

Stefano Guarinelli \*

## LA FORMAZIONE DEL SEMINARISTA CON ORIENTAMENTO OMOSESSUALE

### 3. La maturità dei formatori e dell'istituzione formativa

SOMMARIO: I. IL CARATTERE COMUNITARIO DELLA FORMAZIONE SECONDO LA *RFIS* – II. TRE SOGGETTIVITÀ – III. UNA PROFESSIONE SINGOLARE – IV. ALCUNI CAMBIAMENTI EPOCALI: 1. *La cultura della rete*; 2. *La dittatura delle emozioni alla prova del controllo*; 3. *La visibilità della sessualità* – V. PORTANTI CULTURALI PER IL FORMATORE DI SEMINARIO: 1. *Il gruppo come narrazione proiettiva*; 2. *La trama del leader* – VI. L'ASIMMETRIA DELLE RELAZIONI – VII. ESEMPLIFICAZIONI: 1. *Un celibato «rassicurante»*; 2. *Il racconto del Sé come ipertesto* – VIII. NARRAZIONE PROIETTIVA E IMMATURITÀ DEL CONTESTO – IX. IL FORMATORE CON ORIENTAMENTO OMOSESSUALE O DISORIENTATO: 1. *Comportamenti problematici e deragliamenti*; 2. *Indicatori promettenti* – X. LO SDOPPIAMENTO FUNZIONALE DEL GRUPPO – XI. CIRCOLI VIZIOSI: 1. *Il formatore*; 2. *Il seminarista* – XII. CONCLUSIONI

Il percorso seguito nei due contributi precedenti<sup>1</sup> mi aveva condotto a evidenziare, a partire dalla natura processuale e non strutturale della maturità dei singoli, il ruolo determinante della maturità del contesto ecclesiale, quale comproprietario di *ogni* maturità individuale. Nel caso della formazione iniziale, sarà la maturità dei singoli seminaristi; nel caso della formazione permanente, sarà la maturità dei singoli presbiteri e diaconi. Di quelle maturità sono comproprietari i contesti ecclesiali. In questo senso, perciò, saranno da esaminare la maturità dei formatori<sup>2</sup> e pure la maturità del contesto formativo.

\* Professore straordinario di Psicologia presso il Seminario Arcivescovile di Milano con sede a Venegono Inferiore.

<sup>1</sup> Cf S. GUARINELLI, «La formazione del seminarista con orientamento omosessuale. 1. Prospettive per l'integrazione di un dato controverso», *La Scuola Cattolica* 146 (2018) 445-474; ID., «La formazione del seminarista con orientamento omosessuale. 2. Verso la maturità relazionale e affettiva», *La Scuola Cattolica* 146 (2018) 503-533.

<sup>2</sup> Cf CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Il dono della vocazione presbiterale*. Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2016 (d'ora in poi *RFIS*), n. 53; cf anche *Pastores dabo vobis*, n. 66.

Ritengo non scontata, e nella pratica nemmeno troppo frequente, la messa a tema di una tale duplice questione. In particolare, ciò che si riferisce alla maturità del contesto formativo, secondo il mio parere, non è argomento intuitivo così come, invece, lo sono altri temi della psicologia o della formazione che, per ciò stesso, investono anche la formazione iniziale e la formazione permanente. Al di là della psicologia scientifica di riferimento, la pratica formativa fa leva, di fatto, su categorie che sono di uso comune: carattere, personalità, identità, maturità, ecc. Il che significa che c'è quanto meno un accordo diffuso sull'esistenza di caratteristiche della persona che, pur con alcune differenze, quelle categorie intendono rappresentare.

I problemi sorgono quando alcuni assunti condivisi della psicologia individuale si riconoscono presenti nella vita di un gruppo: può considerarsi un gruppo *soggetto* di attività psichica?<sup>3</sup> Ritengo necessario questo passaggio. Riflette e interpreta l'esperienza sociale assai meglio di quanto non riescano a fare le prospettive che partono dall'esame dell'individuo e dalle sue relazioni con gli altri individui. Quest'ultimo approccio, sia chiaro, non è privo di senso e, anzi, può offrire molte e utili indicazioni di lettura e di previsione. Eppure non basta. Il difetto degli approcci psicologico-sociali, caso mai, sta nel fatto che la molteplicità delle teorizzazioni presenti nella letteratura, talora ha un che di «esoterico» nel modo di presentare i dinamismi che governano il funzionamento dei gruppi. A mio parere, al di là dei limiti obiettivi che non può non avere ogni tentativo di formulare una teoria qualsiasi, il problema sta proprio nel carattere non intuitivo, non immediatamente comprensibile, dei fenomeni gruppali. Personalmente credo di ritrovare il medesimo scarto che si produce ogniqualvolta si intende interpretare la complessità di un sistema dinamico con il ricorso alla sola logica della somma di elementi in interazione, prescindendo, cioè, dalla necessità di un salto epistemologico verso una teoria dei sistemi dinamici complessi. In breve: quando (almeno) due entità dinamiche si trovano a interagire, l'interpretazione del funzionamento di quella interazione (sistema) esige il ricorso a una teoria di ordine diverso.

Riconoscere al gruppo un'attività *soggettiva* pare eccessivo? Deve valere in un senso piuttosto analogico?

<sup>3</sup> Cf C. NERI, *Gruppo*, Borla, Roma 2004<sup>7</sup>, 111-155.

Potremmo cominciare a prendere atto di quanto siano riduttivi i tentativi di interpretare i comportamenti di un gruppo partendo dai soli comportamenti dei singoli. Pare fuori discussione che «qualcosa» sfugga, che rimanga imponderabile. Si potrebbe legittimamente obiettare che quella imponderabilità non possa essere semplicemente colmata con il ricorso a un discutibile artefatto concettuale. A indirizzare verso una soggettività psichica gruppale, tuttavia, non sta semplicemente una necessità logica, ma la constatazione di una capacità del gruppo di procedere non in modo casuale, ma secondo una strategia o una capacità logica (fosse pure *patologica*) di decidere di sé e perfino al di là di quella che parrebbe la decisione deliberata dei propri membri. Il che vorrebbe dire, anche, decidere *dei* propri membri e, significativamente, perfino dei comportamenti dei propri membri. A ciò consegue che ogni soggettività nel gruppo non possa limitarsi a fare i conti con la soggettività propria e con le soggettività degli altri membri di quel gruppo, per costruire le proprie decisioni e i propri comportamenti; essa deve fare pure i conti con la soggettività gruppale. Indubbiamente le cose si complicano non poco: interagire con le soggettività individuali non è cosa semplice, ma almeno se ne può focalizzare il luogo «fisico»: io, l'altro, gli altri...

Ma dove sta, dove risiede, *fisicamente*, la soggettività del gruppo?

Secondo la mia opinione, proprio questa mancanza o, quanto meno, la vaghezza del riferimento al luogo fisico della soggettività gruppale rende l'applicazione degli approcci psicologico-individuali al gruppo una faccenda poco intuitiva e, purtroppo, oggetto di considerazione dei soli «addetti ai lavori». Dico «purtroppo» perché considero, per una grande molteplicità di vissuti ecclesiali, quella prospettiva una modalità necessaria di interpretare ciò che accade e, soprattutto, se qualcosa non funziona, di individuare modalità di intervento per porvi rimedio.

Ritengo che a partire da una tale prospettiva potremmo giungere a esplicitare e a dare maggiore concretezza a quella nozione di maturità del contesto ecclesiale.

## I. IL CARATTERE COMUNITARIO DELLA FORMAZIONE SECONDO LA *RFIS*

La *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis* sostiene con forza il valore della comunità nella formazione: «Tale formazione ha un carattere eminentemente comunitario sin dalla sua origine; la vocazione al presbiterato, infatti, è un dono che Dio fa alla Chiesa e al mondo, una via per

santificarsi e santificare gli altri che non va percorsa in maniera individualistica, ma sempre avendo come riferimento una porzione concreta del popolo di Dio. Tale vocazione viene scoperta e accolta all'interno di una comunità, si forma in seminario, nel contesto di una comunità educante, che comprende varie componenti del popolo di Dio, per portare il seminarista, con l'ordinazione, a far parte della "famiglia" del presbiterio, al servizio di una comunità concreta. Anche rispetto ai sacerdoti formatori, la presente *Ratio Fundamentalis* intende sottolineare che, in vista dell'efficacia del loro operato, essi devono considerarsi e agire come una vera comunità formativa, che condivide un'unica responsabilità, nel rispetto delle competenze e dell'incarico affidato a ciascuno»<sup>4</sup>. La citazione, collocata non casualmente nella parte introduttiva, anticipa ciò che sarà presente trasversalmente e diffusamente in tutto il testo<sup>5</sup>: l'importanza della dimensione comunitaria. Mancando tuttavia alcuni strumenti concreti, non può essere trascurata l'eventualità che l'esaltazione della dimensione sociale della formazione finisca nel novero delle esortazioni. Indipendentemente dall'approccio scelto, infatti, chiunque si ritrovi ad avere a che fare con un gruppo di persone, sa bene che alla bontà dei singoli, purtroppo, non segue immediatamente la bontà dell'azione di quel gruppo. Da ciò, invitare i membri di un gruppo a comportarsi bene, sperando, a quel punto, che il gruppo si comporterà bene, pare tanto ovvio, quanto – nei fatti – tutt'altro che scontato. A chi mettesse in dubbio una tale constatazione, suggerirei di recarsi semplicemente a una partita di calcio fra bambini o ragazzi, magari proprio di una parrocchia o di un oratorio, e assistere allo spettacolo dato dai loro genitori assiepati sugli spalti! Per riconoscere amaramente di cosa siano capaci le «brave persone» in alcuni contesti e ad alcune condizioni, probabilmente non serve evocare tragedie come gli stermini di massa condotti dal dittatore di turno e dai suoi collaboratori.

## II. TRE SOGGETTIVITÀ

Nel presente contributo, dunque, vorrei proporre qualche strumento interpretativo, così da rendere concreto e non solo esortativo l'invito a una formazione comunitaria. L'obiettivo non può e nemmeno intende essere

<sup>4</sup> *RFIS*, Introduzione 3.

<sup>5</sup> Cf i nn. 20, 21, 24, 31, 32, 39, 41, 42, 47, 50, 51, 52, 60, 75, 82, 83, 87, 88, 90, 92, 95, 98, 100, 101, 110, 119, 127, 132, 137, 139, 148, 172, 188.

quello di offrire indicazioni allargate all'intero della formazione. Mi concentrerò, infatti, sulla questione già anticipata della maturità del gruppo, nella prospettiva di una riflessione sulla formazione di seminaristi con orientamento omosessuale.

Intenderei procedere «isolando» i protagonisti delle presenti riflessioni, pur consapevole del fatto che, trattando di un gruppo, dunque di un sistema, la considerazione separata di alcuni elementi potrebbe privare l'esame di quei dinamismi precisamente della loro appartenenza sistemica. L'obiettivo è puramente didattico e farò in modo di evitare una eccessiva semplificazione.

Dunque, chi sono i protagonisti? Si tratta di tre soggettività: il seminarista, il formatore/educatore, il gruppo. Sottolineo la prospettiva: affiancare la soggettività del seminarista e quella del formatore/educatore a quella del gruppo significa riconoscere che questa non è semplicemente *dedotta* dalle due soggettività precedenti (le quali, ovviamente, a loro volta, sono da estendere alle altre soggettività, giacché non abbiamo a che fare con un solo seminarista e un solo educatore; almeno... speriamo non sia così!). Ciò comporta un intreccio complesso e di non facile considerazione: ogni soggettività ha una relazione con le altre soggettività. Così il seminarista è in relazione con il formatore ed è pure in relazione con il gruppo, di cui sono parte il formatore e se stesso; il formatore è in relazione con il seminarista ed è pure in relazione con il gruppo, di cui sono parte il seminarista e se stesso; il gruppo è in relazione con il seminarista e con il formatore, appartenendo entrambi a quel gruppo. Isolate così le tipologie di relazione, tutto ciò va moltiplicato, cioè allargato a tanti quanti sono i seminaristi e a tanti quanti sono gli educatori.

### III. UNA PROFESSIONE SINGOLARE

Passo a esaminare inizialmente la figura del formatore/educatore di seminario. La realtà delle diverse diocesi e dei singoli seminari è multiforme e non è possibile ricondurre l'esperienza del formatore o dell'educatore di un seminario a una sola tipologia. Di alcune caratteristiche, tuttavia, credo si possa dire che, quand'anche non trasversali rispetto a tutte le possibili situazioni, sono almeno più frequenti.

Il formatore o l'educatore di un seminario è quasi sempre un prete; e, altrettanto spesso, quello di essere formatore o educatore in seminario è un servizio che egli svolge a tempo pieno. Non è raro che, in alcune real-

tà ecclesiali, il prete che opera in seminario abbia anche altri incarichi a livello diocesano, o all'interno di qualche comunità parrocchiale, gruppo o movimento ecclesiale. In ogni caso, per diocesi di grandi o medie dimensioni, pure in quei contesti in cui un rettore, o un direttore spirituale, o un vicerettore, svolga anche altri servizi, quello all'interno del seminario è considerato prioritario<sup>6</sup>, come è giusto e doveroso che sia, a partire dal rilievo che, non da oggi – ma oggi ancora di più, anche in risposta alle indicazioni della *RFIS* –, la formazione iniziale (e permanente) ha nella vita della Chiesa. Il prete formatore o educatore e, in modo particolare, se alla formazione e all'educazione egli dedica la maggior parte del proprio ministero, rappresenta una singolarità non del tutto riconducibile alla figura del formatore o dell'educatore professionale. Nel ministero del prete si realizza una circostanza che è assai peculiare e non frequente nella maggior parte delle scelte di vita: lo spazio affettivo e quello professionale finiscono per coincidere. Come per tutte le circostanze, anche per il sacerdozio ci saranno modi diversi e originali di vivere quell'intreccio affettivo e professionale. Allo stesso tempo, però, è innegabile che, almeno come prospettiva, la scelta di diventare prete non corrisponda semplicemente al desiderio di svolgere un'attività lavorativa, così come potrebbe essere quella del medico, del magistrato, dell'architetto, ma pure dell'insegnante o dell'educatore professionale. Nulla vieta che anche all'interno di una professione qualsiasi possano instaurarsi relazioni affettive. Queste, tuttavia, non sono o non dovrebbero essere parte essenziale della professione. Nel caso del sacerdote, invece, sì, lo sono.

Di per sé la cosa non solo non è di natura sua problematica, ma, al contrario, rappresenta una delle «buone ragioni» a sostegno anche di una condizione di celibato che, altrimenti, non sarebbe altrettanto facilmente sostenibile e, men che meno, facendo appello a soli vincoli di tipo giuridico o disciplinare. Eppure – e perfino sorprendentemente – non è detto che ci si formi a una vita affettiva da celibi. Nemmeno considero che si possa parlare di formazione là dove ci si limiti a una serie di indicazioni su cosa *non* fare. Nessuno nega che una formazione al celibato – e tanto più con i tempi che corrono – esiga, di suo, anche una buona capacità di autocontrollo, di dominio di sé, di prudenza, di salvaguardia della giusta distanza nei rapporti interpersonali, e molto altro ancora. Allo stesso tempo, però,

<sup>6</sup> Cf *RFIS*, nn. 49, 132.

se vogliamo ribadire che quella del celibato non è solo una privazione, non è solo una mancanza, dunque se vogliamo distanziarci da quella identificazione, talora presente nel senso comune, di celibato con mortificazione – da cui, o la mortificazione diventa un valore, oppure rischia di diventarlo il disprezzo della sessualità –, allora la formazione *al* celibato e *nel* celibato non potrà essere fatta di soli «no», di soli gesti doverosamente prudenti. Come non accetteremmo l'eventualità di una formazione al matrimonio, o alla maternità e alla paternità, fatta di soli divieti, così dovrebbe essere per il celibato. Il che non equivale, ovviamente, a trascurare che fra celibato e matrimonio e fra celibato e maternità e paternità vi siano comunque delle differenze.

La formazione al sacerdozio è fatta di molte cose. Come evidenziato dalla *RFIS*, esse coinvolgono in modo particolare la dimensione intellettuale, la dimensione spirituale e la dimensione pastorale. A queste, certo, si aggiunge la dimensione umana. Esaminandone i contenuti<sup>7</sup>, se, da un lato, si può constatare la grande quantità di riferimenti a quello che potrebbe essere il modo di vivere di un prete le proprie relazioni interpersonali, dall'altro, credo non sia possibile negare che, se per quanto riguarda le dimensioni intellettuale, spirituale e pastorale, comunque, nei seminari ci si è specializzati e si sono attivati molti percorsi specifici<sup>8</sup>, non stanno così le cose per quanto riguarda la formazione alla relazione interpersonale. In altre parole: la *RFIS*, come è suo compito, elenca le «cose» a cui formarsi, lasciando, ovviamente, i «come» alle *Ratio* elaborate dalle conferenze episcopali nazionali. Il problema è che fin qui – e in attesa delle *Ratio* nazionali – i «come» non mancano, tranne che, appunto, per la dimensione umana e, in particolare, per tutto ciò che riguarda il modo di vivere da celibe, nel rapporto con se stessi, con gli altri e pure con Dio. Credo che questo stato di cose sia il frutto incolpevole di una ingenuità: se per la formazione intellettuale, per quella spirituale e per quella pastorale, occorrono strumenti di cui dotarsi, giacché si tratta di campi nei quali «nessuno nasce imparato», si è ritenuto – appunto: ingenuamente – che l'interpersonalità sia qualcosa che spontaneamente si acquisisce a partire da una scelta di vita e da una molteplicità di incontri con persone e situa-

<sup>7</sup> Cf S. GUARINELLI, «La formazione del seminarista con orientamento omosessuale. 2», 506-509.

<sup>8</sup> Basti pensare alla quantità degli insegnamenti impartiti e all'articolazione del percorso di studi previste per giungere al sacerdozio. Cf *RFIS*, nn. 153-187.

zioni concrete. In qualche modo, cioè, si è assunto implicitamente quanto fa ogni uomo, e ogni donna, che a un certo punto decide di mettere su famiglia e va a vivere con qualcuna, o qualcuno, da cui, magari, in futuro, avrà pure dei figli. Nonostante la grande complessità di ciò che significa essere marito o moglie, oppure padre o madre, nessuno si prepara a esserlo con un itinerario di studi paragonabile, perlomeno quantitativamente, a quello che suppone una formazione al sacerdozio. Se dovessi dire che questo è precisamente l'obiettivo di un corso per fidanzati di quelli che si attivano nelle parrocchie, non pochi penserebbero che la mia affermazione altro non sia se non una battuta umoristica.

Fino a non molti anni fa, probabilmente, formarsi a una affettività da celibe era considerato qualcosa di più scontato. E in qualche modo lo era. Non la sessualità, ma certo la sua visibilità era tenuta quanto meno separata; inoltre, almeno culturalmente, era ancora forte il suo legame con la relazione matrimoniale o di coppia e, in anni ancora precedenti, con la paternità e la maternità. Questo legame permane, ma è stato diffusamente affiancato, e culturalmente legittimato, da una ricerca del benessere che è concentrata in modo significativo sul singolo e non altrettanto sulla relazione affettiva stabile. In altre parole: la sessualità «serve» prima di tutto a stare bene, a vivere bene. Nessuno ha mai detto, certo, che dovrebbe servire a vivere male; eppure, nel legame più stretto con il benessere finisce in secondo piano, paradossalmente, la relazione con l'altro e con il bene (che è più del benessere) per sé e per l'altro. Si può giungere dunque a ignorare, o praticamente a trascurare, l'importanza dell'integrazione sessuale e affettiva, nonché il coinvolgimento del Sé, cioè dell'identità psicologica, anche laddove si dichiara che può esserci una vita sessuale attiva più simile al consumo, che al coinvolgimento (di sé e del Sé).

La complessità che nel presente investe le relazioni interpersonali, affettive e sessuali, è notevole e riguarda *tutte* le scelte di vita, matrimonio e vita di coppia compresi. Nel celibato, tuttavia, abbiamo una differenza che lo rende possibilmente più problematico, perfino vulnerabile e, addirittura, eventuale complice maldestro di uno sviluppo psicologico non positivamente orientato all'integrazione della personalità. La differenza, rispetto a questo tema, sta proprio nella possibile mancanza degli «altri». La considerazione non è banale. Gli altri, in questo caso, non sono soltanto coloro con i quali si può giungere a costruire una positiva, intensa relazione di intimità, psichica, fisica e sessuale. La mancanza di altri, qui, si riferisce piuttosto a una penuria di riscontri che potrebbe favorire la

debolezza, ma perfino l'assenza di quel principio di realtà che è un buon catalizzatore per lo sviluppo umano. La mancanza di *feedback* – positivi o negativi che siano – e, soprattutto, da un certo punto in poi, la sensazione che se ne possa fare a meno, può condurre inavvertitamente a distanziarsi dalla vita e dalla sua concretezza, al di là degli studi e delle competenze che si posseggano. In uno slogan: da soli è più facile «farsi il proprio film» e giocare a interpretare la vita come se di quel film si fosse i soli protagonisti. La presenza di un altro – almeno uno – sufficientemente intimo, non fornisce ovviamente garanzie assolute, ma certo introduce una possibile nota di realismo che impedisce che «si reciti a soggetto» (commedia o tragedia che sia).

Non vorrei semplificare eccessivamente: esistono infatti anche complicità di coppia altrettanto distorcenti, vere e proprie *folie à deux*<sup>9</sup>. Si riconoscerà tuttavia, almeno in un bieco calcolo delle probabilità, che due sguardi diversi sulla medesima realtà, più facilmente di uno solo neutralizzino derive proiettive. In altre parole: il matrimonio, la vita di coppia, ma perfino l'amicizia intima rappresentano almeno una sfida salutare allo sviluppo, quale che sia la situazione di vita che ci si ritrovi a vivere.

Da questo punto di vista, perciò, il primo «formatore», ad esempio, *alla* vita di coppia o *nella* vita di coppia, è «l'altro» o «l'altra». Un uomo sposato, alle prese con il suo primo figlio, molto probabilmente non avrà seguito alcun corso di formazione alla paternità, ma i suoi primi formatori sono sua moglie e, soprattutto, la maternità di sua moglie. Qualcosa di analogo, ovviamente, varrà anche per lei, senza trascurare, poi, il cambiamento fisico che la maternità comporta. In quella tensione fra natura e cultura (*nature/nurture*) che è il vero «motore» dello sviluppo umano, non possono essere messi in secondo piano nella vita di una coppia, per la maternità (ma pure per la paternità, seppure in un modo qualitativamente e quantitativamente meno rilevante), i cambiamenti nella parte fisica. Anche in questo caso, essi rappresentano comunque una sfida allo sviluppo, nell'orizzonte di una condizione nuova e assolutamente reale.

Tutto questo nel celibato non si dà. E la parte fisica è presente soprattutto nella sua... assenza, cioè a partire da quella che (fisicamente) è esperienzialmente una mancanza. Di fatto, il celibe potrebbe non essere sollecitato a un cambiamento, giacché egli potrebbe ritenere – nei fatti, e a

<sup>9</sup> Cf R.J. CAMPBELL, *Psychiatric Dictionary*, Oxford University Press, New York NY 1989<sup>6</sup>, 288.

torto – che la condizione del celibato sia *solo* relativa alla mancanza e che, eventualmente, il cambiamento di cui tenere conto o la sfida a cui rispondere sia piuttosto quella di interagire comunque con una parte fisica, con un corpo, che, pur non indipendente dalla personalità (cioè dalla parte psichica), mantiene per una grande quantità di dinamismi una autonomia più o meno relativa. In altre parole: il celibe potrebbe ritenere che ciò che lo riguarda andrà nella linea dell'autocontrollo, della vigilanza, perfino della lotta nei confronti delle «tentazioni» del corpo, comunque «vivo e vegeto».

Le cose, in realtà, sono assai più articolate: certi modi di pensare al corpo – si dica o non si dica, si riconosca o non si riconosca – vanno nella direzione della «macchina umana», quasi fossimo *nel* corpo, semplicemente «a bordo» del corpo, ove, però, questo strano «veicolo» godrebbe del privilegio della guida autonoma, almeno per alcuni percorsi. Nonostante la metafora apparentemente avanzata, le cose non stanno così e, anzi, penso proprio che quell'immagine si fondi su un paradigma obsoleto.

L'intreccio mente-corpo, infatti, ha a che fare niente meno che con le strutture stesse dell'esperienza, compresa l'esperienza di essere quello che si è. L'essere quello che si è e pure l'esperienza di essere quello che si è, rifluiscono in tutte le scelte di vita e, ovviamente, nell'esperienza di vivere quelle scelte di vita.

#### IV. ALCUNI CAMBIAMENTI EPOCALI

Qui il dilemma già accennato fra natura e cultura si rivela decisivo a evidenziare come alcuni cambiamenti epocali rifluiscono in modo importante sulle strutture dell'esperienza. E tutto ciò accade perché modificandosi la *rappresentazione sociale*<sup>10</sup> di alcune istanze (fisiche, psichiche, sessuali), si modifica in modo importante anche l'esperienza di essere sé. Al riguardo, può essere insidioso un percorso formativo che non consideri o, di fatto, non assuma quei cambiamenti epocali. Ciò può condurre a esiti diversi, comunque caratterizzati da una dose notevole di problematicità, quando non di vera e propria patologia psichica.

<sup>10</sup> Cf S. MOSCOVICI, *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 2005, 12-21.

### *1. La cultura della rete*

Provo a esemplificare. Molteplici sono i cambiamenti che hanno contrassegnato la cultura negli ultimi trent'anni. Alla novità dei contenuti (che in se stessa non è una novità), occorre aggiungere qualcosa di inedito: se in passato serviva precisare – e per taluni aspetti, bisogna farlo ancora – che i cambiamenti si riferivano in modo specifico alla cultura cosiddetta *occidentale*, nel presente una tale caratterizzazione non è altrettanto marcata. Penso, in concreto, all'influsso della rete, vero e proprio ambiente vitale e non semplice strumento per moltissime persone e, in modo del tutto particolare, per le giovani generazioni. Rispetto a internet e al suo utilizzo, i diversi «mondi» si assomigliano assai di più di quanto non accadeva per moltissime altre cose, talune delle quali tutt'altro che secondarie, quali i diritti civili, la libertà di espressione, l'accesso ai beni e ai servizi essenziali, la qualità della vita, ecc., per non parlare poi della diversità di lingue, usanze e costumi.

In anni recenti, poche cose, probabilmente, hanno modificato le strutture dell'esperienza così come la cultura della rete concretamente sta facendo. La rete, infatti, non è soltanto o soprattutto un sistema di valori che interpella il livello cognitivo e il livello emotivo dell'esperienza. In modo inedito, appunto, la rete è anche un «fatto» fisico che oltre al cognitivo e all'emotivo, investe il corpo, l'interpersonalità, ma perfino l'identità psicologica (il *Sé*). Mi permetto di sottolineare il fatto «fisico» da cui parte la ricaduta sulle strutture dell'esperienza. Questo è veramente inedito. I valori possono persuadere agendo sul cognitivo e sull'emotivo, ma in quel processo una parte importante è assegnata comunque al linguaggio. Nell'esperienza di internet, il linguaggio non è assente, ma non è prevalente, perché associato a una mediazione fisica che ristrutturava (o destruttura) alcune coordinate fondamentali della corporeità (propria e altrui). Tutto ciò è rivoluzionario.

### *2. La dittatura delle emozioni alla prova del controllo*

Assai prima dell'irruzione della rete nella cultura, avevamo assistito a un'altra irruzione, non meno importante: quella delle emozioni<sup>11</sup>. Al ri-

<sup>11</sup> Cf M. LACROIX, *Il culto dell'emozione*, Vita & Pensiero, Milano 2002; V. CAMPS, *El gobierno de las emociones*, Herder, Barcelona 2011.

guardo molto si è scritto e si è detto. Meritevole di approfondimenti ulteriori, perciò, non è soprattutto lo spazio emotivo e i modi in cui il suo rilievo incide sulle strutture dell'esperienza. Probabilmente ciò che dobbiamo meglio comprendere ora è l'interazione, ma perfino la complicità che vengono a prodursi fra l'enfasi data alle emozioni e la cultura della rete. Vero, eppure riduttivo, sarebbe affermare che la rete sia un ulteriore veicolo dell'emozionale. In realtà, essa lo trasforma, agendo – e tutto ciò è perfino paradossale – proprio su una delle proprietà essenziali dell'emozionale che, come suggerito dall'etimo stesso del vocabolo (*e-motus*), è la passività dell'esperienza a cui conduce. La trasformazione che la cultura della rete opera sull'emozionale è ingannevole e sottilmente manipolativa, giacché rende illusoriamente attivo ciò che in realtà è passivo. Come? Attraverso lo strumento del controllo, l'esperienza emotiva può essere attivata o disattivata, finanche separata dall'identità psicologica, dunque, al limite, perfino dissociata. In concreto: la cronaca ci riporta, ad esempio, episodi non infrequenti di estrema gravità (dunque, potenzialmente, di fortissimo impatto emotivo) all'interno dei quali gli spettatori (soprattutto giovani) assistono senza intervenire, ma filmando la scena con i propri *smartphone*. Non di rado, di questi comportamenti si dà una valutazione morale: essa trasmette sconcerto e perfino scandalo. È giusto scandalizzarsi, ma la sola interpretazione etica non funziona. Quei giovani non sono né cattivi, né sadici. «Semplicemente» si sono alterate le strutture dell'esperienza rendendo normale ciò che è patologico, appunto, cioè operando una «normale distorsione» della realtà.

### 3. *La visibilità della sessualità*

A questo singolarissimo e «nuovo» intreccio fra il rilievo dato all'emozionale e la «mentalità» della rete, aggiungerei un'ulteriore variabile che ci interessa perché coinvolge direttamente la questione del celibato. Anche per questa variabile, l'esordio ha anticipato quello della rete, ma, pure in questo caso, la rete ha fatto da potentissima cassa di risonanza e, di nuovo, modificando in modo importante alcune caratteristiche dell'esperienza. La variabile è quella della sessualità, anzi, più precisamente e come già accennavo in precedenza<sup>12</sup>, della *visibilità* della sessualità. Ricorro al

<sup>12</sup> Cf sopra, III.

termine *visibilità* per esprimere il fatto che la sessualità, nel presente, è diffusa in tutti gli spazi della comunicazione, in modo esplicito, ma riportando anche tutte quelle tensioni, luoghi comuni, ambivalenze che sono caratteristici della nostra epoca. Il risultato è che della sessualità si può parlare apertamente, esplicitamente; che dallo spazio sessuale provengono molti stimoli e a una grande molteplicità di livelli (da quello culturale-informativo, a quello pubblicitario; da quello televisivo e cinematografico, a quello della rete e dei *social*; ecc.); che quella sessuale risulta un'esperienza di facile accesso, sia per l'assenza diffusa, e culturalmente legittimata, di vincoli morali, sia per la sua raggiungibilità concreta. Tale esperienza può accadere sia all'interno di una relazione affettiva, sia all'interno di una relazione non affettiva, ma perfino «senza» relazione o secondo modalità dissociate di relazione, nello spazio del virtuale.

#### V. PORTANTI CULTURALI PER IL FORMATORE DI SEMINARIO

Pur consapevole della semplificazione a cui ogni generalizzazione può condurre, vorrei comunque provare a evidenziare alcuni comportamenti che procedono dall'intreccio delle variabili esaminate poco sopra (mentalità della rete, rilievo dell'emozionale, visibilità della sessualità) che, come «portanti» culturali, possono influire sul modo di essere formatore o educatore, oggi, in un seminario.

##### *1. Il gruppo come narrazione proiettiva*

Un gruppo di formatori o educatori, che sono anche preti, condivide alcuni dinamismi che sono propri di tutti i gruppi, ma con quella peculiarità, già anticipata, relativa alla loro singolare condizione di vita che, in qualche modo, sovrappone lo spazio professionale a quello affettivo. L'analogia con l'ambito della famiglia, seppure auspicata e talora usata come modello a cui ispirarsi<sup>13</sup>, non può essere del tutto corretta e nemmeno del tutto percorribile. Nella comunità di un seminario non ci si sceglie. Certo, nemmeno in una famiglia alcune relazioni sono «scelte»: un figlio non può scegliere nessuno dei suoi familiari. Allo stesso tempo, però, quella parte

<sup>13</sup> Lo fa anche la *RFIS*. Cf Introduzione 3 e i nn. 51, 52, 79.

fisica, di cui ho fatto cenno in precedenza<sup>14</sup>, stabilisce comunque una reciproca appartenenza, un punto di contatto biografico, al di là di ciò che è esplicito, verbale o verbalizzabile. In un seminario, tutto ciò è ovviamente assente.

Nella comunità di un seminario occorre che siano messe in atto alcune competenze che sono professionali, proprio per la conduzione di quanto richiesto dagli obiettivi per cui il seminario stesso esiste, quale istituzione formativa<sup>15</sup>. Nella famiglia, invece, tali competenze, almeno formalmente, non sono richieste.

Tutto ciò, a mio parere, posiziona in modo singolarissimo il prete formatore o educatore «dentro» e «di fronte» al gruppo del seminario, in generale, e, in modo più specifico, al gruppo dei seminaristi. Abbiamo a che fare, infatti, con una situazione che è, o può essere, straordinariamente simile a quella di una narrazione proiettiva.

Provo a spiegarmi.

Prendendo spunto da alcuni reattivi (*test*) psicodiagnostici<sup>16</sup>, una narrazione proiettiva è la risposta in forma di racconto che viene data a uno stimolo debolmente strutturato o non strutturato. In questo senso, perciò, lo stimolo più che attivare una reazione specifica, agisce da occasione per una risposta che potrebbe dirsi quasi preesistente, per forma e per contenuto. In altre parole: la debolezza o l'assenza di struttura dello stimolo impedisce che sia quello stesso stimolo a imporsi, assumendo cioè il controllo della situazione. Potremmo dire che il reattivo proiettivo riproduce la medesima logica che sottostà alla cosiddetta *neutralità* dello psicoterapeuta, in un percorso di terapia del profondo. Pare evidente che, come non è possibile una neutralità assoluta, così nemmeno potrà esservi uno stimolo talmente destrutturato da sollecitare una risposta puramente proiettiva. Potremmo affermare, a ogni buon conto, che in tal caso gli aspetti proiettivi saranno quanto meno prevalenti.

L'approccio narrativo alla personalità individuale è ormai di patrimonio comune. Non lo è altrettanto, probabilmente, l'estensione di quell'ap-

<sup>14</sup> Cf sopra, III.

<sup>15</sup> Cf *RFIS*, nn. 49, 134.

<sup>16</sup> Cf D. RAPAPORT - M.M. GILL - R. SCHAFER, *Reattivi psicodiagnostici*, Bollati Borin-ghieri, Torino 1981<sup>2</sup>, 263-272.

proccio alla psicologia sociale. È un vero peccato: l'arricchimento pratico e concettuale di una tale prospettiva è notevole<sup>17</sup>.

La vita sociale, la vita di un gruppo è una narrazione. Il racconto nasce dall'intreccio di una molteplicità di interazioni che sorgono all'interno di un conflitto identitario fra l'identità psicologica dei singoli (i loro *Sé*) e l'identità del gruppo<sup>18</sup>. Da questo punto di vista, perciò, la narrazione spiegata dal gruppo – con una immagine teatrale, potremmo dire ciò che il gruppo concretamente «mette in scena» –, non può tradursi né in un copione composto previamente e al di là dell'azione, ma nemmeno dalla scrittura risultante dall'intreccio delle molte identità individuali. L'identità del gruppo, infatti, «preme», dunque sollecita, agisce da stimolo possibilmente non neutro e, anzi, «informante». La risultante è in un dinamismo estremamente complesso e di interpretazione non facile o, perlomeno, non immediata. A ciò si deve l'apparente «stranezza», perfino l'apparente illogicità di alcuni comportamenti di un gruppo, ma, di più, di una persona che giunge a modificare profondamente la propria condotta quando vive o agisce all'interno di quel gruppo.

<sup>17</sup> Cf A. MACINTYRE, *Dopo la virtù*, Feltrinelli, Milano 1988, 111-134, 244-269; B. CZARNAWSKA, *La narrazione nelle scienze sociali*, Editoriale Scientifica, Napoli 2018, 16-22.

<sup>18</sup> Il soggetto entra in un gruppo qualsiasi con un proprio insieme di processi identitari, ma non è scontato che questi vadano a collimare con quei processi identitari che mantengono in vita quel gruppo. L'identità del gruppo potrebbe essere ricondotta a quell'insieme di processi che permangono al di là delle caratteristiche dei membri che, in modo contingente, ne fanno parte. Un esempio: si parla di una qualunque squadra di calcio e se ne ricostruiscono la storia, i titoli, ecc. Eppure, materialmente, alcuni degli undici giocatori facenti parte della formazione attuale, molto probabilmente non erano nemmeno nati quando quella stessa squadra vinse lo scudetto trent'anni addietro. L'identità del gruppo si mantiene perché poggia su una serie di simboli. Ad esempio: il colore della maglia. È difficile pensare che un giocatore appena incorporatosi in quella squadra entri in un conflitto identitario a motivo del colore di una maglia. Eppure, gli piaccia o non gli piaccia, la permanenza *del* gruppo e la sua permanenza *nel* gruppo esigono che il giocatore assuma come *proprio* quel simbolo. Il conflitto delle identità diventa assai più consistente quando qualche simbolo sociale o individuale entra in rotta di collisione o viene modificato dall'ingresso nel gruppo o dall'appartenenza dell'individuo al gruppo. Ho sviluppato questo tema in: S. GUARINELLI, «Conflitti e dilemmi dell'identità», *La Scuola Cattolica* 130 (2002) 751-805. Cf anche: G. SPELTINI - A. PALMONARI, *I gruppi sociali*, Il Mulino, Bologna 1999, 49-110.

## 2. *La trama del leader*

Il processo, così descritto in termini generali, presenta tuttavia alcune eccezioni. Esse riguardano in modo precipuo la figura del *leader*. Egli si trova, infatti, rispetto al gruppo e ai suoi membri, in una collocazione del tutto singolare: egli è *nel* gruppo, ma è soprattutto *di fronte* al gruppo. Esistono ovviamente diversi stili di *leadership*, ma, pur nella diversità delle tipologie, quella del *leader* è una posizione che, in qualche modo, lo rende simultaneamente «dentro» e «fuori» dal gruppo, coinvolto nei suoi dinamismi e, allo stesso tempo, a essi sottratto. Tutto ciò suppone che, nel suo caso, la modalità del conflitto identitario (individuo/gruppo) sia qualitativamente differente da quella vissuta da tutti gli altri membri del gruppo. E non solo: pur non potendo affermare che egli sia soltanto attivo rispetto al gruppo, a partire dalla sua peculiare posizione di governo (dunque di controllo), pare evidente che la narrazione sociale espressa dal gruppo dipenda in buona misura da lui.

È inutile dire che, ancora una volta, avremo significative differenze a partire dalle differenti personalità del *leader* e dalle differenti caratteristiche del gruppo. Vale comunque la pena rimarcare che, in quei casi in cui la personalità di colui che diventerà *leader* si caratterizza per una più o meno spiccata attitudine al controllo, la narrazione sociale facilmente si dispiegherà come spazio di narrazione individuale (cioè identitaria) del *leader*. In questo caso, dunque, potremmo parlare di racconto proiettivo: la narrazione sociale, infatti, agirà piuttosto da palcoscenico del *leader*, permettendogli di mettere in scena la sua *performance* di personalità.

## VI. L'ASIMMETRIA DELLE RELAZIONI

Questo stato di cose, presentato sommariamente nel riferimento alla figura del *leader*, non è peraltro una sua prerogativa, anche se, rispetto a quei processi attivati, il suo ruolo appare decisamente paradigmatico. Il prete formatore o educatore, soprattutto in un contesto di seminario, sia quale sia la sua posizione (cioè di *leadership* più o meno esplicita o istituzionalmente riconosciuta) corrisponde a molte caratteristiche che favoriscono una situazione del tutto analoga, con il possibile sviluppo, dunque, di una narrazione proiettiva.

La presenza del formatore/educatore nel gruppo dei seminaristi non è, né dovrebbe essere, all'interno di relazioni simmetriche. Il suo ruolo,

infatti, esige una collocazione differente. Il compito formativo, concretamente, corrisponde a una posizione di controllo. In termini dinamici, ciò si declina soprattutto in una parte attiva, di regia, almeno di tendenziale unilateralità decisionale ma perfino confidenziale, implicata nel rapporto con l'altro e, in modo del tutto particolare, con l'altro «formando».

Ora, in un seminario, colui che controlla, appunto, non è un professionista che deve «semplicemente» trasmettere ad altri le proprie conoscenze e competenze. Egli è un celibe che, anche a motivo di quella peculiare condizione e, soprattutto, per custodirla concretamente al di là dell'importanza o del valore che le attribuisce, si è dovuto allenare, più di altri, nel difficile esercizio di una disciplina della propria affettività e sessualità<sup>19</sup>. Si badi: non ritengo di esaurire la questione del celibato in quella del maggiore o minore autocontrollo; nemmeno penso che quello stesso autocontrollo debba riguardare soltanto il celibe. Allo stesso tempo, però, è innegabile che il «non celibe» possa permettere a quella parte fisica e alla sua relativa autonomia, di cui ho fatto cenno in precedenza<sup>20</sup>, di esprimersi con maggiore libertà. Da ciò, il celibe può disimparare una condizione dell'intimità che è il «lasciarsi fare», giacché ogniqualevolta è coinvolto il rapporto intimo (soprattutto se fisico, ma non solo) con una persona, colui o colei che lo vive riconosce di non poter mantenere del tutto la parte del controllo. Questo suppone un prezzo, un'incertezza, perfino una possibile insicurezza. Lasciarsi portare affettivamente da un altro è una sfida, con benefici indubbi, ma pure con costi non secondari, seppure talora non riconosciuti o non consapevoli.

Sebbene la parte fisica sia maggiormente in evidenza in quella rinuncia al controllo (almeno parziale), non è da trascurare anche la parte psichica. Ogni rapporto di intimità – sia essa fisica, o psichica, o fisica e psichica – sfida coloro che lo intrattengono a un «lasciarsi portare» da sé, dal proprio corpo e dalle proprie emozioni, ma pure dall'altro, dal suo corpo e dalle sue emozioni. L'intimità psichica comporta un vero e proprio trasferimento delle emozioni, dall'uno all'altro, in modo particolare per le persone

<sup>19</sup> È opportuno distinguere il controllo dalla repressione. Il primo segnala che la regia della personalità e, in modo particolare, dello spazio affettivo, è in mano alla persona. La seconda, invece, suggerisce che quello spazio affettivo viene trattato come se non esistesse. Il che equivale a dire che non viene trattato.

<sup>20</sup> Cf sopra, III.

empatiche, che può essere esaltante e, allo stesso tempo, assai faticoso e di non facile rielaborazione.

L'asimmetria delle relazioni, dunque, colloca il gruppo, rispetto al formatore o all'educatore di seminario, in una posizione che è analoga a quella della tavola illustrata di un *test* proiettivo<sup>21</sup>. Essa viene presentata al paziente di un percorso psicodiagnostico o psicoterapeutico, chiedendogli di scrivere una storia. Quella illustrazione *non* è materialmente una storia, ma nemmeno riporta al suo interno alcuna storia. Contiene tuttavia alcuni elementi che verranno percepiti e tessuti in una trama che, appunto, proietterà una molteplicità di processi e contenuti (cognitivi ed emotivi; morali e interpersonali) di quel paziente. In ciò abbiamo asimmetria, giacché il paziente ha un *textus* proprio, mentre l'illustrazione (lo stimolo) non l'ha. Il gruppo, appunto, agisce come stimolo debolmente strutturato, a motivo dell'asimmetria del suo rapporto con il formatore. A partire da quella asimmetria, le sue dinamiche non danno forma alla risposta, oppure la danno, ma in modo assai più debole di quello che potrebbe accadere là dove quello stesso formatore o educatore non agisse all'interno del proprio ruolo formativo o educativo, cioè in un gruppo di pari. A quel punto il gruppo si presta a mettere in scena la narrazione del formatore. Egli distribuisce proiettivamente sugli elementi (le persone e le relazioni) del gruppo frammenti più o meno integrati della sua personalità. Il fatto che lo faccia in forma narrativa significa che nel gruppo egli «si racconta», prendendo a prestito i membri del gruppo e facendoli diventare i protagonisti del suo racconto personale. Quel racconto è niente meno che se stesso<sup>22</sup>. Allo stesso tempo, a motivo dell'asimmetria che gli permette di avere la regia, cioè la scrittura del racconto, il formatore o l'educatore può dispiegare la propria narrazione, senza che siano in gioco in modo diretto quegli elementi della propria personalità che – se *agiti* in modo diretto – condurrebbero a timidezza, insicurezza, difficoltà, ecc.

## VII. ESEMPLIFICAZIONI

Credo che alcune esemplificazioni, a questo punto della trattazione, possano essere utili.

<sup>21</sup> Cf D. RAPAPORT - M.M. GILL - R. SCHAFER, *Reattivi psicodiagnostici*, 536-600.

<sup>22</sup> Cf R.D. HINSHELWOOD, *Cosa accade nei gruppi. L'individuo nella comunità*, Raffaello Cortina, Milano 1989, 205-211.

Le biografie non si assomigliano fra di loro. Non rivendico, dunque, la pretesa di individuare tipologie che coprano tutti i profili di personalità.

Sull'interazione fra la personalità e la forma concreta di una vocazione, mi sono già espresso altrove<sup>23</sup>. Sinteticamente: non considero l'una come «causa» dell'altra; la dialettica è più articolata e, soprattutto, non è questione che si debba affrontare dalla sola prospettiva psicologica.

### *1. Un celibato «rassicurante»*

Ciò premesso, non appare troppo strano che una persona caratterizzata da qualche timidezza o insicurezza o difficoltà (relazionale, affettiva e/o sessuale, ma perfino identitaria, cioè relativa in modo più complessivo all'immagine di sé<sup>24</sup>), si trovi tutto sommato a proprio agio nella condizione del celibe. Facilmente si ritroverà all'interno di relazioni asimmetriche, nelle quali sarà lui ad avere la parte di quello che «sta in alto», nella posizione di chi gestisce e non in quella di chi subisce. Da ciò potrà sentirsi «rassicurato». A ogni buon conto, questo stato di cose non significa necessariamente che l'insicurezza «controllata» da una scelta di celibato spenga il desiderio di intimità, fisica, psichica e sessuale, appunto<sup>25</sup>. I desideri non espressi, o addirittura rimossi, in realtà non smettono di esistere, anche se, talora, si fanno sentire attraverso una grande quantità di simboli e/o sintomi che non sono di immediata decifrazione e che non rimandano direttamente a ciò di cui sono simboli e/o sintomi.

### *2. Il racconto del Sé come ipertesto*

Quando parlo di insicurezza, intendo riferirmi, in un senso molto generico, a una caratteristica che, oltre a manifestarsi in modi diversi, può

<sup>23</sup> Cf S. GUARINELLI, «Intuizione vocazionale e costruzione della personalità», *Tredimensioni* 1 (2004) 26-41; pubblicato anche in: *La Scuola Cattolica* 132 (2004) 389-404.

<sup>24</sup> Può essere opportuno esplicitare che queste caratteristiche potrebbero essere profonde e non immediatamente visibili o consapevoli. Uno stile di personalità *narcisista*, ad esempio, parrebbe perfino ostentare una notevole sicurezza di sé e addirittura un particolare piacere nell'affascinare e nel fare innamorare. In questo caso, l'insicurezza è visibile nel fatto che egli, nonostante l'apparente spirito di seduzione e intraprendenza affettiva, non si coinvolga, se non raramente, in qualche relazione stabile. Cf G.O. GABARD, *Psichiatria psicodinamica*, Raffaello Cortina, Milano 1995<sup>2</sup>, 467-494.

<sup>25</sup> Paradigmatico, in proposito, il cosiddetto stile di personalità *evitante*. Cf *ivi*, 564-570.

avere anche provenienze differenti. A partire dalle riflessioni che facevo nel precedente articolo<sup>26</sup> sulla natura processuale e non strutturale della personalità (dunque pure delle sue caratteristiche qualitative), ciò che intendiamo con «sicurezza» (di una persona), in quanto processo, potrebbe non essere giunta a perfezionarsi nel corso dello sviluppo, ma potrebbe anche essersi perfezionata, eppure, nel contesto delle diverse situazioni che quella singola persona si trova (o si è trovata) a vivere nel corso della sua vita, potrebbe non riuscire a «funzionare».

Cosa significa tutto questo? Significa che una persona può avere avuto nel corso del proprio sviluppo – come laico, come seminarista, ma poi pure come prete – una buona relazione con lo spazio dell'intimità, salvo trovarsi progressivamente in una condizione (seppure non riflessa) di crescente «comodità», a partire dal fatto che rafforzandosi nelle posizioni di ruolo, la gestione di sé è parsa via via «più semplice». Un atteggiamento complessivo di chiusura rispetto all'intimità, in questo senso, può procedere sia da una rigidità evolutiva – ovvero da un atteggiamento difensivo che si è cristallizzato nel corso della biografia della persona –, sia da una sorta di «arretramento progressivo» rispetto all'eventualità di un qualunque coinvolgimento affettivo. Questa seconda circostanza, dunque, può prodursi in una persona che non aveva inizialmente alcuna disposizione difensiva, repressiva, nei confronti dell'intimità e che pure è andata via via favorendola, magari perfino impercettibilmente. La costante apertura rispetto all'intimità, infatti, ha per un celibe costi non secondari. La chiusura, in qualche modo, seppure a prezzo di una notevole semplificazione della realtà, risolve le tensioni perché elimina – o illude di poter eliminare – il problema alla radice.

In queste situazioni, il ricorso alla narrazione proiettiva può garantire una buona dose di compensazione per un prete celibe. *Le vite degli altri*<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Cf S. GUARINELLI, «La formazione del seminarista con orientamento omosessuale. 2», 511-513.

<sup>27</sup> Per comprendere la problematicità, ma pure le possibilità positive iscritte in una narrazione proiettiva, mi permetto di prendere a prestito il titolo di un film intenso e drammatico (*Le vite degli altri*, 2006) del regista Florian Henckel von Donnersmarck. Nel 1984, nell'allora Germania Orientale, un agente della Stasi di nome Gerd Wiesler, chiamato a spiare e sorvegliare la vita privata di un drammaturgo, sospettato di aver pubblicato un articolo di denuncia del regime, si ritrova immerso nella vita di lui, giungendo a cambiare la propria, ma non senza uno svuotamento del proprio ruolo sociale. In questo senso, perciò, l'identificazione con la narrazione sarà autenticamente, seppure dolorosamente,

possono rappresentare il testo che evoca il racconto del Sé, senza che si tratti del racconto di sé. A ciò, la cultura della rete contribuisce con un'enfasi inedita: rispetto al controllo, che permette un «gioco» maggiore con il vissuto emotivo, ma pure rispetto al testo, che diventa un *ipertesto*<sup>28</sup>, cioè un sistema di narrazioni il cui nesso logico non è interno, ma appartiene al soggetto. Queste permettono alla persona di navigare fra un testo e l'altro, in una logica non dissimile da quella delle condotte dissociative.

Il formatore o l'educatore, dunque, può «espandersi» nelle *vite degli altri*, mettendo in gioco una grande quantità di processi che rispondono a una molteplicità di istanze differenti: potrà identificarsi con la vicenda di questo o di quest'altro, manipolando le narrazioni secondo modalità dagli epiloghi diversi. Ad esempio: potrà essere duro ed esigente con quel seminarista che ha rimesso in questione la propria ricerca vocazionale a motivo dell'intensa esperienza di innamoramento per una ragazza, non tollerando che il suo «personaggio» possa scegliere diversamente da come egli stesso a suo tempo ebbe a decidere, o impedendogli di permettersi di decidere ciò che, a suo tempo, egli stesso non osò decidere. In modo analogo, seppure dall'esito contrario, egli potrebbe identificarsi con la trasgressione del seminarista coinvolto in una intensa esperienza eterosessuale o omosessuale, ammettendolo al discernimento per il presbiterato, nella logica – invero piuttosto «magica» – del desiderio di una integrazione del proprio Sé, e non piuttosto di una vera integrazione della biografia di quel giovane.

#### VIII. NARRAZIONE PROIETTIVA E IMMATURITÀ DEL CONTESTO

Lo sviluppo da parte del formatore/educatore di una narrazione proiettiva nella sua interazione con il gruppo del seminario e, in modo del tutto particolare, con il gruppo dei seminaristi, rappresenta un fattore di innesco importante per l'immaturità del contesto e, in un rapporto di causalità circolare, per l'immaturità del formatore stesso e per quella dei seminaristi. All'interno di questo stato di cose, ritengo che la variabile più compromessa sia precisamente la visibilità dell'altro. La problema-

terapeutica. La problematicità dell'identificazione con il racconto di altri, dunque, sta nel rimanere spettatore, perfino un po' *voyeuristico*, senza riconoscere l'appello a un cambiamento concreto, esistenziale, che può esigere una conversione radicale.

<sup>28</sup> Cf F. NASCIMBENE, «La matrice ipertestuale del Sé», in M. GIULIANI - F. NASCIMBENE, *La terapia come ipertesto*, Antigone, Torino 2009, 41-67.

ticità della narrazione proiettiva, infatti, sta soprattutto nella funzionalizzazione dell'altro, per il racconto del Sé. In questa prospettiva, l'altro non è più conosciuto nella propria identità, dunque non è più «visto» così com'è. Il formatore/educatore può non avvedersi di questo stato di cose, essendo spontaneamente mosso da un trasporto affettivo, che in qualche caso può giungere perfino all'esperienza di un intenso innamoramento, nei confronti di uno o più seminaristi, o del gruppo di seminaristi in quanto tale, o di alcuni suoi sottogruppi. In questo senso, perciò, egli potrebbe negare (pure a se stesso) la presenza di una logica di «sfruttamento» degli altri. Anzi, potrebbe perfino affermare di voler loro bene e, per questo, di volere il loro bene. Effettivamente – e per questo ricorro alla figura della narrazione proiettiva – egli non sta biicamente «usando» i seminaristi o il gruppo dei seminaristi in un senso puramente strumentale. In gioco, infatti, non c'è la medesima dinamica del mezzo in vista di un fine, ma quella del dispiegamento di sé. Da questo punto di vista, perciò, il mezzo non è soltanto usato, ma amato. In un certo qual modo si potrebbe perfino osare affermare che mezzo e fine sono la stessa cosa: il Sé del formatore/educatore.

Naturalmente questo ordine di processi può prodursi secondo livelli di intensità differenti e pure secondo modalità qualitativamente diverse, e, sicuramente, la «soluzione» di questo stato di cose e della sua possibile problematicità non può consistere nella decisione di un completo disinvestimento affettivo<sup>29</sup>. In altre parole: alla presenza di forme di dipendenza, di mancanza di distanza educativa, perfino di sconfinamento del formatore/educatore nell'intimità di singoli seminaristi o del gruppo dei seminaristi, non si dovrebbe opporre la logica contraria, di una distanza mossa, nei fatti, da un vero e proprio disinteresse per loro. In tal caso, infatti, verrebbe inviato un messaggio possibilmente controproducente, e per il seminarista, e per lo stesso formatore/educatore: quello della professionalizzazione del ministero. Il rischio consistente è quello di spianare la stra-

<sup>29</sup> La diversità dei ruoli educativi crea condizioni differenti nello spazio interpersonale. Ad esempio: un direttore spirituale, avendo normalmente a che fare con l'intimità delle coscienze, potrebbe essere più esposto allo sviluppo di una narrazione proiettiva e dovrà vigilare in proposito. Ciò non esclude, tuttavia, che altre figure educative (un rettore, o un docente), nei fatti, e seppure non legate direttamente al ruolo, possano creare condizioni analoghe.

da alla sterilità che, comunque, è una deriva possibile, non improbabile, ma evangelicamente non auspicabile in una scelta di celibato.

## IX. IL FORMATORE CON ORIENTAMENTO OMOSESSUALE O DISORIENTATO

A questo livello può collocarsi la questione dell'orientamento sessuale. Per quanto detto sin qui, e a partire dalle considerazioni sulla natura processuale della personalità e delle sue caratteristiche, la narrazione proiettiva in qualche modo «esige» una dipendenza, finanche un'attrazione, ove si attua quella percezione dell'altro come inconsapevole estensione di sé. Pare perfino ovvio, dunque, che quel formatore che avesse, a sua volta, un orientamento omosessuale o un disorientamento, ma pure quel formatore che fino a quel momento non aveva sperimentato e/o riconosciuto in se stesso un orientamento omosessuale e che, tuttavia, si trova, per le ragioni dette<sup>30</sup>, in una situazione di «arretramento progressivo», possano giungere a sperimentare un'intensa dipendenza, un'attrazione, che potrebbe (non necessariamente) rivestirsi di contenuti sessuali, ma che dal punto di vista dinamico svolgerebbe piuttosto la funzione di espansione del Sé nella narrazione proiettiva, e/o quella di identificazione con uno dei personaggi di quella narrazione.

### *1. Comportamenti problematici e deragliamenti*

Alcuni comportamenti possono rivelare questo stato di cose, giungendo talora sino a vere e proprie forme di deragliamento del formatore che, in tal modo, rischia di venir meno, e in qualche circostanza perfino gravemente, ai doveri e ai limiti connessi con il proprio ruolo formativo o educativo. Comportamenti sintomatici, ma tutto sommato non gravi, possono essere, ad esempio, quello di una presenza quantitativamente eccessiva nel gruppo dei seminaristi, soprattutto nella modalità del rapporto goliardico e/o inopportuno confidente, o che ricorre al pretesto di una condivisione su questioni teologiche, o spirituali, o liturgiche, o quant'altro, per realizzare una prossimità che, in realtà, è fatta soprattutto di presenza fisica. Si badi: per tutto quanto ho cercato di mostrare sin qui, si tratta di comportamenti che solo all'apparenza rispondono al risultato di

<sup>30</sup> Cf sopra, VII.2.

un insieme di relazioni simmetriche. Inoltre, quei comportamenti sarebbero da valutare attentamente e anche con l'ausilio di un osservatore esterno, soprattutto là dove il formatore/educatore avesse responsabilità importanti all'interno del percorso di discernimento vocazionale del candidato. Comportamenti più problematici, invece, possono essere quelli che segnalano una possibile compromissione o rottura dei confini: un eccesso di attenzione o di attaccamento nei confronti di qualche seminarista, il ricorso a qualche strategia seduttiva o manipolativa – seppure in buona fede – per mantenere il legame con questo o quel seminarista (denaro, regali, ecc.). Il fatto che un formatore/educatore si accorga di avere qualche «simpatia» nei confronti di questo o quel seminarista, è umanamente comprensibile e, in se stessa, non costituisce nulla di grave, né problematico. Tuttavia, va considerata attentamente a partire dal fatto che si tratta di un'esperienza affettiva vissuta *dentro* un'esperienza formativa e che l'intreccio dei dinamismi in gioco non è semplice e, soprattutto, che non è detto che sia conosciuto e riconosciuto dai soggetti coinvolti. Ciò che non è problematico in se stesso, dunque, può diventarlo se, in modo ingenuo o acritico, conduce a comportamenti di eccessiva intimità o intromissione. La valutazione di questo stato di cose, proprio a motivo della possibile inconsapevolezza di ciò che lo muove, non può essere lasciata alla sola prudenza delle persone coinvolte. È necessario che ogni formatore/educatore accetti che il proprio stile relazionale sia condiviso e valutato con gli altri formatori/educatori e/o con la figura di uno o più supervisori, e che nessuno proceda troppo semplicisticamente e presuntuosamente per conto proprio.

## 2. Indicatori promettenti

Nella personalità del formatore/educatore, indicatori indiretti che sono almeno promettenti per una relazione positiva nei confronti dei seminaristi – una relazione che sia, cioè, allo stesso tempo, affettiva e formativa –, sono, al contrario: la presenza di amicizie importanti e concrete (non solo «sulla carta») in altre relazioni *simmetriche*, e con persone che hanno fatto scelte di vita diverse (sacerdoti, laici/laiche, diaconi, religiosi/religiose, famiglie, ecc.) e, magari, che hanno diversi valori di riferimento (credenti, non credenti, ecc.) e non strettamente legate al ministero; la presenza di ambiti di interesse pastorale *anche* (non: *in alternativa*) in contesti esterni al seminario; una attenzione fattiva, non occasionale seppure circoscritta nel corso della settimana o del mese, a spazi di interazione con persone

che vivono situazioni di disagio (fisico, psichico, economico, sociale, ecc.); uno stile complessivo caratterizzato dalla riservatezza (che non corrisponde all'omertà), dalla trasparenza, dall'approccio diretto e non obliquo, non allusivo e/o elusivo, in modo particolare nei processi decisionali e nella gestione dei conflitti; la buona disposizione a farsi da parte là dove si ritiene (o altri ritengono) concluso il proprio servizio come formatore o educatore, favorendo *concretamente* l'avvicendamento, anche con il cambiamento della residenza fisica.

#### X. LO SDOPPIAMENTO FUNZIONALE DEL GRUPPO

Nei contributi precedenti, avevo cercato di evidenziare come la problematicità dell'orientamento omosessuale, all'interno di una formazione al celibato, stesse nel suo possibile legame con quelle che denominavo «patologie dell'alterità». Vi rientra ogni relazione affettiva «nella quale almeno una delle persone coinvolte [...] “vive” la presenza dell'altro alla stregua di un'estensione di sé»<sup>31</sup>. Parlare di «possibile legame» significa riconoscere una corrispondenza non diretta, più frequente, ma non esclusiva. Il che comporta anche che le medesime patologie possano prodursi all'interno di una personalità che dichiara un orientamento eterosessuale. La constatazione del legame, dunque, deriva da una maggiore probabilità, e questa fa leva su una interpretazione dell'orientamento omosessuale che, come richiamato più volte, non può essere isolato dall'intero della personalità.

Ritroviamo qui, dunque, alcuni dei processi che ho inteso far emergere accennando alla questione della narrazione proiettiva. L'im maturità del formatore rappresenta una variabile non secondaria per il consolidamento di una immaturità del contesto formativo. Esso, a sua volta, agirà sulla maturità/im maturità di quegli stessi formatori e dei seminaristi.

Il gruppo, a quel punto, si fa portatore di una soggettività propria. E i suoi membri, in qualche misura, saranno «portati» da quella soggettività, comunque condizionati (poco o tanto che sia), non necessariamente consapevoli di quei condizionamenti. Come accennavo in apertura, per comprendere quei processi, quella soggettività del gruppo, occorre accedere a un ordine di interpretazione differente e non altrettanto intuitivo, come potrebbe essere un approccio teso a capire il comportamento dei singoli.

<sup>31</sup> Cf S. GUARINELLI, «La formazione del seminarista con orientamento omosessuale. 2», 516-519.

Partirei dalla seguente constatazione: in un contesto di formazione al cui principio sta il Vangelo, dunque il dono di sé a imitazione di Cristo, per la costruzione del Regno di Dio, ogni atteggiamento stabile (quindi non occasionale) del formatore/educatore caratterizzato da modalità più o meno esplicite di autopromozione e, soprattutto, di considerazione dell'altro alla stregua di un prolungamento di sé, ma pure, al contrario, ogni forma di disinteresse per l'altro, finiscono per inviare un *doppio messaggio*<sup>32</sup> negativo e perfino pericoloso.

Per quanto esaminato sin qui, il conflitto delle identità così come evidenziato dalla psicologia sociale<sup>33</sup> presenta nel caso del sacerdote e, in modo ancora più specifico, del sacerdote formatore/educatore in seminario, una singolarissima caratterizzazione. A partire dalla nozione di narrazione proiettiva, l'eventualità di un contrasto percepito all'identità individuale si trasforma paradossalmente in una opportunità con una capacità attrattiva che può essere perfino elevata. Conseguentemente, in un modo ancorché non riflesso o non tematizzato, il funzionamento del gruppo può giungere a dipendere da due diversi ordini di processi: il primo obbedisce alla logica del palcoscenico, performativa di quelle narrazioni proiettive messe in atto dagli educatori, con la possibilità che si sviluppino nei seminaristi tratti di compiacenza. Questi, infatti, permettendo loro di «rimanere nella trama», favoriranno la coesione sociale e garantiranno a ogni singolo seminarista di identificarsi presso il gruppo e di corrispondere a quelle aspettative che, ovviamente, trattandosi di una logica formativa e comunque asimmetrica, chiedono loro dei risultati, un adeguamento, fosse pure di facciata. Il secondo obbedisce allo spazio autenticamente formativo, vocazionale, all'interno del quale, tuttavia, non sarà da trascurare – proprio come reazione al primo ordine di processi – la presenza di componenti oppositive, conflittuali e trasgressive, come modalità per

<sup>32</sup> Ricorro qui alla nozione di *doppio messaggio* nel senso di quello che Bateson chiama *doppio legame* (detto anche *doppio vincolo*). Nella sua definizione è niente meno che un «processo interpersonale che porta all'invalidazione dell'identità del Sé». Si tratta di una comunicazione paradossale e contraddittoria. Al di là della sua apparente inconsistenza, il doppio legame è alla base della patologia schizofrenica. Qui, almeno analogicamente, lo utilizzo in un senso sociale, a dire, comunque, il rischio di una sorta di schizofrenia gruppale. Cf L. CASADIO, *Tra Bateson e Bion. Alle radici del pensiero relazionale*, Antigone, Torino 2010, 48-55, 184; C. LORIEDO - A. PICARDI, *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli, Milano 2000, 90-102.

<sup>33</sup> Cf sopra, nota 18.

certi versi necessarie di autonomizzarsi dalla narrazione proiettiva<sup>34</sup> che li investe.

Assistiamo dunque a un possibile sdoppiamento funzionale del gruppo che rischia di distanziare le dinamiche affettive e identitarie da quelle formative e vocazionali<sup>35</sup>. La soggettività gruppale, come portante della maturità dei membri del gruppo, infatti, può favorire un vero e proprio sdoppiamento delle maturità individuali. Il che significa (o può significare) che alcuni seminaristi e alcuni educatori si ritrovino a «funzionare» secondo livelli diversi di personalità. Un primo livello, che è fatto di «serietà», «adulità», coinvolgimento reale nel processo formativo, e quant'altro; un secondo livello (da regredito a molto regredito) che può contenere al suo interno un vasto repertorio di «domande aperte» (infantili, adolescenziali, di identificazione sessuale, ecc.), più o meno razionalizzate da comportamenti o richieste apparentemente adulti.

In ogni caso, ogni frammentazione dei processi identitari finisce per indebolirli. Il formatore/educatore e il seminarista che vedono sdoppiati i processi della propria maturità, subiscono un indebolimento complessivo dell'identità psicologica. Da ciò, a un livello possibilmente regredito e perfino molto regredito<sup>36</sup>, verranno sollecitati quei dinamismi che, da un punto di vista evolutivo, spingono per la ricerca di una conferma, laddove questa viene meno anche a motivo della frammentazione identitaria.

<sup>34</sup> Una prassi non infrequente nei seminari è quella di organizzare feste nelle quali si coinvolgono i formatori/educatori, anche per prenderli in giro o farne la caricatura. Si tratta di un modo simpatico e irriverente di invertire l'asimmetria e, magari, tramite l'ironia, di liberare pure un po' di risentimento.

<sup>35</sup> Per queste considerazioni, mi ispiro in modo particolare alla distinzione operata da Bion in *assunti di base e gruppo di lavoro*. Cf W.R. BION, *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971.

<sup>36</sup> Regressioni o destrutturazioni importanti dell'identità psicologica non di rado finiscono per coinvolgere la dimensione fisica, corporea, emotiva. Essi corrispondono ai livelli di base della personalità e del suo sviluppo. Da qui, la richiesta volta all'altro può assumere un rilievo importante proprio a livello fisico, corporeo ed emotivo. Non che la parte intellettuale, verbale, scompaia; tuttavia, in quelle circostanze, può diventare meno rilevante.

## XI. CIRCOLI VIZIOSI

### 1. *Il formatore*

La narrazione proiettiva, dunque, permette al Sé del formatore/educatore di dispiegarsi nel racconto del gruppo e, tuttavia, giunge a un effetto che procede in una direzione contraria a quanto era ricercato in quel dispiegamento. La ricerca dell'identità così condotta, infatti, finisce per frammentarla, dunque, paradossalmente, la indebolisce. A ciò segue che quel Sé si dispieghi in modo illusorio, con il risultato di rafforzarsi ulteriormente nel bisogno di dispiegarsi. In una sola espressione: siamo giunti a un circolo vizioso che, per la sua stessa natura, non può interrompersi se non spezzandosi. Altrimenti può condurre a gratificazione e frustrazione, allo stesso tempo, ritrovando ogni volta l'una e l'altra, in una ricerca infinita che può stabilizzarsi come ricerca. A quel punto, può diventare uno stile di personalità (individuale e del gruppo). Oppure può illusoriamente spingersi oltre, dal pensiero ossessivo, alla pretesa di un «di più» sempre crescente (fisico, psichico, sessuale, ecc.), che può rimanere nell'immaginario, ma che può concretizzarsi, giungendo a conseguenze indesiderate, finanche gravi e fuori controllo, come i comportamenti di abuso.

### 2. *Il seminarista*

Il seminarista che viene a trovarsi all'interno di un contesto funzionalmente sdoppiato e che, da ciò, può attivare processi di maturità caratterizzati da un analogo sdoppiamento, può realizzare una singolare complicità con le questioni (aperte o ri-aperte) relative all'orientamento sessuale. Per tutto quanto scrivevo nel precedente contributo<sup>37</sup>, l'orientamento omosessuale e il disorientamento – poco importa se intesi come causa oppure come effetto di questo stato di cose – sono maggiormente vulnerabili rispetto a quei tre dinamismi (dipendenza; senso di inferiorità con conseguente bisogno coattivo di conferma; permeabilità dei confini psichici) che declinano in concreto l'im maturità relazionale.

Le possibili conseguenze sono molteplici: lo sdoppiamento può non ostacolare, su un versante, una buona *performance* scolastica, perfino

<sup>37</sup> Cf S. GUARINELLI, «La formazione del seminarista con orientamento omosessuale. 2», 526-527.

una buona conformità alla proposta formativa del foro interno e del foro esterno; ma può favorire, contemporaneamente, una certa insofferenza nei confronti dell'istituzione, dell'autorità, con ricadute possibili nel risentimento, nella critica un po' indiscriminata, a trecentosessanta gradi, ecc. Tutto ciò può investire oggetti diversi: dagli stessi formatori/educatori del seminario, al vescovo diocesano o al magistero del papa; dal mancato rispetto delle semplici regole della vita comune, a forme più consistenti di trasgressione, e altro ancora<sup>38</sup>. Su un altro versante, tuttavia, a partire da quei tre dinamismi accennati, possono sorgere, in modo perfino intenso, il bisogno di intimità e di identificazione. L'intreccio dei due, unito a una eccessiva, e ingenua, disinvoltura rispetto ai confini<sup>39</sup> può portare a forti esperienze di attrazione, innamoramento, che può condurre anche ad *agiti* sessuali.

A partire dalle riflessioni condotte sin qui, ritengo riduttivo giungere alla conclusione che «a fare problema» sia la possibilità di un orientamento omosessuale del seminarista. Non cogliere l'eventualità che al di sotto di quel sintomo si trovi una immaturità relazionale (del singolo e/o

<sup>38</sup> Il che può condurre a un esito apparentemente paradossale, ma tutt'altro che illogico. Non è escluso, infatti, che quel seminarista che contesta, contrasta, perfino rifiuta il messaggio formativo – a partire dal rifiuto che sente verso l'immaturità del formatore (o dei formatori) che più o meno riflessamente riconosce presente nella narrazione proiettiva –, giunga a riprodurre quel medesimo stile una volta diventato prete. Il seminarista, infatti, rifiuta il messaggio formativo anche perché lo sente intrusivo per la propria vita. Il che, tuttavia, è come riconoscerne l'efficacia, sebbene in negativo. Da ciò, non è escluso che, pur non volendolo, mentre lo contesta, con esso si identifichi e lo assuma come *proprio* stile, per il presente, ma, soprattutto, per il ministero futuro. In questo senso, perciò, stili educativi caratterizzati dalla manipolazione, dall'insincerità, dalla poca trasparenza, dal pettegolezzo, tendono a trasmettersi e a perpetuarsi anche in coloro che li contestano.

<sup>39</sup> Considero interessante il modo in cui, ad esempio, è cambiato il rapporto che il seminarista aveva e ha con la propria stanza. Nella logica un po' monastica della cella, a suo tempo la stanza era soprattutto lo spazio della preghiera personale, dello studio, magari dello scambio con altri su questioni vocazionali, ma pure ecclesiali, sociali, perfino politiche, ecc. Attualmente la stanza è il luogo dove uno può *riconnettersi* con il mondo di fuori, soprattutto grazie a internet. Non necessariamente essa ha perduto, per questo, la possibilità di essere uno spazio spirituale. Allo stesso tempo, però, a quella possibilità si sono aggiunte quelle dello sdoppiamento e della trasgressione. Questo apre la strada a forme diverse di compensazione e di intimità, reale o virtuale.

Su questo tema prendo spunto da alcune comunicazioni di Luca Bressan, anticipate da un suo scritto: L. BRESSAN, «Diventare preti nell'era digitale. Risvolti pedagogici e nuovi cammini. II», *La Rivista del Clero Italiano* 91 (2010) 167-186.

dell'istituzione formativa) significa, di nuovo, favorire uno sdoppiamento, favorendo dunque l'immaturità e rafforzando il sintomo. Il seminarista, infatti, pur di non rinunciare al proprio progetto vocazionale, potrebbe negare o tacere il proprio sintomo. Negarlo o tacerlo non significa soltanto o soprattutto non parlarne, ma trattarlo «a margine», come un corpo estraneo, da gestire, dunque, con il solo autocontrollo. Da questo punto di vista, perciò, anche il formatore/educatore incaricato del discernimento (di foro interno e di foro esterno) che adottasse la medesima strategia, non aiutando il candidato a interpretare il dato, sarebbe complice involontario di quello stesso sdoppiamento.

Lo sdoppiamento, mantenendo separati i livelli della personalità (del singolo, ma pure del gruppo), può tradursi in uno stile abituale, giacché, in tal modo, viene a crearsi un equilibrio che, seppure patologico, favorisce quella ricerca infinita di cui accennavo poco sopra, oppure – e più gravemente – la «doppia vita». La soggettività di un gruppo caratterizzato da quello sdoppiamento, può attivare, perciò, dinamismi incrociati di intimità/identificazione. In tal modo, il gruppo mantiene in vita il proprio malfunzionamento perché questo, paradossalmente, gli permette di sopravvivere. Alla base dell'idea di *lobby*, di cui talora si sente parlare e che evoca in modo inquietante l'immagine della setta o dell'associazione mafiosa, a mio parere c'è una necessità psicologico-sociale<sup>40</sup>. Essa diventa quella soggettività del gruppo che «crea» alcuni dinamismi per rimanere coeso. La «soluzione», in questo senso, non sta soprattutto nell'uscire allo scoperto, fare *coming-out* e dichiarare il proprio orientamento (e la sua eventuale incompatibilità con il ministero), ma nell'unità di vita e nella capacità di «vedere» l'altro (dunque di non strumentalizzarlo) che, pur non senza difficoltà, sono antidoti potenti per agire sull'immaturità relazionale.

## XII. CONCLUSIONI

Nei due precedenti contributi e, ora, in quello presente, ho inteso riflettere sulla questione dell'orientamento omosessuale di un seminarista in vista di un percorso formativo, puntualizzando inizialmente alcune coor-

<sup>40</sup> Per un approccio descrittivo all'interazione fra l'attrazione interpersonale e l'effetto della prossimità, cf E. ARONSON - T.D. WILSON - R.M. AKERT, *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 2013<sup>4</sup>, 203-225.

dinate che talora non sono sufficientemente esplicite nella considerazione del tema. Da qui, ho provato a riposizionare la questione all'interno di un orizzonte interpretativo, e non riduttivamente (e talora erroneamente) diagnostico. A mio parere, infatti, a seguire un approccio diagnostico basato su un criterio almeno discutibile di normalità, non è solo la psicologia del DSM, ma talora, almeno analogicamente, pure la prassi ecclesiale quando «include» o «esclude» a partire dalla presenza di un *tratto* che preso in modo isolato riduce la complessità, la ricchezza della persona e, possibilmente, occulta o può occultare il suo carisma, cioè la sua vocazione.

A partire da qui, e in considerazione del fatto che oggetto delle presenti riflessioni è una persona che si sta formando in vista di una scelta di vita celibe – e non di un celibato generico, ma «per il Regno», cioè qualificato in modo specifico da un contenuto e uno stile evangelici –, ho esaminato quali potrebbero essere le caratteristiche della personalità che parrebbero ostacolare proprio la qualità evangelica di una scelta di celibato. In ciò ho voluto declinare quanto la *RFIS* riconduce ultimamente alla maturità/immaturità di una persona. L'analisi del concetto di maturità (relazionale e affettiva) evidenzia quali parrebbero essere gli spazi di maggiore problematicità, in particolare in vista del ministero ordinato<sup>41</sup>. All'interno di un approccio interpretativo alle questioni dell'orientamento sessuale – oggi quanto mai complesso e non unanimemente condiviso su molti aspetti connessi con il genere –, ho cercato di mostrare come mai in un contesto di formazione seminaristica l'orientamento omosessuale e il disorientamento si mostrino più vulnerabili, cioè a rischio di una maggiore complicità con quegli spazi di problematicità. Riconoscere una maggiore vulnerabilità non equivale ad affermare l'esistenza di una relazione diretta o, addirittura, di causa ed effetto. In questo senso, perciò, anche per coloro che esprimono altri orientamenti, quegli stessi spazi di problematicità devono essere comunque oggetto di attenzione formativa.

Rispetto alla maturità, tuttavia, la sua natura di processo aggiunge due caratteristiche di grande rilievo: in primo luogo, non può mai considerarsi per «data» una volta per tutte. In questo senso, perciò, l'affioramento di comportamenti immaturi non è necessariamente da ricondurre a una vulnerabilità antecedente (dunque a una maturità presente ma solo apparente); in secondo luogo, la sua proprietà non appartiene in modo esclusivo alla

<sup>41</sup> Cf sopra, XI.2.

persona, ma alla persona *e* al suo contesto. In questa prospettiva, perciò, è di fondamentale importanza che il gruppo ecclesiale a cui quella persona appartiene nel suo percorso formativo sia in grado di favorire processi di maturità personale. Quei processi dipendono dalla maturità dei formatori e del contesto formativo.

Considero cruciale la questione e, tuttavia, nei fatti, oggetto di scarsa attenzione.

Il prete e, in modo del tutto particolare, il prete formatore/educatore, è a rischio di sviluppare narrazioni proiettive. Il rischio può diventare una risorsa se, come nel caso di Gerd Wiesler, protagonista de *Le vite degli altri*, lo sguardo sul gruppo e sui singoli e poi, ancora, la cura della loro formazione e ultimamente della loro vocazione e, infine, la passione educativa, diventano una sfida anche per la propria fede.

Il prete formatore dovrebbe essere consapevole di una tensione ineliminabile e costantemente da mantenere: il ruolo e l'asimmetria dei legami può gratificarlo al livello della sua identità psicologica. Da ciò, e senza avvedersene, egli potrebbe diventare un uomo «sicuro», rassicurato dalla propria funzione ecclesiale; un uomo che, di fatto, non vive amicizie profonde e alla pari, anche rispetto alla propria ricerca umana e spirituale; un uomo che, da un certo punto in poi, non si è accorto di non cercare più nemmeno Dio. L'uomo sicuro – seppure illusoriamente sicuro – non è in grado di prendersi cura<sup>42</sup> dell'altro. Sull'altro versante, la sua personale ricerca, la sua vita spirituale, le sue inquietudini e perfino il suo peccato non devono condurlo a dimenticare che egli svolge comunque un ruolo formativo.

Occorre avere cura di quell'equilibrio. Lo scivolamento su un polo o sull'altro di quella tensione favorisce l'immaturità del gruppo, rendendolo disfunzionale e contribuendo a non attivare i processi di maturità dei seminaristi. Una volta che il gruppo ha attivato una soggettività disfunzionale, è assai difficile porvi rimedio «dal di dentro».

<sup>42</sup> Cura è «una parola latina la cui origine viene ricercata nella radice *\*kwei*, da cui deriva *curiosus*, che in origine identificava chi si prende cura, e solo dopo ha identificato il curioso. Interessante anche il fatto che la parola “sicuro” sia la sintesi del latino *sine cura*, cioè senza cura, senza pensieri. [...] La cura ha dentro la curiosità» (R. DE LEONIBUS, *Prendersi cura. Accogliere, sostenere e co-creare attraverso la relazione psicoterapeutica*, Cittadella, Assisi 2017, 32).

Per le ragioni dette<sup>43</sup> il gruppo tende a sopravvivere secondo quella modalità. Da ciò si può trarre l'enorme importanza assegnata al *leader*, il quale «dal di dentro», ma, allo stesso tempo «di fronte» al gruppo, avvalendosi eventualmente di supervisori esterni, non dovrebbe considerare i formatori alla stregua di semplici professionisti, esecutori pure competenti di alcuni servizi, ma preti in equilibrio all'interno di quella polarità. Colui che ha la responsabilità di altri preti (un vescovo diocesano, un superiore di congregazione o di comunità religiosa, un vicario episcopale, un rettore di seminario, un parroco, ecc.) dovrebbe avere a cuore la fede, l'esperienza spirituale dei preti che gli sono affidati e la «normalità» delle loro relazioni, oltre che il servizio da loro svolto. Per giungere a quella cura non dovrà «spiarli», ma considerare seriamente che il servizio affidato permetta loro, obiettivamente, di avere uno spazio relazionale e spirituale adeguati. Può accadere che, proprio a partire dall'incarico ricevuto, lo spazio delle relazioni e l'esperienza spirituale risultino compromessi: che anche a motivo dell'incarico ricevuto – e per una grande quantità di ragioni possibili –, un prete non riesca ad avere cura dei propri legami e della propria fede. La cosa, già grave in se stessa, lo diventa doppiamente se si tratta di un prete formatore.

18 marzo 2019

<sup>43</sup> Cf sopra, XI.2.