

Notazioni su mondo universitario e libertà di ricerca e di insegnamento a partire da Stoner di John Williams *

di

Alessandro Morelli*

«Poco gli importava che il libro fosse dimenticato e non servisse più a nulla. Perfino il fatto che avesse avuto o meno qualche valore gli sembrava inutile. Non s'illudeva di potersi ritrovare in quel testo, in quei caratteri scoloriti. E tuttavia, sapeva che una piccola parte di lui, che non poteva ignorare, era lì, e vi sarebbe rimasta» [J. WILLIAMS, *Stoner* (1965), trad. it., Fazi, Roma 2012, 322].

SOMMARIO: 1. La vita di uno studioso. – 2. La «vera natura dell'università»: «grande deposito», «strumento benefico» o «casa di riposo»? – 3. Il contesto in cui vide la luce il romanzo: la «multiversity» di Clark Kerr e il Free speech movement. – 4. La libertà di ricerca e di insegnamento tra dimensione negativa e positiva. – 5. Università, società e mercato: la lezione di Stoner.

1. La vita di uno studioso

Chiunque pratici con passione la ricerca scientifica e, soprattutto, chi abbia avuto la sorte di farne il proprio mestiere difficilmente può restare indifferente sfogliando le pagine di *Stoner* di John Williams¹.

* Il testo è la versione ampliata e aggiornata della relazione tenuta al seminario svoltosi presso l'Università degli Studi di Napoli «Federico II», Dipartimento di Giurisprudenza, il 16 maggio 2016, nell'ambito del ciclo di incontri su *L'immagine del professore universitario tra diritto e letteratura*, organizzato dal professore Salvatore Prisco, ed è destinato alla pubblicazione nel volume che raccoglie i testi dei suddetti seminari, curato dallo stesso S. Prisco e da F. Abbondante, per i tipi della Editoriale Scientifica.

* Professore ordinario di Istituzioni di diritto pubblico, Università degli Studi «Magna Græcia» di Catanzaro.

¹ Pubblicato negli Stati Uniti per la prima volta nel 1965 con scarso successo, *Stoner* è stato ristampato, in seguito, nel 2003 dalla casa editrice Vintage e, poi, nel 2006 dalla New York Review Books Classics. Solo di recente, però, il romanzo è diventato un fenomeno letterario mondiale, grazie alla traduzione fattane dalla scrittrice francese Anna Gavalda, alla quale hanno

Il libro racconta le vicende di un ricercatore universitario statunitense vissuto nella prima metà del Novecento. La biografia dello studioso è riassunta nella prima pagina del romanzo, in circa duecento parole². Da un lato, l'Autore avverte che nella storia del protagonista non s'incontreranno eventi straordinari: Stoner è subito presentato come un uomo modesto, che non ha vissuto certamente un'esistenza fuori del comune e di cui quasi nessuno conserva più un ricordo nitido; dall'altro lato, Williams tende a incuriosire il lettore circa i motivi che lo hanno indotto a dedicare un romanzo alle vicende di un simile personaggio. Il fascino della narrazione sta nella capacità dell'Autore di cogliere, con grande sensibilità, alcuni tra i momenti più autentici di un percorso esistenziale votato alla ricerca: la folgorante scoperta dell'appagamento prodotto dallo studio della letteratura, le sensazioni suscitate nel protagonista dalla pubblicazione del suo primo libro, il ripetuto ritorno alla ricerca e all'insegnamento come a rifugi sicuri, capaci di donare conforto anche nei momenti più tragici.

fatto seguito diverse traduzioni in altri Paesi: cfr. T. KREIDER, *The greatest american novel you've never heard of*, in *www.newyorker.com*, 20 ottobre 2013; K. RABALAIS, *Literary rebirth*, in *www.smh.com.au*, 4 aprile 2014; A. CAVALLO, *7 cose su "Stoner", pubblicato 50 anni fa*, in *www.ilpost.it*, 29 dicembre 2015; B. CARNEVALI, *Le due vite di Stoner*, in ID. (a cura di), *La saggezza di Stoner*, Fazi Editore, Roma 2016, 7 ss.

Il romanzo, pur avendo avuto un ampio successo in Europa e in Israele, continua, però, a non trovare altrettanta diffusione negli Stati Uniti: si è ipotizzato che il motivo stia nella lontananza del protagonista dallo spirito americano, nella sua mancanza di ottimismo e nella sua attitudine a restare passivo nei confronti delle avversità: cfr. J. BARNES, *Stoner: the must-read novel of 2013*, in *www.theguardian.com*, 13 dicembre 2013. Stoner sarebbe una sorta di «anti-Gatsby», poiché, a differenza del noto personaggio di Francis Scott Fitzgerald (il quale, pur destinato a una tragica fine, si presenta determinato e intraprendente), accetterebbe rassegnato la propria condizione: cfr. T. KREIDER, *The greatest american novel you've never heard of*, cit.

² Il romanzo inizia così: «William Stoner si iscrisse all'Università del Missouri nel 1910, all'età di diciannove anni. Otto anni dopo, al culmine della prima guerra mondiale, gli fu conferito il dottorato di ricerca e ottenne un incarico presso la stessa università, dove restò a insegnare fino alla sua morte, nel 1956. Non superò mai il grado di ricercatore, e pochi studenti, dopo aver frequentato i suoi corsi, serbarono di lui un ricordo nitido. Quando morì, i colleghi donarono alla biblioteca dell'università un manoscritto medievale, in segno di ricordo. Il manoscritto si trova ancora oggi nella sezione dei "Libri rari", con la dedica: "Donato alla Biblioteca dell'Università del Missouri in memoria di William Stoner, dipartimento di Inglese. I suoi colleghi". Può capitare che qualche studente, imbattendosi nel suo nome, si chieda indolente chi fosse, ma di rado la curiosità si spinge oltre la semplice domanda occasionale. I colleghi di Stoner, che da vivo non l'avevano mai stimato gran che, oggi ne parlano raramente; per i più vecchi il suo nome è il monito della fine che li attende tutti, per i più giovani è soltanto un suono, che non evoca alcun passato o identità particolare cui associare loro stessi o le loro carriere» (J. WILLIAMS, *Stoner*, cit., 9).

Figlio di contadini, William Stoner abbandona la vita dei campi nel momento in cui scopre un'irresistibile passione per gli studi letterari. Iscrittosi, su sollecitazione del padre, ma con poca convinzione, alla facoltà di Agraria dell'Università della Columbia, comincia a frequentare i corsi e a sostenere gli esami, conciliando lo studio con il lavoro che presta per pagarsi il vitto e l'alloggio nella fattoria di un lontano parente, che abita vicino all'Ateneo. Dovendo sostenere, durante il primo semestre del secondo anno, un esame di letteratura inglese previsto come obbligatorio per tutti i corsi dell'Ateneo, Stoner si avvicina con qualche difficoltà ai testi letterari e inizia a dedicarvi gran parte del proprio tempo.

Un giorno, durante una delle lezioni del professor Archer Sloane, questi, dopo aver declamato il settantatreesimo sonetto di Shakespeare, chiede a Stoner di commentarlo. Per il giovane studente di agraria, che riesce solo a balbettare qualcosa senza poter concludere la frase, si tratta di una sorta di epifania: «William Stoner quasi non si accorse che i suoi compagni si alzavano borbottando dalle sedie e uscivano disordinatamente dall'aula. Per molti minuti restò seduto e immobile a fissare le assi del pavimento, con la vernice ormai scrostata dall'incessante via vai di chissà quanti studenti che lui non aveva mai visto né conosciuto. Fece scivolare i piedi sotto il banco e sentì il legno che raschiava contro le suole, avvertendone la ruvidità oltre il cuoio. Poi anche lui si alzò e uscì lentamente»³. Dopo quell'episodio, Stoner smette di seguire i corsi di scienze e di agraria e comincia a frequentare quelli di filosofia, storia antica e letteratura inglese⁴. Nello studio dei classici egli trova conforto e appagamento, sentendosi «fuori dal tempo», come in quel primo momento rivelatore: «Il passato sorgeva dalle tenebre e i morti tornavano in vita di fronte a lui, e insieme fluivano nel presente, in mezzo ai vivi, tanto che per un istante aveva la percezione di stringersi a loro in un'unica, densa realtà, da cui non poteva e non voleva sottrarsi. Tristano e la dolce Isotta gli sfilavano sotto gli occhi; Paolo e Francesca vorticavano nel buio incandescente; Elena e il radioso Paride, amareggiati dalle conseguenze del loro gesto, spuntavano

³ *Ivi*, 21.

⁴ *Ivi*, 22.

nel buio. E Stoner li sentiva più vicini dei suoi stessi compagni, che si spostavano da una classe all'altra, alloggiando presso una grande università a Columbia, nel Missouri, e che camminavano nell'aria del Midwest»⁵.

Per Stoner l'insegnamento ha i colori di un destino ineluttabile, rivelatogli dal suo maestro accademico: «“È la passione, Mr. Stoner”, disse allegro Sloane, “la passione che c'è in lei. Nient'altro”»⁶. Una passione attorno alla quale si sviluppa una vita non priva di tragedie: un matrimonio infelice; una storia d'amore che provoca uno scandalo, concludendosi tristemente; un rapporto con l'amata figlia Grace, compromesso dal rancore della moglie; una carriera sabotata dal collega Lomax, il cui allievo, brillante ma visibilmente inadeguato alla professione accademica, Stoner aveva bocciato all'esame di dottorato; e infine la malattia, affrontata con grande dignità.

Nel susseguirsi dei drammatici eventi che hanno luogo tra le due guerre mondiali, il protagonista del romanzo non smette di guardare «con timida fiducia al baluardo dell'istituzione universitaria». Nell'estate del 1937, in uno dei momenti più bui della storia del '900 (e, nel contempo, più difficili dell'esistenza del protagonista), Stoner sente riaccendersi, ancora una volta, la vecchia passione: «Con la curiosità e l'entusiasmo infaticabile dello studente, la cui condizione è sempre senza età, tornò all'unica vita che non l'aveva mai tradito. E scoprì che non se n'era mai allontanato, neppure al culmine della disperazione»⁷.

Williams coglie tutte le sfumature del rapporto che lo studioso intrattiene con il frutto della propria ricerca: «Le sue aspettative nei confronti del primo libro erano state insieme caute e modeste, rivelandosi appropriate: un recensore lo definì “pedestre” e un altro lo descrisse come “un'indagine competente”. All'inizio se ne sentiva molto orgoglioso, lo teneva tra le mani, ne accarezzava la copertina liscia e voltava lentamente le pagine. Gli sembrava una cosa viva e delicata, come un figlio. Una volta stampato, l'aveva riletto tutto, stupendosi vagamente di non trovarlo né migliore né peggiore di come se l'era aspettato. Dopo un po' si era stancato di

⁵ *Ivi*, 24.

⁶ *Ivi*, 28.

⁷ *Ivi*, 255.

guardarlo, ma ogni volta che ripensava a quel libro, e al fatto di esserne l'autore, restava stupito e incredulo di fronte alla propria temerarietà. E alla responsabilità che si era assunto»⁸. Quel libro, rimasto unico, finisce con l'essere il suo ultimo pensiero: benché Stoner, molti anni dopo, consumato dalla malattia, non riesca più a riconoscersi nei caratteri scoloriti di quel testo, egli sa comunque che una piccola parte di lui è lì e vi rimarrà anche dopo la sua morte.

2. *La «vera natura dell'università»: «grande deposito», «strumento benefico» o «casa di riposo»?*

In *Stoner* si può trovare un'interessante riflessione sul ruolo dell'istituzione accademica. All'inizio della sua attività universitaria, il protagonista entra in confidenza con due dottorandi di ricerca: il brillante e sfrontato David Masters e il socievole e pragmatico Gordon Finch. Una sera, al tavolo di un bar, Masters chiede ai suoi amici se abbiano mai riflettuto su quale sia la «vera natura» dell'università e, senza attendere risposta, illustra sarcasticamente quali siano, secondo lui, le idee dei propri interlocutori. Stoner vedrebbe l'istituzione accademica «come un grande deposito, come una biblioteca o un magazzino, dove gli uomini entrano di loro spontanea volontà e scelgono ciò che li rende completi, dove tutti lavorano insieme come le api in un alveare»⁹; per Finch, invece, l'università sarebbe «uno strumento benefico; per il mondo in generale» e incidentalmente anche per lui, un'istituzione sociale utile al progresso materiale e spirituale della collettività.

Masters sostiene che entrambi si sbagliano: l'università – egli conclude – è un «ospizio», una «casa di riposo, per vecchi e malati, per gli infelici, o gli inetti di ogni genere»¹⁰. L'istituzione accademica non sarebbe stata creata per gli studenti, per la ricerca della conoscenza o per le altre ragioni che solitamente si dicono, ma costituirebbe un rifugio per i «diseredati del mondo», per chi non sarebbe adatto a vivere in società¹¹.

⁸ *Ivi*, 120 s.

⁹ *Ivi*, 37.

¹⁰ *Ivi*, 38.

¹¹ *Ivi*, 40.

Sono parole che torneranno, anni dopo, alla mente di Stoner, quando egli chiederà a Finch di aiutarlo a impedire che Walker, l'allievo di Lomax, privo della necessaria preparazione, superi l'esame di dottorato: «Eravamo tutti e tre insieme e lui disse qualcosa – ricorderà in quell'occasione Stoner –, qualcosa sul fatto che l'università è come un ospizio, un rifugio dal mondo, per gli infelici, gli storpi. Ma non alludeva a quelli come Walker. Dave avrebbe considerato Walker come... come il mondo esterno. E noi non possiamo lasciarlo entrare. Perché se lo facciamo, diventeremo come il mondo, altrettanto irreali, altrettanto... L'unica speranza che abbiamo è tenerlo fuori»¹².

Nelle provocatorie battute di Masters si colgono visioni diverse del ruolo e delle funzioni dell'università.

Secondo quello che potremmo chiamare il "modello Stoner", l'accademia è un luogo nel quale gli idealisti si ritrovano per cercare insieme risposte alle grandi domande esistenziali o per tentare di raggiungere le finalità ultime dell'uomo («la Verità, il Bene, il Bello», che, in tale prospettiva, «sono appena dietro l'angolo, nel corridoio accanto; sono nel prossimo libro, quello che non hai ancora letto, o sullo scaffale più in alto, dove non sei ancora arrivato»)¹³.

In base al "modello Finch", invece, l'università è un'istituzione aperta al mondo, funzionale al progresso materiale e spirituale della società: essa ha, pertanto, una precisa missione, per il cui compimento occorre un serio impegno da parte dei suoi docenti e ricercatori, che devono essere adeguatamente premiati e remunerati per l'importante servizio reso.

Il terzo modello, quello proposto da Masters, sembra muoversi su un piano diverso; esso è presentato come il solo realistico dei tre (la «vera natura dell'università») e non attiene, quindi, al *dover essere* dell'istituzione accademica ma al suo *essere*. Per la connotazione descrittiva che lo caratterizza, il "modello Masters" è ambiguo (non essendo la realtà del tutto buona o cattiva). Da un lato, l'università è presentata come un rifugio per "disadattati", ingannevolmente

¹² *Ivi*, 194.

¹³ *Ivi*, 37.

spacciato per un'istituzione funzionale alla ricerca e all'insegnamento; dall'altro lato, coloro che vi trovano riparo sono «sempre meglio di quelli che vivono lì fuori» poiché non fanno male a nessuno, dicono quello che vogliono e sono addirittura pagati per farlo¹⁴.

In questo terzo modello appare centrale il ruolo dell'*autonomia* dell'istituzione accademica, che, tuttavia, come si evince dalla ricostruzione grottesca che ne viene fatta, può essere piegata ad esigenze non proprio encomiabili. Nel richiamo alle parole dell'amico Dave che Stoner fa nel successivo dialogo con Finch, il "modello Masters" è riletto alla luce dello stesso "modello Stoner" (una sorta d'interpretazione "adeguatrice" del primo rispetto al secondo). La disperata pretesa del protagonista è, infatti, quella di usare l'autonomia come strumento di difesa contro i tentativi d'invasione provenienti dal mondo esterno e volti a piegare l'istituzione accademica alle esigenze di una società aggressiva e ipocrita.

3. Il contesto in cui vide la luce il romanzo: la «multiversity» di Clark Kerr e il Free speech movement

Stoner fu pubblicato nel 1965. Due anni prima, il rettore dell'Università di Berkeley Clark Kerr, in alcune conferenze tenute presso l'Università di Harvard, aveva illustrato i mutamenti epocali che, in quel momento, stavano coinvolgendo le istituzioni accademiche. Alla base della trasformazione in corso, per Kerr, stava il diffuso riconoscimento del fatto che le nuove conoscenze costituissero ormai i più importanti fattori di crescita economica e sociale del Paese. Il «prodotto invisibile» delle università appariva come un elemento di straordinaria potenza, in grado d'incidere sull'ascesa e sulla caduta di professioni, classi sociali, regioni e intere nazioni¹⁵. Agli atenei si chiedeva di produrre e di trasmettere sempre maggiore conoscenza per scopi legati a interessi locali o nazionali o anche senza alcuna specifica finalità, solo per i vantaggi che l'ampliamento del sapere avrebbe potuto

¹⁴ *Ivi*, 41.

¹⁵ C. KERR, *The Uses of the University*, 5th ed., Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts-London, England, 2001, XII.

offrire al genere umano. Tale realtà stava ridefinendo la natura stessa dell'istituzione accademica e tutto stava cambiando con estrema rapidità: il rapporto tra docenti e studenti, quello tra docenti e amministrazione universitaria, il modo di fare ricerca ecc.

Per spiegare la nuova realtà delle comunità accademiche, Kerr introdusse il concetto di «*multiversity*». All'inizio, egli spiegò, l'università era nata come una singola comunità di docenti e discenti, orientata da un comune principio ispiratore. Adesso, invece, la grande università americana si presentava come un agglomerato di comunità e di attività tenute insieme da un'unica denominazione, da un consiglio di amministrazione e da finalità correlate tra loro¹⁶. Una realtà ben diversa dagli ideal-tipi tradizionali: quello del «chostro accademico», teorizzato dal cardinale John Henry Newman, e quello del «*research organism*» di Abraham Flexner; essa – continuava Kerr – non era assimilabile né al modello oxfordiano né a quello delle università tedesche. Si trattava di un nuovo tipo di istituzione, non totalmente privata né del tutto pubblica, non integralmente calata nella società, ma nemmeno completamente avulsa da questa¹⁷.

Si trattava, come detto, di un paradigma nuovo, lontano, innanzitutto, dal modello classico degli atenei americani, quello che si faceva risalire al Cardinale Newman, Rettore dell'Università di Dublino dal 1854 al 1858, il quale aveva proposto un tipo di università ispirato al modello oxfordiano del tempo. In aperta polemica con l'empirismo baconiano, egli era stato il sostenitore di quella che aveva definito una «*liberal knowledge*», ossia una conoscenza fine a sé stessa, non asservita a finalità pratiche esterne¹⁸. In tale prospettiva, Newman riteneva che il compito dell'università non dovesse essere quello di fare scoperte scientifiche o filosofiche (si chiedeva anzi sarcasticamente perché mai gli atenei ospitassero studenti se la ricerca era davvero la loro attività principale o esclusiva); un'incombenza, quest'ultima, che si sarebbe dovuta lasciare ad altre istituzioni. L'università avrebbe dovuto mirare, piuttosto, ad innalzare il livello intellettuale

¹⁶ *Ivi*, 1.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Cfr. J.H. NEWMAN, *The Idea of a University*, Longmans Green and Co., New York 1947, 101 ss.

della società, a curare l'opinione pubblica, a purificare il gusto nazionale, a fornire veri principi all'entusiasmo popolare e a fissare obiettivi alle stesse aspirazioni del popolo, a dare respiro e sobrietà alle idee dell'epoca, a facilitare l'esercizio dei poteri politici e a raffinare i rapporti della vita privata. La formazione universitaria avrebbe dovuto preparare un uomo a occupare ogni ruolo con merito e a padroneggiare ogni argomento con facilità.

Tale visione, tuttavia, proprio all'epoca in cui scriveva Newman stava già per essere superata dal nuovo modello costituito dalle università tedesche¹⁹. Per usare le parole dell'educatore Abraham Flexner, «l'idea di una moderna università» stava nascendo²⁰. Un'idea secondo cui l'accademia non doveva stare fuori ma dentro il tessuto sociale della propria epoca, non doveva essere qualcosa di separato dalla stessa società, appartenente esclusivamente alla sua storia e resistente alle nuove forze e influenze; al contrario l'università, in questa diversa prospettiva, doveva essere piena espressione della propria comunità di riferimento e tradursi in una realtà capace d'incidere sul presente e sul futuro. Nel 1930, quando scriveva Flexner, la trasformazione dell'istituzione accademica americana si era compiuta, sotto l'influenza del modello di Von Humboldt: le università si erano popolate di dipartimenti e di istituti, nonché di ampie biblioteche funzionali alla ricerca; al filosofo intento a scrivere sul suo diario si era sostituito il ricercatore chiuso nel suo laboratorio o sommerso da pile di libri; la medicina era passata dalle mani dei professionisti a quelle degli scienziati. Allo studioso generalista si era sostituito lo specialista e l'università era diventata un'istituzione votata alla ricerca della conoscenza e alla risoluzione dei problemi sociali²¹.

Anche tale modello, tuttavia, sembrava sul punto di essere superato già all'epoca in cui lo stesso Flexner scriveva; egli notava, del resto, che all'interno delle università convivevano realtà molto diverse tra loro: scuole superiori, scuole

¹⁹ Cfr., in tal senso, ancora C. KERR, *The Uses of the University*, cit., 3.

²⁰ *Ibid.*; Kerr richiama l'opera di A. FLEXNER, *Universities: American English German*, Oxford University Press, New York 1930.

²¹ C. KERR, *The Uses of the University*, cit., 3 s.

professionali, magisteri, centri di ricerca, agenzie di sviluppo culturale, imprese ecc.²².

Il modello descritto, invece, da Kerr nel 1963 come «*multiversity*» si presentava come un'«*inconsistent institution*», un insieme di comunità eterogenee, animate da interessi diversi e talora perfino confliggenti tra loro: la comunità degli studenti universitari e quelle dei diversi tipi di studiosi (cultori delle scienze umane, delle scienze sociali, delle scienze naturali ecc.); la comunità delle scuole professionali; quella del personale non accademico; quella degli amministrativi ecc.

Se Flexner aveva descritto l'università come un «organismo», per Kerr essa era più un «meccanismo», vale a dire «una serie di processi che produce una serie di risultati», un apparato «tenuto insieme da regole amministrative e alimentato dal denaro»²³. Tale definizione s'inseriva nell'ambito di una previsione, svolta dallo stesso Kerr, sul ruolo sempre più rilevante che il mondo universitario avrebbe svolto nella società dell'informazione e nell'«industria della conoscenza» («*knowledge industry*»), sia come fattore di crescita e di sviluppo economico, sia come strumento di difesa nazionale nel contesto della Guerra fredda²⁴. L'idea che l'università potesse diventare una *macchina* produttrice di conoscenze tecniche al servizio delle esigenze economiche e militari della nazione fu duramente contestata dal *Free speech movement*, esploso proprio a Berkeley nel dicembre del 1964, un movimento studentesco che denunciò i rischi insiti in tale processo e, in particolare, il possibile asservimento della stessa istituzione accademica alle esigenze di chi, di fatto, avrebbe finito con il controllare tale industria della conoscenza²⁵.

Se questo era il contesto nel quale vide la luce Stoner, la difesa dell'università come «casa di riposo» e «rifugio dal mondo esterno» intendeva

²² A. FLEXNER, *Universities: American English German*, cit., 179.

²³ C. KERR, *The Uses of the University*, cit., 15.

²⁴ *Ivi*, 65 ss.

²⁵ Un'efficace critica all'idea che il sistema dell'istruzione debba essere esclusivamente funzionalizzato alla crescita economica si può trovare ora nel volume di M. NUSSBAUM, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010, trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011. L'A. sottolinea l'importanza degli studi umanistici in relazione all'esigenza di promuovere un modello di istruzione incentrato sul paradigma dello sviluppo umano.

esprimere probabilmente un significato ben più pregnante ed evocativo di quello che si sarebbe potuto e che si potrebbe ancora essere indotti ad attribuirgli, almeno a prima vista.

4. La libertà di ricerca e di insegnamento tra dimensione negativa e positiva

Il fatto che le vicende raccontate nel romanzo appaiono ancora di straordinaria attualità dipende anche, e soprattutto, dalla capacità dell'Autore di cogliere conflitti ricorrenti e mai del tutto risolti, forse perché irrisolvibili, dell'istituzione universitaria, come quelli determinati dalla contrapposizione tra l'idea di una scienza "pura" (irrealistica nella sua assolutezza), del tutto indifferente alle esigenze della collettività, e quella di una scienza totalmente piegata ai bisogni sociali ed economici, rappresentati (peraltro non sempre in modo fedele) dalle istituzioni politiche; o come quelli prodotti dal complesso rapporto tra autonomia universitaria e libertà di ricerca e d'insegnamento. Con particolare riguardo a questi ultimi valori, l'autonomia dell'istituzione dovrebbe essere riconosciuta e garantita funzionalmente al libero esercizio delle attività scientifiche e didattiche; e, tuttavia, non sempre essa risulta davvero utile a tale scopo²⁶.

Nel romanzo, il valore della libertà d'insegnamento trova un'efficace rappresentazione nel modo in cui Stoner riesce a riavere il corso universitario sottrattogli dal suo nemico Lomax, ormai diventato direttore di dipartimento, il quale, peraltro, gli impone per anni calendari didattici estremamente disagiati. Esasperato dalle ripetute angherie, Stoner decide di *usare* la propria autonomia didattica propinando agli studenti di primo anno argomenti di un corso avanzato. A seguito delle lamentele degli studenti, il responsabile del programma didattico delle matricole, su sollecitazione di Lomax, chiede spiegazioni a Stoner, il quale risponde di voler continuare nella sua "sperimentazione", aggiungendo minacciosamente di essere certo che «Lomax non vorrà interferire con le scelte didattiche di un suo collega anziano. Potrà essere in disaccordo con le mie opinioni

²⁶ Su tali profili si rinvia, per tutti, alla densa riflessione di A. ORSI BATTAGLINI, *Libertà scientifica, libertà accademica e valori costituzionali*, in *Nuove dimensioni nei diritti di libertà (Scritti in onore di Paolo Barile)*, Cedam, Padova 1990, 89 ss.

– egli precisa –, ma sarebbe profondamente scorretto, e anche un po' rischioso, se tentasse di impormi le sue»²⁷. La strategia si rivela efficace: dopo due settimane Stoner viene informato da una lettera di Lomax che il suo calendario per il semestre successivo sarà cambiato e che egli tornerà a tenere, tra l'altro, il suo vecchio corso.

L'episodio parla di una libertà d'insegnamento, intesa nella sua accezione *negativa*, come pretesa (costituzionalmente garantita) a svolgere l'attività didattica senza indebite ingerenze da parte di soggetti terzi, pubblici e privati; una libertà ritenuta talmente importante da poter essere proficuamente esercitata come mezzo di difesa estremo – verrebbe da dire come strumento di *resistenza* – contro chi fa un uso distorto del potere accademico e dell'autonomia universitaria. La vicenda è però spunto di ulteriori riflessioni su temi di notevole ampiezza e complessità, che in questa sede è possibile soltanto lambire.

Una prima osservazione attiene allo statuto costituzionale della stessa libertà d'insegnamento, che, secondo il paradigma humboldtiano, nella dimensione universitaria (ma ovviamente non solo in questa), dovrebbe trovare un felice e indissolubile connubio con la libertà di ricerca²⁸: nella prospettiva della democrazia costituzionale tali libertà, benché fondamentali, non sono illimitate, come, del resto, nessun altro diritto di pari rango, dovendo ciascuno trovare un ragionevole bilanciamento con gli altri diritti e principi fondamentali che entrino con esso in conflitto nei casi concreti.

Si deve rilevare, peraltro, come la scienza e l'arte costituiscano un'area d'interesse primario per lo Stato costituzionale contemporaneo, un'area che non si

²⁷ J. WILLIAMS, *Stoner*, cit., 262.

²⁸ Come ha precisato la Corte costituzionale, libertà dell'arte, della scienza e del relativo insegnamento «sono affermate congiuntamente, in unico contesto, dall'art. 33 [Cost.] e sono, in realtà, strettamente tra loro connesse, giacché la seconda, anche se suscettibile di atteggiarsi diversamente in funzione dei diversi tipi e gradi di insegnamento, rappresenta pur sempre – massimamente nel campo dell'arte – quasi una prosecuzione ed espansione della prima»: sent. n. 240/1974, punto 3 del *Considerato in diritto*. In dottrina, cfr., per tutti, U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento (libertà di)*, in *Enc. dir.*, XXI (1971), 721 ss. e spec. 736 s.; A. CERRI, *Arte e scienza (libertà di)*, in *Enc. giur.*, III (1988), 5; G. FONTANA, *Art. 33*, in R. BIFULCO-A. CELOTTO-M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, vol. I, Utet, Torino 2006, 675 ss. e spec. 679 ss.; A. IANNUZZI, *Art. 33*, in F. CLEMENTI-L. CUOCOLO-F. ROSA-G.E. VIGEVANI (a cura di), *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*, Vol. I, *Principi fondamentali e Parte I - Diritti e doveri dei cittadini (Artt. 1-54)*, il Mulino, Bologna 2018, 220 ss.

risolve esclusivamente nei diritti di libertà che in tale dimensione trovano riconoscimento. Guardando, ad esempio, al dato normativo della Costituzione italiana, per un verso, com'è stato opportunamente notato²⁹, il primo comma dell'art. 33 riferisce ai "beni" della scienza e dell'arte e non all'individuo la garanzia di libertà, a riprova della maggiore ampiezza della tutela assicurata dalla Carta costituzionale; per altro verso, il primo comma dell'art. 9 prevede che la Repubblica promuove, oltre allo sviluppo della cultura, anche la ricerca scientifica e tecnica. Tale funzione promozionale si colloca nella logica di un ordinamento che affida la propria sopravvivenza non già all'applicazione di mezzi di coercizione inconciliabili con i suoi presupposti di valore³⁰, ma al sostegno di esperienze di senso come quelle sperimentabili appunto nei campi dell'arte, della scienza e della religione, in un contesto di pluralismo garantito³¹.

In tale prospettiva, pertanto, le libertà di ricerca in ambito scientifico e artistico e la connessa libertà d'insegnamento non possono che essere declinate anche, e soprattutto, in quell'accezione *positiva* nella quale esse si traducono in pretese, costituzionalmente fondate, all'erogazione di risorse utili a rendere effettivi i relativi diritti e a consentire lo sviluppo delle conoscenze e della creatività³². Non si può trascurare che, proprio su tale versante, nell'ordinamento italiano si riscontrano oggi le più vistose carenze, consistenti, da un lato, nelle recenti

²⁹ Cfr. A. ORSI BATTAGLINI, *Libertà scientifica, libertà accademica e valori costituzionali*, cit., 91 ss.; R. CALVANO, *La legge e l'Università pubblica. I principi costituzionali e il riassetto dell'Università italiana*, Jovene, Napoli 2012, 17 ss.

³⁰ Secondo il noto dilemma di Böckenförde, lo Stato liberale secolarizzato «*vive di presupposti che non può garantire*»: E.-W. BÖCKENFÖRDE, *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in *Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag*, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1967, ora in ID., *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1991, trad. it. *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione*, Morcellinara, Brescia, 2006, 68.

³¹ Cfr., in tal senso, ancora A. ORSI BATTAGLINI, *Libertà scientifica, libertà accademica e valori costituzionali*, cit., 96, che si rifà al pensiero di P. HÄBERLE, del quale, sul rapporto tra Stato costituzionale e cultura, si vedano almeno *Per una dottrina della Costituzione come scienza della cultura*, Carocci, Roma 2001, e *Lo Stato costituzionale*, Roma 2005, spec. 79 ss.

³² In tema cfr. ora, tra gli altri, i contributi pubblicati in F. ANGELINI-M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Atti del Convegno di Roma, 23-24 gennaio 2014, Jovene, Napoli 2014, e in G. MATUCCI-F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano 2016; R. CALVANO, *La legge e l'Università pubblica*, cit.; ID., *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma 2019; A. POGGI, *Il diritto all'istruzione in un diverso Stato sociale*, il Mulino, Bologna 2019.

politiche di sottofinanziamento del sistema universitario che hanno finito con il limitare considerevolmente la ricerca; dall'altro lato, nell'introduzione di una disciplina statale di settore che ha mortificato l'autonomia universitaria, sottoponendo, peraltro, i ricercatori e i docenti a un sistema di valutazione che non offre adeguate garanzie d'indipendenza dalla politica e presenta, inoltre, notevoli disfunzioni³³.

5. Università, società e mercato: la lezione di Stoner

L'organizzazione e le dinamiche di funzionamento dell'odierna università appaiono fortemente condizionate da logiche di mercato. Quel «mondo esterno», tanto temuto da Stoner, è entrato ormai da tempo nelle istituzioni accademiche e oggi, applicando modelli d'analisi aziendalistica, s'interroga sulla sostenibilità economica del sistema pubblico d'istruzione universitaria. Il dibattito è aperto da tempo negli Stati Uniti d'America³⁴, e non solo. Anche in Italia la valutazione della didattica e della ricerca appare determinata da parametri aziendalistici e orientata verso fini di utilità economico-sociale; inoltre, alle tradizionali attività accademiche si è affiancata ed acquista sempre maggiore importanza, ai fini della valutazione degli atenei, la cosiddetta «terza missione». Un concetto, quest'ultimo, che in genere si fa risalire all'idea di «*multiversity*» di Kerr e che indica «l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società»³⁵, ma che è stato anche tradotto in un diverso modo di svolgere le stesse attività

³³ Sulle misure introdotte dalla legge n. 240/2010 («Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario») e dai provvedimenti attuativi della stessa si rinvia, per tutti, a R. CALVANO, *La legge e l'Università pubblica*, cit., e ai contributi pubblicati in A. IANNUZZI (a cura di), *La ricerca scientifica fra possibilità e limiti*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015.

³⁴ Per un quadro del dibattito americano cfr. M.M. CROW-W.B. DABARS, *Designing the New American University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2015.

Con riguardo al sistema universitario italiano si rinvia ora a G. DONNA, *L'università che crea valore. Modelli di strategia, governance, organizzazione e finanza per gli atenei italiani*, il Mulino, Bologna 2018. Sulla «sostenibilità ambientale» delle università v. anche M. ARNABOLDI-G. AZZONE-E. PERITI (a cura di), *Università sostenibili. Progetti e azioni per campus attenti all'ambiente*, il Mulino, Bologna 2019.

³⁵ Cfr. il *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, consultabile in www.anvur.it, 559.

tradizionali del lavoro universitario (didattica e ricerca, che corrisponderebbero rispettivamente alla prima e alla seconda «missione» del ricercatore) o in una specifica *forma mentis* che si manifesterebbe nella realizzazione delle stesse³⁶. Si tratta di un modello distante dai paradigmi humboldtiani del legame indissolubile tra ricerca e didattica, che in questa diversa prospettiva trovano un nuovo orizzonte di senso nella proiezione sociale delle attività accademiche, e dell'autonomia dell'istituzione universitaria rispetto al mondo economico e a quello politico³⁷.

L'autonomia universitaria, peraltro, vive oggi una crisi profonda, che pare coinvolgere tutte le traduzioni pratiche dello stesso principio di autonomia³⁸. Con particolare riguardo al sistema universitario italiano, lo svuotamento dell'autonomia è stato determinato sia dall'introduzione di una disciplina statale eccessivamente dettagliata sull'organizzazione e sul funzionamento delle istituzioni accademiche sia dalla scarsità delle risorse finanziarie erogate negli ultimi anni alle università, circostanza indotta soprattutto dalla crisi economico-finanziaria esplosa nella seconda metà dello scorso decennio, che ha condizionato negativamente la stessa efficacia ed efficienza delle prestazioni universitarie.

D'altro canto, al di là delle più o meno interessate campagne periodicamente promosse da politici e operatori del mondo dell'informazione contro il malaffare delle istituzioni accademiche, non si può sottacere il cattivo uso che nell'esperienza si è fatto della stessa autonomia universitaria (Lomax vive ancora oggi in tanti dipartimenti ...). E, benché alcune misure sanzionatorie siano state introdotte, continuano a difettare adeguati strumenti di responsabilizzazione delle forme di esercizio dell'autonomia accademica.

Non è dato sapere quale sarà il futuro dell'università, che rimane un'istituzione legata al contesto sociale ed economico di riferimento. Forse

³⁶ Cfr., in tal senso, C. PADFIELD ET AL., *Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions, Green Paper*, 2012.

³⁷ Cfr., in tema, A. PERULLI-F. RAMELLA-M. ROSTAN-R. SEMENZA (a cura di), *La terza missione degli accademici italiani*, il Mulino, Bologna 2018; M. REGINI-C. TRIGILIA (a cura di), *Università e innovazione. Il contributo degli atenei italiani allo sviluppo regionale*, il Mulino, Bologna 2019.

³⁸ Sul principio autonomistico si rinvia ora ai volumi di S. STAIANO, *Costituzione italiana: articolo 5*, Carocci, Roma 2017 e di L. RONCHETTI, *L'autonomia e le sue esigenze*, Giuffrè, Milano 2018.

L'accademia tornerà ad essere una struttura esclusivamente dedicata all'insegnamento e la ricerca sarà svolta in altre sedi, più adeguate a soddisfare le esigenze dei committenti pubblici e privati dell'«industria della conoscenza», o al contrario il modello humboldtiano tornerà, anche in forme aggiornate, a costituire il paradigma di riferimento del mondo accademico di domani.

Quel che può rilevarsi, in questa sede, è che pur potendo assumere forme e modalità organizzative diverse, il sistema universitario deve risultare compatibile con i principi ispiratori dell'ordinamento democratico pluralista. In tale prospettiva, l'università dovrebbe costituire luogo di sviluppo della persona umana³⁹; la libertà di ricerca dovrebbe poter trovare il più ampio ambito di esercizio possibile, pur tenendo conto dei diritti fondamentali che dovessero porsi con essa in conflitto, e la libertà d'insegnamento non potrebbe prescindere dalle esigenze educative dei discenti, né il suo esercizio potrebbe ledere la dignità di questi ultimi (questione complessa, quest'ultima, in riferimento alla quale il bilanciamento tra esigenze contrapposte non è sempre agevole). In tali direttive, generali ma non generiche, si traduce, in definitiva, la lezione di Stoner, la cui vicenda testimonia come lo studio e l'insegnamento costituiscano irrinunciabili esperienze di senso e d'identità.

³⁹ Cfr., in tal senso, M. NUSSBAUM, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, cit., 41 ss., ma *passim*. Sulla rilevanza della persona umana nella Costituzione italiana cfr., per tutti, A. RUGGERI, *Il principio personalista e le sue proiezioni*, in L. VENTURA-A. MORELLI (a cura di), *Principi costituzionali*, Giuffrè, Milano 2015, 167 ss.; G. D'AMICO, *Stato e persona. Autonomia individuale e comunità politica*, in F. CORTESE-C. CARUSO-S. ROSSI (a cura di), *Immaginare la Repubblica. Mito e attualità dell'Assemblea Costituente*, FrancoAngeli, Milano 2018, 97 ss.; e, se si vuole, A. MORELLI, *Il principio personalista nell'era dei populismi*, in *Consulta OnLine*, II/2019, 359 ss.