente riconosciute, il pareggiamento o il riconoscimento è revocato con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

Con effetto dalla data di entrata in vigore delle norme regolamentari di cui al comma 7 sono abrogate le disposizioni vigenti incompatibili con esse e con la presente legge, la cui ricognizione è affidata ai regolamenti stessi.

Art. 3

Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale

È costituito, presso il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, il Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale (CNAM), il quale esprime pareri e formula proposte:

sugli schemi di regolamento di cui al comma 7 dell'articolo 2, nonché sugli schemi di decreto di cui al comma 5 dello stesso articolo;

sui regolamenti didattici degli istituti; sul reclutamento del personale docente; sulla programmazione dell'offerta formativa nei settori artistico, musicale e teatrale.

Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari, espresso dopo l'acquisizione degli altri pareri previsti per legge, sono disciplinati:

1) la composizione del CNAM, prevedendo

1) almeno i tre quarti dei componenti siano eletti in rappresentanza del personale docente, tecnico e amministrativo, nonché degli studenti delle istituzioni di cui all'articolo 1;

2) dei restanti componenti, una parte sia nominata dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e una parte sia nominata dal Consiglio Universitario Nazionale (CUN);

b) le modalità di nomina e di elezione dei componenti del CNAM;

c) il funzionamento del CNAM;

d) l'elezione da parte del CNAM di rappresentanti in seno al CUN, la cui composizione numerica resta conseguentemente modificata.

3. In sede di prima applicazione della presente legge e fino alla prima elezione del CNAM, le relative competenze sono esercitate da un organismo composto da:

a) quattro membri in rappresentanza delle Accademie e degli ISIA;

b) quattro membri in rappresentanza dei Conservatori e degli Istituti musicali pareggiati;

c) quattro membri designati in parti eguali dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica e dal CUN;

d) quattro studenti delle istituzioni di cui all'articolo 1;

e) un direttore amministrativo.

4. Le elezioni dei rappresentanti e degli studenti di cui al comma 3 si svolgono, con modalità stabilite con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica da pubblicare nella Gazzetta Ufficiale, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, presso il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, sulla base di liste separate, presentate almeno un mese prima della data stabilita per le votazioni.

5. Per il funzionamento del CNAM e dell'organismo di cui al comma 3 è autorizzata la spesa annua di lire 200 milioni.

Art. 4

Validità dei diplomi

1. I diplomi conseguiti presso le istituzioni di cui all'articolo 1 anteriormente alla data di entrata in vigore della presente legge mantengono la loro validità ai fini dell'accesso all'insegnamento e ai corsi di specializzazione.

2. I diplomi conseguiti al termine di corsi di didattica, compresi quelli rilasciati prima della data di entrata in vigore della

presente legge, danno titolo di accesso alle scuole di specializzazione di cui all'articolo 4, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341. Tali diplomi, ove rilasciati prima dell'attivazione delle predette scuole, sono considerati validi per l'accesso all'insegnamento, purché il titolare sia in possesso del diploma di scuola media superiore e del diploma di conservatorio o di accademia.

3. Per i diplomati presso le istituzioni di cui all'articolo 1, che ne facciano richiesta entro il termine di tre anni dalla data di entrata in vigore della presente legge, purché in possesso di diploma di scuola secondaria di secondo grado, sono istituiti appositi corsi integrativi della durata minima di un anno, al fine del conseguimento dei diplomi accademici, secondo modalità e criteri stabiliti con i regolamenti di cui all'articolo 2, comma 7, lettera h).

Art. 5

Edilizia

1. Alle istituzioni di cui all'articolo 1 si applica la normativa vigente in materia di edilizia universitaria.

Art. 6

Diritto allo studio

1. Agli studenti delle istituzioni di cui all'articolo 1 si applicano le disposizioni di cui alla legge 2 dicembre 1991, n. 390, e successive modificazioni.

Art. 7

Norma transitoria e finale

1. I regolamenti didattici delle istituzioni di cui all'articolo 1 disciplinano le modalità per il passaggio degli studenti ai nuovi ordinamenti didattici, ferma restando la possibilità per gli stessi di completare i corsi iniziati.

Art. 8

Disposizioni per la regione Valle d'Aosta e per le province autonome di Trento e di Bolzano

1. Nella regione Valle d'Aosta e nelle province autonome di Trento e di Bolzano, il perseguimento delle finalità della presente legge è realizzato nel rispetto degli statuti di autonomia e delle relative norme di attuazione.

Art. 9.
Norme finanziarie

1. Con decreto del ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica, di concerto con i ministri della Pubblica Istruzione e dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, si provvede a ripartire gli attuali stanziamenti iscritti all'unità previsionale di base 11.1.1.2 (Istruzione artistica - Strutture scolastiche) dello stato di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione, per la loro assegnazione al predetto stato di previsione e a quello del Ministero dell'U-

niversità e della Ricerca scientifica e tecnologica, in relazione alle esigenze di funzionamento, rispettivamente, degli istituti di istruzione artistica che permangono nella competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e delle istituzioni riordinate o costituite a norma della presente legge.

2. All'onere derivante dall'attuazione della presente legge, comprensivo dei costi per la realizzazione dei corsi di cui all'articolo 2, commi 5 e 8, lettera d), nonché all'articolo 4, comma 3, valutato in lire 11 miliardi a decorrere dall'anno 1999, si provvede mediante corrispondente ridu-

zione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1999-2001, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica per l'anno 1999, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero della Pubblica Istruzione.

3. Il ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

DECRETO 23 DICEMBRE 1999

Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari (in GU n. 3 del 5 gennaio 2000)

IL MINISTRO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA

VISTA la legge 15 maggio 1997, n. 127 ed, in particolare, i commi 95, 99 e 102 dell'art. 17;

VISTA la legge 3 luglio 1998, n. 210;

VISTO il DM 26 febbraio 1999 concernente la rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari;

VISTO il DM 4 maggio 1999 con il quale sono state apportate rettifiche al suddetto DM 26 febbraio 1999;

VISTO il DM 3 novembre 1999 con il quale è stato approvato il regolamento sui criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari;

RITENUTA l'opportunità di provvedere all'aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari ai sensi dell'art. 17, comma 99, della citata legge 15 maggio 1997, n. 127;

VISTO la proposta del CUN, adottata nella adunanza del 18 novembre 1999 con la quale lo stesso Consiglio ha proceduto all'accorpamento e all'aggiornamento dei settori scientifico disciplinari, già definiti con i predetti DD.MM. 26 febbraio 1999 e 4 maggio 1999, integrati da una preliminare indicazione orientativa dei contenuti scientifico-disciplinari dei settori stessi ed arricchiti da una esemplificazione di possibili campi di studio paradigmatici;

CONSIDERATA la opportunità di determinare le predette descrizioni nel quadro del processo di riordino dei corsi di studio universitari, ai sensi del predetto art. 17, comma 95, della legge n. 127/97 e successive modificazioni;

CONSIDERATA altresì l'urgenza di avviare le procedure di accorpamento dei settori scientifico-disciplinari contestualmente all'elaborazione del primo schema di decreto istitutivo delle classi dei corsi di laurea, in attuazione del precitato art. 17, comma 95, della legge n. 127/97:

DECRETA

Art. 1

Ai sensi dell'art. 17, comma 99, della legge n. 127/97, in premessa citata, e per i soli fini di cui al comma 95 del medesimo articolo, i settori scientifico-disciplinari sono così individuati:

Area 01 - Scienze matematiche e informatiche

MAT/01 logica matematica
MAT/02 algebra
MAT/03 geometria
MAT/04 matematiche complementari
MAT/05 analisi matematica
MAT/06 probabilità e statistica matematica
MAT/07 fisica matematica
MAT/08 analisi numerica
MAT/09 ricerca operativa
INF/01 informatica

Area 02 - Scienze fisiche

FIS/01 fisica sperimentale

FIS/02 fisica teorica, modelli e metodi matematici
FIS/03 fisica della materia
FIS/04 fisica nucleare e subnucleare
FIS/05 astronomia e astrofisica
FIS/06 fisica per il sistema terra e il mezzo circumterrestre
FIS/07 fisica applicata (a beni culturali, ambientali, biologia e medicina)
FIS/08 didattica e storia della fisica

Area 03 - Scienze chimiche

CHIM/01 chimica analitica
CHIM/02 chimica fisica
CHIM/03 chimica generale e inorganica
CHIM/04 chimica industriale
CHIM/05 scienza e tecnologia dei materiali polimerici
CHIM/06 chimica organica
CHIM/07 fondamenti chimici delle tecnologie
CHIM/08 chimica farmaceutica
CHIM/09 farmaceutico tecnologico applicativo
CHIM/10 chimica degli alimenti
CHIM/11 chimica e biotecnologia delle fermentazioni
CHIM/12 chimica dell'ambiente e dei beni culturali

Area 04 - Scienze della terra

GEO/01 paleontologia e paleoecologia
GEO/02 geologia stratigrafica e sedimentologica
GEO/03 geologia strutturale

NORMATIVA

GEO/04 geografia fisica e geomorfologia
 GEO/05 geologia applicata
 GEO/06 mineralogia
 GEO/07 petrologia e petrografia
 GEO/08 geochimica e vulcanologia
 GEO/09 georisorse minerarie e applicazioni mineralogico-petrografiche per l'ambiente ed i beni culturali
 GEO/10 geofisica della terra solida
 GEO/11 geofisica applicata
 GEO/12 oceanografia e fisica dell'atmosfera

Area 05 - Scienze biologiche

BIO/01 botanica generale
 BIO/02 botanica sistematica
 BIO/03 botanica ambientale e applicata
 BIO/04 fisiologia vegetale
 BIO/05 zoologia
 BIO/06 anatomia comparata e citologia
 BIO/07 ecologia
 BIO/08 antropologia
 BIO/09 fisiologia
 BIO/10 biochimica
 BIO/11 biologia molecolare
 BIO/12 biochimica clinica e biologia molecolare clinica
 BIO/13 biologia applicata
 BIO/14 farmacologia
 BIO/15 biologia farmaceutica
 BIO/16 anatomia umana
 BIO/17 istologia
 BIO/18 genetica
 BIO/19 microbiologia generale
 BIO/20 scienze delle attività motorie

Area 06 - Scienze mediche

MED/01 statistica medica
 MED/02 storia della medicina
 MED/03 genetica medica
 MED/04 patologia generale
 MED/05 patologia clinica
 MED/06 oncologia medica
 MED/07 microbiologia e microbiologia clinica
 MED/08 anatomia patologica
 MED/09 medicina interna
 MED/10 malattie dell'apparato respiratorio
 MED/11 malattie dell'apparato cardiovascolare
 MED/12 gastroenterologia
 MED/13 endocrinologia
 MED/14 nefrologia
 MED/15 malattie del sangue
 MED/16 reumatologia
 MED/17 malattie infettive
 MED/18 chirurgia generale
 MED/19 chirurgia plastica
 MED/20 chirurgia pediatrica e infantile
 MED/21 chirurgia toracica

MED/22 chirurgia vascolare
 MED/23 chirurgia cardiaca
 MED/24 urologia
 MED/25 psichiatria
 MED/26 neurologia
 MED/27 neurochirurgia
 MED/28 malattie odontostomatologiche
 MED/29 chirurgia maxillofaciale
 MED/30 malattie apparato visivo
 MED/31 otorinolaringoiatria
 MED/32 audiologia
 MED/33 malattie apparato locomotore
 MED/34 medicina fisica e riabilitativa
 MED/35 malattie cutanee e veneree
 MED/36 diagnostica per immagini e radioterapia
 MED/37 neuroradiologia
 MED/38 pediatria generale e specialistica
 MED/39 neuropsichiatria infantile
 MED/40 ginecologia e ostetricia
 MED/41 anestesologia
 MED/42 igiene generale e applicata
 MED/43 medicina legale
 MED/44 medicina del lavoro
 MED/45 scienze infermieristiche generali, cliniche e pediatriche
 MED/46 scienze tecniche di medicina di laboratorio
 MED/47 scienze infermieristiche ostetrico-ginecologiche
 MED/48 scienze infermieristiche e tecniche neuro-psichiatriche e riabilitative
 MED/49 scienze tecniche dietetiche applicate
 MED/50 scienze tecniche mediche applicate
 MED/51 scienze cliniche applicate alle attività motorie

Area 07 - Scienze agrarie e veterinarie

AGR/01 economia ed estimo rurale
 AGR/02 agronomia e coltivazioni erbacee
 AGR/03 arboricoltura generale e coltivazioni arboree
 AGR/04 orticoltura e floricoltura
 AGR/05 assestamento forestale e selvicoltura
 AGR/06 tecnologia del legno e utilizzazioni forestali
 AGR/07 genetica agraria
 AGR/08 idraulica agraria e sistemazioni idraulico-forestali
 AGR/09 meccanica agraria
 AGR/10 costruzioni rurali e territorio agroforestale
 AGR/11 entomologia generale e applicata
 AGR/12 patologia vegetale
 AGR/13 chimica agraria
 AGR/14 pedologia
 AGR/15 scienze e tecnologie alimentari
 AGR/16 microbiologia agraria
 AGR/17 zootecnica generale e miglioramento genetico

AGR/18 nutrizione e alimentazione animale
 AGR/19 zootecnica speciale
 AGR/20 zoocolture
 VET/01 anatomia degli animali domestici
 VET/02 fisiologia veterinaria
 VET/03 patologia generale e anatomia patologica veterinaria
 VET/04 ispezione degli alimenti di origine animale
 VET/05 malattie infettive degli animali domestici
 VET/06 parassitologia e malattie parassitarie degli animali
 VET/07 farmacologia e tossicologia veterinaria
 VET/08 clinica medica veterinaria
 VET/09 clinica chirurgica veterinaria
 VET/10 clinica ostetrica e ginecologia veterinaria

Area 08 - Ingegneria civile e Architettura

ICAR/01 idraulica
 ICAR/02 costruzioni idrauliche e marittime e idrologia
 ICAR/03 ingegneria sanitaria-ambientale
 ICAR/04 strade, ferrovie ed aeroporti
 ICAR/05 trasporti
 ICAR/06 topografia e cartografia
 ICAR/07 geotecnica
 ICAR/08 scienza delle costruzioni
 ICAR/09 tecnica delle costruzioni
 ICAR/10 architettura tecnica
 ICAR/11 produzione edilizia
 ICAR/12 tecnologia dell'architettura
 ICAR/13 disegno industriale
 ICAR/14 composizione architettonica e urbana
 ICAR/15 architettura del paesaggio
 ICAR/16 architettura degli interni e allestimento
 ICAR/17 disegno
 ICAR/18 storia dell'architettura
 ICAR/19 restauro
 ICAR/20 tecnica e pianificazione urbanistica
 ICAR/21 urbanistica
 ICAR/22 estimo

Area 09 - Ingegneria industriale e dell'informazione

ING-IND/01 architettura navale
 ING-IND/02 costruzioni e impianti navali e marini
 ING-IND/03 meccanica del volo
 ING-IND/04 costruzioni e strutture aerospaziali
 ING-IND/05 impianti e sistemi aerospaziali
 ING-IND/06 fluidodinamica
 ING-IND/07 propulsione aerospaziale

ING-IND/08 macchine a fluido
 ING-IND/09 sistemi per l'energia e l'ambiente
 ING-IND/10 fisica tecnica industriale
 ING-IND/11 fisica tecnica ambientale
 ING-IND/12 misure meccaniche e termiche
 ING-IND/13 meccanica applicata alle macchine
 ING-IND/14 progettazione meccanica e costruzione di macchine
 ING-IND/15 disegno e metodi dell'ingegneria industriale
 ING-IND/16 tecnologie e sistemi di lavorazione
 ING-IND/17 impianti industriali meccanici
 ING-IND/18 fisica dei reattori nucleari
 ING-IND/19 impianti nucleari
 ING-IND/20 misure e strumentazione nucleari
 ING-IND/21 metallurgia
 ING-IND/22 scienza e tecnologia dei materiali
 ING-IND/23 chimica fisica applicata
 ING-IND/24 principi di ingegneria chimica
 ING-IND/25 impianti chimici
 ING-IND/26 teoria dello sviluppo dei processi chimici
 ING-IND/27 chimica industriale e tecnologica
 ING-IND/28 ingegneria e sicurezza degli scavi
 ING-IND/29 ingegneria delle materie prime
 ING-IND/30 idrocarburi e fluidi del sottosuolo
 ING-IND/31 elettrotecnica
 ING-IND/32 convertitori, macchine e azionamenti elettrici
 ING-IND/33 sistemi elettrici per l'energia
 ING-IND/34 bioingegneria industriale
 ING-IND/35 ingegneria economico-gestionale
 ING-INF/01 elettronica
 ING-INF/02 campi elettromagnetici
 ING-INF/03 telecomunicazioni
 ING-INF/04 automatica
 ING-INF/05 sistemi di elaborazione delle informazioni
 ING-INF/06 bioingegneria elettronica e informatica
 ING-INF/07 misure elettriche e elettroniche

Area 10 - Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche

L-ANT/01 preistoria e protostoria
 L-ANT/02 storia greca
 L-ANT/03 storia romana
 L-ANT/04 numismatica
 L-ANT/05 papirologia

L-ANT/06 etruscologia e antichità italiche
 L-ANT/07 archeologia classica
 L-ANT/08 archeologia cristiana e medievale
 L-ANT/09 topografia antica
 L-ANT/10 metodologie della ricerca archeologica
 L-ART/01 storia dell'arte medievale
 L-ART/02 storia dell'arte moderna
 L-ART/03 storia dell'arte contemporanea
 L-ART/04 museologia e critica artistica e del restauro
 L-ART/05 discipline dello spettacolo
 L-ART/06 cinema, fotografia e televisione
 L-ART/07 musicologia e storia della musica
 L-ART/08 etnomusicologia
 L-FIL-LET/01 civiltà egee
 L-FIL-LET/02 lingua e letteratura greca
 L-FIL-LET/03 filologia italiana, illirica, celtica
 L-FIL-LET/04 lingua e letteratura latina
 L-FIL-LET/05 filologia classica
 L-FIL-LET/06 letteratura cristiana antica
 L-FIL-LET/07 civiltà bizantina
 L-FIL-LET/08 letteratura latina medievale e umanistica
 L-FIL-LET/09 filologia e linguistica romanza
 L-FIL-LET/10 letteratura italiana
 L-FIL-LET/11 letteratura italiana contemporanea
 L-FIL-LET/12 linguistica italiana
 L-FIL-LET/13 filologia della letteratura italiana
 L-FIL-LET/14 critica letteraria e letterature comparate
 L-FIL-LET/15 filologia germanica
 L-LIN/01 glottologia e linguistica
 L-LIN/02 didattica delle lingue moderne
 L-LIN/03 letteratura francese
 L-LIN/04 lingua e traduzione - lingua francese
 L-LIN/05 letteratura spagnola
 L-LIN/06 lingua e letterature ispano-americane
 L-LIN/07 lingua e traduzione - lingua spagnola
 L-LIN/08 letteratura portoghese e brasiliana
 L-LIN/09 lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana
 L-LIN/10 letteratura inglese
 L-LIN/11 lingue e letterature anglo-americane
 L-LIN/12 lingua e traduzione - lingua inglese
 L-LIN/13 letteratura tedesca
 L-LIN/14 lingua e traduzione - lingua tedesca
 L-LIN/15 lingue e letterature nordiche
 L-LIN/16 lingua e letteratura olandese
 L-LIN/17 lingua e letteratura romana

L-LIN/18 lingua e letteratura albanese
 L-LIN/19 filologia ugro-finnica
 L-LIN/20 lingua e letteratura neogreca
 L-LIN/21 slavistica
 L-OR/01 storia del vicino oriente antico
 L-OR/02 egittologia e civiltà copta
 L-OR/03 assiriologia
 L-OR/04 anatolica
 L-OR/05 archeologia e storia dell'arte del vicino oriente antico
 L-OR/06 archeologia fenicio-punica
 L-OR/07 semitistica - lingue e letterature dell'Etiopia
 L-OR/08 ebraico
 L-OR/09 lingue e letterature dell'Africa
 L-OR/10 storia dei paesi islamici
 L-OR/11 archeologia e storia dell'arte musulmana
 L-OR/12 lingua e letteratura araba
 L-OR/13 armenistica, caucasologia, mongolica e turcologia
 L-OR/14 filologia, religioni e storia dell'Iran
 L-OR/15 lingua e letteratura persiana
 L-OR/16 archeologia e storia dell'arte dell'India e dell'Asia centrale
 L-OR/17 filosofie, religioni e storia dell'India e dell'Asia centrale
 L-OR/18 indologia e tibetologia
 L-OR/19 lingue e letterature moderne del subcontinente indiano
 L-OR/20 archeologia, storia dell'arte e filosofie dell'Asia orientale
 L-OR/21 lingue e letterature della Cina e dell'Asia sud-orientale
 L-OR/22 lingue e letterature del Giappone e della Corea
 L-OR/23 storia dell'Asia orientale e sud-orientale

Area 11 - Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche

M-STO/01 storia medievale
 M-STO/02 storia moderna
 M-STO/03 storia dell'Europa orientale
 M-STO/04 storia contemporanea
 M-STO/05 storia della scienza e delle tecniche
 M-STO/06 storia delle religioni
 M-STO/07 storia del cristianesimo e delle chiese
 M-STO/08 archivistica, bibliografia e biblioteconomia
 M-STO/09 paleografia
 M-DEA/01 discipline demotnoantropologiche
 M-GGR/01 geografia
 M-GGR/02 geografia economico-politica
 M-FIL/01 filosofia teoretica
 M-FIL/02 logica e filosofia della scienza
 M-FIL/03 filosofia morale
 M-FIL/04 estetica
 M-FIL/05 filosofia e teoria dei linguaggi

NORMATIVA

M-FIL/06 storia della filosofia
M-FIL/07 storia della filosofia antica
M-FIL/08 storia della filosofia medievale
M-PED/01 pedagogia generale e sociale
M-PED/02 storia della pedagogia
M-PED/03 didattica e pedagogia speciale
M-PED/04 pedagogia sperimentale
M-PSI/01 psicologia generale
M-PSI/02 psicobiologia e psicologia fisiologica
M-PSI/03 psicometria
M-PSI/04 psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione
M-PSI/05 psicologia sociale
M-PSI/06 psicologia del lavoro e delle organizzazioni
M-PSI/07 psicologia dinamica
M-PSI/08 psicologia clinica
M-EDF/01 metodi e didattiche delle attività motorie e sportive

Area 12 - Scienze giuridiche

IUS/01 diritto privato
IUS/02 diritto privato comparato
IUS/03 diritto agrario
IUS/04 diritto commerciale
IUS/05 diritto dell'economia
IUS/06 diritto della navigazione
IUS/07 diritto del lavoro
IUS/08 diritto costituzionale
IUS/09 istituzioni di diritto pubblico
IUS/10 diritto amministrativo
IUS/11 diritto canonico e diritto ecclesiastico
IUS/12 diritto tributario
IUS/13 diritto internazionale
IUS/14 diritto dell'unione europea
IUS/15 diritto processuale civile

IUS/16 diritto processuale penale
IUS/17 diritto penale
IUS/18 diritto romano e diritti dell'antichità
IUS/19 storia del diritto medievale e moderno
IUS/20 filosofia del diritto
IUS/21 diritto pubblico comparato

Area 13 - Scienze economiche e statistiche

SECS-P/01 economia politica
SECS-P/02 politica economica
SECS-P/03 scienza delle finanze
SECS-P/04 storia del pensiero economico
SECS-P/05 econometria
SECS-P/06 economia applicata
SECS-P/07 economia aziendale
SECS-P/08 economia e gestione delle imprese
SECS-P/09 finanza aziendale
SECS-P/10 organizzazione aziendale
SECS-P/11 economia degli intermediari finanziari
SECS-P/12 storia economica
SECS-P/13 scienze merceologiche
SECS-S/01 statistica
SECS-S/02 statistica per la ricerca sperimentale e tecnologica
SECS-S/03 statistica economica
SECS-S/04 demografia
SECS-S/05 statistica sociale
SECS-S/06 metodi matematici dell'economia e delle scienze attuariali e finanziarie

Area 14 - Scienze politiche e sociali

SPS/01 filosofia politica

SPS/02 storia delle dottrine politiche
SPS/03 storia delle istituzioni politiche
SPS/04 scienza politica
SPS/05 storia e istituzioni delle americane
SPS/06 storia delle relazioni internazionali
SPS/07 sociologia generale
SPS/08 sociologia dei processi culturali e comunicativi
SPS/09 sociologia dei processi economici e del lavoro
SPS/10 sociologia dell'ambiente e del territorio
SPS/11 sociologia dei fenomeni politici
SPS/12 sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale
SPS/13 storia e istituzioni dell'Africa
SPS/14 storia e istituzioni dell'Asia

Art. 2

1. Entro 120 giorni decorrenti dalla data di pubblicazione del presente decreto nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, i settori scientifico-disciplinari di cui all'art. 1 sono integrati, su proposta del Consiglio Universitario Nazionale, da una sintetica descrizione dei relativi contenuti scientifico-disciplinari.

Roma, 23 dicembre 1999

ZECCHINO
ministro dell'Università e della Ricerca
scientifica e tecnologica

Dalla Gazzetta Ufficiale (dicembre 1999 - marzo 2000)

Leggi e altri atti normativi

Decreto-legge 1 ottobre n. 341 coordinato con la legge di conversione 3 dicembre 1999 n. 453 recante "disposizioni urgenti per l'Azienda Policlinico Umberto I e per l'Azienda ospedaliera Sant'Andrea di Roma"
(GU del 3 dicembre)

DPR 1 dicembre 1999, n. 477
Regolamento concernente l'organizzazione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica
(GU del 17 dicembre)

Legge 21 dicembre 1999, n. 508
Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati
(GU del 4 gennaio)

MURST

Decreto 3 novembre 1999 n. 509
Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei
(GU del 4 gennaio)

Decreto 23 dicembre 1999
Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari
(GU del 5 gennaio)

Decreto 27 novembre 1999
Autorizzazione dell'attività svolta in Italia dal Link Campus, in Roma, filiazione dell'Università di Malta, ai sensi dell'art. 2 della legge n. 4/1999
(GU del 28 gennaio)

Decreto 1 febbraio 2000
Assegnazione alle università di borse di studio per le scuole di specializzazione mediche per l'a.a. 1999-2000, in attuazione della normativa CEE
(Supplemento ordinario n. 31 a GU del 15 febbraio)

Istituzione di facoltà e di corsi di laurea

ROMA "LA SAPIENZA"
Istituzione del corso di laurea in tecnologie industriali applicate presso la facoltà di Ingegneria
(GU del 14 dicembre)

BARI

Istituzione dall'anno accademico 1999/2000 del II corso di laurea in Giurisprudenza decentrato a Taranto
(GU del 7 gennaio)

PALERMO

Istituzione del corso di laurea in Architettura nella sede decentrata di Agrigento
(GU del 21 gennaio)

Riordinamento di facoltà e corsi di laurea

MILANO

Riordinamento corso di laurea in Matematica
(GU del 7 gennaio)

Istituzione e riordinamento di diplomi universitari

DISCIPLINE VARIE

PALERMO
Operatore giudiziario, con sede ad Enna (GU del 4 gennaio)
Operatore della PA, con sede ad Agrigento (GU del 7 gennaio)
Servizio sociale, con sede a Caltanissetta (GU del 26 gennaio)

MESSINA

Scienze e tecniche della interculturalità mediterranea (presso la facoltà di Lettere e Filosofia, in via sperimentale per il 1999-2000 e per un massimo di 3 cicli didattici) (GU del 19 febbraio)

FARMACIA

Roma "La Sapienza" (GU del 4 dicembre)

INGEGNERIA

Trieste (GU del 7 dicembre)
Sannio in Benevento (GU del 10 dicembre)

MEDICINA

Roma "La Sapienza" (GU del 6 dicembre)
Cagliari (GU del 22 dicembre)

Istituzione e riordinamento di scuole di specializzazione

GIURISPRUDENZA

Diritto amministrativo e scienze dell'amministrazione
Teramo (GU del 10 gennaio)

NORMATIVA

MEDICINA

Seconda Università di Napoli (GU del 2 dicembre)

Pisa (GU del 3 dicembre)

Messina (GU del 3 dicembre)

Trieste (GU del 9 dicembre)

Ferrara (GU del 13 dicembre)

Milano Bicocca (Suppl. ord. a GU del 21 dicembre)

Padova (GU del 21 e 28 gennaio)

Roma "La Sapienza" (GU dell'1 febbraio)

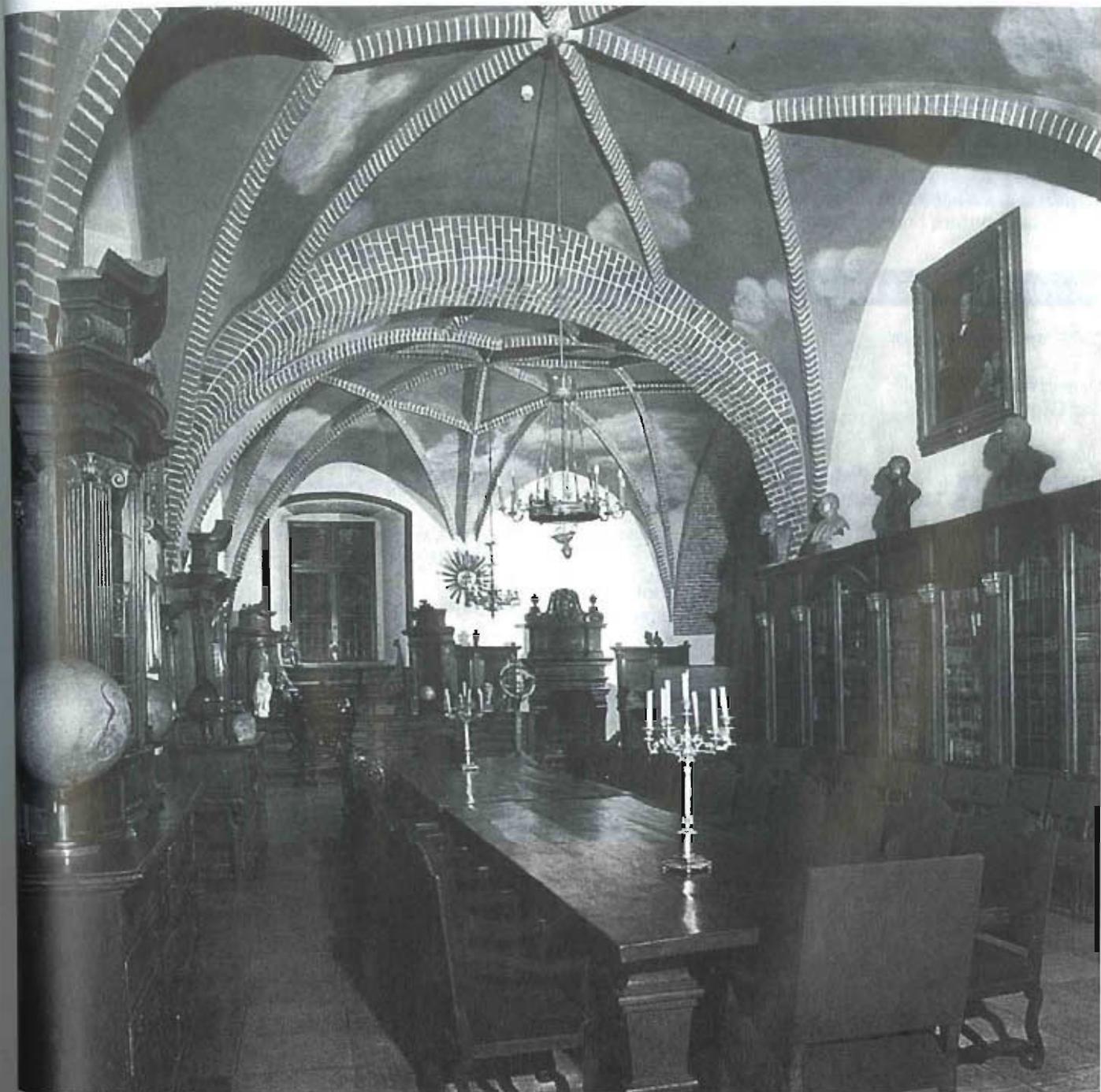
SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Formazione degli insegnanti nella scuola secondaria

Trento (GU del 3 dicembre)

Perugia (GU del 4 dicembre)

Trieste (GU del 18 gennaio)



Università di Cracovia: la Libreria del Collegium Maius

INDICI 1999

a cura di Isabella Ceccarini

1. Indice delle rubriche e degli articoli

Storia e Immagini

74, ottobre-dicembre

L'Università Carlo Cattaneo di Castellanza 2

Soggetti attivi dell'apprendimento 7
intervista al rettore Francesco Silva

Ricordo di Domenico Fazio

72-73, aprile-settembre

Memoria di un amico 2
Pier Giovanni Palla

Hanno scritto 4
Lorenzo Revojera, Mario Pedini, Franca Falcucci,
Antonio Ruberti, Luigi Ambrosi, Franco Bassani,
Luigi Berlinguer, Aldo Cossu, Cosimo Damiano
Fonseca, Gian Tommaso Scarascia Mugnozza,
Giovanni Schippa, Renato Capunzo, Innocenzo
Santoro, Vito Carella, Pier Giorgio Cataldi, Giovanni
D'Addona, Roberto De Antoniis, Ubaldo Di Pietro,
Mario Forte, Amedeo Lauria, Sebastiano Scarcella

Il Trimestre

72-73, aprile-settembre/Lo spazio europeo dell'istruzione superiore

Le tendenze dell'istruzione superiore in Europa 19
Guy Haugh

Il quadro generale di riferimento 32
Luciano Guerzoni

La Magna Charta delle università/L'espressione dell'autonomia 35
Fabio Roversi Monaco

Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei/ Joint Declaration of the European Ministers 37

abstract/résumé 40

Note italiane

71, gennaio-marzo

Nuovi atenei
Bolzano-Bozen/Dove le culture si incontrano 2
Günther Mathà

Una "palestra culturale" 5
Intervista al rettore Alfred Steinherr

Insubria/Due province, obiettivi comuni 6
Alma Pizzi

Insubria: il perché di un nome 7

L'ateneo come laboratorio di idee e di progetti 10
Renzo Dionigi

Didattica
Scuole forensi/Il valore della qualità 11
Antonio Padoa Schioppa

Progetto Campus/I criteri della valutazione 13
Emanuela Stefani

Scienze della Formazione primaria/Proposte per il tirocinio didattico 17
Rosa I. Vocaturo

Docenti
I nuovi concorsi universitari 18
Antonio Folli

Studenti
Cicli formativi e selezione sociale 21
Stefano Bertoldi e Laura Posta

Diritto allo studio
Rapporto Ocse/Il prezzo della formazione 29
Fabio Murizzi

Brevitalia 31
Livio Frittella

72-73, aprile settembre

Laureati 41

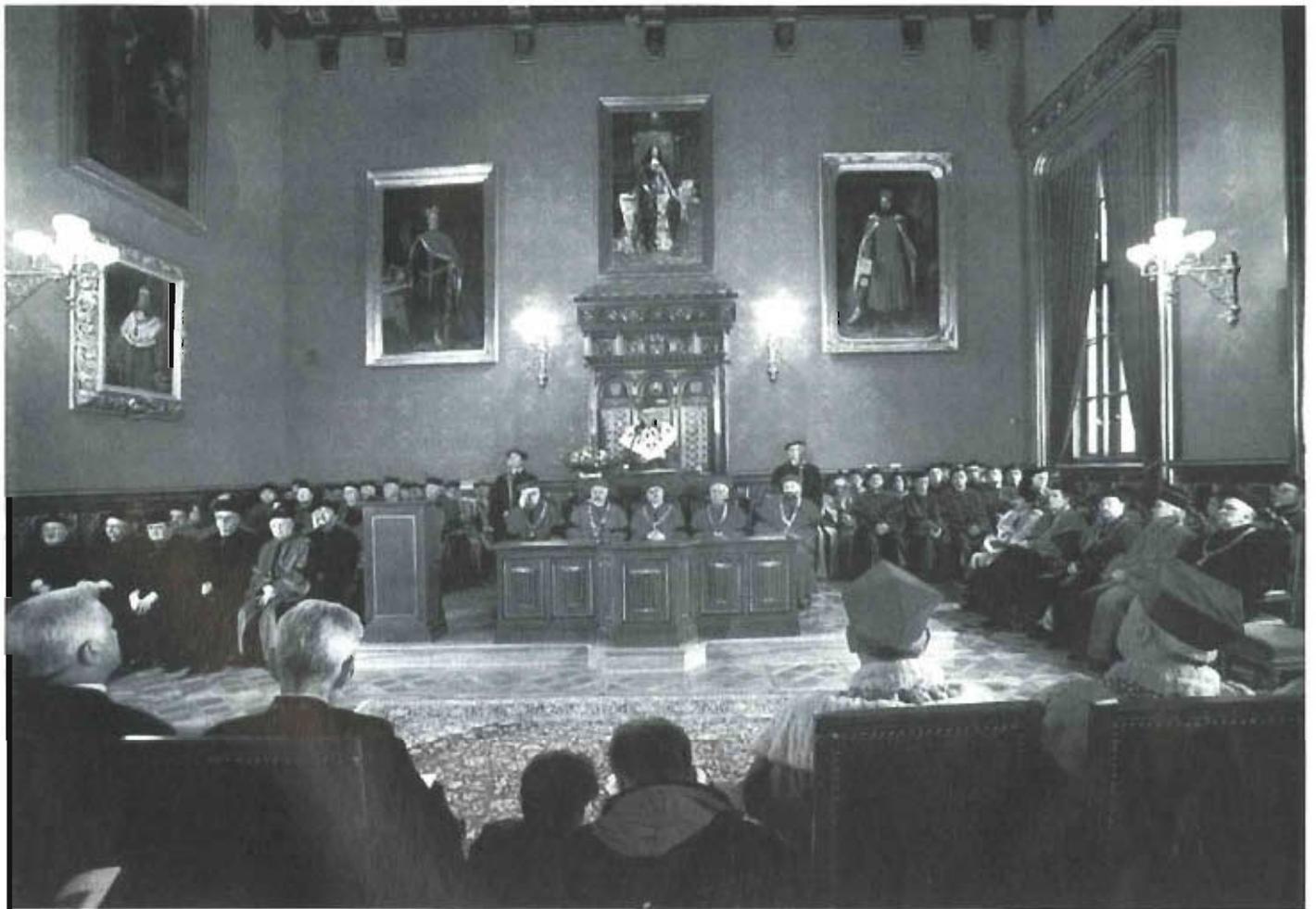
NORMATIVA

<i>Laureati e lavoro</i> Roberto Peccenini		<i>L'università in cifre</i>	29
Orientamento <i>Preiscrizioni/L'università a 360°</i> Roberta Cacciamani	47	Collegi universitari <i>Fondazione Rui/I collegi e la riforma</i> Enzo Arborea	33
Management <i>Relazioni veramente internazionali?</i> Antonella Cammisa, Luigi Sarno, Paola Claudia Scioli	51	<i>Brevitalia</i> Livio Frittella	36
<i>Obiettivi per la formazione</i> Franco Bochicchio	54	Esperienze	
Didattica <i>Una realtà in evoluzione</i> Claudio Vasale e Donatella Pacelli	57	71, gennaio-marzo	
Nuovi atenei <i>Catanzaro/La rinascita della "Magna Graecia"</i> Giuseppe Virgillo	59	<i>Un esempio da seguire</i> Giovanni Vittorio Pallottino	34
<i>Prospettive di sviluppo</i> Salvatore Venuta	60	Idee	
<i>Benevento/Chiave per lo sviluppo</i>	63	71, gennaio-marzo	
Politica universitaria <i>L'atto di indirizzo sull'autonomia didattica</i> <i>(Schema di Regolamento in materia di autonomia didattica</i> <i>degli atenei, Relazione del Murst, Il parere del Cun,</i> <i>Il parere della Crui)</i>	65	<i>Il nuovo Mediterraneo</i> Leonardo Urbani	37
<i>Brevitalia</i> Livio Frittella	73	72-73, aprile-settembre	
74, ottobre-dicembre		<i>Riformiamo il pensiero</i> Edgar Morin	79
Politica universitaria <i>Obiettivi e strumenti del nuovo quadro normativo</i> Antonello Masia	9	74, ottobre-dicembre	
Programmazione <i>Ritardi e incertezze</i> Renata Valli	20	<i>L'università tra memoria e futuro</i> Antonio Ruberti	41
<i>L'architettura del nuovo sistema universitario</i>	21	<i>abstract/résumé</i>	46
Atenei non statali <i>La formazione parallela</i> Arturo Cornetta	22	Internet	
<i>Istituzione di nuovi atenei: valutazione delle proposte</i>	24	72-73, aprile-settembre	
Statistiche <i>Radiografia dell'università</i> Maria Luisa Marino	28	<i>Università on line</i> Stefano Grossi Gondi	77
		Europa oggi	
		71, gennaio-marzo	
		<i>Azione Jean Monnet/Catania centro di eccellenza</i> Valentina Barbagallo	40
		<i>Ricerca comunitaria per il nuovo millennio</i> Carmen Tata	42
		<i>Presenze femminili negli atenei spagnoli</i> Manuela Borraccino	43

NORMATIVA

<i>Il Rapporto Censis 1998</i> Maria Luisa Marino	59	72-73, aprile-settembre <i>Ricordo di Domenico Fazio</i> <i>Convegno di Bologna "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore"</i> <i>Università di Catanzaro "Magna Graecia"</i>
<i>Istruzione che cambia e istruzione da cambiare</i> Roberto Peccenini	60	
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	62	
72-73, aprile-settembre		
<i>Storia dell'università/Dal Rinascimento all'età moderna</i> Giovanna Pasqualin Traversa	100	74, ottobre-dicembre <i>Università Carlo Cattaneo di Castellanza</i> <i>Università Frescati di Stoccolma</i>
<i>Rapporto Isfol 1998/Formazione e occupazione</i> Maria Luisa Marino	102	
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	103	
74, ottobre-dicembre		
<i>Storia dell'università/Pellegrini del sapere</i> Giovanna Pasqualin Traversa	73	
<i>Etica e professione</i> Virgilio Mancinelli	75	
<i>Alle origini del mondo</i> Virgilio Mancinelli	76	
<i>Interpretazioni della pace</i> Virgilio Mancinelli	77	
<i>Riviste/Segnalazioni</i>	79	
2. Indici		
71, gennaio-marzo		
<i>Indici generali 1998, nn. 67-70</i> Isabella Ceccarini	67	
3. Foto		
71, gennaio-marzo		
<i>Libera Università di Bolzano e Università degli Studi dell'Insubria</i> <i>Le foto della rubrica "Cooperazione internazionale" sono state gentilmente fornite dall'Unicef</i>		4. Indice degli autori AMBROSI, Luigi (72-73, 7) ARBOREA, Enzo (74, 33) BARBAGALLO, Valentina, (71, 40) BASSANI, Franco (72-73, 8) BERLINGUER, Luigi (72-73, 8) BERTA, Lucia (74, 50) BERTOLDI, Stefano (71, 21) BLASI, Paolo (72-73, 8) BOCHICCHIO, Franco (72-73, 54) BOLLAG, Burton (74, 47) BORRACCINO, Manuela (71, 43, 44) CACCIAMANI, Roberta (72-73, 47) CANNISA, Antonella (72-73, 51) CAPPELLETTI, Luca (71, 52; 72-73, 90; 74, 59) CAPUNZO, Renato (72-73, 11) CARELLA, Vito (72-73, 12) CATALDI, Pier Giorgio (72-73, 13) CECCARINI, Isabella (71, 67) CORNACCHINI, Raffaella (72-73, 83) CORNETTA, Arturo (74, 22) COSSU, Aldo (72-73, 9) CRISTALDI, Luca (71, 49; 74, 56) D'ADDONA, Giovanni (72-73, 13) DE ANTONIIS, Roberto (72-73, 14) DI PIETRO, Ubaldo (72-73, 15) DURANTE, Elisabetta (72-73, 94) FALCUCCI, Franca (72-73, 6) FOLLI, Antonio (71, 18) FONSECA, Cosimo Damiano (72-73, 9) FORTE, Mario (72-73, 15) FRITTELLA, Livio (71, 31; 72-73, 73; 74, 36) GROSSI GONDI, Stefano (72-73, 77) GUERZONI, Luciano (72-73, 32) HAUGH, Guy (72-73, 19) LASTRA, Stefania (71, 53; 72-73, 92) LAURIA, Amedeo (72-73, 16) LOGUERCIO, Giulia (72-73, 87) MAESTRO, Marco (71, 54) MANCINELLI, Virgilio (74, 75, 76, 77) MARINO, Maria Luisa (71, 59; 72-73, 102; 74, 28) MASIA, Antonello (74, 9)

- MATHA, Günther (71, 2)
 MAZZARELLI, Raffaella (71, 46)
 MORIN, Edgar (72-73, 79)
 MURIZZI, Fabio (71, 29)
 PACELI, Donatella (72-73, 57)
 PADOA SCHIOPPA, Antonio (71, 11)
 PALLA, Pier Giovanni (72-73, 3)
 PALLOTTINO, Giovanni Vittorio (71, 34)
 PALLOTTINO, Maria Luisa (72-73, 81)
 PASQUALIN TRAVERSA, Giovanna (71, 57; 72-73, 100; 74, 73)
 PECCENINI, Roberto (71, 60; 72-73, 41)
 PEDINI, Mario ((72-73, 5)
 PIZZI, Alma (71, 6)
 POSTA, Laura (71, 21)
 REVOJERA, Lorenzo (72-73, 4)
 ROVERSI MONACO, Fabio (72-73, 35)
 RUBERTI, Antonio (72-73, 6; 74, 41)
 SANTORO, Innocenzo (72-73, 11)
 SARNO, Luigi (72-73, 51)
 SCARASCIA MUGNOZZA, Gian Tommaso (72-73, 10)
 SCARCELLA, Sebastiano (72-73, 17)
 SCHIPPA, Giovanni (72-73, 10)
 SCIOLI, Paola Claudia (72-73, 51)
 STEFANI, Emanuela (71, 13)
 TATA, Carmen (71, 42; 74, 53)
 URBANI, Leonardo (71, 37)
 VALLI, Renata (71, 63; 72-73, 96; 74, 20; 74, 63, 65)
 VASALE, Claudio (72-73, 57)
 VIRGILLO, Giuseppe (72-73, 59)
 VOCATURO, Rosa I. (71, 17)



Università di Cracovia: l'Aula Magna del Collegium Novum

BPWeb

Tr@deOnLine

.....
INTERNET

Direttamente e di persona

Tr@de On Line è il servizio Internet che consente di operare in Borsa ovunque Voi siate con rapidità, direttamente e di persona.

È innovativo.

Informazioni integrate e sofisticate di semplice utilizzo

È personalizzato.

Tre linee: Glob@l Line, Univers@l Line e Tot@l Line, più libertà di scelta

È comodo.

Operatività 24 ore su 24, disponibile in ogni momento

È completo.

Integrato con l'Internet home banking BPWeb e il telephone banking BPVoice

È vantaggioso

*Commissioni 1,95 ‰
con un massimo di 19,95 €
e adesione al servizio
con quotazioni in tempo reale
a canone zero.*

Perché aspettare ancora?



I TERMINI DELLA PRESENTE OFFERTA SONO A VOSTRA DISPOSIZIONE NEI FOGLI INFORMATIVI ANALITICI PRESSO I NOSTRI SPORTELLI (LEGGE BANCARIA).



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

