

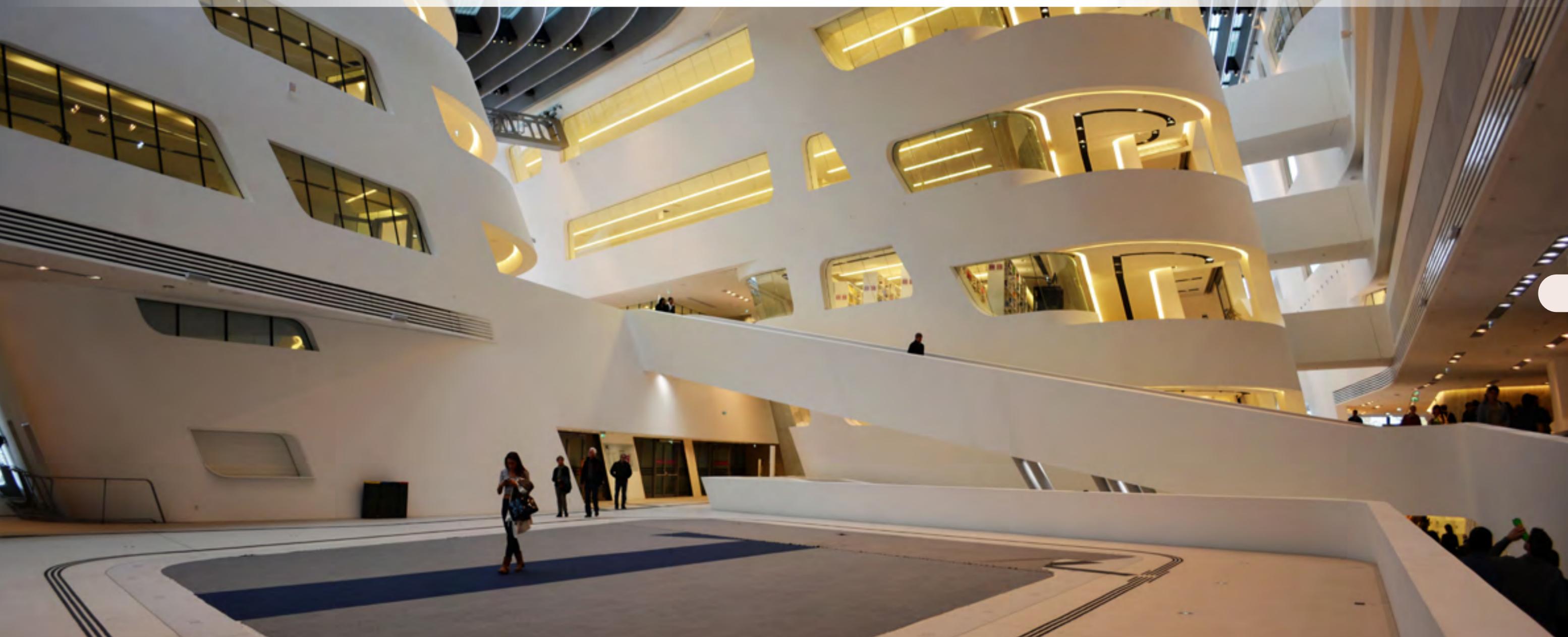
132

giugno 2014

UNIVERSITAS

 **RUI**
FONDAZIONE

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



→ L'ammissione
alle facoltà
di Medicina

→ Il primo Rapporto
dell'Anvur

→ Le biblioteche
di ateneo

→ Cun e Crui
sul reclutamento
dei docenti

→ Le università
dimenticate:
Somalia e Haiti

UNIVERSITAS

La versione **iPhone** e **iPad** di **UNIVERSITAS** ripropone i contenuti della rivista e ne consente la lettura in forma ancora più agile, grazie a un visore che permette di selezionare visivamente qualunque pagina in base al suo contenuto. Le pagine possono essere ingrandite a video per agevolare la lettura degli articoli e la rivista può essere consultata con **iPhone** o **iPad** in posizione verticale od orizzontale.



scarica l'app

Sviluppata da Click'nTap, l'applicazione è disponibile su itunes, nella categoria Libri



UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA
ANNO XXXV, N° 132, GIUGNO 2014

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

Isabella Ceccarini, Maria Cinque, Giovanni Finocchietti, Danilo Gentilozzi, Stefano Grossi Gondi, Andrea Lombardinilo, Fabio Monti, Emanuela Stefani

Editore

Associazione Rui

Registrazione: Tribunale di Roma n. 300 del 6/9/1982, già Tribunale di Bari n. 595 del 2/11/1979
Iscrizione al Registro degli Operatori di comunicazione n. 5462
Trasmissione in formato digitale dal server provider Bluesoft, via Ticino 30, Monza

Direzione, redazione, pubblicità,

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845
www.rivistauniversitas.it

E-mail: direzione@rivistauniversitas.it
redazione@rivistauniversitas.it

In copertina: Università Wirtschafts di Vienna,
foto Petra B. Fritz

Legenda per la navigazione

per tornare alla pagina 3 premere: ← vai al sommario
per tornare alla pagina precedente: <<
per andare alla pagina successiva: >>

Sommario

anno XXXV • numero **132** • giugno 2014

Il trimestre

Studiare Medicina

- **Questo Trimestre** **4**
Pier Giovanni Palla
- **L'analisi dei fabbisogni occupazionali** **6**
Angelo Mastrillo
- **I test di ammissione. Il parere dei docenti di Medicina** **9**
Gaudio, Di Ilio, Lenzi, Carrassi, Mazzucco, Califano
- **La posizione critica del Cnsu** **14**
intervista ad Andrea Fiorini
- **Tre domande a chi ha superato il test** **15**
Cundari, Gnoni, Di Carlo, Fanzone, De Nictolis, Dipasquale, Rapaccini, Manfredi
- **Trent'anni di tutorato: realtà o utopia?** **19**
Sergio Morini
- **Il curriculum nascosto. Dimensione cruciale dell'apprendimento** **23**
Annalisa Raso e Maria Grazia De Marinis
- **L'accesso alla facoltà di medicina nei paesi Ue** **25**
Luigi Moscarelli

note italiane

- **Il programma del ministro per l'università** **28**
Andrea Lombardinilo
- **Concorsi. Viaggio nel labirinto delle norme** **33**
Emanuela Stefani
- **Rapporto Anvur 2013. L'università italiana sotto la lente di ingrandimento** **36**
Andrea Lombardinilo



Istockphoto

Le biblioteche universitarie

- **Infrastrutture del sapere al tempo della rete** **39**
Valentina Martino
- **Quattro domande a...** **42**
Giulia Maraviglia e Giovanni Solimine
- **Dalla biblioteca digitale alla biblioteca senza carta** **46**
Maurizio Di Girolamo
- **L'attività strategica dei consorzi interuniversitari** **50**
Edoardo Papa

dimensione internazionale

- **Gli hub universitari** **54**
Raffaella Cornacchini
- **Conferenza annuale Eua 2014. L'università può guidare il cambiamento** **58**
Marina Cavallini

Le università dimenticate

- **La riapertura delle università somale** **60**
- **Haiti. Ricostruire con l'e-learning** **63**

Questo Trimestre

Pier Giovanni Palla

Gli studi di Medicina in Italia sono da anni oggetto di attenzione ricorrente, vuoi per le criticità che accompagnano ogni anno le prove di ammissione che coinvolgono in un'attesa a volte esasperata alcune migliaia di giovani aspiranti ai diecimila posti disponibili, vuoi per le problematiche connesse all'accesso alle scuole di specializzazione; infine, per i sospetti che suscitano i criteri con cui parte della classe docente tende a riprodursi.

In ormai più di un trentennio di vita la nostra rivista ha avuto spesso l'occasione di interessarsi della facoltà di Medicina. Nel 1983 furono esaminate le proposte di legge presentate dai diversi partiti fra il 1980 e il 1982, decadute però a motivo della fine anticipata dell'VIII legislatura: tutte concordavano sul principio generale della programmazione degli accessi alla facoltà e sulla riforma del curriculum degli studi.

Fra le opinioni raccolte da *Universitas*, particolarmente indicativa quella dell'allora preside di Medicina della Sapienza di Roma, Carlo De Marco, che anticipava i termini dell'attuale dibattito



tra fautori e avversari del numero chiuso (da definire «in relazione alle esigenze attuali e future del personale medico, in ambito nazionale o regionale») e del numero programmato (risultante «non soltanto dalle esigenze di programmazione, ma anche dalla disponibilità di strutture»). De Marco si dichiarava favorevole alla prova di ammissione basata su test identici per tutte le sedi, mentre respingeva l'ipotesi dell'anno propedeutico all'iscrizione al corso di laurea in medicina: «È compito dell'università essere propedeutica a se stessa?», si chiedeva.

Fra i politici intervenuti nel dibattito promosso dalla rivista, il liberale Salvatore Valitutti, già ministro della Pubblica Istruzione, nel ribadire l'esigenza di programmare gli studi di medicina, come negli Stati Uniti e in gran parte dei paesi dell'Europa occidentale, sosteneva che il criterio di programmare le iscrizioni in base alle attrezzature esistenti e al calcolo degli sbocchi professionali «non è alternativo, ma complementare»: occorre comunque introdurre meccanismi «che permettano di apportare tempestivamente correzioni al numero stabilito per aderire alle nuove esigenze che si manifestano nell'area degli sbocchi professionali».

La riforma dell'ordinamento didattico del corso di laurea in Medicina (Dpr n. 95 del 20 febbraio 1986) – al quale le facoltà si adeguarono a partire dall'anno accademico 1988-89 – fu approvata nel corso della IX legislatura.

Il decreto non affrontava con precisione la questione del numero chiuso o programmato, lasciando alle singole facoltà la fissazione del limite e delle regole di attuazione. Furono pertanto i presidi delle 32 facoltà allora esistenti a concordare la procedura, consistente in prove da eseguire contemporaneamente in tutte le sedi e basate su un esame con 70 test a scelta multipla e sulla votazione riportata alla maturità: le imma-

tricolazioni venivano accettate a completamento dei posti prefissati da ciascuna facoltà.

Negli anni Novanta altri decreti hanno disciplinato i rapporti fra le regioni e le università, tra l'altro per la definizione del fabbisogno formativo del personale nell'area sanitaria. Dopo le consultazioni con il Ministero della Salute e secondo un calendario prefissato, annualmente il Miur attribuisce a ciascuna università il numero dei posti da mettere a concorso per i nuovi immatricolati. Il contributo di Angelo Mastrillo illustra come negli ultimi anni si è determinato il fabbisogno di medici e, di conseguenza, il numero di studenti da immatricolare nelle facoltà di Medicina.

Abbiamo voluto ricostruire le tappe principali su cui si è andato costruendo da quasi trent'anni il procedimento che oggi è messo in discussione.

La domanda di accedere agli studi di medicina negli anni recenti è andata crescendo fra i diplomati, attratti da una professione dall'indiscusso prestigio. Se è positivo che gli strumenti e i tempi delle procedure della *selezione* siano soggetti a variazioni, purché a seguito di discussioni e consultazioni obiettive e ponderate, non altrettanto si può affermare del principio stesso del filtro all'entrata. Accanto alle considerazioni riguardanti la specificità della professione medica e alla formazione necessaria per il personale sanitario, si dimentica spesso, infatti, che è ormai prassi consolidata bilanciare le legittime attese dei giovani alle effettive disponi-

Abbiamo voluto ricostruire le tappe principali del procedimento per l'accesso agli studi di medicina

bilità di docenti e strutture didattiche delle facoltà.

Inaugurando l'anno accademico dell'ateneo foggiano lo scorso 28 aprile, il ministro Stefania Giannini ha commentato le polemiche e i ricorsi che hanno accompagnato le recenti prove di ammissione a Medicina. Pur dicendosi favorevole alla programmazione e al bilanciamento fra posti disponibili del sistema sanitario e l'immissione di potenziali medici, si è dichiarata «non del tutto convinta che le domande di un test a risposta multipla debbano essere il migliore strumento per misurare questa selezione».

Sulle eventuali ipotesi alternative, ora allo studio del Miur, non è dato al momento azzardare pronostici. L'articolo di Moscarelli documenta a questo riguardo i sistemi di ammissione vigenti in diversi paesi dell'Unione Europea.

Universitas ha voluto anche son-

dare il parere di illustri docenti sul sistema in vigore e sulla graduatoria unica, sui suoi vantaggi indubbi di criterio meritocratico che tuttavia ha risvolti problematici in termini di maggiore mobilità degli studenti e di allungamento dei tempi per l'iscrizione.

Dal canto loro, alcuni studenti di Medicina iscritti in città e anni di corso diversi esprimono la loro opinione sulle difficoltà incontrate nell'affrontare i test, sui miglioramenti da apportare, sul gradimento o meno della graduatoria su base nazionale.

Due contributi sulla didattica completano l'*excursus* monografico della rivista sugli studi di Medicina: Morini tratta dei vantaggi per i discenti della pratica del tutorato, tuttora poco diffusa nelle sedi italiane, mentre Raso e De Marinis sostengono l'opportunità di una formazione che accentui l'attenzione alla persona del paziente (*patient centred care*).



L'analisi dei fabbisogni occupazionali

È di grande interesse e attualità il tema della determinazione

del fabbisogno formativo dei medici per i prossimi anni. Sono frequenti le dichiarazioni divergenti fra carenza di medici e insufficiente offerta formativa da parte delle università rispetto a un loro esubero.

Va detto subito che la materia non è semplice da analizzare e pone dubbi sulle prospettive future in considerazione del lungo periodo di tempo necessario per analizzare e valutare risultati ed effetti. Si va da un periodo minimo di 6 anni, come primo ciclo formativo unico di base, fino ai 10-16 anni del secondo ciclo per le specializzazioni che vanno da 3 (medicina generale) ai 5-6 delle 37 tipologie universitarie.

Un'altra difficoltà è quella legata agli interventi di politica economica dei governi sull'allungamento dell'età pensionabile: la recente decisione del Governo Monti, ad esempio, ha rinviato di tre anni i pensionamenti.

<< Carlo Dapino / 123RF



Angelo Mastrillo
Segretario della Conferenza dei corsi di laurea delle professioni sanitarie

Con un quadro così complesso diventa prioritario e indispensabile fotografare la situazione attuale sulla base di dati

statistico-demografici oggettivi e reali. Le fonti per i dati sono i Ministeri della Salute e dell'Università, le Regioni e la Fnomceo (Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri).

In questa analisi verranno valutati i dati degli ultimi 14 anni, e in particolare dei 12 anni fra il 2001 e il 2012 compresi e solo sul primo ciclo formativo dei primi sei anni di base, perché sulle successive specializzazioni il censimento per singola specialità sembrerebbe alquanto difficoltoso. Da questo derivano peraltro le distorsioni di stima del fabbisogno per singola specialità.

I medici attualmente iscritti all'Ordine sono 354.143, a cui si aggiungono altri 29.699 medici dentisti, per un totale di 383.842. Nel settore dell'Odontoiatria ci sono 29.738 laureati, per un totale di 59.437 addetti.

Va tuttavia evidenziato che il numero reale di medici in attività sarebbe inferiore, perché 28.000 sono ultrasessantenni. Ne conseguirebbe la presenza finale di circa 328.000 unità.

Rendimento scolastico nel periodo 2001-2006

Analizzando i dati dal 2001 al 2006, rispetto alla media di 7.400 iscritti, i laureati sono 6.693, pari al 90%. Rendimento alto per l'elevata qualità degli studenti che arrivano all'immatricolazione dopo un esame di ammissione impegnativo e selettivo, dato che solo uno su otto riesce a entrare.

Su questa percentuale si ipotizza l'uscita per gli anni successivi. In realtà il tasso di laureati potrebbe essere più basso, attorno all'87% per

la presenza di alcuni studenti fuori corso.

I circa 6.700 medici che si laureano ogni anno trovano quasi tutti (il 90%) sbocchi nelle specializzazioni, di cui 5.000 nelle scuole universitarie e 900 nei corsi regionali di medicina generale.

Sono troppi i laureati?

Evitando di entrare nel dettaglio di ogni specifico anno e restando sulla media dei 14 anni, calcolando il turnover al tasso del 2% ne deriverebbe un fabbisogno di 7.220, che risulta inferiore alla richiesta media di 8.657 delle Regioni e degli 8.464 offerti dalle università.

L'indicazione del tasso di turnover al 2% potrebbe sembrare un valore empirico, che però ha abbastanza coerenze con la situazione reale, perché gli altri valori, sul 2,8%, porterebbero a una sovrastima del fabbisogno occupazionale e formativo.

Pur non essendoci dati della Fnomceo negli anni precedenti al 2010, negli ultimi due anni la Federazione è passata da 9.000 a 7.000; riduzione dovuta ai circa 1.800 posti aggiuntivi per le università per effetto della reintroduzione del bonus maturità. Inoltre, dalle recenti elaborazioni fatte dall'Anao Asso-Med (Associazione Medici Dirigenti) emerge un'indicazione per 7.750 posti annuali nel quinquennio 2013-2018.

Troppi per il futuro?

Come si può rilevare, c'è abbastanza coerenza nella stima del

fabbisogno fino all'anno 2007, con valori attorno al turnover di 7.200, sia da parte delle Regioni (7.095) che delle università (7.366). Ma dal 2008 si assiste a un improvviso aumento da parte delle Regioni, quasi del 50%, con trend in crescita esponenziale: non sono chiare le ragioni di questo aumento, se non come conseguenza degli allarmi dei media su presunte future carenze di medici.

Le proiezioni sul numero dei futuri laureati fanno emergere un progressivo esubero degli stessi, con un valore complessivo di circa 9.000 in più dal 2014 al 2020.

Oltre all'aspetto occupazionale, già adesso precario, appare difficile comprendere come si potranno trovare i fondi per finanziare 7.500 borse di studio all'anno per le specializzazioni, considerando che dallo scorso anno rispetto al dato storico medio di 5.500 lo Stato ha deciso di ridurle a circa 4.000.

Prospettive future

Questa situazione di evidente esubero formativo dovrà essere valutata già dal prossimo a.a. 2015-16, riportando la stima delle Regioni sul fabbisogno formativo su valori più bassi (dagli attuali 10.693 agli 8.000 del 2008), che corrispondono a un

tabella 1

Il fabbisogno formativo della laurea magistrale in Medicina e Chirurgia e delle scuole di specializzazione negli ultimi 14 anni

anno	posti a bando	Laureati dopo 6 anni	
2001-07	7.294	6.803	93%
2002-08	7.482	6.795	91%
2003-09	7.482	6.687	89%
2004-10	7.465	6.709	90%
2005-11	7.424	6.702	90%
2006-12	7.402	6.700	91%
2007-13	7.366	6.464	88%
2008-14	7.788	7.000	90%
2009-15	8.508	7.650	90%
2010-16	9.527	8.575	90%
2011-17	10.449	9.404	90%
2012-18	10.173	9.156	90%
2013-19	10.157	9.142	90%
2014-20	9.983	8.985	90%

turnover del 2% occupazionale di circa 7.000.

La riduzione da parte delle Regioni non dovrebbe avvenire con tagli lineari, quanto piuttosto con correzioni coerenti rispetto agli indicatori demografici quali la popolazione, la ripartizione del Fondo Sanitario Nazionale e il turnover sui medici iscritti alla Fnomceo.

Ovviamente questa manovra servirebbe solo per riportare a regime il fabbisogno reale, mentre restano tutte le problematiche legate all'esubero dei 9.000 laureati attesi per i prossimi sei anni.

la programmazione dei posti

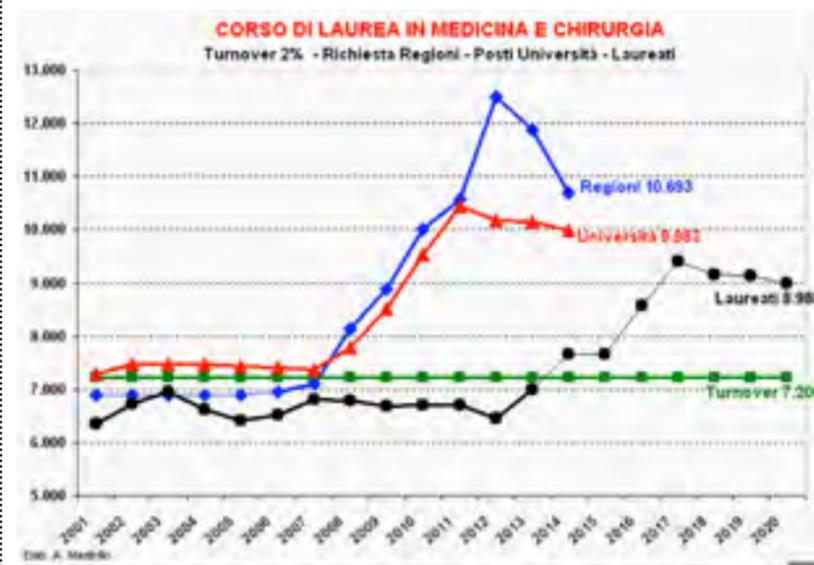
I corsi di studio della facoltà di Medicina e Chirurgia, secondo la legge 2 agosto 1999, n. 264, "Norme in materia di accessi ai corsi universitari" devono corrispondere alle indicazioni della normativa comunitaria vigente e alle raccomandazioni dell'Unione Europea che determinano standard formativi tali da richiedere il possesso di specifici requisiti. L'introduzione dell'accesso programmato a numero chiuso deriva dalla necessità di garantire un duplice obiettivo: il primo è legato alla qualità della formazione tecnico-pratica in strutture sanitarie specifiche che in generale possono accogliere un numero limitato di studenti per garantire adeguati livelli formativi. Il secondo è invece legato all'obiettivo di garantire adeguati sbocchi occupazionali dato che la tipologia del percorso formativo finalizzato su una specifica professionalità non ne consente un utilizzo multidisciplinare come avviene invece per altri corsi di studio come ad esempio quelli del gruppo letterario, economico, giuridico, etc. Per questa ragione sono state emanate specifiche normative con i decreti legislativi 30 dicembre 1992, n. 502, e 19 giugno 1999, n. 229 (*Riordino della disciplina in materia sanitaria*), che con l'art. 6 hanno regolamentato i rapporti di collaborazione fra le Regioni e le università sia per l'utilizzo delle strutture e del personale, che per la definizione del fabbisogno formativo dei professionisti necessari per garantire la copertura della attività assistenziali socio-sanitarie. La determinazione del numero di posti da assegnare ad ogni Regione viene effettuata previa consultazioni del Ministero della Salute con le Regioni e con le organizzazioni professionali, come la Fnomceo.

tabella 2

CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA
Turnover 2% - Richiesta Regioni - Posti Università, Laureati e Specializzazioni, in 14 anni

Anno	Turnover all'0,2% (di 0,2%)	Newly iscritti all'0,2% (di 0,2%)	Turnover medio all'2%	Richiesta Regioni	Posti Università	Laureati iscritti a una prova	Specializzazioni			Differenza Specializzazioni Laureati	
							Medicina Generale	Totale	Specializzazioni Laureati		
2001	332.965	5.728	7.228	6.900	7.294	6.355	5.329	1.060	6.889	86	1,3%
2002	337.007	5.768	7.228	6.900	7.482	6.716	5.588	1.500	7.060	265	3,9%
2003	342.458	7.121	7.228	6.900	7.482	6.957	5.388	1.568	6.948	261	3,9%
2004	347.252	7.123	7.228	6.900	7.465	6.615	5.498	1.246	6.736	27	0,4%
2005	351.328	6.469	7.228	6.900	7.424	6.415	4.615	834	5.449	1.253	19,7%
2006	355.456	6.265	7.228	6.960	7.402	6.512	4.999	832	5.831	433	6,6%
2007	359.654	6.306	7.228	7.095	7.366	6.803	5.800	820	5.820	583	14,4%
2008	364.006	6.170	7.228	8.129	7.788	6.795	5.800	800	5.800	595	14,8%
2009	368.227	6.190	7.228	8.890	8.508	6.687	5.800	851	5.851	836	12,5%
2010	376.135	6.434	7.228	10.002	9.827	6.709	5.800	852	5.852	857	12,9%
2011	377.650	6.772	7.228	10.586	10.448	6.702	5.800	929	5.929	773	11,5%
2012	381.098	6.689	7.228	12.494	10.173	6.464	5.800	976	5.976	488	7,5%
2013	382.626	6.689	7.228	11.866	10.157	7.000	4.500	976	5.476	824	14,4%
2014	383.842	6.803	7.228	10.693	9.983	7.650	3.300	918	4.278	2.524	37,1%
Media	361.407	6.473	7.228	8.657	8.464	6.741	4.537	1.095	5.992	468	16,2%
Differenza 2014 vs 2001	50.877	1.075	0	3.793	2.689	1.295	-2.029	-584	-2.613	-468	-38%

Fonte dati: "Ordini dei Medici", "MIUR UR - Statistica"
Posti Università anno 2013 e 14 da aggiungere circa 1.800 in corrispondenza con le nuove matricole in corso dei presidi



I test di ammissione Il parere dei docenti di Medicina

Ritiene che il sistema vigente di accesso alla facoltà di Medicina, peraltro soggetto a numerose controversie, anche di natura legale, avrebbe bisogno di rettifiche?

GAUDIO Le mie convinzioni sono maturate da decenni a livello personale, ma anche nell'ambito della Conferenza dei presidi di Medicina, che presiedo. Il problema, a mio avviso, si deve risolvere con un sistema di selezione a tre gambe: la valutazione del percorso scolastico precedente, la verifica delle attitudini mediante test psicoattitudinale, il normale concorso a test a scelta multipla.

Quest'ultimo, da solo, non è sufficiente. Non ci sfugge, peraltro, che qualunque sia il sistema che venga proposto – se ci sono 60-70 mila partecipanti a fronte di 10 mila ammessi – lascerà comunque scontento qualcuno e quindi ci saranno persone e famiglie che protestano.

Non si può tornare indietro rispetto al numero chiuso, perché la formazione medica è una cosa seria, si può fare solo avendone le risorse. Il fatto di aver posto il numero programmato ha consentito di migliorare le performance dell'università italiana, almeno nel settore medico: il 90% degli studenti si laurea, il 60% si laurea in corso; le facoltà di Medicina italiane sono tra le migliori in ambito europeo; chi si laurea

Eugenio Gaudio

Preside della facoltà di Farmacia e Medicina dell'Università Sapienza di Roma, Presidente della Conferenza permanente dei presidi delle facoltà di Medicina e Chirurgia italiane



Carmine Di Ilio

Rettore dell'Università di Chieti-Pescara



Andrea Lenzi

Presidente del Consiglio Universitario Nazionale (Cun) e della Conferenza permanente dei presidi di corso di laurea magistrale in Medicina e Chirurgia



Antonio Carrassi

Presidente del Comitato di direzione della facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Milano. Vice direttore del dipartimento di Scienze biomediche, chirurgiche e odontoiatriche



Alessandro Mazzucco

Dipartimento di Chirurgia, Sezione di Chirurgia cardiovascolare dell'Università di Verona



Luigi Califano

Presidente della Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università di Napoli Federico II



trova lavoro. Negli anni Settanta-Ottanta si è formata una pletera medica, che non ha frequentato né lezioni né corsie, e non è stato un bene: e questo lo dico soprattutto da potenziale paziente.

DI ILIO Il sistema vigente può essere migliorato selezionando con maggiore cura le domande. Comunque l'utilizzo di un test a scelta multipla sulle medesime tematiche correntemente utilizzate, a mio avviso garantisce un'adeguata trasparenza e pone gli studenti nelle medesime condizioni iniziali.

LENZI In Italia il sistema di selezione per l'accesso alla facoltà di Medicina tiene ora conto di una combinazione tra risultato del cosiddetto test di accesso e voti scolastici (il voto di maturità). Si allinea così in parte con altri Paesi come il Belgio, la Finlandia, la Grecia, il Portogallo, la Romania e la Spagna.

I dati della Conferenza permanente dei presidi di corso di laurea magistrale in Medicina e Chirurgia, che coordino, hanno dimostrato che il rendimento scolastico nella scuola secondaria superiore, il risultato al test di accesso e quello degli esami, svolti durante il corso di laurea stesso, sono strettamente correlati. Quindi apparentemente la capacità di selezione dei test è buona. Questo ovviamente in

media, il che non esclude, nel singolo caso, selezioni errate in positivo o negativo legate a casualità situazionali.

Un buon medico, infatti, non è solo colui che ha buone conoscenze scientifiche e tecniche, ma è anche una persona con particolari doti umane di comunicazione, empatia, motivazione e capacità di lavorare sotto stress.

Per questo motivo nei Paesi anglosassoni (Nord America, Australia e Regno Unito) si utilizzano anche interviste e test psicometrici e si stanno diffondendo i centri di selezione, organismi accreditati in cui i candidati vengono valutati da professionisti. Da revisioni sistematiche della letteratura emerge comunque che il risultato dei test sulle conoscenze ha un valore predittivo di oltre il 65%.

Ritengo, inoltre, che sia opportuna una solida base di collaborazione tra scuola e università negli ultimi anni della scuola media superiore allo scopo di garantire un adeguato orientamento per fare emergere la componente motivazionale dello studente anche al fine di consentire l'approfondimento delle materie oggetto di studio del primo anno del corso di laurea magistrale in Medicina e Chirurgia (mozione del Consiglio Universitario Nazionale in data 7/11/2012).

Potrebbero essere sperimentati specifici test attitudinali, motivazionali e di apprendimento, anche come parte del suddetto processo di orientamento.

L'anticipazione della prova di ammissione a un opportuno momento nel corso del quinto anno della scuola secondaria superiore potrebbe in questo contesto rivelarsi un utile strumento motivazionale.

CARRASSI Non credo esista un sistema di valutazione perfetto ed esente da elementi di possibile criticità. In Europa la definizione di un numero programmato per l'accesso agli studi medici è, con pochissime eccezioni, la regola anche se il metodo di selezione adottato può, nei vari paesi, seguire strade diverse. Ad esempio, molto utilizzata è la valutazione della pregressa carriera scolastica dei candidati, riferita alla votazione conseguita nelle scuole superiori, seguita da un colloquio da parte di una commissione formata da docenti delle facoltà di Medicina.

Non credo che questo metodo sia applicabile nella realtà italiana; ci ritroveremmo, facilmente, con i Tribunali Amministrativi Regionali seppelliti dai ricorsi. Il metodo francese – tutti i candidati vengono ammessi al primo anno e selezionati ex post con un concorso al termine di questo periodo – cui ha recentemente fatto riferimento il ministro Giannini, è sicuramente interessante ma andrebbe associato a un forte incremento delle risorse affidate all'università sia per quanto riguarda aule e laboratori che per quanto riguarda l'arruolamento di nuovi docenti.

Avere un primo anno composto da 65-70.000 studenti invece degli attuali 10.000 circa creerebbe problemi al momento non superabili. Esistono poi altre significative criticità presenti nel modello francese che vengono ben espresse nei siti web delle associazioni studentesche d'Oltralpe.

L'approccio utilizzato nel nostro Paese, che prevede un test con domande e risposte a scelta multipla, ha dato in passato dei risultati oggettivamente



buoni. Abbiamo avuto coorti di giovani studenti di grande valore.

È ovvio che non sia perfetto e che possa essere migliorato: penso alla tipologia e alla difficoltà delle domande, alla data del test d'accesso, che quest'anno è stata particolarmente infelice, e alla possibilità di introdurre una qualche forma di valutazione dell'attitudine dei candidati a svolgere una professione così particolare come quella del medico.

MAZZUCCO Certamente, non per ragioni legali, che sono una ridicola forzatura, ma per l'inconsistenza del test, che è banale.

CALIFANO Ricordo che per alcuni corsi di laurea, tra cui i suddetti, le direttive europee impongono il numero programmato. La proposta, peraltro

informale, del ministro Giannini di consentire l'iscrizione al primo anno a tutti gli studenti che ne facessero richiesta, creerebbe problematiche insormontabili legate sia alla logistica (carenza di spazi adeguati) che alla didattica (carenza di personale docente). Le valutazioni alla fine del primo e del secondo semestre del primo anno dovrebbero poi essere assolutamente imparziali, cosa che non sempre avviene nel nostro Paese. Sarebbe inoltre necessario ricordare che l'autonomia didattica delle singole università consente che i singoli piani di studio possano differire tra loro. Credo quindi che il sistema attuale, pur perfettibile in alcuni aspetti (tipologia dei quesiti, un maggiore e più efficace sistema di controllo), sia l'unico attuabile al momento.

Quali sono, secondo Lei, gli aspetti positivi e quelli negativi della graduatoria unica nazionale?

GAUDIO Tra gli aspetti positivi c'è che non si creano disparità in base ai luoghi di partecipazione per quanto riguarda l'ammissione. Una volta con un punteggio più basso si poteva entrare nelle università del Centro-Sud, adesso gli studenti preparati, in base al punteggio conseguito, possono entrare in qualsiasi università.

Un aspetto negativo è che questo sistema andrebbe corroborato con un aumento delle provvidenze per il diritto allo studio, per consentire ai meno abbienti di avere la possibilità di andare in altre città, garantendo loro alloggi e borse di studio. In mancanza di queste condizioni è inevitabile che si creino dei problemi: è evidente che uno studente bravo ma meno abbiente che non vinca nella sua città incontra difficoltà che possono essere talvolta insuperabili.

DILIO Come aspetto positivo, ritengo che la graduatoria unica nazionale, diversamente dalla graduatoria locale, garantisca maggiore meritocrazia. Infatti, non permette che l'accesso di un candidato alla facoltà medica sia in funzione della sede del concorso e non del punteggio ottenuto. Sono invece negativi i tempi lunghi necessari per le immatricolazioni e quindi per il completamento dei posti disponibili per ciascun ateneo. Con il concorso a settembre, nella nostra università si continuava ad immatricolare anche nel mese di aprile quando le lezioni del primo semestre si erano concluse. Questo pone seri problemi organizza-

vi alle università per erogare didattica agli studenti *ritardatari*. Inoltre, la necessità di allontanarsi dalla propria città/regione per molti studenti, in particolare per quelli a basso reddito familiare, può costituire un serio problema.

LENZI Gli anni recenti di prove di ammissione hanno mostrato che vi erano evidenti differenze nei punteggi di accesso delle diverse sedi e questo aveva provocato un malumore diffuso. L'introduzione di una graduatoria nazionale consente di eliminare tali differenze.

È necessario peraltro che siano approvate norme di sostenibilità economica per consentire alle famiglie le spese legate alla mobilità degli studenti, possibilità altrimenti riservata a studenti delle classi sociali più abbienti, in conseguenza alla scarsità di fondi e strutture riservate al cosiddetto diritto allo studio.

Infine la programmazione del fabbisogno nazionale dei laureati, attualmente elaborata sulla base delle potenzialità formative delle singole sedi e sulle necessità della programmazione sanitaria su base regionale, deve essere attentamente rivista.

CARRASSI L'aspetto positivo è che con il test nazionale la graduatoria è maggiormente appropriata, risolvendo il bias, così frequente in passato, per il quale un giovane che avesse conseguito un punteggio con cui non entrare nella sede in cui avesse svolto il test sarebbe, con lo stesso punteggio, invece, entrato con facilità in diverse altre sedi.

Al contrario, una problematica legata ad aspetti negativi è legata alle possibili ripercussioni a livello nazio-

nale di contestazione ed errori che siano stati effettuati in una singola sede, in grado di porre potenzialmente a rischio tutta la procedura concorsuale. Infine va ricordato che nel nostro paese il diritto allo studio non ha in questo momento vita facile e le famiglie possono venire esposte, per l'eventuale spostamento dei figli, a costi che non tutti possono sostenere senza problemi.

MAZZUCCO In un sistema pubblico statale (o, forse, statalista?) qual è quello italiano, non vi sono alternative alla graduatoria unica nazionale. Ciò non significa che sia buona cosa, ma soltanto che è una scelta obbligata.

CALIFANO Per quel che concerne la graduatoria unica nazionale, questa annulla le disparità di punteggio delle diverse aree geografiche, ma nella pratica non garantisce, per ovvi motivi economici, l'accesso ai corsi a coloro che dovessero ritrovarsi fuori sede.

In che modo la crisi economica che da anni incide sulla sostenibilità del servizio sanitario può ripercuotersi sul fabbisogno futuro di medici?

GAUDIO Ormai dobbiamo ragionare in un'ottica europea, non solo italiana. Il fabbisogno di medici è stato calcolato abbastanza bene, ed è relativo alla realtà italiana e alla possibilità delle università di offrire una formazione soddisfacente.

In un periodo di crisi economica, una *spending review* seria deve potenziare il sistema sanitario, non tagliare indiscriminatamente fondi a un sistema che riguarda una parte di Pil molto bassa, se si considera che deve garantire una copertura *universale e globale*: tutto e tutti sono coperti dai rischi legati alla salute. È una conquista di civiltà da cui non dobbiamo tornare indietro. In altri paesi una famiglia poco abbiente rischia di indebitarsi per generazioni per un problema di salute.

DI ILIO Il fabbisogno di medici è stret-

tamente legato all'efficienza organizzativa del sistema sanitario. Il blocco delle assunzioni attualmente in atto sta spingendo i nostri medici a cercare lavoro in altri paesi. Sono almeno 5.000 i laureati in medicina che hanno abbandonato l'Italia negli ultimi anni.

LENZI La crisi economica da anni incide sulla sostenibilità del servizio sanitario ed evidentemente potrebbe ripercuotersi sul fabbisogno futuro di medici qualora riducesse la disponibilità di servizi, riducendo così la possibilità occupazionale dei medici.

Altra conseguenza è a livello dei contratti di formazione specialistica, drasticamente ridotti negli ultimi anni e comunque non più proporzionati al numero di laureati.

Poiché, infatti, requisito di accesso per il Ssn è l'aver conseguito il titolo di specialista (o della Scuola di Medicina generale), qualora la crisi economica non consentisse di rendere i contratti di formazione specialistica (e delle scuole di medicina generale) proporzionati al numero di laureati, si creerebbe una situazione paradossale: un sistema che programma il numero di immatricolati in Medicina (di cui quasi il 90% giunge alla laurea) senza reale possibilità di impiego nel Ssn al termine del percorso formativo.

CARRASSI Credo che la risposta più immediata sia relativa alla sproporzione esistente tra il numero dei laureati in medicina che attualmente vengono annualmente licenziati dalle università italiane e il numero di borse di specialità che vengono rese disponibili.

A fronte di 8-9.000 domande avre-

mo probabilmente solo 3.500 borse; una situazione drammatica stante che un giovane medico privo di un titolo di specialità ha pochi spazi per esercitare la professione.

Si tratta ovviamente della punta di un iceberg. Gli ospedali assumono sempre più raramente con un contratto a tempo indeterminato: la prassi attuale è di proporre ai giovani medici contratti di consulenza libero-professionali che vengono rinnovati, nella migliore delle ipotesi, di anno in anno e che condannano migliaia di giovani a un lungo precariato, a volte senza fine.

MAZZUCCO Lo sta già facendo nella misura in cui le amministrazioni regionali costruiscono la loro programmazione su obiettivi e criteri esclusivamente assistenziali, per lo più privilegiandoli rispetto a quelli formativo-scientifici.

CALIFANO Sinceramente credo che la programmazione del numero degli accessi ai suddetti corsi di laurea vada aggiornata, riflettendo sul picco dei pensionamenti del personale medico del Servizio Sanitario Nazionale nei prossimi cinque anni, come nel contempo credo vadano incrementati i numeri delle borse di studio per l'accesso alle scuole di specializzazione di area medica.

Le nuove norme relative al pensionamento incideranno sulle scelte di programmazione?

GAUDIO Non credo che sia questo il problema. Abbiamo una bolla di medici che si è formata anni Settanta-Ottanta che dobbiamo esaurire per arrivare alla media europea.

DI ILIO La possibilità esiste. È necessaria una corretta programmazione del numero di medici da laureare e specializzare. Questo non sta accadendo specialmente per il numero di borse delle scuole di specializzazione.

Le stime delle organizzazioni sindacali fanno ritenere che nel prossimo futuro ci sarà carenza di medici soprattutto in alcune discipline specialistiche.

LENZI Noi sappiamo che nei prossimi anni andrà in pensione un numero di medici elevato (si tratta dei laureati della cosiddetta *bolla medica* degli anni Settanta-Ottanta). Per questo è stato chiesto ai corsi di laurea in Medicina di aumentare il numero di immatricolati dai circa 7.000 di alcuni anni fa fino agli oltre 10.000 attuali.

Per quanto detto sopra (90% di laureati sugli immatricolati) questo significa che avremo 9.000 laureati l'anno, il che ci porterà entro il 2025 circa ad avere, rispetto alla popolazione, un numero di medici equilibrato e a tas-

so di rinnovo costante, pari alla media Ocse, ma questo significa anche che in assenza di un'adeguata programmazione non saremo in grado di sostituire le competenze specialistiche. Ne discende, quindi, un ripensamento complessivo nelle scelte dei programmi di politica sanitaria.

CARRASSI Penso proprio di sì.

MAZZUCCO Non vedo la ragione, a meno che non venga ulteriormente prolungato il blocco del turnover dei docenti. Peraltro, non si dimentichi che il numero dei laureati abilitati in Italia, contrariamente a quanto spesso viene lamentato, è eccessivo.

CALIFANO In conclusione il numero programmato andrebbe non eliminato, ma progressivamente adeguato; tuttavia, se non viene compiuto uno sforzo di potenziamento delle risorse a disposizione degli atenei sarà difficile fornire ai futuri studenti una didattica di qualità.



La posizione critica del Cnsu

Qual è la posizione del Cnsu sull'attuale sistema di determinazione dei posti disponibili ogni anno?

Il tema è molto delicato, perché parte integrante di un discorso sui criteri per la determinazione dei posti disponibili; pertanto deriva dalla posizione di ogni singolo gruppo, fra quelli rappresentati nel Cnsu, sul numero chiuso in generale. Il sistema va rivisto, perché la situazione attuale non è sostenibile per lungo tempo.

Intervista ad Andrea Fiorini
Presidente del Cnsu - Consiglio nazionale degli studenti universitari



percorso di studi. Tuttavia, non si può affrontare il tema dei test se non si fa contestualmente un ragionamento di sistema interrompendo il trend negativo degli ultimi anni per quanto riguarda il finanziamento e l'investimento sull'università. Fin quando il Ffo rimarrà sottofinanziato e il blocco del turnover non permetterà di assumere nuovi docenti non potremo discutere concretamente sul numero degli studenti andando, di fatto, a predeterminare un numero limitato

di posti: questo vale anche per i corsi di Medicina se si paventasse l'introduzione di un sistema alla francese, come annunciato dal ministro Giannini. Come Cnsu abbiamo accolto molto positivamente l'intenzione del ministro di aprire tavoli tecnici sull'accesso e sulla revisione dei test perché crediamo che, in un momento di forte crisi economica, sociale e culturale, si debba investire sull'università in tutti i modi possibili, soprattutto in termini di studenti iscritti.

Secundo il Cnsu, la graduatoria unica nazionale determina equamente i posti disponibili?

Ferma restando la necessaria revisione del sistema dei test, la graduatoria unica nazionale è sicuramente uno strumento utile a rendere più equo l'accesso all'università, ma presenta anche un aspetto critico che non va sottovalutato: se da un lato permette di scegliere liberamente le sedi, il sistema italiano di diritto allo studio di fatto non garantisce questa opportunità. Pensiamo, ad esempio, a uno studente che debba trasferirsi in una regione dove il sistema del Dsu è sottofinanziato: se non potesse sostenere economicamente il trasferimento derivato dalla graduatoria nazionale, dovrebbe rinunciare al posto. Pertanto, riteniamo che solo con un sistema di diritto allo studio finanziato in maniera opportuna, sia dallo Stato che dalle Regioni, l'equità della graduatoria unica nazionale possa essere effettiva.

Ritenete giusta una selezione con i test di ingresso?

L'attuale modalità di selezione presenta numerose criticità che rendono questo sistema alquanto inefficace. Più volte, infatti, lo stesso Cnsu si è espresso in maniera critica nei confronti del test e delle sue modalità. Ad esempio, non avevamo accolto in maniera positiva la scelta di collocare il test ad aprile perché, come si poi è dimostrato nei fatti, ha discriminato fortemente gli studenti che si trovano all'ultimo anno delle superiori.

Diverse volte, tramite mozioni del Cnsu, avevamo preso una posizione critica nei confronti dell'attuale sistema di selezione per l'accesso all'università soprattutto per i corsi programmati a livello nazionale. Crediamo che sia necessario, in un momento di così alta attenzione all'accesso ai corsi di Medicina, intraprendere un confronto tra il Cnsu e il Miur. Con il ministro Carrozza eravamo arrivati, dopo mesi di lavoro, alla definizione di un tavolo che affrontasse il tema dell'accesso all'università e dei test e, come Consiglio, abbiamo ribadito tale necessità subito dopo la nomina del nuovo ministro Giannini.

Riteniamo che siano da ridefinire le modalità di accesso, e soprattutto che si avvii una seria discussione sul percorso di orientamento negli ultimi anni delle scuole superiori. Infatti, i numeri degli studenti che ogni anno provano il test di Medicina non corrispondono a un numero fisiologico per l'iscrizione a questo

Tre domande a chi ha superato il test

«Troppi quesiti di logica»

Giulia Cundari I anno

«Rivedere la formulazione delle domande»

Stefano Gnoni I anno

«La graduatoria nazionale penalizza i centri più piccoli»

Gabriele Di Carlo II anno

«L'importante è entrare, anche se in un'altra sede»

Luigi Fanzone III anno

«Prepararsi bene è indispensabile»

Francesca De Nictolis III anno

«Il test non rivela attitudini e passione»

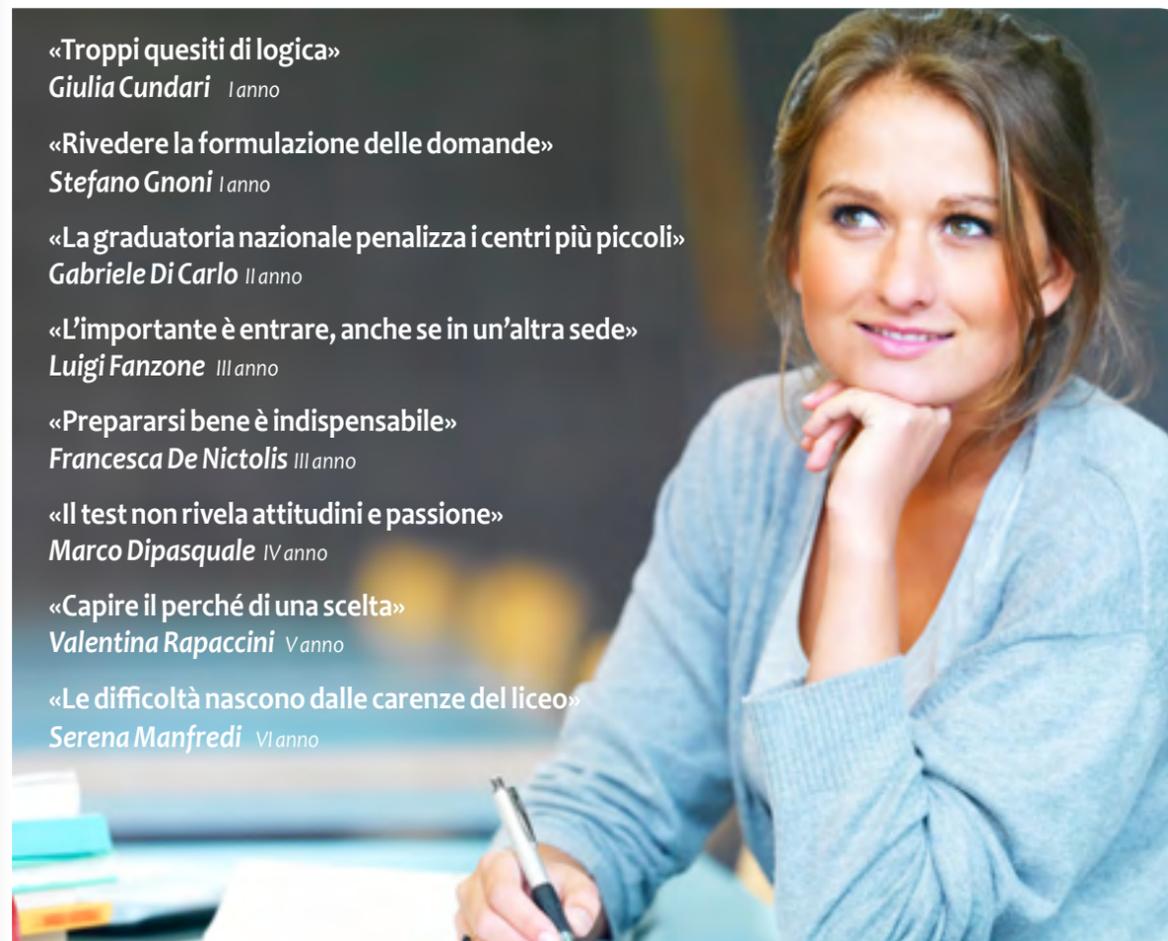
Marco Dipasquale IV anno

«Capire il perché di una scelta»

Valentina Rapaccini V anno

«Le difficoltà nascono dalle carenze del liceo»

Serena Manfredi VI anno



Per quanto tempo e in che modo ti sei preparato/a per affrontare il test di Medicina?

CUNDARI Per quanto riguarda biologia e chimica, ho ripassato i programmi svolti a scuola; mentre non ho studiato né matematica, né fisica, avendo frequentato il liceo scientifico, che mi ha garantito una preparazione sufficiente. Inoltre, durante l'estate, ho svolto dei quiz tratti dal libro *Alpha Test*.

GNONI La preparazione è iniziata già durante il percorso della scuola media superiore dando particolare rilevanza alle materie scientifiche di base che sapevo sarebbero state oggetto del test di ammissione.

DI CARLO Per affrontare il test ho frequentato un corso invernale, da gennaio a giugno, e uno estivo, per tutto il mese di agosto. Nei mesi invernali il corso consisteva in 4 incontri alla settimana, in estate tutti i giorni esclusa la domenica.

FANZONE Sono passato al primo tentativo. Da metà luglio (immediatamente dopo l'orale della maturità), fino a fine agosto, studiando dai libri di testo del liceo e usando i libri dei test per verificare la mia preparazione capitolo per capitolo. In più, una volta al giorno facevo scegliere dai miei parenti ottanta domande e simulavo un test (spesso per aumentare la difficoltà mi riducevo

<< foto Hemera/Thinkstock.com

il tempo). Ogni giorno dedicavo allo studio dalle 10 alle 12 ore. Non ho fatto corsi specifici di preparazione.

DE NICTOLIS Per prepararmi al test ho preso lezioni private di chimica e degli argomenti base di biochimica durante l'ultimo anno di liceo, perché non ritenevo sufficienti le nozioni apprese a scuola. Inoltre, a un mese dal test, quindi durante il mese di agosto, ho ripassato gli argomenti principali di chimica e biologia e mi sono esercitata molto a fare quiz, svolgendo una simulazione d'esame ogni giorno. Per due settimane ho seguito i corsi di preparazione al test offerti dalla Sapienza, che ho trovato estremamente utili al fine dell'ammissione.

DIPASQUALE Ho superato il terzo tentativo. Non ho frequentato corsi di preparazione al test. Ho utilizzato libri che riportavano test e vari consigli. Tuttavia due anni di studio in chimica farmaceutica mi sono serviti molto per affrontare brillantemente la sezione di Chimica e Fisica del test.

RAPACCINI Ho studiato da quando ho deciso di fare Medicina, cioè da ottobre dell'ultimo anno di liceo, fino a settembre, basandomi prevalentemente sui libri dell'*Alpha Test* per la preparazione ai test di ammissione per Medicina, e su libri di logica, cultura generale e materie scientifiche. Inoltre, ho frequentato dei corsi (uno organizzato da professori universitari della facoltà di Medicina di Perugia e uno organizzato dal mio liceo classico).

MANFREDA La mia preparazione è cominciata subito dopo aver ottenuto il diploma di maturità e si è protratta per tutta l'estate, fino al giorno del test di ammissione. Ho sfruttato tutto il materiale didattico studiato nel corso dei cinque anni di scuola media secondaria, utilizzando anche gli appositi testi forniti da *Alpha Test*, *Hoeppli Test* e altri. Ho completato il tutto esercitandomi sui test di ammissione degli anni precedenti.

Ritieni che i test siano troppo difficili? In caso affermativo, cosa bisognerebbe cambiare: la formulazione o i contenuti? Ovvero, su cosa dovrebbero focalizzarsi in particolare?

CUNDARI Non ritengo che i test siano troppo difficili. Piuttosto penso che non dovrebbero contenere una così elevata percentuale di quesiti di logica (che, in fondo, sono come analisi del testo). Le domande dovrebbero focalizzarsi maggiormente sulle materie scientifiche, visto che saranno oggetto prioritario degli studi del corso di laurea in Medicina.

GNONI I test presentano un grado di difficoltà adeguato all'obiettivo finale. Il suggerimento riguarda la sezione dei quiz nella quale sono presenti le domande di logica: bisognerebbe prepararle con maggiore accuratezza, perché sono formulate in modo poco chiaro.

DI CARLO I test possono diventare difficili nella misura in cui le domande proposte presuppongono competenze o nozioni totalmente estranee ai programmi di studio classicamen-



te svolti nelle scuole. Molto discutibili, inoltre, numerosi quesiti di logica la cui formulazione, spesso, appare ambigua.

FANZONE No.

DE NICTOLIS Non ritengo il test nel suo complesso troppo difficile. Alcune

<< Jasmin Merdan/123RF

frequentato corsi di biologia, genetica e chimica nel frattempo, quindi penso che il test dovrebbe riguardare in parte argomenti e nozioni che vengono apprese al liceo e in parte conoscenze più approfondite.

DIPASQUALE Ritengo che alcune domande non siano adeguate in relazione alla preparazione fornita dal liceo. Pertanto bisognerebbe evitare di formulare domande di argomenti non trattati dai normali programmi scolastici. In particolare per quanto concerne la sezione di Biologia.

RAPACCINI Credo che dovrebbe essere dato un programma preciso di riferimento con gli argomenti da trattare autonomamente, magari con l'indicazione di fonti consigliate oppure di un libro di testo da studiare; le domande dovrebbero poter essere riconducibili a un programma chiaro esplicitamente definito. Si dovrebbe dare priorità a domande di carattere scientifico, in quanto la cultura generale ha un ruolo a mio avviso secondario. Fondamentale, secondo me, resta l'esame orale, inteso come colloquio finale che non dovrebbe basarsi sulle conoscenze scientifiche, quanto dovrebbe cercare di indagare la storia umana della persona e la radicalità della sue motivazioni personali nella scelta della futura professione medica.

MANFREDA I test, a mio avviso, hanno una difficoltà media. Le diverse critiche sollevate sull'eccessivo numero di domande di logica e cultura generale sono insensate, in quanto – pur-

troppo – non tutti gli studenti hanno la possibilità di accedere a un insegnamento di livello medio-elevato nelle materie scientifiche negli anni del liceo. Ormai alla fine di questo mio percorso, oltretutto, ho potuto appurare come un'adeguata capacità di logica e pensiero siano fondamentali nello studio di molte materie previste nel piano di studi di Medicina e Chirurgia. Quindi, non cambierei nulla, soprattutto per quanto riguarda i contenuti.

Secondo te è positiva l'introduzione della graduatoria unica nazionale?

CUNDARI A mio parere è positiva, in quanto diminuisce la probabilità di raccomandazioni e conferisce agli studenti maggiori possibilità di entrare nel corso di laurea. I test, però, dovrebbero essere svolti prima di settembre, per dare modo a coloro che li hanno superati di organizzarsi a livello logistico (affitto dell'appartamento, trasloco, etc.).

GNONI Senza dubbio la graduatoria nazionale è da ritenersi positiva, in quanto esalta la regola del merito; bisogna tuttavia rilevare che gli scoramenti nella graduatoria creano disagi di natura economica e organizzativa per le famiglie.

DI CARLO Penso di no, per un semplice motivo: penalizza evidentemente i centri più piccoli. Posto che la percentuale media di candidati in grado di superare la prova sia del 10%, considerato un numero di candidati variabile un conto sarà il valore percentuale su 1.000 candidati (in

media 100 esiti positivi) ben altro su 10.000 candidati (1.000 esiti positivi che, per forza di cose, si distribuiranno in altre sedi). Si può rispondere al precedente argomento che, certamente, le grandi sedi hanno un maggior numero di posti disponibili, eppure confrontando il numero dei candidati con quello dei posti disponibili in tali sedi (Milano, Roma, Torino, Bologna) si otterrà molto spesso un rapporto assai più sfavorevole tra candidati e posti disponibili. Questo spiega, in parte, perché molti

posti disponibili nelle graduatorie delle università del Sud siano occupati da concorrenti provenienti da realtà universitarie più grandi. Oltre a ciò, non è secondario il fatto che studiare fuori sede ha un costo che non tutte le famiglie sono in grado di sostenere.

FANZONE Sì, perché in questo modo si evita quella situazione spiacevole in cui un candidato ottiene un punteggio che non gli permette di entrare nella sede scelta, ma almeno gli consente di entrare in un'altra sede.

DE NICTOLIS L'introduzione della graduatoria unica nazionale garantisce che in tutta Italia il livello di difficoltà per entrare alla facoltà di Medicina sia lo stesso, quindi da questo punto di vista è positiva. Però penso che sia veramente impegnativo per un ragazzo e per la sua famiglia dover cambiare città e non poter decidere autonomamente in quale andare. Personalmente, sono contenta di aver fatto il test prima dell'introduzione della graduatoria unica nazionale.

DIPASQUALE Sì, è positiva, sebbene ritengo che il test non sia il metodo ottimale per scegliere tra chi ha attitudini e passione per la medicina e chi ha una buona preparazione al test, ma senza una sentita passione per la conoscenza dell'uomo e del rapporto medico-paziente.

RAPACCINI Considero positivamente la graduatoria nazionale perché si ha più possibilità concreta di entrare. Se dovessero insorgere problemi di carattere personale, successivamente si può cercare di chiedere un trasferimento.

MANFREDA L'introduzione della graduatoria unica nazionale ha i suoi pro e i suoi contro. Da una parte, finalmente, la meritocrazia comincia a farsi spazio; era impensabile totalizzare un punteggio di 45 o addirittura 50 e non riuscire a entrare nell'università scelta per motivi vari e vedere che in altre parti d'Italia entravano studenti con punteggi di gran lunga inferiori. Questo, però, espone le famiglie a farsi carico di spese non indifferenti qualora il figlio dovesse essere ammesso in città lontane da quella di residenza.

Trent'anni di tutorato: realtà o utopia?

Negli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso si è andato manifestando con crescente vigore nelle università italiane il fenomeno della cosiddetta *mortalità universitaria*: il ritardo negli studi accumulato da un numero crescente di studenti sfociava in abbandoni del percorso universitario, con punte che raggiungevano il 70% degli immatricolati. A questo fenomeno si è cercato di porre rimedio anche a livello normativo.

La legge n. 382/80 istituiva il ruolo dei ricercatori universitari; essi «contribuiscono allo sviluppo della ricerca scientifica universitaria e assolvono a compiti didattici integrativi dei corsi di insegnamento ufficiali. Fra tali compiti sono comprese le esercitazioni, la collaborazione con gli studenti nelle ricerche attinenti alle tesi di laurea e la partecipazione alla sperimentazione di nuove modalità di insegnamento ed alle connesse attività tutoriali». Come si vede, si parla genericamente di attività tutoriali tra i compiti affidati ai ricercatori senza definirne le finalità, e considerandole come parte sperimentale di nuove modalità di insegnamento.

Trascorsi più di dieci anni, la legge n. 341/90 affronta la riforma degli ordinamenti didattici universitari: tra le varie novità, istituisce il tutorato «finalizzato a orientare e assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli a una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie».

Il tutorato viene infine attribuito come compito istituzionale dei professori e dei ricercatori, «re-

Sergio Morini
Presidente del corso di laurea in
Medicina e Chirurgia, Università
Campus Bio-medico di Roma

sponsabili di guidare il processo di formazione culturale dello studente». Di fatto, viene lasciata ampia autonomia di organizzare le varie «forme di tutorato» inserendole nei regolamenti didattici.

Una prima osservazione è che il tutorato viene da questo momento inteso come una forma di attività didattica e non solo un supporto alla didattica. Ciò risulta di particolare rilievo, in quanto un tutorato svincolato dal corpo docente perderebbe molta efficacia e concretezza.

La figura del docente-tutor

Questa considerazione ha spinto a ricercare modalità di insegnamento alternative alla classica lezione *ex cathedra*, attraverso una metodologia didattica più attenta alle necessità dello studente, una didattica organizzata per piccoli gruppi, un insegnamento più centrato sulla pratica, sui problemi, etc., per rendere più accessibile la materia di insegnamento e facilitare il processo di apprendimento¹: non mancano esempi, peraltro sporadici e considerati modelli di sperimentazione didattica, come l'e-

«Sergio Morini con un gruppo di studenti del Campus Bio-medico»

«Andres Rodriguez / 123RF»



sperienza del *canale parallelo* organizzato dal prof. Aldo Torsoli² nella facoltà di Medicina della Sapienza di Roma. Conferire al tutorato una dignità tra le forme di attività didattica mirate alla promozione delle capacità personali dello studente vede attribuite al docente le funzioni tutoriali: si delinea qui la figura del docente-tutor.

È però un fatto che molti docenti non hanno la possibilità di organizzare e gestire un efficace tutorato nella propria materia di insegnamento: entrano in gioco problemi strutturali, come la scarsità di risorse in termini di tempo e di personale dedicato, accentuata dalla recente contingente situazione economica dell'università, molto diversa da quella degli anni Ottanta-Novanta in cui è stata promulgata la legge. Esiste anche un problema di formazione dei docenti, spesso legati a forme tradizionali di didattica a cui non riescono a rinunciare per abitudine, per incapacità o impossibilità pratica di modificare una metodologia consolidata, pur se a volte poco adatta, o anche per mancanza di sensibilità al problema.

Pertanto, molto spesso le forme di applicazione del tutorato rimangono espressione dell'iniziativa di singoli o pochi docenti per favorire il processo di apprendimento. In alcuni atenei viene istituito un servizio di orientamento e tutorato, o analoghe entità, messe a disposizione degli studenti che ne fanno richiesta, fino all'istituzione di un servizio di *counseling* a sostegno di quegli studenti che manifestano difficoltà interpersonali, stress, ansia eccessi-

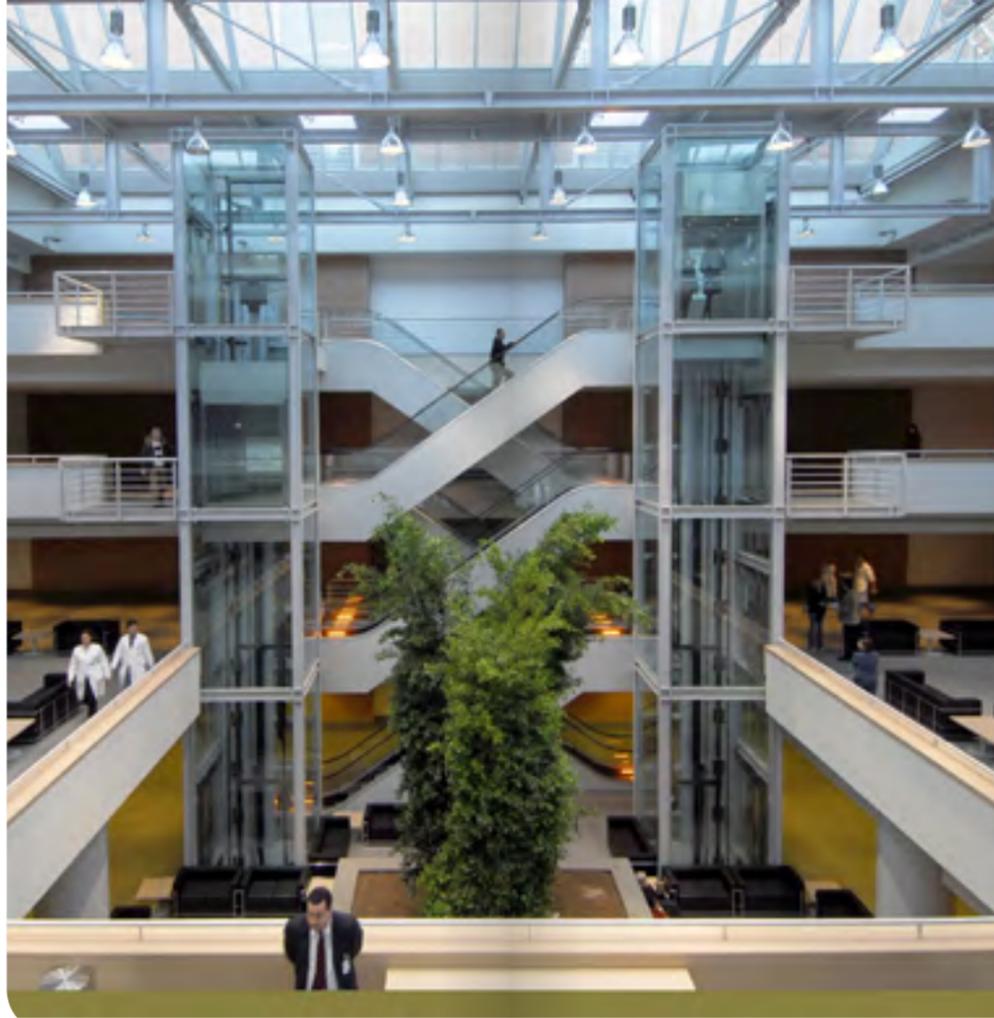
va, indecisione, etc. Più spesso, però, al servizio di tutorato viene demandato principalmente il compito dell'orientamento all'università.

Il recente *Rapporto dell'Anvur sullo Stato del sistema universitario e della ricerca 2013*³ mette in evidenza che «le criticità del sistema universitario italiano sembrano concentrarsi maggiormente durante il percorso di studi universitari, dove rimane molto alto il tasso di abbandono ed elevata l'incidenza di studenti con studi irregolari».

Senza entrare nel dettaglio del Rapporto, emerge il dato che nei corsi triennali poco più del 55% degli immatricolati risulta laureato dopo 9 anni, e gli abbandoni raggiungono circa il 37-38% del totale. Nei corsi a ciclo unico la percentuale di laureati sale al 63% dopo 9 anni, con tassi di abbandono di circa il 20%; ancora migliore è la situazione nei corsi di laurea di II livello, dove circa l'80% degli studenti consegue il titolo finale.

Il documento afferma anche che «tra i fattori da indagare vi è il ruolo della struttura dell'offerta formativa terziaria, in cui è pressoché assente il segmento professionale; della qualità della formazione nei livelli inferiori dell'istruzione; dell'orientamento in ingresso nel sistema universitario per favorire la scelta dei corsi più consoni alle capacità degli studenti; della qua-

Il Rapporto dell'Anvur segnala l'importanza delle politiche di sostegno nel percorso di studi



lità dell'insegnamento e le politiche di sostegno nel percorso di studi».

L'inefficacia dell'orientamento formativo

Viene qui indicato l'orientamento come uno dei punti critici. C'è quindi da domandarsi perché a distanza di più di venti anni si continua a evidenziare l'inefficacia dell'orientamento formativo. Le risposte possono essere molteplici.

- La *carezza di risorse*, sempre maggiore rispetto a qualche decennio fa, limita lo sviluppo di una metodologia didattica che, pur a fronte di una maggiore efficacia, necessita di più tempo e più impegno dei docenti.
- Il *depauperamento del concetto di tutorato*, finito per coincidere con quello di orientamento delle matricole, e più spesso di *orientamen-*

to in entrata, cioè rivolto agli studenti degli ultimi anni di liceo, più che agli studenti dell'università.

- L'*assenza di una strutturazione professionale del tutorato*, di un'adeguata formazione dei tutor e di ogni sistema premiale o di incentivazione, per cui all'impegno nelle attività tutoriali non corrispondono riconoscimenti in termini economici o di progressione di carriera.

Nel testo della legge citata è sottintesa anche un'altra finalità del tutorato, che si può riassumere nel contenimento delle difficoltà che lo studente incontra lungo il percorso formativo, attraverso interventi mirati a risolverne il disagio e a sviluppare le proprie capacità e potenzialità inespresse. Tale finalità mira direttamente alla formazione in senso ampio, non solo all'orientamento⁴. Si configura quindi un'ulteriore figura di tutor con funzione di consulente-consigliere dello

<< Università Campus Bio-medico di Roma

studente che mira non solo all'orientamento sul piano metodologico e professionale, ma anche allo sviluppo della personalità, degli interessi, etc.

Formare la persona nel suo complesso

Per comprendere tale principio, occorre il riferimento culturale: è una concezione antropologica che considera la persona nella sua complessità e con tutto il suo essere (centralità della persona). Solo se l'obiettivo della formazione supera il puro ambito professionale e si rivolge alla formazione della persona nel suo complesso, trova spazio il tutorato personale, che ha radice nella dimensione di servizio allo studente. Nei corsi della facoltà di Medicina si sottolinea naturalmente la centralità della persona-paziente, considerato un tutt'uno di soma e psiche. Da qui il passo è breve per considerare la centralità della persona-studente. È quindi naturale che questa concezione di tutorato abbia trovato terreno fertile proprio all'interno dei corsi della facoltà di Medicina.

L'esperienza ventennale dell'Università Campus Bio-Medico di Roma¹⁻⁵ ha consolidato due modalità essenziali di realizzazione del tutorato: il tutorato direttamente legato alle attività didattiche e quello personale. Il primo si concretizza nelle figure del tutor cognitivo, tutor d'aula e tutor clinico; il secondo si specifica nelle diverse figure che affiancano lo studente nel suo percorso formativo coordinate attraverso un servizio di tutorato.

- Il *tutor cognitivo*: è l'esperto di una disciplina e può coincidere con il

docente, conosce le dinamiche di apprendimento e aiuta lo studente a sviluppare un metodo di studio appropriato, stimolandone la capacità di autovalutazione.

- Il *tutor d'aula*: lavora a stretto contatto con il docente nell'organizzazione e gestione del corso, e delle attività teorico-pratiche con piccoli gruppi di studenti, favorendo il dialogo e i processi di apprendimento degli studenti.
- Il *tutor clinico*: sostiene gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, nell'acquisizione di abilità pratiche essenziali durante i tirocini clinici⁶.
- Il *tutor personale*: aiuta il singolo studente ad affrontare le problematiche relative allo studio e ad inquadrarle nel contesto più ampio delle relazioni interpersonali, dell'inserimento nella vita dell'ateneo e dell'ambientamento in città, per lo studente fuori sede; lo stimola pertanto ad esprimere tutta la ricchezza delle proprie potenzialità; per difficoltà che investono l'emotività e lo sviluppo della personalità indirizza lo studente a professionisti del counseling. Questa figura di tutor non è necessariamente legata alla funzione docente: buoni risultati ottengono anche studenti degli ultimi anni particolarmente motivati, che spesso riescono a colmare il gap dovuto alla naturale differenza di età tra studente e docente.

Anche grazie a questo sistema tutoriale si sono ottenuti nel tempo risultati molto incoraggianti e decisamente superiori ai parametri indicati dal Rapporto dell'Anvur.

Come valutare il tutorato?

Nel pensare a un possibile sistema premiale e di incentivazione al tutorato, si sta mettendo a punto un sistema di valutazione. Se è più facile pensare a una valutazione delle attività tutoriali nella didattica (ore di insegnamento, numero di studenti coinvolti, gradimento ricavato dai questionari degli studenti), risulta particolarmente difficile una raccolta di dati che descrivano l'attività del tutor personale, poiché il rapporto tra il tutor e lo studente non è inquadrabile in schemi rigidi. Tra i vari parametri che si possono considerare, quelli di tipo *quantitativo*, misurano la quantità del lavoro tutoriale: il rapporto numerico tra studenti e tutor; il numero di colloqui effettuati da ciascun tutor; il tempo complessivo che ogni tutor dedica al tutorato personale; il tempo che viene dedicato mediamente a ogni studente, etc.

La valutazione tutoriale deve riguardare anche i contenuti: ogni tutor redige periodicamente una scheda sull'attività svolta che, sempre nel

rispetto della *privacy*, viene valutata con i coordinatori del tutorato per misurare lo scostamento rispetto agli obiettivi iniziali; si programmano così le azioni correttive. Il processo di valutazione mira a verificare l'efficacia degli interventi correttivi e diventa la base per la progettazione futura: valutazione e progettazione sono strettamente integrati tra loro.

Pur non volendo mettere limite ai contenuti del rapporto tutoriale, si individuano i cosiddetti *requisiti essenziali* differenziati nel corso degli studi. Nei primi anni il tutor mira a orientare lo studente verso i problemi di interazione con il nuovo ambiente, la metodologia di studio, e spesso agisce rafforzando le motivazioni allo studio e alla professione. Negli anni successivi gli obiettivi riguardano soprattutto la relazione con il paziente, le problematiche etiche connesse all'attività di tirocinio clinico, la capacità di lavoro in *équipe*. L'analisi dei dati raccolti permette quindi di valutare non solo la quantità di incontri effettuati, ma

anche i rapporti dello studente con il mondo universitario in termini di curriculum, l'efficacia della metodologia di studio, l'integrazione nell'ambiente e con i colleghi, l'atteggiamento durante i tirocini, etc.

La valutazione dell'attività tutoriale non solo permette di monitorare gli interventi dei tutor e la risposta da parte degli studenti (circa il 60% degli studenti fanno ri-

corso al tutor, con un picco superiore all'80% nel I anno), ma fornisce dati per migliorare l'efficacia dei tutor, per programmare le attività di formazione periodica, per valutare la consistenza del servizio e programmare il reclutamento di nuovi tutor.

Il concetto di tutorato contiene potenzialità formative che trovano applicazione sia tra le modalità didattiche, sia in un servizio di più ampia formazione dello studente. A distanza di trent'anni dalla sua istituzione, ancora oggi il tutorato in Italia si fonda più sull'impegno volontario di docenti e tutor che su una struttura professionale organizzata. Sono quindi auspicabili una diversa organizzazione e un riconoscimento dell'importanza del tutorato e dei risultati che con esso si potrebbero raggiungere proprio nel miglioramento di quelle problematiche riguardanti gli abbandoni e i ritardi negli studi, come dimostrato nei casi in cui il sistema tutoriale ha raggiunto una maggiore e più consolidata strutturazione.

Bibliografia

- 1 Binetti P., Pontalti I., Santini D., *Il tutorato. Modelli ed esperienze nella didattica universitaria*, Società Editrice Universo, Roma 1999.
- 2 Un articolo di Aldo Torsoli, *Medicina clinica, una scienza umana*, è stato pubblicato in *Universitas* n. 78, pp. 49-52.
- 3 Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (Anvur), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*.
- 4 Binetti P., Flora C., Ferrazoli F., *Il tutorato come strategia di valorizzazione personale: lo studente come risorsa*, in "International Nursing Perspectives" 2002, 2 (3):151-164.
- 5 Bressi F., Carotti S., Perrone P., Morini S., *Il servizio di tutoring nella facoltà di Medicina e Chirurgia: esperienze ventennali e nuove prospettive dell'Università Campus Bio-Medico di Roma*, in "Medic" 2013, 21:82-89.
- 6 De Marinis M. G., Mazzaroni O., Piredda M., *Il tutor clinico tra competenze e formazione*, in "International Nursing Perspectives" 2002, 2 (3):135-141.

Il curriculum nascosto

Dimensione cruciale dell'apprendimento

Il termine *hidden curriculum* appare per la prima volta nel trattato *La vita nelle aule* del sociologo Philip Jackson che lo definì «un insieme di valori, disposizioni, aspettative sociali e comportamentali a cui lo studente si attiene e che lo avvantaggiano al fine di riuscire bene nella vita scolastica» (Jackson 1968).

Nei decenni successivi l'esplorazione pedagogica del curriculum nascosto è continuata sotto l'influsso del *pensiero costruttivista*, ovvero a partire dall'assunto che la nostra conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale. Ogni individuo crea i propri modelli per leggere l'esperienza e matura una conoscenza che è soggettiva.

Il concetto di curriculum nascosto in ambito universitario riguarda, invece, una dimensione dell'apprendimento che consente alla formazione avanzata di conoscere quali valori, atteggiamenti e modelli comportamentali concorrano a formare l'identità professionale in cui gli studenti si riconosceranno una volta laureati. Il mondo medico si avvicina alle tematiche nascoste della formazione a seguito di alcuni eventi che segnarono profondamente la *medical education* (Zannini 2011). Tra il dicembre 1993 e il gennaio 1994, infatti, venne rivelato che negli anni Cinquanta in America erano stati condotti studi sperimentali sugli effetti delle radiazioni che coinvolgevano, oltre alla popolazione civile adulta, anche neonati e bambini. Ci si chiese allora come avevano potuto gli scienziati e i medici coinvolti permettere questa sperimentazione, quali fossero i loro valori etici (Hafferty 1994). Conseguentemente, si intensificarono i corsi sull'etica nelle facoltà di Medicina che, tuttavia, si rivelarono inefficaci poiché quanto insegnato in aula, quanto scritto nei curriculum formali, non corrispondeva al comportamento del medico quando si relazionava con il paziente in corsia (Zan-

Annalisa Raso
Dottoranda in Scienze infermieristiche nell'Università di Roma Tor Vergata
Maria Grazia De Marinis
Presidente del corso di laurea in Infermieristica, Università Campus Bio-Medico di Roma

nini 2011). Si comprese che la formazione non è solo quella intenzionale che avviene nelle aule e comprovata dal raggiungimento di obiettivi formali e codificati. La formazione è multidimensionale e va cercata nelle relazioni tra docenti e studenti, nei modelli comportamentali, nella struttura organizzativa del sistema, nelle

abitudini: ovvero negli elementi che costituiscono il curriculum nascosto (Hafferty 1994).

Come influisce sul rapporto medico-paziente

Nel 1998 Frederic Hafferty pubblica *Beyond Curriculum Reform: confronting medicine's hidden curriculum* in cui esplora il curriculum nascosto nella formazione medica: un testo che diventerà una pietra miliare per gli autori che in seguito esplorano la formazione non intenzionale nell'ambito delle scienze della salute. Hafferty definisce l'*hidden curriculum* come *un insieme di elementi di organizzazione strutturale e culturale che influenzano l'apprendimento* e individua quattro vie attraverso cui esplorarlo: le politiche organizzative e di sviluppo, le procedure di valutazione, l'allocatione delle



L'accesso alla facoltà di medicina nei paesi Ue

risorse e i linguaggi e le metafore utilizzate nei contesti formativi.

L'esigenza di esplorare la formazione nascosta in medicina parte dai numerosi infruttuosi tentativi perpetrati nei primi anni Novanta di modificare la formazione medica per umanizzarla (Hafferty, 1998). Hafferty porta alla luce il fatto che è poco utile continuare a realizzare corsi di etica quando il problema è insito nella relazione medico-paziente. Contemporaneamente, viene maturato il concetto di *patient centered care*, ovvero cure prestate nel rispetto e in risposta alle preferenze, ai bisogni e ai valori dell'assistito e nella sua piena considerazione in ogni decisione clinica (De Marinis 2011). Nel 2001 l'Institute of Medicine delinea quattro elementi propri della *patient centred care*: un'assistenza compassionevole ed empatica, il coordinamento e l'integrazione delle strutture e di tutto il personale, il comfort che deriva dall'organizzazione di tempi e spazi a misura d'uomo. Per permettere agli studenti di mettere in atto cure centrate sul paziente è necessario creare un ambiente favorevole ai rapporti, alle relazioni, ai contatti umani. Ai corsi di etica si affiancano così seminari di psicologia medica, antropologia sanitaria, ma anche teatro, arti figurative e musica. Ad oggi, il panorama internazionale offre risultati incoraggianti riguardo alle cure centrate sul paziente in termini di diminuzione della durata del ricovero, soddisfazione del paziente e attuazione di trattamenti efficaci ed efficienti (De Marinis 2011).

La letteratura medica sul curriculum nascosto è in costante crescita e tocca

una molteplicità di tematiche: la relazione d'aiuto (Haidet 2005, Browning 2007), le differenze di genere (Philips 2009), la relazione con il docente (Haidet 2006). Negli ultimi 7-8 anni anche l'infermista ha mostrato l'interesse sull'argomento e sono stati pubblicati studi che fanno riferimento al curriculum nascosto in merito a: l'interazione infermiere-paziente e le *interpersonal skills* (Jones 2007), la condizione di essere in sovrannumero rispetto al personale di reparto in tirocinio (Allan 2011) e l'incompetenza del docente (*faculty incivility*) (Del Prato 2012). Per quanto concerne il panorama nazionale, nel 2011 Zannini esplora il curriculum nascosto nella formazione infermieristica dal punto di vista dei docenti concludendo che gli atteggiamenti di *caring*, la centralità della relazione e la capacità di costruire la conoscenza partendo dalla pratica sono elementi cruciali della professionalità infermieristica.

Un concetto mutevole

La ricerca nell'abito del curriculum nascosto nella *higher education* è stata riconosciuta come fondamentale in ragione dell'allungamento del periodo di studi per orientare e dirigere al meglio i professionisti del futuro (Margolis, 2001). Di fronte a una letteratura così variegata viene, però, spontaneo chiedersi se tutti condividano la stessa idea di curriculum nascosto. Sicuramente, si tratta di un concetto mutevole che viene influenzato dagli eventi socio-culturali del momento; d'altro canto è comunque necessario che i ricercatori abbiano un punto di partenza comune al fine di guidare e migliorare la formazione, e quindi i

professionisti che verranno. L'auspicio è quello che il dibattito sul curriculum nascosto possa continuarsi in modo propositivo e costruttivo partendo dal definire che cos'è per arrivare a incidere sulla formazione e, ultimo e più importante, sulle pratiche cliniche.

Bibliografia

- Allan H.T., Smith P., O'Driscoll M. (2011), *Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory-practice gap?*, J. Clin. Nurs. 20: 847-855.
- Browning D. M. et al. (2007), *Difficult conversations in health care: cultivating relational learning to address the hidden curriculum*, Acad. Med. 82: 905-13.
- De Marinis M. G., Matarese M., Piredda M. (2013), *Il paziente al centro del sistema sanitario: una questione di curriculum nascosto*, Med. 21(1): 37-42.
- Del Prato D. (2013), *Student's voices: the lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education*, Nurse Educ. Today 33(3): 286-90.
- Hafferty F.W., Franks R. (1994), *The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education*, Acad. Med. 69(11): 861-871.
- Hafferty F.W. (1998), *Beyond the curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum*, Acad. Med. 73(4): 403-407.
- Haidet P., Kelly P.A., Chou C. (2005), *Characterizing the patient-centeredness of hidden curricula in medical schools: development and validation of a new measure*, Acad. Med. 80: 44-50.
- Haidet P., Stein H.F. (2006), *The role of the student-teacher relationship in the formation of physicians. The hidden curriculum as process*, J. Gen. Intern. Med. 21: 16-20.
- Institute of Medicine (2001), *Crossing the quality chasm: a new health system for the 21st century*, National Academy Press, Washington (DC).
- Jackson P. W. (1990), *Life in classrooms*, Teacher College Press, New York.
- Jones A. (2007), *Putting practice into teaching: an exploration study of nursing undergraduates' interpersonal skills and the effects of using empirical data as a teaching and learning resource*, J. Clin. Nurs. 16(12): 2297-307.
- Margolis E. (2001), *The hidden curriculum in higher education*, Routledge, London.
- Phillips C. (2009), *Student portfolios and the hidden curriculum on gender: mapping exclusion*, Med. Edu. 43: 847-853.
- Zannini L., Randon G., Saiani L. (2011), *Il curriculum nascosto nella formazione infermieristica*, Med. Chir. 52: 2292-296.

L'ammissione agli studi medici in Europa non è impresa facile, essendo ovunque le strategie di immatricolazione – pur se diversificate – strettamente correlate alla corretta pianificazione dei fabbisogni. Un compito complesso da regolare: se una carenza può mettere a rischio il raggiungimento degli obiettivi sanitari, un eccesso di offerta potrebbe creare disoccupazione di personale altamente e specificamente formato e maggiorazioni nei costi della sanità pubblica.

Prevale in generale la competitività, ma i criteri di selezione presentano significative differenze tra Paesi e tra istituzioni universitarie in relazione a vari aspetti, come i requisiti culturali, la votazione riportata nel diploma finale della scuola secondaria e/o nei test attitudinali di ingresso alla facoltà e l'eventuale riserva di posti a favore di categorie studentesche talentuose o socialmente disagiate (come in Germania).

Diverse le disuguaglianze anche rispetto al periodo della selezione effettuata pre o post immatricolazione (Francia, Belgio e Svizzera). Soluzione quest'ultima verso la quale sembra propendere per il futuro il ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca Stefania Giannini, «favorevole a lasciare l'accesso libero al primo anno per poi selezionare gli studenti negli anni successivi».

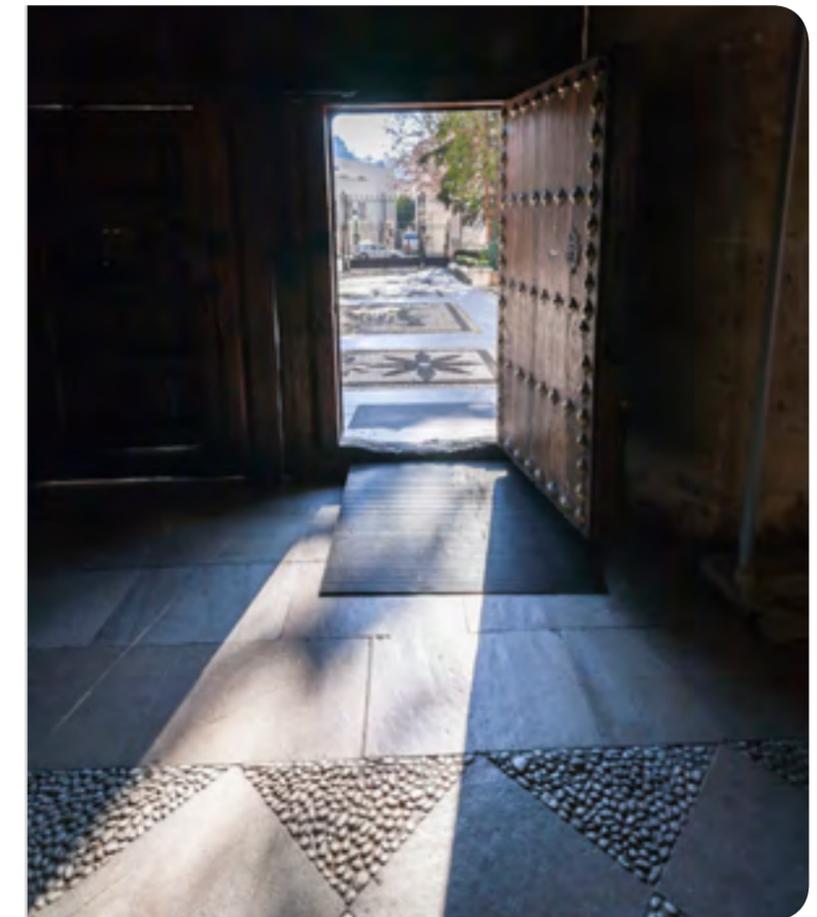
Piuttosto comune è comunque la volontà di attualizzare (in molti casi a partire dall'a.a. 2016) le modalità selettive per renderle più rispondenti ai profondi cambiamenti intervenuti nelle conoscenze mediche (specie quelle riferite alla biologia cellulare e genetica) e ai requisiti non strettamente scientifici (ad esempio informatica, esperienze extracurricolari, conoscenze di tipo umanistico oltretutto di lingue estere aggiuntive all'inglese), che, ampliando gli orizzonti culturali e intellettuali, migliorino le possibilità di assistenza dei pazienti in società sempre più multietniche.

Luigi Moscarelli

Alcuni esempi concreti

In Francia la procedura è molto articolata e selettiva, con un percorso tra i più lunghi (da 9 anni per Medicina generale a 11 per le altre specialità), che rischia di instaurare un clima altamente competitivo e poco collaborativo. Per tutti i settori di studio, gli studenti in possesso di *baccalauréat* presentano via internet la loro candidatura, indicando in ordine di preferenza le varie tipologie di studi superiori richieste. In presenza della disponibilità dei posti e del posizionamento utile dei candidati nelle procedure selettive universitarie, gli ammessi (circa il 15-20% dei candidati) ottengono l'immatricola-

<< Rettorato dell'Università di Granada digicomphoto/123RF



lazione ai Paces (*Premières Années Communes Aux Etudes de Santé*), primo anno di studi comune ai 4 ambiti medici: Medicina, Farmacia, Odontoiatria e Ostetricia.

Soltanto gli studenti che superano l'esame del 1° semestre (con studi in chimica, biologia, istologia etc., in media solo l'85% degli aspiranti) sono ammessi al 2° semestre; i bocciati sono indirizzati ad altri percorsi formativi. La selezione più dura avviene per l'iscrizione al 2° anno – la cui quota di ammissibili è annualmente fissata per decreto – anche tenuto conto che il 1° anno dei Paces può essere ripetuto solo una volta.

Un'ulteriore selezione tramite le cosiddette *Epreuves Classantes Nationales* (Ecn) – la cui procedura sarà informatizzata dal 2016 – riguarderà l'ammissione alle specializzazioni mediche di coloro che hanno ottenuto, al termine degli studi di 2° livello, il diploma generale in scienze mediche.

In **Spagna** l'accesso alle facoltà universitarie è subordinato a una combinazione di requisiti: la votazione riportata al diploma di *bachiller* e – sulla base del Real Decreto 1892/2008, entrato in vigore dall'a.a. 2009-10 – il superamento di uno specifico esame denominato *Pau* (*Prueba de Acceso a la Universidad*) nei singoli atenei, destinato a valutare la maturità degli allievi, nonché le conoscenze e competenze acquisite durante gli studi secondari.

L'esame è articolato in due fasi: quella generale obbligatoria, che pone l'accento su quattro mate-

rie di base (uso e comprensione del linguaggio, conoscenza di una lingua straniera, commento scritto di un testo informativo o divulgativo); quella specifica volontaria su una delle materie del *bachillerato*, che può migliorare la votazione finale per l'ammissione universitaria.

Le prove di accesso sono organizzate congiuntamente dall'amministrazione educativa e dalle università pubbliche mentre il coordinamento è gestito dalla *Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria*.

Più simili a quelle statunitensi le strategie messe in atto nel **Regno Unito**, dove le scuole mediche fissano annualmente i propri criteri di selezione, frutto della combinazione di requisiti scolastici pregressi, di conoscenze scientifiche di base e di qualità personali (ad esempio lettere di presentazione, interviste, etc.).

In generale, i candidati in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore *Gcse* (*General Certificate of Secondary Education*) possono inoltrare la domanda di ammissione a 4 Scuole mediche di loro scelta attraverso l'*Ucas* (*Universities and Colleges Admission Service*). Saranno poi sottoposti a specifici test:

Le modalità selettive cercano di rispondere ai cambiamenti nelle conoscenze mediche e in competenze non scientifiche



- **Clinical Aptitude Test** (Ukcat), utilizzato nella procedura selettiva di 26 facoltà mediche, destinata ad accertare il possesso delle capacità mentali, attitudinali e comportamentali, ritenute imprescindibili per l'esercizio della professione medica;
 - **Biomedical Admission Test** (Bmat) – sulla falsariga dell'analogo test statunitense – esame più selettivo espressamente richiesto per l'ammissione a corsi di 1° ciclo nell'Università di Cambrid-

ge, nell'Imperial College di Londra, nell'Università di Oxford e nell'University College London Medical School;

- **Graduate Medical School Admission Test** (Gamsat), richiesto per l'ammissione a corsi di 2° ciclo presso la St George's University of London, l'University of Nottingham, l'University of Wales e la Keele University.

Solo i candidati che avranno superato il test previsto saranno convocati alla prova finale (*l'interview*),

<< Andres Rodriguez / 123RF

condotta da una commissione esaminatrice specializzata per accertare, oltre al possesso delle conoscenze teoriche (soprattutto chimica, fisica, biologia), eventuali esperienze professionali o di volontariato pregresse, la capacità di lavorare in gruppo e le motivazioni personali, che indirizzano i candidati alla professione medica.

Secondo i dati forniti recentemente dall'*Ucas*, rispetto a 10.000 richieste annue di immatricolazione, oltre 5.000 sono gli ammessi, di cui oltre la metà (57%) donne e molto pochi sono coloro che iniziano gli studi a quarant'anni.

Le strategie di reclutamento avviate nel Regno Unito a inizio secolo (*graduate entry* e raddoppio dei posti disponibili) hanno cercato di ovviare al basso tasso di medici (nel 2005 c'erano 2,1 medici inglesi per 1.000 abitanti rispetto alla media di 3 o 4 per 1.000 abitanti negli altri Paesi Ue), che per molti anni aveva favorito una notevole *importazione* di medici esteri.

Più articolata per tipologia di ammissibili risulta la strategia adottata in **Germania**, che è gestita da un organismo federale, l'Ufficio centrale per l'attribuzione dei posti nell'ambito dell'insegnamento superiore (*Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen-Zvs*).

Possono candidarsi i possessori dell'*Abitur* (*Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife*), ma quote di posti sono riservate per il 2% agli studenti diversamente abili o con difficoltà socio-economiche (*Härtefälle*), per il 20% ai *Talented 20*, che al diploma con-

clusivo degli studi secondari hanno riportato la media più alta della loro classe e per il 20% agli idonei degli anni precedenti in lista d'attesa da più tempo.

Dopo l'abolizione del 1997, è stato reintrodotta il test *Essai für Medizinische Studiengänge* non obbligatorio, ma utile per migliorare il punteggio complessivo e la possibilità di essere positivamente selezionati nel corso dell'intervista conclusiva.

Modalità diverse per etnia riguardano invece la **Svizzera** ove la componente di *lingua tedesca* prevede – sul modello tedesco – il superamento di un test attitudinale.

Per la parte di *lingua francese* e in **Belgio** l'accesso avviene senza particolari restrizioni, ma la selezione – analogamente al modello francese – è rinviata all'anno successivo e si basa sui risultati conseguiti nel primo anno di studi.

Tale modalità ha originato negli ultimi tempi una pratica corrente per gli studenti tedeschi e francesi di aggirare l'ostacolo: chiedere l'iscrizione nei due Paesi che, per arginare il fenomeno, hanno allo studio nuove modalità di selezione.

Un atteggiamento profondamente diverso da quello registrato in molti Paesi dell'**Europa dell'Est** (ad es. **Slovacchia**, **Ungheria**, **Polonia** e **Romania**), che, per essere più attrattivi, organizzano spesso corsi in lingua inglese e usano criteri di ammissione più favorevoli agli studenti internazionali, in fuga dalle stringenti selezioni nazionali e che contano poi sulla spendibilità europea del titolo ottenuto.

Le linee programmatiche per l'università

Qualità, semplificazione, diritto allo studio, valutazione: questi gli assi portanti delle *Linee programmatiche per l'università*, presentate in Senato lo scorso 27 marzo dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini. Nel suo intervento ha affrontato molti dei nodi su cui è in atto la discussione sul futuro dell'università: dal finanziamento del sistema alla valutazione della didattica e della ricerca, dal diritto allo studio alla qualità dell'offerta formativa, dalle sinergie con il mondo del lavoro all'internazionalizzazione, passando per l'orientamento, l'innovazione digitale, la programmazione. Criticità di sistema che si innestano sul fenomeno dell'ipertrofia normativa che grava sui nostri atenei ormai da un quindicennio, e che ha trasformato il cammino dell'innovazione in un cantiere riformistico pressoché permanente.

Non è un caso che il ministro Giannini abbia esordito con il richiamo alla semplificazione delle procedure, sia di

<< Il ministro Giannini



accreditamento dei corsi di studio, sia di valutazione e reclutamento dei futuri docenti e ricercatori, introdotte dalla legge 240/2010:

«Il settore dell'università soffre da troppi anni di una stratificazione molto complessa di norme. Ciò avviene nonostante la cosiddetta legge Gelmini (la legge 30 dicembre 2010, n. 240) avrebbe dovuto inaugurare una nuova fase nella governance, nei meccanismi del finanziamento, nel reclutamento e nella valutazione. Di fatto questo non è successo e la situazione che il Ministero e gli atenei vivono ogni giorno è diversa. Come mai? Da un canto la legge 240/2010 ha delegato a numerosi interventi di vario rango ordinamentale e amministrativo la concreta applicazione delle norme. Dall'altro non si è trattato di un testo consolidato che ha fatto pulizia di quello che c'era prima, per cui siamo ancora alle prese con norme – ad esempio sullo stato giuridico, sul reclutamento, sulla didattica – ereditate dal passato. Le più antiche risalgono addirittura a ottanta anni fa e non sono state aggiornate! Invece di semplificare, in alcuni casi abbiamo complicato. Invece di chiarire, in alcuni casi abbiamo creato nuove ambiguità».

L'Abilitazione Scientifica Nazionale

Il ministro si riferisce in particolare alla recente esperienza dell'Abilitazione Scientifica Nazionale, i cui esiti hanno generato i malumori della comunità scientifica e i ricorsi dei non abilitati, che hanno sollevato non poche riserve sulle metodologie utilizzate dalle commissioni ministeriali, costrette comunque a valutare migliaia di prodotti di ricerca in un lasso di tempo relativamente breve. Vi è poi il problema della formulazione dei criteri per l'Anvur, che secondo il ministro non deve diventare un «controllore ex ante», ma acquisire il ruolo di «valutatore ex post».

Di qui la necessità di procedere a una triplice semplificazione: delle procedure di accreditamento

dei corsi di laurea, della gestione finanziaria (in modo da incentivare la qualità delle performance degli atenei) e del reclutamento. Ne emerge l'istanza di ripensare l'abilitazione scientifica, nella prospettiva di operare «una liberazione del reclutamento» e di rafforzare l'azione di monitoraggio dell'Anvur e gli obblighi di bilancio imposti agli atenei. Per riuscire in questa missione, il ministro auspica dalla politica una capacità progettuale di ampio respiro, che consenta la definizione di strategie di crescita e sviluppo a lunga scadenza:

«Questi interventi di semplificazione e liberazione necessitano di una condizione preliminare: superare quella cronica mancanza di programmazione che fa in modo che alla fine dell'esercizio finanziario le università non abbiano ancora certezze né sulle iscrizioni delle somme in entrata per l'anno che si sta chiudendo né sulla quota di risorse che verranno trasferite nell'anno successivo, quota a quella data ancora oggetto di negoziazioni in sede di Legge di stabilità. Programmazione, dunque. Perché la variabile tempo è inevitabilmente il punto cruciale del futuro del sistema universitario. E spesso conta di più la prevedibilità delle risorse, rispetto alla mera quantità. Per questo lavorerò affinché la consistenza di qualunque finanziamento relativo al sistema universitario, al netto di interventi specifici dovuti a norme ineliminabili, sia su base pluriennale, almeno triennale, per essere coerente con quanto previsto dalle norme vigenti ma mai veramente applicate».

Semplificazione delle procedure: sia di accreditamento dei corsi di studio, sia di valutazione e reclutamento dei futuri docenti e ricercatori

La Fondazione per il merito

Sul fronte delle politiche di sostegno al diritto allo studio, il ministro punta al potenziamento della Fondazione per il merito (introdotta dalla Legge 240/2010), e fino ad oggi mai fatta oggetto di investimenti significativi da parte dei governi che si sono avvicendati.

La Fondazione per il merito come strumento innovativo, non solo sul piano inclusivo, ma anche sul versante della collaborazione tra mondo delle professioni e sistema formativo, chiamato a valorizzare al meglio le capacità e le best practice dei nuovi attori. L'obiettivo è infatti legare l'erogazione delle borse di studio (ancora troppo esigue nel numero e nell'importo) alla reale qualità delle performance degli studenti meritevoli: un discorso valido tanto per gli iscritti ai corsi di laurea, quanto per i dottorandi e gli specializzandi di area medica. Allo strumento delle borse di studio dovrà affiancarsi quello dei prestiti d'onore, già diffusi in altri paesi, più attivi dell'Italia nella promozione di una effettiva e reale cultura dell'integrazione:

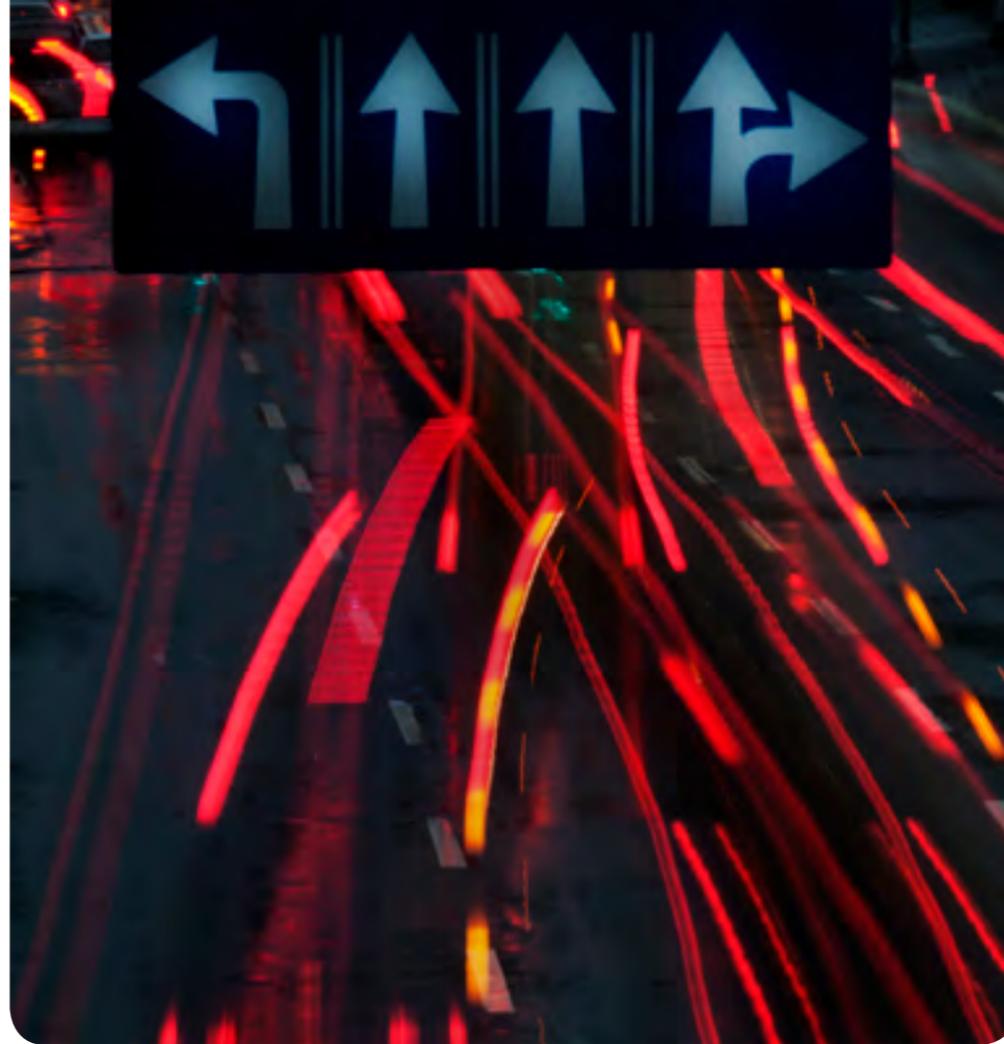
«Altro strumento da cui ripartire è la Fondazione per il merito attraverso la quale avvicinare il mercato

del lavoro agli studenti migliori per consentire alle imprese di intercettare i talenti e agli studenti di avere percorsi preferenziali per il sostegno del percorso di studi e l'ingresso nel mercato del lavoro. So che la Fondazione non gode di ottima salute, ma mi impegno a farne uno strumento reale di sostegno al merito. E l'argomento della Fondazione mi consente di accennare a un'altra questione che mi sta particolarmente a cuore: quella dei prestiti d'onore. Uno strumento già praticato con successo in altri Paesi – negli Usa, in Gran Bretagna, in Canada – che dobbiamo diffondere anche in Italia, in un'ottica di parallelismo, non di sostituzione o supplenza del diritto allo studio. Mentre il diritto allo studio deve rappresentare la base di garanzia per tutti gli studenti capaci e meritevoli in stretta correlazione con il reddito, il prestito deve essere concepito come un sostegno meritocratico, a condizione che il sistema dei prestiti, appoggiandosi a un Fondo di garanzia, sia complessivamente meno gravoso per gli studenti».

Distinzione dei ruoli tra Miur e Anvur

Ribadita l'importanza delle azioni di orientamento in ingresso e in uscita, rese urgenti anche dai dati sui laureati e sugli abbandoni (pressoché in caduta libera), il ministro richiama la necessità di definire strategie valutative all'altezza delle sfide ambiziose che l'università italiana si pone nello scenario multiforme della società complessa. A tal fine sarebbe necessario operare una netta distinzione

<< Linierry/Photos.com



di competenze tra Anvur e Miur: con l'Agenzia chiamata a concentrarsi sulle operazioni di valutazione e accreditamento, «affinando le proprie metodologie, anche in una prospettiva di adeguamento degli standard di qualità con quelli europei»; con il Ministero destinato a esercitare una decisa azione autorizzativa, assumendosi «la responsabilità di intervenire, anche in maniera dura, su corsi che non rispondono ai requisiti richiesti». Ne deriva l'istanza di legare gli esercizi di valutazione della ricerca ai dettami della programmazione triennale, senza trascurare il dovere di monitorare il processo del cambiamento, anche mediante la realizzazione della banca-dati dei prodotti della ricerca prevista dalla legge 1/2009 (fino ad oggi rimasta inevasa):

«Il raggiungimento dell'eccellenza è misurato ma non dipende dall'Anvur. È chiaro, ad esempio, che l'eccellenza nel settore della didattica è una frontiera ancora tutta da esplorare per il nostro sistema universitario. Se, infatti, la qualità media degli atenei italiani può dirsi tutto sommato buona, manca una reale competizione sulla didattica. Ecco perché io ritengo che non vadano scoraggiati, anzi vadano favoriti percorsi di formazione d'eccellenza. Quelli, cioè, sui quali le università investono le proprie risorse migliori, le migliori pratiche didattiche, il grado di internazionalizzazione più alto. Percorsi che vanno incentivati, perché a sua volta sia incentivata la qualità della formazione specialistica e il suo raccordo con il mondo del lavoro, magari con percorsi sperimentali che coniughino in una sorta di ciclo unico laurea e dot-

torato. E di questo poi l'Anvur dovrà tenere il debito conto.

Sulla valutazione fatemi infine dire una parola per quanto riguarda le discipline umanistiche. Nessuno contesta che la valutazione debba esserci, ma chiaramente non può e non deve essere ricondotta in modo forzoso ai criteri quantitativi e bibliometrici caratteristici delle discipline scientifico-tecnologiche: a tutti i livelli (dal reclutamento alla valutazione dei profili dei docenti e delle strutture) la specificità delle scienze umane e sociali deve essere accuratamente salvaguardata».

Salvaguardare l'identità scientifica e culturale

La valorizzazione delle discipline umanistiche pone la questione della salvaguardia dell'identità scientifica e culturale del Paese, che non può prescindere dalla progressiva apertura dei nostri atenei alle migliori realtà accademiche europee e internazionali. Un'apertura che il ministro Giannini invita a perseguire con forza, attraverso un rinnovamento culturale che deve passare anche attraverso la ricezione delle direttive europee e il perseguimento degli obiettivi di Horizon 2020. Risorsa irrinunciabile è dunque l'internazionalizzazione che – facendo leva sui modelli di mobilità studentesca consolidati (non a caso il ministro auspica la creazione di un Erasmus curricolare) – incentivi la semplificazione delle procedure dei programmi ministeriali di rientro dei cervelli e di mobilità dei ricercatori, impegnati nel fare dell'innovazione una vera e propria missione deontologica. Un processo virtuoso

che passa attraverso la definizione di appositi canali di finanziamento, che per il ministro potranno trovare collocazione anche all'interno del Fondo di finanziamento ordinario delle università, nonostante la costante decurtazione delle risorse pubbliche:

«L'apertura del sistema universitario è un obiettivo urgente e improcrastinabile. Apertura verso l'Europa con incentivi alla mobilità degli studenti e dei ricercatori, approfittando dei nuovi strumenti europei come Erasmus-plus o i bandi Marie Curie ed ERC che sono uno degli strumenti fondamentali del pilastro sull'Excellent Science di Horizon 2020. Apertura verso nuove metodologie della formazione, mettendo a frutto e a sistema esperienze d'eccellenza che già esistono nel nostro Paese. Apertura nei confronti del mondo dell'impresa e dell'autoimprenditorialità, nella pro-

spettiva occupazionale, fruendo anche di appositi flussi di finanziamento europei come la Garanzia giovani e i fondi strutturali, rispettivamente sugli obiettivi tematici della ricerca e dell'occupabilità in raccordo con le realtà regionali.

Inoltre, l'internazionalizzazione deve prevedere un drastica semplificazione degli strumenti attualmente esistenti per la mobilità e favorire il cosiddetto “rientro dei cervelli” (oggi articolato in una pluralità di interventi) che, attraverso il consolidamento delle posizioni negli organici degli Atenei, deve divenire uno degli strumenti strutturali che alimentano il reclutamento. Tale strumento va adeguatamente stimolato, sostenuto e riconsiderato per tenere sempre meglio conto dei fattori di reale e profonda attrattività del sistema universitario nei confronti di tanti “ita-

liani globali”. E vi si deve aggiungere una mobilità (da finanziare eventualmente attingendo a fondi specifici extra-Ffo) di visiting professors».

E-learning e duttilità linguistica

Sul piano didattico e formativo, tale processo virtuoso non prescinde dall'incentivazione di due aspetti cogenti nell'attuale fase digitalizzazione delle conoscenze: e-learning e duttilità linguistica. L'accento posto sull'importanza dei corsi erogati in modalità telematica e in lingua inglese è motivato anche dalla particolare fase di riforma cui sono sottoposte le università telematiche, tenute a rispondere (al pari degli atenei frontali) a requisiti minimi inderogabili, destinati a minarne la sostenibilità. In particolare, il ministro richiama la dimensione innovativa dei Massive Open Online Courses (i cosiddetti Mooc), corsi aperti e gratuiti che stanno imprimendo all'e-learning una spinta sempre più mobile e dinamica. Va da sé che la sfida dell'internazionalizzazione è legata sia all'innovazione tecnologica, sia alla maturazione di un'effettiva integrazione linguistica, che si fondi sull'uso dell'inglese come lingua ufficiale della ricerca e della scienza:

«Internazionalizzare significa anche osservare con grande curiosità, attenzione e capacità di innovare ciò che sta succedendo nel mondo sul fronte della didattica. Penso ad esempio all'innovazione delle metodologie didattiche – che dal Mit di Boston stanno conoscendo una crescente fortuna a livello globale – e che può aiutare a intercettare platee altri-

menti irraggiungibili di persone, dando loro una reale opportunità di formazione, e quindi di emancipazione. In Italia si devono creare le condizioni immediate perché le istituzioni di formazione superiore pubblichino molte più Open educational resources di quanto non abbiano fatto finora. C'è infatti già molto materiale didattico digitale, che però necessita in generale di essere rivisto e poi pubblicato in maniera semplificata e strutturata. I benefici sarebbero molteplici ed evidenti, incluso quello di aumentare considerevolmente la visibilità internazionale del sistema educativo italiano. Anche l'apertura verso i cosiddetti Mooc (Massive Open Online Courses), quanto meno per alcuni corsi di studio, è auspicabile nella direzione di una estensione del distance learning opportunamente guidato. Infine, vanno incoraggiati i corsi universitari che prevedono insegnamenti in lingua inglese. Per allenare i nostri studenti a competere nel mondo, e per attrarre studenti stranieri a considerare l'Italia come un segmento educativo della loro vita e un'opportunità di crescita».

Apertura interna e internazionale

Nell'ottica di tale programma ineludibile la questione dei visti per studenti e ricercatori, «anche nella prospettiva di una portabilità delle carriere nello Spazio europeo della ricerca (Era)». Le carriere all'estero dei giovani studiosi pongono il problema della piena riconoscibilità e della valutazione delle competenze, in un mercato del lavoro sempre più

globale e competitivo. Per agevolare l'inserimento dei laureati all'estero sarebbe pertanto opportuno migliorare il sistema del riconoscimento dei titoli e agevolare la spendibilità delle *best practice* maturate all'interno di atenei sempre più interattivi, che facciano dell'accREDITAMENTO un volano identitario in grado di trascendere la discussione, a tratti ridondante, sul valore legale del titolo di studio. Competere nello scenario internazionale significa anzitutto abbattere i tempi della burocrazia e dismettere la cortina dell'autoreferenzialità, due dei limiti strutturali e culturali dell'accademia:

«Infine, mentre cerchiamo di competere a livello internazionale, dobbiamo favorire la piena apertura del sistema universitario a livello europeo, che passa anche per la possibilità di pieno e immediato riconoscimento dei titoli. In questo senso, penso che una delle attività utili da promuovere nel nostro semestre di presidenza possa essere quello di

una "tabella di conversione" dei titoli di studio, che permetta a tutte le università di parlare la stessa lingua. Dopo l'apertura internazionale, chiudo con una parola sull'apertura "interna", quella tra i mondi che convivono in Italia e che devono diventare sempre più osmotici. Impresa e industria da un lato; università e ricerca dall'altro. Quello che vale per tutto, vale probabilmente prima di tutto qui: non abbiamo più tempi per dogmi e steccati. Dobbiamo essere bravi a creare nuove competenze, a partire da quelle relative all'imprenditorialità: dobbiamo insegnare agli studenti che il mondo del lavoro del XXI secolo richiede loro non solo di costruire un buon curriculum vitae, ma di saper scrivere, insieme ai colleghi, anche un buon business plan».

L'interazione virtuosa tra università e impresa

Si impone dunque una maggiore apertura del sistema universitario a collaborazioni con attori differenti da quelli pubblici, che non sono più in grado (come un tempo) di sostenere, integralmente, il carico dei finanziamenti necessari allo svilup-

po dell'alta formazione. Per questa ragione il ministro rilancia la prospettiva di una più intensa sinergia con gli attori privati disposti a investire in ricerca nelle nostre università: una tendenza in crescita negli ultimi anni, che attesta non solo la qualità delle performance dei nostri atenei, ma anche l'insorgere di una nuova cultura collaborativa tra università, opinione pubblica e tessuto produttivo, nel segno di una crescita volta a far fronte alle conseguenze economiche e occupazionali di una crisi arginabile con un'accelerazione dinamica delle conoscenze. Di qui l'auspicio del ministro a far sì che gli atenei si aprano sempre di più al mondo dell'impresa, nel segno di una interazione sempre più serrata e virtuosa:

«Aprirsi all'impresa significa anche stimolare l'impiego di risorse di provenienza diversa rispetto a quella pubblica, che sono in crescita ma possono rappresentare l'elemento di svolta per far tornare a crescere l'investimento in università. Le cifre dimostrano, al di là delle differenze geografiche, che le università stanno recuperando sempre più risorse da altri soggetti. Esaminando l'incidenza delle diverse voci sul totale delle entrate, è chiaro che nel corso degli ultimi anni c'è stata una netta riduzione della quota coperta da trasferimenti del Miur a favore delle risorse acquisite direttamente dalle università tramite le tasse di iscrizione e le entrate finalizzate da altri soggetti: il 18% del totale. Tutto ciò va incoraggiato, stimolato, e premiato».

A. L.

Concorsi

Viaggio nel labirinto delle norme

Emanuela Stefani
Direttore della Conferenza
dei Rettori delle Università Italiane

Assunzioni e promozioni dei professori universitari sono un tema che appassiona da sempre sia i media che i diretti interessati. I primi, perché è lì che si annida la maggior parte degli scandali (nepotismo, localismo etc.) che, veri o semplicemente presunti, aumentano sensibilmente il numero di fruitori della notizia e, di conseguenza, la vendita di copie e spazi pubblicitari.

I secondi perché è sui concorsi che si fondano gli avanzamenti di carriera e le dinamiche stipendiali. Eppure, nonostante appassionati dibattiti che durano da mezzo secolo, nessuna normativa è riuscita a ottenere quel consenso necessario per stabilizzarsi e divenire patrimonio comune. Si è quindi assistito a una revisione continua delle norme che ha generato un complesso labirinto nel quale è spesso complicato orientarsi.

Un breve quadro storico

Dal punto di vista storico¹, nei primi mesi del 2014 la questione è stata affrontata in cinque puntate dal prof. Alessandro Figà Talamanca sul sito Roars.it. La ripercorriamo brevemente.

Nel 1980 il Dpr 382 introdusse i concorsi nazionali per professori ordinari e associati per un numero di posti pari a quelli disponibili negli atenei.

Nell'arco dei diciotto anni successivi, per ragioni tecnico-organizzative, furono banditi pochi concorsi. A questo si aggiunse l'autonomia finanziaria delle università (Legge 537/1993) che trasformò gli organici nazionali dei professori in organici di ateneo.

La somma di questi due avvenimenti portò a una prima modifica della normativa. Con la

210/1998 (Berlinguer), i concorsi divennero locali (ateneo per ateneo), pur se ancora gestiti da commissioni nazionali, nelle quali compariva un membro interno, che conferivano due/tre idoneità utilizzabili anche in altri atenei.

Nel 2005 – sette anni dopo – la Legge 230 (Moratti) ripristinò i concorsi nazionali, stavolta per un numero di posti maggiore di quelli disponibili negli atenei. Tuttavia, la redazione dei decreti applicativi a legislatura ormai scaduta e il cambio di governo resero praticamente impossibile l'applicazione di questa legge.

Di conseguenza, si continuò a procedere con i concorsi Berlinguer fino al 2008, anno in cui cambiò nuovamente la maggioranza di governo. A quel punto l'aggravarsi della crisi finanziaria globale e la revisione della spesa pubblica provocarono il bloc-

<< Scott Betts / 123RF



¹ Per il periodo fino al 1998 cfr. anche U. M. Miozzi, *Il problema della docenza fra cronaca e storia*, Universitas Quaderni 17.

co sostanziale dei concorsi mediante un parziale arresto del *turnover* (Legge 133/2008). In attesa di una nuova normativa da inserire all'interno di una riforma complessiva del sistema universitario, di fatto *turnover* e concorsi sono tuttora bloccati.

Il passo successivo venne realizzato con la riforma complessiva del sistema universitario effettuata attraverso la legge 240/2010 (Gelmini), contenente un nuovo disegno del sistema concorsuale che rappresentava un'ibridazione tra i due precedenti.

Da un lato l'articolo 16 della legge 240 introduceva la cosiddetta *abilitazione scientifica*, che veniva conferita da una commissione giudicatrice sorteggiata di cui faceva parte anche un membro straniero.

La commissione, così costituita, verificava il possesso da parte di ciascun candidato della «qualificazione scientifica che costituisce requisito necessario per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori». Dall'altro lato, invece, l'articolo 18 della stessa legge, pur entro criteri generali, lasciava all'autonomia dei singoli atenei le regole per svolgere i concorsi per la chiamata dei professori.

Il principio generale che governa il concorso locale per professore di prima o di seconda fascia stabiliva che ad esso possano partecipare esclusivamente coloro che sono in possesso dell'abilitazione scientifica nazionale per la stessa fascia, ovvero che siano già in servizio di ruolo nella stessa fascia presso un'altra università (inglobando così nella nuova procedura anche i trasferimenti di sede).

Un dibattito ancora in corso

In sostanza, d'ora in poi assunzioni, promozioni e trasferimenti dei docenti dovrebbero svolgersi (salvo casi particolari) in due fasi. Una prima fase nazionale in cui ogni candidato sottopone il proprio curriculum scientifico al giudizio di una commissione – di fatto internazionale – che verifica il raggiungimento del livello di qualificazione scientifica ritenuto necessario dalla comunità disciplinare di riferimento.

Una seconda fase locale in cui ciascuna università comunica la disponibilità di un posto e, valutando comparativamente i curricula scientifici e didattici di coloro che hanno fatto domanda – purché in possesso dell'abilitazione – sceglie la persona da chiamare. Segue una delibera del dipartimento interessato e l'approvazione della stessa da parte del consiglio di amministrazione dell'ateneo. In definitiva il meccanismo tenta di coniugare le esigenze delle comunità disciplinari nazionali e internazionali con quelle delle singole università.

Nonostante la legge preveda che l'abilitazione nazionale debba svolgersi ogni anno, a quattro anni dall'approvazione della Legge Gelmini la procedura si è svolta un'unica volta (la seconda è appena cominciata) e non la si può nemmeno considerare conclusa a causa dei numerosi ricorsi

Il dibattito sui concorsi ha spesso inglobato in maniera impropria quello sul reclutamento



ai Tar. Ciò impedisce sia lo svolgimento dei concorsi ex art. 18 che, di conseguenza, una valutazione complessiva e oggettiva sul funzionamento del nuovo sistema concorsuale.

Ciononostante il dibattito non si è arrestato, focalizzandosi, anzi, sul funzionamento dell'abilitazione nazionale. Per la quale le proposte di modifica avanzate sono tanto pressanti che il ministro Giannini, appena nominata,

ha annunciato che la terza tornata di abilitazione potrebbe essere sospesa o differita in attesa di varare alcune rettifiche normative.

Tra le critiche più comuni c'è quella che vede l'abilitazione nascere come una verifica *ad personam* e trasformarsi in vera e propria valutazione comparativa tra i candidati. Replicando, in sostanza, le dinamiche di un concorso nazionale. Non mancano, poi, i giudizi negativi sull'uso dei para-

<< Jakub Jirsak / 123RF

metri bibliometrici (le famose *mediane*) introdotti dall'Anvur.

Concorsi e reclutamento

A complicare la rete di corridoi di questo labirinto normativo contribuiscono non pochi fraintendimenti. Il dibattito sui concorsi ha spesso inglobato in maniera impropria quello sul reclutamento. Termine, quest'ultimo, con cui si fa riferimento alle norme che regolano non il *come* ma il *quanto* e il *quando* delle assunzioni e promozioni dei docenti universitari. Su questo tema – ovviamente molto influenzato dai tagli finanziari ai bilanci degli atenei susseguitisi negli ultimi anni e dai blocchi parziali del turnover attualmente previsti sino al 2018 – sono recentemente intervenuti, a distanza di pochi giorni, sia la Crui che il Cun. Ambedue i documenti prendono le mosse dal decremento sostanziale del numero di docenti negli ultimi anni e dal rischio che ciò possa provocare una crisi irreversibile delle attività di didattica e ricerca, dovuta all'insufficienza del personale a esse dedito.

La Crui titola significativamente il proprio documento *Università ai minimi termini* e avanza dieci proposte di modifica della legge che puntano a rendere più fluido e costante il reclutamento, senza richiedere nuovi stanziamenti statali ma attraverso una maggiore autonomia degli atenei. Delle proposte fa parte un piano straordinario per l'assunzione in cinque anni di 7.500 giovani ricercatori e la possibilità per le università di usare liberamente il budget disponibile per il personale, eliminando i cosiddetti

punti organico introdotti dal Ministero nel 2009.

Il Cun propone, invece, un nuovo schema di reclutamento che renda il corpo docente stabile numericamente e, soprattutto, autosostenibile finanziariamente. Secondo questo modello le risorse liberate dai pensionamenti sarebbero in grado di coprire sia il turnover, sia gli incrementi stipendiali del personale in servizio.

Per essere innescato, questo schema avrebbe bisogno di due interventi: un piano straordinario triennale di 9.000 assunzioni di ricercatori a tempo determinato e un piano straordinario quinquennale di 14.250 promozioni da ricercatori di ruolo a professori associati (comprese quelle già previste e finanziate dalla Legge Gelmini) e di 4.600 promozioni da professori associati a ordinari, con i relativi incrementi di stanziamenti statali che sarebbero però limitati al quinquennio di innesco.

Anche il Cun chiede l'abolizione dei punti organico con passaggio a un vincolo esclusivamente budgetario sulle risorse del personale da anticipare dal 2018 al 2015.

La sostanziale convergenza di due importanti organi di rappresentanza del sistema universitario e l'accuratezza tecnica dei documenti enfatizzano l'urgenza con cui è necessario intervenire su queste questioni.

In questo frangente la disattenzione di Governo e Parlamento contribuirebbe a spingere definitivamente verso il collasso l'università, unica istituzione in grado di salvaguardare lo sviluppo civile, economico e culturale del Paese.

Rapporto Anvur 2013

L'università italiana sotto la lente di ingrandimento

Tagli per oltre un miliardo di euro e un alto tasso di fuoricorso e di abbandoni, a fronte di un progressivo aumento dei laureati e di una significativa razionalizzazione dell'offerta formativa. Questi alcuni dei dati rilevati dall'Anvur nel *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, presentato dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini.

Il Rapporto analizza un po' tutti i settori della vita universitaria: dalle immatricolazioni alle tasse universitarie, dalla ricerca scientifica alla terza missione delle università, dal diritto allo studio all'offerta formativa, passando per il sistema di finanziamento, il successo formativo degli studenti

Andrea Lombardinilo
Dipartimento di Scienze filosofiche,
pedagogiche ed economico-
quantitative dell'Università
degli studi "G. D'Annunzio"
di Chieti-Pescara

e per le strategie di orientamento e *placement*. Un monitoraggio a tutto campo, che consente di individuare punti di forza e debolezze di un sistema alle prese con un preoccupante deficit di attrattività.

Il cantiere aperto della riforma e i ritardi della didattica

Il Rapporto Anvur registra il persistere di alcune significative problematiche, soprattutto in seno alla regolarità degli studi, al fenomeno dei fuoricorso, al *placement*, alle sinergie con il mondo del lavoro: basti pensare che 4 studenti su 10 non concludono gli studi universitari; il 15% degli iscritti abbandona dopo il primo anno o decide di cambiare corso; soltanto un terzo degli studenti triennali e il 40% degli studenti magistrali termina gli studi nei tempi previsti.

Sul versante delle *performance*, l'Anvur rileva che è di 5,1 anni il tempo medio per il conseguimento del titolo nei corsi di primo livello, 2,8 anni per le lauree di secondo livello, 7,4 anni per il completamento del percorso di laurea a ciclo unico di durata di 6 anni. In aumento anche la percentuale dei fuori corso, 42% tra gli studenti triennali, il 32% tra gli iscritti magistrali. Più regolari gli studenti iscritti negli atenei del Nord rispetto ai loro colleghi del Centro e Sud Italia.

Tardiva ma efficace: la razionalizzazione dei corsi

Gli effetti più sensibili del processo di razionalizzazione in corso si sono avvertiti sul numero dei corsi di studio: cresciuti esponenzial-

mente nella prima metà degli anni Duemila (in seguito alla riforma degli ordinamenti didattici avviata con il Dm 509/99 e proseguita con il Dm 270/2004), hanno raggiunto il picco massimo di 5.879 unità nel 2007-08, per poi ridursi dal 2008-09 di circa 1.200 unità.

Speculare il trend registrato per il numero dei corsi di dottorato: circa 2.200 fino al 2007-08, il loro numero è sceso a 1.500 nel 2012-13. In seguito all'emanazione del Dm 94/2013, il numero complessivo si è ridotto a 919 unità: la riduzione più consistente si è registrata negli atenei di piccola dimensione e nel Mezzogiorno, «dove maggiore era la frammentazione dell'offerta misurata dal rapporto tra numero di studenti e numero dei corsi. In seguito all'accorpamento dei corsi nel 2013-14, oltre la metà dei corsi risulta ora articolato in *curricula*».

Meno immatricolati e meno studenti lavoratori: il nodo dell'attrattività

Sul piano della crescita complessiva del sistema, le dimensioni dell'espansione dei nostri atenei non lascia dubbi sulla portata degli investimenti attuati nell'ultimo quindicennio sia dai governi, sia dall'utenza. Infatti, ammontano a 300mila i diplomi di laurea (triennali, ciclo unico, magistrali e di vecchio ordinamento) rilasciati dagli atenei italiani dalla metà degli anni Duemila.

Nel 2011 sono stati rilasciati 169mila diplomi di laurea triennale, 87mila di laurea magistrale, 27mila di laurea magistrale a ciclo unico e 17mila diplomi del vecchio ordinamento.



Ma è sul versante delle immatricolazioni che si registrano le principali preoccupazioni dell'università riformata: cresciuti di 54mila unità tra il 2000-01 e il 2003-04, gli immatricolati si sono ridotti di 69mila unità fino al 2012-13 (il saldo negativo è del 20,4%).

La percentuale dei giovani che si immatricolano lo stesso anno del conseguimento della maturità è salita dal 70,8% del 2003-04 al 79% nel 2011-12. In diminuzione, invece, la percentuale dei giovani immatricolati a distanza di tre anni o più dal conseguimento del diploma, scesa dal 18,5 all'8%.

Un monitoraggio che consente di individuare punti di forza e debolezze di un sistema alle prese con un preoccupante deficit di attrattività

Meno passaggi e maggiori iscrizioni al centro-nord: la questione territoriale

Per quel che concerne il tasso di passaggio dalla laurea triennale a quella magistrale, l'Anvur rileva come esso coinvolga poco più del 55% dei laureati: un dato che dimostrerebbe come i due livelli di laurea siano ormai percepiti come percorsi autonomi e indipendenti.

La maggior parte dei passaggi si verifica subito dopo il conseguimento della laurea triennale: soltanto il 5% si iscrive a un corso magistrale in seguito a un'interruzione degli studi.

Va anche considerato che esiste una considerevole difformità tra aree disciplinari: il tasso di passaggio è più elevato tra i laureati in scienze matematiche e fisiche (superiore all'80%), più basso nell'area



medica, in cui i corsi triennali sono limitati alla formazione infermieristica. Sul piano territoriale, si rileva che sono gli atenei del Sud a far registrare i tassi di passaggio più elevati (60,3%), probabilmente anche a causa delle minori opportunità occupazionali disponibili dopo la laurea di primo livello. Meno frequenti i passaggi negli atenei del Centro (50,9%) e del Nord (52,5%).

Da non trascurare la quota di studenti che si iscrive a un corso magistrale di altro ateneo rispetto a quello in cui si consegue la laurea (18,3%), un fenomeno piuttosto diffuso tra gli studenti del Mezzogiorno.

<< iStockphoto/Thinkstock.com



Qualità della ricerca e terza missione: le nuove sfide delle università

La *Valutazione della Qualità della Ricerca* (Vqr) 2004-2010 ha messo in evidenza alcune delle *best practice* della ricerca italiana, tra cui il buon livello di internazionalizzazione fatto registrare da alcune aree scientifiche e in alcuni settori delle scienze sociali (ad esempio in psicologia e in misura minore in economia), dove buona parte della produzione scientifica è pubblicata in lingua inglese e in riviste internazionali.

Il Rapporto propone un interessante focus dedicato alle attività di terza missione degli atenei, che registrano un considerevole aumento dei

contratti conto terzi, dei brevetti concessi, delle imprese *spin-off* accreditate. Molto diffuse altre tipologie di attività, ben 12.636, promosse da 71 università, per lo più attinenti alle aree delle scienze sociali e umane: «molte di esse concernono il *placement* di studenti e laureati, l'attività di *networking* e organizzazione di conferenze, i servizi alla comunità come l'apertura alla comunità degli spa-

zi delle università (musei, ospedali, impianti sportivi, biblioteche, teatri, edifici storici), l'organizzazione di concerti, mostre e altri eventi di pubblica utilità».

Uscire dall'emergenza: le proposte del ministro Giannini e del Cun

Nel corso della presentazione del Rapporto realizzato dall'Anvur, il ministro Giannini ha sottolineato che esso costituisce «un documento fondamentale per prendere decisioni politiche.

Il drastico calo degli immatricolati nelle università è un dato che va oltre la crisi. Ma non è un semplice problema di numeri: si tratta di una questione etica. Il sapere è l'unica via per il riscatto. L'istruzione è lo strumento che migliora la qualità della nostra democrazia».

Il richiamo del ministro non è rimasto inascoltato: a pochi giorni dalla presentazione del Rapporto Anvur il Consiglio Universitario Nazionale ha diffuso il documento *Una proposta per uscire dall'emergenza* (redatto a conclusione dell'adunanza del 9 aprile).

Le azioni ipotizzate si tradurrebbero in «agevoli interventi di natura amministrativa», come il superamento del sistema dei *punti organico*, e in soluzioni di natura politico-economica, come l'anticipazione al 2015 della possibilità di utilizzare per intero le risorse liberate dal *turnover*, l'attuazione della seconda *tranche* del piano straordinario associati, l'attivazione di un piano straordinario di assunzione di ricercatori a tempo determinato e di professori ordinari.

Le biblioteche universitarie

Infrastrutture del sapere al tempo della rete

Valentina Martino
Professore aggregato,
Sapienza Università
di Roma

La capillare rete nazionale di biblioteche universitarie spicca fra le componenti più rilevanti dello straordinario patrimonio culturale che fa capo alle istituzioni accademiche: un'eredità del sapere che può oggi sostenere in modo strategico l'attività didattica e scientifica degli atenei, come pure il legame virtuoso di questi ultimi con il territorio e il più ampio contesto circostante.

Una fotografia del settore

Alla fine del 2012, le università detengono ben 1.984 biblioteche, delle quali 1.928 appartenenti ad atenei statali e 56 ai non statali¹. Nel complesso, le università italiane concentrano il 15,2% del patrimonio bibliotecario nazionale, rappresentandone una delle anime più distintive. Quanto alla distribuzione territoriale, le biblioteche accademiche risultano disseminate in modo pressoché equilibrato al Nord (37,8%) e nel Mezzogiorno (35,7%), mentre solo un quarto circa è localizzato nelle regioni centrali (26,5%), come possiamo vedere nella tabella 1.

Queste le statistiche ufficiali del settore che, come per il sistema bibliotecario pubblico nel suo complesso, si devono all'Anagrafe delle biblioteche italiane dell'Iccu, l'Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle biblioteche italiane e per le informazioni bibliografiche promosso dal Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del

Che cosa rappresentano e quale ruolo svolgono le biblioteche universitarie? Quante e quali sono? Qual è l'impatto delle nuove tecnologie in un servizio che si continua a immaginare come basato su materiale soprattutto cartaceo? Come sono cambiate la formazione e le competenze del personale?

In questa sezione di *Note italiane* dedicata alle biblioteche, all'articolo di apertura che fa una panoramica di sistema, seguono le interviste a due specialisti degli atenei di Firenze e Sapienza di Roma. Infine, si riporta la notizia di un progetto innovativo dell'Università di Milano Bicocca che ha aperto una *biblioteca senza libri*.

turismo². È un'analisi storica degli stessi dati forniti dall'Iccu a provare con chiarezza che la crisi economica e la cronica carenza di finanziamenti pubblici destinati al sistema dell'alta formazione e della ricerca hanno inferto un duro colpo ai bilanci delle biblioteche universitarie, specie statali: basti pensare che, dei complessivi 2.212 istituti facenti capo agli atenei italiani nel 2003³, oltre duecento risultano non più attivi a distanza di un decennio (-10,3%).

Come cambia la mission

Al negativo impatto della crisi economica si accompagnano, per altri versi, i radicali processi di innovazione che hanno investito la *mission* delle biblioteche sin dagli anni Novanta: trasformazioni che, di fatto, spingono le strutture preposte alla gestione del patrimonio documentale (in verità, non solo universitario) a un continuo ampliamento delle funzioni e degli

ambiti operativi di competenza.

¹ Per ampiezza del patrimonio documentale e dei servizi annessi, la Sapienza rappresenta ancora una volta una *case history* d'eccellenza nel panorama internazionale. L'Ateneo conta attualmente un'infrastruttura multidisciplinare di ben 59 biblioteche, alcune delle quali più che secolari, il cui coordinamento è assicurato da statuto attraverso un sistema di gestione integrato. Si rinvia al [portale dedicato](#) e, inoltre, al recente volume di M. Squarcione, *La Sapienza delle biblioteche. Strumenti per la conoscenza del sistema informativo dell'Ateneo, per la ricerca bibliografica e per la scrittura accademica*, Società Editrice Universo, Roma 2013.

² Istat, [Annuario statistico italiano, 2013](#).

³ Istat, [Annuario statistico italiano, 2004](#).

tabella 1 - biblioteche universitarie

per distribuzione territoriale: anno 2012 (a)

REGIONI	UNIVERSITÀ STATALI	UNIVERSITÀ NON STATALI	TOTALE
Piemonte	88	1	89
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	-	1	1
Liguria	86	-	86
Lombardia	212	10	222
Trentino-Alto Adige/Südtirol	2	2	4
Bolzano/Bozen	-	2	2
Trento	2	-	2
Veneto	85	1	86
Friuli-Venezia Giulia	70	-	70
Emilia-Romagna	191	1	192
Toscana	163	7	170
Umbria	105	-	105
Marche	42	26	68
Lazio	176	6	182
Abruzzo	15	-	15
Molise	2	-	2
Campania	184	1	185
Puglia	153	-	153
Basilicata	2	-	2
Calabria	24	-	24
Sicilia	235	-	235
Sardegna	93	-	93
Nord-ovest	386	12	398
Nord-est	348	4	352
Centro	486	39	525
Sud	380	1	381
Isole	328	-	328
ITALIA	1.928	56	1.984

(a) I dati si riferiscono alle biblioteche descritte nell'Anagrafe dell'Iccu e sono aggiornati al 31 dicembre 2012.

Da una parte, le biblioteche assolvono alla finalità istituzionale di garantire a ricercatori e discenti l'accesso alle risorse bibliografiche – oggi sia *on* che *off line* – che rappresentano l'indispensabile linfa dell'attività didattica e di ricerca. Dall'altra, esse

appaiono oggi alla ricerca di una nuova identità⁴: il nuovo ambiente tecnologico sollecita infatti una profonda rivisitazione dei tradizionali modelli di offerta e di comunicazione scientifica, anche alla luce dei mutati comportamenti dell'utenza e di una

crescente *disintermediazione* dei processi informativi. Le biblioteche devono così misurarsi con nuove modalità di fruizione (in presenza e non) ed estendere le proprie funzioni ben oltre la tradizionale gestione delle collezioni bibliografiche, per farsi carico di nuove attività e servizi: fra questi, l'editoria universitaria, la formazione e l'*e-learning*, la gestione di anagrafi di ricerca e archivi istituzionali e, non ultima, la promozione culturale.

Entro questo scenario, le politiche universitarie sono chiamate oggi più che mai a riaffermare il ruolo della biblioteca come luogo vivo di studio, di documentazione personalizzata, d'incontro e di vera e propria *animazione* culturale del territorio, a partire dalla valorizzazione delle tante sperimentazioni virtuose già avviate e del nuovo profilo professionale maturato dagli operatori di settore. Da una parte, infatti, il personale bibliotecario è stato chiamato in questi anni a farsi carico di ruoli specialistici e di nuove competenze (comunicative, informatiche e manageriali, *in primis*), quali quelli che emergono, in particolare, nei contesti della biblioteca digitale, dell'*university press*, dell'*open access*, della valutazione della ricerca. D'altra parte, il settore continua a scontare un insufficiente *turnover* generazionale, nonché una generale inadeguatezza delle opportunità formative e di aggiornamento professionale attualmente disponibili nel panorama nazionale.

⁴ Sull'evoluzione storica delle biblioteche universitarie e della loro *mission*, si rinvia in particolare ad A. Capaccioni, *Le biblioteche dell'università. Storia, modelli, tendenze*, Apogeo Editore, Milano 2012.

Autonomia e convergenza culturale

Le criticità e gli incalzanti processi di innovazione che il patrimonio bibliotecario delle università ha dovuto affrontare negli anni più recenti lo hanno posto al centro di un vivace dibattito. Non a caso, a livello nazionale e non solo, molteplici analisi e iniziative hanno puntato a rilanciare il monitoraggio, la tutela e la promozione del settore, nel riconoscimento del potenziale apporto strategico delle biblioteche alla *governance* accademica.

Fra le principali esperienze, è opportuno ricordare anzitutto le apposite *linee guida* formulate dalla Crui (2008)⁵, sulla base di una preliminare indagine conoscitiva sull'organizzazione dei sistemi bibliotecari negli atenei italiani⁶. A questa iniziativa ha fatto quindi seguito, per iniziativa della Commissione Nazionale Università e Ricerca (Cnur) dell'Associazione Italiana Biblioteche

<< La biblioteca Frinzi dell'Università di Verona. Foto Alessia Parolotto



Le biblioteche universitarie in Italia sono quasi duemila, e rappresentano il 15% nel panorama nazionale

(Aib), una ricognizione dei sistemi bibliotecari nei nuovi statuti d'ateneo approvati in applicazione della L. 240/2010⁷ (2013). Fino a un più recente documento, diffuso dalla stessa Cnur, al fine programmatico di *Rilanciare le biblioteche universitarie e di ricerca italiane* (2013)⁸ e, dunque, di salvaguardare un sistema che appare oggi più che mai minacciato dalla crisi e dalla perdurante carenza di finanziamenti pubblici.

Non c'è dubbio che la straordinaria rete di biblioteche afferenti a università ed enti di ricerca meriti oggi una più convinta valorizzazione economica e strategica. E diventa a tal fine urgente un ripensamento delle architetture organizzative del settore, al fine di favorire l'auspicata creazione

di *sistemi bibliotecari d'ateneo*: un modello strutturale che, limitato ancora a metà circa delle università⁹, resta dunque tutt'altro che universalmente diffuso nel panorama nazionale.

Di fatto, un più robusto coordinamento del patrimonio documentale appare un'indispensabile premessa affinché ciascun ateneo possa non solo razionalizzare le risorse economiche e umane disponibili, ma promuovere politiche unitarie di sviluppo e l'introduzione di servizi sempre nuovi e di qualità, pensabili in alcuni casi solo entro un'economia di scala. Decisiva appare anche, in futuro, l'opportunità di una gestione coordinata che si estenda gradualmente alla pluralità degli altri centri di documentazione accademici (archivi, musei, altre piattaforme informative e di *e-learning* etc.)¹⁰: una convergenza che tragga impulso dall'istituzione bibliotecaria e che, anche sulla scorta delle migliori *best practices* internazionali, contribuisca a rilanciare l'accesso alla straordinaria eredità culturale delle università italiane.

⁵ Il documento, redatto da un apposito gruppo di lavoro costituito nell'ambito della Commissione Biblioteche della Crui e approvato il 21 febbraio 2008, propone la realizzazione di un Sistema Bibliotecario Accademico italiano (SBAi).

⁶ L'indagine ha puntato a verificare nel 2007 e, quindi, nel 2010 lo stato di applicazione delle raccomandazioni emanate nel gennaio 1998 dall'allora Murst sulla base di una precedente indagine conoscitiva di settore, promossa da un apposito Gruppo di lavoro sul sistema bibliotecario universitario italiano. Cfr. G. Badalamenti, *L'evoluzione dei Sistemi Bibliotecari di Ateneo e l'influenza degli studi nazionali*, <www.crui.it>.

⁷ La ricognizione è disponibile sul sito web dell'Aib.

⁸ Il documento è disponibile sul sito web dell'Aib.

⁹ Per lo stato dell'arte alla fine del 2010, si rimanda alla terza rilevazione nazionale su Misurazione e valutazione dell'offerta bibliotecaria degli Atenei italiani, realizzata dal *Gim-Gruppo Interuniversitario per il Monitoraggio dei sistemi bibliotecari d'ateneo*.

¹⁰ Si rinvia, in particolare, a M. Cassella, *I sistemi bibliotecari di ateneo nella svolta della legge 240/2010. Problemi e prospettive*, in "Biblioteche Oggi", novembre 2013, pp. 16-20.

Le biblioteche universitarie

4 domande a...

In che misura le biblioteche universitarie risentono dell'odierna crisi economica e della carenza di risorse destinate alla ricerca e all'alta formazione?

Maraviglia Il settore delle biblioteche paga un forte tributo alla crisi economica che essenzialmente si evidenzia nei seguenti punti:

1) incapacità di assumere personale qualificato e invecchiamento del personale in servizio e scarsa crescita dei servizi tecnologici che oggi costituiscono una fonte di grande sviluppo per le biblioteche: ne deriva una sempre maggiore difficoltà a garantire servizi avanzati per la comunità accademica e studentesca;

2) la costituzione di consorzi e aggregati per l'acquisto di risorse documentali (particolarmente in formato digitale, ma anche cartaceo) ha in parte alleviato il dramma del taglio dei budget a disposizione per gli sconti ottenuti, ma la copertura disciplinare soprattutto nel settore monografico è sempre meno performante rispetto alle necessità della didattica universitaria;

3) la perdita di ruoli dirigenziali che in molti atenei non sono stati sostituiti ha di nuovo allontanato il settore biblioteche dall'organizzazione sistemica degli atenei con il rischio di isolare l'area dei servizi bibliotecari dai processi di sviluppo e di pianificazione;

4) in termini di servizio, le strutture bibliotecarie si allontanano sempre più dagli standard del nord Europa. Gli orari di apertura raramente si estendono ai giorni festivi o alle ore serali e notturne. La capacità di acquisire nuove tecnologie o di aggiornare quelle esistenti si è molto ridotta

Giulia Maraviglia
Dirigente del sistema bibliotecario di ateneo dell'Università di Firenze

Giovanni Solimine
Presidente del sistema bibliotecario della Sapienza Università di Roma



con una seria ricaduta sulla qualità dei servizi.

Solimine Le difficoltà oggettive dovute alla crisi economica hanno avuto il loro peso, ma molto più gravi sono gli effetti delle scelte politiche degli ultimi anni. Basta osservare i comportamenti dei diversi paesi europei rispetto all'istruzione superiore durante questi anni di crisi (2008-2012), utilizzando i dati dell'Eua-European

Universities Association.

Se mettiamo da una parte i paesi che hanno mantenuto o incrementato gli investimenti e dall'altra quelli che li hanno diminuiti, emerge la politica suicida dei paesi più poveri e arretrati: anche tenendo conto degli indici di inflazione, fra quelli che hanno disinvestito si collocano l'Italia (-14%), la Spagna (-11%), il Portogallo (-4,1%), la Grecia (-25%, il solo paese che ha fatto peggio di noi); tra quelli che hanno investito di più troviamo la Germania (+20%), la Svezia (+21%), la Norvegia (+21%), l'Olanda (+7,5%), la Francia (+6,4%), la Polonia (+8,6%).

Le biblioteche, che hanno il compito di mettere a disposizione gli strumenti di lavoro quotidiano che docenti e studenti utilizzano nella didattica e nella ricerca, non potevano non risentire dei tagli al finanziamento dell'università, all'interno di un quadro di costi di mercato crescenti. I risultati dell'indagine nazionale condotta da Gim, il Gruppo interuniversitario di monitoraggio sulle performance del sistema bibliotecario universitario, lo dimostrano chiaramente: nel quinquennio 2006-2010 le spese pro capite per risorse bibliografiche sono scesa da un valore di 60,20 a 52,70.

Qual è l'impatto delle tecnologie digitali sul modello di offerta e di comunicazione delle biblioteche universitarie? In che modo queste ultime si stanno adattando al nuovo ambiente tecnologico e, in particolare, ai mutati comportamenti dell'utenza?

Maraviglia Tecnologie digitali e comunicazione sono elementi fondamentali per la crescita e l'aggiornamento dei servizi bibliotecari, ma il loro sviluppo nel sistema universitario nazionale non può dirsi omogeneo. Esistono situazioni di maggiore investimento con la presenza per esempio dei sistemi bibliotecari e delle biblioteche sui *social media*, esistono programmi di promozione dei servizi che investono significativamente

mezzi e strumenti tecnologicamente avanzati (dall'interazione web alla realizzazione di *tutorial*, video promozionali, creazione di comunità virtuali degli utenti, adozione di applicativi *smart* come *app* per *smartphone*, etc.), ma tali iniziative sono spesso associate alla presenza o meno di personale non strutturato, prevalentemente giovane, assunto con contratti atipici, precari (volontari in servizio civile, dottorandi, studenti *part time*) che non garantiscono la continuità della loro prestazione.

Solimine Le forme e i canali della comunicazione scientifica stanno subendo trasformazioni profonde.

La società contemporanea manifesta la capacità di produrre e accumu-

lare enormi quantità di conoscenze, dando vita talvolta a fenomeni di *information overload*. La rete promette di dare tutto a tutti col minimo sforzo e tende a generare una inebriante sensazione di onnipotenza informativa: si pensa di poter fare a meno delle funzioni di analisi della domanda, selezione dei documenti, validazione dei contenuti, istradamento e orientamento dell'utenza, guida all'accesso, proprie del lavoro di mediazione storicamente esercitato dalle biblioteche.

C'è il concreto rischio che si possa immaginare un regime di totale *disintermediazione*, senza rendersi conto dei rischi che questa modalità di lavoro comporterebbe.

<< Antica biblioteca a Praga
foto David Maska/123RF



Il ruolo del bibliotecario ha subito molti cambiamenti dettati dalle esigenze dei servizi e dall'evoluzione delle tecnologie

Non è facile contrastare questa tendenza alla marginalizzazione delle funzioni di mediazione e riuscire a esercitare un ruolo incisivo, di evidente utilità, che possa far apprezzare il lavoro svolto dalle biblioteche e dai bibliotecari. La sfida si vince sulla qualità dei servizi offerti.

Come cambiano oggi la missione e le funzioni delle biblioteche universitarie e, con esse, il profilo formativo e professionale del personale addetto? Quali nuovi ruoli e competenze tendono oggi ad affermarsi?

Maraviglia Seguendo quanto definito nel punto precedente, oggi l'investimento più importante per lo sviluppo della professione bibliotecaria è nel settore delle tecnologie avanzate per la disseminazione delle informazioni, per l'utilizzo e la promozione delle banche dati digitali, per la gestione dei contenuti e dei database.

La fidelizzazione degli utenti accademici oggi passa prevalentemente dalla rete, dai servizi web e dalla possibilità di trasferire le biblioteche su strumenti a portata di mano (*tablet, smartphone, notebook*). Le tecnologie di connettività sono gli elementi

base su cui si basano i servizi online.

A queste irrinunciabili competenze si affiancano quelle legate al mondo della contrattazione e gestione collettiva delle risorse da parte di più atenei o organizzazioni create *ad hoc* in un ambiente in cui ormai l'essere da soli non porta a

risultati significativi non solo in termini di convenienza economica, ma anche in termini di crescita professionale del personale e di servizi erogati.

Il ruolo del bibliotecario ha subito molti cambiamenti. Le competenze storiche legate al mondo della biblioteconomia classica – intesa come capacità tecnica di catalogare e gestire le risorse – oggi devono confrontarsi con l'utilizzo di tecnologie avanzate, nonché con l'esigenza di nuove competenze di carattere organizzativo e aziendalistico che garantiscano una gestione efficace ed efficiente dei servizi, del personale e delle strutture bibliotecarie.

Solimine Mi limiterò a due soli esempi. Proprio per il crescere dei flussi comunicativi e per la presunta facilità con cui vi si può accedere, servono competenze critiche e *capacità di lettura* per poter pienamente sfruttare le potenzialità di questa grande quantità di contenuti.

Oggi è più che mai indispensabile la capacità di recuperare l'informazione attuando strategie di ricerca efficaci, selezionare e valutare l'informazione recuperata, organizzare e rielaborare i contenuti, saper presen-



<< foto di Andrea Pasquali.

bibliografia e della biblioteconomia.

L'attività di valutazione della ricerca italiana è resa più difficile dalla mancanza di banche dati di spogli di periodici e di citazioni, né esistono indagini empiriche o studi approfonditi sulla copertura dei cataloghi e degli Opac (*On-line Public Access Catalogue* – catalogo in rete ad accesso pubblico – è il catalogo informatizzato delle biblioteche, ndr) riguardo alle monografie prodotte in determinati settori disciplinari o da parte di determinati studiosi.

Mi pare che ci sia uno spazio nel quale inserirsi, per dare un contributo squisitamente biblioteconomico a uno sviluppo degli studi bibliometrici calibrato sulla realtà italiana.

In che modo è possibile oggi valorizzare la capillare rete nazionale delle biblioteche afferenti a università ed enti di ricerca? Quali, a suo avviso, le opportunità e le esperienze più promettenti in questa direzione?

Maraviglia La nascita di aggregati a livello nazionale per l'acquisizione e la gestione delle risorse documentali quali ad oggi sono stati la costituzione di consorzi interuniversitari dedicati allo sviluppo dei servizi per la comunità universitaria e della ricerca, la costituzione in ambito Crui dell'aggregazione Care per la contrattazione delle più importanti e significative risorse documentali di ambito scientifico per tutta la comunità universitaria nazionale, la partecipazione a comunità e associazioni a livello nazionale e internazionale per lo sviluppo degli applicativi di gestione bibliotecaria in forze

agli atenei e per lo sviluppo dei servizi di accesso alle risorse e di circolazione dei documenti, la condivisione di cataloghi, la partecipazione al Servizio bibliotecario nazionale e ad organismi analoghi anche a livello sovranazionale sono gli elementi che possono maggiormente garantire la valorizzazione e lo sviluppo dei servizi bibliotecari per le università.

Solimine Credo di aver dato un'indicazione del terreno su cui lavorare: esistono già esperienze in tantissimi atenei in questi ambiti.

Anche un recente documento prodotto dall'Associazione Italiana Biblioteche (Aib) prova a ridefinire il ruolo delle biblioteche universitarie e di ricerca «quali infrastrutture basilari per la creazione, disseminazione e conservazione della ricerca scientifica e per la costruzione di servizi a sostegno e valorizzazione dell'attività didattica».

Si tratta di un documento di alto profilo, che esprime una visione organica e avanzata sulle funzioni che i servizi bibliotecari potrebbero e dovrebbero esercitare all'interno delle università.

In passato molti dei progressi realizzati sono stati il frutto della elaborazione collettiva della comunità professionale dei bibliotecari: anche questa volta credo che da loro possa venire un apporto determinante.

Spetta però agli organi di governo degli atenei e ai vertici del sistema universitario nel suo insieme il compito di consentire che ciò avvenga, cambiando radicalmente rotta rispetto alle politiche degli ultimi anni.

tare e comunicare i risultati del proprio lavoro.

Forse è proprio sul terreno della *information literacy* che possiamo individuare un ampliamento della concezione del ruolo di mediazione cui si accennava in precedenza a proposito delle biblioteche. Le biblioteche possono esercitare una vera e propria

funzione formativa, contribuendo in questo modo al raggiungimento dei fini delle università.

Un secondo terreno su cui credo che le biblioteche possano fornire un apporto specifico è quello della valutazione della ricerca. Non dimentichiamo che la bibliometria nasce dallo stesso dominio disciplinare della

Le biblioteche universitarie

Dalla biblioteca digitale alla biblioteca senza carta

Biblioteca elettronica, biblioteca ibrida, biblioteca digitale, biblioteca senza carta: sono i termini e le definizioni che nel tempo hanno cercato di connotare l'evoluzione della biblioteca, di pari passo con la diffusione della tecnologia.

Se le funzioni della biblioteca, nel corso dei secoli, sono rimaste più o meno le stesse, adattandosi progressivamente agli sviluppi culturali, sociali e tecnologici in atto, i rapidi cambiamenti del contesto ne hanno determinato un ripensamento globale in termini di servizi e attività necessarie alla loro attuazione. La ricerca, il recupero, la conservazione e la diffusione di dati, informazioni e documenti sono stati, infatti, i principali ambiti di applicazione della scienza/tecnica bibliotecaria e rappresentano tuttora il bagaglio professionale di bibliotecari ed esperti di gestione dell'informazione in senso lato.

<< Università di Milano Bicocca
foto nicolasnova



Maurizio Di Girolamo
Direttore del Polo di Biblioteca
digitale dell'Università
di Milano Bicocca

L'evoluzione tecnologica, cui ha fatto riscontro un diverso modo di fruire delle informazioni e dei documenti sia in ambito di ricerca sia di apprendimento, sta tuttavia modificando sostanzialmente i comportamenti degli utenti delle biblioteche, e più in generale dei lettori, al punto da determinare dei mutamenti consistenti nell'offerta di servizio da parte delle biblioteche, e in particolare di quelle accademiche.

La diffusione di servizi di tipo informatico (prima (cataloghi *online* su tutti) e l'incremento delle collezioni digitali poi (banche dati, periodici elettronici ed *e-book*) rappresentano il percorso avviato ormai da alcuni decenni che potrebbe portare alla trasformazione della biblioteca da luogo fisico in cui si conserva un patrimonio bibliografico sempre meno *tangibile* e si erogano servizi in presenza, a qualcosa di pervasivo in grado di raggiungere gli utenti ovunque essi si trovino, frantumando di fatto le barriere tra utente locale e utente remoto e garantendo a tutti il medesimo standard di qualità di servizio.

Se la si guarda da questa angolazione, la *biblioteca senza libri* di fatto potrebbe essere una *non biblioteca*, e come tale identificarsi nei servizi di *biblioteca digitale* erogati ormai da tutte le biblioteche, accademiche e non. Addirittura si potrebbe arrivare a ipotizzare l'affermazione di una nuova figura professionale, quella del *bibliotecario incorporato* (*embedded librarian*) che una volta slegato dai vincoli spaziali delle biblioteche e del



<< George Tsartsianidis / 123RF

loro patrimonio collocato in scaffali e depositi, potrebbe svolgere le sue funzioni semplicemente *armato* di un portatile (o addirittura un *tablet* o uno *smartphone*) raggiungendo i propri utenti nei diversi spazi (fisici o virtuali) dell'università.

Cambiamento graduale

Tuttavia ogni cambiamento, a maggior ragione quando si parla di organizzazioni caratterizzate da tradizioni millenarie come le biblioteche, ha la necessità di svilupparsi con gradualità, per non rischiare che pericolose fughe in avanti possano vanificare quanto di positivo è stato costruito nel tempo. Di qui l'idea, da parte dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, di sviluppare un prototipo di *biblioteca senza libri* che aggiungesse alla qualità dei servizi di biblioteca digitale ormai consolidati, un altro tassello in termini di innovazione e cambiamento, senza tuttavia

rinunciare a quanto fin qui realizzato.

La Biblioteca di Ateneo dell'Università di Milano Bicocca a causa – o forse sarebbe meglio dire grazie – alla sua recente costituzione, ha rivestito fin dalle sue origini quelle caratteristiche di *biblioteca ibrida* in cui potessero convivere contenuti scientifici di diversa natura (cartacea e digitale), differenti tipologie di utenti (in presenza e a distanza), diversi servizi (tradizionali e innovativi).

Fin dalla sua nascita, risalente al 1998, essa ha individuato nella costruzione di un consistente patrimonio digitale l'unica soluzione possibile per fornire ai propri utenti gli strumenti necessari a sviluppare una

Una biblioteca senza luogo, in grado di raggiungere gli utenti ovunque essi si trovino

didattica e una ricerca confrontabili con quelle degli atenei italiani di ben più rilevante tradizione.

Tale obiettivo si può dire raggiunto, se si considera che nel 2013 oltre il 75% del *budget* destinato alle risorse bibliografiche è stato investito per acquisire risorse elettroniche e fornire servizi di biblioteca digitale e che la comunità accademica del nostro Ateneo (oltre 35.000 utenti potenziali fra studenti, docenti e personale) può accedere a un patrimonio di 150 banche dati, 25.000 *e-journal* e oltre 145.000 *e-book*, attraverso l'autenticazione sulla rete di Ateneo. Parimenti, sono stati sviluppati servizi che facilitassero la ricerca e il recupero delle informazioni, mediante interfacce semplificate e sistemi di accesso ai documenti attraverso l'uso di protocolli standard internazionali per lo scambio di metadati (es. *OpenURL*).

L'opportunità offerta dalla disponibilità di uno spazio di biblioteca all'interno di Villa di Breme Forno, edificio storico sito a Cinisello Balsamo e sede di attività didattiche di alta formazione (master) e la stipula di un accordo di collaborazione con il Comune di Cinisello e il Consorzio del Sistema Bibliotecario del Nord Ovest Milano per erogare servizi di biblioteca in regime di reciprocità agli utenti dei diversi sistemi, hanno consentito l'avvio di un progetto di *biblioteca senza carta* che si pone come laboratorio di sperimentazione di una nuova modalità di erogazione dei servizi di biblioteca, a un'utenza più allargata di quella accademica.

In altre parole, si intende fornire una serie di servizi bibliotecari orientati all'innovazione, mettendo a disposizione di chi svolge le sue attività universitarie presso Villa Forno, l'intera offerta di contenuti digitali già disponibile attraverso l'infrastruttura tecnologica di ateneo (rete wi-fi), completandola con servizi a valore aggiunto (*reference* e consulenza bibliografica, formazione e *information literacy*) a cura di personale specializzato della Biblioteca di Ateneo.

Il tutto, all'interno di un ambiente particolarmente favorevole allo studio e alla ricerca, grazie alle soluzioni architettoniche e di arredo adottate in fase di restauro dell'edificio storico, alla presenza di un giardino liberamente accessibile, e di spazi su diversi livelli adatti a usi differenziati (aule per didattica frontale di diversa capienza, spazi attrezzati a laboratorio, studi e uffici, spazi comuni), ma tutti caratterizzati da ottime condizioni

ambientali di luce e temperatura.

Non va poi dimenticata l'evoluzione in forma di cooperazione a livello locale, di un servizio bibliotecario come quello sopra descritto, nel senso di una sempre maggiore integrazione dei servizi con gli enti locali, e in particolare con il Comune di Cinisello e con il Centro Pertini che ospita al proprio interno una biblioteca particolarmente attrezzata, al fine di un sempre più efficace radicamento dell'università nel territorio.

La chiave del successo del progetto

Il raggiungimento di un efficace punto di equilibrio tra i servizi tecnologici tipici di una biblioteca digitale e la componente *fisica* garantita dal personale qualificato e attento alle esigenze degli utenti e da un ambiente che per le sue caratteristiche peculiari non può che favorire la concentrazione dello studente e del ricercatore senza per questo rinunciare a tutti quegli aspetti che fanno di una biblioteca tradizionale un luogo di condivisione di idee e di sviluppo di relazioni sociali, possono, a giudizio di chi scrive, rappresentare la chiave del successo di questo progetto, da cui possono sorgere ulteriori stimoli per l'intero Ateneo ancora tutti da esplorare.

Il Polo di Biblioteca Digitale a Villa Forno è caratterizzato da una molteplicità di azioni, all'interno di tre principali linee di intervento:

1. valorizzazione degli spazi disponibili con la creazione di un polo bibliotecario aperto a studenti e ricercatori, e alla comunità locale in attuazione dell'accordo di colla-



- borazione sopra menzionato;
 2. supporto alle attività didattiche e di ricerca svolte a Villa Forno, con lo sviluppo di servizi a valore aggiunto (*reference* e *information literacy*) rivolti in particolare alla scienza dell'educazione e ai docenti delle scuole e ai formatori che frequentano i corsi di Bicocca (ad esempio, seminari di alfabetizzazione all'uso di strumenti di lettura di *e-book* destinati agli insegnanti);
 3. partecipazione all'organizzazione di eventi e stimolo alla costruzione di relazione con il territorio, con la comunità internazionale e con quella professionale.
- Esso va collocato in un più generale piano di sviluppo delle attività che verranno via via effettuate negli

ambienti della villa, al fine di valorizzarne le caratteristiche ambientali anche attraverso l'ideazione di nuovi momenti collaborativi.

In estrema sintesi, il servizio di biblioteca digitale dovrà adattarsi alle diverse finalità del luogo, integrandosi all'interno di attività già avviate o rappresentando esso stesso un possibile polo di attrazione e sviluppo di nuove idee e iniziative, rafforzando la presenza dell'Ateneo in generale e delle iniziative, legate in particolare alla formazione permanente rivolta agli insegnanti, sul territorio.

I possibili sviluppi del servizio

Si elencano alcuni possibili sviluppi del servizio, da avviare progressivamente sulla base dei risultati ot-

<< Stockbyte/Thinkstock.com

tenuti e dei possibili finanziamenti. Si noti che quelli che nella biblioteca tradizionale sono considerati come servizi specialistici, nel progetto di Villa Forno sono da intendersi come servizi di base in considerazione del target elevato di riferimento (alta formazione e centro di eccellenza):

- **Servizi di base**
 - Informazione bibliografica e *reference* su appuntamento (trasversale e specialistica per le diverse discipline).
 - Formazione all'uso della tecnologia (corsi per insegnanti su *e-book*).
- **Servizi innovativi**
 - Laboratorio di sperimentazione di nuove tecnologie in collaborazione con centri e dipartimenti dell'Ateneo. In particolare:
 - Test e valutazione di nuovi *device*, di nuove interfacce (usabilità), di nuovi contenuti informativi (piattaforme di fruizione e di pubblicazione), etc. attraverso la realizzazione di indagini quantitative (questionari, interviste, *focus group*, osservazione discreta) su utenti selezionati fra i frequentanti Villa Forno o comunque da svolgersi presso la struttura, invitando gli utenti sul posto.
 - **Valorizzazione del patrimonio locale e specifico di Bicocca** attraverso la digitalizzazione e diffusione di fondi storici e documentali.
 - **Cooperazione e partecipazione a progetti**
 - Cooperazione con enti e istituzioni a livello locale per lo sviluppo di una rete di biblioteche digitali sul territorio.

- Partecipazione attiva a progetti finanziati, mediante l'inserimento fra le attività di tipo scientifico, di interventi a cura della biblioteca digitale sotto forma di supporto alla ricerca bibliografica.

Il potenziamento dei servizi digitali potrà infine determinare un progressivo cambiamento dell'intera organizzazione della biblioteca. A questo proposito, presso la Biblioteca di Ateneo è in atto un processo di revisione e ristrutturazione dei servizi e delle attività, che comporterà anche una diversa distribuzione delle risorse umane e una loro riqualificazione. Un notevole sforzo in questo senso è rappresentato dallo sviluppo di servizi di *information literacy* da svolgersi in modalità *e-learning* e *blended learning*, che dovrebbero in prospettiva consentire di raggiungere una sempre crescente platea di utilizzatori a fronte di un contenimento notevole dei costi, rispetto alla tradizionale formazione in presenza.

Nella stessa prospettiva si deve considerare lo sviluppo di servizi a distanza, come il *reference* o la ricerca bibliografica specialistica su specifiche richieste, che potrebbero essere erogati con modalità differenti da quanto ora previsto. Il ricorso ad esempio all'istituto del telelavoro, che viene visto da alcuni come possibile mezzo di contenimento dei costi consentendo risparmi sulle strutture oltre che favorendo le esigenze specifiche dei lavoratori che ne facciano richiesta, potrebbe trovare ampia applicazione in ambito di biblioteca digitale, nella quale utenti e contenuti sono già, o lo potrebbero essere, ampiamente *dematerializzati*.

L'attività strategica dei consorzi interuniversitari

La funzione istituzionale dei consorzi, così come prevista dalla legge, consiste nel selezionare qualificate unità di ricerca accademica affini per formare o rafforzare specifiche filiere di ricerca interuniversitarie, con preminenti caratteri di interdisciplinarietà. Questa organizzazione a rete, oltre a valorizzare al meglio diverse competenze in un sistema interconnesso, stimola il confronto e il coordinamento tra le università su aspetti di particolare interesse per lo sviluppo della conoscenza, dell'innovazione e del trasferimento tecnologico e in generale per lo sviluppo della competitività del Paese nello scenario internazionale.

L'importanza dei programmi dell'Unione Europea nella ricerca scientifica e tecnologica internazionale e la necessità di competere con Paesi di maggior tradizione scientifica ha stimolato le comunità

Edoardo Papa

accademiche (che sono la componente più attiva in tale ambito) a cercare di partecipare con

successo a bandi internazionali. Ciò ha portato inevitabilmente gli universitari verso una maggiore autonomia di programmazione e i consorzi ad essere non tanto forme organizzate di coordinamento scientifico, ma *strutture con proprie iniziative di ricerca* (ovvero che non siano la somma di quanto può essere fatto nell'ambito delle singole sedi universitarie con un'azione concertata)¹.

Un'altra importante funzione svolta da molti consorzi è quella della *formazione post-universitaria* (scuole per laureati o dottorandi, master interuniversitari, etc.).

In questo settore i consorzi possono operare in modo complementare alla formazione universitaria, in quanto prospettano un servizio formativo su scala nazionale che, di norma, le università non sono in grado di offrire.

Un buon esempio è fornito dalle scuole di dottorato, che consentono a una larga percentuale

¹ Per comprendere il ruolo che i consorzi hanno oggi – ed hanno avuto nel recente passato – nello sviluppo della ricerca in Italia, si deve far riferimento al lungo e faticoso percorso di riorganizzazione del sistema ricerca italiano che ebbe inizio a metà degli anni Novanta, quando operava il Comitato Nazionale per la Scienza e la Tecnologia (Cnst), insediato presso l'allora Murst – Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, e presieduto dal ministro. Già allora il ruolo strategico dei consorzi interuniversitari fu evidenziato dalla Commissione referente del Cnst, costituita dai proff. Claudio Nicolini (presidente), Achille Ardigò, Francesco Faranda, Margherita Hack, Sandro Pontremoli. La commissione, che aveva il compito di riferire in materia di "Creazione di istituti nazionali e di nuove iniziative in settori strategici" [cfr. *Unanime Relazione della Commissione "Nuovi Istituti nazionali"* Roma, 16 ottobre 1995] e stabilì di potenziare l'utilizzo dei Consorzi interuniversitari tematici, secondo criteri dettati da quelle che allora erano intuizioni strategiche, ma che oggi si sono tradotte in necessità: integrazione nella ricerca universitaria; multidisciplinarietà ed interdisciplinarietà; concentrazione e gestione di tecnologie complesse; operatività in settori correlati con le tematiche di ricerca e sviluppo "prioritarie per l'Unione Europea"; track-record documentato di eccellenza della relativa comunità scientifica; collaborazione internazionale; rapporto consolidato ed efficace con il mondo industriale e col sistema produttivo dei servizi.

di dottorandi di frequentare corsi tenuti da specialisti di alta qualificazione, la cui presenza non potrebbe essere assicurata presso le singole sedi.

Un modello virtuoso

Quello creato dalle realtà consortili è un modello virtuoso: da una parte stimola la formazione di reti di eccellenza che promuovono la circolazione delle idee e delle conoscenze anche in funzione della formazione di giovani; dall'altra, ottiene il massimo risultato scientifico con una contrazione considerevole dei costi generali delle attività di ricerca di filiera tramite un efficiente accentrimento di funzioni amministrative e gestionali, in modo che tali costi incidano poco sui costi delle azioni intraprese. Non solo: anche la costituzione di reti infrastrutturali, quali per esempio, strumentazioni a disposizione di tutta la comunità scientifica nazionale, particolarmente onerose anche sotto il profilo gestionale e finanziario, consente di eseguire ricerca di punta e attività operativa in campo e/o in laboratorio, allargata a più utenti e quindi di servizio a più tematiche.

Al di là delle convenienze gestionali, il ruolo principale dei consorzi – in linea con gli obiettivi contenuti nella Legge 240/2010 e nel Programma Nazionale di Ricerca 2011-2013 – è quello di stabilire *rapporti di collaborazione scientifica* tra enti pubblici di ricerca, enti locali, enti esterni con aziende su specifici obiettivi di ricerca con agilità e semplificazione amministrativa, in modo da non perdere alcuna oppor-

Una rete per valorizzare le competenze, stimolare il confronto e il coordinamento tra le università

tunità di collaborazione verso l'esterno, ampliando le funzioni istituzionali di ricerca scientifica, alta formazione e trasferimento tecnologico proprie degli atenei.

Non si deve sottovalutare il ruolo che i consorzi hanno nel realizzare quella *massa critica* e, quindi, un *unico interlocutore* necessario all'acquisizione di progetti di ampia portata, come quelli europei, basati, per la fase esecutiva, sul coinvolgimento di diverse strutture e numerosi ricercatori dai quali, altrimenti, i singoli atenei rimarrebbero necessariamente esclusi.

Fine dei finanziamenti, nonostante i successi

Queste azioni sono state possibili, seppure con modalità differenti e disomogenee tra i singoli consorzi, anche grazie al contributo di funzionamento del Miur, opportunamente mantenuto fino al 2012 all'interno del Ffo del sistema universitario (anche se con risorse fortemente decrescenti, specie negli ultimi anni), che ha garantito il volano finanziario per la gestione e l'ampliamento delle attività dei consorzi interuniversitari.

Apparve chiaro, fin dall'epoca della *Relazione del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Univer-*

sitario, che «la politica ministeriale consistente nell'erogare ai consorzi riconosciuti un fondo di funzionamento è da ritenersi corretta, perché viene incontro alle motivate esigenze di ricerca e formazione di un'estesa e qualificata comunità scientifica. Il Comitato ritiene peraltro che si debbano definire dei criteri per la creazione di nuovi consorzi al fine di evitare la loro proliferazione».

Purtroppo, negli ultimi anni sono stati disattesi entrambi i consigli del Comitato. Ciò non toglie che ancor oggi un auspicabile sviluppo della realtà consortile universitaria consiste nel costituire masse critiche sempre più ampie, anche attraverso processi di collaborazione/fusione (ad esempio per gestire con efficacia grandi problemi nazionali/europei o grandi attrezzature comuni) tra consorzi interuniversitari affini. I successi che alcuni di essi hanno ottenuto nell'accesso ai fondi del VII Programma quadro (e dei precedenti) dell'Ue ne sono una prova tangibile.

Per questi motivi sarebbe auspicabile che il contributo statale per il funzionamento fosse mantenuto nell'ambito del riconoscimento di un ruolo pubblico – utile al sistema universitario e al sistema Paese – svolto anche da consorzi interuniversitari che, per vari motivi, al momento non beneficiano del contributo ministeriale.

Questo ruolo pubblico è sostanzialmente valutabile in base ai risultati di ricerca prodotti, ai servizi e alle attività comuni di cui possono avvalersi i ricercatori dei singoli atenei e alla quantità di fondi gestiti dai consorzi



i campi della ricerca dei consorzi interuniversitari

Ambiente: Cinfai (Consorzio interuniversitario nazionale per la fisica delle atmosfere e delle idrosfere), Conisma (Consorzio nazionale interuniversitario per le scienze del mare), Inca (Consorzio interuniversitario nazionale Chimica e tecnologie per l'ambiente).

Informatica e telecomunicazioni: Cini (Consorzio interuniversitario nazionale per l'informatica), Cnit (Consorzio nazionale interuniversitario per le telecomunicazioni).

Scienze della vita e le biotecnologie: Cib (Consorzio interuniversitario biotecnologie), Cirmmp (Consorzio interuniversitario risonanze magnetiche di metallo-proteine), Inbb (Istituto nazionale biostrutture e biosistemi), Inn (Istituto nazionale di neuroscienze), Inrc (Istituto nazionale per ricerche cardiovascolari).

Scienza e le tecnologie dei materiali e nanotecnologie: Circc (Consorzio interuniversitario reattività chimica e catalisi), Cnism (Consorzio nazionale interuniversitario per le scienze fisiche della materia), Csgi (Consorzio interuniversitario per lo sviluppo dei sistemi a grande interfase), Instm (Consorzio interuniversitario nazionale per la scienza e tecnologia dei materiali).

<< nikolae/123RF



negli atenei, molto superiori a quanti ne ricevano dal Miur (intesi appunto come contributo parziale ai costi fissi di funzionamento della struttura).

A tale proposito, 14 consorzi interuniversitari di ricerca tematica si sono sottoposti, volontaria-

mente e onerosamente, alla *Valutazione della Qualità della Ricerca* per gli anni 2004 e 2010 realizzata recentemente dall'Anvur (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) ottenendo risultati del tutto positivi.

L'attività dei Consorzi interuniversitari si può attualmente sintetizzare con questi dati per anno:

- attrazione di fondi, soprattutto europei, per gestione di attività di ricerca per un totale di circa € 70.000.000,00;
- utilizzo di 85 unità di personale dipendente a tempo indeterminato;
- attivazione, presso gli atenei consorziati, di circa 1.200 contratti a tempo determinato o contratti a progetto di ricercatore o borse di dottorato, etc. (per lo più di durata annuale, o almeno superiore a sei mesi), anche con obiettivi di alta formazione di giovani ricercatori con scambi nazionali e internazionali.

Tutto ciò a fronte di un contributo del Miur di 3.000.000,00 € per il 2012, e totalmente eliminato per l'anno 2013.

Se l'Italia vuole puntare sulla ricerca, in linea con la strategia di Horizon 2020, deve eliminare gli sprechi, migliorare l'efficienza e l'efficacia del sistema e sostenere con convinzione gli attori, come i consorzi interuniversitari, che aumentano la capacità complessiva del sistema di sviluppare ricerca e promuovere la formazione dei giovani, favorendo in generale l'internazionalizzazione, tenendo conto l'attuale scenario di confronto che si apre anche ai paesi emergenti.

PUOI CAMBIARE
IL FUTURO DI
MOLTE PERSONE
SEMPLICEMENTE
SOSTENENDONE
UNA.

Giulia, 20 anni
studentessa di medicina

La **Fondazione Rui** crede che un singolo individuo possa fare la differenza nella vita di molti. Per sostenere nel migliore dei modi **Giulia** e altre come lei, il tuo contributo è fondamentale.

Dal 1959 **Fondazione Rui** accompagna tantissimi studenti universitari nel loro percorso formativo e di vita. Li aiuta a esprimere tutte le loro potenzialità, preparandoli a diventare eccellenti laureati e persone di qualità.

PIÙ VALORE AL FUTURO

Effettua un bonifico sul conto corrente intestato alla **Fondazione Rui** presso la **Banca Popolare di Bergamo** IBAN IT74K0542801602000000021620 oppure dona con carta di credito direttamente dal sito www.fondazionerui.it o scegli una donazione periodica, tramite un contributo mensile che puoi facilmente interrompere in qualunque momento.

www.fondazionerui.it



RUI
FONDAZIONE

Dal *brain drain* al *brain gain*: gli hub universitari

<< Kuala Lumpur
foto Isabel Da Silva Azevedo/123RF

L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha subito negli ultimi anni profondi cambiamenti. Attrarre studenti e docenti di altri Paesi è oggi una delle principali politiche di marketing nel settore accademico e ciò, a sua volta, si collega strettamente con le nuove strategie di sviluppo scientifico e tecnologico e le misure normative in materia di immigrazione adottate dai vari Stati.

Tra i fenomeni emergenti spiccano la costituzione di gemmazioni e succursali di atenei, lo sviluppo di programmi accademici congiunti e, soprattutto, il proliferare di hub – o poli – universitari, concentrati per lo più in Medio ed Estremo Oriente.

Per meglio comprendere quest'ultima nuova realtà è stata proposta la seguente definizione: hub universitario è il tentativo programmato di costituire una massa critica di agenti locali e internazionali impegnati strategicamente nel campo dell'istruzione, della formazione, della produzione di conoscenza e dell'innovazione transfrontaliera.

<< Moschea in acciaio, Malesia
foto Siti Suzana Khasiballah/123RF



Raffaella Cornacchini

Analizzando più a fondo le varie componenti di tale definizione, si nota come il tentativo programmato implichi un progetto consapevole animato da precise strategie, investimenti e indirizzi politici. Il concetto di *massa critica* rivela invece la molteplicità degli agenti che vi è impegnata e il loro essere *locali e internazionali* dà l'idea dell'apertura al mondo di tutti coloro che vi sono coinvolti: studenti e docenti, ma anche istituzioni, imprese e centri di ricerca.

L'impegno strategico indica l'interazione deliberata tra le parti coinvolte nel progetto, che collaborano tra loro condividendo risorse finanziarie e infrastrutture. Sulla base di questo assunto, è facile comprendere che la semplice gemmazione di un ateneo o la costituzione di un parco scientifico e tecnologico non possono rientrare nella categoria degli hub.

Perché un hub universitario?

Le motivazioni per cui uno Stato pianifica la costituzione di un hub universitario sono essenzialmente tre: la modernizzazione dell'istruzione o di altri settori strategici; la necessità di disporre di personale altamente qualificato per garantirsi una competitività internazionale; il desiderio di rafforzare il proprio status geopolitico ponendosi come leader dell'economia della conoscenza. Di conseguenza gli hub universitari si distinguono tra loro in quanto alcuni pongono enfasi sulla didattica, altri sullo sviluppo di *skill* professionali, altri ancora sull'innovazione del sapere.

L'hub didattico si prefigge di attrarre studenti internazionali – anche per avere a disposizione una fonte di reddito aggiuntiva costituita dalle loro tasse accademiche – e *provider* didattici stranieri capaci di modernizzare le università locali rendendole più attraenti per i giovani locali e più competitive a livello mondiale. Esempio in tal senso è il caso della Malesia.

Lo scenario cambia completamente quando

l'obiettivo principale dell'hub è la formazione di personale altamente qualificato, come avviene negli Emirati Arabi Uniti.

In questo caso le autorità locali tendono a incoraggiare gli studenti internazionali a restare nel Paese ospite da laureati per svolgervi un'attività lavorativa, perché l'hub è voluto per consentire la costituzione di un folto gruppo di operatori della conoscenza che potenzino il profilo delle risorse umane del Paese aumentandone l'autorevolezza e la competitività sul piano internazionale.

L'hub della conoscenza nel senso più stretto del termine estende il proprio mandato oltre le pur vaste frontiere della didattica e della formazione per promuovere la produzione e la diffusione di sapere e innovazione. Grazie a robusti incentivi economici, quali prestiti e regimi fiscali agevolati, università, istituzioni di ricerca e imprese operanti nel campo della R&S sono spinte a collaborare con le istituzioni locali per contribuire alla formazione di un'economia della conoscenza, preparare gli specialisti che opereranno in questo settore, attirare gli investimenti stranieri e aumentare la competitività economica di un Paese. All'avanguardia di questo gruppo di Stati si è posizionata Singapore.

Il denominatore comune: attrarre i talenti migliori

Il fenomeno, nella sua affascinante complessità, pone diversi interrogativi. Si può prevedere, nel tempo, un'evoluzione dal semplice hub didattico al più complesso hub della co-

noscenza? Perché il fenomeno non coinvolge i colossi dell'istruzione internazionale (Usa, Canada, Australia) ma si focalizza in Stati di minori dimensioni e dalla storia accademica più recente? Si può pensare di stilare una serie oggettiva di indicatori per valutare l'efficacia di questo tipo di iniziative? E infine, qual è la sostenibilità economica di un impegno così coinvolgente?

Nel quadro della conferenza Going Global promossa nel 2013 a Dubai dal British Council, sono state analizzate tra l'altro le diverse esperienze dei vari Stati constatando, al di là di ogni differenza di matrice economica, sociale e culturale, che il comune denominatore rimane quello del *brain gain*, l'attrarre i migliori giovani talenti per contribuire a uno sviluppo economico interno altrimenti impensabile.

Particolarmente interessante è il caso della Malesia, che ha completamente ribaltato lo scenario esistente fino agli anni Novanta, quando il Paese era interessato da un massiccio *brain drain* che portava all'estero il 20% dei giovani universitari con un costo stimato in 800 milioni di dollari, pari al 12% del deficit interno. Grazie a un pacchetto di leggi varate nel 1996, la Malesia ha potuto sviluppare una serie di gemmazioni di università straniere e di corsi condotti di concerto con istituzioni accademiche in larga parte inglesi, posizionando-



si così come uno dei più forti Paesi emergenti nel campo dell'istruzione internazionale.

L'hub malese ha contribuito allo sviluppo dell'economia locale grazie alla valuta pregiata immessa nelle casse statali attraverso il pagamento delle tasse accademiche da parte degli studenti internazionali e la valorizzazione di aree tradizionalmente a vocazione agricola.

Restano però delle zone d'ombra. Nessuna università malese, ad esempio, rientra nei primi 100 posti dei *ranking* internazionali e la disoccupazione interna è aumentata proprio a causa dell'alto numero di giovani stranieri che si fermano nel Paese una volta laureati. Ciò nonostante, il governo malese ha espresso l'intenzione di continuare a potenziare il proprio hub per svolgere un ruolo trainante nel Sud-Est asiatico con l'intento di attirare 200.000 studenti internazionali entro il 2020, raddoppiando la quota attualmente presente.

Il modello di hub malese consiste quindi nell'importare servizi didattici dai sistemi accademici più solidi esportandoli successivamente verso i sistemi più deboli e ciò è stato reso possibile da diversi fattori:

- la posizione geografica di crocevia tra culture diverse (malese, cinese, indiana, nonché tra il mondo islamico e quello occidentale);
- la presenza di una società multiculturale e anglofona;
- l'esistenza di un settore accademico aperto all'innovazione e al mercato;
- la sensibilità verso lo sviluppo delle risorse umane locali.

Dal petrolio alla conoscenza

Nei Paesi del Golfo, invece, lo sviluppo di diversi hub è legato all'aspirazione di passare da un'economia del petrolio – e pertanto della produzione – a un'economia della conoscenza. Gli Emirati Arabi Uniti sono un caso assai interessante, in quanto i sette emirati operano in modo semi-indipendente tra di loro attraverso tre università pubbliche articolate in diversi campus. Storicamente in quest'area l'istruzione superiore è sempre stata appannaggio del governo federale, tanto che tutte le istituzioni private, per operare, dovrebbero disporre di un apposito accreditamento statale. La natura semi-indipendente degli Emirati ha però portato allo sviluppo di zone franche in cui esistono istituti che sfuggono al controllo centrale.

Abu Dhabi non ha seguito la linea aggressiva di altri Emirati, ma ha adottato un approccio più morbido instaurando collaborazioni didattiche di elevato profilo con la Sorbona e la New York University al fine di imporsi come *polo di idee*. Molto più dinamica è invece l'impostazione data alla propria politica da Dubai che può vantare al momento 25 succursali di atenei stranieri in rappresentanza di 13 differenti curricula nazionali. Tra le varie iniziative spicca il *Villaggio della Conoscenza*, che ha in piedi collaborazioni con 15 atenei di Australia, India, Pakistan, Russia, Regno Unito, Belgio, Irlanda e Canada particolarmente attivi nel campo della formazione delle risorse umane e dell'e-learning e che opera in stretta interazione con la *Città Accademica Internazionale* la

quale, a sua volta, ha come partner le università di Cambridge, Exeter e Phoenix. Un secondo polo di attrazione è la *Città Finanziaria*, uno degli hub mediorientali in più rapida crescita che si prefigge di diventare un centro per l'eccellenza, lo sviluppo professionale e l'istruzione attraverso un'offerta assai ampia di programmi di Mba.

Un terzo hub – la *Città della Sanità* – è attivo, con qualche ostacolo di natura finanziaria, nella formazione in campo medico: i ritardi nella creazione di un policlinico a essa collegato hanno comportato il rallentamento delle attività formative portate avanti con Harvard, che vi continua a tenere corsi senza però rilasciare diplomi di laurea. Va infine menzionata la *Silicon Oasis*, creata dal governo locale nel 2004,

attiva nel campo della ricerca tecnologica e che, pur non ponendosi come hub, ospita tuttavia una gemmazione dell'americana Rochester University.

Il Bahrein e il Qatar hanno da tempo espresso la propria intenzione di procedere alla costituzione di hub universitari. Allo stato dei fatti, però, questi Stati si sono limitati a condurre studi di fattibilità e acquisire la disponibilità di vari *partner* stranieri senza mai concretizzare operativamente le proprie dichiarazioni di intenti.

Integrare università, imprese e settore tecnologico

Tornando in Estremo Oriente, ancora in fase esplorativa è la *Libera Zona Economica* di Incheon, nella Corea del Sud, per cui sono stati avviati contatti con 14 atenei statunitensi e

« Il Seri Wawasan Bridge, a Putrajaya
foto Haryth Hayqal

con un'istituzione italiana: l'Università di Pavia. Un'altra realtà sudcoreana emergente è la *Città Mondiale dell'Istruzione* di Jeju, sulla costa meridionale del Paese, che si concentra sulla formazione secondaria pur contemplando lo sviluppo di alcuni programmi postsecondari.

Particolarmente interessante è l'attività portata avanti a partire dal 2002 dalla *Scuola Globale* di Singapore, che ospita attualmente 1.200 organizzazioni private, 44 istituti preterziari e 16 università con un'ampia offerta di curricula internazionali e l'obiettivo esplicito di promuovere «lo sviluppo di un'attiva comunità di istituzioni universitarie, preuniversitarie e aziendali al fine di rendere Singapore un hub mondiale di talenti» Sino ad oggi sono stati oltre 86.000 gli studenti internazionali che hanno risposto alla chiamata, attratti anche dalle collaborazioni che l'hub ha instaurato con 7.000 multinazionali e 100.000 piccole e medie imprese.

Nella regione latino-americana opera sin dal 1998 la *Città della Conoscenza* della Repubblica di Panama, inizialmente voluta per favorire l'integrazione tra università, mondo degli affari e settore tecnologico. L'adozione di un'ampia gamma di incentivi fiscali e normativi e di adeguate misure di sostegno all'immigrazione hanno portato i risultati sperati: l'hub panamense ha esteso la propria attività a decine di istituti affiliati e ospita, oltre alla base regionale dell'Onu per l'America Latina e i Caraibi, anche una gemmazione della Florida State University e diversi programmi di studio americani e canadesi.



Conferenza annuale Eua 2014**L'università può guidare il cambiamento**

«**S**trong universities for Europe» è il

leitmotiv a cui si ispira

l'attività dell'Eua, e per questo le conferenze annuali rappresentano un importante momento di confronto e dibattito su temi specifici per individuare e proporre modelli utili a far crescere le istituzioni di istruzione superiore europee e ad aumentarne competitività e attrattività a livello internazionale.

La conferenza del 2010 aveva affrontato il tema della comune capacità di evoluzione delle università, anche alla luce delle nuove strategie dell'Unione Europea, al di là degli aspetti peculiari di ciascuna istituzione.

<< Bruxelles
foto di Éole Wind

Marina Cavallini

Responsabile dell'Ufficio relazioni internazionali della Crui

Nel 2011 si era discusso del ruolo dell'università nella preparazione del capitale umano (i cosiddetti talenti) per la cre-

scita dell'Europa.

L'anno successivo il tema centrale aveva riguardato la sostenibilità delle università europee; lo scorso anno la conferenza è stata focalizzata sull'impegno globale delle università, che operano in un contesto internazionalmente competitivo, ed ha sollecitato una riflessione sulla loro missione.

Cambiano i modelli formativi

La conferenza annuale 2014 sul tema [Changing Landscapes in Learning and Teaching](#) (Bruxelles, 3-4 aprile) ha posto al centro della riflessione il fatto che il rapido cambiamento dei contesti nazionali, degli scenari internazionali, nonché delle esigenze di formazione e delle competenze da parte della società, ma anche della composizione del corpo studentesco, impongono nuovi modelli formativi e nuove metodologie didattiche.

Il commissario Vassiliou, che ha aperto i lavori, ha ricordato come la crisi economica abbia trasformato l'università più di altri fattori, non solo per i tagli di *budget*, che hanno implicato una razionalizzazione delle risorse, ma anche per la necessità di rendere sempre più trasparente la gestione stessa dei fondi.

È altrettanto evidente come sia proprio l'alta formazione il *driver* per uscire dalla crisi, in quanto spetta alle università preparare i talenti nel modo migliore e sviluppare la loro creatività.

Insomma, la formazione accademica rappresenta la condizione necessaria per lo sviluppo di quelle competenze e di quelle capacità strategiche di cui l'Europa ha bisogno per impostare strategie di ripresa di ampio respiro. In questo contesto, anche la mobilità assume un valore centrale per arricchire la formazione, in quanto *apre le menti* e può contribuire a migliorare e ampliare le possibilità occupazionali dei laureati.

Il dibattito svoltosi nelle successive sessioni di lavoro ha evidenziato quanto la società si aspetti dalle università in termini di formazione e apprendimento e quali aspettative siano riposte nella capacità delle università di gestire processi di formazione lungo tutto l'arco della vita per fronteggiare i cambiamenti economici e demografici che l'Europa sta affrontando (e che sembrano destinati a durare a lungo e a incidere davvero profondamente nel suo tessuto sociale e produttivo).

Vi sono oramai diverse tipologie di studenti, con esigenze e *background* molto differenti, e le università devono saper rispondere in maniera differenziata e flessibile alle varie esigenze formative.

Le università stanno quindi intraprendendo varie strategie: integrando insegnamento tradizionale e formazione pratica, adottando metodologie didattiche digitali e nuovi modelli formativi, o ancora *mescolando* diverse tipologie di discenti in modo che parte del processo formativo consista nell'imparare anche gli

Al centro della riflessione sono stati i nuovi modelli formativi e le nuove metodologie didattiche

uni dagli altri (soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo di capacità relazionali e comunicative).

Il ruolo delle nuove tecnologie

In particolare, la diffusione delle nuove tecnologie nella società impone sempre più l'adozione di questi strumenti anche nella didattica accademica ed ecco allora il proliferare dei cosiddetti corsi Mooc, dei corsi a distanza, dei percorsi erogati in modalità *blended*.

Del resto, la Commissione Europea spinge molto per un'apertura delle metodologie didattiche a tutti i livelli e i cicli della formazione (come si rivela ad esempio nel piano d'azione [Opening Up Education](#), per incentivare l'innovazione e le competenze digitali nelle scuole e nelle università) anche tramite il ricorso alle tecnologie digitali, che permettono elevati gradi di interattività tra discenti anche molto lontani tra di loro.

Le Ict contengono innegabili potenzialità, ma non va dimenticato che costituiscono solo uno strumento e che una didattica di qualità si basa su strategie complesse e obiettivi di lungo periodo.

Insomma, la didattica in formato digitale non rappresenta una panacea di per sé ed è necessario che il ricorso ad essa sia complementare ad altri modelli didattici, il tutto a vantaggio di uno sviluppo articolato e complesso delle capacità analitiche e critiche degli studenti.

L'uso delle tecnologie dell'informazione ha occupato una parte preponderante della conferenza: dal confronto tra modelli ed esperienze di università europee ed extra-europee (Cina, Brasile, Usa) è emerso che rappresentano un significativo elemento di innovazione didattica, pur non dovendo immaginarle come soluzione miracolosa valida per tutti i tipi di problemi (inclusi quelli di *budget*).

Gli strumenti, infatti, possono essere solo funzionali al perseguimento di strategie di riorganizzazione, di competizione e di attrattività, ma non possono sostituirle.

La presidente dell'Eua, Maria Helena Nazaré, ha concluso i lavori ribadendo quanto accennato anche in apertura, ovvero che il titolo stesso della conferenza *Changing Landscapes in Learning and Teaching* non vuole solo significare che qualcosa sta cambiando nel mondo accademico, ma anche e soprattutto che sono le università stesse che hanno il potere di introdurre processi innovativi e governare lo scenario di riferimento, ancora una volta guidando il cambiamento, anziché subendolo.



Le università dimenticate

La riapertura delle università somale

Germogli di cooperazione internazionale fra singole università della Somalia e alcune istituzioni educative straniere, ma per il momento nessun accordo quadro coordinato da Mogadiscio.

«Siamo stati 23 anni senza governo, ci sono tante università e scuole che sono spuntate fuori dal nulla, nell'anarchia più totale: stiamo cercando di mettere in piedi un comitato che raccolga informazioni e valuti la qualità dei tanti college e istituti comparsi nel Paese», racconta a *Universitas* Rahma Mohamed Hassan, presidente dell'Associazione per l'aiuto alle donne e ai bambini somali.

<< Mogadishu University
Vacyigelin.wordpress

Avvocato 47enne con doppia citta-

Manuela Borraccino

dinanza italiana e somala e consulente del [Centro Italiano per i Rifugiati](#), la giurista fa la spola da un anno e mezzo tra Mogadiscio e Roma per riannodare i fili tra la Somalia e i connazionali che la guerra ha costretto a rimanere all'estero. Hassan, con altre personalità del mondo accademico e istituzionale somalo, sta inoltre cercando di costituire un organo di raccordo delle istituzioni di istruzione superiore aperte di recente nel Paese, devastato dalla guerra civile seguita alla caduta del dittatore Siad Barre nel 1991.

Una di queste è la [Mogadishu University](#), ateneo privato di ispirazione islamica che dalle 225 matricole entrate nel 1997 è passata a 6.000 studenti nel 2013, iscritti a sette facoltà (Giurisprudenza islamica, Pedagogia, Lettere, Economia e Commercio, Medicina e Scienze infermieristiche, Informatica e Scienze politiche) dove si insegna in inglese e in arabo, come ha dichiarato il portavoce dell'Università, Firdowsa Ali Farah, a [University World News](#).

Inaugurato alla fine degli anni Novanta dopo un'intensa campagna di raccolta fondi e numerose visite nei Paesi arabi (il sistema ha tratto ispirazione dagli atenei di Yemen, Giordania, Pakistan, Turchia, Malesia, Arabia Saudita, Qatar, Bahrein, Sudan ed Egitto), più volte assaltato e saccheggiato ma rimasto strenuamente aperto, l'ateneo ha in parte assorbito quelli che erano i docenti della distrutta Somali National University, fondata nel 1954 ai tempi dell'Amministrazione fiduciaria dell'Italia in Somalia (Afis, 1950-1960) e nella quale l'italiano era stato tra le lingue ufficiali di insegnamento.



I rapporti con l'Italia

Oggi il nostro Paese mantiene un legame culturale con la Somalia soprattutto attraverso il [Centro studi somali dell'Università Roma Tre](#) e si spera che la recente riapertura dell'ambasciata italiana a Mogadiscio possa ulteriormente [rafforzare la cooperazione](#) con il martoriato paese africano, per il quale le priorità sulle quali investire sono la sicurezza, l'assistenza sanitaria e il rilancio dell'economia.

In effetti, ricordano gli autori dell'ebook [Scommettere sull'Africa emergente](#), il rapporto stilato dall'Istituto per gli Studi di politica internazionale, la partecipazione all'operazione *Restore Hope* (1992-1995) è rimasta, nei passati venti anni, l'unico caso di intervento importante nell'Africa a sud del Sahara in cui l'Italia abbia svolto un ruolo rilevante, seguendo principi di fatto ripresi in tutte le altre operazioni umanitarie: il multilateralismo come contesto di riferimento, la sensibilità per una soluzione negoziata del conflitto, l'attenzione per la protezione e le esigenze della popolazione civile, la negazione o l'oscuramento dell'aspetto propriamente militare fino al divieto di parlare di guerra.

Nella crisi somala, affermano gli studiosi, «l'Italia è andata a rimorchio della diplomazia europea, africana e onusiana (dell'Onu, ndr), senza riuscire a imporre la sua strategia di riunificazione attorno alla capitale Mogadiscio. Una strategia che peraltro rende più difficile l'intesa con l'altra potenza ex-coloniale, la Gran Bretagna, che cerca o ha cercato di ufficializzare l'in-

dipendenza del Somaliland».

Infatti, lontano dalla capitale, l'altra università che sta stipulando accordi universitari con istituzioni estere è la University of Hargeisa, con 6.500 iscritti, nello Stato secessionista del Somaliland.

Il sostegno del Regno Unito

Il Regno Unito è da anni il più accanito sostenitore dell'indipendenza del Somaliland – uno Stato *di fatto* emerso in quella regione della Somalia che era stata un protettorato britannico – ma fino ad oggi non è riuscito a ottenere seguito internazionale. Malgrado il mancato riconoscimento, l'ateneo dello Stato nell'area settentrionale del Paese sta cercando *partner* stranieri per rafforzare

Secondo le Nazioni Unite oggi circa un milione di somali vive fuori dal Paese pur continuando a mantenere contatti con la madrepatria

la formazione dei suoi studenti: nel 2013 la Heriot-Watt University di Edimburgo ha riconosciuto la validità dei suoi diplomi di laurea e ha offerto delle borse di studio.

Tale accordo prevede anche il monitoraggio sulla formazione *online* e sugli esami a distanza: perciò «speriamo che possa aumentare l'accoglienza dei nostri studenti che desiderano studiare all'estero» ha dichiarato il rettore, Abdi Hussein Gass,

a [University World News](#).

<< Immagine da un villaggio di profughi in Somalia
foto hikrcn/123RF



<< L'Università Kiskeya di Port-au-Prince, Haiti, l'indomani del terremoto del gennaio 2010
Foto Nicolas Derenne (progettomondo Mla)

L'accordo con l'ateneo scozzese fa seguito al riconoscimento dei diplomi nell'ottobre 2012 da parte della University of Cambridge e alla collaborazione attiva con il King's College di Londra, che dal 2006 amministra gli esami di laurea di Medicina degli studenti somali. L'Università, tra l'altro, ha introdotto di recente una laurea in Scienze infermieristiche, soprattutto per migliorare la salute riproduttiva delle donne e ridurre la mortalità infantile.

La Carleton University di Ottawa sta mettendo a punto dei corsi sui servizi sociali che si spera abbiano un impatto anche sul settore della pubblica amministrazione nel Somaliland. Infine, l'accordo siglato all'inizio del 2013 con la Kenyatta University permetterà da una parte il riconoscimento dei diplomi della University of Hargeisa, dall'altra la richiesta di fondi all'Unione Europea per i programmi di *capacity-building* per conto dell'università somala, che non può ancora concorrere a queste richieste per la mancanza di un riconoscimento giuridico internazionale sul Somaliland.

Uno dei principali deterrenti agli investimenti stranieri sulle università somale è proprio la carenza di professionisti locali in grado di compilare i bilanci in linea con gli standard contabili internazionali.

Il difficile accesso ai fondi internazionali

Il mancato riconoscimento dello Stato del Somaliland ha impedito anche l'accesso ai fondi della Banca

Mondiale e del Fondo monetario internazionale.

Per Richard Sills, presidente della britannica Darlington Gacmadhere Foundation che promuove lo sviluppo dell'istruzione per i somali, ora il fattore più importante per la ricostruzione è «mantenere i contatti con la comunità universitaria internazionale».

«Oggi più del 20% della popolazione somala è sradicata» dice il giurista Christopher Hein, direttore del Centro Italiano per i Rifugiati. Hein ricorda che la presenza di migliaia di somali che si trovavano in Italia al momento della caduta della dittatura di Siad Barre, e dei molti altri che li hanno raggiunti in seguito, ha accompagnato la fondazione del Cir nel 1990. Secondo le Nazioni Unite oggi circa un milione di somali vive fuori dal Paese pur continuando a mantenere contatti con la madrepatria.

In Italia sono ormai non più di 9.000, meno della metà dei 20.000 che erano giunti in Italia negli anni Novanta. Essi sono vittime del progressivo irrigidimento delle politiche sull'immigrazione e privati dei diritti basilari garantiti a chi è in fuga da guerre e persecuzioni, come Hein denuncia nel bel libro da lui curato [Rifugiati. Vent'anni di storia del diritto d'asilo in Italia](#), che fa il punto sul lavoro svolto dal Cir e sulle asprezze conosciute dai somali che dopo il 1991 si sono ritrovati in Italia in un limbo giuridico, senza poter rientrare in patria, senza il riconoscimento dello status di rifugiati e quindi senza poter avere accesso a un lavoro e a una casa.



Somalia/ Memoria del passato e speranza nel futuro

L'Archivio di documentazione virtuale dedicato alla Somalia nasce per iniziativa del Centro di Studi Somali dell'Università di Roma Tre. I materiali di documentazione sono stati raccolti in Somalia dai ricercatori del gruppo Studi Somali e da altri docenti negli anni di cooperazione con l'Università Nazionale Somala e con l'Accademia delle Arti e delle Scienze di Mogadiscio. Altri materiali sono stati messi a disposizione da persone che sono state coinvolte in attività con la Somalia. L'obiettivo è di rendere accessibili e consultabili via internet documenti e materiali, mettendoli a disposizione della comunità somala e internazionale. Perché dalla memoria del passato possa nascere la speranza nel futuro.

Haiti/ Provare a risollevarsi

L'Unità di Trasformazione della manioca, inaugurata recentemente ad Haiti, produce beni come gallette e farina grezza. L'iniziativa è nata per combattere la fame, ma soprattutto per rafforzare la catena produttiva di Haiti, piegata definitivamente dal disastroso terremoto del 2010. La realizzazione del progetto rientra nel programma *Aquaplus. Acqua, energia per la vita*, iniziativa del Rotary International e di Expo Milano 2015, in partenariato con Fondazione Avsi, Università di Milano, UniCredit Foundation, Università Notre Dame di Haiti (che ha messo a disposizione i terreni della facoltà di Agronomia). La presenza dell'Università è molto importante, perché svolge un ruolo fondamentale nel campo della ricerca agricola, dell'imprenditoria giovanile nel settore agricolo e della trasformazione dei prodotti locali.

Haiti Ricostruire con l'e-learning

Istituzione di una rete di istruzione a distanza in 12 università, un programma per gli studi di Medicina e due *colleges* di dottorato: sono questi i principali progressi nella ricostruzione del sistema di istruzione superiore e di ricerca di Haiti, quattro anni dopo il devastante terremoto del 12 gennaio 2010. Secondo un rapporto della Agence Universitaire de la Francophonie che ha svolto un ruolo di primo piano nel rimettere in piedi le università haitiane, grazie al progetto di emergenza *Solidarité Haïti* finanziato dalla Fondation de France, ben 4.725 studenti hanno potuto seguire 57 corsi e terminare l'anno accademico 2010-2011.

Di particolare rilevanza – si legge nell'articolo di Jane Marshall in *University World News* – è stata la *Dichiarazione di Parigi* con la quale la comunità accademica francese e i membri della Conferenza dei rettori delle università caraibiche (Corpuca) hanno gettato le basi per il programma di ricostruzione del sistema universitario haitiano attraverso due urgenti iniziative: un piano per l'istruzione a distanza (il *Plan d'enseignement numérique à distance pour Haïti - Pendha*), e il programma *Haïti-Santé*, un progetto per l'istruzione sanitaria e medica sia frontale che digitale. Lo scopo di entrambi i progetti era quello di potenziare l'istruzione universitaria ad Haiti, in modo da trattenere gli studenti ed evitare la fuga di cervelli.

Le organizzazioni che vigilano sulle due iniziative si sono avvalse della collaborazione dell'Auf poiché l'Agenzia gestisce una rete di quasi 800 istituzioni universitarie nel mondo, ha una vasta esperienza di istruzione innovativa a

distanza attraverso i suoi campus digitali francofoni ed era già presente ad Haiti con un ufficio regionale. Con il *Pendha*, tra il 2010 e il 2012 è stato messo in piedi un *network* digitale fra le 12 università haitiane che erano già membri della Corpuca. Inoltre è stato istituito un programma di avviamento e sostegno nell'uso e produzione di istruzione digitale a distanza. Ogni università è equipaggiata con 30 stazioni di lavoro e un sistema di video conferenza. Docenti, ricercatori e studenti hanno accesso a 781 corsi online in francese attraverso il sistema aperto di educazione a distanza dell'Auf – *Formation Ouverte et à Distance o Foad* – e possono produrre il loro contenuto di istruzione digitale. Fino ad oggi, circa 400 utenti, di cui 150 ingegneri informatici, hanno usufruito di questo tipo di formazione.

Il programma *Haïti-Santé* funziona in collaborazione con i presidi delle facoltà di Medicina e Scienze infermieristiche di Haiti, così come con gli ospedali universitari, che sono stati gravemente danneggiati dal terremoto. Esso include le quattro facoltà mediche di Université d'Etat d'Haïti, Université Notre Dame d'Haïti, Université Quisqueya e Université Lumière, nonché dell'Hôpital Justinien de Cap Haïtien. Anche in questo caso la priorità è stata data alla creazione e all'equipaggiamento di aree digitali in ognuna delle cinque sedi; la formazione ai docenti per l'uso e la produzione di contenuti digitali; l'avviamento di corsi *online* in scienze mediche per docenti e studenti, e l'introduzione di corsi frontali tradizionali in reumatologia e genetica per colmare le lacune esistenti nel sistema haitiano.

M. B.