



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II
FACOLTÀ DI GIURISPRUDENZA

INNOVAZIONE E DIRITTO

RIVISTA DI

DIRITTO TRIBUTARIO E DELL'ECONOMIA

2

2019

PARTE TERZA

Non solo eccellenti studiosi, ma anche buoni cittadini accademici: una riflessione sulla relazione tra ricerca e servizio nelle Università contemporanee

di *Maria Rita Tagliaventi*

Professore associato di Sociologia dei processi economici e del lavoro

Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'economia

Università di Bologna "Alma Mater Studiorum"

ABSTRACT

The growing emphasis that contemporary higher university systems have been placing on research achievements over the past decades is bringing academics to devote their time and effort towards the enhancement of their publication record to the alleged detriment of other roles and activities that have been traditionally part of the academic profession and identity. This paper focuses on the still overlooked interplay between research and academic citizenship intended as service to the institution, to the scientific community, and to the collective. Starting with a framing of the rationale undergirding the quest for research excellence, which in Italy has been fostered by an ad-hoc reform issued in 2010 and by the implementation of a national qualification exam, its effects on teaching and knowledge transfer engagement are highlighted. In particular, the still overlooked effort substitution taking place between research and academic citizenship is delved into, and drawbacks for individual careers as well as for organizational thriving are discussed. Finally, the necessity to revise academic performance so as to include also service and accordingly motivate faculty to undertake it is claimed, and a procedure to gauge and reward citizenship appropriately is proposed according to international literature hints.

SINTESI

I sistemi universitari a livello internazionale stanno ponendo enfasi sempre crescente sull'importanza della ricerca per promuovere lo sviluppo nazionale e aumentare l'efficienza delle università, proponendo i risultati scientifici ottenuti come uno degli elementi basilari per l'assegnazione dei fondi di funzionamento alle organizzazioni e per la valutazione individuale nelle progressioni di carriera. La priorità della ricerca, sancita nel contesto italiano dalla Riforma Gelmini del 2010 e dall'istituzione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale, comporta però potenziali contrapposizioni, molto dibattute in letteratura, tra attività e ruoli rivolti alla ricerca e altre attività e ruoli che compongono la professione e l'identità accademica, come la didattica e il trasferimento di conoscenza verso imprese pubbliche e private. Ancora poco analizzata è la relazione tra ricerca e cittadinanza accademica, intesa come servizio all'università, alla comunità scientifica di appartenenza e alla più ampia società. Questo articolo analizza

specificamente gli effetti dell'introduzione formale di una procedura di valutazione e ricompensa della ricerca sul servizio accademico, delineando una modalità per riconoscere e incentivare l'attuazione di comportamenti di cittadinanza.

SOMMARIO: 1. La crescente rilevanza della ricerca nei sistemi universitari internazionali – 2. La valutazione dell'eccellenza nella ricerca – 3. Il cambiamento del ruolo e dell'identità degli accademici – 4. Contrapposizioni nella professione accademica – 5. La cittadinanza accademica – 6. Determinanti della cittadinanza accademica – 7. Conclusioni

1. La crescente rilevanza della ricerca nei sistemi universitari internazionali

I sistemi universitari a livello internazionale hanno negli ultimi anni posto crescente enfasi sulla centralità della ricerca (Capano, 2011). Numerose sono le determinanti di questa scelta politica. La necessità di introdurre trasparenza e responsabilità in un sistema spesso pervaso da logiche ambigue, se non addirittura opportunistiche, è stata evocata: nei Paesi di tradizione anglosassone, la definizione e implementazione di sistemi di valutazione delle prestazioni di ricerca delle singole università si sono inserite all'interno di una cultura manageriale applicata alla Pubblica Amministrazione, denominata *New Public Management*, che pone in rilievo la responsabilità nella gestione delle risorse comuni e la chiarezza nei criteri d'uso (TEELKEN, 2015; OVERMAN, AKKERMAN e TORENVLIED, 2016). La ricerca di valori di responsabilità e trasparenza si è accompagnata all'esigenza più concreta e urgente di aumentare l'efficienza del sistema universitario attraverso una riduzione dei costi di funzionamento complessivi, diventata imperativa dopo una serie di crisi economiche a partire dagli anni '70 (MARTIN, 2011). Un'ulteriore, più alta motivazione risiede nel ruolo fondamentale ascritto alla ricerca nello sviluppo dei Paesi: la ricerca è considerata il "motore di crescita" (SALTER, SALANDRA e Walker, 2017, p. 1769, traduzione) dei sistemi industriali, soprattutto se si accompagna a efficaci processi di trasferimento di conoscenze alle imprese private e a organizzazioni pubbliche (ROSSI e ROSLI, 2015).

L'attenzione crescente per la ricerca si avvale di "esercizi di valutazione" di

notevole complessità, a cadenza pluriennale, attraverso i quali i risultati scientifici sono valutati a livello di università e le risorse distribuite centralmente: l'esempio più rappresentativo è, in Europa, il *Research Evaluation Framework* realizzato in Gran Bretagna (MARTIN, 2011), che ha ispirato la Valutazione della Qualità della Ricerca italiana o VQR, nelle sue varie rivisitazioni a partire dalla Valutazione Triennale della Ricerca 2001-2003 (ABRAMO, CICERO e D'ANGELO, 2013; REBORA e TURRI, 2013). Nel caso italiano, l'introduzione degli esercizi di valutazione è stata accompagnata da posizioni molto critiche, anche con toni accesi, nella stampa scientifica internazionale, che sottolineavano l'inadeguatezza del sistema precedente, chiamando in causa favoritismi e opportunismo dilaganti e ricorrendo a metafore come la "schiavitù" dei giovani ricercatori, soggetti a decisioni arbitrarie, non basate sul merito, assunte dai cosiddetti "mandarini accademici" (FRISCHKNECHT, 2008; NATURE, 2010, p. 468; DARAIO e MEAD, 2011). In realtà, i dati riportati da DARAIO e MEAD (2011) a supporto di un preoccupante declino della produzione scientifica italiana a partire dal 2008 e chiamati in causa anche per avvalorare l'urgenza di una riforma del sistema universitario italiano mostrano una flessione assai contenuta: nel 2008 gli articoli di autori affiliati con istituzioni italiane presenti sulla banca dati internazionale *Web of Science* rappresentavano il 3,4% del totale e scendevano al 3,3% nel 2009.

2. La valutazione dell'eccellenza nella ricerca

Se l'eccellenza della ricerca diventa la "pietra d'angolo di sistemi universitari ben funzionanti e rilevanti per trasformazioni socio-economiche" (FUSSY, 2018, p. 1574, traduzione), nonché il riferimento basilare anche per le scelte e gli avanzamenti di carriera, un punto focale è la rilevazione dei risultati scientifici. Diversi criteri sono utilizzati a livello internazionale: da un lato, l'eccellenza è riconducibile alla quantità di pubblicazioni di pregio realizzate (misura di produttività: ABRAMO, CICERO e D'ANGELO, 2011; LEE, WALSH, and WANG, 2014), dall'altro, alla qualità della ricerca, nelle sue diverse accezioni.

Quest'ultima esprime l'impatto delle pubblicazioni sulla comunità scientifica e ha generato un dibattito vivace sulla modalità di misurazione più appropriata: vari indicatori sono stati proposti e analizzati, come il numero di citazioni ricevute da ogni lavoro pubblicato (GLÄNZEL, 2008), il prestigio della rivista sulla quale l'articolo è comparso o *Impact Factor*, calcolato come numero di citazioni medie ottenute da una rivista in un determinato anno per gli articoli che vi sono stati pubblicati nei due anni precedenti (ABRAMO, D'ANGELO e DI COSTA, 2010; ANCAIANI et al., 2015), o anche la prolificità unita alla rilevanza delle pubblicazioni del singolo ricercatore, denominata indice di Hirsh (*H-index*: BONGIOANNI, DARAIO e RUOCCO, 2014).

Ciascuno di questi indicatori aspira a un'oggettività nella valutazione del merito di prodotti e, per traslazione, degli individui che li hanno realizzati, che non può però conseguire: per esempio, *l'impact factor* è stato severamente criticato perché il numero di citazioni che una rivista ottiene è anche determinata dai contributi di accademici rinomati che vi abbiano contribuito, i quali sono in grado di attrarre l'attenzione degli studiosi in ambito internazionale, dalle rassegne teoriche su argomenti di rilievo corrente, capaci di ispirare la ricerca in corso, che la rivista riesce a ottenere, o, ancora meglio, dalla combinazione di questi due fattori, poiché articoli teorici scritti da autori apprezzati ricevono un elevato numero di citazioni (ABRAMO, D'ANGELO e DI COSTA, 2010).

L'esercizio, anche ossessivo, di misurazione delle prestazioni di ricerca, oltre a essere intrinsecamente dubbioso per i motivi appena rilevati, comporta dei rischi anche per il processo di sviluppo di conoscenza: le teorie innovative infatti raramente possono trovare accoglienza in riviste internazionali, i cui criteri di valutazione premiano un avanzamento incrementale rispetto al corpo teorico esistente piuttosto che prospettive creative emergenti, che sono più sovente invece affidate a libri (MONASTERSKY, 2005). L'obiettivo di perseguire originalità nelle pubblicazioni internazionali si traduce pertanto in scelte che possono essere conservative per l'Università come luogo deputato al sapere senza condizionamenti, come l'aspirazione a indici di successo dei propri prodotti.

Mentre nei sistemi soprattutto anglosassoni, i principi di valutazione della ricerca degli accademici si sono comunque ispirati ai criteri di quantità e qualità esposti sopra, pur mantenendo vivo il discorso sulla loro adeguatezza, in modo omogeneo e trasversale alle diverse discipline, in Italia l'ufficializzazione della centralità della ricerca, sancita dal D.P.R. n.76/2010 che ha istituito l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), dalla Legge n.240/2010, nota come Riforma Gelmini, e dalla derivata procedura di Abilitazione Scientifica Nazionale, ha introdotto due modalità differenti per misurare i risultati scientifici nelle progressioni di carriera: una bibliometrica, che applica alcuni dei criteri riportati sopra (numero di pubblicazioni su database internazionali come *Scopus* e *Web of Science*, numero di citazioni, *H-index*), riservata principalmente ai settori cosiddetti "STEM" (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica), e una non bibliometrica, che considera il numero di prodotti riconoscibili come pubblicazioni, il numero di articoli di qualità (cosiddetti di "fascia A") e il numero di libri, valida in ambito sociale, giuridico e umanistico, in un determinato arco temporale. Il differente regime di valutazione trova giustificazione nella considerazione, condivisa nella letteratura internazionale, che le scienze denominate "soft" si rivolgano alle peculiarità e alle esigenze di comunità più circoscritte, spesso locali, che richiedono conoscenze specifiche e comunicazioni nelle diverse lingue nazionali, anziché in inglese, modalità di espressione invece prevalente nelle scienze cosiddette "dure" (AUSTIN, 2002; BONACCORSI, DARAIO, FANTONI, FOLLI, LEONETTI e RUOCCO, 2017).

3. Il cambiamento del ruolo e dell'identità degli accademici

Al di là delle ragioni a livello politico e istituzionale che sono state riportate sopra, porre enfasi sulla centralità della ricerca ha un effetto, sempre più evidente, sulla professione accademica che è stato finora scarsamente analizzato e merita approfondimento, in particolare sulle attività e i ruoli intrapresi dagli accademici. Tradizionalmente, la professione accademica ha

poggiato su tre pilastri: l'insegnamento, la ricerca e il servizio, che verrà approfondito in seguito e che costituisce il fulcro di questa riflessione, secondo il modello della visione tripartita (AUSTIN, 2002; PIFER e BAKER, 2013).

La tripartizione della professione accademica si è sempre coniugata con l'autonomia, per la quale dall'individuo era attesa una combinazione di questi tre elementi senza prescrizioni esatte su quale privilegiare, lasciando ampi margini di discrezione (KNIGHTS e CLARKE, 2014). Questo quadro si è modificato in funzione della priorità assunta dalla ricerca: PIFER e BAKER (2013, p. 118) esprimono efficacemente il cambiamento avvenuto asserendo che "non è più il tempo in cui l'accademico medio occupa una posizione che formalmente attribuisce uno stesso peso ai tre ruoli (e informalmente valuta la ricerca al primo posto)". La ricerca è sempre stata un aspetto fondante della professione universitaria, in altre parole, ma non l'unico e, soprattutto, non necessariamente era il più importante per tutti gli accademici, come invece gli "esercizi di valutazione" e, in Italia, la procedura di Abilitazione Scientifica Nazionale comunicano.

L'analisi delle conseguenze professionali della priorità della ricerca offerta dalla letteratura internazionale aiuta a chiarire meglio l'impatto della richiesta rivolta all'accademico di concentrarsi sulla produzione scientifica. Nell'alta formazione anglosassone si sono introdotto i concetti di "svuotamento" (*hollowing-out*) e di "spacchettamento" (*unbundling*) per indicare che alcune attività vengono gradualmente abbandonate dai professori per essere, per esempio, assunte da posizioni con incarichi di solo insegnamento (BAMBER, ALLEN-COLLINSON e MCCORMACK, 2017) o da personale tecnico-amministrativo, al fine di permettere agli accademici di concentrarsi sulla ricerca (MACFARLANE, 2005 e 2011). È interessante evidenziare come l'impoverimento dei compiti svolti dagli accademici avvenga in parallelo a un arricchimento invece di alcuni ruoli amministrativi, soprattutto di quelli a supporto della redazione di progetti per partecipare a bandi di finanziamento competitivi oppure di potenziamento dell'internazionalizzazione, in conseguenza del quale alcuni

dirigenti tecnico-amministrativi sono anche indicati come professionisti “ibridi”, collocati tra gestione e ricerca (WHITCHURCH, 2008).

La pressione per raggiungere buone prestazioni di ricerca sembra quindi comportare una perdita di gradi di autonomia e di libertà da parte degli accademici, in quanto gli avanzamenti di carriera sono incentrati primariamente sulla quantità e qualità della ricerca svolta, che nel sistema italiano sono misurati innanzitutto dal conseguimento dei valori soglia (le mediane) nella procedura di abilitazione scientifica nazionale, presupposto essenziale per accedere alla successiva valutazione del più ampio *curriculum vitae* del candidato. La tendenza a “schiacciare” la professione accademica su uno dei tre pilastri – la ricerca – è comunque, al di là della legittimazione sancita in Italia da un’apposita riforma, una tendenza internazionale: a questo proposito, si è studiata l’influenza negativa su motivazione e benessere individuale di processi che portano a identificare “vincitori e vinti nel gioco del prestigio accademico” in base al loro profilo di pubblicazione (KNIGHTS e CLARKE, 2014, p. 338, traduzione).

4. Contrapposizioni nella professione accademica

La formalizzazione dell’importanza della ricerca sia per l’assegnazione di finanziamenti alle università sia per i processi di valutazione individuale può comportare la percezione di crescenti contrapposizioni, invece che la conciliazione, tra le diverse attività che hanno tradizionalmente fatto parte, come evidenziato sopra, della professione accademica. Le contrapposizioni (o *trade-off*) esprimono la difficoltà di combinare richieste e aspettative eterogenee, espressa da HOLMSTROM e MILGROM (1991) con il concetto di “sostituzione di impegno”: un aumento di prestazioni di ricerca avviene a scapito di altre attività, come l’insegnamento o gli incarichi amministrativi. Le contrapposizioni sono riconducibili alla ragionevole considerazione che il tempo è finito e che avere un potenziale illimitato nel lavoro sia solo una fantasia (LAWRENCE, OTT e BELL, 2012; KNIGHTS e CLARKE, 2014; SALTER, SALANDRA e WALKER, 2017). Un’indagine condotta sugli accademici inglesi attesta che il 66% di essi riconosce

nella mancanza di tempo il maggior vincolo per lo svolgimento dei diversi compiti attesi da un accademico (ABREU, GRINEVICH, HUGHES e KITSON, 2009).

La difficoltà di portare a convergenza ricerca e didattica è stata intensamente discussa. In particolare, se ricerca e didattica siano attività complementari, sostitutive o indipendenti è un tema tuttora centrale. Gli studi condotti finora offrono prospettive diverse. Secondo il modello cosiddetto *Conventional Wisdom* (Saggezza convenzionale) di MARSH e HATTIE (2002), le due attività sono complementari: la ricerca conferisce profondità e rigore all'insegnamento e quest'ultimo può, a sua volta, fornire stimoli per comunicare più efficacemente i risultati della ricerca. All'opposto, altri studi, ispirati allo *Scarcity Model* (Modello della scarsità), sostengono che i due domini siano sostitutivi l'uno dell'altro, perché la ricerca tratta di contenuti e contributi allo sviluppo teorico, mentre la didattica è un'abilità imperniata sulla comunicazione a audience diverse (WILEY, WALLINGFORD, MONLLOR-TORMOS e KONYU-FOGEL, 2016). Secondo l'interpretazione di BAK e KIM (2015), complementarità o sostituibilità tra didattica e ricerca dipendono dall'attore che le considera: sono stimate complementari da chi amministra l'università, ma sono vissute come antagoniste dai professori che le devono agire. Infine, evidenze dal contesto italiano mostrano una relazione di sostanziale indipendenza tra questi due domini, le cui prestazioni non sembrano influenzarsi reciprocamente (BONACCORSI, DARAIO e SIMAR, 2006).

Un altro difficile bilanciamento rilevato e dibattuto riguarda il rapporto tra ricerca e trasferimento di conoscenza nelle varie forme (*spin-off* accademici, brevetti, consulenze, formazione, convenzioni). L'importanza di condividere conoscenza al di fuori della comunità scientifica deriva dalla visione di una pluralità di referenti (*multi-stakeholder*) dell'università, secondo la quale la conoscenza prodotta deve essere scambiata con una molteplicità di organizzazioni e istituzioni diverse, da enti pubblici a imprese private (AGUINIS, SHAPIRO, ANTONACOPOULOU e CUMMINGS, 2014). Il trasferimento di conoscenza può compromettere, se non addirittura "cannibalizzare", la ricerca

oppure essere un naturale canale di condivisione dei risultati ottenuti che può proficuamente stimolare e indirizzare la ricerca stessa (ROSSI and ROSLI, 2015). Una differenza è stata sottolineata per le scienze sociali e umanistiche rispetto alle scienze “dure”: il trasferimento di conoscenza avviene in modalità differenti nei due macro-ambiti, con consulenze e formazione più connaturate al primo e brevetti e *spin-off* più consoni al secondo (SALTER, SALANDRA e WALKER, 2017).

5. La cittadinanza accademica

Una contrapposizione ancora poco esplorata sorprendentemente e alla quale sarà dedicato il prosieguo di questo scritto attiene a ricerca e cittadinanza accademica. La cittadinanza accademica rappresenta i ruoli e le attività che gli accademici svolgono in nome e per conto dell’istituzione alla quale appartengono. Alcuni autori hanno cercato di andare oltre una simile definizione per classificare più puntualmente le tipologie di cittadinanza accademica, anche designata come servizio accademico. Secondo MACFARLANE (2007), cinque sono i tipi distinti di cittadinanza delle università, che possono essere organizzati gerarchicamente secondo una piramide, con alla base attività e ruoli più numerosi e meno prestigiosi. Al livello inferiore si trova il servizio agli studenti, che va oltre l’adempimento obbligatorio di didattica per indirizzare e consigliare gli studenti nella scelta del percorso universitario e orientarli verso il lavoro con consigli relativi al *curriculum vitae*, fornendo, in alcuni casi, anche contatti professionali. Al secondo livello della piramide si colloca il servizio ai colleghi, esplicabile attraverso la guida ai colleghi più giovani che intraprendono la carriera accademica o il contributo all’organizzazione delle giornate di orientamento in ingresso. Successivamente si trova il servizio all’istituzione, che consiste nell’assunzione di ruoli di coordinamento di corsi studio, la partecipazione a Senato e commissioni varie, la presidenza di Scuole. Al quarto livello è posizionato il servizio alla comunità scientifica, sotto forma di ruoli editoriali o di *reviewer* di riviste e collane, di partecipazione a comitati e Organi di indirizzo di

società scientifiche. Infine al vertice per prestigio e visibilità si rinviene il servizio pubblico, rivolto alla più ampia collettività al di fuori dei confini universitari, come la partecipazione a Organi e commissioni pubbliche e la rappresentazione dell'università nei vari mezzi di comunicazione. Una classificazione meno articolata è stata offerta da LAWRENCE, OTT e BELL (2012), che distinguono tra cittadinanza istituzionale, cittadinanza scientifica e cittadinanza sociale, comprendendo comunque i tre pilastri fondamentali del servizio delineati da MACFARLANE.

Va sottolineato come la cittadinanza accademica abbracci l'idea di servizio al di là dell'università, rivolto alla società: si afferma così un ruolo sociale dell'accademia che è diverso da quello di generazione di innovazione, proprio della ricerca, e di sua condivisione con attori diversi, proprio del trasferimento di conoscenza. L'università diffusa o *placeful university* (NØRGÅRD e BENGTSSEN, 2016) è concepita come entità in una rete di decisioni congiunte per lo sviluppo sociale ed economico e di scambi bidirezionali, a differenza del trasferimento di conoscenza, che è fornito per lo più dall'università all'esterno, tra una molteplicità di soggetti.

I pochi studi teorici ed empirici che hanno considerato il servizio svolto dagli accademici paventano il suo declino a seguito della pressione verso la ricerca. Anzi, l'effetto più devastante, ancorché sottovalutato, della ricerca sulla professione accademica pare riguardare proprio l'impegno nella cittadinanza (THOMPSON, COSTANTINEAU e FALLIS, 2005; BOLDEN, GOSLING e O'BRIEN, 2014). La valutazione del servizio è infatti generalmente ambigua e discrezionale nei diversi sistemi universitari, creando situazioni di incongruenza: i criteri per la sua valorizzazione sono tanto "oscuri" quanto alte sono le aspettative relative al suo svolgimento. Nel sistema italiano, per esempio, la cittadinanza accademica si può rinvenire nei curricula vitae dei candidati all'Abilitazione Scientifica Nazionale, senza nessuna sezione dedicatavi esplicitamente, curricula che però sono visionati dalle Commissioni nazionali solo a seguito del superamento dei criteri fissati per la ricerca. Se un accademico sia un buon cittadino della sua

organizzazione può essere considerato, quindi, solo se ha dimostrato di essere un buon ricercatore. Inoltre, mentre i criteri per le prestazioni di ricerca – le mediane – sono determinati in anticipo rispetto all’avvio delle procedure, quali fra i titoli presenti nei curricula siano rilevanti viene stabilito da ogni singola Commissione e può essere variabile da procedura a procedura all’interno di uno stesso raggruppamento concorsuale. A fronte della certezza numerica – efficace e appropriata o meno che sia – delle mediane riferite alla ricerca, si contrappone la vaghezza della valutazione dei titoli, nei quali appunto rientra la cittadinanza accademica.

Poiché gli individui scelgono i comportamenti da attuare sulla base degli incentivi che possono essere elargiti, secondo la teoria delle aspettative (VROOM, 1964), incentivi ambigui rispetto al servizio accademico non generano motivazione a intraprenderlo. Di fronte al tempo e alla capacità di attenzione come risorse scarse, un accademico interessato a proseguire la propria carriera sarà quindi incentivato a orientarsi verso la ricerca piuttosto che verso il servizio.

Come già affermato sopra, la riluttanza a occuparsi dell’istituzione comune e della sua presenza nella società è diffusa a livello internazionale: THOMPSON, COSTANTINEAU e FALLIS (2005, p. 135) affermano, a questo proposito, che la cittadinanza accademica rappresenta ormai quasi uno stigma nelle università, “il segno di una carriera accademica fallita o che ha passato il suo zenith”. Estremizzando questo pensiero, VOGELGESANG, DENSON e JAYAKUMAR (2010) hanno avanzato l’ipotesi che il coinvolgimento in attività e ruoli di cittadinanza accademica possa andare a detrimento della carriera, invece di essere ricompensato, perché può essere interpretato come scarsa dedizione alla ricerca e quindi addirittura riprovevole.

Questa trascurata potenziale contrapposizione tra ricerca e cittadinanza accademica risulta paradossale: ogni organizzazione ha bisogno di cittadinanza organizzativa che vada al di là delle prescrizioni formali di ruolo per potersi svilupparsi e prosperare, ma nell’accademia la sua rilevanza è trascurata, se non anche svilita.

6. Determinanti della cittadinanza accademica

L'intensità di impegno nel servizio accademico si può ricondurre a fattori di tipo individuale e di contesto. Tra le caratteristiche personali, si annoverano genere e ruolo. Le differenze di genere sono state addotte come spiegazione di comportamenti di cittadinanza. Gli accademici di genere femminile sono più propensi a farsi carico degli incarichi istituzionali rispetto ai colleghi di genere maschile, che prediligono invece servizio pubblico e professionale (ANTONIO, ASTIN e CRESS, 2000; GUARINO e BORDEN, 2017): le donne sono considerate più inclini a occuparsi della cosa pubblica per promuovere il bene comune, partecipando a commissioni ed esplicando ruoli di coordinamento, mentre gli uomini preferiscono attività e funzioni che diano loro visibilità e conferiscano status (VOGELGESANG, DENSON e JAYAKUMAR, 2010). MACFARLANE (2007) ha menzionato proprio la natura femminile del servizio accademico nelle sue componenti meno prestigiose. È degno di nota che gli studi empirici sulle differenze di genere forniscono risultati controversi per quanto riguarda la ricerca: gli uomini sono più produttivi in termini quantitativi, anche se la loro ricerca non è necessariamente di qualità più elevata di quella delle colleghe femminili (GROOT e GARCIA-VALDERRAMA, 2006; LEAHEY, 2006).

La cittadinanza accademica è stata ricondotta anche alla posizione ricoperta. Si è argomentato che il servizio pubblico e quello alla comunità scientifica, più evidenti e prestigiosi, sono prevalentemente svolti dai professori ordinari, mentre il servizio istituzionale, di minor impatto all'esterno della singola università, è demandato ad associati e ricercatori (MACFARLANE, 2007 e 2011). Il coinvolgimento dei ricercatori nel servizio accademico non trova unanimità di riconoscimento: secondo uno studio empirico condotto da MISRA e coautori (2011) invece, la distribuzione di cittadinanza accademica segue un andamento a U rovesciata, con ricercatori relativamente "schermati" da impegni extra-ricerca e professori ordinari selettivi nei ruoli ricoperti, mentre l'onere maggiore ricade sui professori associati, soprattutto donne, che in questo scritto sono riconosciute come le "padrone di casa" delle istituzioni (p. 26).

In aggiunta alle caratteristiche individuali, anche l'effetto dell'ambiente è stato preso in considerazione relativamente alla decisione di occuparsi di servizio accademico. Le università più orientate alla ricerca rafforzano il messaggio che essa sia prioritaria e che, implicitamente, attività non orientate a pubblicare rappresentino una distrazione da non coltivare (TAYLOR e CANTWELL, 2015). Il servizio accademico è quindi tendenzialmente minore nelle università che hanno valutazioni di ricerca più alte. Anche la dimensione emerge come influente: nelle università piccole è più facile sviluppare un senso di attaccamento all'organizzazione che motiva i membri a prendersene cura attivamente svolgendo ruoli e attività per suo conto (MACFARLANE, 2011). Nelle grandi università, inoltre, si ha una maggiore specializzazione di ruoli, che porta a quello "svuotamento" di compiti e attività tradizionalmente svolti dagli accademici commentato sopra (MACFARLANE, 2005).

7. Conclusioni

L'attenzione rivolta alla ricerca nei sistemi universitari a livello internazionale, in Italia sottolineata da un impianto legislativo ben identificabile, scaturisce da intenti nobili, quali quello di promuovere innovazione e quindi lo sviluppo dei Paesi, ma gli effetti sulla professione accademica sono ancora poco compresi e possono comportare una perdita di motivazione degli accademici controproducente, nel lungo periodo, per quegli stessi originali intenti.

In questo articolo si è analizzata, in particolare, l'influenza negativa che l'accento posto sulla produzione scientifica può esercitare sulla cittadinanza accademica, intesa come servizio prestato da professori e ricercatori all'interno dell'università, verso la comunità scientifica e verso la più ampia collettività. Una relazione di sostituibilità tra ricerca e cittadinanza accademica è frequentemente invocata negli studi sul funzionamento delle università ed è stata associata al declino di ruoli e attività di servizio in quei sistemi che hanno, come quello italiano, enfatizzato le prestazioni di ricerca anche attraverso esplicite azioni di regolamentazione istituzionale (THOMPSON, COSTANTINEAU e FALLIS, 2005;

BOLDEN, GOSLING e O'BRIEN, 2014).

Un rischio sottovalutato nella riduzione del servizio praticato è quello di marginalizzare gli accademici rispetto alle decisioni che la loro organizzazione e la società possono prendere e che sono influenti per il loro futuro. In ambito universitario, oltre alle decisioni di indirizzo strategico che sono assunte nel Senato e nel Consiglio di Amministrazione, scelte riguardo alla struttura didattica e al funzionamento operativo sono formulate in una varietà di Consigli e di Comitati. Non partecipare a questi Organi, se la possibilità esiste, per privilegiare la ricerca può far ottenere valutazioni scientifiche magari eccellenti, ma generare insoddisfazione per come l'organizzazione viene gestita e per le direzioni che sono prese, le quali diventano "subite" più che partecipate. Questo estraniamento indotto dalla valutazione prioritaria dei risultati della ricerca può anche, senza consapevolezza degli attori coinvolti, minare un altro dei presupposti, insieme con l'autonomia, dell'identità professionale accademica: la collegialità, che può essere gradualmente sostituita dalla gerarchia (MARTIN e WHITLEY, 2010; DEGN, 2016). Se si abdica a una partecipazione attiva all'istituzione, sono altri soggetti a prendere decisioni rilevanti come quali progetti finanziare, quali corsi insegnare, quali incentivi distribuire e a chi.

Come motivare e ricompensare il servizio accademico diventa evidentemente un punto centrale che gli attori del sistema, i decisori e il legislatore devono affrontare, a quasi dieci anni ormai dalla Legge n.240/2010 e dall'istituzione dell'ANVUR. REBORA e TURRI (2013) hanno efficacemente indicato due principali debolezze dell'impianto della riforma nel suo stato attuale. La prima è che la riforma era finalizzata a replicare i sistemi di valutazione delle prestazioni anglosassoni, seguendo un approccio imitativo, senza usufruire però del prezioso supporto di una forte cultura manageriale pubblica (*New Public Management*) fondata su valori di trasparenza e responsabilità coltivati negli anni. L'esercizio di valutazione e conseguente attribuzione dei finanziamenti italiano è stato introdotto per promuovere nuovi valori, non come attuazione di valori già diffusi e condivisi. Nell'attesa che questi valori facciano davvero parte

dell'identità delle organizzazioni e dei loro membri, il rischio di malfunzionamenti, come l'impoverimento del servizio accademico, è elevato. La seconda, correlata fragilità è dovuta al fatto che la riforma è stata imposta gerarchicamente, dalla dirigenza politica agli operatori accademici, senza innescare e coinvolgere gli attori del sistema in un dibattito preventivo che potesse suggerire variazioni e apportare miglioramenti al disegno. La conseguenza è una rincorsa a indicatori di efficienza e di produttività puntuali, dimenticando che ogni organizzazione, per prosperare, ha bisogno anche di membri che si facciano carico della gestione della cosa pubblica al di là dei propri risultati personali.

Un sistema universitario che prenda atto della necessità non solo di avere buoni ricercatori, ma anche buoni docenti e, per quanto riguarda il tema centrale di questo articolo, buoni cittadini istituzionali deve fornire incentivi chiari che fungano da guida ad azioni e decisioni individuali. Il punto di partenza essenziale è come riconoscere il servizio accademico. THOMPSON, COSTANTINEAU e FALLIS hanno proposto nel 2005 una modalità di rilevazione in vari passi. Indicatori di cittadinanza attesa andrebbero prima di tutto esplicitati basandosi sulle esperienze passate per riuscire a fissare gli obiettivi futuri: a livello internazionale, questo può avvenire quando le nuove posizioni organizzative sono pubblicizzate dal singolo ateneo, mentre nel contesto italiano il servizio dovrebbe essere più chiaramente definito a livello centrale. Non è sufficiente affermare che "qualcosa si deve avere fatto" (e qualcosa si dovrà fare), come implicitamente veicolato dall'art. 5 comma 1 del Decreto direttoriale n.2175/2018, Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che recita: *"la Commissione, nella seduta di insediamento sceglie, in relazione alla specificità del settore concorsuale e distintamente per la prima e la seconda fascia, almeno sei titoli tra quelli di cui all'allegato A del D.M. n.120/2016, numeri da 2 a 11, e ne definisce, ove necessario, i criteri di valutazione"*. L'indicazione *ex-post* di quali siano i parametri di valutazione, per di più variabili da settore a settore e da Commissione a Commissione, di azioni già intraprese contravviene a ogni

principio di base della motivazione (MINER, 2015): le persone non possono essere motivate a scegliere anticipatamente comportamenti virtuosi se sapranno solo a posteriori se e come essi saranno valutati. Questa ambiguità è iniqua per gli individui nell'impostazione delle proprie carriere e nociva per le organizzazioni.

THOMPSON e coautori (2005) forniscono una direzione operativa da seguire per giungere a definire il livello di servizio atteso che sarà poi oggetto di valutazione e ricompensa. È importante che le università rilevino, attraverso questionari rivolti ai singoli docenti e utilizzando anche documenti come decreti di nomina delle varie Commissioni ed eventuali verbali di riunioni, il tempo dedicato in media da ciascun membro ai vari tipi di servizio (istituzionale, professionale e pubblico) nel corso di un arco temporale definito. Una simile rilevazione rappresenta il presupposto per fissare degli standard di servizio attesi per ciascun ruolo, differenziando tra ricercatori, professori associati e professori ordinari. Nell'impianto della riforma universitaria in vigore, i livelli di standard potrebbero prendere la forma di mediane, già familiari nella valutazione della ricerca. Come accade per le mediane, l'esercizio di calcolo dei livelli di servizio dovrebbe essere aggiornato periodicamente. A livello locale, i livelli di servizio possono poi essere modificati rispetto a quelli nazionali per tenere conto delle specificità di contesto.

Se l'impianto attuale delle abilitazioni nazionali per gli avanzamenti di carriera deve essere mantenuto, una revisione delle scelte ispiratrici alla luce di un inquadramento più ampio dei loro effetti su accademici, università e società, come in questo articolo si è cercato di delineare per la cittadinanza accademica, è auspicabile. Le università sono, come tutti sappiamo, luogo di produzione, trasmissione e scambio di conoscenza, certamente, ma anche organizzazioni che hanno bisogno dell'impegno attivo dei propri partecipanti per funzionare in modo soddisfacente e prosperare. Le università sono infatti sistemi complessi, non unità monofunzionali di Ricerca e Sviluppo: i loro membri ideali non possono quindi essere solo eccellenti ricercatori, ma anche capaci docenti e attivi cittadini

dell'istituzione, o bravi "servitori". È venuto il momento, in questa prospettiva, di riprogettare lo strumento principale di incentivazione degli accademici prevedendo esplicitamente obiettivi, modalità di valutazione e ricompensa anche di docenza e cittadinanza, non solo di ricerca, trasformando l'abilitazione scientifica in un'abilitazione accademica.

Bibliografia

G. ABRAMO - T. CICERO - C.A. D'ANGELO, *The dangers of performance-based research funding in non-competitive higher education systems*, in *Scientometrics*, 2011, 87(3), pp. 641-654.

G. ABRAMO - C. D'ANGELO - F. DI COSTA, *Citations versus journal impact factor as proxy of quality: could the latter ever be preferable?*, in *Scientometrics*, 2010, 84(3), pp. 821-833.

M. ABREU - V. GRINEVICH - A. HUGHES - M. KITSON, *Knowledge exchange between academics and the business, public and third sectors*, London, GB, University of Cambridge, Imperial College, 2009.

H. AGUINIS - D.L. SHAPIRO - E.P. ANTONACOPOULOU - T.G. CUMMINGS, *Scholarly impact: A pluralist conceptualization*, in *Academy of Management Learning & Education*, 2014, 13(4), pp. 623-639.

A.F. ANCAIANI - A. ANFOSSI - B. BARBARA - S. BENEDETTO - B. BLASI - V. CARLETTI - M. COSTANTINI, *Evaluating scientific research in Italy: The 2004-10 research evaluation exercise*, in *Research Evaluation*, 2015, 24(3), pp. 242-255.

A.L. ANTONIO - H.S. ASTIN - C.M. CRESS, *Community service in higher education*, in *The Review of Higher Education*, 2000, 23(4), pp. 373-397.
Assessment time, in *Nature*, 2010, 468(7327), pp. 1001-2.

A.E. AUSTIN, *Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career*, in *The journal of higher education*, 2002, 73(1), pp. 94-122.

H.J. BAK - D.H. KIM, *Too much Emphasis on Research? An Empirical Examination of the Relationship Between Research and Teaching in Multitasking Environments*, in *Research in Higher Education*, 2015, 56, pp. 843-860.

M. BAMBER - J. ALLEN-COLLINSON - J. MC CORMACK, *Occupational limbo, transitional liminality and permanent liminality: New conceptual distinctions*, in *Human Relations*, 2017, 70(12), pp. 1514-1537.

R. BOLDEN - J. GOSLING - A. O'BRIEN, *Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education*, in *Studies in Higher Education*, 2014, 39(5), pp. 754-770.

A. BONACCORSI - C. DARAIO - L. SIMAR, *Advanced indicators of productivity of universities. An application of robust nonparametric methods to Italian data*, in *Scientometrics*, 2006, 66(2), pp. 389-410.

A. BONACCORSI - C. DARAIO - S. FANTONI - V. FOLLI - M. LEONETTI - G. RUOCCO, *Do social sciences and humanities behave like life and hard sciences?*, in *Scientometrics*, 2017, 112(1), pp. 607-653.

I. BONGIOANNI - C. DARAIO - G. RUOCCO, (2014), *A quantitative measure to compare the disciplinary profiles of research systems and their evolution over time*, in *Journal of Informetrics*, 2017, 8(3), pp. 710-727.

G. CAPANO, *Government continues to do its job. A comparative study of governance shifts in the higher education sector*, in *Public Administration*, 2011, 89(4), pp. 1622-1642.

C. DARAIO - H.F. MOED, *Is Italian science declining?*, in *Research Policy*, 2011, 40(10), pp. 1380-1392.

D.S. FUSSY, (2018), *Policy directions for promoting university research in Tanzania*, in *Studies in Higher Education*, 2018, 43(9), pp. 1573-1585.

L. DEGN, *Academic sensemaking and behavioural responses - exploring how academics perceive and respond to identity threats in times of turmoil*, in *Studies in Higher Education*, 2016, pp. 1-17.

F. FRISCHKNECHT, *Small countries are unexpected winners in ERC grant tables*, in *Nature*, 2008, 454(7205), pp. 690-690.

W. GLÄNZEL, *On some new bibliometric applications of statistics related to the h-index*, in *Scientometrics*, 2008, 77(1), pp. 187-196.

T. GROOT - T. GARCÍA-VALDERRAMA, *Research quality and efficiency. An analysis of assessments and management issues in Dutch economics and business research programs*, in *Research Policy*, 2006, 35, pp. 1362-1376.

C.M. GUARINO - V.M. BORDEN, *Faculty service loads and gender: Are women taking care of the academic family?* *Research in Higher Education*, 2017, 58(6), pp. 672-694.

B. HOLMSTROM - P. MILGROM, *Multitask principal-agent analyses: Incentive contracts, asset ownership, and job design*, in *The Journal of Law, Economics & Organization*, 1991, 7, pp. 232-244.

D. KNIGHTS - C.A. CLARKE, *It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves and insecure identities at work*, in *Organization Studies*, 2014, 35(3), pp. 335-357.

J. LAWRENCE - M. OTT - A. BELL, (2012), *Faculty organizational commitment and citizenship*, in *Research in Higher Education*, 2012, 53(3), pp. 325-352.

E. LEAHEY, *Gender differences in productivity-research specialization as a missing link*, in *Gender and Society*, 2006, 20(6), pp. 754-780.

Y.N. LEE - J.P. WALSH - J. WANG, *Creativity in scientific teams: Unpacking novelty and impact*, in *Research policy*, 2015, 44(3), pp. 684-697.

B. MACFARLANE, *The Disengaged Academic: the Retreat from Citizenship*, in *Higher Education Quarterly*, 2005, 59(4), pp. 296-312.

Defining and rewarding academic citizenship: The implications for university promotions policy, in *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2007, 29(3), pp. 261-273.

The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic: The Morphing of Academic Practice, in *Higher Education Quarterly*, 2011, 65(1), pp. 59-73.

H.W. MARSH - J. HATTIE, *The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?*, in *The journal of higher education*, 2002, 73(5), pp. 603-641.

B.R. MARTIN, *The Research Excellence Framework and the 'impact agenda': are we creating a Frankenstein monster?*, in *Research Evaluation*, 2011, 20(3), pp. 247-254.

B.R. MARTIN - R. WHITLEY, *The UK Research Assessment Exercise: a case of regulatory capture?*, in R. WHITLEY - J. GLASER - L. ENGWALL (a cura di.), *Reconfiguring Knowledge Production: Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*, Oxford, UK, Oxford University Press, 2010, pp. 51-80.

J.B. MINER, *Organizational behavior 4: From theory to practice*, Routledge, New York, 2015.

J. MISRA - J. H. LUNDQUIST - E. HOLMES - S. AGIOMAVRITIS, *The Ivory Ceiling of Service Work*, in *Academe*, 2011, 97(1), pp. 22-26.

R. MONASTERSKY, *The number that's devouring science*, in *Chronicle of Higher Education*, 2005, 52(8), A14.

R.T. NØRGÅRD - S.S.E. BENGTSEN, *Academic citizenship beyond the campus: a call for the placeful university*, in *Higher Education Research & Development*, 2016, 35(1), pp. 4-16.

S. OVERMAN - A. AKKERMAN - R. TORENVLIED, *Targets for honesty: how performance indicators shape integrity in Dutch higher education*, in *Public administration*, 2016, 94(4), pp. 1140-1154.

M. PIFER - V. BAKER, *Identity as a theoretical construct in research about academic careers*, in *International Perspectives on Higher Education Research*, 2013, 9, pp. 115-132.

G. REBORA - M. TURRI, *The UK and Italian research assessment exercises face to face*, in *Research policy*, 2013, 42(9), pp. 1657-1666.

F. ROSSI - A. ROSLI, *Indicators of university-industry knowledge transfer performance and their implications for universities: evidence from the United Kingdom*, in *Studies in Higher Education*, 2015, 40(10), 1970-1991.

A. SALTER - R. SALANDRA - J. WALKER, *Exploring preferences for impact versus publications among UK business and management academics*, in *Research Policy*, 2017, 46(10), pp. 1769-1782.

B.J. TAYLOR - B. CANTWELL, *Global competition, US research universities, and international doctoral education: Growth and consolidation of an organizational field*, in *Research in Higher Education*, 2015, 56(5), pp. 411-441.

C. TEELKEN, *Hybridity, coping mechanisms, and academic performance management: Comparing three countries*, in *Public Administration*, 2015, 93(2), pp. 307-323.

P. THOMPSON - P. CONSTANTINEAU - G. FALLIS, *Academic citizenship: An academic colleagues' working paper*, in *Journal of Academic Ethics*, 2005, 3(2-4), pp. 127-142.

L.J. VOGELGESANG - N. DENSON - U.M. JAYAKUMAR, *What Determines Faculty-Engaged Scholarship?*, in *The Review of Higher Education*, 2010, 33, pp. 437-472.
V.H. VROOM, *Work and motivation*, Wiley, New York, NY, 1964.

C. WHITCHURCH, *Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education*, in *Higher Education Quarterly*, 2008, 62(4), pp. 377-396.

C. WILEY - V. WALLINGFORD - M. MONLLOR-TORMOS - G. KONYU-FOGEL, *Faculty Promotion in Business Schools: What Counts and What Should Count?*, in *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2016, 16, pp. 105-123.