

Stefano Guarinelli

LA FORMAZIONE TEOLOGICA
QUALE FORMAZIONE UMANA INTEGRALE

Spunti di riflessione a partire dalla pratica psicoterapeutica

SOMMARIO: I. UNA CIRCOSTANZA CHE SI RIPETE – II. ANIME DI UN PERCORSO PSICOTERAPEUTICO – III. L'ERMENEUTICA DEI SINTOMI – IV. FUNZIONI DEL SINTOMO – V. PERCHÉ DECODIFICARE IL SINTOMO? – VI. SINTOMO E DOMANDA DI SENSO – VII. CONSEGUENZE DI UNA DECOSTRUZIONE DEI SIMBOLI – VIII. LE ABILITÀ COGNITIVE NON SI DECOSTRUISCONO – IX. STRATEGIE PER LA DECOSTRUZIONE DEI SIMBOLI – X. UN DOPPIO RETAGGIO – XI. TEORIE DI UN'ESPERIENZA – XII. LE RAGIONI DI UNA FRUTTUSITÀ – XIII. POSSIBILI PROBLEMI – XIV. COORDINATE PER LA FORMAZIONE: 1. *La formazione teologica come esperienza di un'esperienza*; 2. *Una formazione che sa inquietare*; 3. *Insegnante o terapeuta?*; 4. *Intercettare e suscitare le domande di senso* – XV. MODI DI ESSERE DOCENTE DI TEOLOGIA: 1. *Il docente «estetico»*; 2. *Il docente «anestetico»*; 3. *Il docente «erotico»*; 4. *Il docente «antagonista»*; 5. *Il docente «empatico»*; 6. *Il docente «geometrico»*; 7. *Il docente «carismatico»*

La pratica psicoterapeutica sollecita il clinico a una continua revisione dei propri modelli di patologia e di cura, all'individuazione di nuovi modelli e talora perfino di nuove teorie. In questo mio contributo, tuttavia, la psicoterapia è la base per una riflessione che non vuole ritornare sui modelli o sui paradigmi della patologia o della cura. La psicoterapia non è soltanto una «tecnica», ma un racconto *della* persona *sulla* persona. Il che significa che se è necessario che una teoria della psicoterapia riceva le proprie indicazioni dall'antropologia di riferimento (più o meno esplicita che sia), non meno importante – seppure meno battuto come percorso – potrebbe rivelarsi il tragitto inverso: dalla psicoterapia all'antropologia. La pratica psicoterapeutica può offrire qualche chiave interpretativa per l'elaborazione dell'antropologia e, in modo particolare, dell'antropologia teologica?

In questo mio studio vorrei provare a rispondere a una tale domanda, declinandola, però, nel concreto di uno spazio circoscritto: quello della formazione. Enuncio così l'interrogativo: in che modo, attraverso quali

mediazioni, la formazione teologica può concorrere alla formazione integrale della persona?

I. UNA CIRCOSTANZA CHE SI RIPETE

Il dato di partenza, dunque, appartiene alla pratica psicoterapeutica e, nello specifico, consiste in un rilievo per me del tutto inaspettato al tempo degli inizi, sia perché non esplicitamente ricercato, sia perché non presente o non riscontrato nella letteratura sulla psicoterapia. Lo sintetizzerei così: coloro che già impegnati in un percorso di studi teologici affrontano, in parallelo e secondo una modalità del tutto indipendente, un percorso psicoterapeutico sembrerebbero giungere a migliori risultati nello studio della teologia¹.

Qualche puntualizzazione, tuttavia, si rende necessaria.

In primo luogo, ogni riferimento ai «migliori risultati» non può prescindere dalla valutazione del profitto scolastico. Il che, in concreto, rimanda alla valutazione numerica, concreta e formale (il famigerato voto). D'altra parte, però, con «migliori risultati» si dovrebbe intendere qualcosa di più complesso e allargato e che pur non ignorando la doverosa valutazione numerica sia anche al di là di questa. Dal mio punto di vista associa l'espressione «migliori risultati» all'assunzione e allo sviluppo di una cultura teologica, rispetto alla semplice presenza di un'erudizione teologica. Con la prima intendo la capacità di integrare la prospettiva teologica nella propria intelligenza di tutta la realtà². Con la seconda, invece, intendo la semplice acquisizione, perfino l'accumulazione di informazioni o di processi informativi, senza che a ciò corrisponda, *di necessità*, una trasformazione intellettuale, spirituale e morale. Ciò mi sembra oltremodo importante perché mostra l'implicazione delle capacità intellettuali, ma, allo stesso tempo, le ridimensiona o, quanto meno, non le rende esclusive. La possibilità di fare conto su buone disposizioni intellettuali è sicuramente auspicabile perché offre alla persona una risorsa in più per lo sviluppo complessivo della propria personalità. Di tale risorsa, il profitto scolasti-

¹ Il condizionale è d'obbligo. Nel presente contributo, infatti, ho inteso proporre alcune riflessioni sulla ragionevolezza del «dato di partenza». A rigore, perciò, dovrei parlare non di un dato, ma di un'ipotesi che procede dall'esperienza.

² Cf A. SCOLA, *Dio ha bisogno degli uomini*, Rizzoli, Milano 2016, 66-71; cf anche S. MURATORE (ed.), *Teologia e formazione teologica*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996.

co offre sicuramente una misura comunque non trascurabile. Allo stesso tempo, però, parlo non casualmente di *risorsa*, a segnalare non solo il suo carattere potenziale (più che fattuale), ma pure l'ulteriore insieme di processi di personalità che ogni risorsa coinvolge e che – per quanto ciò possa apparire paradossale – può portare talora a un incremento di costi in grado di superare i benefici. Un esempio concreto: una persona molto dotata intellettualmente che però avesse fatto della propria abilità intellettuale un tratto importante o addirittura *portante* della propria identità psicologica (*Sé*), potrebbe investire una grande quantità di risorse della personalità a favore del processo, più che del suo contenuto. Ciò è come dire: al di là delle ragioni più o meno consapevoli e più o meno remote, quella persona potrebbe investire in intelligenza soprattutto *per confermare di essere* intelligente (nel repertorio dei propri tratti), e meno *per essere* intelligente, cioè per *intus-legere*, «leggere dentro», la realtà. Quest'ultimo, infatti, altro non è se non lo scopo stesso dell'intelligenza. Non è scontato, però, che si giunga a un'intelligenza perfino molto sviluppata a partire da quello scopo o avendolo comunque interiorizzato. Un'intelligenza sviluppata soprattutto in funzione di se stessa (seppure inconsapevolmente) può appesantire la personalità, dissociandola dalla realtà e estromettendosi dal mondo. Il processo diventa così complesso e raffinato ma ripiegato su se stesso, da trasformarsi in una sorta di autismo cognitivo.

In secondo luogo, si potrebbe pensare che il fatto di seguire un percorso psicoterapeutico abbia delle ricadute positive sullo studio di *qualunque* materia e che il miglioramento non sia da relegare alla sola teologia. C'è del vero e una tale considerazione non sarebbe da scartare. Allo stesso tempo, però, realizzo come i modi di quelle ricadute siano diversi. A mio parere tutto ciò mette in evidenza una distinzione importante, di ordine qualitativo, che mi permetterà di esplicitare quale sia il tipo di miglioramento di cui parliamo.

II. ANIME DI UN PERCORSO PSICOTERAPEUTICO

Per procedere oltre, però, sarebbe utile un richiamo su ciò che intendiamo con psicoterapia. In realtà gli approcci sono estremamente variegati e risulta difficile racchiuderli in poche definizioni sintetiche. Credo sia possibile, però, raccogliere alcune anime comuni a ogni psicoterapia.

In primo luogo, è innegabile che il termine *terapia* sia applicato diffusamente nei contesti della cura, della guarigione, dunque, in definitiva,

nello spazio della patologia, sia essa fisica, o psichica, o psicofisica. Eppure il termine procede dal greco *therapon* che letteralmente significa piuttosto «servitore»³. Dunque *terapia* è soprattutto *servizio*, quindi *cura* ma nel senso del «prendersi cura», dell'«avere cura». Della cura, certo, fa parte anche quello straordinario servizio reso a un altro che è la cura da una patologia. In ogni caso il termine *cura* è più ampio e inclusivo.

In secondo luogo, benché il termine *psicoterapia* nel senso comune sia frequentemente associato alla «cura della mente», stando all'etimologia sarebbe da rendere con «cura con la mente», così come al suo parallelo *farmacoterapia* non corrisponde una cura *del* farmaco, ma *con il* farmaco. Il che significa che cura *della* mente e cura *del* farmaco sono espressioni corrette per la psicoterapia e per la farmacoterapia a patto che si tratti di genitivi soggettivi e non oggettivi. L'etimologia svela, perciò, che obiettivo principale della psicoterapia è quello di restituire la persona a se stessa, tramite... se stessa.

Dopo avere dunque depatologizzato la terapia, sarebbe ora di depatologizzare la *psico*-terapia. Prendersi cura di sé con la mente, infatti, include certo molte situazioni psicopatologiche, ma pure altrettante che non lo sono, quali il semplice desiderio di allargare gli spazi della propria conoscenza di sé, sia o non sia presente un quadro psicopatologico.

In terzo luogo, e come conseguenza di quanto evidenziato al punto precedente, possiamo dire, dunque, che protagonisti principali della psicoterapia sono il paziente e l'interazione che questi ha con lo psicoterapeuta. Lo psicoterapeuta «da solo», invece, assume soprattutto la parte dell'attore non protagonista. Da ciò segue uno degli aspetti apparentemente più sorprendenti della pratica psicoterapeutica, che vede lo psicoterapeuta parlare poco, talora pochissimo o addirittura mai, nel corso di ogni seduta. In effetti pretendere di restituire la persona a se stessa dandole consigli (fossero pure saggi) sembra sensato, ma è almeno vagamente contraddittorio.

In quarto luogo, ciò che di fatto succede durante una sessione psicoterapeutica non è se non «qualcosa» che è accaduto o che sarebbe auspicabilmente dovuto accadere nel corso dello sviluppo della personalità del paziente. Lo psicoterapeuta favorisce il campo interpersonale appropriato affinché quella situazione psicosociale o quella costruzione

³ Cf F. IMODA, «Sviluppo umano, luogo del mistero, e i colloqui di crescita», in ID. (ed.), *Antropologia interdisciplinare e formazione*, EDB, Bologna 1997, 159-216, 210.

evolutiva possa prodursi. In una tale prospettiva il «motore» dello sviluppo di quella persona è... lo sviluppo di quella persona e non già (o non principalmente) gli eventuali consigli dello psicoterapeuta (che infatti, in genere, non ne dà).

In quinto luogo, dunque, la psicoterapia, al di là dell'enfasi tecnica e concettuale, è una relazione interpersonale. E il rilievo di una tale interpersonalità non procede da semplici esigenze pratiche, ma dalla natura essenzialmente interpersonale dello sviluppo o della costruzione identitaria di ogni singola persona. In altre parole: la parte dello psicoterapeuta è essenziale, perché è essenziale l'interpersonalità a favorire (o a ostacolare) lo sviluppo della personalità.

III. L'ERMENEUTICA DEI SINTOMI

Ora, per quanto vagamente bizzarro, artificioso o perfino «esoterico» potrebbe sembrare a chi non lo conosce ciò di cui è fatto un percorso psicoterapeutico, in realtà, dall'elenco degli elementi che accomunano le diverse pratiche apparirebbe con sufficiente chiarezza la forte somiglianza che sussiste fra ciò che dovrebbe essere un «normale» processo di sviluppo (con tutti i suoi attori) e un percorso psicoterapeutico (con attori diversi, ma che fanno le parti di quelli «originali»).

Sarebbe mia intenzione, a questo punto, «navigare» fra approcci psicoterapeutici differenti e senza eccessive puntualizzazioni di merito, con l'obiettivo di estrapolare alcune questioni antropologiche di cui ora ci interessa la consistenza e non la paternità teoretica.

Ciascuno di noi all'interno di una qualunque relazione interpersonale presenta dei sintomi. Questi, benché nel senso comune siano associati alla presenza di un problema sottostante, in realtà sono semplici discontinuità del comportamento osservabile. D'altra parte, parlare di discontinuità senza ulteriori precisazioni, rende il sintomo e la sua rilevazione qualcosa di estremamente impreciso dal punto di vista scientifico.

Non può essere diversamente: il sintomo è un punto di domanda; non è soprattutto un dato.

Obiettivo del presente contributo non è di ricondurre la singola persona all'interno di un «contenitore» diagnostico, associando il sintomo a un problema, ma di giungere al significato, alla natura e alla funzione simbolica di quel sintomo. Soltanto attraverso la decodifica simbolica del sin-

tomo posso decifrare l'informazione di cui quello si fa carico⁴. A monte, però, sta una domanda ulteriore: come interpretare non già questo o quel sintomo, ma il fatto stesso del sintomo? Se è vero che il sintomo custodisce un'informazione, la presenza di quest'ultima dovrebbe presupporre l'esistenza di un informatore e di un destinatario. I problemi a questo livello, visibilmente, diventano almeno tre. Primo problema: chi è l'informatore? Secondo problema: chi è il destinatario? Terzo problema: come mai se di informazione parliamo, questa assume una forma simbolica, così da rimanere incomprensibile (parzialmente o del tutto) fino a che non venga decodificata? Qual è o quale potrebbe essere la ragione di un'informazione che appare criptata, quasi dovesse raggiungere il destinatario ma allo stesso tempo no? O quasi dovesse informare il destinatario della propria presenza, ma senza svelargli, nell'immediato, di quale tipo di presenza si tratti?

IV. FUNZIONI DEL SINTOMO

Se il sintomo ha un contenuto informativo, la sua forma simbolica sembra procedere da una duplice esigenza. In primo luogo, può essere il risultato di una trasmissione non verbale, nel caso in cui quella verbale fosse una risorsa non disponibile per la persona nel momento in cui l'episodio o la serie reiterata di episodi che hanno contribuito a produrre il sintomo si sono verificati. In secondo luogo, può essere il risultato di un'esplicita, seppure non consapevole, operazione di criptazione là dove la decodifica del sintomo, a prescindere da alcune condizioni, comporterebbe la rottura di un equilibrio in quel sistema psicosociale complesso che è la personalità. In tal modo è come se il funzionamento mentale «si cautelasse», inviando un'informazione che, però, esige la messa a punto di alcune condizioni interne al contesto di ricezione senza le quali quella stessa informazione non può essere ricevuta.

In altre parole: il sintomo sarebbe veicolo di una duplice informazione. Un primo contenuto informativo segnala la presenza di un processo psi-

⁴ Cf A. RACALBUTO - G. GIACONIA, «La relazione tra simbolo e sintomo», in G. GIACONIA - A. RACALBUTO (edd.), *I percorsi del simbolo*, Cortina, Milano 1990, 83-100. Sulla funzione simbolica in psicologia, cf anche: M. TREVI, *Metafore del simbolo*, Cortina, Milano 1986; sulla distinzione fra simbolo e sintomo, cf C. WIDMANN (ed.), *Simbolo o sintomo*, Magi, Roma 2012.

chico attivo; un secondo contenuto informativo segnala che la sola ricezione di quel primo contenuto informativo, in realtà, può destabilizzare il sistema della personalità. Il che – sia chiaro – non è necessariamente un male o, comunque, circostanza da evitare, a patto di saperlo e di agire di conseguenza e con una certa accortezza, affinché quella eventuale destabilizzazione sia a vantaggio dei processi di sviluppo.

Certo, riconoscere che il funzionamento mentale autonomo è in grado di procedere seguendo una strategia di comunicazione e di conservazione dei suoi equilibri interni così articolata e perfino sofisticata, parrebbe quasi roba da fantascienza. Eppure quello della produzione dei sintomi non è il solo ambito da cui si può cogliere la «raffinatezza» delle funzioni mentali autonome. Nella stessa direzione, ad esempio, procedono formalmente i cosiddetti *meccanismi di difesa*: essi possono giungere a livelli estremamente complessi di selezione e di attivazione senza che la persona «scelga» alcunché. Insomma: di ciò che governa il comportamento umano è di rilievo, nei fatti e al di là delle concettualizzazioni teoriche, la sua capacità di giungere a risposte estremamente composite, rispetto agli obiettivi ma pure rispetto ai modi, oltre la volontà deliberata della persona.

Ora, al di là del fatto che un tale stato di cose evidenzia un problema rispetto alla «logica», ma perfino all'etica che governa la porzione non volontaria dell'io, rimane comunque un ulteriore elemento da considerare, che sollecita una presa di posizione teoretica: il sintomo è *segno* o piuttosto *simbolo* di un'anomalia? La differenza sta, appunto, nella presenza o meno di un contenuto informativo. E si tratta di una differenza di non poco conto che sembra avere luogo nel carattere intenzionale⁵ del secondo, rispetto a quello fortuito o convenzionale del primo. In altre parole: il simbolo «parla» di ciò di cui è simbolo; il segno, invece, no o non necessariamente⁶.

⁵ Qui l'accezione di *intenzionale* è in senso filosofico-fenomenologico.

⁶ «Il segno è un significato arbitrario o convenzionale costituito socialmente, mentre il simbolo è un significato "motivato", cioè avente una somiglianza col significato; in quanto arbitrario il segno presuppone un rapporto sociale com'è chiaro nel linguaggio, mentre la motivazione (o somiglianza tra significante e significato) propria del simbolo potrebbe essere prodotta dal pensiero individuale» (M.R. DE ZORDO - A. LIS, «Modelli simbolici in psicologia genetica da Piaget a Werner e Kaplan», in G. GIACONIA, A. RACALBUTO [edd.], *I percorsi del simbolo*, cit., 1-21, 7).

V. PERCHÉ DECODIFICARE IL SINTOMO?

Riconoscere la natura intenzionale del sintomo quale simbolo legittima anche la sua decodifica. Questa, per le ragioni già evidenziate, non può che instradarsi verso due percorsi possibili, a partire da due ipotesi. Prima ipotesi: il simbolo fu intenzionalmente coniato – ove si badi di non scambiare *intenzionale* per *consapevole* – nel sintomo perché una comunicazione differente, per esempio mediante l'espressione verbale, non era una risorsa disponibile, nemmeno dal punto di vista evolutivo⁷. Seconda ipotesi: il simbolo fu intenzionalmente coniato per mantenere in vita una «questione aperta» che, come tale, non poteva essere messa a tacere e che allo stesso tempo, però, non poteva trovare una soluzione o una risposta adeguata. In questo caso il «non poteva» è da intendersi nel duplice senso del «non era in grado», oppure del «non v'era la possibilità».

Credo che a partire da qui si possano riconoscere la peculiarità e perfino la preziosità di un percorso psicoterapeutico. Là dove si identifichi nel sintomo la presenza di un contenuto informativo, il primo obiettivo sarà di creare le condizioni affinché quell'informazione possa essere raccolta, cioè possa giungere al destinatario e, da qui, essere ascoltata e rielaborata. In una tale prospettiva, la remissione del sintomo (che può tradursi molto concretamente in un ritrovato benessere psichico, ma talora anche fisico e psicofisico della persona), sarà da attribuirsi non direttamente alla sua scomparsa, ma all'esaurimento del suo compito informativo. In sostanza, «togliere» il sintomo senza ascoltarne l'informazione veicolata significa precludere l'ascolto di una domanda profonda che assai di più di un semplice «malfunzionamento», come ogni atto umano, intenzionale, è anche una domanda di senso.

In quest'ultimo passaggio ritrovo il punto di contatto con le riflessioni che sono oggetto del presente studio.

Lo sviluppo umano è attraversato da molteplici imperfezioni soggettive⁸. Gli stessi linguaggi della psicologia clinica e della psicologia evolutiva implicitamente constatano (nell'impossibilità di giungere a valutare,

⁷ È il caso, per esempio, di difficoltà o traumi evolutivi antecedenti lo sviluppo del linguaggio.

⁸ Va evidenziato il carattere *soggettivo* di talune imperfezioni, giacché esse sono utili e perfino necessarie (a alcune condizioni) per uno sviluppo adeguato della personalità. *Oggettivamente*, perciò, in alcuni casi, non si dovrebbe parlare di imperfezioni.

finanche a «misurare» – anche attraverso il ricorso a variabili numeriche – quanto adeguati dovrebbero essere i processi dello sviluppo umano) il fatto che ogni richiesta che il soggetto pone all'ambiente circostante sia destinata a un soddisfacimento che non può mai essere «perfetto». Si parla, infatti, di *frustrazione ottimale*, di *ritiro frazionato della gratificazione*, di *madre sufficientemente buona*, ecc. Se non fosse che si tratta di espressioni ormai assodate nella letteratura, potremmo reagire perfino con un pizzico di stupore di fronte a termini così vaghi all'interno di una riflessione scientifica.

Le teorie psicologiche hanno diversamente contenutizzato quelle richieste che il soggetto pone all'ambiente e che, in diversi modi, sono alla base del suo sviluppo psicologico (e psicofisico). Di fatto, sia che si parli di *bisogni*, *pulsioni*, *crisi psicosociali* o *sentimento sociale*, di *sintonizzazione convalidante*, di *rispecchiamento* e di molto altro ancora, va evidenziato il fatto che si tratta di istanze e di operazioni non accessorie, non opzionali per la persona.

Ogni prospettiva teorica che nel corso della storia della psicologia ha inteso trattare, fosse pure per analogia, il funzionamento di quell'insieme complesso di processi del sistema nervoso centrale che denominiamo *mente* «come se» si trattasse di un sistema di processi fisico (meccanico, energetico), biologico o cibernetico non può non scontrarsi con una singolare plasticità funzionale e strutturale (neurologica)⁹, ma soprattutto con lo sviluppo di una soggettività o di una intenzionalità sistemica che evidenziano comunque il riduttivismo dei modelli fisici, biologici e cibernetici. Un sistema meccanico e un sistema cibernetico, per esempio, potrebbero essere in grado di compensare e, in certe condizioni, perfino di autocorreggere un errore o un malfunzionamento, sia di tipo logico/funzionale, sia di tipo accidentale/strutturale. Altrimenti, nell'impossibilità di tutto ciò – per esempio quando un'eccessiva quantità di errori o di malfunzionamenti impedisce l'attivazione stessa dei processi di compensazione o autocorrezione – quei sistemi potrebbero non funzionare del tutto o funzionare male. Il sistema mentale, invece, di più e diversamente, non solo può compensare e autocorreggersi – e, pure, ovviamente, non funzionare o funzionare male –, ma può altresì mantenere attivo un processo che, al suo interno, non era giunto a completarsi adeguatamente. Ciò è come dire

⁹ Non presente nei processi fisici e in quelli cibernetici; presente, ma in modo quantitativamente e qualitativamente differente, in taluni processi biologici.

che se alla base di quel processo si trovavano un'istanza o un'operazione non accessorie per la persona, queste vengono messe come in stato di attesa, ma non vengono disattivate.

A quel punto la compensazione simbolica, nel sintomo, supporta una duplice informazione. In primo luogo, dinamicamente, mantiene in vita (fosse pure perseguendo un obiettivo non più realistico) il processo iniziale; in secondo luogo, informa dell'esistenza di quel processo. In questo senso, perciò, il contenuto simbolico del sintomo deve avere una qualche analogia con il processo di cui è sintomo, a differenza del segno.

VI. SINTOMO E DOMANDA DI SENSO

Perché il sintomo veicola una domanda di senso, al di là del malfunzionamento che segnala? Prospettive teoriche differenti convergono nel riconoscere una parte del tutto singolare alla percezione dell'«altro» personale all'interno degli stessi processi cognitivi. La cosiddetta *permanenza cognitiva* dell'oggetto avviene in prima battuta rispetto alle altre persone¹⁰. Il rilievo della questione sta nel fatto che qui si intrecciano, nella loro architettura iniziale, i processi di pensiero, i processi cognitivi e quelli affettivi. Poi, ecco giungere il linguaggio. Certo, di tutte le esperienze che qualificano l'umano, pare che il linguaggio abbia pochi eguali. Eppure, anche il linguaggio non è né *ab origine*, né, tanto meno, *ex nihilo*. Quali siano i legami di dipendenza con il pensiero, la cognizione e l'affettività è faccenda controversa. A ogni buon conto la successione cronologica delle linee di sviluppo suggerisce una precedenza della simbolizzazione rispetto al linguaggio¹¹.

Il fallimento o l'imperfezione evolutiva sono alla base della simbolizzazione nel sintomo, perché da ciò si mantiene in vita un processo, informando della sua presenza ma in modo criptato, giacché l'esplicitazione non simbolica rischierebbe di riprodurre il medesimo fallimento o la medesima imperfezione o, addirittura, nel caso di traumi, la loro riattivazione. D'altra parte, però, fallimenti o imperfezioni evolutive hanno sempre

¹⁰ Cf *ibid.*, 8-10.

¹¹ Cf G. GIACONIA - A. RACALBUTO, «Rapporti fra linguistica e metapsicologia», in Id. (edd.), 51-65.

a che fare con eventi interpersonali¹². Da qui cogliamo il nesso con la domanda di senso, che è poi, non di rado, il passaggio nodale di un percorso terapeutico. Ci accorgiamo della presenza di una tale questione, per esempio, nell'elaborazione terapeutica dei vissuti traumatici o di abbandono. In altre parole: nel percorso terapeutico, là dove il nucleo traumatico, di perdita o di sovrastimolazione, inizia a affiorare (dapprima negli atti mancati, nei sogni, nei sintomi fisici e psichici, nelle metafore, sino all'immagine mnestica), l'emozione associata all'evento o alla reiterazione degli eventi, si affianca a un interrogativo con una coloritura affettiva talora perfino più intensa e drammatica di quella connessa con l'evento stesso: «Perché?». Ovvio che quanto più è in evidenza la parte interpersonale legata a quell'evento o a quella reiterazione di eventi problematici, con il suo repertorio affettivo (ansia, dolore, perdita, abuso, sovrastimolazione, ecc.), tanto maggiore sarà, con buona probabilità, l'intensità anche emozionale di quel «Perché?».

Si potrebbe obiettare legittimamente che la domanda di senso, in realtà, sorga solo nella rielaborazione adulta dell'episodio problematico. Ciò è indiscutibilmente vero, ma non trascurerei l'eventualità che la domanda adulta permetta di retroproiettarci su una questione che, seppure priva del supporto linguistico e cognitivo dell'adulto, comunque esprime una logica di senso e, da ciò, sveli come la questione del senso sia di sua natura connessa con la produzione simbolica e, almeno in qualche misura, preceda lo sviluppo del linguaggio. A prova, almeno parziale, di ciò sta la logica dei cosiddetti meccanismi di difesa primitivi, quali, per esempio, la *scissione*. La scissione è frequentemente coinvolta negli eventi traumatici di provenienza interpersonale, quali l'abuso emozionale o sessuale. Essa favorisce, infatti, la possibilità che il buono e il cattivo vengano a contatto reciproco seppure in una impossibile integrazione, quando il cattivo e il buono *sono* materialmente la stessa persona (per esempio, il genitore abusante), in una situazione evolutiva all'interno della quale il bambino deve difendersi dall'uno, ma ha bisogno dell'altro. Soltanto trattandoli alla stregua di soggetti diversi egli garantisce a se stesso la propria sopravvivenza, psichica e talora anche fisica. Risponde tutto ciò a una domanda di senso? Posto in tal modo il quesito, certo parrebbe eccessivo. Eppure, a livello preverbale, quella strategia mostra l'incapacità del bambino di giungere

¹² A volte non nella causa, ma nell'inadeguatezza della loro rielaborazione. Si pensi, per esempio, a una malattia, o a un evento fisico traumatico, o a una menomazione fisica.

a integrare ciò che è contraddittorio. Questione che non si porrebbe se il funzionamento mentale rispondesse solo a una logica funzionale, per esempio di gratificazione dei bisogni. Nella scissione, invece, abbiamo almeno il precursore di una questione che è oltre la strumentalità del rapporto interpersonale per lo sviluppo, che potremmo verbalizzare («Perché tu che mi fai del bene, mi fai anche del male?») e che di fatto cerchiamo di verbalizzare nel colloquio terapeutico, ma che nasce e esiste anche in una forma non verbale o preverbale e comunque in grado di simbolizzarsi in un vasto repertorio di sintomi possibili.

VII. CONSEGUENZE DI UNA DECOSTRUZIONE DEI SIMBOLI

La psicoterapia interviene in molti modi, secondo molteplici strategie allo scopo di decifrare il simbolo custodito nel sintomo. Se valgono le riflessioni condotte sin qui, facilmente non sarà la messa a fuoco diretta del sintomo a permettere la sua decifrazione. Al contrario, con buona probabilità, la *confrontazione*¹³ diretta del sintomo potrebbe perfino condurre al suo rafforzamento. Attraverso approcci difficilmente generalizzabili e che sono da ricondurre a una grande quantità di variabili di cui lo psicoterapeuta dovrà tenere conto¹⁴, il percorso terapeutico favorisce la decodifica del sintomo, ove, però, occorre considerare che una tale decodifica non consiste (non necessariamente, perlomeno) nell'interpretazione verbalizzata del simbolo. Per questa ragione mi sembrerebbe più corretto parlare di *decostruzione* del simbolo.

È difficile, tuttavia, che la cosa sia priva di costi: facilmente la decostruzione del simbolo, nell'intreccio di un'interazione nella quale saranno presenti, secondo equilibri differenti, il verbale, il non verbale e il pre-

¹³ Dall'inglese *confrontation*: si tratta di esplicitare, da parte del terapeuta, alcuni aspetti conflittuali o contraddittori del comportamento che possono essere tali in modo inconsapevole o solo parzialmente consapevole per il paziente. La confrontazione è una sorta di «attacco diretto» e per questa ragione va preparata con cura e raramente viene indirizzata verso quei sintomi rispetto ai quali il paziente ha poca o nessuna libertà di azione. Cf P. DEWALD, *The Supportive and Active Psychotherapies*, J. Aronson, Northvale NJ 1994, 184.

¹⁴ Carattere sintonico o distonico del sintomo; forza/debolezza, flessibilità/rigidità della personalità del paziente; qualità dell'interazione terapeutica; presenza/assenza di ipotesi interpretative che collocano la profondità evolutiva, la precocità temporale, della prima produzione del sintomo; capacità introspettiva del paziente; ecc.

verbale, lascerà allo scoperto, riattiverà o farà uscire dallo stato di attesa quelle istanze o quelle operazioni di cui facevo cenno in precedenza e che sottostanno alla produzione del simbolo.

Cosa significa tutto ciò? In concreto significa che nel corso di una psicoterapia e secondo tempi, modi e intensità non facilmente prevedibili all'inizio, il paziente potrà sperimentare ansia, dolore, rabbia, inquietudine, «non senso», ma pure un *senso del Sé* via via più primitivo o comunque differente da quello degli inizi; a tutto ciò, in una altalenanza che potrebbe comportare pure qualche smarrimento, potranno affiancarsi anche un certo sollievo, un senso di maggiore libertà e di autenticità. L'affacciarsi di una situazione del genere nel corso di una psicoterapia va osservato con grande cautela, ma salutato anche con ottimismo: rappresenta un *kairos* di prima grandezza per il progresso della persona che affronta un percorso psicoterapeutico, una grande opportunità di sviluppo. Nell'immediato, però, ciò che è evidente è la sospensione o addirittura la fine della funzione compensativa dei simboli.

VIII. LE ABILITÀ COGNITIVE NON SI DECONSTRUISCONO

A margine delle considerazioni precedenti, credo sia di rilievo una constatazione che proviene dalla linea cognitiva dello sviluppo. Ogni decostruzione dei processi della personalità – che in modo importante investono le istanze emozionali e i costrutti complessi che su di esse fanno leva, quali il Sé – non coinvolge direttamente i processi cognitivi. Il funzionamento intellettuale non regredisce come potrebbe regredire il Sé. Se accade, però, che ci si trovi all'interno di una regressione dell'identità psicologica, questa potrà condizionare i processi di pensiero, ma senza modificarne l'organizzazione e il funzionamento propri¹⁵.

Un tale stato di cose, in prima battuta, parrebbe rassicurante, ma in realtà lo è solo in parte. Il fatto che i processi di pensiero rimangano intatti in se stessi, seppure sollecitati o frenati da quanto sta accadendo negli altri spazi della personalità, può condurre a esiti perfino contrapposti.

In positivo, può accadere che grazie a quei processi di pensiero il paziente vada alla ricerca di una sintesi nuova, diversa, in grado di integrare tutto quanto sta affiorando: «Ciascuno è dotato di una sua identità cogniti-

¹⁵ Cf V. MACCHI CASSIA - E. VALENZA - F. SIMION, *Lo sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna 2104.

va mai del tutto dissociabile da quella emozionale, sentimentale, valoriale e via dicendo»¹⁶. Il che significa che la sfida della decostruzione simbolica coinvolge anche lo sviluppo cognitivo e esso può intervenire non solo sostenendo la parte temporaneamente più vulnerabile, ma anche rafforzando se stesso, alla ricerca di nuove soluzioni identitarie che possono incrementare quell'intelligenza della realtà di cui facevo cenno in apertura.

In negativo, invece, lo sviluppo cognitivo può colludere con quanto la decostruzione simbolica lascia allo scoperto, facendo intervenire nuove strategie di compensazione, tra le quali l'eventualità che lo stesso processo cognitivo diventi un nuovo simbolo. Il fatto di sperimentare una decostruzione simbolica, anziché essere vissuto come sfida per una migliore intelligenza di sé e della realtà tutta¹⁷ può portare a investire sulla parte forte, ma in senso difensivo e non adattivo. Può succedere, per esempio, che una persona affetta da un disturbo narcisista della personalità «destrutturati» la propria grandiosità patologica, ma per sostituirla con una intellettualizzazione massiccia della propria condizione. Può accadere così che un narcisista patologico diventi un esperto («il più grande esperto mondiale») di narcisismo, ma senza aver fatto realmente i conti con quei processi profondi che hanno prodotto quel narcisismo nella *sua* personalità. In altre parole: egli non ha smesso di essere narcisista, ma ha perfezionato i modi per far credere agli altri e forse pure a se stesso di non esserlo, avendo (forse) scoperto di esserlo.

IX. STRATEGIE PER LA DECOSTRUZIONE DEI SIMBOLI

A partire dalle considerazioni precedenti, potremmo dire dunque che, in termini generali, un percorso psicoterapeutico provvede a quella decostruzione, non necessariamente «attaccando» il repertorio simbolico del paziente, ma creando previamente uno spazio di sicurezza che rappresenta il «racconto alternativo», lo spazio simbolico non compensativo (o meno compensativo), il gioco provvisorio, all'interno del quale il paziente spe-

¹⁶ D. DEMETRIO, «Da una ricerca esplorativa altre risonanze, altri contesti», in ID. (ed.), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995, 9-12: 10-11.

¹⁷ «L'oggettività genuina è il frutto della soggettività autentica. La si può raggiungere solo raggiungendo una soggettività autentica» (B.J.F. LONERGAN, *Il metodo in teologia*, Queriniana, Brescia 1975, 310).

rimenta sì quella decostruzione, ma, allo stesso tempo non percependola come se fosse senza via d'uscita, senza alternative¹⁸. Una tale circostanza rischierebbe di condurre a un'ansia perfino paralizzante, a una pericolosa destrutturazione, magari senza ritorno, oppure, più probabilmente, a una acutizzazione dei sintomi o alla comparsa di nuovi sintomi¹⁹. Si badi bene che l'espressione «racconto alternativo» non corrisponde all'esistenza di narrazioni verbali. Queste *potrebbero* essere presenti, per esempio, nel ricorso da parte del terapeuta a metafore verbali. Allo stesso tempo, però, metafore non verbali possono essere ugualmente presenti, nel gioco della stessa interazione terapeutica. La relazione terapeutica può costituire essa stessa un racconto alternativo, là dove il terapeuta riconoscesse l'importanza di attivare *sensi del Sé* del paziente più primitivi o comunque non verbali o preverbali.

Naturalmente quello della decostruzione non è l'obiettivo finale della psicoterapia. Si tratta di un obiettivo intermedio in grado di favorire, di «far ripartire» lo sviluppo verso una migliore integrazione della personalità.

X. UN DOPPIO RETAGGIO

Viviamo all'interno di un doppio retaggio fuorviante, dunque doppiamente ingannevole.

Da un lato, come accennavo in precedenza, l'accostamento della pratica psicoterapeutica alla patologia rende la terapia qualcosa di distante dalla normalità della vita, soprattutto se consideriamo che l'evocazione stessa della parola *patologia* (in modo particolare se parliamo di *patologia mentale*) suscita probabilmente qualche presa di distanza in chi la sente pronunciare.

Dall'altro lato, l'identificazione dell'annuncio evangelico con una forma di insegnamento è corretta, ma potrebbe essere riduttiva se da ciò viene estromesso quel legame fra annuncio e cura che, invece, è in evidenza proprio nel mandato ai discepoli, così come presentato dai vangeli²⁰, in conformità con il modo stesso di essere di Gesù in mezzo alla gente²¹ e

¹⁸ Cf J. WEISS, *Come funziona la psicoterapia*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, 110-119.

¹⁹ Ciò che altrimenti è detto *effetto iatrogeno*.

²⁰ Cf Mt 10,5-8; Mc 3,14-15.

²¹ Cf Mt 9,35-38; Mt 14,13-21; Mc 6,33-44; Lc 9,10-17; Gv 6,1-13.

con il suo modo di «raccontare» (verbalmente e non verbalmente) il Regno di Dio. Proprio la presenza della cura associata all'annuncio o addirittura «dentro» l'annuncio, rende quest'ultimo una modalità almeno inedita di insegnamento e l'esperienza della fede qualcosa di analogo alla trasformazione complessiva della persona. Se nella semplice trasmissione di contenuti la presenza di colui che insegna (alla stregua di un catalizzatore) può favorirne più o meno adeguatamente il passaggio, nell'annuncio che è *terapia* l'interazione con chi annuncia è assai di più che un catalizzatore della cura e, anzi, essa stessa è fattore di cura. Ora, se la teologia è chiamata a riflettere *sulla* fede, parrebbe logico riconoscere che modificandosi la figura dell'annuncio, cambi anche l'esperienza della risposta all'annuncio.

Riflettere sulla fede che è risposta all'annuncio e alla cura non può prescindere da quella singolarissima modalità della rivelazione cristiana che è la forma del racconto. Personalmente mi sentirei di ricondurre nella categoria del racconto, proprio per quanto già evidenziato, non solo la forma di racconto della Parola di Dio, ma anche la testimonianza ecclesiale che, da un punto di vista psicosociale, è niente meno che una delle tante forme dell'interpersonalità.

Come nella psicoterapia, così la testimonianza dell'evento di Gesù è data nelle narrazioni scritte, in quelle narrazioni bibliche che sono normative delle narrazioni successive, dunque pure di quelle «narrazioni ecclesiali», verbali (Tradizione, Magistero, letteratura spirituale) e non verbali (strutture e relazioni ecclesiali), che sono le interazioni, i molteplici dinamismi interpersonali della comunione ecclesiale. Eppure, come nota Sonnet, «il paradosso è che la teologia stessa ha dato prova di amnesia nei confronti della potenza letteraria – e soprattutto narrativa – della Bibbia»²².

In altre parole, raccogliendo in una breve sintesi tutti gli elementi affiorati sin qui e cercando di prescindere il più possibile dai retaggi evidenziati, mi pare si possa affermare che la teologia (dunque pure la sua didattica) si riduce e si inesterilisce se trascura il suo essere una riflessione critica sul «racconto» di Dio, nelle sue diverse modalità, fra le quali, in posizione prioritaria, le narrazioni bibliche e le narrazioni ecclesiali.

²² J.P. SONNET, *Generare è narrare*, Vita e Pensiero, Milano 2015, 26.

XI. TEORIE DI UN'ESPERIENZA

Una teoria della psicoterapia non è essa stessa terapeutica, giacché non ne ha lo scopo, il metodo e nemmeno le condizioni. Eppure si tratta, comunque, della teoria di un sistema di esperienze e non della teoria di un sistema di idee o di fenomeni. Il che significa che la capacità di una teoria della psicoterapia di rendere ragione di alcune pratiche di cui talora la consistenza parrebbe perfino modesta, investe in modo esperienziale il terapeuta, giacché lo conduce a legittimare e rafforzare ciò che egli già sperimenta o coglie nell'intuizione di un momento, talora senza riuscire tuttavia a tematizzarne riflessivamente l'opportunità o l'inopportunità, la fecondità o la sterilità. In altre parole, trattandosi della teoria di un'esperienza che ha a che fare con la cura, lo sviluppo e la trasformazione della persona, essa si rende partecipe di quell'esperienza e, da ciò, almeno in qualche misura, è esperienza.

La teologia e la sua didattica condividono tutto ciò e vanno anche oltre. Vediamo meglio.

Se una teoria della psicoterapia deve rendere ragione, per esempio, dell'efficacia transizionale della metafora rispetto a quell'esigenza di creare uno spazio simbolico di sicurezza che permetta la decostruzione dei simboli che si sono cristallizzati in alcuni sintomi disturbanti per la vita del paziente, il suo modo di procedere si arresterà a legittimare gli aspetti formali della produzione metaforica. Nella terapia, infatti, la metafora ha una funzione strategica, ma non una pretesa veritativa. L'annuncio evangelico – un annuncio caratterizzato, guarda caso, da un ricorso diffuso alla figura metaforica della parabola –, invece, non è il semplice racconto alternativo, ma ha la pretesa di essere un racconto veritativo. Il che significa che una teoria di quel racconto non potrà limitarsi all'intelligenza critica degli aspetti formali, ma anche di quelli sostanziali, antropologici e teologici insieme. In questo senso, perciò, la teologia e la sua didattica sono un «racconto del racconto». Dunque essi stessi hanno e dovrebbero avere una portata esperienziale: «Qualunque sia il modello d'insieme del racconto, la lettura mette in gioco una progressiva comprensione degli elementi della trama, tesa verso l'intelligenza della fine»²³.

²³ *Ibid.*, 23.

XII. LE RAGIONI DI UNA FRUTTUOSITÀ

La teologia è intelligenza critica della rivelazione cristiana; ove la rivelazione cristiana ha la pretesa di essere risposta *vera* alla domanda di senso della persona umana. E tale rivelazione si dà nella forma del racconto, sia esso quello che procede dalla narrazione biblica, sia esso quello che procede dalle molteplici narrazioni ecclesiali, verbali e non verbali.

Da qui credo si colgano i fondamenti di ciò da cui ero partito: lo studio della teologia risulta potenzialmente più fruttuoso per coloro che contemporaneamente stanno camminando lungo un percorso psicoterapeutico perché la decostruzione simbolica favorita da quest'ultimo fa emergere anche domande di senso, talora molto profonde, impedendo nuove compensazioni difensive. E non solo: le narrazioni della rivelazione cristiana e quella stessa «narrazione di narrazioni» che dovrebbe essere la didattica teologica, hanno la stessa forma dell'identità personale che, come osserva Ricoeur²⁴, è narrativa. In tal modo, con la teologia – e aggiungo: *soltanto* con la teologia – viene a crearsi una «felice complicità» con un percorso di decostruzione simbolica, a motivo delle analogie formali (narrazioni, interpersonalità) e di contenuto (ricerca di senso).

XIII. POSSIBILI PROBLEMI

A questo punto, tuttavia, balzano all'evidenza due questioni problematiche, non secondarie.

In primo luogo, in che modo, a quali condizioni, quella fra psicoterapia e studio della teologia è una «felice complicità», appunto, e non diventa invece una «complicità perversa»? Con ciò intenderei l'*uso* della formazione teologica con lo scopo (non consapevole) di giungere a «ri-simbolizzare» ancora in un senso compensativo ciò che il percorso terapeutico aveva invece inteso decostruire. Di fronte alla remissione del sintomo iniziale si potrebbe concludere che «grazie» alla psicoterapia e «grazie» alla formazione teologica quella persona psicologicamente sta meglio (e sembra teologicamente competente). In realtà potrebbe avere semplicemente cambiato simboli e quelli nuovi sono meno visibili dei precedenti perché non altrettanto disturbanti²⁵. Il guaio è che il problema sottostante non è

²⁴ Cf P. RICOEUR, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, 231-262.

²⁵ Cf anche quanto scrivevo al § VIII.

stato effettivamente elaborato, trasformato, ma solo ri-simbolizzato. E ciò significa che nel momento in cui, per una ragione qualsiasi, quel simbolo non fosse in grado di funzionare adeguatamente, le questioni sottostanti si ripresenterebbero tali e quali, come se nulla fosse accaduto e, possibilmente, con una buona dose di sorpresa per tutti coloro che avevano valutato positivamente l'itinerario formativo di quella persona.

In secondo luogo, che cosa si può dire di coloro che decidono di *non* intraprendere un percorso psicoterapeutico o che materialmente, per ragioni diverse, non sono nelle condizioni di farlo? Si dovrà dire che senza un percorso psicoterapeutico non può esservi una buona formazione teologica nel senso detto, ovvero della capacità di giungere a una intelligenza teologica della realtà, oltre la semplice erudizione teologica? Non sarà almeno eccessiva un'affermazione del genere?

Credo che per rispondere alle due questioni occorra metterne a tema una terza che le comprende entrambe e che procede, come ho cercato di mostrare fin qui, proprio dall'analogia di un percorso di formazione teologica con un percorso psicoterapeutico. La questione potrebbe essere resa così: in che modo la formazione teologica «di suo» può essere *terapeutica*, cioè in grado di formare l'intero della persona?

XIV. COORDINATE PER LA FORMAZIONE

I punti di contatto tra formazione teologica e psicoterapia stanno in alcuni elementi che sono andati emergendo nel presente studio e che potrebbero essere usati come coordinate all'interno di un itinerario di formazione integrale.

1. La formazione teologica come esperienza di un'esperienza

In primo luogo, la didattica teologica ha che fare con una narrazione e, di più, è il «racconto del racconto» di Gesù Cristo. In questo senso, la formazione teologica è essa stessa esperienza, e esperienza *spirituale*, perché l'incontro con la metafora *vera* (e non solo strategica) è un evento di grazia per la persona. Qui si trovano le radici di una trasformazione umana e spirituale. In un percorso terapeutico non è raro che il paziente sia convinto che il processo che lo condurrà a un cambiamento passerà necessariamente attraverso la comprensione di quanto gli accade o gli è accaduto. In

realtà i processi di sviluppo non sempre o non necessariamente passano per la loro comprensione intellettuale. Esiste un sapere dell'esperienza che la funzione cognitiva può utilmente interpretare, arricchire, sostenere, ma che precede quella stessa funzione cognitiva e, anzi, l'alimenta e a quel punto ne è pure alimentato. A tutto ciò credo non debba sottrarsi la teologia: essa non può limitarsi a essere indagatrice o chiarificatrice di concetti, almeno per una «semplice» ragione: che la rivelazione cristiana di Dio non è un concetto o un insieme di concetti²⁶.

2. *Una formazione che sa inquietare*

In secondo luogo, la teologia, come la psicoterapia, può essere semplicemente «rassicurante»? Certo potrebbe esistere una psicoterapia incline a riportare nel paziente uno stato di benessere, quasi a ogni costo. Ciò solleva per la pratica psicoterapeutica, ma pure per i concetti stessi di cura e di guarigione, una questione etica di grande rilievo: «stare meglio con se stessi» è sempre e comunque buono per una persona? Oppure in alcune circostanze, o all'interno di alcune relazioni interpersonali, una tale «guarigione» altro non sarà se non una forma di narcosi nei confronti della realtà o di ripiegamento su se stessi, ove gli altri smettono di esistere? Se una pratica psicoterapeutica concentrata sul solo raggiungimento del benessere del paziente è almeno discutibile, una formazione teologica che mirasse al raggiungimento della «quiete» (spirituale, emozionale e intellettuale) sarebbe sicuramente sbagliata. Ritengo questo un punto nodale per la riflessione teologica: nel suo dovere di argomentare in modo rigoroso, non può confondere tale rigore con una sorta di «quadratura del cerchio», dove tutto trova risposta e soluzione. Non può esserlo, in primo luogo perché la rivelazione cristiana di Dio costantemente si propone nella modalità dinamica della domanda, che provoca e inquieta; e in secondo luogo perché in nome dell'incarnazione, l'ermeneutica teologica non può non fare i conti con la cultura. E essa non è mai «ferma», ma si modifica continuamente.

Tutto ciò sollecita una riflessione sul senso e sui modi di fare teologia e sull'importanza che il pensiero cristiano sia un «pensiero umile». Prendo a prestito l'espressione da Repole, che scrive così: «Tanto il

²⁶ Cf J.P. SONNET, *Generare è narrare*, 24-27.

modello di pensiero forte, tipicamente moderno, quanto quello debole, tipicamente postmoderno, sembrano presupporre un soggetto rinchiuso nella sua insularità e in fondo irrelato, sia in senso verticale, sia in senso orizzontale. Il tentativo di elaborare un pensiero umile ha portato a smascherare gli impliciti presupposti di un tale modello di pensiero, per mostrare come ci possa essere un'altra condotta del pensare: quella che tiene aperta l'inquietudine umana, che non usa delle potenzialità del *lógos* per occultarla, ma per custodirla; e quella che sa ritrovare quella meraviglia di fronte ai misteri della vita che, un pensiero oggettivante, tende a far scomparire»²⁷.

Tutto questo è di grandissimo rilievo rispetto al potenziale formativo, a trecentosessanta gradi, della teologia: là dove la formazione teologica non si limita a argomentare e a rispondere, ma, mentre lo fa, rilancia nuove domande e, a motivo del suo essere esperienza, riaccende anche le inquietudini insite in quelle stesse domande, essa impedisce a se stessa di proporsi come simbolizzazione compensativa, che non «cura», ma semplicemente sposta i sintomi su altri simboli.

3. *Insegnante o terapeuta?*

In terzo luogo, il teologo docente può essere semplicemente un insegnante? L'analogia psicoterapeutica mi conduce a rispondere di no. La teologia, là dove trasmessa, seppure efficacemente, come semplice «contenuto» potrebbe finire in contraddizione con se stessa. Oppure, più probabilmente, favorirebbe l'erudizione, ma non un'autentica formazione. Perché? Perché, come evidenzia la pratica psicoterapeutica, l'interpersonalità non è strumentale ma strutturale per ogni esperienza che coinvolga l'identità psicologica. A maggior ragione sarà così per ogni esperienza che coinvolga la *verità* dell'identità personale, che sia il «racconto del suo racconto». Ancora Repole: «Il pensiero umile è il pensiero di un soggetto che è intrinsecamente relato agli altri: poiché è un tale soggetto che scopre di essere non in sé e da sé, ma attraverso l'altro; e poiché solo chi è in quest'orizzonte si affaccia all'essere, non come alla "cosa" che si può raggiungere e possedere con le proprie forze, come a quanto è dato e si attende come

²⁷ R. REPOLE, *Il pensiero umile*, Città Nuova, Roma 2007, 177-178.

dono»²⁸. Come nel caso dell'interazione terapeutica, così l'interpersonalità della didattica teologica mostra la sua fruttuosità nella capacità del teologo di assumere su di sé le domande dei propri interlocutori, oltre che le risposte che ha saputo ascoltare nel suo percorso formativo personale. Il che esige che il docente di teologia sia un uomo rigoroso ma pure curioso; competente ma pure inquieto. E che lo sia, non esclusivamente della teologia che insegna, ma pure dello spazio interpersonale che viene a crearsi con i suoi uditori.

4. Intercettare e suscitare le domande di senso

In quarto luogo, infine, il teologo deve essere un «decostruttore» di simboli, con l'obiettivo di intercettare le domande di senso dei suoi interlocutori. Altrimenti è oltremodo difficile che la didattica possa rivelarsi autenticamente formativa. D'altra parte, non è detto che chi frequenta un corso di teologia sia interessato a leggere criticamente la propria fede, nella fede della Chiesa. Si può intraprendere un percorso di formazione teologica per ragioni molto diverse: per interesse culturale; per curiosità; per approfondire la propria fede; perché richiesto da un'istituzione ecclesiale; per giungere a un obiettivo (quale, per esempio, l'ordinazione sacerdotale) che *dovrebbe* essere vocazionale, ma che nella sostanza potrebbe essere vissuto in modo del tutto simile a un obiettivo professionale; ecc. Non è scontato che colui che sta seguendo un percorso vocazionale abbia «scoperchiato» le proprie domande di senso, quelle inquietudini profonde che l'esperienza della fede non può e non deve appiattare, e che invece sia attirato dalla posizione rassicurante che una scelta identitaria (quale il sacerdozio, per esempio) può offrire. Sembra ovvio, poi, che una tale decostruzione di simboli sarà ulteriormente «in salita» se a non avere fatto emergere le *proprie* domande di senso sarà lo stesso docente preposto per quel percorso formativo.

In ogni caso, ancora in analogia con un percorso terapeutico, il teologo non può decostruire i simboli dei suoi uditori semplicemente «attaccandoli», cioè in modo diretto, peggio se saccente o svalutante. Dal punto di vista didattico, credo che questo sia un passaggio complesso e dall'esito non scontato. Ancora l'analogia psicoterapeutica, pur non offrendo indica-

²⁸ *Ibid.*, 52.

zioni valide per tutte le situazioni, evidenzia almeno alcuni aspetti di cui è importante tenere conto: la decostruzione del simbolo esige la presenza di un racconto alternativo e, allo stesso tempo, la capacità di «stare» dalla stessa parte dell'interlocutore e non solo di fronte a lui. Il docente di teologia deve essere un po' come il terapeuta: questi difficilmente può curare se è molto preoccupato delle proprie teorie cliniche, e poco o nulla dei propri pazienti. Sia chiaro: preoccupato *di loro* significa... *di loro*; non di sé e/o delle proprie teorie *attraverso di loro*. Per il teologo docente una siffatta modalità di insegnare rischia di rendere la sua relazione con la teologia una forma di idolatria. E sarà una teologia tanto più idolatrica quanto più la preoccupazione per il proprio racconto sarà maggiore della ricerca di Colui che è raccontato.

XV. MODI DI ESSERE DOCENTE DI TEOLOGIA

Un docente di teologia riuscirebbe a riconoscere «dove si trova» nella geografia dei molti modi di essere docente? Con un filo di leggerezza e con qualche inevitabile semplificazione, vorrei proporre alcuni tratti della docenza rispetto al tema su cui ho inteso riflettere nel presente contributo e al suo obiettivo, che è lo sviluppo nell'uditore di una cultura teologica. Mi riferirò dunque a alcune tipologie²⁹, ben sapendo che si tratta di docenti immaginari e che ogni docente reale assommerà probabilmente tratti appartenenti a tipologie diverse e secondo proporzioni diverse. Procederò in modo descrittivo e volutamente mi asterrò da introdurre ipotesi interpretative che giustifichino per un teologo la scelta di una modalità di essere docente rispetto a un'altra.

Chiedo al lettore teologo un pizzico di (auto-)ironia.

1. *Il docente «estetico»*

Denomino così quel docente che riesce a affascinare i propri ascoltatori, i quali potrebbero perfino non capire un gran che di quello che dice,

²⁹ Le tipologie, perciò, non faranno riferimento alla questione della didattica in senso proprio, nella quale sarebbero da includere molte caratteristiche personali del docente relative alla sua competenza; alla sua attitudine espositiva, comunicativa e espressiva; alla sua capacità di usare strumenti di supporto e, eventualmente, di lavoro comune; ecc.

ma rimanere comunque estasiati da quanto ascoltano. L'insegnamento del docente estetico può appoggiarsi su una grande molteplicità di figure retoriche o essere «semplicemente» criptico (dunque «bello» perché enigmatico³⁰). Nei fatti, il docente estetico rischia di venir meno a un compito importante della teologia che è quello di rendere *ragione* della fede, anche attraverso la fatica della formulazione concettuale, rigorosa e il più possibile chiara. Allo stesso tempo, però, non va per nulla sottovalutata la sua capacità di rendere esperienziale la didattica. In questo senso, perciò, il docente estetico viene incontro a non poche istanze che ho cercato di far emergere sin qui: la sua didattica è narrativa, dunque essa stessa esperienza; il suo discorso crea una «metafora attraente», che può favorire la decostruzione simbolica dell'uditore, là dove crea un racconto alternativo perché avvincente; inoltre il carattere di mistero della rivelazione viene salvaguardato e il *fascinans* favorisce la contemplazione. L'uditore, tuttavia, potrebbe non appropriarsi facilmente di tutto ciò, rimanendo «al di qua del vetro» e rendendo poco fruttuosa per la sua vita spirituale quella teologia, oppure cercare di scimmiozzarla con giochi di parole o espressioni a effetto che vorrebbero stupire quelli che, a sua volta, saranno i suoi ascoltatori i quali, invece, più probabilmente, avranno la stessa reazione che si ha quando un prodotto contraffatto viene spacciato per originale.

2. Il docente «anestetico»

All'opposto del precedente sta quel docente che racconta della storia della salvezza con lo stesso *pathos* con cui si leggerebbe una guida telefonica: molti nomi, molti riferimenti e citazioni, ma, obiettivamente, la trama – dunque il racconto e da ciò l'esperienza – è inesistente. Se di fronte al docente estetico ci si stupisce di ciò che dice, di fronte al docente anestetico ci si stupisce del fatto che sia diventato docente. Allo stesso tempo, però, non possono non suscitare almeno un po' di ammirazione la sua pazienza e la sua capacità di raccolta dei dati, con minuzia e senza fronzoli. L'uditore facilmente farà tutt'altro durante le lezioni, o il suo

³⁰ *Criptico* e *criptato* non hanno un significato identico, ma sono pur sempre termini che procedono dalla medesima radice. Ciò che è *criptico*, per quanto ho cercato di mostrare sin qui, può essere scambiato per *criptato*, prestandosi in tal modo a essere un (nuovo) simbolo compensativo che non rilancia la formazione, ma può perfino congelarla.

pensiero vagherà alla ricerca di compensazioni stimolanti nella fantasia o sbirciando clandestinamente sullo *smartphone*. Del corso ci si ricorderà con un filo di ansia in prossimità dell'esame perché il docente anestetico spesso pone domande improbabili, da guida telefonica, appunto, quali il prefisso di Nazareth o il numero di cellulare del profeta Giona.

3. *Il docente «erotico»*

Prendo a prestito la qualifica di «erotico» da Recalcati, il quale, scrivendo un testo davvero accattivante sull'insegnamento³¹, assume il termine dalla psicoanalisi classica, ove *eros* certo ha a che fare con il sesso, ma... come tutto il resto (o quasi). Insomma: l'*eros* psicoanalitico è la pulsione di vita da cui fluisce un'energia (detta *libido*) e il docente erotico è colui di cui si coglie, si percepisce, si sente e si vede, quanto la materia che insegna sia un oggetto di investimento libidico. È possibile, sebbene non scontato, che il docente erotico sia anche un docente estetico, ma, mentre nel secondo caso ciò che si coglie è soprattutto il modo in cui viene presentato l'oggetto, nel primo caso ciò che si coglie è soprattutto la relazione «pulsionale»³² che quel docente ha con l'oggetto. Il docente erotico di teologia fa un gran bene agli studenti, perché mostra loro quanto si possa essere innamorati del racconto alternativo; perché pochi come il docente erotico sanno rendere il valore esperienziale della didattica. Il rischio è che lo studente rimanga più affascinato dal docente che dalla teologia che questi insegna. Ritengo si tratti, in ogni caso, di un rischio che valga la pena di correre.

³¹ Cf M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

³² Potrei semplificare dicendo «passionale», ma in realtà la somiglianza dei termini (dunque pure delle esperienze) è soltanto apparente. Può esistere, per esempio, un «passionale» frutto dell'enfasi e non di un investimento libidico. Simmetricamente un docente può esprimere le cose in modo «tranquillo», magari perfino «dimesso», (dunque apparentemente «non passionale», secondo l'accezione diffusa del termine) e essere «erotico» (e essere percepito come tale).

4. *Il docente «antagonista»*

Denomino così quel docente che imposta la propria didattica a partire dal progetto di smontare o addirittura demolire tutto quanto è stato detto su un tema teologico, o per rammaricarsi reiteratamente di quanto poco sia stato scritto o detto su quello stesso tema (probabilmente nemmeno lui ha scritto o detto un gran che, ma di questo non dirà nulla e non si rammaricherà nemmeno). In positivo, non va trascurata la sua vena provocatoria, che sfida gli uditori a riconoscere l'importanza di un pensiero critico, sempre aperto a ridiscutere ogni argomento, senza cedere alla tentazione di adagiarsi sulle risposte «già date» come se questo stesse a dimostrare il massimo grado di fedeltà alla Scrittura, al Magistero e alla Tradizione. Il docente antagonista, perciò, è in grado di suscitare domande. Vi è tuttavia il rischio che egli sia poco propositivo: si capisce che cosa *non pensi*, ma che cosa *pensi*, nessuno lo sa. Da questo punto di vista, perciò, il suo modo di fare potrà avere esiti perfino contrapposti, esattamente come accade in psicoterapia, là dove di fronte a una *confrontazione* troppo diretta qualcuno si inquieta e rimette in gioco le proprie presunte certezze; altri, invece, fanno esattamente il contrario, innalzando muri e mandando in stallo la terapia. In questo caso viene resa inconsistente la formazione teologica: si impara poco o, peggio, si impara a non imparare, ma, eventualmente, solo a svalutare o addirittura censurare.

5. *Il docente «empatico»*

Denomino così quel docente che ha una grande passione e cura della didattica che lo conduce a collocarsi nella prospettiva emotiva e cognitiva dei propri uditori. Il docente empatico non dà nulla per scontato, non vuole stupire, ma è interessato a far fare a chi lo ascolta, passo dopo passo, un percorso che renda possibile la conquista della vetta. A differenza del docente estetico, che mostra la bellezza della cima, o del docente erotico, che trasmette ai propri studenti la sua passione per l'alpinismo, il docente empatico coglie a che punto si trovano i suoi ascoltatori, sia rispetto al desiderio di scalare, sia rispetto all'attrezzatura necessaria per poterlo fare. Il rischio del docente empatico può essere quello di ritrovarsi talora più ripiegato sugli ascoltatori che sulla teologia che insegna e – soprattutto là dove ci fossero in costoro disattenzione o addirittura indifferenza – potrebbe diventare seduttivo o sentirsi frustrato là dove non riuscisse

nell'intento. Allo stesso tempo, però, il docente empatico è un *vero* docente, capace anche di modulare, adattare, contenuti e strumenti, perché ci sia un vero progresso di conoscenza nei suoi interlocutori. Da ciò egli può essere più capace di altri di intercettare le domande di senso; la sua stessa modalità di interagire con gli studenti, poi, può essere racconto alternativo non verbale che permette quella decostruzione simbolica in grado di rendere significativa la teologia rispetto alla formazione integrale della persona.

6. *Il docente «geometrico»*

La teologia ha bisogno di indagare, interrogare, evidenziare legami, focalizzare dinamismi linguistici, culturali, concettuali. Per decidere di partire per un lungo viaggio in automobile non basta il solo desiderio di strade che attraversino paesaggi mozzafiato. Servono anche un motore affidabile, il controllo dei livelli, la giusta pressione delle gomme e molte altre cose di cui si noterà l'importanza, ahimè, solo nel momento in cui qualcosa non funzionerà a dovere. Con la fede le cose sono perfino più complicate, ma non tutti lo riconoscono. Già, perché se il motore è inaffidabile, c'è caso che l'automobilista, suo malgrado, se ne accorga. Se le molte sfaccettature dell'esperienza di fede non reggono al vaglio dell'intelligenza critica, significa che si sta spacciando per vero qualcosa che forse non lo è; per divino, qualcosa che potrebbe essere, soprattutto, proiezione dell'umano. La rappresentazione di Dio, molto si presta alle manipolazioni. Il guaio è che, a differenza del motore di un'auto, un Dio manipolato non è detto che si inceppi. C'è caso, dunque, che nessuno si accorga che il viaggio si è interrotto, che l'esperienza cristiana, in realtà, non sta andando da nessuna parte. Il docente geometrico prende molto sul serio tutto ciò. Questa è innegabilmente una sua virtù. Non ama perdersi dietro a parole vuote ma di grande effetto; la carrozzeria e il colore, tutto sommato, lo lasciano indifferente. Il suo problema, quasi la sua ossessione, è che l'auto possa muoversi, che ciò di cui si sta ragionando sia proprio Lui, il Dio di Gesù Cristo. Il suo lavoro è prezioso, ma il suo rischio potrebbe essere quello di dimenticarsi del viaggio, cioè dell'esperienza della fede, e che l'esposizione dettagliata, doverosa, di come funziona un motore non susciti in chi l'ascolta il desiderio di viaggiare. Anzi: il docente geometrico potrebbe perfino teorizzare che il suo compito è quello di occuparsi del motore, non del viaggio. Il rischio, dunque, è che si tratti di una teologia che non è

racconto; che ha molte risposte, ma per domande che il viaggiatore non si pone e che non sempre quella teologia è in grado di suscitare; che rimane formativa solo rispetto a una teologia erudita, ma quasi insignificante per tutto il resto, compresa la stessa fede.

7. *Il docente «carismatico»*

Invero la parola «carismatico» nell'accezione «laica» del termine svilisce quella autenticamente teologica. Qui vorrei tenere la seconda, giacché la prima, tutto sommato, può ritrovarsi in altre tipologie, quali il docente estetico, o il docente erotico. In senso autenticamente teologico, quello carismatico è il docente che intuisce e concretamente svolge la propria docenza riconoscendola come vocazione in un corpo ecclesiale. Scrive Repole: «Ci può essere modo migliore per dire che pensare, vivere, agire in termini ecclesiali significa pensare, vivere, agire nell'ottica del noi e dell'essere costitutivamente relati e che, proprio per questo, quanto più si è ecclesiali tanto più si è nell'umiltà? E non è forse vero, in tal senso, che alcune prevaricazioni e certi incontrollati protagonismi all'interno della Chiesa risultano particolarmente stridenti e scandalosi, prima che per motivi di ordine morale o strutturale, perché hanno il sapore della “menzogna ontologica”?»³³. La consapevolezza di tutto ciò suppone un approccio didattico che è costantemente in tensione rispetto a quel tessuto di relazioni di cui il docente si sente parte reale e realmente spirituale: la relazione con gli uditori, che sono portatori di domande, ma anche bisognosi che quelle domande siano suscitate in loro; la relazione con quel Dio di Gesù Cristo che, «via, verità e vita», lo sfida costantemente a non riposare sulle proprie certezze e men che meno sulle proprie formule; la relazione con il mondo, che lo conserva umile ove «è umile quel pensiero che sa mantenere aperta questa tensione tra ciò che desideriamo come necessario per vivere, per essere uomini e per realizzarci, e l'impossibilità di realizzare, con le nostre sole forze, i nostri stessi desideri e la nostra più piena umanità»³⁴. Si assiste a quanto succede in quella pratica psicoterapeutica nella quale il terapeuta realizza, non senza sorpresa, che le metafore sgorgano non dall'apprendimento previo di racconti da «usare» a seconda delle si-

³³ R. REPOLE, *Il pensiero umile*, 163.

³⁴ *Ibid.*, 46.

tuazioni, ma come fatto intersoggettivo prodotto dal «qui e ora» del colloquio. Così il docente carismatico rende il racconto didattico un evento intersoggettivo i cui soggetti sono lo studio della teologia, gli ascoltatori, se stesso e il Signore Gesù.

30 luglio 2016

STEFANO GUARINELLI
Seminario Arcivescovile di Milano
Via Pio XI, 32
21040 Venegono Inferiore VA