

L'inadeguatezza del *digital academic*

Francesca Coin

Ricercatrice di Sociologia generale
Università Ca' Foscari

Riassunto

La ricerca accademica è stata forse uno dei primi settori a essere esposti alla rivoluzione digitale. La riforma che ha scandito il passaggio della governance accademica dall'università Humboldtiana all'università neoliberale in chiave manageriale ed aziendalistica si è servita sin da principio di una serie di dispositivi tesi a monitorare e valutare la performance in modo continuativo, tracciando ogni interazione che prende luogo nell'ambiente accademico e nel mondo esterno. Traendo spunto dal lavoro di Deborah Lupton, Inger Mewburn e Pat Thomson, *The Digital Academic: Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education* (2017), questo *paper* guarda al *digital self* dell'accademico contemporaneo. Complici piattaforme digitali come Academia.edu, LinkedIn, Google Scholar, University e-repositories, SlideShare, Content aggregator tools, l'accademico digitale può aumentare fortemente le sue interazioni quotidiane e l'impatto della sua ricerca. Ma più ancora che strumenti di interazione, questi strumenti trasformano l'accademico in un individuo digitale la cui *performance* è costantemente monitorata sino a scoprirlo prigioniero di una crescente "dataveillance" (Lupton, Mewburn e Thomson, 2017). In questo contesto la domanda è non solo quale sia l'impatto delle tecnologie digitali sulla qualità della ricerca contemporanea, ma quale sia l'impatto della quantificazione e del monitoraggio continuo della performance sulle condizioni di vita e di lavoro dell'accademico contemporaneo, in un'epoca in cui le tensioni, i conflitti e il malessere che abitano l'università neoliberale sembrano divenire sempre più inabilitanti.

Parole chiave: new public management, precarietà, salute mentale, tecnologie digitali, università neoliberale, Mark Fisher

Abstract. *Inadequacy of a Digital Academic*

Academic research has been one of the first areas to be exposed to the digital revolution. The reform that has marked the passage of academic governance from the Humboldtian university system to the neoliberal university in managerial and business terms, made use of a series of mechanisms aimed at monitoring and evaluating individual performance on an ongoing basis, tracing every interaction taking place in the academic environment and in the outside world. Drawing inspiration from the work of Deborah Lupton, Inger Mewburn and Pat Thomson, *The Digital Academic: Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education* (2017), this paper looks at the *digital self* of contemporary academics. Using digital platforms such as Academia.edu, LinkedIn, Google Scholar, University e-repositories, SlideShare, Content aggregator tools, digital academics can increase their daily interactions and the impact of their research. More than being interaction tools, these tools transform the academics into digital individuals whose *performance* is constantly monitored until they find themselves prisoner of a growing "dataveillance" (Lupton, Mewburn and Thomson, 2017). In this context, the question concerns not only the impact of digital technologies on the quality of contemporary research, but also the impact of digital surveillance on the living and working conditions of contemporary academics, at a time where the tensions, conflicts and malaise that inhabit the neoliberal university have become ever more manifest.

Keywords: new public management, academic precarity, mental health, digital technologies, neoliberal university, Mark Fisher

1. Le tonalità affettive dell'accademia digitale

Il 22 agosto 2017 il Times of Higher Education pubblicava un articolo dal titolo emblematico *Academics face higher mental health risk than other professions* (Else, 2017). Sin dalla prima lettura, si rivelava un articolo dissonante rispetto alla narrazione dominante del lavoro accademico, generalmente definito come un lavoro privilegiato fatto da persone

sovra-pagate che vivono in una torre d'avorio. Di contro a questa narrazione, l'articolo si riferiva alla ricerca di Susan Guthrie, Catherine Lichten, Janna van Belle, Sarah Ball, Anna Knack, Joanna Holman e commissionata dalla Royal Society e dal Wellcome Trust, *Understanding mental health in the research environment. A Rapid Evidence Assessment* (Guthrie *et al.*, 2017). La ricerca si proponeva di stilare una rassegna della letteratura che negli ultimi anni si è occupata della trasformazione della salute mentale di chi fa ricerca nelle università. Secondo i risultati presentati, la maggior parte dei lavoratori universitari considera il proprio lavoro stressante. Il personale accademico riporta livelli di *burnout* più elevati che nel resto delle professioni. Non solo, ma il *burnout* accademico sembra equiparabile a quello di individui che lavorano in settori ad alto rischio come la sanità. La ricerca sottolinea che in proporzione il numero di studenti di dottorato e personale accademico che riporta di avere sviluppato un problema mentale è più elevato rispetto al resto della popolazione. Secondo il rapporto, elevate proporzioni (più del 40%) di studenti di dottorato riportano sintomi di depressione, problemi emotivi o livelli elevati di stress (p. 15).

Tra i fattori determinanti di questa situazione, la ricerca cita il genere, a significare che le donne riportano un'esposizione allo stress più elevata rispetto agli uomini e una maggiore difficoltà a bilanciare il lavoro e la vita familiare. L'altro fattore messo in evidenza dagli autori è «la personalità accademica», a intendere che l'attitudine all'autocritica rende gli accademici più suscettibili allo stress e a volte più inclini a esprimerlo o a riportarlo. In questo senso, continua la ricerca, «è poco chiaro se lo stress sia il risultato di un certo tipo di ambiente di lavoro o se l'ambiente della ricerca attragga un certo tipo di personalità». Tra i fattori causali, il dato più interessante era però la «competenza percepita». Avargues Navarro, Borda Mas e López Jiménez (2010) hanno evidenziato come l'essere percepiti come persone competenti abbia una forte correlazione con la soddisfazione personale (Guthrie *et al.*, 2017, p. 15). Opstrup e Pihl-Thingvad (2016) evidenziano come la soddisfazione professionale serva a mitigare lo stress. In modo simile, Hargreaves *et al.* (2014) sottolineano come uno degli elementi che aumenta lo stress sia l'insicurezza sul lavoro e l'insicurezza circa le proprie capacità di fare ricerca secondo gli standard richiesti.

La ricerca continua citando un articolo del New York Times che traccia una connessione tra la crescita percentuale di casi di suicidio di studenti universitari e la «cultura della perfezione» (Scelfo, 2015), la tendenza diffusa tanto tra studenti quanto tra personale accademico a evidenziare l'esistenza di una linea assai sottile tra la tendenza all'*hyper-achievement* e l'angoscia del fallimento. In molti casi, il semplice fatto di sbagliare un test di ammissione o un esame induceva giovani studenti a concluderne di «essere» un fallimento, invece di limitarsi a pensare di aver fallito un obiettivo, scriveva Scelfo (2015). Secondo l'autore, possiamo parlare di cultura della perfezione ogniqualvolta la percezione di dover eccellere nelle proprie attività si traduce nell'esperienza di stati d'animo di «scoraggiamento, alienazione, ansia o depressione». In questi casi la colpa si traduce nella sensazione di essere «in difetto [defective] o, per dirla in un altro modo, di non essere bravi abbastanza». «Non si tratta di aver fatto una performance non buona», continuava Scelfo, «si tratta di essere dei buoni a nulla».

Qualche tempo fa, Mark Fisher (2014) scriveva un articolo appassionato intitolato precisamente così: «Good for nothing» – buono a nulla. Mark Fisher in quell'articolo tratteggiava la relazione tra la depressione, la percezione di inadeguatezza e la competizione neo-liberale. Diversamente dalle interpretazioni della scuola di pensiero dominante in psichiatria che individuano le origini della depressione «nel malfunzionamento della chimica del cervello, un guasto che deve essere riparato con prodotti farmaceutici», e diversamente dalla psicoanalisi, che ne ricerca le radici nell'ambiente familiare, per Mark Fisher la causa della depressione è quella sorta di «inferiorità ontologica» nella quale la società democratica nasconde l'esistenza di un progetto di ri-subordinazione della società. Per Fisher, la voce interiore che l'ha accompagnato per tutta la vita e che ripeteva continuamente, «sei un buono a nulla», nasceva qui, nel tentativo di negare la percezione ultima di una violenza di classe, la violenza con la quale la società neoliberale decide di espellere dal mercato e dalle protezioni sociali tutti coloro che vengono giudicati incapaci di apportarvi un valore aggiunto.

Lo scopo di questo testo è di iniziare a esplorare il concetto di inadeguatezza. La sua tesi è che l'inadeguatezza nasconda l'introiezione, e pertanto la legittimazione, dello sguardo

attraverso il quale l'epoca neoliberale decide di espellere intere porzioni della società dal mercato. L'università incarna buona parte delle responsabilità dell'espulsione odierna. Per dirla con le parole di Kenneth J. Arrow (1973), nel momento in cui il mercato ha raggiunto la piena occupazione, l'istruzione terziaria è stata incaricata di agire da filtro sociale. Per Arrow, non a caso, l'università è un filtro, uno *screening device* che «non contribuisce in nessun modo alla performance economica, né aumenta le capacità cognitive o la socializzazione», ma «serve come un dispositivo di catalogazione: ordina gli individui secondo le loro abilità, e offre questa informazione agli acquirenti di lavoro» (Arrow, 1973, p. 195). Come spiega Kenneth Burdett (1978), non si tratta solo di catalogare, ordinare e schedare il capitale umano, ma di scremarlo: si tratta di schedare e scremare studenti e ricercatori (intesi come capitale umano), saperi (la ricerca applicata rispetto alla ricerca di base) e strutture (atenei e dipartimenti), in modo tale da allocare le risorse in quelle e sole unità produttive in grado di aumentare la competitività del mercato. Da allora, docenti e studenti, saperi e strutture sono al centro di un processo di quantificazione, misurazione, valutazione e selezione fondato sul monitoraggio costante della propria performance attraverso il quale stilare una classifica delle risorse produttive in grado di portare il maggiore valore aggiunto. In questo contesto, l'inadeguatezza del *digital academic* quale condizione affettiva dell'università digitale non deriva da una «inferiorità ontologica», per riprendere le parole di Mark Fisher, ma dalla violenza intrinseca alla decisione politica di scremare il numero di individui legittimati a ottenere un riconoscimento economico e sociale. L'eccellenza e fallimento, in questa prospettiva, non sono conseguenze della condotta individuale. In una intelligente analisi dell'utilità dei *ranking* che ordinano le 17 mila università al mondo, Andrejs Rauhvargers (2011), che da anni si occupa di implementare i criteri di valutazione degli atenei globali, ricorda la domanda retorica giustamente posta da Jamil Salmi. «Quante università possono esserci tra le migliori 500?» E la risposta era naturalmente, «500». In questo contesto l'eccellenza e il fallimento non sono risultati della condotta individuale ma il risultato strutturale di una politica che fa dell'ordinamento gerarchico uno strumento di espulsione centrale nella politica contemporanea, uno strumento altresì così in antitesi con i valori della cultura democratica

da richiedere d'essere presentato come una conseguenza dell'inadeguatezza di parte della società. Si tratti di studenti che non riescono a accedere a un numero chiuso, di ricercatori precari che non riescono a trovare un posto fisso, o di progetti di ricerca che non riescono a trovare un finanziamento, nell'interpretazione del mercato questi non sono esempi di espulsione sociale, intesa alla maniera di Saskia Sassen (2015), bensì di inadeguatezza, progetti insufficienti, studenti «buoni a nulla», saperi inutili. L'inadeguatezza, in questo senso, è una sorta di «condizione nervosa» che produce una specie di lacerazione nell'accademico contemporaneo che da un lato si vede continuamente attraverso gli occhi del mercato e dall'altro è ostaggio di una violenza d'espulsione ampiamente sconosciuta. Riprendo il concetto di condizioni nervose dal vecchio libro di Tsitsi Dangarembga (1988) in base al quale gli individui talvolta si trovano prigionieri di due diversi regimi di verità, tra loro in contrasto e che devono essere decifrati per interpretare se stessi e agire nel mondo che li circonda. La domanda è, come coesistono questi valori contraddittori nell'accademico digitale? In che modo subisce e in che modo gestisce la competizione per la sopravvivenza? In ultima analisi, è possibile trasformare l'inadeguatezza individuale del *digital academic* in una sorta di indignazione per il processo di espulsione nel quale l'università neoliberale opera in modo determinante come filtro sociale?

2. Lo sguardo neutrale della gerarchia

Bisogna tornare agli anni Ottanta, quando la piena occupazione suggerisce di ripensare il ruolo dell'università nel mercato del lavoro. Il problema era la trasformazione del mercato del lavoro, sempre più teso a una polarizzazione tra «MacJobs» e «McJobs» e in cui la divisione della domanda occupazionale induceva a una polarizzazione delle competenze richieste. Per dirla con gli economisti David H. Autor, Lawrence F. Katz e Melissa S. Kearney, «l'evoluzione del lavoro [a partire dagli] anni '90 stata segnata da una polarizzazione, con una forte crescita degli impieghi altamente qualificati, un debole aumento di quelli a qualificazione intermedia e un modesto incremento delle occupazioni

scarsamente qualificate» (2006). In questo contesto

il problema posto a coloro che governano il settore educativo è che il periodo compreso tra gli anni '50 e gli anni '80 ci ha lasciato in eredità sistemi scolastici di massa, attraverso i quali gli allievi frequentano, a seconda del paese, dagli otto ai dieci anni di formazione comune. Storicamente, ciò corrispondeva alla fiducia di un capitalismo prospero in una forte e durevole crescita economica che avrebbe richiesto un aumento continuo dei livelli formativi. Ma oggi siamo immersi nell'epoca delle crisi e della polarizzazione delle qualifiche. In tali condizioni, quale può essere la base formativa comune per i futuri ingegneri da una parte, e dei futuri lavoratori dequalificati, dall'altra? (Hirtt, 2010).

Da allora, il sistema universitario è stato profondamente ripensato assumendo «il mercato come autentico principio di realtà della stessa azione di governo». L'intento, come evidenziavano una serie di resoconti della OECD (1995a, 1995b) e di organismi sopranazionali quali OCSE, UE, FMI, Banca Mondiale, era la necessità di rendere il settore pubblico più *business-like* introducendo riforme in grado di avvicinare sempre di più l'istruzione al mercato. Comincia allora, in particolare nei paesi angloamericani, un processo di riforma dell'istruzione pubblica che coincide spesso con l'introduzione delle riforme previste nel New Public Management, un pacchetto tipico di riforme che include «la riforma della governance, la crescita della contribuzione studentesca (spesso accompagnata dalla riduzione del contributo statale al diritto allo studio), la crescita del ruolo delle istituzioni private nelle politiche di formazione e ricerca, la creazione di competizione per l'accesso ai finanziamenti statali, e *output modeling*» (Marginson, 2009, p. 4), volto a far sì che tutte le attività del complesso mondo della ricerca e dell'istruzione diventino quasi-market commodities, prodotti che hanno il loro mercato. In questo contesto, l'idea di misurare l'*output*, piuttosto che l'*input*, come ha detto il Presidente dell'ENQA A. Hopbach, indica «un cambiamento significativo all'interno dei sistemi educativi: il focus non sarà più su cosa si insegna, ma su ciò che si apprende» (Padoa Schioppa, 2012). La misura di ciò che si apprende e di ciò che si produce consente di quantificare la preparazione degli studenti e, attraverso quella, l'efficienza degli insegnanti e delle scuole (si pensi alla *No Child Left Behind* o alla proposta dei test TeCo). In questo senso la didattica viene suddivisa in

obiettivi operazionalizzabili, tassonomizzabili e quantificabili, in modo tale da assicurarsi che l'università possa produrre competenze capaci di soddisfare gli obiettivi degli *stakeholders* e ridurre il *mismatch* con il mercato del lavoro. In modo affine la ricerca viene ripensata in modo tale da investire sulla produzione esclusiva di saperi e capitale umano utili al mercato.

3. L'Università-Uber

Di fatto, tutte le riforme recenti dell'istruzione, dalla scuola all'università, dal Bologna Process alla *Race to the Top* di Obama, nascono all'interno di questo paradigma. Riprendendo il lessico della produzione snella, si trattava di ripensare la filiera dell'istruzione da monte a valle, riducendo così gli sprechi legati a investimenti non redditizi, come i casi di *overeducation* e *mismatch*, “capitale umano” troppo istruito rispetto alle esigenze del mercato. I concetti di *accountability*, competenza, taylorizzazione della didattica o *assessment* nascono qui, nel tentativo di inserire l'istruzione all'interno di uno schema neoclassico di costi e benefici suggerendone un ruolo centrale nella crescita economica e nella competitività internazionale. Gary Hall ha parlato della *Uberfication of the university* (Hall, 2016), a indicare l'allontanamento da prassi collaborative verso un più radicale individualismo che fa leva ampiamente sull'autopromozione e il *personal branding*.

In questo contesto, la ricerca e la didattica vengono profondamente trasformate. Dal punto di vista della didattica, la misurazione dell'*output* produce una sorta di grande inversione: ora non sono più gli individui a inventare il mercato sulla base dei loro bisogni, è il mercato a produrre loro. Nel Processo di Bologna, per esempio, tali obiettivi sono predisposti dai Descrittori di Dublino, che indicano le competenze che devono essere apprese dagli studenti di un determinato ciclo di studi, misurabili in modo standardizzato. Nell'Università-Uber, gli studenti sono indotti a muoversi come *riders* sempre più in fretta tra una scadenza e l'altra monitorando continuamente i crediti e i debiti di ogni attività curricolare e extra-curricolare. In questo contesto, sarà sempre più intensa l'influenza del

monitoraggio digitale tanto nella forma di misurazione dell'*output* prodotto quanto nell'incentivo a usare le nuove tecnologie come strumento di autopromozione. Negli ultimi mesi, diversi studi si sono soffermati sulle implicazioni affettive dell'accademia digitale, tra questi Deborah Lupton, Inger Mewburn e Pat Thomson (2017), Gary Hall (2016) e Phoebe Moore (2017). Il dato che emerge è il graduale slittamento del comparto istruzione verso l'economia reputazionale, come se la finalità ultima fosse diventata, in linea con quanto sinora detto, la posizione di ogni unità produttiva nel *ranking* finale. In qualunque modo venga misurata la performance, a prescindere dai criteri, dalle condizioni e dalle finalità, uno studente che desidera avere un lavoro eccellente deve avere accesso alle scuole che siedono al vertice delle classifiche internazionali. Esattamente come suggeriva Kenneth Arrow (1973), l'università non deve aumentare le capacità cognitive ma deve, assai più umilmente, operare come un filtro sociale. L'università «deve avere due grandi obiettivi», ha riassunto Abravanel con la sua solita chiarezza: «Creare alcune poche università eccellenti a livello nazionale che diventino fabbriche di eccellenza [...] e monopolizzare l'accesso ai migliori posti di lavoro e alle più alte opportunità di reddito da parte di chi ha il pezzo di carta» (2008, p. 135). In questo senso, chi vuole accedere ai posti migliori deve mantenere una *performance* eccellente nel corso della sua intera carriera universitaria. Le nuove piattaforme digitali di Silicon Valley si sono inserite precisamente nella distanza tra l'università e il mondo del lavoro per utilizzare i *big data* al fine di indirizzare gli studenti verso le istituzioni più competitive nel segmento del mercato del lavoro dove più alta è la domanda. L'uso dei *social network*, in questo senso, ha iniziato ad assumere un carattere di necessità indotta dal bisogno di rispondere agli obiettivi del mercato. Per avere un futuro nel mercato, bisogna avere un *business plan* che consente di sfruttare la propria ricerca nel modo più efficiente. A questo fine lo studente digitale deve non solo mantenere la media più alta ma affidarsi a piattaforme come *Summit Public Schools*, *Schoolzilla*, *Basecamp* che si propongono di ridurre la distanza tra domanda e offerta attraverso il monitoraggio continuo della propria *performance*. *Summit Public Schools* a questo fine ha costruito una *Personal Learning Platform* (PLP) attraverso la quale gli studenti possono controllare la loro capacità di fare «consegne di contenuto» – *content delivery*, precisamente come i *riders* –

finalizzando la propria formazione alla domanda del mercato.

La rifinalizzazione del sapere al mercato non ha trasformato solo la didattica, ma anche la ricerca. E' in questo contesto che l'econometria e la bibliometria si sono sviluppate come veri e propri campi del sapere capaci di misurare l'*output* individuale. Il concetto di valutazione inteso come procedura standard di accertamento dell'*output* di un'attività produttiva, nasce contestualmente alle opportunità di catalogazione e indicizzazione della produzione culturale iniziate da Gross e Gross (1927). Eugene Garfield a partire dal 1955 segue un'intuizione capace di rendere efficiente il processo di ricerca attraverso la creazione del Science Citation Index – ora Web of Science, database centrale di ISI Web of Knowledge sistematizzato nel 1964 in un'opera cartacea in cinque volumi capace di indicizzare 613 riviste e 1.4 milioni di citazioni (Coin, 2012). In questo contesto, Garfield elabora *software* in grado di generare mappe cronologiche di collezioni bibliografiche indicizzate in base a parole chiave, istituzione, autore, rivista, all'interno dell'ISI Web of Science e nel 1966 definisce la storiografia algoritmica come uno strumento che consente tanto «information recovery and information discovery». Come è noto, a lungo Garfield ha sostenuto la necessità di questo lavoro di indicizzazione per creare *network* tra studiosi e consentire una rapida diffusione dei risultati di ricerca. Stiamo parlando, in questo senso, di una tecnologia tesa ad aumentare la circolazione libera delle idee, più che a valutarne il valore. Come ricorda il suo articolo *Commentary: fifty years of citation indexing*, lo stesso Garfield (2006) era critico nei confronti di utilizzi altri di queste tecnologie. Nonostante l'intento iniziale fosse facilitare la diffusione dei risultati e delle metodologie di ricerca, gli indicatori bibliometrici sono diventati nel tempo dei veri e propri obiettivi in sé, utilizzati per giudicare l'impatto delle riviste scientifiche e degli articoli in esse pubblicati. Pur tra le critiche, inizia così l'utilizzo degli indicatori bibliometrici per la valutazione dell'*output* di individui e strutture. Ted Striphas (2015) la chiama «algorithmic culture: the sorting, classifying, hierarchizing, and curating of people, places, objects, and ideas». Nel contempo, le tecnologie digitali si sono letteralmente insinuate in ogni anfratto della vita accademica. È all'interno di questo contesto di valutazione che, scrivono Deborah Lupton, Inger Mewburn e Pat Thomson (2017),

gli accademici sono stati incoraggiati a utilizzare tecnologie digitali come *online learning*, *student feedback* e sistemi di citazione automatici come parte del loro contributo al sapere e alla formazione di futuri lavoratori della conoscenza. La maggior parte delle riviste accademiche sono state digitalizzate, consentendo alle citazioni del lavoro intellettuale ad essere automaticamente quantificate e misurate attraverso strumenti come *Google Scholar*, *Web of Science and Scopus*. Molte riviste hanno introdotto strumenti di monitoraggio digitale capaci di quantificare i numeri di lettura e di downloads, le discussioni nei social media che pubblicano e alle volte i punteggi 'altmetric' (alternative metrics) degli articoli individuali per capire quanta attenzione abbiano ricevuto nei social media. Gli accademici sono anche incoraggiati dagli editori a usare strumenti come la pubblicazione open access, oltre a blog e social media per promuovere la propria ricerca e facilitare l'accesso e l'interazione con la creazione di sapere e la disseminazione (p. 3).

Insomma, la rivoluzione digitale è stata usata per classificare l'*output* di ogni unità produttiva nel tentativo di quantificarne l'impatto e offrire agli *stakeholders* una lista di destinatari di potenziali investimenti capace di garantire un *return on investment*.

4. Una lacerazione interiore

In questo contesto, per aumentare le proprie possibilità di impatto, i docenti sono incentivati all'uso di piattaforme digitali come *Academia.edu*, *Linkedin*, *Googlescholar*, *University e-repositories*, *SlideShare*, *Content aggregator tools*, attraverso le quali aumentare le proprie interazioni quotidiane e l'impatto della propria ricerca. Il soggetto quantificato dell'accademia – quello che Lupton (2016) definisce «academic quantified self» è incoraggiato, o meglio indotto a raccogliere continuamente dati sulle proprie attività di ricerca e didattica e a servirsi dell'analisi degli stessi per migliorare la propria performance. Al minimo, il ricercatore è rapidamente preda della sindrome del *publish or perish*, una sindrome contraddistinta da pensieri ossessivi e alte aspettative, l'ansia di pubblicare e notti insonni (Cooper, 2012; Neill, 2016). Non solo, ma la continua *dataveillance* (Lupton, Mewburn e Thomson, 2017) induce ad aumentare continuamente la mole di lavoro. Dalla quantificazione delle citazioni permessa da *Google Scholar* alla

valutazione della didattica prodotta dagli studenti, sino agli esercizi nazionali di valutazione, tutte queste metriche trasformano l'accademico in un *manager* di se stesso la cui *performance* deve essere costantemente monitorata e implementata. Il ricorso al *self-branding* e all'autopromozione, come ingredienti fondamentali dell'impatto accademico, pervadono il mondo della ricerca di un profondo conflitto etico su quali siano le prime finalità della ricerca contemporanea, inducendo talvolta a una lacerazione intima circa la priorità giusta da seguire tra le esigenze della *governance* e i valori individuali.

Come al solito incisivamente, Mark Fisher (2014) ha usato una volta la parola *sidetracked* per descrivere le conseguenze di tutto questo. L'accademia contemporanea, diceva parlando di sé, induce a essere continuamente *sidetracked* – devianti da ciò desideriamo fare a ciò che siamo costretti a fare. Tale tendenza lacera l'individuo costringendolo continuamente a deviare da ciò che è percepito come importante per espletare tutte quelle esigenze istituzionali previste dalla *governance* digitale. La parola chiave per questo processo è *dislocation* – lacerazione. Jonathan Malesic (2016) riprende questo termine in un recente articolo pubblicato sul Times of Higher Education e intitolato emblematicamente *The 40-Year-Old Burnout. Why I gave up tenure for a yet-to-be-determined career* – una delle tante lettere d'addio all'accademia pubblicate negli ultimi anni. Malesic a sua volta riprende la parola *dislocation* da Christina Maslach (2003), una psicologa di Berkeley che per molti anni ha studiato il burnout occupazionale. In *The truth about burnout*, Maslach e Michael P. Leiter (1997) affermano che il *burnout* è precisamente «l'indice della lacerazione tra ciò che le persone sono e ciò che devono fare». La carriera accademica è esposta al *burnout* in modo privilegiato, in quanto la valutazione dell'output accademico avviene spesso secondo criteri diversi rispetto alle priorità di chi effettua l'*input*. «Quando questa lacerazione diventa cronica», scrive Malesic, «emergono le tre caratteristiche principali del *burnout*: esaurimento, cinismo e inefficacia professionale» (2016). Non sorprendono, dunque, i dati allarmanti riportati all'inizio sull'aumento del *burnout* nell'ambiente della ricerca (Guthrie *et al.*, 2017). Non basta, infatti, considerare il conflitto di finalità che definisce l'accademia contemporanea. Molto spesso, l'individuo tenta di sopperire alla distanza tra ciò che percepisce come necessario e ciò che deve fare

caricandosi di moli supplementari di lavoro. Se aggiungiamo a tutto questo la precarietà economica e materiale che dominano il mondo della ricerca, l'accademia contemporanea si presenta rapidamente come *una delle più grandi fabbriche di malattia presenti nella società*. Gill (2010) ha parlato delle «ferite nascoste dell'accademia neoliberale» («the hidden injuries of neoliberal academia») a descrivere la pressione crescente e il continuo restringersi degli spazi di autonomia (Burrows, 2012; Gill, 2014; Lupton, Mewburn e Thomson, 2017). Vi è da dire che più passa il tempo e meno queste ferite sono nascoste, ma riconosciute come problematiche dentro e fuori l'università. La lacerazione tra lo stress organizzativo e i valori personali produce conflitti etici particolarmente severi nei quei soggetti più motivati da un senso di giustizia sociale (Malesic, 2016; Maslach, 2003). In alcuni casi, tale divergenza diviene insostenibile – a questa tendenza può essere ricondotto il numero crescente di lettere di dimissioni dall'università (Coin, 2017).

5. L'accademia malata

I dati sulle conseguenze di tutto questo negli ultimi anni abbondano.

Sono molte le ricerche e le conferenze che ribadiscono l'esistenza di una vera e propria crisi della salute mentale nell'università contemporanea. Sino ad ora, per l'appunto, non abbiamo toccato alcuni temi fondamentali, la precarietà e il debito studentesco, a indicare che l'attuale *management* della didattica e della ricerca è problematico prima ancora di arrivare a considerare le condizioni materiali nelle quali esso avviene (Toscano *et al.*, 2014). Per ora ci siamo limitati a soffermare l'attenzione sui *benchmark* di eccellenza dell'accademia digitale e sulle problematiche che questa pone anzitutto in termini di obiettivi e di finalità.

La tendenza a catalogare, ordinare e schedare il capitale umano, attraverso un processo di valutazione fondato sul monitoraggio costante della performance individuale, si fonda su un'interpretazione del sapere in ultima analisi forgiata sulla *supply economics*, cornice interpretativa in base alla quale lo scopo del sapere è diventare un input per il mercato.

L'accademico digitale, dicevamo, è spesso indotto a un disagio etico in questo ordine di priorità, diviso tra le esigenze della governance e i valori individuali. In questo contesto, sono stati molti gli studi in questi anni a evidenziare le conseguenze che tutto questo ha sulla salute nell'accademia contemporanea.

Possiamo partire dagli studenti, perché la American College Health Association conduce ogni anno una inchiesta sulla salute mentale degli studenti. I dati che pubblica si riferiscono agli studenti americani, tra i quali negli ultimi quindici anni si rilevano dati sempre più allarmanti. Nel 2015, per esempio, la *American College Health Association Survey* (American College Health Association, 2015) ha rivelato che il 20% degli studenti hanno ricevuto una diagnosi di depressione nel corso della propria vita, mentre rispettivamente il 13% e il 16% degli studenti aveva seguito un trattamento per depressione e per ansietà nei 12 mesi precedenti. Il 7% degli studenti ha attacchi di panico, mentre, sempre negli ultimi 12 mesi, l'86% ha dichiarato di essere sovraccarico, emotivamente esausto (82%), molto triste (64%), molto solo (59%), sovraccarico d'ansia (57%), senza speranza (48%), e pieno di rabbia (38%). Circa un terzo degli studenti (35%) ha dichiarato di sentirsi così depresso che era impossibile funzionare. Il 54% ha riportato uno stress fuori dalla norma. Questi risultati, confermati dal report del Provost's Committee on Student Mental Health (2016), non sono isolati. Sempre nel 2015, l'inchiesta della Healthy Minds Study (Healthy Minds Network, 2016) amministrata a 16 mila studenti ha verificato che circa il 35% di questi rispecchia di avere almeno un criterio di disordine mentale mentre sempre negli ultimi 12 mesi il 20% degli studenti aveva sintomi di una depressione media e il 12% aveva sintomi di una depressione pesante.

Secondo Richard Kadison, capo dell'unità di salute mentale nei servizi sanitari della Harvard University, la crisi di salute mentale nelle università è stata influenzata dal crescente peso economico associato all'istruzione secondaria, dell'eccessivo coinvolgimento in attività extracurricolari e dall'eccessiva attenzione sui risultati accademici. In termini longitudinali, il rapporto suggerisce addirittura che lo studente medio nel 2000 avesse lo stesso livello di ansia detenuto dal paziente psichiatrico medio nel 1950 (Gregg, 2014). Se questi dati riguardano gli Stati Uniti, dove il monitoraggio digitale si

sposa agli elevati costi dell'istruzione universitaria, rendendo ovviamente più vulnerabili alla paura del fallimento, un aumento del 28% netto nel ricorso ai servizi di salute mentale è stato riscontrato nel Regno Unito, dove la diffusione di paura economica, ansia e depressione ha seguito a ruota come un orologio svizzero l'aumento delle tasse universitarie a 9.000 sterline. Secondo Stephen Buckley i costi universitari, il debito, il mercato occupazionale e la paura di non farcela sono tutti fattori determinanti per spiegare ansia e depressione (Gani, 2016). La relazione tra la depressione, la percezione di inadeguatezza e la competizione neo-liberale torna qui a rendersi manifesta, come scriveva Mark Fisher (2014), in un'interpretazione che ancora una volta allontana le origini della depressione da un trauma familiare o da uno squilibrio chimico per tornare a evidenziare un contesto sociale problematico nel quale il singolo individuo si trova dalla parte sbagliata del potere sociale. Shelly Asquith, vice presidente della National Union of Students (NUS), un sindacato studentesco inglese, mette in evidenza come «l'allontanamento dell'istruzione dai valori sociali e il suo avvicinamento al *value for money* con un'enfasi sulla competizione uno contro l'altro degli studenti ha causato isolamento, stress e ansia. Ha anche obbligato le istituzioni a competere l'una contro l'altra e a finanziare più generosamente la pubblicità rispetto ai servizi per gli studenti». Nel frattempo, «l'evidenza è chiara. La *marketisation of education* ha un enorme impatto sulla salute mentale degli studenti (Gani, 2016).

Se questo non fosse già sufficientemente preoccupante, basti accennare che i dati più preoccupanti riguardano studenti di dottorato. L'inchiesta di Levecque *et al.* (2017), evidenzia come lo stress e il disagio stiano crescendo insieme all'aumento dell'insicurezza sul lavoro, all'aumento del carico di lavoro, all'aumento dell'intensità del lavoro, all'aumento nello squilibrio tra domanda e offerta di lavoro, all'aumento dei tagli, della competizione accademica e alla crescita di contratti precari. Per tutte queste ragioni, riporta lo studio, i dottorandi riportano testimonianze di depressione e ansia, *burnout* e esaurimento emotivo. In questo caso, i risultati parlavano di un rischio di disordine psichiatrico per un terzo degli studenti di dottorato e di un rischio di depressione per uno studente su due, in un campione di circa 3659 studenti di dottorato in Belgio. Secondo Nathan Vanderford, che si occupa di salute mentale tra studenti di dottorato all'University of Kentucky in Lexington,

questo studio mette in evidenza la relazione chiara che esiste tra salute mentale e organizzazione del lavoro accademico, una relazione che non può più essere ignorata.

6. Sabotare il valutatore

La domanda spontanea è, ma vale la pena di turbare così tanto la salute del luogo di lavoro attraverso una *governance* organizzativa così profondamente inabilitante? Ragionando esclusivamente sul monitoraggio continuo della performance, al netto di considerazioni sull'entità dei finanziamenti e le possibilità di carriera, gli studiosi di politica scientifica hanno evidenziato negli scorsi anni come l'analisi dei costi e benefici della valutazione della ricerca universitaria sia un tema pieno di non linearità, che mal si presta a una giudizio univoco. Essa richiede, infatti, di verificare quali siano le conseguenze di questo processo verificandone l'impatto sulla scienza e sulla società, oltre a chiedersi se i costi monetari di tale monitoraggio superino o meno il risparmio che questi consentono. In Italia, la persona che più seriamente si è occupata di questo tema principalmente in relazione l'esercizio di valutazione nazionale è Baccini (2010), che negli ultimi anni si è speso enormemente per offrire gli strumenti critici necessari per «valutare il valutatore», oltre che i valutati. In un recente scritto, Baccini (2017) osservava come il senso comune dia per scontato che la valutazione della *performance* sia necessaria in quanto consente di «distribuire in modo meritocratico il finanziamento premiale alle università». Nella sua analisi, tale affermazione viene problematizzata in base a una serie di argomentazioni che vale la pena leggere nel dettaglio, e che hanno a che fare tanto con il calcolo dei costi quanto con l'analisi stessa dei benefici della valutazione, quando esistenti (Baccini, Coin e Sirilli, 2013). Tutto considerato, i costi, scrive Baccini, sono a tal punto onerosi che il criterio *value for money* non sembra certamente «il miglior parametro per far avanzare la scienza e la cultura» (2017).

Negli ultimi anni, diverse analisi hanno messo in evidenza le conseguenze potenzialmente nocive dell'università neoliberale (The Economist, 2012; Shaw e Ward,

2014; Philips e Heywood-Roos, 2015). In *Publish or perish, but at what cost?*, Ushma S. Neill (2016) evidenziava come la pressione a produrre un output di ricerca voluminoso non solo metta potenzialmente a rischio la salute del personale accademico ma renda la ricerca vulnerabile a pratiche fraudolente come plagio e auto-plagio, il ricorso a *ghost-writers* e la falsificazione dei risultati. Nel 2011, D. N. Arnold e K. K. Fowler parlavano di «numeri malvagi» per descrivere i trucchi utilizzati dalla comunità scientifica internazionale per scalare le classifiche della bibliometria. Nel momento in cui le metriche si trasformano in obiettivi, la scienza si trova immediatamente esposta a comportamenti opportunistici, come la nascita di «allegre brigate di entusiasti reciproci citanti» di cui scriveva Alessandro Figà-Talamanca (2000). Prima ancora di arrivare alle dimensioni affettive della valutazione, è forse tempo di riconoscere che «abbiamo adottato un modello di cui non sappiamo documentare i benefici, ma che è molto costoso», scrive Baccini, e che di certo «fornisce un grande servizio alla politica, che può mascherare scelte discrezionali di riduzione e distribuzione selettiva delle risorse con la retorica tecnocratica dell'“oggettività dei numeri”» (Baccini, 2017).

La minaccia dell'espulsione sottesa alla *dataveillance* (Lupton, Mewburn e Thomson, 2017) in tutte le sue forme si rende visibile precisamente nel momento in cui ne consideriamo gli esiti, ben più che le intenzioni dichiarate, a mostrare una tendenza verso il ridimensionamento del sistema che parla assai più di impoverimento sociale che di eccellenza. Visti da questa prospettiva, gli effetti della valutazione in Italia paiono inverare la profezia di De Cecco che già nel 1998 evidenziava come il comparto universitario in Italia fosse destinato a essere ridimensionato. L'Italia, infatti, era, secondo la sua descrizione, già allora «rassegnata a sacrificare i propri residui centri organizzativi della produzione, integrando con grande successo la propria industria con quella tedesca, come fornitrice di parti e componenti», in una soluzione sciagurata nella quale il Sud e il Centro sembravano divenire «un enorme parco turistico per le vacanze dei cittadini della Mitteleuropa» (De Cecco, 1998, p. 23). In un'ottica neoclassica, l'assenza di un mercato rendeva sostanzialmente inutile l'università. Per dirlo con le sue parole:

il settore per il quale è quasi obbligatorio prevedere un impoverimento definitivo è quello dell'istruzione universitaria. Tutte le mansioni offerte nella riorganizzazione delle attività produttive e dei servizi a livello europeo e globale richiedono limitati livelli educativi. L'emigrazione della gran parte delle attività di alta organizzazione e di ricerca, il rarefarsi definito della grande industria hanno la conseguenza obbligata della decadenza dei livelli della ricerca e quindi anche dell'istruzione universitaria. Le università italiane, ancor più di oggi, saranno quindi declassate a istituzioni di selezione di giovani intelligenti da inviare presso centri di educazione e ricerca stranieri (p. 43).

Queste parole preveggenti, che Marcello De Cecco scriveva nel 1998, nascevano da un ragionamento che aveva due capisaldi: primo, la consapevolezza che gli accordi di Maastricht avrebbero avuto come conseguenza la crescita degli squilibri intra-europei e la deindustrializzazione italiana. Secondo, la tragica consapevolezza che, dentro un ordine del discorso definito dalla *supply economics*, la marginalità produttiva dell'Italia nel contesto internazionale avrebbe implicato l'inutilità dell'istruzione *tout court*, poiché questa viene intesa, sempre in questo paradigma, sempre e solo come serva del mercato. Dato il privilegio di operare verifiche postume, possiamo dire oggi che nei soli ultimi sette anni, l'Italia ha espulso il 93% dei dottorati dalle università (Toscano *et al.*, 2014); ha ridotto il corpo docente strutturato del 15% (da 63 mila a 52 mila); ha visto una riduzione del numero degli studenti immatricolati del 20% (65mila in meno in un decennio), ha visto una riduzione del personale tecnico amministrativo da 72mila a 59mila, un taglio dei corsi di studio da 5.634 a 4.628 e una riduzione del Fondo di Finanziamento Ordinario del 22,5% in termini reali, tutti dati documentati dall'ottimo rapporto di Viesti (2016). Detto che questo ridimensionamento drammatico è avvenuto nella più completa indifferenza del corpo docente, che ha rivendicato per sé gli scatti salariali senza spesso nemmeno rendersi conto di quale tragico progetto fosse stato messo in atto, attraverso l'università, nell'intero paese, è evidente che quando parliamo di ridimensionamento parliamo di questo: della trasformazione dell'università in un privilegio di pochi, com'era normale prima dell'introduzione del suffragio universale, in un progetto destinato a concludersi con l'espulsione di troppi giovani dal mondo del sapere e con la condanna della penisola a essere un luogo assai marginale, nella sfera produttiva internazionale. Perché tutti sono

capaci di ripetere la parola mercato, come di per sé portasse benessere, ma senza un'istruzione pubblica nutrita da borse di studio per tutti i privi di mezzi, un reclutamento robusto con tutele e possibilità di avanzamento di carriera, una *governance* democratica e finanziamenti generosi, l'Italia, ha ragione De Cecco, ha un futuro solo come enorme parco turistico per le vacanze della Mitteleuropa.

In questo contesto, il problema non è solo l'opinabile scelta politica di attuare un ridimensionamento drastico e violento come quello avvenuto in Italia negli ultimi dieci anni – forse il più violento per numero di espulsioni di giovani ricercatrici e ricercatori imposto a una nazione occidentale (Toscano *et al.*, 2014). Il problema è che tale ridimensionamento venga scambiato con una corsa all'eccellenza, fermata esclusivamente dalla presenza di pochi incapaci in gara. È evidente che le eccellenze ci saranno, da qualche parte, ma giunge il momento in cui dobbiamo chiederci se il nostro primo problema sia il destino di pochi singoli, che è lecito considerare assai poco interessanti, o il futuro complessivo della società. In questo contesto, aveva ragione Mark Fisher (2014) quando scriveva che l'austerità si serve della depressione sociale per essere legittimata, perché, come abbiamo visto, questo processo contorto lascia nei corpi degli espulsi cicatrici di malessere e di fallimento. Bisogna, in questo senso, fare uno sforzo per riconoscere dietro il senso di colpa e l'inadeguatezza di chi viene continuamente respinto una politica non neutrale il cui fine è espellere dall'istruzione terziaria e dalla ricerca tutti coloro che impediscono l'attuazione di un processo politico regressivo per la società. Forse è venuto il tempo di ripensare collettivamente le finalità della produzione intellettuale e del monitoraggio digitale, perché più che un risparmio che consente di distribuire in modo «meritocratico» il finanziamento premiale delle università, questi principi paiono riflettere un progetto di ridimensionamento che dovrebbe risvegliare oramai la nostra indignazione collettiva, ben più che l'inadeguatezza dei più sensibili.

Bibliografia

- Abravanel R. (2008). *Meritocrazia*. Milano: Garzanti.
- American College Health Association. (2015). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Reference Group Executive Summary Spring*. Hanover, MD: American College Health Association.
- Arnold D. N., Fowler K.K. (2011). Nefarious numbers. *Notices of the American Mathematical Society*, 58, 3: 434.
- Arrow K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 3: 193. DOI: 10.1016/0047-2727(73)90013-3.
- Autor D.H., Katz L.F., Kearney M.S. (2006). The polarization of the U.S. labor market. *American Economic Review*, 96, 2 :189. Testo disponibile all'indirizzo web: https://scholar.harvard.edu/files/lkatz/files/the_polarization_of_the_u.s._labor_market.pdf (22/03/2018).
- Avargues Navarro M.L., Borda Mas M., López Jiménez A.M. (2010). Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 1: 284.
- Baccini A. (2010). *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*. Milano: Il Mulino.
- Baccini A. (2017). *Valutazione, i dubbi prima del tagliando*. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://www.scuola24.ilsole24ore.com/art/universita-e-ricerca/2017-08-22/valutazione-dubbi-prima-tagliando-180003.php?uuid=AEUoHBGC> (20/12/2017).
- Baccini A., Coin F., Sirilli G. (2013). Costi e benefici della valutazione della ricerca e della didattica. *Paradoxa Forum*, VII, 2: 49.
- Burdett K. (1978). The testing and sorting functions of higher education. *Journal of Public Economics*, 10, 1: 117.
- Coin F. (2012). La valutazione: da ranking a profilo di qualità. *Scuola Democratica*, 5: 160.
- Coin F. (2017). On quitting. *Ephemera. Journal of theory and politics in organisation*, 17, 3:

235.

- Cooper M. (2012). *Antidotes for the publish or perish syndrome*. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.facultyfocus.com/articles/faculty-development/antidotes-for-the-publish-or-perish-syndrome/> (20/12/2017).
- Dangarembga T. (1988). *Nervous conditions*. Londra: Women's Press.
- De Cecco M. (1998). *Oro di Europa*. Roma: Donzelli.
- Else H. (2017). *Academics face higher mental health risk than other professions*. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.timeshighereducation.com/news/academics-face-higher-mental-health-risk-than-other-professions> (20/12/2017).
- Figà-Talamanca A. (2000). *L'impact factor nella valutazione della ricerca*. Relazione al convegno: *La valutazione della ricerca*, svoltosi presso l'Università di Bologna il 27 giugno. Testo disponibile all'indirizzo web: http://siba.unipv.it/biblioteche/info/SISSCO_WEB_A_Fig_Talamanca_L%27impact_factor_nella_valutazione_della_ricerca_SISSCO_WEB.htm (20/12/2017).
- Fisher M. (2014). Good For Nothing. *Occupied Times of London*, March 19. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://theoccupiedtimes.org/?p=12841> (20/12/2017)
- Gani A. (2016). Tuition fees have led to surge in students seeking counselling. *The Guardian*, March 12. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.theguardian.com/education/2016/mar/13/tuition-fees-have-led-to-surge-in-students-seeking-counselling> (20/12/2017).
- Garfield E. (2006). Commentary: fifty years of citation indexing. *International Journal of Epidemiology*, 35, 5: 1127. DOI: 10.1093/ije/dyl190. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://garfield.library.upenn.edu/papers/jepidemiol0906.pdf> (20/12/2017).
- Gregg H. (2014). College Student Mental Health Crisis. *Psychology Today*, February 15. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.psychologytoday.com/blog/theory-knowledge/201402/the-college-student-mental-health-crisis> (20/12/2017).
- Gross P. L., Gross E. M. (1927). College libraries and chemical education. *Science*, 66, 1713: 385. DOI: 10.1126/science.66.1713.385.
- Guthrie S., Lichten C., Van Belle J., Ball S., Knack A., Hofman J. (2017). *Understanding*

mental health in the research environment. A Rapid Evidence Assessment. Santa Monica (CA): Rand. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2000/RR2022/RAND_RR2022.pdf (20/12/2017).

Hall G. (2016). *The Uberfication of the University.* Minnesota: University of Minnesota Press.

Hargreaves C. E., De Wilde J. P., Juniper B., Walsh E. (2014). *Re-evaluating doctoral researchers' well-being: what has changed in five years?* London: Imperial College. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/study/graduate-school/public/well-being/Wellbeing-for-GS.pdf> (20/12/2017).

Hirtt N. (2010). In Europa, le competenze contro i saperi. *Le Monde Diplomatique*, edizione italiana, ottobre.

Levecque K., Anseel F., De Beuckelaer A., Van der Heyden J., Gisle L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46, 4: 868. DOI: 10.1016/j.respol.2017.02.008.

Lupton D. (2016). *The quantified self. A sociology of self-tracking.* Malden, MA: Polity Press..

Lupton D., Mewburn I., Thomson P. (2017). *The Digital Academic: Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education.* New York: Routledge.

Marginson S. (2009). *The Limits of Market Reform in Higher Education.* Lecture to Research Institute for Higher Education (RIHE), Hiroshima University, Japan, 17 August 2009. *Higher Education Forum*, 7, March: 1.

Malesic J. (2016) The 40-Year-Old Burnout. Why I gave up tenure for a yet-to-be-determined career. *The Chronicle of Higher Education*, October 05. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.chronicle.com/article/The-40-Year-Old-Burnout/237979> (20/12/2017).

Maslach C. (2003). *Burnout. The Cost of Caring.* Los Altos: Malor Book.

Maslach C., Leiter M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it.* San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Moore P. (2017). *The Quantified Self in Precarity: Work, Technology and What Counts.*

New York: Routledge.

- Opstrup N., Pihl-Thingvad S. (2016). Stressing Academia? Stress as Offence to Self at Danish Universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38, 1: 39. DOI: 10.1080/1360080X.2015.1126895.
- Philips S., Heywood-Roos R. (2015). Job security for early career researchers is a significant factor in helping research make an impact. *LSE Impact Blog*. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2015/06/30/early-career-paths-of-doctorate-holders-esf-pilot/> (20/12/2017).
- The Provost's Committee on Student Mental Health (2016). *The State of Student Mental Health on College and University Campuses with a Specific Assessment of the University of Minnesota, Twin Cities Campus*. Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.mentalhealth.umn.edu/download/Provost_s_Committee_on_Student_Mental_Health_White_Paper_Final.pdf (20/12/2017).
- The Economist (2012). *The disposable academic. Why doing a PhD is often a waste of time*. December 16. Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.economist.com/node/17723223?story_id=17723223 (22/03/2018).
- Neill U. (2016), Publish or perish, but at what cost? *Journal of Clinical Investigation*, 118, 7: 2368. DOI:10.1172/JCI36371.
- Rauhvargers A. (2011). *Global university rankings and their impact*. Brussels: European University Association. Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf?sfvrsn=4 (20/12/2017).
- Sassen S. (2015). *Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale*. Bologna: Il Mulino.
- Scelfo J. (2015). Suicide on Campus and the Pressure of Perfection. *The New York Times*, July 27. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.nytimes.com/2015/08/02/education/edlife/stress-social-media-and-suicide-on-campus.html?mcubz=0> (20/12/2017).
- Shaw C., Ward L. (2014). Dark thoughts: why mental illness is on the rise in academia. *The Guardian*, March 6. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://www.theguardian.com/hig>

her-education-network/2014/mar/06/mental-health-academics-growing-problem-pressure-university (12/3/2016).

Striphas T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18, 4-5: 395.

Toscano E., Coin, F., Giancola O., Grüning B., Vitucci F., Riccio C. (2014). *Ricercarsi – Indagine sui percorsi di vita e lavoro del precariato universitario*. Rapporto della ricerca commissionata da FLC-CGIL. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.academia.edu/11162215/Ricercarsi._Indagine_sui_percorsi_di_vita_e_lavoro_del_precariato_universitario (24/3/2018).

Viesti G. (2016). *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Roma: Donzelli.