

Conferenza regionale istruzione – Scuola, Università, Formazione.
Nuovi modelli educativi. Dalla Sicilia all’Europa.
22-23 novembre 2021

Tavolo Tecnico “Vivere dentro l’Università”: La mobilità universitaria e le sfide dell’attrattività: internazionalizzazione, e-learning, servizi agli studenti e offerta formativa

Componenti: Fabio Mazzola (Unipa), Massimo Attanasio (Unipa), Bianca Maria Lombardo (Unict), Roberta Salomone (Unime), Antonino Germanà (Unime), Massimo Giannini (Univ. di Roma "Tor Vergata").

1. Introduzione

Il lavoro del tavolo tecnico denominato “Vivere dentro l’Università” si è sviluppato lungo due direttive fondamentali. Da un lato, come quadro di contesto, si è analizzata l’evoluzione della mobilità universitaria negli ultimi dieci anni, con particolare riferimento agli spostamenti degli studenti siciliani a confronto con i flussi interregionali tra regione di residenza e regione di prima immatricolazione universitaria nonché tra regione in cui è stata conseguita la laurea triennale e regione di iscrizione alla laurea magistrale (c.d. mobilità di secondo livello). Particolare attenzione è stata data, in questo ambito, ai primi dati relativi al periodo successivo alla iniziale diffusione della pandemia (anno accademico 2020/21).

Dall’altro lato, si è data ampia diffusione ad alcune sfide cruciali che caratterizzano gli atenei siciliani nel periodo post-Covid individuandone, secondo un’elencazione non certo esaustiva, quattro tra le più significative: l’internazionalizzazione, la didattica a distanza e l’*e-learning*, il potenziamento dei servizi agli studenti e le trasformazioni dell’offerta formativa. Tutti e quattro questi ambiti pongono al centro dell’azione degli atenei gli studenti, con i loro fabbisogni formativi e le necessità di intercettare contesti lavorativi in cui i saperi trasversali e quelli specialistici devono necessariamente trovare una sintesi. Ciò al fine di contrastare il notevole esodo che ha caratterizzato il primo scorcio di questo secolo e che si traduce in una perdita di capitale umano di proporzioni inaccettabili per il territorio siciliano.

Il documento illustra successivamente alcune linee di intervento contenute nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), con riferimento ai diversi ambiti di attenzione. Le considerazioni conclusive rimandano alla connessione con l’attività degli altri tavoli, in particolare con le problematiche relative all’accesso e al *placement*.

2. Il contesto: l’andamento della mobilità universitaria negli ultimi dieci anni

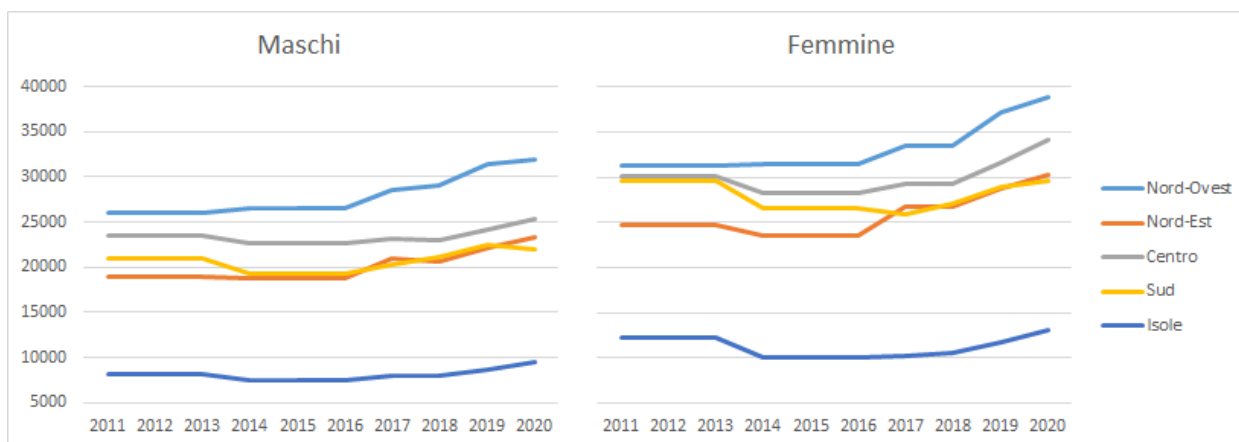
Nello scorso decennio il tasso di proseguimento dalla scuola all’università e, dunque, quello di immatricolazione ha subito un forte incremento, mentre la mobilità dal Sud al Centro-Nord si è contratto in termini percentuali solo nell’ultimo anno. I dati provengono dagli archivi dell’Anagrafe Nazionale Studenti del MUR e contengono informazioni sociodemografiche registrate all’immatricolazione e altre relative alla carriera universitaria degli studenti immatricolati in un ateneo italiano. Incrociando tali dati con quelli provenienti dagli archivi scolastici possiamo analizzare la transizione tra scuola-università.

Nel 2020 gli immatricolati triennali italiani (atenei telematici esclusi) risultavano 258.237, di cui 146.090 femmine e 112.147 maschi. Il 28,8% di essi erano immatricolati in atenei del Sud o nelle Isole, mentre il 48,2% in atenei nel Nord.

Dal 2011 al 2020 gli immatricolati sono aumentati in ogni macroregione (erano 225.778 nel 2011, +32.459 nel decennio), sia per i maschi (da 97.700 nel 2011 a 112.147 nel 2020) che per le femmine (da 128.078 nel 2011 a 146.090 nel 2020). Tra il 2011 e il 2020, nel Sud

e nelle Isole c'è stato un aumento di 3.271 immatricolati (fig.1).

Fig. 1: Immatricolati triennali italiani per coorte, genere e macroregione (esclusi Atenei telematici)



Dividendo l'analisi per sottoperiodi (Tab.1) si nota come, in termini percentuali, fra il 2018 e il 2020 nelle Isole c'è stato il maggior aumento percentuale di immatricolati nelle Isole più per le femmine (+11,9% dal 2018 al 2019 e +11,1% dal 2019 al 2020) che per i maschi (+10,6% dal 2018 al 2019 e +9,0% dal 2019 al 2020).

Tab. 1: Tassi di variazione percentuale degli immatricolati italiani per genere e macro-regione

	Tassi di variazione percentuale									
	2014-2011		2017-2014		2018-2017		2019-2018		2020-2019	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Nord-Ovest	0,2	2,0	6,5	7,6	-0,1	1,7	11,5	7,8	4,3	1,5
Nord-Est	-4,7	-1,1	13,4	11,8	0,1	-1,9	7,7	7,9	5,6	4,7
Centro	-6,2	-3,8	3,7	2,2	0,2	-0,9	7,7	5,4	8,2	4,9
Sud	-10,4	-8,2	-2,6	5,7	4,7	4,2	6,5	6,6	2,3	-2,1
Isole	-18,0	-8,3	1,9	6,5	2,7	-0,4	11,9	10,6	11,1	9,0
Totale	-6,5	-3,0	4,8	6,7	1,2	0,7	8,8	7,2	5,6	2,8

Questo aumento recente è anche legato all'incremento dei diplomati. Come si osserva dalla Tab. 2, dal 2017 al 2020 i diplomati italiani sono aumentati (+14mila maschi e +7mila femmine, in termini percentuali +5,5% per i maschi e +3,6% per le femmine). L'aumento dei diplomati è avvenuto in tutte le macroregioni italiane. Per i maschi al Nord-Ovest, è stato registrato l'aumento percentuale maggiore (+7,5%), mentre per le femmine al Sud, è stato registrato l'aumento percentuale minore (+1,9%). In particolare, in Sicilia i diplomati maschi sono aumentati, tra il 2017 e il 2020 di 1.241 unità (+6,8%) e le femmine di 709 unità (+3,7%).

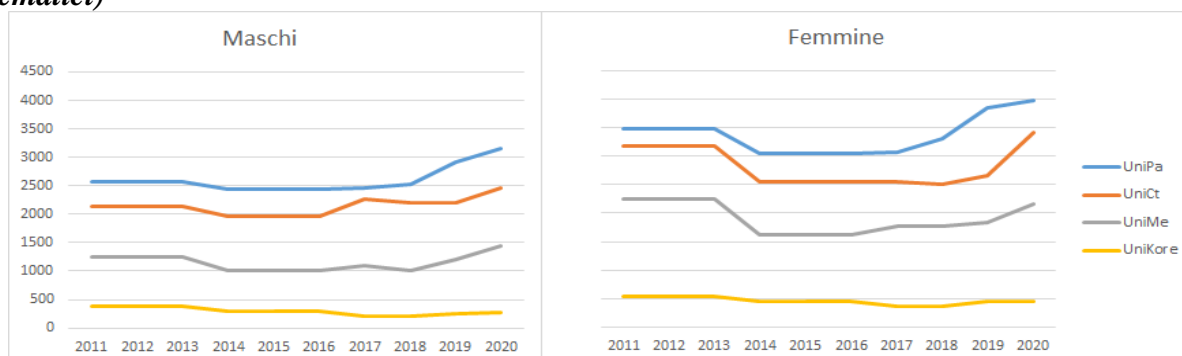
Il tasso di proseguimento all'università è aumentato in Italia nell'ultimo triennio di 5,3 punti percentuali (da 55,7 a 61,0) per le femmine, mentre solo di 1,4 punti percentuali (da 47,3 a 48,7) per i maschi. Nel Centro-Italia si registra il tasso di proseguimento più alto sia per i maschi che per le femmine (52,6 e 65,3 rispettivamente) mentre al Sud e nelle Isole si osservano tassi di proseguimento più bassi. In Sicilia, il tasso di proseguimento all'università è aumentato dal 2017 al 2020 di 5,2 punti percentuali (da 52,3 a 57,5) per le femmine, mentre solo di 0,5 punti percentuali per i maschi (da 43,0 a 43,5).

Tab. 2-Diplomati italiani e tasso di proseguimento per macro-regione, coorti 2017 e 2020

	2017				2020			
	Diplomati		Tasso prosegu.		Diplomati		Tasso prosegu.	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Nord-Ovest	46040	50051	50,9	58,3	49513	52588	52,4	64,1
Nord-Est	37450	40007	46,9	53,9	38960	41318	50,3	60,5
Centro	40489	42308	51,3	59,2	42775	43744	52,6	65,3
Sud	57481	59290	43,8	53,8	59873	60424	44,3	57,5
Abruzzo	4666	4772	50,3	64,7	4880	4928	50,2	66,9
Basilicata	2590	2476	42,4	55,0	2761	2545	43,5	61,6
Calabria	8173	8488	41,0	52,6	8110	8217	41,3	57,3
Campania	24063	24791	46,7	54,9	25622	26072	46,3	59,2
Molise	1237	1227	45,0	61,1	1226	1210	48,0	68,3
Puglia	16752	17536	39,4	49,3	17274	17452	41,0	51,1
Isole	23347	24385	42,5	51,6	24953	25682	43,2	56,5
Sardegna	5063	5354	40,6	49,0	5428	5942	41,9	53,1
Sicilia	18284	19031	43,0	52,3	19525	19740	43,5	57,5
Totale	204807	216041	47,3	55,7	216074	223756	48,7	61,0

Limitandosi alla nostra regione, gli immatricolati triennali (atenei telematici esclusi) sono stati nel 2020 pari a 17.340, di cui 10.017 femmine e 7.323 maschi (Fig.2, Tab.3) . Il 41,1% di essi sono immatricolati a UniPa, il 33,9% a UniCt, la restante parte a UniMe e UniKore. Dal 2011 al 2020 gli immatricolati sono aumentati (15.809 nel 2011, +1.531 dal 2011 al 2020) in ogni università esclusa Unikore (-194), sia per i maschi (da 6.354 nel 2011 a 7.323 nel 2020) che per le femmine (da 9.455 nel 2011 a 10.017 nel 2020). Tra il 2011 e il 2020, a UniPa c'è stato un aumento di 1.082 immatricolati (+22,6% per i maschi e +14,4% per le femmine).

Fig. 2: Immatricolati triennali siciliani per coorte, genere e ateneo (esclusi Atenei telematici)



Tab. 3: Immatricolati triennali siciliani (esclusi gli atenei telematici) per coorte, genere e ateneo (% di riga)

		UniPa		UniCt		UniMe		UniKore		Totale
2011	M	2570	40,4	2144	33,7	1258	19,8	382	6,0	6354
	F	3478	36,8	3186	33,7	2251	23,8	540	5,7	9455
	Totale	6048	38,3	5330	33,7	3509	22,2	922	5,8	15809
2014	M	2441	42,8	1972	34,6	1007	17,7	285	5,0	5705
	F	3054	39,8	2543	33,1	1629	21,2	454	5,9	7680
	Totale	5495	41,1	4515	33,7	2636	19,7	739	5,5	13385
2017	M	2466	40,8	2272	37,6	1090	18,0	217	3,6	6045
	F	3062	39,5	2543	32,8	1778	23,0	364	4,7	7747
	Totale	5528	40,1	4815	34,9	2868	20,8	581	4,2	13792
2018	M	2532	42,6	2204	37,1	1009	17,0	199	3,3	5944
	F	3319	41,7	2512	31,6	1765	22,2	359	4,5	7955
	Totale	5851	42,1	4716	33,9	2774	20,0	558	4,0	13899
2019	M	2915	44,3	2211	33,6	1200	18,2	256	3,9	6582
	F	3851	43,7	2666	30,3	1843	20,9	447	5,1	8807
	Totale	6766	44,0	4877	31,7	3043	19,8	703	4,6	15389
2020	M	3150	43,0	2463	33,6	1439	19,7	271	3,7	7323
	F	3980	39,7	3414	34,1	2166	21,6	457	4,6	10017
	Totale	7130	41,1	5877	33,9	3605	20,8	728	4,2	17340

Particolare rilevanza riveste l'analisi della mobilità tra regione di residenza e regione di iscrizione all'università. Si definisce *stayer* lo studente che si iscrive nella stessa regione di residenza e *mover* lo studente che si iscrive in un'altra regione. Ad eccezione degli abitanti delle Isole, in realtà sarebbe opportuno definirei *movers* distinguendo per le regioni limitrofe (Attanasio et al., 2020, in appendice 1 si riporta parte del capitolo per approfondimenti). La tab. 4 analizza la percentuale di *movers* italiani per macroregione negli ultimi dieci anni tra il 2011 e il 2020. Si osserva una diminuzione in termini percentuali dei *movers* al Sud (da 38,8% a 37,9%) e soprattutto nelle Isole (da 21,8% a 20,0%). La riduzione si è tuttavia realizzata nell'ultimo biennio e, segnatamente, nell'anno di esplosione della pandemia.

Tab. 4: Percentuale di movers italiani per macroregione negli ultimi 10 anni

	2011	2014	2017	2018	2019	2020
Nord-ovest	13,1	14,4	14,4	16,7	16,9	15,9
Nord-est	19,9	22,3	22,9	25,9	26,3	25,0
Centro	12,7	13,7	14,3	15,7	15,8	14,7
Sud	38,8	39,8	38,6	41,5	41,5	37,9
Isole	21,8	26,0	23,0	28,4	26,3	20,0
Totale	24,7	25,7	24,7	27,4	27,1	24,6

La Tab. 5 riporta la variazione percentuale del numero di studenti immatricolati nel 2020 rispetto al 2017 in base alla regione di residenza e alla regione in cui è localizzato l'ateneo di immatricolazione. Come già notato, si ha una forte crescita del numero di immatricolati residenti nelle regioni del Mezzogiorno (quasi 15mila in più rispetto al 2017, con un incremento del 15,5%), specialmente in Sicilia (+4.400 studenti, il 20,5% in più rispetto al

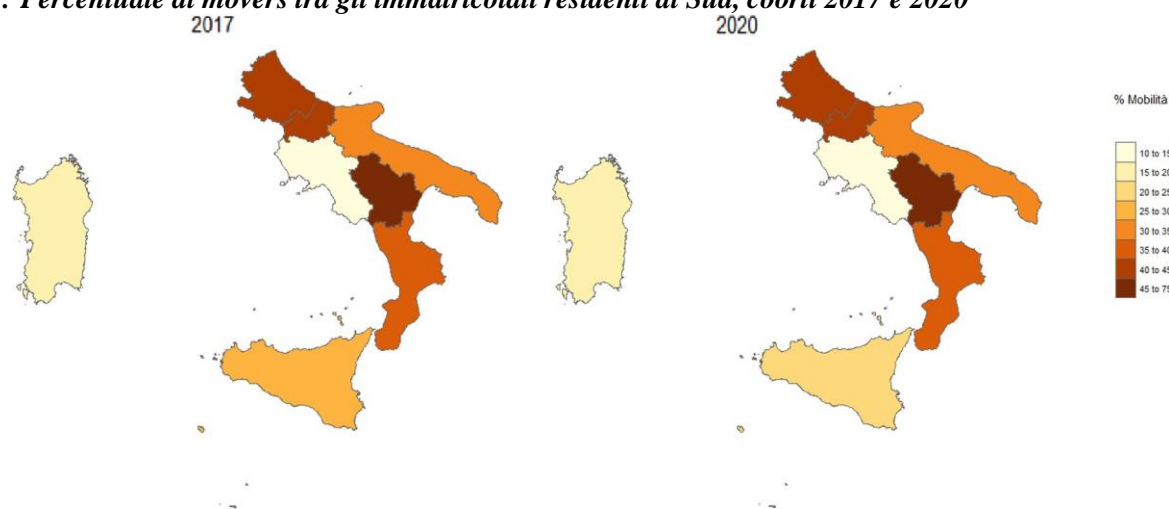
2017). Ciò è dovuto quasi totalmente agli *stayers* in tutte le regioni del Sud, in particolare in Sicilia dove il numero degli *stayers* è aumentato del 26,8% (tab. 5). Si può dire dunque che l'aumento totale degli immatricolati si realizza solo per la componente *stayers*. In Italia i *movers*, come abbiamo visto prima, sono diminuiti in termini percentuali tra il 2011 e il 2020 e in particolare tra il 2017 e il 2020. Per altri versi, gli stessi sono aumentati in valore assoluto al Sud con un tasso di variazione pari a 8,7% (da 25.582 a 27.810) e in Sicilia con un tasso di variazione pari a 1,8% (da 5.399 a 5.496).

Tab. 5: Numero di studenti immatricolati in Sicilia e al Sud in base alla mobilità all'immatricolazione, valori assoluti e tasso di variazione percentuale, coorti 2017 e 2020 (atenei telematici esclusi)

		2017	2020	Var% 2020/17
Sicilia	<i>Movers</i>	5399	5496	1,8
	<i>Stayers</i>	16053	20354	26,8
	Totale	21452	25850	20,5
Sud	<i>Movers</i>	25582	27810	8,7
	<i>Stayers</i>	70353	83002	18,0
	Totale	95935	110812	15,5

La Fig. 3 riporta il cartogramma con le percentuali dei *movers* nel 2017 e nel 2020 per gli studenti residenti al Sud. Si nota chiaramente una diminuzione in Sicilia della percentuale dei *movers*.

Fig. 3: Percentuale di *movers* tra gli immatricolati residenti al Sud, coorti 2017 e 2020



Analizzando i dati relativi alle province siciliane (fig.4), si osserva una diminuzione nel 2020 di 3,9 punti percentuali di *movers* rispetto al 2017. L'emigrazione dalle province in cui non è presente un ateneo (Trapani e Ragusa) risulta essere maggiore, con notevoli flussi in direzione Centro-Nord. In queste province non si registrano variazioni in seguito alla pandemia.

Fig. 4: Percentuale di movers tra gli immatricolati residenti in Sicilia, coorte 2017



Fig. 5: Percentuale di movers tra gli immatricolati residenti in Sicilia, coorte 2020



Nella tab. 6 sono riportati i flussi in uscita dalle province siciliane verso i primi 8 atenei del Centro-Nord, nel 2017 e nel 2020. In generale, l'incremento più marcato si osserva per La Sapienza (11,8%) con incrementi superiori al 100% per gli studenti di Trapani, Ragusa e Catania.

Tab. 6: Flussi in uscita (valori assoluti) e variazioni percentuali all'immatricolazione degli atenei siciliani verso i primi otto atenei del Centro-Nord, coorti 2017 e 2020

Residenza	Ateneo di immatricolazione											
	Bologna Politecnico			Ferrara			Milano Cattolica			Milano		
	2017	2020	Δ%	2017	2020	Δ%	2017	2020	Δ%	2017	2020	Δ%
Agrigento	40	34	-15,0	60	48	-20,0	34	18	-47,1	13	15	15,4
Caltanissetta	32	25	-21,9	30	23	-23,3	17	16	-5,9	9	7	-22,2
Catania	58	59	1,7	11	16	45,5	31	47	51,6	24	36	50,0
Enna	8	15	87,5	4	9	125,0	4	2	-50,0	3	4	33,3
Messina	44	51	15,9	15	6	-60,0	32	24	-25,0	33	18	-45,5
Palermo	51	42	-17,6	18	20	11,1	34	24	-29,4	16	27	68,8
Ragusa	62	71	14,5	45	77	71,1	30	37	23,3	10	10	0,0
Siracusa	48	43	-10,4	41	28	-31,7	19	14	-26,3	8	14	75,0
Trapani	68	72	5,9	64	121	89,1	34	28	-17,6	20	28	40,0
Totale	2428	2432	0,2	2305	2368	2,7	2252	2230	-1,0	2153	2179	1,2

Residenza	Ateneo di immatricolazione											
	Parma Politecnico			Roma La Sapienza			Torino			Torino		
	2017	2020	Δ%	2017	2020	Δ%	2017	2020	Δ%	2017	2020	Δ%
Agrigento	64	56	-12,5	50	73	46,0	46	41	-10,9	57	37	-35,1
Caltanissetta	22	22	0,0	43	76	76,7	19	17	-10,5	20	14	-30,0
Catania	12	14	16,7	23	50	117,4	42	45	7,1	76	67	-11,8
Enna	1	4	300,0	6	6	0,0	10	3	-70,0	13	9	-30,8
Messina	11	5	-54,5	24	34	41,7	21	27	28,6	51	31	-39,2
Palermo	20	12	-40,0	41	70	70,7	24	27	12,5	25	22	-12,0
Ragusa	34	45	32,4	35	75	114,3	66	94	42,4	67	86	28,4
Siracusa	25	16	-36,0	24	35	45,8	53	38	-28,3	70	80	14,3
Trapani	105	68	-35,2	73	173	137,0	47	63	34,0	81	75	-7,4
Totale	2311	2262	-2,1	2336	2612	11,8	2345	2375	1,3	2477	2441	-1,5

Guardando le singole aree disciplinari (Fig. 6), non sorprende, per via della programmazione nazionale, che i corsi dell'area sanitaria siano fra i pochi ad aver mantenuto un alto livello di mobilità (35,8% per i maschi, 33,2% per le femmine). Per tutte le altre aree si osserva una diminuzione intorno a 2 punti percentuali al Sud. In Sicilia si registra una forte riduzione nell'area scientifica per le femmine (-7,0 punti percentuali) e nell'area umanistica per i maschi (-4,2 punti percentuali).

Fig. 6: Percentuale di movers tra gli immatricolati residenti in Sicilia e al Sud per genere e aree disciplinari, coorti 2017 e 2020.



Di cruciale importanza è anche l'analisi della **mobilità di II livello**, ovvero l'iscrizione in un corso di laurea magistrale in un ateneo diverso da quello di conseguimento della laurea triennale. In questa sezione consideriamo brevemente il tasso di proseguimento degli studi entro i 5 anni dall'immatricolazione. Il focus sarà nuovamente circoscritto ai flussi in uscita dal Mezzogiorno, poiché, come nel passaggio scuola-LT, anche il passaggio LT-LM si conferma essere unidirezionale.

Per ovvi motivi legati agli anni di osservazione, le coorti prese in esame sono quelle degli immatricolati in un corso di laurea triennale in un ateneo italiano negli anni 2008 e 2014, fatta esclusione degli studenti immatricolati in una università telematica. Per poter rendere le due coorti confrontabili, si considerano solo gli studenti laureati entro i 3 anni, a cui corrispondono le iscrizioni alle magistrali al 4° e al 5°anno.

In generale, il tasso di iscrizione medio alla LM, risulta più elevato nelle regioni del Nord, mentre i tassi più elevati del Mezzogiorno si hanno in Campania (per la coorte 2014 si ha una percentuale pari al 64,4%) e in Sicilia (per la coorte 2014 si ha una percentuale pari al 65%). Fra le due coorti si registra una lieve crescita in tutta Italia, con livelli di mobilità che rimangono tuttavia molto preoccupanti: in particolare, il 10% in più dei laureati triennali in un ateneo siciliano decide di intraprendere gli studi magistrali in un ateneo della medesima regione (54,8% per la coorte 2008, 65% per la coorte 2014).

Riguardo invece la mobilità dal Meridione verso il Centro-Nord, confrontando la mobilità scuola- LT con quella LT-LM (tab. 7), si nota come quest'ultima sia un fenomeno con una portata maggiore rispetto al passaggio scuola-LT e in crescita per la coorte 2014: la differenza fra i due tassi per la coorte 2008 è minima al Sud ma molto elevata nelle Isole; per la stessa coorte, la crescita ha avuto un impatto maggiore sulle Isole, con un incremento pari a 16.4 punti percentuali del tasso di

movers all'immatricolazione, e uno di 8,6 punti nel tasso di *movers* nel passaggio LT-LM.

Tab. 7- Tasso di *movers* dal Mezzogiorno verso le regioni del Centro-Nord nel passaggio scuola-LT e LT-LM (valori assoluti e percentuali, coorti immatricolati 2008 e 2014)

Regione LTri	Scuola - LT		LT- LM	
	2008	2014	2011/12*	2017/18*
SUD	11806	12069	1650	3125
%	17,1	21,1	16,7	25,8
ISOLE	3637	5460	964	1447
%	13,1	24,6	29,5	33,2
TOT	15443	17529	2614	4572
%	16,0	22,1	19,9	27,8

Nota: * gli anni accademici 2011/12 e 2017/18 corrispondono, rispettivamente, al passaggio LT-LM per gli immatricolati nel 2008 e nel 2014.

Fra le due coorti, nonostante l'aumento, seppur lieve, del tasso di iscrizione alla magistrale, si verifica un aumento della mobilità interregionale, infatti gli *stayers* passano dall'86,4% all'80,3% per il 2014. L'unica eccezione è la Basilicata, che passa dal 28,7% al 56,2% per il 2014, mentre il dato peggiora di 16 punti percentuali in Abruzzo e Molise. L'indice di attrattività evidenzia ancora una volta come l'interesse degli studenti italiani ricada maggiormente sulle regioni del Nord, come l'Emilia-Romagna e il Piemonte, che nel 2014 guadagnano più del 30% degli studenti da altre regioni, spesso dal Mezzogiorno, mentre ad esempio Basilicata e Sardegna guadagnano rispettivamente solo il 2% e l'1,4% da altre regioni. Nonostante ci sia stato un aumento della mobilità in uscita minore rispetto alla media nazionale, le regioni sede dei grandi centri di attrazione hanno invece fatto registrare un forte aumento dell'attrattività nel 2014: in particolare, l'incremento per l'Emilia Romagna è pari a 13,3 punti percentuali, a seguire Piemonte e Toscana mostrano un aumento rispettivamente di 9,9 e 7,9 punti percentuali (si guardi l'Appendice 2 per il dettaglio).

In conclusione, il contesto dei flussi studenteschi universitari dalla scuola all'università e della mobilità universitaria italiana nell'ultimo decennio si mostra chiaramente unidirezionale dal Mezzogiorno verso il Centro-Nord. I dati individuali dell'archivio ANS permettono di analizzare la mobilità dalla scuola alla laurea triennale e dalla triennale alla magistrale. Emerge una Italia spaccata in due: alle «perdite» consistenti nel passaggio scuola- università, si aggiungono quelle al passaggio alla magistrale.

La mobilità dal Meridione verso il Centro Nord cresce nel tempo e anche nel secondo passaggio, cioè quello dalla LT alla LM. Infatti, nel 2017/18, sono sempre di meno i laureati triennali che decidono di proseguire alla LM nella propria area di origine: 1 su 3 se ne va dalle Isole e 1 su 4 dal Sud. Inutile dire che un numero molto basso di laureati triennali meridionali decide di tornare e di iscriversi in un ateneo della propria area di origine. Inoltre, chi si laurea in un ateneo del Mezzogiorno ha una maggiore propensione a proseguire gli studi, mentre al Nord il tasso di proseguimento è inferiore, a causa di un mercato del lavoro più ricettivo.

Le preferenze degli studenti del Mezzogiorno, sia all'immatricolazione alla LT che all'iscrizione alla LM, sembrano essere indirizzate sempre di più verso gli atenei di Torino, Milano e Bologna, denotando una scelta strategica di migrazione che guarda alle prospettive occupazionali future.

Una ulteriore considerazione riguarda la distribuzione per liceo di provenienza. A circa 50 anni dall'apertura dell'università agli studenti di qualsiasi provenienza scolastica, il sistema universitario italiano non sembra riuscire a ridurre il divario presente fra chi ha studiato in un liceo classico o scientifico (che, come è noto è una variabile *proxy* dello status socioeconomico) e chi possiede un altro diploma e tale divario appare più marcato nel Mezzogiorno. La scuola di provenienza, in cui i

licei tradizionali classico e scientifico si contrappongono agli tipi di istituto o liceo, rappresenta una variabile “discriminante” in entrambi i momenti analizzati nella nostra analisi: nel passaggio scuola-LT e nel passaggio alla LM.

Infine, un elemento di grande interesse, che prescinde dalla mobilità, emerso nell’analisi dei percorsi scuola-LT-LM, è l’accesso maggiore delle femmine alle LT e a quelle a ciclo unico, a cui corrisponde una probabilità di laurea superiore rispetto ai maschi ma anche ad una inversione di tendenza nella scelta di proseguire alla LM. Infine, è di grande interesse il notevole aumento delle immatricolazioni realizzato nel 2020-21 a livello nazionale e, in particolare, in Sicilia. Questo aumento è indirizzato quasi esclusivamente verso le università siciliane, mentre il contingente che sceglie un ateneo non siciliano riporta un incremento trascurabile. Il dato va comunque preso con la dovuta cautela perché non sono noti gli effetti complessivi della pandemia in termini temporali. I dati sulla mobilità qui presentati sono, in prima istanza, utili per gli atenei del Sud e delle Isole perché forniscono informazioni quantitative sui flussi di mobilità e sulle destinazioni di chi decide di emigrare. Essi potrebbero servire per mettere in atto, con analisi anche a livello subregionale, auspicabili politiche correttive, di concerto con tutte le altre istituzioni locali e nazionali, con l’obiettivo ultimo di ridurre il flusso di studenti che lasciano il Meridione e, in particolare, la Sicilia.

3. *Le sfide*

3.1 *L’internazionalizzazione*

Il recente percorso di internazionalizzazione del sistema universitario italiano è iniziato con il Processo di Bologna (1999), che rappresenta un’attività di cooperazione intergovernativa tra stati per favorire la comparazione dei differenti percorsi didattici presenti in alcuni paesi europei favorendo la formazione dello Spazio Europeo dell’Educazione Superiore. In quest’ottica, negli ultimi anni, è quindi migliorata sensibilmente la cooperazione fra università di differenti paesi e lo standard di qualità dei sistemi educativi. Il processo di Bologna ha svolto un ruolo chiave favorendo, principalmente, l’ottenimento e il trasferimento di crediti da un’università all’altra, il riconoscimento delle qualifiche professionali, una più facile circolazione nel mercato del lavoro e la modernizzazione delle strutture dei corsi di studio, nonché il rafforzamento dei meccanismi di valutazione e assicurazione della qualità. In questo contesto, si inseriscono le attività di internazionalizzazione che un ateneo mette in campo al fine di rendere più attraente e moderna l’offerta didattica, la ricerca internazionale e le attività di terza missione. L’internazionalizzazione rappresenta, infatti, ormai un punto chiave nelle strategie degli atenei moderni ed un aspetto fondamentale e trasversale dei processi di didattica e ricerca. Le attività internazionali di un Ateneo sono molteplici e vedono coinvolte tutte le categorie afferenti all’università: gli studenti, il personale tecnico amministrativo e i docenti. Un’attenzione particolare viene rivolta al processo di internazionalizzazione della didattica e allo sviluppo dei rapporti di collaborazione con Università estere, al fine di formare un network internazionale strategico ben strutturato per migliorare la dimensione internazionale del proprio ateneo. La creazione di corsi di laurea internazionali erogati in lingua inglese, la stipula di accordi fra università appartenenti a Stati differenti, il rilascio di titoli congiunti e la mobilità internazionale sia esse *incoming* che *outgoing*, rappresentano le principali attività volta al miglioramento della dimensione internazionale di un ateneo. Negli ultimi anni, le Università che mirano ad avere una rilevanza internazionale hanno partecipato ad iniziative e programmi comunitari di mobilità promuovendo con forza la stipula di nuovi accordi internazionali specifici, accordi per la doppia laurea o di co-tutela di dottorato con atenei partner stranieri, al fine di rispondere alle richieste di un numero sempre maggiore di studenti e di garantire loro la possibilità di poter partecipare ai programmi di mobilità. Lo sviluppo di programmi di didattica internazionale ha aumentato le possibilità di mobilità degli studenti accrescendo la qualità del capitale sociale e la competitività del sistema territoriale. Inoltre, non bisogna sottovalutare che, negli ultimi anni, due dei fattori che hanno maggiormente influenzato e strutturato i flussi internazionali di studenti sono stati la reputazione e la

valutazione comparativa dei vari atenei. Esiste infatti una correlazione stretta tra la percezione della qualità della didattica di un Ateneo ed il suo posizionamento nei più prestigiosi ranking internazionali come l'Academic Ranking of World Universities, il QS World University Ranking e il Times Higher Education World University Ranking. Per tale ragione alcuni atenei (fra cui UniMe) hanno creato gruppi di lavoro stabili che hanno permesso la collocazione in graduatoria della propria università nei più importanti ranking in modo da promuovere la reputazione internazionale e l'immagine dell'Ateneo aumentandone l'attrattiva, sia nei riguardi dei potenziali studenti stranieri che nei confronti di ricercatori internazionali interessati ad avviare collaborazioni su progetti di ricerca. In questo contesto, la mobilità internazionale svolge, sicuramente, un ruolo centrale nella attività correlate alla dimensione internazionale di un Ateneo. Il programma più famoso per la mobilità internazionale è senza dubbio rappresentato dal programma Erasmus+ che, ormai da molti anni, promuove l'internazionalizzazione delle Università attraverso azioni di progettazione internazionale e di mobilità individuale di studenti e docenti. Il programma Erasmus+ presenta differenti azioni, come la possibilità di partecipare alla call International Credit Mobility (ICM) – KA107, che permette alle università di implementare la mobilità internazionale attraverso la stipula di accordi specifici bilaterali anche con i paesi extra EU. Inoltre, al fine di allargare le possibilità di mobilità per gli studenti, alcuni atenei, attraverso lo stanziamento di fondi specifici, pubblicano annualmente un bando che permette ai propri studenti, grazie all'assegnazione di contributi economici, di trascorrere un anno accademico presso università di tutto il mondo con le quali l'ateneo ha precedentemente siglato un accordo specifico nel quale si riconoscono i percorsi didattici (ad esempio, per UniMe, si tratta dell'iniziativa denominata Student Around the World o SAW).

La mobilità internazionale rappresenta un fattore fondamentale nella formazione accademica degli studenti. E' stato, infatti, dimostrato dalla Commissione Europea, che il tasso di disoccupazione a lungo termine degli studenti ex Erasmus è del 2%, che corrisponde alla metà di quello registrato per gli studenti che non hanno preso parte al programma (4%). Lo scarto positivo si mantiene anche nei paesi europei in relativa crisi occupazionale, come l'Italia e il resto del Sud Europa, dove la disoccupazione di lunga durata degli studenti ex Erasmus non supera il 3%, contro il 6% di media fra i coetanei "non mobili". In un sistema educativo dove le università spesso non riescono a fornire conoscenze e competenze al passo coi tempi, le cosiddette "soft skills" svolgono sempre più un ruolo fondamentale nella valorizzazione delle competenze dei giovani laureati sul mercato del lavoro. Tale dato è confermato dal rapporto della stessa Commissione Ue sul progetto Erasmus+ dove si evince che circa l'80% dei laureati in possesso di un'esperienza all'estero trova un posto entro tre mesi e che il percorso internazionale del programma Erasmus+, spesso dopo la prima esperienza di studio all'estero, prosegue anche nel post-laurea con un aumento, anno dopo anno, della percentuale di laureati che trova lavoro in un Paese diverso da quello di origine.

L'implementazione, quindi, di percorsi di mobilità internazionale durante la carriera universitaria influenza la carriera lavorativa favorendone la prosecuzione in uno stato estero in cui, per alcuni contesti, è possibile trovare delle condizioni socio-economiche più favorevoli. Nell'ambito del programma Erasmus+, fra il 2014 e il 2018, circa 2 milioni di studenti e dipendenti universitari hanno usufruito di progetti di scambio sviluppando e migliorando le loro competenze nei singoli ambiti tematici, nelle relazioni inter-personali e interculturali, aumentando di circa il 74% le possibilità future occupazionali e diminuendo i tempi fra laurea e prima occupazione.

3.2 L'innovazione didattica e la formazione a distanza (e-learning)

È difficile stabilire cosa la maggior parte dei docenti intenda per "innovazione didattica" ma una definizione generalmente condivisa potrebbe essere quella che considera innovazione "il processo continuo di progettazione, sviluppo e attuazione di attività didattiche partecipative e maggiormente centrate sullo studente".

Per ottenere una vera innovazione didattica è quindi necessario puntare all'introduzione di pratiche efficaci nel coinvolgere gli studenti, che devono essere considerati partner attivi nel garantire apprendimenti adeguati.

Risulta inoltre difficile innovare senza entrare nella logica dell'interdisciplinarietà, dell'attenzione al mondo del lavoro, della promozione di percorsi esperienziali e della personalizzazione dei processi di formazione.

I nuovi scenari globali, modificando rapidamente il contesto sociale e lavorativo, pongono una sfida che le Università devono affrontare: la necessità di disporre di modelli pedagogici capaci di fornire apprendimenti efficaci per una varietà di studenti e di bisogni diversi.

L'innovazione metodologica deve puntare sia alla qualità degli apprendimenti che sullo sviluppo di competenze di autoapprendimento del soggetto. Lo studente, infatti, all'interno di una società mutevole e altamente tecnologizzata, è chiamato ad aggiornare costantemente il proprio bagaglio culturale e professionale, nella logica dell'apprendimento permanente.

Innovare significa sviluppare nuovi approcci culturali e non dipende dunque solo dall'introduzione delle tecnologie digitali, anche se la loro presenza costituisce un elemento portante della didattica del XXI secolo.

Il compito del docente diventa quello più arduo di facilitare l'apprendimento piuttosto che la mera trasmissione di conoscenza e la tematica della formazione dei docenti, anche riguardo le tecnologie digitali, diventa un fattore cruciale.

Le tecnologie digitali offrono nuovi approcci e supporti alla didattica in aula, consentendo di sviluppare la dimensione dell'apprendimento attivo, sia con classi di medie dimensioni che con gruppi di studenti più numerosi; esse permettono inoltre lo sviluppo di un'offerta didattica online, sia a supporto dei corsi in presenza sia come corsi online aperti e di massa (MOOC).

Negli ultimi due anni tutti gli Atenei sono stati costretti a utilizzare la didattica a distanza, spesso trasferendo gli schemi della didattica tradizionale in presenza nella nuova modalità.

Tutte le comunità accademiche concordano sulla importanza della didattica in presenza, del rapporto empatico fra docenti e studenti, essenziale per l'apprendimento, che si sviluppa nelle aule, per classi non eccessivamente numerose, così come delle relazioni fra gli stessi studenti, che si trovano a confrontarsi con colleghi dotati di bagagli culturali e di esperienze spesso molto differenti.

Tuttavia la possibilità di raggiungere studenti che non possono permettersi il trasferimento nella sede istituzionale (perché non ne hanno i mezzi economici o perché impegnati in attività lavorative, non sempre ufficialmente riconosciute) ha rappresentato una grande opportunità della didattica a distanza, soprattutto per un territorio economicamente fragile come la Sicilia.

La didattica online non può in nessun modo sostituire la ricchezza di esperienze contenuta nella formazione tradizionale in presenza; essa richiede una competenza didattica molto avanzata nei docenti, ancora più importante se si trovano a dover gestire contemporaneamente un'aula in presenza e un'aula virtuale. Per tale motivo diventa ancora più necessaria l'attività di formazione della docenza finalizzata ad una vera innovazione, la continua riflessione in comunità disciplinari, la regolare abitudine allo scambio delle migliori pratiche sperimentate nelle proprie classi.

La possibilità di acquisire competenze didattiche, pedagogiche e digitali di qualità e la disponibilità di spazi di apprendimento opportunamente attrezzati non sono sufficienti a raccogliere la sfida posta alle Università, senza un attento processo di riconoscimento della dimensione didattica nell'identità del docente universitario.

Le prospettive della formazione digitale sono in grande crescita in tutte le aree del mondo. L'industria dell'e-learning è passata da un fatturato di 46 miliardi di dollari del 2016 ad uno di 243 previsti per il 2022. Si stima che tale industria sia cresciuta del 900% dal 2000. I dati mostrano che USA e Europa insieme coprono il 70% del mercato mondiale della formazione a distanza. Curiosamente, non è solo un problema di formazione; è stato stimato che un singolo corso eLearning può ridurre le emissioni di CO2 fino ad un 86% rispetto ad un corso in presenza, grazie all'abbattimento dei trasporti.

La DAD è quindi un fenomeno che precede di molto la crisi pandemica e si può dire che da almeno venti anni non conosce crisi. Essa si ricollega essenzialmente ad un apprendimento attivo e continuamente stimolato da vari strumenti, da un uso intelligente dei media, alla continua interazione di gruppo, alla discussione e condivisione delle esperienze. Pedagogicamente parlando, essa si rifà alla teoria connettivista di George Siemens. Un aspetto peculiare del connettivismo è l'uso della rete con nodi e connessioni come metafora centrale per spiegare come avviene l'apprendimento. In questa metafora, un nodo è qualunque cosa che possa essere connessa ad un altro nodo: informazioni, dati, immagini, sentimenti. L'apprendimento è un processo che crea delle connessioni e sviluppa una rete. Non tutte le connessioni, in questa metafora, sono dotate di uguale forza nella rete; in realtà, molte connessioni possono essere abbastanza deboli.

I principi del connettivismo sono: 1) l'apprendimento e la conoscenza si fondano sulla differenza di opinione; 2) l'apprendimento è un processo di connessione di nodi specializzati o fonti di informazione; 3) l'apprendimento può essere residente in applicazioni non umane; 4) la capacità di sapere di più è più importante di quanto già si sa al momento; 5) alimentare e mantenere le connessioni è necessario per facilitare l'apprendimento permanente; 6) la capacità di individuare connessioni fra campi, idee e concetti è un'abilità centrale; 7) la validità (conoscenze esatte e aggiornate) è l'intento di tutte le attività di apprendimento di stampo connettivista; 8) prendere delle decisioni è esso stesso un processo di apprendimento: saper scegliere cosa imparare e il significato delle informazioni in entrata è visto attraverso la lente di una realtà in mutamento. Se oggi vi è una risposta giusta, essa potrebbe rivelarsi errata domani a causa delle alterazioni del clima delle informazioni che influenzano la decisione.

Il connettivismo trova dunque il suo naturale alveo nella formazione a distanza. Questo ci fa anche capire che produrre formazione a distanza è molto complesso e richiede competenze maggiori rispetto alla formazione in presenza. Lo studente assume nel processo educativo un ruolo più attivo e il docente e i suoi assistenti un ruolo più di indirizzo. Inoltre, anche il materiale tende ad essere creato ad hoc: le lezioni video sono di pochi minuti, focalizzate su un concetto o un argomento, e a volte fatte seguire da quiz che dovrebbero permettere agli studenti di riflettere immediatamente su ciò che è stato spiegato. Queste lezioni vengono poi integrate con *script* del contenuto video, diapositive e materiali di diversa natura presenti nel web o di carattere scientifico. Tra le questioni implicate vi sono anche l'approccio collaborativo e lo sviluppo dell'intelligenza collettiva, ma anche la necessaria autonomia che deve già possedere lo studente per poter avviare un processo di apprendimento attraverso questo tipo di corsi.

Tuttavia, sviluppare l'*e-learning* è più costoso della semplice preparazione dei materiali in aula e della formazione dei formatori, soprattutto se si usano, come fortemente consigliato, apparati multimediali o metodi altamente interattivi. Va comunque detto che i costi di *delivery* per l'*e-learning* (inclusi i costi di *server web* e supporto tecnico) sono notevolmente inferiori a quelli della didattica convenzionale, includendo anche i costi di trasporto e logistica sia per i partecipanti che per i docenti così come la possibile perdita di sessioni in aula.

Inoltre, l'*e-learning* raggiunge un più ampio target di studenti grazie alla possibilità di formare anche coloro che hanno difficoltà a frequentare la formazione tradizionale in aula perchè: a) geograficamente dispersi e quindi con tempo e/o con limitate risorse per viaggiare; b) occupati con il lavoro o impegni familiari che non permettono di frequentare corsi in date specifiche con un orario fisso; c) situati in zone di conflitto e post -conflitto e limitato nella loro mobilità per motivi di sicurezza; d) limitati dal partecipare a sessioni in aula a causa di convinzioni culturali o religiose; e) di fronte a difficoltà di comunicazione in tempo reale (ad esempio, gli studenti di lingue straniere o discenti molto timidi).

Un programma di formazione può mirare a sviluppare diversi tipi di competenze:

- 1) capacità **cognitive**, che possono coinvolgere conoscenza e comprensione (es. comprensione di concetti scientifici) seguendo le istruzioni (competenze procedurali), così come i metodi che si applicano a situazioni nuove per risolvere i problemi (di pensiero o abilità mentali);

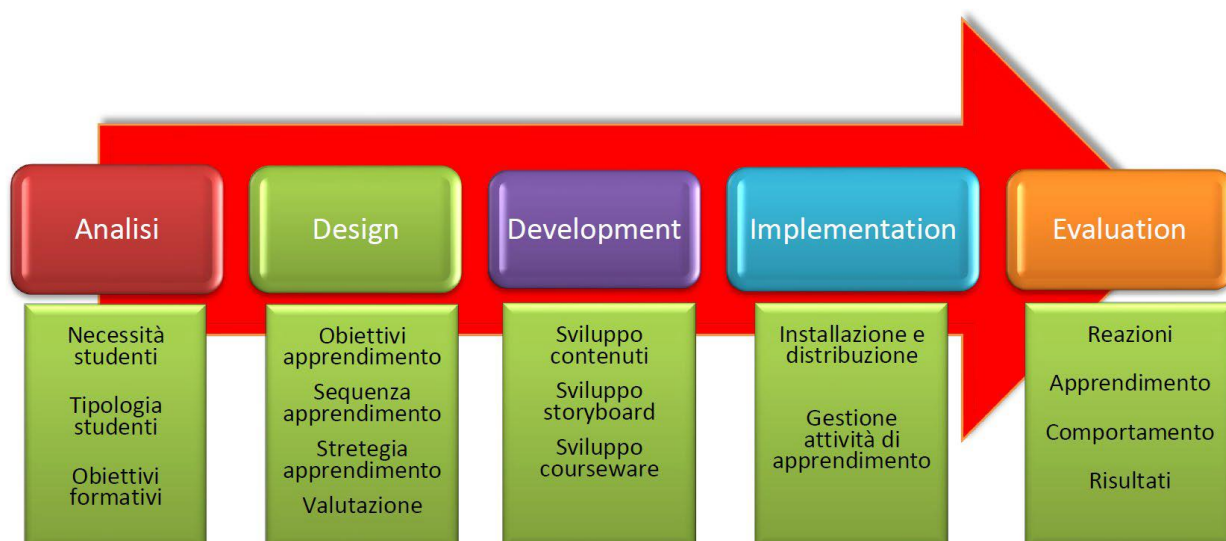
- 2) capacità **interpersonali** (ad esempio competenze coinvolte nell' ascolto attivo , presentando, negoziando, ecc.)
- 3) abilità **psicomotorie** , che comportano l'acquisizione di percezioni fisiche e movimenti (ad esempio facendo sport o guidare una macchina)

La maggior parte dei corsi *e-learning* sono sviluppati per costruire le capacità cognitive, il dominio cognitivo è il più adatto per l' *e-learning* . All'interno del dominio cognitivo la capacità di pensiero può richiedere attività di *e-learning* più interattive, perché tali competenze sono apprese meglio " facendo" .

L'istruzione a distanza può essere pertanto una buona opzione quando: a) vi è una notevole quantità di contenuto da inviare a un gran numero di allievi; b) gli studenti provengono da sedi geograficamente separate; c) gli studenti hanno mobilità limitata; d) gli studenti hanno vincoli di tempo da dedicare alla formazione; e) gli studenti hanno difficoltà di apprendimento e limitata capacità di lettura ; f) gli studenti hanno competenze informatiche e di Internet almeno di base ; g) gli studenti hanno necessità di sviluppare una omogenea conoscenza di base sul tema; h) il contenuto deve essere riutilizzato per diversi gruppi dei discenti nel futuro; i) la formazione mira a costruire le capacità cognitive piuttosto che l'abilità psicomotorie; l) vi è la necessità di raccogliere e tenere traccia dei dati.

Una buona progettazione e pianificazione, cruciale per ogni tipo di programma di formazione, é ancora più importante per i progetti di *e-learning* . Nella formazione tradizionale, il più grande sforzo è nella consegna di sessioni di formazione, mentre in *e-learning*, è nella progettazione e sviluppo di materiali strutturati che devono essere autosufficienti e in grado di essere utilizzati più volte senza fare aggiustamenti in corso.

Un modello di progettazione didattica può essere utilizzato per definire le attività che guideranno i progetti di sviluppo di *e-learning*. La progettazione didattica è lo sviluppo sistematico di conoscenze utilizzando l'apprendimento e la teoria didattica al fine di garantire la qualità della formazione. Ci sono molti sistemi di modelli di programmazione didattica, la maggior parte dei quali si basano su quelli popolari come il modello **ADDIE**, che è schematizzato qui di seguito. Il modello **ADDIE** comprende cinque fasi: analisi, progettazione, sviluppo , attuazione e valutazione (vedi fig. 7)



Il modello **ADDIE** è un processo generico tradizionalmente usato dagli *instructional designers* e *training developers*. È l'acronimo delle parole: *Analysis, Design, Development, Implementation* ed *Evaluation*.

La recente pandemia è stata un banco di prova importante per il futuro della formazione a distanza. Ne ha enfatizzato luci ed ombre, soprattutto nel nostro Paese che non ha una tradizione consolidata di *e-learning*. I vantaggi sono stati ricordati in precedenza. Ma l'uso massiccio della DAD nel nostro Paese ha evidenziato anche molti aspetti negativi che poco hanno a che fare con il processo di formazione stesso ma con gli aspetti socializzanti che la formazione tradizionale offre. Indubbiamente i nostri studenti, specialmente quelli della scuola primaria, hanno sofferto una forma di isolamento coatto che ha causato diversi malesseri, quali forme di ansia, stress, disturbi del sonno e dell'apprendimento. Lo scorso 2 Febbraio si è svolta in Senato l'audizione, in Commissione Igiene e Sanità, del Consiglio nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) che ha segnalato un incremento del 24% negli studenti delle scuole italiane di queste forme di malessere durante il periodo Covid.

La fig.8 riassume i dati dell'indagine:



Indagine Centro Studi CNOP Genitori bambine/i 3-14 anni – gennaio 21

Cambiamenti psicologici



Tuttavia, come lo stesso CNOP ha enfatizzato, sarebbe sbagliato attribuire questo incremento alla sola DAD. I disagi sottolineati dai report sono malesseri che erano presenti nei bambini e nei ragazzi già da prima, e che l'isolamento da Covid ha solo amplificato «Sono condizioni, quelle che abbiamo riscontrato, che erano già diffuse e allarmanti», ha spiegato il Presidente Lazzari. «Una famiglia sempre più debole, una società troppo veloce, una tecnologia troppo invasiva. E pochissimi strumenti emotivi e psicologici per comprendere il mondo che li circonda». La scuola in presenza è un modo che hanno le giovani generazioni per mitigare questi effetti negativi di una società che muta continuamente; le amicizie, i rapporti interpersonali, il confronto continuo sono punti di riferimento insostituibili con la tecnologia.

Occorre anche dire che la DAD è stata imposta nella scuola e nell'università in un sistema educativo che non era pronto, né da un punto di vista pedagogico, né tantomeno da quello tecnologico. La formazione a distanza è un processo estremamente complesso, non basta accendere una telecamera perché sia efficace. L'apprendimento *on line* richiede corsi progettati *ad hoc* e personale specializzato. Pensare di sostituire la lezione in aula con gli stessi contenuti e durata con quella *on line* è un controsenso. L'Italia è indietro di molti anni rispetto alle realtà anglosassoni e nord-europee; c'è una generale diffidenza verso la formazione a distanza.

Gli esperti sono oggi concordi che non esiste una parola definitiva sulla contrapposizione presenza/distanza. Sono due modelli pedagogici completamente diversi, con diverse modalità di

erogazione, apprendimento e valutazione. Ognuno dei due ha aspetti positivi e negativi. Il modello che sembra più efficace coniuga questi aspetti in una forma di complementarità è quello *blended*. Il *blended learning* combina supporti di formazione diversa (ad esempio, tecnologie, attività ed eventi) per creare un programma di formazione ottimale per un pubblico specifico. Il termine "*blended*" significa che la formazione tradizionale viene integrata con *formats* elettronici. Bersin (2004) individua due modelli principali di *blended learning*:

a) *flow model*: Le attività di apprendimento sono organizzate in modo lineare, e sequenziale e gli studenti hanno scadenze per svolgere i vari compiti; questo è simile alla formazione tradizionale, ma alcune delle attività sono condotte *on line*.

b) modello *core and spoke*: Un corso principale (*e-learning* o frontale) viene erogato e integrato da una serie di materiali supplementari; questi materiali sono opzionali e non organizzati cronologicamente.

Se guardiamo quindi alla fase post-pandemia, dovremmo prendere gli aspetti positivi che la formazione a distanza obbligatoria ci ha evidenziato. Non dobbiamo concentrarci su quelli negativi, creando un ulteriore collo di bottiglia allo sviluppo di un modello di *e-learning* della scuola e dell'università italiana moderno e condiviso.

Occorre ripensare il modello tradizionale con l'introduzione di un giusto *mix* di formazione a distanza, di interazione digitale, di condivisione della conoscenza. Perché questo abbia efficacia, occorre progettare con attenzione i percorsi formativi degli anni a venire e ovviamente eliminare di *digital divide* e il gap tecnologico di cui purtroppo l'Italia è tristemente nota. L'interazione tra pedagogia e tecnologia sembra, dunque, essere il paradigma fondamentale delle prossime generazioni.

3.3 Il potenziamento dei servizi agli studenti

Per affrontare il tema dei servizi agli studenti, occorre anzitutto comprenderne significato e caratteristiche. Purtroppo, però, ad oggi non esiste una definizione univoca e standardizzata di "servizi universitari".

Un riferimento che però è possibile utilizzare per meglio inquadrare la fattispecie in oggetto è rinvenibile all'art. 3 del d.lgs. 68/2012, ove è previsto un sistema integrato di strumenti e servizi per la garanzia del diritto allo studio, al quale partecipano, ognuno con proprie competenze, diversi soggetti appartenenti a tre tipologie: i) lo Stato, ii) le regioni, e iii) le università e le Istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (istituzioni AFAM). Quest'ultima tipologia di soggetti (iii), nei limiti delle proprie risorse, può organizzare i propri servizi - compresi quelli di orientamento e tutorato - al fine di realizzare il successo formativo degli studi e promuovere attività culturali, sportive e ricreative, nonché interscambi tra studenti di università italiane e straniere.

Inoltre, all'art. 6, lo stesso d.lgs. 68/2012 indica quali sono gli strumenti ed i servizi per il conseguimento del pieno successo formativo (in particolare, servizi abitativi e di ristorazione, attività a tempo parziale, trasporti, assistenza sanitaria, accesso alla cultura, servizi di orientamento e tutorato, servizi per la mobilità internazionale, materiale didattico, borse di studio per studenti meritevoli e privi di mezzi), ma chiarisce anche che i soggetti competenti possono erogare altri servizi aggiuntivi. L'entità, le modalità di erogazione ed i requisiti di accesso a tali servizi aggiuntivi possono essere stabiliti dai soggetti competenti - ovviamente nel rispetto degli interventi di rispettiva competenza ed in coerenza con i requisiti economici fissati per l'accesso alle borse di studio (art. 8, co. 4, d.lgs. 68/2012) - utilizzando proprie risorse (art. 18, co. 9, d.lgs. 68/2012).

In tale contesto, pertanto, non esiste un insieme predefinito di servizi universitari perché, oltre a quelli specificatamente ancorati al diritto allo studio, le università possono liberamente ampliare e variare il ventaglio di servizi offerti, al fine di garantire ai propri studenti un percorso formativo, ricco e articolato, che possa favorire la maturazione culturale, professionale e personale dei giovani prima del loro ingresso sul mercato del lavoro. Il fatto poi che tali servizi siano sempre più frequentemente utilizzati come leva strategica per incidere sui processi di scelta degli studenti - ovvero attrarre ed

entrare in contatto con i futuri potenziali studenti e fidelizzare lo studente universitario per evitarne la fuga presso altri atenei e/o presso altri Paesi - contribuisce ulteriormente all'ampliamento dell'offerta di servizi da parte degli atenei.

Questa variabilità si riflette anche nelle modalità di comunicazione dell'offerta di servizi: mentre l'offerta didattica è presentata in modo organico e codificato, al fine di semplificare le operazioni di comparazione e valutazione ad opera dello studente, la mancata organicità nella complessiva offerta dei servizi potrebbe costituire un ostacolo alla scelta consapevole e ragionata. La scelta del percorso di studio è, infatti, ancorata ad un meccanismo di riflessione che presuppone la capacità di interrogarsi sul proprio progetto personale di vita futura, sulle proprie motivazioni, passioni e vocazioni (cui sono associate molte criticità delle attività di orientamento che potrebbero compromettere sin dall'inizio il successo universitario, ma che non sono esplorate in questo documento in quanto certamente oggetto del tavolo tecnico sull'accesso all'università. A ciò si aggiungono altri elementi e criteri di scelta che ruotano attorno a quei servizi che sono complementari all'attività didattica in senso stretto. Nel loro insieme i servizi universitari incidono, infatti, in maniera significativa sulla scelta del percorso di studio universitario (momento molto delicato e cruciale nella vita di uno studente), perché scegliere l'università giusta significa identificare quel complesso di fattori che nel loro insieme possono meglio rispondere alle aspettative di ogni singolo studente che esige oggi un'esperienza personalizzata e di alta qualità. Difatti, i meccanismi di scelta dell'ateneo a cui iscriversi sono oggi molto cambiati rispetto a quelli utilizzati dalle generazioni precedenti. Gli studenti prediligono informarsi utilizzando connessioni digitali e le modalità di comunicazione del mondo dei *social network*, determinano una maggiore propensione alla mobilità ed una tendenza a studiare in città e/o nazioni diverse da quelle dove sono cresciuti. Gli studenti hanno una spiccata capacità critica che li porta a valutare attentamente i servizi offerti dagli atenei per verificare se, l'intero corollario di servizi offerti, corrisponda alle esigenze e possibilità personali e familiari.

Per rispondere a tali esigenze gli atenei devono, pertanto, essere in grado di comunicare adeguatamente la propria offerta e proporre l'insieme delle proprie attività a favore degli studenti come un sistema unitario e coerente di servizi interrelati. Un quadro sistemico che possa dare una chiara visione olistica dell'esperienza formativa proposta da quella sede e favorirne la comparazione con altre università, al fine di facilitare la scelta consapevole del percorso di studi e della sede più confacente alle esigenze dei singoli studenti.

Ma da cosa è costituito questo insieme coerente di servizi interrelati? Indiscutibilmente i servizi didattici ricoprono un ruolo prioritario e preminente nella formazione degli studenti e, difatti, a tali servizi viene prestata la maggiore attenzione, sia da parte degli atenei, nel predisporre e rendere "appetibile" la propria offerta, che da parte degli studenti, nella effettuazione della scelta dell'università cui iscriversi.

Proprio seguendo questa logica "*i servizi didattici oggi sono molto più completi e vari di quelli di un tempo*" (Fabbris, 2008); oltre alla "tradizionale" lezione frontale, agli studenti viene, infatti, offerto un ventaglio di varie altre opzioni didattiche che le università costantemente aggiornano per consentire un buon livello di "personalizzazione" del servizio alle specifiche esigenze degli studenti. Basti pensare, per citarne alcuni: laboratori didattici ed esercitazioni, lavori di gruppo e workshop esperienziali, incontri e seminari con professionisti e aziende, corsi serali, lezioni di sostegno e corsi di recupero, tutorato alla pari, supporti per apprendimento per studenti con disabilità e studenti con DSA, possibilità di svolgere una parte delle attività di studio presso università all'estero, tirocini e stage presso organizzazioni esterne, ecc.

Da non sottovalutare, poi, il ruolo che l'innovazione gioca nel potenziamento dei servizi didattici resi, e ciò in termini di:

- innovazione tecnologica e digitale; si pensi, per esempio, a come gli atenei italiani abbiano affrontato brillantemente l'emergenza COVID-19 potenziando le infrastrutture digitali per erogare la didattica a distanza e come ciò sia ormai divenuto un patrimonio acquisito per integrare, ove e se necessario, la didattica in presenza;

• innovazione nella metodologia didattica ovvero la costante attenzione all’aggiornamento delle metodologie didattiche finalizzate a rendere l’apprendimento più efficace e a progettare dei corsi di studi per “competenze” (si veda in tal senso il tema di studio “Teaching and Learning” del Laboratorio Permanente sulla Didattica della CRUI <https://www.laboratoriopermanentendidattica.it/>). Sul tema di rimanda a quanto detto nel par.3.2

Attorno a questi servizi didattici abbiamo poi un’ampia varietà di altri servizi costituito da altre attività finalizzate ad erogare prestazioni formative, logistiche, ricreative e relazionali, capaci di favorire il processo di integrazione dello studente nella vita accademica, ma anche di stimolare le competenze pratiche e trasversali (*soft skills*) in tutti gli studenti, ovvero quelle competenze e capacità sempre più richieste per lavorare nelle organizzazioni (le abilità comunicative, il pensiero critico e creativo, la risoluzione di problemi, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di parlare in pubblico, la capacità di leadership e la capacità di negoziazione). Questi servizi, se pur costituiscano il corollario della didattica, non devono essere intesi come servizi accessori, perché il loro ruolo nel favorire una istruzione innovativa e trasversale e nel contrastare la fuga degli studenti in formazione è significativo. Infatti, essi sono parte integrante ed imprescindibile della vita universitaria ed arricchiscono l’esperienza accademica dello studente, aiutandolo a diventare un individuo consapevole e autonomo, cittadino impegnato, dipendente e datore di lavoro produttivo, individuo in grado di affrontare e risolvere i problemi, accettare le diversità, sviluppare un approccio collaborativo, ecc.

Valorizzare il capitale umano non è, pertanto, solo un problema di investimento nella qualità didattica, finalizzata esclusivamente ad ottimizzare il processo di ingresso nel mercato del lavoro e nel mondo produttivo, ma è anche investimento in processi educativi e formativi, che possono essere garantiti tramite servizi innovativi e pratici, finalizzati a fornire un adeguato livello della qualità della vita individuale e collettiva. Per esempio, più elevati livelli di istruzione si accompagnano a migliori condizioni di salute fisica e mentale, a più elevati livelli di soddisfazione, a una maggiore partecipazione democratica e a una riduzione dei comportamenti socialmente devianti (OCSE, 2021). Investire nei giovani richiede, quindi, destinare maggiori risorse alla loro formazione, dando maggior peso alla conoscenza ed alla competenza (Visco, 2011), ma il nostro sistema universitario e della ricerca è sotto-finanziato rispetto agli standard internazionali e i nostri giovani, come già visto nel par.2, tendono a privilegiare università nel Nord ed estere, in grado di investire in una offerta didattica che completi a 360° le esigenze formative ed esperienziali.

Gli atenei italiani sono, quindi, variamente organizzati nelle forme e modalità di erogazione dei servizi universitari, oltre che nelle modalità di comunicazione e informazione. Per esempio, nel caso degli atenei siciliani, la situazione che risulta dalle *home page* delle singole università è la seguente:

- **UniCt** presenta i servizi in un’area dedicata a futuri studenti <https://www.unict.it/studenti-futuri> con sezioni su “Come funziona il sistema universitario”, “Scegli il tuo percorso”, “Agevolazioni e servizi”, “Immatricolazioni e iscrizioni”, “Studenti di scambio”, e “Vivere l’università” e un’area studenti <https://www.unict.it/studenti>, ove sono elencate le varie attività in sezioni denominate “Immatricolazioni, iscrizioni e didattica”, “Servizi informatici”, “Studenti di scambio”, “Borse di studio, agevolazioni e servizi” e “Vivere l’università”;
- **UniKore** ha una sezione dedicata ai futuri studenti <https://unikore.it/index.php/it/futuri-studenti#> dove sono presenti: una guida completa all’AA in corso, informazioni su tasse, iscrizioni e prove di ammissione e poi sezioni quali “Vivere il Campus”, “Perché scegliere Kore”, “Eventi per futuri studenti” e “Diritto allo Studio”, contenenti informazioni sui servizi agli studenti. La sezione studenti rimanda, invece, a due altre aree, ovvero “Didattica” e “Strutture”;
- **UniMe** presenta i servizi una sezione dedicata accessibile sia dall’area futuri studenti che dall’area studenti, denominata “Servizi agli studenti” <https://www.unime.it/it/servizi-agli-studenti>, suddivisa in quattro sezioni denominate “Servizi front-office”, “Servizi generali”, “Servizi on-line” e “Non solo studio”. L’area futuri studenti presenta ulteriori sezioni su “Immatricolazioni”, “Orientamento e Placement” e “Scopri UniMe”. L’area studenti presenta ulteriori sezioni su “Iscrizioni”, “Orientamento e Placement” e “Scopri UniMe”;

- **UniPa**, nell'area futuri studenti <https://www.unipa.it/target/futuristudenti/>, oltre alle informazioni sui corsi di studio e sulla immatricolazione, riporta sezioni su “borse di studio e contribuzione”, “Vivere la città”, “Servizi agli studenti”, “Associazioni e tempo libero” ed il *link* ad una guida/brochure. Nell'area studenti <https://www.unipa.it/target/studenti-iscritti/> vengono riportate informazioni su “Lezioni, esami e lauree”, “Iscrizioni e tasse”, “Didattica”, “Servizi online”, “Opportunità e servizi”, “Tirocini e stage”.

Se uno studente volesse poi raccogliere, da un soggetto terzo, informazioni sulle università da scegliere, AlmaLaurea potrebbe certamente costituire un utile riferimento. Purtroppo, non sono disponibili – o comunque non è semplice rintracciare - informazioni specifiche sui servizi. Dal sito <https://www.almalaurea.it/> non è stato possibile individuare specifici *report* o indagini focalizzate sui servizi e dai “Dati profilo del Laureato” che AlmaLaurea pubblica annualmente non è possibile dedurre elementi significativi per la scelta. A titolo di esempio, da “Dati profilo del Laureato anno di laurea 2020”, le informazioni associabili ai servizi degli atenei siciliani sono rinvenibili nelle sezioni:

- **5. Condizioni di studio**, espresse in termini di percentuali di laureati che hanno usufruito di borse di studio (UniCt 34,6%, UniKore 23,6%, UniMe 36,7%, UniPa 34,9%), che hanno svolto periodi di studio all'estero nel corso degli studi universitari (UniCt 8,4%, UniKore 4,1%, UniMe 5,5%, UniPa 13,7%), hanno svolto tirocini formativi curriculari o lavoro riconosciuti da corso di laurea (UniCt 63,5%, UniKore 78,9%, UniMe 76,6%, UniPa 58,6%);
- **7. Giudizi sull'esperienza universitaria**, espresse in termini di percentuali di laureati, seguita da valutazione (qui non riportata) che hanno utilizzato le aule (UniCt 98,9%, UniKore 99,7%, UniMe 98,3%, UniPa 98,9%), le postazioni informatiche (UniCt 64,6%, UniKore 87,7%, UniMe 55,2%, UniPa 62,3%), i servizi di biblioteca (UniCt 75,5%, UniKore 97,7%, UniMe 78,3%, UniPa 86,3%), le attrezzature per altre attività didattiche (UniCt 77,1%, UniKore 91,5%, UniMe 83,6%, UniPa 79,1%), gli spazi dedicati allo studio individuale (UniCt 85%, UniKore 89,6%, UniMe 65,3%, UniPa 72,9%).

Infine, a differenza di quanto avviene per altre attività accademiche, non esiste una rete di coordinamento che osservi con una visione olistica e sistemica tale varietà di servizi, né a livello nazionale (come, per esempio, avviene in ambito CRUI per didattica, ricerca o internazionalizzazione), né a livello regionale (come avviene, per esempio, per la Rete del *Placement*). Il risultato è che l'erogazione dei servizi si presenta con una struttura frammentaria, molto variabile da ateneo ad ateneo, con limitate possibilità di usufruire di sinergie e condivisione di buone pratiche e, soprattutto, vi è il rischio che alcuni servizi vengano sottovalutati a fronte di altri che sembrano procedere con un diverso livello di attenzione ed una più spinta “velocità” perché lo specifico servizio è, appunto, oggetto di un coordinamento nazionale/regionale (per esempio i servizi per le disabilità ad opera in seno alla Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità - CNUDD, i servizi di placement con la Rete del Placement delle Università Siciliane, ecc).

3.4 La rimodulazione dell'offerta formativa

Come è noto, la riforma degli ordinamenti didattici del 1999 (D.M. 509/99) ha reso possibile l'utilizzo dell'offerta didattica come strumento di diversificazione e di personalizzazione dei percorsi formativi proposti ad un bacino di potenziali studenti sempre più informato sul ventaglio di scelte offerto dalle diverse Università. La liberalizzazione dell'offerta formativa degli atenei, sia pure entro predefinite griglie ministeriali, ha avuto una notevole influenza (spesso sfavorevole) sul processo di mobilità dei giovani residenti in Sicilia ma ha anche avvicinato maggiormente, almeno sul piano teorico, la docenza universitaria alle esigenze del mondo del lavoro.

I cambiamenti dell'offerta formativa si pongono dunque come un'ulteriore leva in mano agli atenei siciliani per migliorare il loro potenziale attrattivo sia nei confronti degli studenti che, in possesso del diploma, si pongono la scelta del proseguimento degli studi dalla scuola all'università, che verso gli studenti potenzialmente interessati ad uno spostamento per frequentare corsi universitari fuori dalla regione, che ancora verso potenziali studenti *incoming* provenienti dall'estero che

decidono di frequentare l'università in Italia e devono effettuare una preferenza tra i diversi atenei del Paese.

Il sistema universitario italiano, sin dalla riforma dell'autonomia didattica ha assistito a rilevanti modifiche normative che hanno contribuito a determinare l'attuale assetto dei corsi di laurea di primo e di secondo livello erogati nel nostro Paese. In particolare, tra queste, ricordiamo il D.M. 270/04 che istituiva le lauree magistrali e svincolava i percorsi di laurea triennale dai percorsi specialistici in cui prima erano sostanzialmente incorporate, la legge (Gelmini) 240/10 che ha introdotto i processi di accreditamento e valutazione dei corsi di studio e i successivi decreti (D.M. 47/2013, D.M. 987/2016, D.M. 6/2019, sino al recentissimo D.M. 1154/2021) che hanno successivamente definito i requisiti di docenza, di trasparenza, di disponibilità di risorse strutturali e più in generale di assicurazione della qualità dei corsi di studio e delle sedi universitarie, con riferimento, ai nostri scopi, all'ambito della didattica e a quello dei servizi agli studenti. Tali provvedimenti hanno plasmato un sistema ormai consolidato che definisce l'offerta formativa degli atenei sottoponendola a procedure annuali e di verifica periodica che ne assicurano la riproducibilità e la eventuale trasformazione nel corso del tempo.

Nei primi quindici anni di applicazione della riforma degli ordinamenti didattici, come messo in rilievo da Petrosino e Scingaro (2016), si è realizzata una progressiva e radicale contrazione dei corsi di studio che ha portato il complesso degli stessi da 5.640 a 4.725 percorsi formativi, con una riduzione del 16,2% tra il 2004 e il 2015. Nello specifico, si è realizzata una crescita dei corsi offerti dalle università non statali (+16,4%) ma soprattutto dalle università telematiche (più di 16 volte) e un calo dei corsi proposti dalle università statali (-20%). Dal punto di vista disciplinare, sino al 2015 i corsi delle università statali si erano ridotti sia nell'area scientifica (-20,3%) che in quella sociale (-25,6%) che, soprattutto, nell'area umanistica (-35,1%). Per quanto concerne la differenziazione territoriale, le Isole mostravano un ridimensionamento del numero dei corsi in misura superiore alla media nazionale (-26,6%), in particolare meno nell'area umanistica (-25,3%) e maggiormente nell'area sociale (-27,7%). Nella ripartizione delle Isole le lauree di secondo livello risultavano diminuite meno della media come risultato della maggiore difficoltà di realizzare un passaggio diretto dalla laurea triennale al mondo del lavoro.

La seconda parte dello scorso decennio ha portato a una pur limitata inversione di tendenza nel processo di creazione di corsi di studio erogati. Ciò è stato reso possibile anche dai progressi realizzati dagli atenei (ivi compresi quelli siciliani) negli indicatori finanziari relativi alle spese del personale che ha permesso alle Università di potere attivare un maggior numero di nuovi corsi di laurea. Parimenti, un'ulteriore spinta è stata data dalla minore restrittività del vincolo dei requisiti di docenza che è conseguito all'allentamento progressivo delle restrizioni sul turnover a sua volta riconducibile al predetto miglioramento dei bilanci. In tempi più recenti, ha anche giovato l'avvio dei piani straordinari di reclutamento che hanno riguardato, in particolare, la fascia dei ricercatori e quella degli associati, nonché la possibilità di soddisfare i requisiti di docenza, sia pur entro certi limiti, con professori a contratto.

Ne è derivato un progressivo recupero della dimensione complessiva dell'offerta formativa che ha interessato anche gli atenei siciliani. Ad esempio, l'Università di Palermo ha incrementato dal il numero dei corsi di studio complessivi da 123 nel 2016 (57 lauree triennali, 57 lauree magistrali e 9 a ciclo unico) a 144 nel 2021 (66 lauree triennali, 69 lauree magistrali e 9 a ciclo unico). Tale aumento ha avuto un effetto sicuramente positivo sull'aumento del numero degli immatricolati e ha interessato anche altri atenei regionali. Ancor più, tuttavia, gli immatricolati sono aumentati a causa della apertura di un certo numero di corsi precedentemente ad accesso programmato locale, in particolare in alcuni ambiti disciplinari a forte domanda quali quello linguistico, economico e psicologico. Tale incremento pone anche problemi di sostenibilità, legati al rispetto dei requisiti di docenza ma, ancor più, alla disponibilità di strutture e di servizi agli studenti adeguati al maggior numero di studenti.

Ulteriori elementi distintivi dell'ultima parte del periodo pre-pandemico sono stati, per gli atenei siciliani: a) fenomeni di accorpamento di corsi di studio prima separati con corrispondente aumento del numero di curricula entro un singolo corso di laurea e, sia pure in misura minore, dei corsi interclasse; b) un progressivo reindirizzamento del sistema del "3+2" verso uno schema a filiera tra corsi di laurea (triennale) e corsi di laurea magistrale; c) l'apertura di nuove proposte formative nel campo sanitario con la creazione di un nuovo corso di laurea di medicina presso l'Università Kore di Enna e l'avvio di un nuovo corso di laurea di Medicina ad indirizzo tecnologico a Palermo; d) l'inserimento nell'offerta didattica di corsi di laurea professionalizzanti il cui progetto formativo viene condiviso con gli ordini professionali.

All'avvio della nuova decade del secolo, l'offerta formativa isolana si presenta dunque in fase di recupero e di rafforzamento ma buona parte delle prospettive future dipenderà anche da come essa sarà in grado di rispondere all'assetto post-pandemico in un contesto di maggiore competitività dovuto anche alla possibile ripresa dei fenomeni di mobilità studentesca.

Alcuni punti critici delle future sfide nell'ambito della predisposizione di un'offerta formativa al passo con i tempi vanno comunque particolarmente sottolineate.

In primo luogo vi è la questione relativa ai corsi di laurea nelle discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Allo scopo di colmare il divario con i paesi europei da alcuni anni sono stati previsti incentivi di varia natura per stimolare questi percorsi formativi, ovvero per introdurre elementi disciplinari di questo tipo all'interno di altri percorsi formativi. Il divario nelle discipline STEM è particolarmente elevato per il Mezzogiorno e, in particolar modo, per le ragazze (nel complesso solo il 15,2% di laureate è nelle discipline STEM contro il 24,7% dei laureati). L'OCSE rileva come solo 1 ragazza su 4 studenti si iscrive a corsi di ingegneria e solo 1 ragazza su 5 in discipline legate alle nuove tecnologie. A questo si aggiunge un divario ulteriore di carattere retributivo in quanto i compensi delle laureate sono sensibilmente più bassi di quelli dei loro colleghi maschi. Invero, nell'ultimo anno si è registrata una positiva inversione di tendenza in quanto, a fronte di una crescita complessiva del 5,2% nelle immatricolazioni, anche i corsi tecnico-scientifici hanno guadagnato il 3,2%, con una prevalenza della componente femminile.

In secondo luogo, occorre rilevare come molti atenei italiani abbiano introdotto elementi di flessibilità via via maggiori nei percorsi di studio. Il mercato del lavoro futuro si presenta estremamente più complesso, incerto e variegato mentre in passato era caratterizzato da una maggiore stabilità e continuità. Conseguentemente, i nuovi laureati dovranno possedere *skills* di carattere scientifico ma anche sviluppare simultaneamente competenze trasversali che portino ad un potenziamento delle abilità di apprendimento in contesti molto diversificati, con una maggiore conoscenza di aspetti interdisciplinari. La domanda di professioni dei prossimi anni è sicuramente in forte evoluzione e solo una parte delle professioni del futuro è attualmente presente sul mercato: si può prevedere che, oltre a quelle tecnologiche, subiranno un aumento le professioni legate alla comunicazione, alla cultura, alla tecnologia e anche alla stessa formazione.

Un simile quadro impone non soltanto di rivedere i percorsi formativi nella direzione di schemi multidisciplinari ma anche di inserire elementi di trasversalità negli attuali curricula universitari. La possibilità di includere tali elementi in misura maggiore è stata di recente percepita dalle norme sugli ordinamenti didattici italiani e il recentissimo D.M. 1145/2021, rivedendo le procedure sull'autovalutazione e l'accreditamento dei corsi di laurea, ha permesso di introdurre elementi di maggiore flessibilità nella formulazione dei curricula universitari. La sperimentazione in tal senso può dunque iniziare con nuove proposte sperimentali e le università siciliane dovranno farsi trovare pronte nel disegnare in futuro la propria offerta formativa secondo le nuove direttive.

Particolare importanza riveste anche, in questo ambito, una rinnovata attenzione a profili formativi relativi al settore pubblico. Contestualmente al lancio del PNRR si è avvertita la necessità di rafforzare i quadri della pubblica amministrazione, anche a causa del probabile esodo dall'impiego

pubblico di un numero di soggetti stimabile oltre le 300.000 unità in tre anni. Il carente livello di specializzazione in ambito tecnico ed economico di una parte significativa del personale attualmente in servizio impone la definizione di profili formativi in uscita incentrati su tematiche (ad es., progettazione, rendicontazione, gestione delle procedure di gare ed appalto) di cui oggi una moderna amministrazione sente fortemente il bisogno, soprattutto a livello regionale e locale, se non altro per la necessità di utilizzare al meglio i fondi europei attualmente disponibili e quelli che si renderanno disponibili in futuro.

Per altri versi, è necessario uno sforzo di maggiore incisività nell'ambito dell'avvio di lauree professionalizzanti. L'obiettivo governativo è quello di assicurare uno sbocco verso l'abilitazione immediata senza ricorrere all'esame di stato per i percorsi di laurea professionalizzanti già esistenti (professione tecniche per l'edilizia, agrarie e tecniche industriali e dell'informazione). Lo sviluppo di lauree professionalizzanti deve rappresentare un obiettivo anche per gli atenei siciliani ma per realizzarlo è necessario potenziare le attività di laboratorio e predisporre un adeguato sistema di tirocini presso gli studi professionali. L'accelerazione alla costituzione di percorsi di laurea professionalizzanti riguarda anche molte altre professioni (come indicate dal DdL Manfredi e riprese dal PNRR) e cioè molte delle professioni attuali fatta eccezione per quelle di architetti, avvocati, commercialisti ed esperti contabili, notai, consulenti del lavoro ed ingegneri per i quali viene mantenuto l'esame di Stato. Negli altri casi si tratterà di rivedere i percorsi di laurea inserendo in modo più esteso l'attività di tirocinio durante l'ultima parte della carriera universitaria.

Altre linee di sviluppo per la rimodulazione dell'offerta didattica riguardano la spinta verso una maggiore internazionalizzazione della stessa che si traduce non soltanto nella creazione di percorsi di doppio titolo o di titolo congiunto con atenei stranieri, ma anche nella predisposizione dei necessari adeguamenti procedurali e nel potenziamento dei servizi per gli studenti internazionali (a cominciare dagli alloggi) che possano permettere un sensibile incremento della componente studentesca in entrata, spesso circoscritta ad un terzo o ad un quarto del corrispondente flusso in uscita. In tal senso occorre sviluppare anche opportune sinergie tra le quattro università siciliane al fine di potere realizzare economie di scala nel processo di accompagnamento dello studente straniero nella fase di primo contatto e di successivo inserimento dello stesso.

Analogamente, occorre ripensare in qualche modo la politica per le sedi decentrate con corsi di laurea che siano realmente attraenti per il territorio e possano frenare l'esodo dei potenziali studenti dalle province non sedi di ateneo, spesso tra le più dinamiche dell'economia siciliana. Come già visto nell'analisi di contesto del paragrafo 2, la pandemia non sembra avere scalfito in modo notevole i flussi in uscita dei potenziali studenti dalle province non metropolitane. L'aumento dei corsi di laurea nelle sedi decentrate va accompagnato da opportuni investimenti in termini di strutture didattiche e di docenza che abbiano sufficiente stabilità nel tempo. Va compiuto soprattutto uno sforzo consistente sul piano dell'orientamento in entrata in modo da analizzare con maggiore dettaglio la scelta della sede universitaria da parte delle famiglie e i fattori di attrattività che le stesse considerano cruciali nel percorso decisionale.

Infine, va segnalato con favore l'avvio di percorsi di studio sui nuovi temi centrali per lo sviluppo del territorio, analogamente a quanto sta avvenendo nel resto del paese. L'anno accademico 20/21 ha fatto registrare, in Italia, la creazione di poco più di 200 corsi nuovi, con un peso crescente per i settori *green* e *digital* che oggi raggiungono una soglia vicina all'8% di tutti i corsi di laurea. Tra le nuove attivazioni, ben 27 riguardano i temi dell'ambiente e della sostenibilità, 20 quelli delle competenze digitali, 12 la comunicazione e 6 l'intelligenza artificiale. In tali ambiti, le università siciliane hanno cominciato a svolgere la loro parte con nuove iniziative, ad esempio, nel campo dell'architettura sostenibile o dei sistemi ciber-fisici (UniPa) o in quello della *data analysis* (UniMe). L'auspicio è che la componente multidisciplinare di queste nuove iniziative sia ulteriormente rafforzata per far fronte alle sempre più dinamiche esigenze del mondo del lavoro.

4. *IL PNRR e le sfide future*

Gli interventi del PNRR incideranno in modo più o meno diretto su molte delle sfide che le università siciliane si troveranno ad affrontare. La quarta missione è dedicata alle iniziative sul sistema scolastico e universitario ma alcune linee di investimento delle altre missioni potranno altresì indirettamente esercitare un impatto non trascurabile sulle attività degli atenei.

Nel campo dell'apertura all'estero del sistema universitario, non esistono misure specifiche nel Piano ma alcuni investimenti dello stesso hanno un contenuto che direttamente influisce sul livello di internazionalizzazione dei nostri atenei. Tra questi citiamo, in primo luogo, la riforma dei dottorati di ricerca e l'estensione del numero di percorsi di terzo livello, a cui è destinata una quota di circa 430 milioni di euro. La riforma si ispira fortemente al funzionamento dei dottorati all'estero. L'investimento nei percorsi dottorali (ivi compresi quelli innovativi) si sforza, da un lato, di invertire un trend che è stato particolarmente sfavorevole negli ultimi anni e, dall'altro, in prospettiva, di adeguare le competenze dei futuri dottori di ricerca alle esigenze del mercato del lavoro evitando la fuga di cervelli all'estero. Il primo di questi due obiettivi potrà essere soddisfatto anche con un incremento delle opportunità offerte a studenti stranieri. Analogamente importante è il rafforzamento dei partenariati nell'ambito dei progetti Horizon-Europe, per facilitare la partecipazione a bandi competitivi e innovativi, soprattutto nell'ambito delle discipline legate alla digitalizzazione e all'ambiente. Una particolare attenzione è anche rivolta, all'interno dell'azione di potenziamento delle competenze universitarie avanzate, al multilinguismo, nonché alla facilitazione dell'attrazione di docenti esteri.

Quanto all'*e-learning*, vanno segnalati in primo luogo l'investimento 3.1 rivolto alle nuove competenze e ai nuovi linguaggi e anche, indirettamente, al rafforzamento delle competenze STEM, nonché l'investimento 3.4 (circa 500 milioni di euro) che mira a 1) qualificare i percorsi universitari attraverso l'iscrizione di 500 dottorandi a programmi destinati alla transizione digitale e ambientale; 2) costituire tre *Teaching and Learning Centres* per migliorare le competenze digitali dei docenti; 3) creare tre *Digital Education Hubs* per l'istruzione digitale a studenti e lavoratori universitari.

Per i servizi agli studenti si segnalano innanzitutto l'investimento 1.7 (quasi un miliardo di euro) per potenziare la realizzazione di alloggi per studenti attraverso l'apertura al finanziamento da parte degli investitori privati e l'adeguamento di standard abitativi. Parimenti, è da segnalare l'investimento 1.8 (500 milioni) per finanziare l'aumento del numero di borse per il diritto allo studio da destinare a studenti meritevoli e bisognosi, con l'obiettivo di aumentare la platea di studenti beneficiari e di incrementare l'importo medio delle borse di studio.

Infine, nell'ambito della rimodulazione dell'offerta formativa, si segnalano la già citata riforma delle lauree abilitanti (la 1.6) che semplifica le procedure per l'abilitazione all'esercizio delle professioni rendendo l'esame di laurea coincidente con l'esame di Stato e la riforma delle classi di laurea (la 1.7) volta a rinforzare una prospettiva interdisciplinare del sapere nelle lauree triennali e a consentire una specializzazione adeguata nei curricula delle lauree magistrali. In tale contesto risulterà necessario, da un lato, ampliare le classi di laurea professionalizzanti facilitando l'accesso all'istituzione universitaria da parte degli studenti provenienti dagli ITS e, dall'altro, rimuovere in parte i vincoli di crediti formativi universitari rivolti a diversi ambiti disciplinari per consentire il rafforzamento di competenze multidisciplinari, nelle tecnologie digitali e nella sostenibilità ambientale.

Nel complesso, gli atenei siciliani si troveranno dunque di fronte ad un robusto pacchetto di misure da utilizzare nei ristretti tempi di applicazione del Piano per rispondere alle sfide sempre più stringenti di ammodernamento del sistema universitario regionale.

5. Conclusioni

In conclusione, il documento espresso dal tavolo tecnico ha analizzato quattro delle più importanti sfide che gli atenei siciliani dovranno seriamente prendere in considerazione per potere adeguatamente competere nel contesto nazionale e internazionale che si svilupperà nel periodo post-Covid. Ciò al fine di fronteggiare l'esodo di capitale umano illustrato nell'analisi di contesto del par.2 che, verosimilmente, potrà avere un rinnovato slancio nella fase di ripresa dallo shock pandemico.

La prospettiva dell'internazionalizzazione rappresenta forse quella che più direttamente può influenzare il numero delle immatricolazioni ma per poter realmente incidere dovrà essere accompagnata da una visione complessiva di apertura internazionale dell'ateneo che includa l'intero corpo docente ma anche il personale amministrativo e, soprattutto, si fondi sulla semplificazione delle procedure e sulla creazione di *networks* tra le università, in modo da potenziare i fattori di attrattività.

La didattica a distanza ha sicuramente aperto un nuovo modo di trasferire la conoscenza ai quali gli atenei siciliani non erano abituati ma si è trattato di un adattamento piuttosto che di un cambiamento di paradigma. La convivenza di schemi di *e-learning* con l'insegnamento tradizionale dovrà richiedere sicuramente figure aggiuntive di supporto ma anche la ridefinizione del rapporto docente-studente per i percorsi formativi a più alto numero di studenti.

I servizi agli studenti sono un fattore sempre più importante di attrattività. Nel recente passato tale attrazione si è anche realizzata attraverso incentivi diretti di natura monetaria (estensione della *no tax area* e dei beneficiari di borse di studio). Nel futuro, sempre più attenzione andrà riversata sugli interventi di sistema: sul mercato immobiliare, sui trasporti e sulla vivibilità complessiva dei luoghi universitari.

Infine, si renderà sempre più necessario recuperare elementi di flessibilità per l'offerta formativa degli atenei potenziandola dal punto di vista qualitativo ma anche rafforzando la filiera tra procedure di accesso all'università, da un lato, e funzionamento del mercato del lavoro, dall'altro. In tale ambito ci si dovrà soprattutto concentrare sul momento di passaggio tra la laurea triennale e quella magistrale. In questo, il documento finale che scaturirà dal tavolo tecnico dovrà tener conto della discussione emersa negli altri tavoli integrandosi pienamente con le risultanze del loro lavoro.

Riferimenti Bibliografici

Attanasio M., Giambalvo O., Porcu M. e G.Ragozzini (a cura di),(2020), *Verso Nord. Le nuove e vecchie rotte delle migrazioni universitarie*, Milano, F.Angeli

Bersin J. (2004), *The blended learning book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons learned*, Amsterdam and San Diego, Pfeiffer and Co.

Fabbris, L. (2008), Una ricerca sui servizi universitari innovativi per studenti e laureati. In Fabbris L., Boccuzzo G., Martini M.C. (a cura di) *Professionalità nei servizi innovativi per studenti universitari*, Cleup, Padova, 1-20.

OCSE (2021), *Education at a Glance*, OECD Indicators, Paris

Petrosino D e N. Schingaro (2016), I cambiamenti dell'offerta formativa, in Fondazione Res (a cura di G.Viesti), *Università in declino. Un'indagine sugli Atenei da Nord a Sud*, Roma, Donzelli

Visco, I. (2011), *Investire in conoscenza: giovani e cittadini, formazione e lavoro*. intervento al 30° Congresso nazionale del'AIMMF, Catania, 25 novembre 2011.