

Più paura di vivere che di morire. Introduzione all'opera di don Alfano e alla sua pedagogia per i minori a rischio

Elvira Lozupone

Università Tor Vergata, Roma; lozupone@uniroma2.it

Sommario

La ricerca ricostruisce l'opera del salesiano Alfonso Alfano, che dagli anni Novanta al 2017 aprì a Roma nuovi percorsi di vita per centinaia di minori a rischio, ora nel Centro accoglienza minori del Borgo Ragazzi Don Bosco a Centocelle.

La proposta pedagogica di Alfano è stata passione ardente per gli scartati della società. Fondata su di un tripode pedagogico, radicata nella sua personale storia di vita e nel carisma salesiano, riempie di occasioni, contenuti e senso la povertà educativa. Il lavoro presenta i contenuti principali della produzione del salesiano e pone in luce le matrici pedagogiche di studiosi a lui contemporanei che, insieme all'influenza del carisma salesiano, si ipotizza ne abbiano influenzato l'opera pedagogica.

Parole chiave

Minori a rischio, mediazione educativa, storia dell'educazione non formale.

1. L'opera di Zì Fonzo

Don Alfonso Alfano (1936-2017) nacque a Sant'Antonio Abate (NA) e si occupò inizialmente della formazione dei salesiani cooperatori; nel 1991 fondò a Roma il Centro Accoglienza Minori «Sacro Cuore», e nel 2007 a Napoli il Centro

diurno «Le Ali». Nel 2006 formalizzò un percorso di reinserimento sociale per i giovani sottoposti a provvedimenti penali, percorso che coinvolge in rete la scuola professionale, gli assistenti sociali, i giudici minorili, nonché le famiglie dei ragazzi coinvolte in un percorso maturativo.

Questo lavoro intende presentare la produzione di Alfano con lo scopo di valorizzare la pedagogia in azione di una figura che appartiene a un *sottobosco* pedagogico non privo di valore.

2. Personalità ed esperienze

Le testimonianze raccolte e l'autobiografia disseminata nei libri rimandano l'immagine di un uomo profondamente coinvolto in un'attività quotidiana di recupero e rieducazione dei giovani accolti nel Centro polifunzionale di Roma, al contempo impegnato nell'aiuto di tossicodipendenti, senzatetto e bisognosi di ogni tipo alla Stazione Termini. Il contatto con la sofferenza, l'essere radicato in una vita austera e semplice in cui la sostanza è più importante della forma, lo renderanno restio ad accettare qualsiasi formalizzazione e strutturazione organizzata del suo intervento.

Considerava il suo progetto costantemente in divenire; bisognerà attendere infatti il 2006, dal 1991, anno di apertura del Centro «Sacro Cuore» di Roma, perché esso veda la luce in forma compiuta. Inoltre affiderà le sue pubblicazioni a tipografie piuttosto che a case editrici note, per via dei criteri vincolanti che queste ultime gli ponevano.

Don Alfonso diffidava delle teorizzazioni senza un serio aggancio alla realtà; diffidava dei *parolieri*, come li chiamava, ma sapeva cogliere il reale interesse verso i suoi ragazzi. La lunga amicizia con il professor De Leo (1940-2006), che ha contribuito in Italia alla nascita della psicologia giuridica e ha curato l'introduzione di alcuni volumi, ne è testimonianza: come De Leo, Alfano ricercava la comunicazione insita nell'azione deviante, e la circolarità tra teoria e prassi, allora piuttosto distanti, a riprova del fatto che «teoria, ricerca e applicazioni pratiche in contesti reali possano coesistere e reciprocamente valorizzarsi» (Patrizi, 2007, p. 104).

Relazioni prolifiche e generative sono state quelle con Michele De Paolis, sdB, responsabile del progetto «Emmaus» di riabilitazione di giovani tossicodipendenti, e con il preside Bruno Cacco, fondatore nel 2001 di un'esperienza educativa presso la scuola Di Donato di Roma. Cacco valorizzava la cooperazione tra famiglia e scuola, considerata «avamposto delle istituzioni nel territorio» (Cantisani, 2016, p. 2), Don Alfonso vedeva in questa sussidiarietà un importante fattore di prevenzione rispetto alla condizione di rischio dei giovani.

3. La scuola

Le testimonianze riferiscono lo spirito di descolarizzazione appartenuto a don Alfonso; la scuola, secondo il salesiano, segue infatti «la politica del but-

tafuori»: a favore dell'omeostasi della classe che torna serena, a salvaguardia della «pace e per la buona coscienza dei professori [...] e delle famiglie dabbene» (Alfano, 2003, p. 91). Analogamente a don Milani (1976), Alfano attribuisce all'istituzione scolastica la principale responsabilità del fallimento dei ragazzi, del processo che li spinge inesorabilmente alla scuola della strada: i ragazzi morti educativamente alla scuola rischiano la vita, e la perdita della vita è il più drammatico fallimento educativo.

Invece la formazione, a suo parere, è «condividere il dono della scienza con chi è stato meno fortunato di noi. In amicizia». L'educazione è un'opportunità democratica, non ha fini selettivi: «L'educatore non dona solo a chi merita», e ha come base lo spirito della festa: «È la manifestazione della nostra serenità interiore», anticipazione di una pienezza esistenziale come caparra di vita eterna, «che ci portiamo tutti dentro» (Alfano, 2006, p. 17).

Il giovane possiede splendide potenzialità: fiori di un giardino, li chiamava don Milani. Per Alfano sono fiori appassiti, che però possono tornare ad avere «una loro primavera» (ibidem, p. 114); le loro abilità vanno orientate verso fini leciti, incomprensibili nell'immediato «da menti e cuori ripieni di sofferenza e traumi di ogni genere» (Alfano, 2003, p. 89). La *naturale voglia di maturità* li porta a mettersi alla sequela di cattivi maestri, percepiti come migliori di quelli che li hanno umiliati, scartati, classificati come *incapaci*. Per questo motivo Alfano assegna una piena responsabilità educativa agli adulti nell'accogliere o nell'eludere della novità di vita portata dai giovani. La conseguenza della mancata coltivazione di tante potenzialità è il deterioramento morale e culturale: al contrario, egli sogna una scuola che si trasformi, da luogo istituzionale di educazione formale e istruzione, a «libro guida» per i comportamenti quotidiani del minore. Il sapere e il *sapere perché*, cioè la finalizzazione dei comportamenti e delle scelte, aiuta a *far fronte alle sfide della vita, a pensare*. Questa capacità di *pensare i pensieri* si sviluppa in un apparato relazionale positivo, come risposta *radicalmente altra* rispetto alle risposte ottenute dal ragazzo nella sua vita; la relazione diventa il canale di trasmissione dei saperi che servono alla vita, di quelle competenze trasversali che aiutano a «gestire la rabbia, la sofferenza, i conflitti personali e relazionali, a comprendere i comportamenti antisociali» (ibidem, p. 155).

4. La famiglia

Alfano considera la famiglia come il vertice di un *triangolo naturale*, i cui altri due elementi sono la scuola e la società, che partecipano al processo educativo con pari importanza e sussidiarietà assoluta (Alfano, 2003). Le famiglie dei ragazzi sono le prime ad essere disestrate, devianti, incapaci di prendersi cura, responsabili dell'abbandono *di fatto* in cui versano i figli; confuse tra l'aver e l'essere, tra l'amare e la sua espressione simbolica, il dono: così i ragazzi forse hanno cose e denaro, ma sono carenti nella fruizione di opportunità, di senso, di

relazione affettiva. E nella permanenza in istituto del bambino prende corpo una circolarità insana di incapacità, tra chi dovrebbe fornire le cure primarie e le figure dei numerosi operatori che entrano nella vita del ragazzo, per lo più carenti di affidabilità e di coerenza, incapaci di affettività sincera.

Egli constata che «l'infanzia assorbe semi di ogni genere» (ibidem, p. 105). Questo è vero soprattutto nell'adolescenza, nella quale i genitori sono sorpresi da una difficoltà crescente a ottenere dai figli condivisione, rispetto, obbedienza. Allora nel percorso maturativo delle famiglie deve subentrare l'ammissione delle proprie colpe, il riconoscimento dei propri limiti educativi: «L'esempio dei genitori è un patrimonio inestimabile», che richiede «la pazienza nel seminare e la fatica dell'attesa» (ibidem, p. 105). Poi la cooperazione: cedere gradualmente il proprio potere a favore della partecipazione: di «mettersi gradualmente da parte per educare i figli alla responsabilità» (ibidem, p. 107).

Il percorso educativo accantona qualunque riconoscimento di una *naturale* capacità genitoriale (Alfano, 2006), concentrandosi su alcuni passaggi. Il primo di questi è l'affermazione dell'esclusiva responsabilità genitoriale; i primi *peccati di omissione* avvengono infatti già nella prima infanzia, e un sereno accudimento può essere inquinato da tensioni familiari e sociali in cui giocano un ruolo «la povertà morale e l'incapacità educativa di gestire i conflitti intergenerazionali» (ibidem, p. 150). Queste tensioni coinvolgono i *diritti relazionali dei figli* e il dovere dei genitori di gestire responsabilmente il proprio ruolo educativo. Per questo le famiglie vanno coinvolte nella partecipazione a una rete educativa con un progetto comune e condiviso, come *snodi vitali* di una rete educativa.

Una mediazione familiare efficace all'interno di una rete educativa territoriale consiste in una presa in carico globale, in un rafforzamento di capacità relazionali e sociali: responsabilizzazione delle persone; miglioramento della comunicazione; creazione o mantenimento di reti di solidarietà tra individui e generazioni in un contesto a rischio di frammentarietà. Sono allora fondamentali la vicinanza e l'accompagnamento, i *maestri* che seguono la vita del ragazzo: l'interazione positiva tra scuola e famiglia, in cui la comunanza di intenti assume una importanza particolare.

Il *triangolo educativo* deve a questo punto estendersi e arricchirsi dell'elemento della strada, coinvolta nei processi trasformativi della persona nella stessa misura in cui è determinante nella scelta dell'illegalità e dei comportamenti criminosi. Chiave trasformativa è *stare con i giovani*, «in loro compagnia, conoscere la cultura, la legge della strada»; stare nei luoghi di incontro, nelle sedi aggregative formali e informali, creare una rete territoriale con il giovane al centro, con una progettazione polifunzionale; coniugare pubblico e privato (esperienze formative, istruzione, cultura, tempo libero) attraverso protocolli di intesa istituzionale (ibidem, p. 15). Recuperare le potenzialità della strada — il suo linguaggio, la sua cultura — carpirne il segreto seduttivo e aggregativo e curvarlo ai fini della trasformazione esistenziale della vita del minore; valorizzare le potenzialità positive che la strada presenta, in quanto contesto di vita preferenziale dei giovani (ibidem, p. 156).

5. La mediazione educativa e penale

La mediazione come facilitazione intersoggettiva a favore dell'inclusione anche di elementi devianti e di territori degradati senza creare *riserve* sociali è un elemento specifico di ogni attività educativa (Cives, 1973). Alfano sostiene che la mediazione penale educativa ottiene i migliori risultati se avviene in contesti familiari e informali. Il reato nasce sulla strada e lì si realizza anche la possibilità riparativa.

Il mediatore esercita la funzione di pacificatore attraverso la ricomposizione dei valori negati «per rifare il tessuto di una nuova vita personale e relazionale»: questo è valido tanto per l'aggressore quanto per la vittima, cui si indirizza la mediazione come risposta nuova «in favore di sé stesso» (Alfano, 2006, p. 123), prima che della collettività. La mediazione si presenta come *educazione alla pace* (Tramma, 2005). Educare alla pace vuol dire educare alla solidarietà, alla ricerca della similarità nella diversità con l'altro, il quale è insostituibile proprio per la sua diversità; sospendere il giudizio verso l'altro, mai pienamente conoscibile.

La mediazione così intesa riveste il valore relevantissimo di lotta *generativa* alla criminalità.

6. Il tripode pedagogico: pedagogia del sarto, pedagogia del contadino, micropedagogia

L'intervento poggia sul *tripode pedagogico*. I primi due elementi ricordano agli operatori la personalizzazione dell'intervento, la fragilità del seme e la reciprocità dell'atto educativo: si semina e si viene seminati dalle storie, in una continua crescita umana e professionale.

La pedagogia del contadino non reclama la paternità dei frutti educativi; radicata nella speranza, richiama gli operatori a lavorare con *coraggio e pazienza*, a sopportare l'ostilità provocatrice dei giovani; la speranza crede alla legge della gratuità, dell'amore, della non violenza; *scommette* sui ragazzi, nella convinzione che sia possibile uscire da vite insensate e disperate (Alfano, 2006, p. 166). La cura e la fragilità del seme conducono alla *micropedagogia*, alla funzione pedagogica dei piccoli gesti quotidiani nelle dinamiche iniziali interne al setting educativo.

Il termine micropedagogia appare mutuato dagli studi di D. Demetrio (1992), e va inteso come focus sui *micro-eventi ordinari* osservabili e analizzati, alla ricerca di connessioni tra queste e il senso che assumono per gli attori. Focalizzare i *microcomportamenti disfunzionali* vuol dire contribuire alla modifica delle condotte antisociali, iniziando un percorso che «sfida sul piccolo, per educare alle grandi sfide della vita» (Alfano, 2006, p. 30). Quindi i micro-apprendimenti (non fumare, gettare la carta nel cestino) esprimono accettazione del limite, rispetto per il mondo altrui: segnali fondamentali di una relazione educativa attraverso cui il giovane arriva a condividere il suo mondo interiore. Maestri rispettosi subentrano a quelli della scuola della strada, dove chi *sgarra* paga, anche con la vita. L'intimo del giovane è così fortemente minato che effettua una *inversione esistenziale*: «C'è gente che ha più paura di vivere che di

morire» (ibidem, p. 46). Su queste basi, è di importanza vitale «permettere al giovane di fare piccole esperienze positive dotate di senso» (ibidem, p. 31).

7. Alfano e Bertolini: possibili intrecci educativi

Ritengo possibile ipotizzare un collegamento tra P. Bertolini, direttore in quegli anni del carcere minorile di Milano, e Alfano, tramite la figura di De Leo.

L'ingresso al Centro accoglienza minori rappresenta per i ragazzi quell'elemento perturbativo dell'esistenza che secondo Bertolini ha valore di discontinuità iniziatica: la possibilità di liberare la soggettività e di attribuire intenzionalità consapevole a scelte e condotte, rispetto alle distorsioni di intenzionalità precedenti alla pena, può far scaturire una nuova vita. Soddisfare il bisogno di calma, sperimentare un clima familiare, ricevere il perdono e perdonare, vivere l'infanzia negata nei giochi e nelle attività di animazione sono tutti elementi che innescano nei ragazzi un cambiamento interiore profondo.

La creazione di un'atmosfera favorevole poggia — scrive Bertolini — sulla assoluta neutralità dei primi momenti: cortesia rituale, formalità asettica; dare e avere informazioni neutre, osservare e lasciarsi osservare, permettere il dissolvimento della carica aggressiva. L'educatore si presenta nella sua totale vulnerabilità al ragazzo delinquente; i silenzi e gli sguardi sono densi di comunicazione. Il giovane, dal canto suo, arriva all'incontro con una valanga di atteggiamenti precostituiti: si parla di *surdeterminazione*, un atteggiamento che tende a imporre nel primo contatto con l'educatore quegli atteggiamenti falsi costruiti dal giovane, la durezza, l'invulnerabilità presunta, la mente così chiusa al dolore da apparire un bunker, la cui porta blindata è il mantra «non si preoccupi» (Alfano, 2006, p. 39). Mentre il ragazzo si maschera, l'educatore si spoglia; mentre l'uno si mostra forte, l'altro si mostra nella sua debolezza. Proprio in questa spoliatura sta la forza del primo incontro: nella determinazione dell'educatore a raggiungere il cuore del giovane attraverso uno sguardo non pregiudizievole, impregnato di sincera curiosità e attenzione. Una postura non facile, non immediata, mai scontata: l'*epochè*, la sospensione del giudizio, rimane un lavoro «non naturale», «mai concluso», di «depurazione» dalle incrostazioni di senso precostituite (Bertolini e Caronia, 2015, p. 103). Ciò che l'educatore trasferisce al giovane è «il suo desiderio di comprenderlo» (ibidem, p. 104). Intento che nelle parole di Alfano diviene un impegno a volere il bene del giovane e a fare tutto quanto possibile per assicurarglielo. Alfano azzarda anche l'impossibile: «Sono realmente interessato a te» (Alfano, 2006, p. 54).

8. Conclusione

Il lavoro ha descritto i presupposti dell'intervento pedagogico di don Alfonso Alfano, sdB, negli anni «formidabili» (Tramma, 2009) dello smantellamento delle istituzioni totali e della creazione di un welfare che ha aperto la strada a consistenti

e innovativi interventi educativi non formali e intenzionali. Il suo progetto si fonda sul coinvolgimento dei territori al fine di costituire una rete educativa e di sostegno, per rendere i minori *liberi di scegliere* (Ministero dell'Interno, 2018), e una proposta relazionale-affettiva che dà vita a un *modello pedagogico ricostruttivo* e di sviluppo integrale.

Questo lavoro rappresenta una linea di ricerca, da approfondire con lo studio di ulteriori materiali di Alfano, grazie alla collaborazione dell'équipe del Centro accoglienza Minori di Roma, a seguito del permesso ricevuto dai superiori di accedere a materiali informatici personali. Si potrà in tal modo contribuire a una ricostruzione dell'itinerario pedagogico di questo sacerdote, per arricchire la storia dell'educazione non formale in Italia.

MORE AFRAID OF LIFE THAN DEATH. DON ALFANO'S WORK AND HIS PROJECT FOR MINORS AT RISK

Abstract

Educational poverty is the impossibility for minors to benefit from effective educational processes; rooted in economic poverty, it involves scarcity of educational opportunities and lack of passion for education by the designated adults.

The research deals with the work of Alfonso Alfano sdb, who, from the 1990s to 2017, the year of his death, inaugurated new life paths for hundreds of minors at risk in Rome, in the don Bosco boys' village in Centocelle.

His pedagogical proposal was a burning passion for the discarded of society. Founded on a pedagogical tripod, rooted in his personal life story and in the Salesian charism, it fills educational poverty with opportunities, contents and meaning. The work presents the main contents of the Salesian's production and at the same time searches for its pedagogical matrices in contemporary scholars who might have influenced his thought and work.

Keywords

History of non-formal education, minors at risk, educational and criminal mediation for minors.

Bibliografia

- Alfano A. (2003), *Icaro torna a volare. Esperienze tra minori a rischio*, Leumann, TO, Elledici.
- Alfano A. (2006), *Un progetto alternativo al carcere per minori a rischio*, Roma, CNOS-FAP.
- Bertolini P. e Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Roma, FrancoAngeli.
- Cantisani G. (2016) *Scuole aperte condivise, luoghi della partecipazione. Rapporto di sintesi su cosa si muove nella città di Roma*, <https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2016/03/Rapporto-Scuole-Aperte-Condivise-Roma-e-allegati.pdf> (consultato il 2 marzo 2022).

- Cives G. (1973), *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Milani L. (1976) *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Ministero dell'Interno, *Programma Operativo Nazionale (PON) Legalità 2014-2020. Liberi di scegliere*, <https://ponlegalita.interno.gov.it/progetti/liberi-di-scegliere> (consultato il 2 marzo 2022).
- Patrizi P. (2007), *In ricordo di Gaetano De Leo*, <http://www.psicoius.it/la-cornice-teorico-metodologica/in-ricordo-di-gaetano-de-leo/> (consultato il 2 marzo 2022).
- Tramma S. (2005), *Educazione e modernità. Pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.

Presentato il 17 dicembre 2020; accettato per la pubblicazione il 30 settembre 2021