

## **Essere docenti all'Università: la lezione di Renato Rozzi**

di Giuseppina Mesetti  
[giuseppina.mesetti@univr.it](mailto:giuseppina.mesetti@univr.it)

Il contributo ripercorre la carriera universitaria di Renato Rozzi, dalle prime esperienze presso la nuova Facoltà di Sociologia a Trento negli anni caldi della contestazione giovanile, poi all'Università della Calabria che promette con il suo “campus” un'inedita apertura internazionale, quindi a quella Urbino dove assume il ruolo di professore associato e infine a Verona, luogo in cui chiude la sua carriera accademica. È su questo ultimo tratto del suo percorso lavorativo universitario che si concentrerà il contributo, illustrando la sua postura come docente e il suo pensiero sul rapporto giovani e adulti che lo ha tanto appassionato, fino ai suoi ultimi giorni.

The following paper recalls Renato Rozzi's academic career, from his first experiences at the new Department of Sociology in Trento during the fervent and turbulent years of youthful protests, through his period at the University of Calabria with his *campus* model and its promise of an unprecedented international openness, to his appointment as associate professor at the University of Urbino, and, finally, his time in Verona, where he ends his career. This paper focuses on this final phase of his educational career path, in order to shed light on his pedagogical stance, and to his thought on the relationship between younger and older generations, a topic that deeply engaged him, until his very last days.

**Keywords:** Renato Rozzi, psicologia, docenza

---

*“Come sempre chi muore  
lascia sentire di più la sua vita”*  
(Rozzi, 2002)<sup>1</sup>

### **Trento, Facoltà di Sociologia**

Gli esordi della carriera universitaria di Renato Rozzi sono caratterizzati da contesti che rappresentano in Italia delle avanguardie: sedi innovative, di elevata sperimentazione culturale e sociale come la Facoltà di Sociologia a Trento e l'Università della Calabria che lui stesso vede nascere.

---

<sup>1</sup> AAVV, *Quando tra noi muore un filosofo. Ricordo di Guido D. Neri* (2002), Viciguerra, Cremona.  
p.77.

È a Trento che Rozzi inizia la sua esperienza universitaria nel novembre 1969, come professore incaricato esterno per l'insegnamento di Psicologia del lavoro. La prima Facoltà di studi sociali in Italia era nata nel 1962 per volere dell'allora Presidente della Provincia di Trento, Bruno Kessler visionario e osteggiato, che con spirito fortemente innovativo guardava agli Stati Uniti e al Nord Europa per modernizzare la cultura italiana imbrigliata nelle pastoie dello storicismo idealista crociano<sup>2</sup>.

Kessler ingaggia un corpo docente di tutto rispetto per avviare lo studio della società: l'economista suo amico Beniamino Andreatta, Norberto Bobbio e Marcello Boldrini (fondatori e membri del Comitato organizzatore), chiama i sociologi Franco Ferrarotti e Sabino Acquaviva, lo psicologo del lavoro Enzo Spaltro, solo per ricordare alcuni che furono tra i primi professori. In pochi anni le immatricolazioni raggiungono le migliaia, a Trento arrivano studenti da ogni parte d'Italia, ma anche d'oltralpe e con loro il clima di protesta europeo. Ben presto si contesta lo statuto e il piano di studi: le aule di via Verdi vengono tappezzate da slogan del tipo "vogliamo scegliere noi le materie da studiare, basta interrogazioni, basta voti individuali", "potere studentesco", si reclama la figura del sociologo come scienziato sociale e non come tecno-burocrate al "servizio del potere". Con il 1968 arriva il boom di notorietà: la Facoltà diventa la culla del Movimento studentesco italiano e il primo Ateneo in Italia ad essere occupato. Si combattono lotte femministe, lotte di classe, lotte antifasciste, contro la guerra in Vietnam: Trento si trasforma in un laboratorio di protesta. Sono gli ideali di una generazione "nuova" che ha sviluppato strumenti culturali e critici ed è determinata a partecipare alla vita sociale e politica in rotta di collisione con molti dei valori delle generazioni precedenti.

Dopo la lunga occupazione dei primi mesi del '68, viene chiamato a dirigere la Facoltà, dall'Università Cattolica di Milano, Francesco Alberoni che sta

---

<sup>2</sup> Il progetto di Sociologia è un azzardo anche per gli studenti, alle prese con un titolo di studio che all'inizio non è nemmeno riconosciuto. La grande novità è che ci si può iscrivere anche con il diploma degli Istituti Tecnici, un richiamo fortissimo per studenti della piccola borghesia, un ceto nuovo.

studiando i movimenti collettivi di contestazione giovanile negli Stati Uniti e cercherà un dialogo con gli studenti. Porterà a Trento un folto gruppo di docenti per lo più molto giovani: ricordiamo tra i molti lo psicoanalista Franco Fornari, lo psicologo Paolo Legrenzi, i politologi Giorgio Galli e Gian Enrico Rusconi e la moglie Chiara Saraceno, i sociologi Marino Livolsi e Vittorio Capecchi, l'antropologo Carlo Tullio Altan, Paolo Prodi che nel 1972 diventerà il primo rettore, e tra questi anche Renato Rozzi. I migliori nomi dell'accademia italiana sono passati in quegli anni da Sociologia a Trento compresi i tre futuri Presidenti del Consiglio: Romano Prodi, Mario Monti e Mario Draghi.

Alberoni tenterà un dialogo con gli studenti cercando di costruire insieme a loro l'esperienza totalmente inedita della “Università critica” con una discussione collegiale dei contenuti, dei corsi e dei metodi “non cattedratici” della didattica.

Fu un'esperienza straordinariamente innovativa e complessivamente positiva, anche se incontrò molte difficoltà sia per la progressiva radicalizzazione politico-ideologica di parte del Movimento studentesco, sia per le stesse resistenze, in alcuni casi, da parte di qualche membro del corpo docente direttamente coinvolto in prima persona<sup>3</sup>.

Tra gli studenti si annoverano nomi diventati poi famosi come Mauro Rostagno, Marco Boato, Renato Curcio, Mara Cagol, Adriano Sofri.

Rozzi giunge dunque negli anni caldi della contestazione, lo storico Pietro Scoppola che come lui prende servizio nel novembre del 1969 non resiste alle pressioni degli studenti “inferociti” (come li ebbe a definire in un'intervista) che affollavano le aule e lascia l'incarico dopo qualche mese. Anche il clima in città si è fatto rovente: in quell'anno accademico si sono immatricolati 2428

---

<sup>3</sup> Boato M., *Il lungo '68 in Italia e nel mondo. Cosa è stato e cosa resta*, La Scuola editrice, Brescia, 2018, p. 217.

studenti, l'85% sono fuori sede, un numero enorme per Trento che non ha strutture per accoglierli<sup>4</sup>.

Rozzi insegnnerà a Trento fino al 31 ottobre 1972, ricorderà spesso con un sorriso amaro quegli anni di “follia e sperimentazione” con aneddoti tra il grottesco e l'esilarante. Gli studenti davano pagelle moralizzanti ai professori: “Non viene quasi mai, è meglio così!” lui diceva di essersela cavata con un giudizio ingenuo “Attenzione perché è uno psicoanalista!”. Ma quegli anni di grande fermento e di inedito impegno da parte dei giovani hanno lasciato in lui una traccia profonda; l'essere stato parte di un'esperienza singolare e irripetibile lo ha profondamente segnato non solo scientificamente e politicamente, ma ha contribuito in modo cruciale alla sua “maturazione” come docente. Rozzi era fermamente convinto che il Movimento studentesco, con le sue istanze antiautoritarie e sua lotta contro l'impostazione “classista” dell'università, avesse al suo interno le premesse positive per l'avvio di un inedito rapporto tra giovani e adulti - un rapporto costruttivo - non così il mondo accademico e politico che non ha saputo cogliere “questo stupefacente sintomo di cambiamento sociale”<sup>5</sup>.

Scriverà a questo riguardo:

“Il '68 è la rivelazione che il rapporto dei docenti con gli studenti era troppo spesso una pura coltivazione di risentimento: con un insegnamento che non condivideva la propria essenza ricercante con lo studente, che non poneva mai veramente in gioco le certezze del proprio potere, questo rapporto poteva solo scoppiare. I giovani ci hanno fatto pagare quest'assenza relazionale. Poi la situazione si è occultata di nuovo, con più cattiva coscienza, e ciò mi spaventa”<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Vecchio C., *Vietato obbedire*, Rizzoli, Milano, 2005, p. 181.

<sup>5</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va” in *Essere Docenti. Una cattedra di Psicologia dello sviluppo nella formazione di studenti e insegnanti*, Cierre Edizioni, Verona, 1998, p. 42

<sup>6</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va”, cit, p. 39

Ricordava spesso con sofferenza come è nato e finito il tentativo di introdurre all'interno di un'istituzione di proprietà adulta ciò che i giovani erano capaci di generare. A Trento Rozzi ha pagato la sua coraggiosa apertura e appoggio agli studenti: nell'anno accademico 1973-74, infatti, non gli fu rinnovato l'incarico di docenza.

Nasce da questa sua prima esperienza di insegnamento uno degli ambiti di studio e di ricerca - “il rapporto giovani - adulti” - che lo appassionerà fino ai suoi ultimi giorni.

### **Cosenza. Il *campus* di Arcavacata**

Chiusa l'esperienza trentina, nell'anno accademico 1974-75 Rozzi è incaricato come professore esterno di Psicologia sociale alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Calabria. Questa seconda sede ha fortissimi tratti innovativi, istituita nel 1968, vede l'apertura del primo anno accademico nel 1971 con il rettore Beniamino Andreatta le cui idee hanno indirizzato lo sviluppo dell'Ateneo sul “modello campus”<sup>7</sup>. La consapevolezza delle esigenze evolutive e dei bisogni formativi di quella nuova fascia di età emergente – i giovani adulti – sono ben chiare nelle parole di Andreatta:

“L'Università della Calabria deve diventare una città dei giovani, con tutti i servizi e le infrastrutture necessarie. Bisogna adottare una nuova mentalità di studio, come quella che hanno gli studenti inglesi di Oxford o di Cambridge, e attuare un nuovo ambiente con impianti sportivi, luoghi di ritrovo, di divertimento, di studio. A Cosenza deve sorgere una società veramente nuova di giovani, in una dimensione di grande libertà. Una cosa simile in Italia non esiste”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Beniamino Andreatta: economista, più volte ministro, esponente di primissimo piano della Democrazia Cristiana, tra i fondatori prima del Partito popolare e poi dell'Ulivo. È, come abbiamo ricordato sopra, tra i fondatori a Trento della Facoltà di Sociologia nel 1962 e nel 1968 dell'Università della Calabria con Paolo Sylos Labini: una vera e propria scommessa su un Mezzogiorno da far evolvere e non più soltanto da assistere.

<sup>8</sup> <https://www.unical.it/campus/visita-il-campus/storia-e-architettura/>

Era un'università nuova, di tipo residenziale, nata con l'obiettivo di radicare nel territorio una risorsa strategica per lo sviluppo della Calabria, capace di creare prospettive di crescita culturale, sociale ed economica per gli studenti e per le loro famiglie. Al bando per la progettazione delle sue strutture partecipano 537 professionisti da tutto il mondo. Il progetto vincitore risulterà quello dell'architetto Vittorio Gregotti a cui sarà affidato il compito di realizzare la progettazione degli edifici per la ricerca e la didattica, mentre al progettista danese Tarquini Martensson, secondo classificato, sarà affidata la progettazione delle residenze della prima fase. Il nuovo polo universitario sorge in un'ampia zona collinare poco distante da Cosenza, edifici chiamati "Cubi" ospitano Facoltà e Dipartimenti, anticipando un'organizzazione che il sistema universitario italiano adotterà solo molto più tardi. Ci sono laboratori, biblioteche, teatri, impianti sportivi, residenze, mense, luoghi di aggregazione.

Il *campus* di Arcavacata è stata un'esperienza straordinaria, assolutamente unica in Italia, un luogo dove convivono studenti e professori che erano stati chiamati là a comporre un corpo docente di notevole spessore scientifico. Qui Rozzi, per due anni accademici, struttura il suo insegnamento attraverso attività in piccoli gruppi (sulla gestione dei gruppi si era formato in Francia) con l'obiettivo di studiare la socializzazione lavorativa dei giovani.

L'Università della Calabria è però una sede disagevole per lui che a Milano ha molti interessi e molte relazioni professionali e intellettuali.

### **Urbino. Facoltà di Lettere e Filosofia**

Dall'anno accademico 1976-77 Rozzi è Professore incaricato esterno di Psicologia sociale presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Urbino, nel 1979 assume anche il ruolo di Direttore dell'Istituto di Psicologia e dall'anno

successivo ha la nomina di Professore Associato confermato di Psicologia Sociale<sup>9</sup>.

Urbino, a differenza di Trento e Arcavacata, è una università di antichissima tradizione e fama, in tempi vicini a noi Carlo Bo ne è stato il rettore ininterrottamente dal 1947 al 2001. Nell'archivio della Storia della Psicologia è presente la registrazione della conferenza tenuta da Cesare Musatti nel 1983 sulla Realtà della Fantasia<sup>10</sup> introdotta da Rozzi - ex allievo e in seguito suo collaboratore al Centro di Psicologia dell'Olivetti - e dal rettore Carlo Bo. Rozzi aveva un profondo legame affettivo con Musatti, che lo apprezzava molto ed era solito chiamarlo amichevolmente “il profeta” nel suo caratteristico stile ironico.

Della sua esperienza di insegnamento ad Urbino ricordava la “dolorosa e frustrante scoperta” delle agenzie esterne che preparavano gli studenti agli esami: una preparazione strumentale mirata soltanto al superamento delle prove, personalizzata al docente, alle sue domande, alle sue manie. Si trattava di un’attività destinata ad affermarsi, e non più clandestinamente, fino a rappresentare, scrive Rozzi, una forma di indotto produttivo. “Anche l'università paga la propria inadeguatezza rischiando di perdere la propria identità: tende sempre più a modellarsi sull'industria, sul suo produttivismo ad ogni costo”<sup>11</sup>. Sempre a questo proposito aveva scritto nella Lettera dall'Università (1995):

Perché rimasi così turbato? Perché era la prova più diretta di una condizione fallimentare, quella della università di massa che sulle sue strutture elitarie, sembra diventata una grassona su un’ossatura gracile (anche se dai tratti nobili). Se manca il rapporto docenti-studenti, la trasmissione culturale manca di qualcosa d’essenziale, certo, ma per non deprimerci troppo dobbiamo

<sup>9</sup> La chiamata a ricoprire la cattedra di Psicologia sociale come Professore Associato ha decorrenza giuridica dal 1 agosto 1980.

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=dOwPkEigA5s>

<sup>11</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va”, cit., p. 32.

presupporre anche l'ampia, necessaria capacità dei giovani adulti di formarsi da sé, senza l'opportunismo di una preparazione *ad hoc* in agenzie (assai costose tra l'altro). Non nascondiamoci però il nostro problema: la qualità del rapporto con gli studenti non dipende solo dalla loro quantità eccessiva, ma da chi siamo come insegnanti<sup>12</sup>.

Riguardo al rapporto con gli studenti, la formazione clinico-sociale di Rozzi, le sue competenze relazionali accompagnate da un forte senso di responsabilità generativa “propria dell'esser adulto”, hanno lasciato un segno profondo in coloro che lo hanno frequentato. In-segnare del resto non significa proprio questo?

Così ricorda le sue lezioni un'allieva di Urbino<sup>13</sup>: “fu un'esperienza estremamente coinvolgente: il suo modo di suscitare interesse, con un approccio empatico ma allo stesso tempo rigoroso (...) mi fece appassionare alla Psicologia sociale”. Come spesso accadeva la passione che trasmetteva per la disciplina e le sue modalità relazionali spingevano parecchi studenti a chiedergli di essere relatore di tesi. Moltissime richieste che Rozzi non rifiutava mai se l'argomento poteva essere approfondito con una ricerca nell'ambito dell'esperienza lavorativa dello studente. In molti casi il rapporto si consolidava negli anni, oltre la laurea, attraverso una forma di *counseling* informale che orientava il proseguimento della formazione e spronava alla scrittura riflessiva finalizzata anche alla pubblicazione degli esiti delle azioni professionali messe in campo. Lavorando vicino a lui ho sentito spesso risuonare le parole dell'allieva di Urbino: “Renato Rozzi è stato un maestro straordinario, capace di trasmettere sapere con passione, rigore e vicinanza umana. La sua guida ha segnato profondamente il mio percorso professionale

---

<sup>12</sup> Rozzi R., “Lettera dall'università” in *Quaderno degli studenti e dei docenti*, n. 4, Università di Urbino, a. a. 1995-96, p. 81.

<sup>13</sup> Ricordo di Annamaria Campanini che ha mantenuto una relazione con lui fino alla sua scomparsa. È diventata Presidente dell'European Association of School of Social Work e poi membro attivo dell'International Association of School of Social Work.

e personale, il suo ricordo continuerà a essere per me una fonte di ispirazione e gratitudine”<sup>14</sup>.

Nell'anno accademico 1989-90 Rozzi ottiene la supplenza dell'insegnamento di Psicologia dell'età evolutiva per la laurea in Pedagogia nella Facoltà di Magistero dell'Università di Verona dove lavora l'amico di una vita, il filosofo Guido Davide Neri. Nello stesso anno chiede il trasferimento a Verona.

## **Verona**

Renato Rozzi prende servizio alla Facoltà di Magistero come professore associato di Psicologia dell'età evolutiva il primo novembre 1990: ha 61 anni e un curriculum importante di esperienze maturate in ambiti diversi, anche se non specificatamente in quello della Psicologia dell'età evolutiva. Come recita il verbale del Consiglio di Facoltà che approva all'unanimità il suo trasferimento, Rozzi dispone di una preparazione di fondo veramente notevole nell'ambito della Psicologia del lavoro e della Psicologia sociale.

### ***Psicologi in fabbrica: l'esperienza all'Olivetti***

Come sottolinea un collega amico<sup>15</sup> Rozzi è stato prima e forse più che un professore universitario, uno psicologo del lavoro. Cresciuto alla scuola del Professor Cesare Musatti, relatore della sua tesi di laurea in filosofia, si è formato con lui soprattutto al Centro di Psicologia fondato da Adriano Olivetti durante l'ultima guerra. Di questo periodo sono le ricerche di Rozzi (con altri) pubblicate poi nel libro *Psicologi in fabbrica* presso Einaudi nel 1980. Non è esagerato affermare che l'apporto in materia di ricerca e di esperienza dell'Istituto di Psicologia della Olivetti abbia avuto un'importanza storica in Italia. I lavori di Rozzi nell'ambito della Psicologia del lavoro sono tra i primi ad essere diffusi e conosciuti in Italia. Per limitarsi a quelli più importanti, *Psicologi ed operai. Soggettività e lavoro nell'industria italiana* edito da Feltrinelli nel 1975 (sette edizioni) oltre a trattare i temi classici della

---

<sup>14</sup> ivi

<sup>15</sup> Il professore di Psicologia sociale, Francesco Paolo Colucci, che lo ha conosciuto fin dai tempi della comune frequentazione dell'Istituto di Psicologia diretto da Musatti all'Università Statale di Milano e che dopo di lui è stato a Cosenza e a Urbino.

selezione del personale e del colloquio clinico, analizza con atteggiamento molto critico quello della fatica, ovvero della “nuova fatica” stress nervosa.

Nel voluminoso testo *Psicologi in Fabbrica* (con Musatti, Baussano, Novara) sopra citato, vengono riportate ricerche e interventi psicologici sul personale e sull’ambiente lavorativo. Oltre a questioni legate all’organizzazione del lavoro, alla fatica nervosa vengono affrontati i temi dell’apprendimento nelle organizzazioni, della valutazione del personale e dell’inserimento delle persone disabili nell’industria.

Nel 1983 esce presso la casa editrice Il Mulino *Psicologia del lavoro* (con Novara e Sarchielli), un testo universitario che avrà due ristampe e due edizioni. I temi classici affrontati sono quelli della leadership, della gestione dei gruppi, dello stress lavorativo ma anche quello dell’informatica, dell’automazione e delle connesse reazioni psicologiche (il timore del calcolatore).

Nel 1990 Rozzi sta lavorando al volume *Costruire distruggere: Dove va il lavoro umano?* (Il Mulino, 1997), una ricerca densa portata avanti con approfondimenti incessanti in prospettiva interdisciplinare che affronta con largo anticipo le diverse dimensioni distruttive del lavoro: lo spreco o la mancata utilizzazione dei prodotti, la minaccia dell’annientamento nucleare, il diffondersi del lavoro “apparente” privo di utilità pratica. Già all’inizio degli Anni Novanta Rozzi sostiene la tesi che il lavoro sia destinato a perdere la sua centralità nella vita individuale e sociale, a favore di attività non strettamente economiche, esterne al mercato, aventi per oggetto beni privati autoprodotti o beni sociali immateriali.

### **Il problema dei giovani**

Accanto agli ambiti della ricerca sopra illustrati, Rozzi da sempre si è interessato degli adolescenti e dei giovani sotto varie angolature. A partire dalla sua giovanile esperienza terapeutica-educativa presso il carcere “Cesare Beccaria” di Milano, passando da quella vissuta all’Università di Trento negli anni della contestazione giovanile del ’68, dai seminari condotti in piccoli

gruppi all'Università della Calabria, al suo interesse per il problema della nascente Psicoterapia per adolescenti. In particolare hanno costituito per lui un oggetto privilegiato di studio e di riflessione gli studenti universitari cui si rivolgeva la sua attività di docente. A Urbino porta avanti una ricerca sull'esperienza delle matricole nel passaggio dalla scuola superiore all'università. Gli esiti mettono in luce la fondamentale importanza formativa che rivestono i contesti di vita al di fuori delle aule accademiche, le relazioni tra pari e l'esperienza del raggiungimento di una prima "decisiva" autonomia connessa all'uscita dalla famiglia.

Il suo arrivo a Verona è guardato dai colleghi psicologi con qualche perplessità: l'insegnamento di Psicologia dell'età evolutiva ha infatti una solida tradizione focalizzata sullo studio dello sviluppo cognitivo e linguistico del bambino, frutto di una visione che limita i processi della crescita dalla nascita fino all'adolescenza. Ma un profondo e per certi versi radicale cambiamento era in atto nell'ambito degli studi sui processi di sviluppo: era emersa l'importanza dell'età adolescenziale che dagli 11-12 anni si andava protraendo fin oltre i 30 e numerose pubblicazioni in ambito anglosassone avevano evidenziato come alcune funzioni psichiche di elevato interesse per la vita sociale e per il senso di identità personale, si sviluppassero solo con il passare degli anni e fossero per certi versi originali rispetto alle esperienze infantili. Queste scoperte richiedevano una modifica anche nel nome della disciplina che si occupa dei processi di sviluppo: da *Psicologia dell'età evolutiva* che studia soprattutto il bambino a *Psicologia dello sviluppo* che estende lo studio dell'individuo lungo l'intero arco della vita. In Italia il rinnovamento della denominazione delle cattedre si fa strada solo a partire dagli Anni Novanta. L'Università di Verona non è tra le prime ad accogliere tale cambiamento che avverrà solo nell'anno accademico 1995-96, quando Rozzi ha già lasciato l'insegnamento. Tuttavia, fin dal primo anno a Verona, Rozzi anticipa nel programma del suo corso la nuova prospettiva che infatti prevede un'introduzione al problema dello sviluppo umano lungo l'intero arco

della vita<sup>16</sup>. Ricordo bene il rammarico con il quale motivava l'adozione del testo d'esame - la traduzione del volume *Human Development* dell'autrice americana Grace J. Graig (*Lo sviluppo umano*, tr.it 1989, Il Mulino) - unico in Italia ad offrire una prospettiva che superasse la cosiddetta "età evolutiva". Un'opera di oltre 700 pagine che presentava lo sviluppo dal concepimento fino alla morte; il rammarico di Rozzi era dovuto all'impostazione molto americana del testo per questo nel programma invitava studentesse e studenti ad esprimere liberamente la propria differenza culturale<sup>17</sup>.

Per lui, tenere un insegnamento di Psicologia dell'età evolutiva ha radicalmente significato porsi questo interrogativo: chi sono gli studenti di cui mi trovo ad essere docente? Chi sono dal punto di vista dei processi psicosociali e affettivi che caratterizzano l'uscita dalla fase centrale dell'adolescenza e l'ingresso nell'ultima fase dell'area giovanile, quella dei "giovani adulti"<sup>18</sup>.

Così concepiva e articolava lo specifico problema del suo insegnamento:

Come docente che si occupa del succedersi delle fasi di vita, uno dei temi del mio insegnamento era proprio quello dei passaggi d'età, il problema cioè di quella stessa discontinuità che gli studenti stavano vivendo nel primo decisivo anno universitario, di gran lunga il più selettivo, in molti casi un vero strappo. In definitiva, non potevo occuparmi della mia materia solo come di qualcosa di oggettivo da trasmettere, visto che essa concerneva anche un vivente, aperto problema evolutivo dei giovani a cui mi rivolgevo<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Anche se con particolare riguardo al periodo dell'età evolutiva.

<sup>17</sup> *Piani di studio e Programmi dei corsi*, Università degli studi di Verona. Facoltà di Magistero, Anno Accademico 1990/1991.

<sup>18</sup> Una prima pietra miliare per me dell'insegnamento di Rozzi è stata proprio la teorizzazione di area giovanile che in Italia si andava elaborando in quegli anni. Ripeteva spessissimo la definizione delle tre fasi (di ingresso: prima adolescenza, fase centrale fondante: adolescenza; fase d'uscita: giovani adulti che vedeva già un prolungamento oltre i 30 anni)

<sup>19</sup> Rozzi Renato A., "Un docente se ne va", cit., p. 16.

Nella parte monografica, quella in cui il rapporto con gli studenti poteva farsi più *vicino* in virtù di un rapporto numerico “evaporato”, Rozzi prosegue l’ambito di ricerca già avviato ad Urbino. Se nel contesto della psicologia sociale l’interesse si era focalizzato sull’ingresso nel mondo del lavoro (tema a lui caro) ora si precisa come studio dell’ultima fase dell’età adolescenziale, quella che apre al divenire adulto con il radicale problema del rapporto giovani-adulti cui Rozzi dedicherà oltre vent’anni di studio, fino ai suoi ultimi giorni. Scriverà a questo proposito:

negli ultimi anni di insegnamento ho scelto di tenere dei corsi sui giovani, affrontando perciò il problema di un adulto che parla ai giovani di loro stessi. È evidente che il rapporto giovani-adulti è alla base del mio modo di intendere l’università, strettamente unito com’è a ciò che mi è capitato di insegnare, psicologia dell’età evolutiva<sup>20</sup>.

E ancora: “Più visibilmente in materie come la mia, il docente, uscendo dall’armatura della propria patrimonialità conoscitiva, deve sempre domandarsi: cosa sta avvenendo tra me e gli studenti?”<sup>21</sup>.

Quale apporto avrebbero potuto dare gli stessi studenti convolti in una ricerca che aveva loro stessi come oggetto di studio? Poiché erano gli studenti a riflettere su di sé l’interrogativo concreto diventava: chi è lo studente universitario in questa facoltà di Magistero (una facoltà che tra l’altro l’anno successivo sarebbe diventata Lettere e Filosofia)? È evidente in questa domanda di ricerca il bisogno conoscitivo di un docente interessato ai giovani cui si rivolgeva ancorato al contesto della nuova realtà veronese. L’obiettivo primario della proposta però era quello di attivare negli studenti una riflessione su loro stessi, in quanto persone appartenenti ad una fascia di età ben precisa - quella dei giovani adulti. È l’impianto di una ricerca partecipata:

---

<sup>20</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va”, cit., p. 5.

<sup>21</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va”, cit., p. 39.

all'interno del corso di Psicologia dell'età evolutiva si sono formati gruppi di discussione che hanno lavorato durante le attività seminariali di un intero anno accademico alla definizione degli indicatori e alla elaborazione di un apposito questionario-intervista. Dopo averlo testato e successivamente modificato, l'anno successivo il questionario è stato somministrato dagli studenti allora frequentanti ai loro compagni.

### **Il mio lavoro con Rozzi**

Ho iniziato a lavorare con Renato Rozzi nel gennaio 1992, nel pieno delle attività della ricerca. L'avevo conosciuto qualche anno prima in occasione di "cene filosofiche" che spesso concludevano i seminari che Guido D. Neri organizzava nell'ambito delle sue lezioni, momenti conviviali che riunivano studenti del corso, laureandi, ex allievi, qualche collega o collaboratore. Io mi ero laureata con lui con una tesi sulla concezione del "mondo della vita" nel filosofo praghesi Jan Patočka e mi stavo interessando alla teoria e alla clinica della psicoanalisi. Si è trattato per me di un felice incontro e di una straordinaria congiuntura che ha segnato profondamente la mia formazione professionale e personale: l'avere come "maestri" Guido Neri e Renato Rozzi, uniti da un antico e profondo legame di amicizia e di stima, dalla comune matrice filosofica fenomenologica, da una affine "postura universitaria" che li rendeva professori *vicini* agli studenti, interessati a intrattenere rapporti con loro che sconfinavano fuori dall'aula, aperti al mondo del lavoro, della politica, al "mondo della vita" appunto.

Riguardo al mio ruolo, occorre qualche precisazione. Rozzi al suo arrivo a Verona nel 1990 si era ritrovato un collaboratore: Donato De Silvestri, insegnante distaccato dalla scuola e assegnato alla cattedra di Psicologia dell'età evolutiva per attività di ricerca e formazione degli insegnanti<sup>22</sup>. Un anno dopo De Silvestri, avendo vinto il concorso per Direttori didattici, lascia l'incarico e Rozzi tra le persone che si erano presentate per sostituirlo, sceglie

---

<sup>22</sup> Ai sensi della Legge n. 1213 del 1967.

me. Così inizia la mia più stretta collaborazione con lui (e con De Silvestri, cultore della materia) che proseguirà fino al suo definitivo pensionamento. Rozzi ha sempre sottolineato il suo apprezzamento per il fatto di poter contare su dei collaboratori *vicini* e ancorati al *mondo esterno*. Di noi e del rapporto dell'università con il territorio scrive:

Erano persone con una professione avviata, in grado di elaborare nell'università la loro esperienza di lavoro, ed insieme fare diventare questa “*turris sapientiae*” un po’ più presente in quel che viene chiamato il territorio - modo di dire che fa pensare ad un paese straniero. Anche attraverso di loro mi son ancor più reso conto del fatto che l’ambiente esterno adulto - per la mia materia rappresentato quasi sempre da chi opera nella scuola, in specie dai nidi alle elementari - ha bisogno di venire nell’Università a ridiscutere il proprio sapere, non a riscolarizzarsi. Per questo nostro ambiente esterno adulto l’università può rappresentare il luogo aperto dove la “scienza” (intendiamola provvisoriamente in modo largo come conoscenza socialmente predominante) è più libera di produrre sé stessa cercando, criticandosi, rinnovandosi<sup>23</sup>.

Queste parole esprimono bene quella che era la concezione di Rozzi del rapporto tra teoria e pratica nell’ambito delle scienze umane, un rapporto carico di problemi tra aridità operativa ed emarginazione accademica; la sua visione anticipava in Italia di oltre un decennio da un lato la valorizzazione pedagogica del “sapere dei pratici”<sup>24</sup> e il ruolo della riflessività come chiave di volta delle pratiche esperte<sup>25</sup> e dall’altro la consapevolezza della interdipendenza e necessaria alleanza tra ricercatori e operatori (sul modello della Ricerca-Azione: era ben forte in lui la lezione di Kurt Lewin). Ma anche

<sup>23</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va”, cit., p.6.

<sup>24</sup> Damiano E., *Il sapere dell'insegnare*, Franco Angeli, Milano, 2007.

<sup>25</sup> Schön D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983), tr.it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari, 1993.

della funzione sociale dell'Università nei confronti del territorio, ruolo che dal 2010 è stato istituzionalizzato come “terza missione”, accanto alle due tradizionali di ricerca e insegnamento.

Io e De Silvestri abbiamo interiorizzato e portato avanti negli anni (che ci hanno visto operare in tutta Italia nella formazione degli insegnanti) questo approccio fondato sul lavoro di gruppo, sul “partire da sé e dall'esperienza”, sulla riflessività, alla ricerca di teorie locali emergenti dalle pratiche. E nel seguire le tesi, impianti di ricerca radicati nei contesti di vita e di lavoro dei laureandi, mai lontani dai loro interessi o a vantaggio della ricerca puramente accademica.

Ma torniamo alla ricerca con gli studenti. Sul primo numero degli “Annali dell'Istituto di Psicologia” abbiamo pubblicato il contributo “Gli studenti di Verona nel passaggio da Magistero a Lettere e Filosofia” (Rozzi, De Silvestri, Messetti, 1996)<sup>26</sup> con l'intento di dare attraverso l'analisi di una parte dei dati, un'idea iniziale della figura di studente che frequentava la Facoltà. Ricordo il giorno in cui Renato, dopo aver illustrato i risultati ai colleghi in Consiglio (di Facoltà), era rientrato in studio sconsolato poiché aveva percepito un tiepido interesse da parte loro (ma quanto sono interessati i docenti a conoscere gli studenti?). Non così il Rettore che esprimerà un grande apprezzamento per la ricerca inviando una lettera all'allora Direttore dell'Istituto di Psicologia:

(...) ho trovato però importante il contributo di Rozzi e Coll. tanto che sarei grato se un estratto o una fotocopia potesse essere inviata al Centro Pianificazione Strategica presso il quale vengono via via elaborati i dati di ogni tipo dell'Ateneo, concernenti sia le dinamiche studentesche che gli apporti alla didattica che, naturalmente, i più rilevanti dati della ricerca. Per mio conto, pur

---

<sup>26</sup> Rozzi R., De Silvestri D., Messetti G. (1996), “Gli studenti di Verona nel passaggio da Magistero a lettere e Filosofia”, in *Annali dell'Istituto di Psicologia*, Cierre Edizioni, Verona, pp. 29-54.

avendo una sola copia del volume, mi darò da fare per diffonderne la conoscenza anche presso altre Facoltà<sup>27</sup>.

Per Rozzi un momento rilevante per l'approfondimento della ricerca sul rapporto giovani- adulti era costituito anche dai colloqui d'esame - assolutamente svolti in forma orale - che si prolungavano per settimane e settimane dato l'elevato numero degli studenti. Intercettava tra le pieghe dei contenuti di conoscenza che andava accertando, stati d'animo, motivazioni, interessi, punti di vista sulle proposte didattiche, invitando sempre al pensiero critico.

La ricerca è stata per me un'esperienza formativa fondamentale sotto molti punti di vista. Rozzi era solito approcciare qualsiasi problema, anche il più quotidiano, con una visione di straordinaria complessità interdisciplinare: filosofica, storica, della psicologia del profondo, sociale, del lavoro, dello sviluppo. Anche un panino al bar diventava un interessante momento formativo.

Il questionario nella mia carriera di docente universitaria si è rivelato ben presto uno strumento utilissimo, un irrinunciabile dispositivo didattico. Nato da una costola di quello messo a punto insieme agli studenti che hanno partecipato alla ricerca, è diventato il “questionario d'ingresso” ed ha ben presto assunto una sua precisa identità come strumento osservativo finalizzato alla conoscenza iniziale degli studenti chiamati a compilarlo il primo giorno di lezione. L'immediata restituzione dei dati<sup>28</sup> apre alla creazione di uno spazio dialogico dando senso e valore agli studenti che avvertono un reale interesse nei loro confronti. Le conversazioni iniziali *con loro e su di loro* costituiscono un importante momento auto-riflessivo attraverso il quale prendere consapevolezza delle caratteristiche dell'area giovanile anche in rapporto con le altre età della vita, in questo modo

<sup>27</sup> Estratto dalla lettera inviata dal Rettore dell'Ateneo di Verona, Mario Marigo, al Direttore del Dipartimento di Psicologia il 22.8.1996.

<sup>28</sup> Il questionario d'ingresso raccoglie dati sociologici, informazioni sul precedente percorso scolastico o universitario, motivazioni sulla scelta del Corso di laurea, interessi e hobby, aspettative.

l'indistinto aggregato di persone prende forma e gli studenti stessi iniziano a percepirci come gruppo.

### **L'osservazione del bambino**

Conoscendo il mio interesse per la psicoanalisi, Renato (difficile per me non nominarlo così!) mi ha ben presto consigliato di specializzarmi in *Infant Observation*. Riteneva fondamentale questa formazione sull'osservazione del bambino, non solo per chi si occupa di infanzia, ma per tutti coloro che “lavorano sull'uomo”, come diceva lui. Mi ha inviato da una sua ex allieva di Trento, la dott.ssa Dina Vallino (membro della Società di Psicoanalisi Italiana), già molto nota in Italia per i “gruppi di osservazione del neonato in famiglia” sul modello di Esther Bick (1964) che teneva a Milano. Un metodo osservativo<sup>29</sup> che si differenzia dai tanti altri in uso nella ricerca sullo sviluppo infantile essendo stato messo a punto fin dal 1948 (come parte integrante delle attività didattiche della Tavistock Clinic di Londra) con la precisa finalità di costituire un training di formazione all'osservazione psicoanaliticamente orientata. Dina Vallino aveva molto a cuore l'approccio fenomenologico alla conoscenza che in questo metodo osservativo fa della soggettività non una variabile da controllare ed eliminare (come nei metodi osservativi più diffusi in quel periodo), quanto piuttosto l'elemento su cui l'osservatore può fare leva per poter avvicinare l'altro, per comprenderlo meglio (aspetti empatici e controtransferali), e nel contempo per prendere consapevolezza delle valenze personali implicite nella sua osservazione. La mia formazione con Dina Vallino, che si è protratta dal 1993 al 1996, è poi proseguita con un ulteriore approfondimento grazie ad una interessante iniziativa della prof.ssa Lina Generali Clemens, importante psicoanalista a livello internazionale di origine cremonese che operava in Gran Bretagna. Rozzi ha fortemente sostenuto l'attivazione a Cremona di una formazione

---

<sup>29</sup> L'*Infant Observation* permette di osservare in modo regolare e continuo in sedute settimanali che si protraggono per i primi due anni di vita del bambino (circa 100 ore di osservazione), l'evolvere della relazione madre bambino nei contesti naturali e quindi lo sviluppo dei primi processi di formazione dell'Io.

sull'*Infant Observation* che si è poi configurata come sede staccata al Corso in “Psychoanalytic Observational Studies” (Tavistock-Florence) del Centro Studi Martha Harris di Firenze (Università di Londra).

A partire dall'anno accademico 1992-93, il programma del corso di Psicologia dell'età evolutiva vede uno sdoppiamento della parte monografica: da un lato Rozzi prosegue il tema del rapporto giovani-adulti e dall'altro viene proposto quello dell'osservazione del bambino nel primo anno di vita, affidandolo a me e a Donato De Silvestri.

### **Gli ultimi anni e la documentazione delle attività di ricerca e formazione**

Rozzi chiede di essere collocato in fuori ruolo dal primo novembre 1994, avrebbe potuto rimanere ancora qualche anno ma non accettava i profondi cambiamenti che avevano investito l'università come istituzione formativa. Si chiedeva:

Per quanti giovani questa antica istituzione, così com'è proposta dalla nostra società, è diventata un diseducativo differimento? Essa non si pone sufficientemente come una comunità, la comunità ricercante. La ricerca, come il lavoro, significa mancanza, bisogno: per quanti l'università esprime essenzialmente questo bisogno? Per quanti è un differimento, uno spreco, un altro finto garantismo? (... ) coll'irrompere dei giovani come massa anche l'università ha perso molto del proprio significato di valorizzazione sociale, non riuscendo a dare alle nuove esigenze dell'area giovanile una forma diversa da prima (invece dei lamenti contro i nuovi “clienti” stava ai docenti proporre le diversificazioni necessarie). Tanto è cambiato nella nostra società, ma l'università è cambiata ben poco, e quella attuale non è certo sorta per accogliere in dimensioni massificate il passaggio ad adulto (...) una fase ancora molto differenziante e selettiva del processo di individuazione. Se si vuole continuare a

chiamarla università bisognerebbe riformarla a fondo insieme alla scuola superiore<sup>30</sup>.

Il suo rapporto con l'università è stato ambivalente: aveva un'alta concezione del valore di questa istituzione ma era molto critico sulla sua trasformazione che l'aveva resa un "liceo superiore".

L'università è il luogo della trasmissione culturale adulta, in cui il sapere esprime la propria pienezza e responsabilità adulte: non solo i giovani in quanto candidati-adulti, ma le parti adulte della società dovrebbero poter entrare, o rientrare, nell'Università intesa come luogo in cui interrogarsi, mettersi in esperimento, pensare i propri fondamenti. (...)

Dovrebbe esser considerata ancor più pienamente ricerca del sapere, non più soltanto preparazione a qualcosa di futuro per i giovani. Specificamente è il luogo dove gli adulti cercano insieme ai giovani-adulti, con tutto ciò che di rischioso e responsabile l'adulto sa di affrontare nella ricerca<sup>31</sup>.

Diceva di essere entrato in questa istituzione quasi per caso e la sua carriera universitaria attesta una sorta di volontaria marginalità, forse reciproca. Ricordandolo, il collega e amico Francesco Paolo Colucci, lo ha definito un "antiaccademico eretico che ha pagato per il suo coraggio di verità". Gli accademici cattolici non gli hanno mai perdonato di aver ricordato la verità, ovvero che padre Agostino Gemelli, fondatore dell'Università Cattolica di Milano, si era compromesso non poco con il fascismo scrivendo un articolo "scientifico" per giustificare le leggi antisemite del Regime.

---

<sup>30</sup> Rozzi Renato A., "Un docente se ne va", cit., pp. 23-24.

<sup>31</sup> Rozzi Renato A., "Un docente se ne va", cit., p. 7.

Non ho mai avuto l'autorevole latitudine di chi si considera incaricato da una cultura forte, impositiva (ahimè, ho detto incaricato, nella corporazione voleva dire “serie b”), e non ho mai confermato pienamente la società che mi rendeva docente: sono stato soltanto uno che ricerca, che brancola, che si confuta, che può trovare e può rinsavire. La mia è stata la messa in scena di questo esser alla ricerca, nella quale al massimo ero il primo attore (sinonimo di vanitoso?) e gli studenti eran gli altri ricercanti, non degli spettatori<sup>32</sup>.

Rozzi ha proseguito la sua ricerca *sui e con i giovani* anche attraverso seminari richiesti dagli studenti che hanno approfondito il tema della religiosità in adolescenza e del rapporto nonni-nipoti, oltre ai colloqui individuali e di gruppo.

Il lavoro di insegnamento e di ricerca degli anni che sono seguiti, fino al pensionamento di Rozzi avvenuto nel novembre 1997<sup>33</sup>, sono stati documentati nel libro “Essere docenti. Una cattedra di Psicologia dello sviluppo nella formazione di studenti e insegnanti” (1998)<sup>34</sup>. In questo volume che racconta le attività svolte all'interno del Corso di laurea diventato nel frattempo di Scienze dell'educazione, Rozzi nel saggio “Un docente e ne va” affronta la problematica dei rapporti tra studenti e docenti (come un docente adulto ha efficacia educativa su giovani adulti). Io in “Formarsi osservando i bambini” rifletto sul ruolo fondamentale che può avere nella formazione psicologica degli educatori un training sull'osservazione del bambino. De Silvestri in “Diventare formatori” tratta il tema della formazione degli adulti, con particolare riferimento a chi opera nella scuola. Sono scritti che

<sup>32</sup> Rozzi R., “Lettera dall'università” in *Quaderno degli studenti e dei docenti*, n. 4, Università di Urbino, a. a. 1995-96, p. 75.

<sup>33</sup> La sua collaborazione alle attività di ricerca e di insegnamento è tuttavia proseguita per i successivi 15 anni.

<sup>34</sup> Rozzi R. A., Mesetti G., De Silvestri D., *Essere docenti. Una cattedra di Psicologia dello sviluppo nella formazione di studenti e insegnanti*, Cierre Edizioni, Verona, 1998. Il volume è stato rieditato nella Collana di Psicologia e Pedagogia del benessere nel 1999 dalla casa editrice Phoebus Edizioni di Napoli.

riassumono un atteggiamento di ricerca-insegnamento in cui l'università e le istituzioni scolastiche si sono incontrate interrogandosi sui fondamenti della propria attività. In senso evolutivo si parte dall'applicazione dell'*Infant Osservation* nei nidi, nelle scuole dell'infanzia e nella scuola elementare, si passa attraverso i problemi attuali dell'area giovanile e si arriva agli insegnanti in quanto adulti in continua formazione.

Abbiamo lavorato anche sulla percezione del carico di lavoro negli insegnanti di scuola elementare dopo la riforma, una ricerca che ha coinvolto 11 Circoli Didattici delle province di Verona, Vicenza, Venezia e Mantova (612 questionari e 182 interviste)<sup>35</sup>. L'obiettivo è stato quello di indagare la percezione che i docenti hanno delle proprie attività di insegnamento relativamente alla distribuzione temporale e al grado di affaticamento mentale ed emotivo che esse comportano per gli alunni, un tema dunque caro a Renato.

### **Un docente se ne va: l'eredità di Renato Rozzi**

Fino ai suoi ultimi giorni Rozzi ha voluto discutere con me questioni relative all'insegnamento chiedendo dei "nuovi" studenti, delle mie numerose docenze e dei cambiamenti che andavano sempre più investendo l'università come istituzione formativa. Ha sempre mantenuto costante il suo interesse per i giovani e la sua ferma fiducia nelle grandi potenzialità di questa età della vita.

In quest'ultima parte del contributo vorrei far risuonare la sua voce ferma e appassionata riprendendo parti di uno scritto molto intenso cui aveva dato il titolo "Lettera a Giovanni", immaginando di rivolgersi ad una persona che

---

<sup>35</sup> Rozzi R., De Silvestri D., Mesetti G., "Essere scolari oggi: attività e fatica. La percezione del carico di lavoro negli insegnanti di scuola elementare dopo la riforma", *Età Evolutiva*, 1998, n° 61, pp.15-26.

aveva visto da vicino diventare docente<sup>36</sup>. È la sua eredità ideale, quasi un suo “testamento spirituale-intellettuale”<sup>37</sup>.

*Caro Giovanni,*

*(...) Ho sempre inteso l'insegnamento come rapporto con gli studenti. Per capire davvero cosa intendo basta farsi questa domanda: non son anche loro che danno a me? Io cosa dò? Loro mi danno la possibilità di sopravvivere in loro stessi – se gli ho dato qualcosa che vale.*

*È evidente che inteso in questo modo l'insegnamento presuppone una impegnativa maggiore prossimità tra le parti, e un maggiore rischio di disvelamento.*

*(...)*

*Dietro questo atteggiamento c'è un'appropriata idea della conoscenza: un'idea di non linearità, complessità, inconcludibilità. È solo avendo nettamente dichiarato questo patto epistemologico di non ovvia certezza che posso porre a me e a dei giovani il problema della ricerca delle provvisorie certezze che ci aiutano a vivere.*

*Questa posizione può essere sostenuta anche sotto un altro aspetto. Io sono un adulto ed ho più potere dei giovani. Ma nel nostro tempo l'adulto avverte che il proprio lato d'ombra è più visibile, e può nascondere meno al giovane il fondamento non assoluto del proprio potere: non è in questo modo che si scopre adulto? Con ciò egli mette in discussione il proprio potere, che nell'Università è quello di rappresentante della conoscenza.*

*Ecco, io ho insegnato – non ho affatto rinunciato al mio potere, a me stesso adulto – ponendo in discussione con gli studenti il nostro rapporto. Ho incluso nel programma la critica del programma, ed invece del dovuto ho insegnato la ricerca del dovuto.*

---

<sup>36</sup> Questo testo è stato poi pubblicato nel Quaderno dell'Università di Urbino (vedi nota 12) con il titolo “Lettera dall'università” ed ha costituito il canovaccio del saggio più volte citato in questo contributo “Un docente se ne va” del 1998.

<sup>37</sup> L'espressione è di Pier Paolo Pasolini in riferimento alle riflessioni che aveva fatto nel corso di una serie di incontri con il giornalista inglese Peter Dragadze, quando ne aveva letto la trascrizione.

(...)

*È anche insegnando così che ho continuato ad acquisire la psicologia, non trasmettendola con dei manuali, ma riscoprendola attraverso il rapporto. Faccio degli esempi: descrivere cos'è un gruppo significava accorgersi che si era un gruppo; curare una tesi significava cercare di legarla al lavoro o agli interessi profondi dello studente mettendo davvero alla prova di realtà le sue, e le mie, conoscenze; studiare dei fenomeni psicosociali (ad esempio le situazioni estreme) richiedeva di seguirli nel loro accadere di ogni giorno attorno a noi, mai soltanto come spettatori di una storia passata.*

*Lo studente “in rapporto” ha visto la mia debolezza (il mio bisogno di conoscenza), ha fatto fatica insieme a me, e può darsi che sia diventato un po’ più adulto – il che significa soltanto che quel suo tempo si è svolto con un senso, una direzione costruttiva. Di sicuro chi s’aspettava solo certezze o conferme di certezze è rimasto infantilmente deluso. Ma un insegnamento che apre, indica, elabora – e non facilita, anzi disincanta – almeno non produce fratture gravi.*

(...)

*Mi vien da dire: di fronte ai giovani, con questa impostazione non si è mai completamente adulti. O perlomeno, è un po’ più adulto chi di noi, consapevole di questo dramma, lo rende esplicito ma lo sa anche contenere, lo sa raccontare insegnando.*

*Questi siamo noi: ma chi sono gli studenti? Senza questa curiosità non s’insegna niente. Si infatti il narcisismo ci sovrasta, me il nostro presupposto: insegnare produce qualche conoscenza. Chi sono dunque coloro che costituiscono l’altra parte di questo rapporto che ci rende docenti in corso? (Ahimè me volevo solo dire “in progress”)*

*All’università abbiamo a che fare con una difficile è ben poca conosciuta condizione evolvente chiamata dei giovani adulti, la fase d’uscita dall’area giovanile. Ed ereditiamo i vuoti di scuole superiori oggi particolarmente inadeguate nell’aprire al giovane la propria potenziale ricchezza umana. Perché egli invece che passivo e garantito diventi insieme a noi ricercatore deve esser messo nell’incertezza di chi ricerca, ed alla fine imbattersi*

*definitivamente nel proprio bisogno di conoscenza (la vera differenza tra due studenti - anche esecutivamente molto bravi - sta in questo bisogno da cui scaturisce la creatività).*

*Di solito invece di solito invece gli studenti arrivano rispecchiando il rapporto con i propri docenti precedenti, che sono troppo poco alla ricerca - intesa non solo come insegnamento a cercare, ma anche come ricerca "nel rapporto", come tentativo di capire cosa avviene insegnando.*

*(...)*

*l'esser veramente un adulto d'oggi non è il credersi "arrivato", è vedersi di continuo attraverso la propria storia, coglierne le domande aperte, scoprirsi ancora alla ricerca (questa è tra l'altro una condizione della democrazia). Quando non è così, l'essere adulto è ancora più visibilmente puro potere. Dal silenzio del loro rapporto attuale sembra che docenti e studenti siano tuttora impauriti dallo scontro di potere del '68.*

*È anche assorbendo queste oggettive condizioni storiche che ha preso forma più definita la spinta soggettiva del mio modo di insegnare. Non ho smesso di pormi criticamente il problema adulto=potere e, tenendo aperto ciò che in quegli anni ho dolorosamente imparato, ho cercato di contrastare l'ovvietà della mia maturità.*

*(...)*

*Ed il docente? egli si scopre per quel che è di fronte ad un giovane uomo, si scopre quasi come di fronte a se stesso. C'è sempre un aspetto paterno nell'insegnamento, è vero, ma non si può concepirlo soltanto attraverso la matrice padre-bambino (quando si parla del "puer" è ben diverso che esso sia inteso dentro un'adolescente, un giovane adulto, un adulto, un vecchio.) L'universitario è un "figlio" grande che innanzitutto cerca di fare a meno del padre - e stavolta ne ha sul serio la possibilità: questo è il suo rapporto col docente, questa è la sua prossimità, non certo intimistica, questo è il disvelamento che nel rapporto egli opera.*

*Da questa angolatura l'immagine dello studente universitario è quella in cui il senso di libertà, costitutivo del suo passaggio, ricevere insieme una conferma*

*ed una delusione educativa (di solito già nel primo anno). È l'immagine di chi è già abbastanza capace di studiare – e pensare e vivere - in modo indipendente, ed insieme ha bisogno di un confronto più paritario con l'adulto docente, col suo reale potere, quello culturale.*

*Come ho cercato di tradurre in realtà questa immagine dello studente? Soprattutto col coinvolgimento liberante in ciò che inseguo, ma anche tenendo conto dello svolgersi maturativo della delusione. Dov'era possibile ho organizzato il rapporto in seminari nei quali, formandosi un gruppo, a poco a poco ci si parla (dopo aver letto qualcosa).*

*Quando penso alle aule, alle aule magne, alle sale cinematografiche con i ragazzi fin sui gradini, penso che questa folla non diventa mai un gruppo, e questa voce adulta non può essere quella di chi ha un colloquio. Ogni anno, alla prima lezione, ho scherzato su quest'affollarsi di visi silenziosamente interrogativi, dichiarando che aspettavo la loro evaporazione e la riduzione ad un gruppo, come di regola accadeva.*

*In quante Facoltà si tiene lezione ad uno su 10 di quelli che faranno l'esame? Il normale quarto d'ora dell'esame alla fine costituisce un iter complessivo di 5-6 ore di incontri per lo più formali con i 20-25 adulti esaminatori (o con gli "aiutanti", meglio così, sono più giovani): troppo spesso è tutto qui il rapporto con i docenti che conduce alla laurea. Domanda retorica: dov'è l'insegnamento? Se non presupponessimo nei giovani adulti la capacità di far da sé e di elaborare la frustrazione, ci sarebbe solo un grande imbroglio: ma il vuoto c'è lo stesso.*

*(...)*

*Pur con questa visuale così propria della mia disciplina, ho tentato di difendere l'esistenza di un'università alta, distinta da quella iniziale che potremmo chiamare liceo superiore, o da quella che è già chiamata università breve (quella del diploma), tipica di una società sempre più senza lavoro. È in quest'ultima che ho insegnato: ma in essa e su di essa sono stato anche ricercante, condizione necessaria per chi intende l'insegnamento come una*

*forma di conoscenza. Ho avuto l'impressione di essere uno che parla dove bisogna far silenzio, come un disturbatore in chiesa.*

“(...) ho deciso di smettere di essere docente, pur potendo rimanere ancora qualche anno e in questi ultimi tempi, mentre entravo nell'università fra la folla degli studenti, si è fatta sentire un'emozione imprevista: li stavo perdendo. Mi sono accorto di quanto essi m'han dato, ed insieme ho riconosciuto quanto grande fosse il ruolo di docente. Come spesso accade, perdere qualcosa vuol dire riconoscerne l'essenza. Il potere che avevo su questi giovani probabilmente mi dava un'inconsapevole presunzione, non facendomi riconoscere quanto essi mi determinavano: di solito i genitori non si accorgono subito della potenza dei propri figli, ma devono riconoscere di non essere i soli a dare vita”<sup>38</sup>.

*È stato anche per protesta che ho chiesto di andare fuori ruolo appena possibile. Ora faccio solo seminari alla mia maniera. Ma son anche anziano e accetto la mia età: star con adulti e giovani mi va bene, chissà se va bene a loro. Caro Giovanni, caro docente giovane, e voi cari studenti, con questa lettera spero di aver adempiuto ancora al mio ruolo.*

*Crotta D'Adda, 1995, 15 ottobre (proprio il giorno in cui bambino cominciavo le scuole).*

---

<sup>38</sup> Rozzi Renato A., “Un docente se ne va”, cit., p. 5.