

Cecilia Monina

Contro la finzione pedagogica Dalla Penny Wirton al carcere di Rebibbia: itinerario tra le cronache scolastiche di Eraldo Affinati e Edoardo Albinati

In *Maggio selvaggio* (Mondadori, 1999) Edoardo Albinati racconta in forma di diario la propria esperienza d'insegnamento nel carcere romano di Rebibbia, descrivendolo come un luogo d'osservazione ideale per comprendere l'essere umano, per indagarne derive e sofferenze. In *Via dalla pazza classe* (Mondadori, 2019), invece, Eraldo Affinati compone uno zibaldone di pensieri e riflessioni a partire dall'esperienza didattica della scuola Penny Wirton per l'insegnamento della lingua italiana ai migranti. Inizialmente ospitata da parrocchie e centri sociali, questa comunità didattica si sviluppa grazie all'azione di docenti e volontari con l'intento di superare l'analfabetismo e l'uso di una «lingua embrionale». In questo contributo si traccia un percorso tra le narrazioni di Albinati e Affinati cercando di chiarire in che modo i due autori riflettano sul ruolo della scuola e dell'educazione quando pensata all'interno di luoghi non convenzionali.

In Maggio selvaggio (Mondadori, 1999) Edoardo Albinati recounts in the form of a diary his own teaching experience in Rome's Rebibbia prison, describing it as an ideal place of observation for understanding the human being and investigating his drifts and sufferings. On the other hand, in Via dalla pazza classe (Mondadori, 2019), Eraldo Affinati composes a zibaldone of thoughts and reflections starting from the didactic experience of the Penny Wirton school for teaching Italian to migrants. Initially hosted by parishes and social centres, this teaching community developed thanks to the action of teachers and volunteers with the aim of overcoming illiteracy and the use of an 'embryonic language'. This contribution traces a path through Albinati's and Affinati's narratives, trying to clarify how the two authors reflect on the role of school and education when conceived within unconventional places.

La riflessione qui proposta ruota attorno a due narrazioni, *Maggio selvaggio* di Edoardo Albinati e *Via dalla pazza classe. Educare per vivere* di Eraldo Affinati, in cui i concetti di spazio scolastico e di tempo della scuola sono messi in discussione sin dalle premesse, e che raccontano di luoghi all'interno dei quali l'istituzione scolastica non è quella convenzionale, o tradizionalmente intesa, ma in cui, al contrario, l'idea stessa di scuola e persino il ruolo pedagogico riconosciuto all'insegnante devono essere ripensati proprio in funzione degli ambienti. Le aule scolastiche del carcere nel primo, una scuola di italiano per migranti nel secondo: le ambientazioni dei due testi, come vedremo, non fanno soltanto da sfondo alle vicende raccontate, ma sono il nucleo attorno al quale si sviluppano le esperienze dei due autori e da cui scaturisce la riflessione sul tema scolastico.

Maggio selvaggio di Edoardo Albinati è stato pubblicato per la prima volta dalla casa editrice Mondadori nel 1999 e racconta l'esperienza di insegnamento dell'autore nel

carcere di Rebibbia nell'arco temporale che va dal mese di maggio del 1997 al maggio dell'anno successivo. Pur presentandosi nel suo insieme come un romanzo, come una narrazione consequenziale e coerente, almeno in una prospettiva cronologica, *Maggio selvaggio* è in realtà stato scritto in forma di diario, alternando la cronaca dal carcere fedelmente ricostruita agli appunti personali presi in modo estemporaneo e frammentario. Il primo capitolo del romanzo, per esempio, quasi interamente ambientato all'interno del carcere, prende avvio negli ultimi mesi dell'anno scolastico. Le indicazioni cronologiche sono da principio precise e il ritmo del diario segue una progressione costante, quasi giornaliera – «2 maggio 1997. Stavamo facendo esercizi alla lavagna sull'uso del punto due punti e della virgola»¹; «3 maggio. Cinque ore. Sabato è una di quelle giornate campali»² – poi l'autore comincia ad accorpare le date, e a ripercorrere i giorni a posteriori, condensando così anche il ricordo: «9 e 10 maggio. Il convegno è stato come previsto, straziante, ma qua e là punteggiato da cose interessanti. Io ho sofferto di una grande impazienza fisica (...)»³, fino a lasciare dei veri e propri vuoti, e a concedersi in questo modo dei salti temporali, tanto da incorrere in errori di datazione:

Lunedì 19. Giornata campale. Sono troppo stanco per scrivere spiegando i singoli articoli, i piatti del menu. Butto giù un appunto e poi li raccoglierò un'altra volta.[...] venerdì 22...sia ieri che oggi avevo bellissime idee ed esperienze da trascrivere sul diario ma non potevo farlo immediatamente e ho cercato di stamparmele bene in testa però adesso che potrei lavorare con calma non mi ricordo nulla.⁴

Circa il criterio utilizzato per strutturare il diario, per renderne l'impostazione quanto più lineare o metodica, Albinati non privilegia la scansione temporale all'apparenza tipica di questa forma narrativa – i riferimenti, come abbiamo visto, non risultano infatti sempre puntuali e sono talvolta persino imprecisi⁵ – ma decide di ricorrere a una serie di espedienti che servono a riportare ordine all'interno della narrazione, e che hanno quindi anche lo scopo di disciplinare la scrittura: le parole o frasi chiave scritte in corsivo ad apertura delle annotazioni e riassuntive del loro contenuto, i nomi degli studenti-detenuti, a cui l'autore sceglie di dedicare singole pagine di diario e brevi ritratti, e infine i titoli delle canzoni ascoltate o dei libri letti, che sembrano appuntati per favorire la memoria e che paiono quindi «esterni al tema», ma che suggeriscono invece molto su chi ha affidato il proprio ricordo alla pagina.

Sulla natura diaristica e intima della sua prosa Albinati si interroga a più riprese nel testo, e dice di essersi fatto l'idea che la sua figura di autore dovrebbe ridursi a «una

¹ Edoardo Albinati, *Maggio selvaggio. Un anno di scuola in galera*, Milano, Mondadori, 1999, p. 11.

² Ivi, p. 12.

³ Ivi, p. 20.

⁴ Ivi, pp. 28-31.

⁵ Philippe Lejeune usa l'espressione «continu et discontinu» quando parla dei due diversi ritmi che caratterizzano la scrittura tipicamente frammentaria del diario. Esiste infatti un ritmo *interno*, riferito al testo, alla sua morfologia e alla sua organizzazione. E poi c'è un ritmo *esterno*, che è quello che segue la progressione naturale del tempo. I due ritmi, se messi a confronto, fanno inevitabilmente emergere tutte le «irregolarità» e le lacune della scrittura diaristica. Philippe Lejeune, *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Paris, Seuil, 2005.

silhouette proiettata sull'argomento, ben visibile in campo ma anonima, che ne segni i contorni naturali»⁶, e porta l'esempio di certe foto di famiglia in cui l'ombra del fotografo col sole alle spalle si allunga per terra:

[...] deve sembrare un errore tecnico mentre è il contrassegno della finitezza concreta di chi scrive oggi come di chi leggerà domani, della forma che viene ritagliata nel mare infinito del materiale – le migliaia di storie, lo scrivibile. Senza collante vitale, spremuto fuori da un singolo individuo, temo che un testo sarebbe solo una sequenza virtualmente infinita di “argomenti”: l'io infatti presta all'opera, oltre le sue energie, anche i suoi preziosi limiti organici.⁷

Questo sembra, in qualche modo, entrare in dialogo anche con quanto scritto da Béatrice Didier a proposito della forma diaristica, da lei definita come un «falso specchio»⁸ che costringe l'autore a muoversi alla scoperta di sé e a sdoppiarsi, restando così sempre il soggetto ma anche l'oggetto della narrazione.

Albinati torna più volte sulla questione formale, arrivando alla conclusione che la cronaca che sta scrivendo non possa e non debba essere considerata soltanto come un blocco di appunti, o come un'attività parallela, e dichiara l'urgenza di trovare una forma propria, mettendo in discussione quella diaristica e domandandosi se, da sola, sia sufficiente «a tenere insieme i pezzi con la forza della successione cronologica»⁹. Una delle soluzioni a cui l'autore dice di aver pensato è la possibilità di dare alla narrazione una forma simile a quella del romanzo *Cuore* di Edmondo De Amicis, in cui il diario è regolarmente sospeso e «intercalato dai famosi "racconti mensili"», ovvero da narrazioni autonome che si focalizzano su un unico protagonista, progetto presto abbandonato, racconta l'autore, per pigrizia e per una ragione strettamente letteraria che riassume in questi termini:

di fronte alla completezza di una storia realmente accaduta, che già possiede una sua perfezione cui nulla si può aggiungere o togliere, la letteratura è meglio stia zitta piuttosto che sforzarsi a duplicarla, a fabbricarne un doppione. Forse questo non sarà vero per tutti gli scrittori ma per me è così: le storie vere mi ammutoliscono, sono già reali prima che io eventualmente le scriva. Ho bisogno di un buon margine di irrealtà per lavorare. Ho bisogno anche di tacere molte cose importanti: come faccio in questo diario.¹⁰

Albinati rintraccia due principali ragioni per spiegare la riuscita continuità del diario di *Maggio selvaggio*: la prima è riconducibile al gesto pratico e alla rapidità della scrittura digitale, che lo fanno sentire finalmente libero dall'esperienza estetizzante e sacrale della notazione su carta e sollevato al pensiero di poter intervenire sul testo

⁶ E. Albinati, *Maggio selvaggio*, cit., p. 202.

⁷ *Ibidem*.

⁸ «Le journal est un faux miroir, l'image qu'il donne est elle-même morcelée, falsifiée. Loin de se développer harmonieusement pour devenir un être cohérent et unique, le diariste se voit devenir deux ou plusieurs.», Béatrice Didier, *Le Journal intime*, Paris, PUF, 1976, p. 116.

⁹ E. Albinati, *Maggio selvaggio*, cit., p. 146.

¹⁰ Ivi, p. 147.

cancellando «dallo schermo in un batter d'occhio interi paragrafi»¹¹, la seconda è invece legata alla presenza di un argomento, di una tematica che è anche il filo conduttore del diario, che sostiene il suo lavoro nel tempo e che può prescindere da chi sta scrivendo: esiste cioè anche quando l'autore viene meno, scrive Albinati «esiste addirittura “più” di me»¹².

L'argomento a cui lo scrittore fa riferimento, quello che «esiste fuori di me, oltre di me»¹³, come già accennato, è il racconto del carcere, che viene presentato al lettore non soltanto come un penitenziario, ma anche come luogo deputato all'istruzione. Ma in che modo si presenta lo spazio scolastico carcerario e cosa lo accomuna, o lo rende diverso da quello dell'istituzione scolastica tradizionale? Partiamo da un dato, tanto ovvio quanto fondamentale: lo spazio che nel carcere di Rebibbia viene destinato alla scuola è pressoché il medesimo riservato alla detenzione, si tratta di celle, riadattate, allestite con gli arredi che normalmente spettano alle classi, ma in fondo non così dissimili dagli ambienti in cui i detenuti scontano ognuno la propria pena. Eppure, l'impressione di Albinati è che in fondo lo spazio carcerario dedicato alla scuola non sia poi così diverso da quello degli istituti scolastici che aveva frequentato da ragazzo, o in cui aveva insegnato prima dell'incarico a Rebibbia¹⁴. Se al suo primo ingresso in carcere, superate le mura circondariali «e l'emozione selvaggia»¹⁵, Albinati era rimasto colpito dalla somiglianza di quegli spazi con quelli del liceo classico Giulio Cesare di Roma, dove aveva conseguito la maturità, l'autore riflette poi sull'idea che anche le scuole siano in sostanza dei luoghi di restrizione «per individui che le famiglie non vogliono più tenere in casa e che il mondo del lavoro non è ancora pronto ad assorbire»¹⁶.

In questo senso anche il ruolo dell'insegnante, dell'educatore, sembra tramutarsi – e questo avviene in entrambe le realtà – in una funzione di sorvegliante, rendendo possibile agli occhi dell'autore quella che è un'analogia certo radicale, ovvero l'immagine del carcere-scuola che si fa speculare a quella della scuola-carcere. Albinati per spiegare questo ricorre anche all'immagine del *Panopticon*, o «casa d'ispezione», ideato da Bentham, un edificio ideale adibito al controllo di un certo numero di persone, «poco importa se lo scopo dell'edificio è diverso o anche opposto: sia che si

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Lo racconta in modo ironico a Paolo Conti, che lo ha intervistato per l'insero del Corriere della Sera *Sette*: [E. A. dal 1994 ha scelto di insegnare Lettere nel penitenziario di Rebibbia, sezione staccata dell'Istituto tecnico industriale von Neumann di Roma:] «Prima lavoravo in un tecnico agrario della periferia romana. Lo dico per scherzo ma nemmeno poi tanto: invece che questi mezzi delinquenti, pensai dopo qualche anno che insegnavo lì, tanto vale affrontare quelli veri, quelli che lo sono sul serio, e chiesi il trasferimento a Rebibbia...». Si veda: Paolo Conti, *Edoardo Albinati insegna ai detenuti: «Sensibili a Dante e Machiavelli»*, in «Sette», 12 dicembre 2019, https://www.corriere.it/sette/cultura-societa/19_dicembre_12/edoardo-albinati-insegna-detenuti-sensibili-dante-machiavelli-6d0897e6-1989-11ea-b52c-4b88648fa942.shtml [ultimo accesso: 15/10/2021]

¹⁵ E. Albinati, *Maggio selvaggio*, cit., p. 84.

¹⁶ *Ibidem*.

tratti di punire i criminali incalliti, sorvegliare i pazzi, riformare i viziosi [...], o fornire l'istruzione alle future generazioni». ¹⁷ Il controllo dei soggetti, secondo Bentham, sarà tanto più facilmente raggiungibile quanto più coloro che devono essere controllati saranno sotto gli occhi di chi deve controllarli, o se, almeno, avranno l'impressione di esserlo. Da qui l'idea della struttura composta dai due anelli, quello esterno e quello interno, che proiettano gli individui in quella che Foucault aveva definito una «visibilità isolante [...] organizzata interamente attorno ad uno sguardo che domina e sorveglia». ¹⁸

Se nell'immaginario di molti studenti la scuola è vista come una “prigione”, come un luogo di costrizione e uno spazio chiuso, da insegnante a Rebibbia, dove scuola e carcere sono inscatolati uno nell'altro, Albinati si domanda se sia possibile stabilire se questa condizione raddoppi la restrizione o se invece, al contrario, la annulli. Se prima, da insegnante della scuola «normale» ¹⁹, come l'autore la definisce, si era infatti ritrovato a provare insofferenza nei confronti del lavoro e dell'ambiente scolastico, ora gli è impossibile provare lo stesso, perché la scuola risulta essere la cosa migliore che c'è in carcere, la sola forma di «costrizione utile» ²⁰ all'interno della casa circondariale. La figura del docente in carcere è inquadrata come una sorta di insegnante al cubo, la duplice natura di questo lavoro infatti sembra accentuare alcune caratteristiche tipiche e assommarle in modo ossimorico:

mentre parlano della loro esperienza, i vari operatori manifestano un entusiasmo scettico, [...] la facilità a commuoversi è doppiata dal cinismo di chi ha la pelle indurita dal contatto con i delinquenti, la tendenza è quella di raccontare aneddoti sugli alunni col duplice intento di divertire, stupire, superarsi. ²¹

Anche sulla questione del tempo Albinati ha un'idea che potrebbe risultare provocatoria: se all'apparenza sembra infatti che carcere e scuola si muovano su due piani cronologici diversi – il primo dilatato e privo di riferimenti, il secondo regolato da orari precisi e persino scandito dal suono nitido della campanella – a ben vedere, quella che l'autore chiama «reclusione», riferendosi alla scuola tradizionale, ha sì una durata di poche ore nell'arco della giornata, ma se considerata nella sua totalità sfiora per estensione quella delle pene che si scontano per i reati più gravi

¹⁷ Jeremy Bentham, *Panopticon, ovvero la casa d'ispezione*, Venezia, Marsilio, 2001, p. 16.

¹⁸ Ivi, pp. 3-5.

¹⁹ E. Albinati, *Maggio selvaggio*, cit., p. 84.

²⁰ *Ibidem*; Albinati usa qui il termine *costrizione* per disciplina; come racconterà infatti a Paolo Conti nella già citata intervista su *Sette*, i detenuti *scelgono* liberamente di frequentare le lezioni: «C'è chi vuole riprendere studi interrotti anni prima. O chi vede nei corsi l'unico modo per uscire dalla cella e per incontrare persone non legate all'universo del carcere, professori e professoressa che vengono dall'esterno, e non i soliti avvocati, le solite guardie, e gli altri carcerati...».

²¹ Ivi, p. 10.

rapina a mano armata, sequestro, omicidio - dieci, dodici, quindici anni, persino diciotto anni di scuola, da quando esistono gli asili nido che sono la forma prematura, larvale ma non per questo meno cruda, di affidamento degli indesiderabili.²²

Il tempo, quindi, è l'elemento maggiormente messo in discussione all'interno del carcere-scuola, più intenso e amplificato, che spinge all'estremo anche l'esperienza educativa. La sensazione che si fa più vivida è quella che in carcere il tempo non trascorra e si ripeta sempre uguale a se stesso, anche per chi dalla struttura quotidianamente entra ed esce. Scrive Albinati: «mi colpisce una cosa: tutto è identico a due mesi fa. Nel carcere il tempo non passa. Unica differenza, che qualcuno nel frattempo è uscito»²³. Il carcere è quindi, secondo lo scrittore, una limitazione dello spazio personale compensata da un eccesso di tempo, caratteristiche chiare tanto all'insegnante quanto al detenuto.

Le cronache di *Maggio selvaggio* si soffermano poi a lungo sulla figura dello studente del carcere-scuola. È interessante notare come, nonostante le sproporzioni e le differenze di età, nonostante si tratti spesso di uomini adulti, alcuni persino anziani, Albinati si rivolga ai propri studenti in carcere sempre utilizzando la parola *ragazzi*, e dica «forse io penso ragazzi come studenti [...]. Chiunque studia, chiunque studia qui è un ragazzo. Ed è ancora più “ragazzo” chi dovrebbe studiare e non ne ha voglia»²⁴. Nelle aule del carcere si incrocia quindi quello che Albinati definisce un «popolo sgranato»²⁵, composto da persone che in molti casi appartengono a una classe sociale diversa da quella dell'autore, spesso inferiore. Un aspetto su cui Albinati si interroga, a questo proposito, è la paura di stare utilizzando il carcere come «metafora di una condizione personale»²⁶, privata, e questo timore lo affligge non perché l'autore pensi che questo genere di proiezione sia sbagliata, o violi i suoi principi, ma «perché è sproporzionata»²⁷. La possibile deriva strumentale di cui l'autore parla potrebbe essere legata, anzitutto, e nel caso specifico, a una questione di classe. Più in generale, però, Albinati si chiede se e come uno scrittore possa rinunciare a essere strumentale quando sceglie di raccontare la propria vita, come possa cioè limitarsi a renderla una «concavità d'ascolto», senza forzare il racconto, e come possa lo scrittore-borghese evitare di cadere in un sospetto voyeurismo.²⁸

È attraverso la lente delle attività proposte che Albinati riesce a leggere, a decifrare i suoi studenti e le lezioni divengono spesso anche il termometro dello spirito dell'insegnante, a volte appagato, più spesso permeato dal dolore che lo spazio carcerario sprigiona. Due episodi sono emblematici a questo riguardo: il primo è l'assegnazione

²² Ivi, p. 83.

²³ Ivi, p. 116.

²⁴ Ivi, pp.33-34.

²⁵ Ivi, p. 158.

²⁶ Ivi, p. 168.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ «Chi, borghese o benestante, si occupa di disgraziati non potrà salvarsi dal sospetto di voyeurismo. Peggio se si tratta di un borghese-scrittore, dunque a caccia contemporaneamente della propria anima e di quelle altrui, da ficcare in un libro.», Ivi, p. 86.

di un tema sulla descrizione della propria giornata tipo; dal momento che il tempo carcerario si ripete sempre uguale, ciclico, nei temi dello studente-detenuto trovano spazio i racconti degli ultimi istanti di libertà rivissuti al ralenti. Il secondo esercizio è invece la richiesta di una descrizione di sé, un autoritratto, col consiglio di esser quanto più fedeli a ciò che vedono allo specchio. Solo dopo aver assegnato questo compito, Albinati si rende conto che «il suggerimento era ingenuo. In carcere ci si specchia raramente e mai per intero»²⁹ e questo genera nella scrittura una mancata percezione e consapevolezza di sé, tanto che alcuni hanno rifiutato, altri si sono limitati a scrivere un racconto-foto segnaletica, riportando solo i propri dati (altezza, peso, colore degli occhi), altri ancora hanno scritto un riassunto della loro vita. Questo racconto sulla scuola è, evidentemente, anche un racconto sulle difficoltà e sulle discrepanze che in una realtà come quella della scuola all'interno del carcere emergono con più forza rispetto alla scuola tradizionale. Gli spazi sono per natura e per necessità diversi, e l'insegnante sembra adattarsi, prendere la forma degli spazi a disposizione, farsi malleabile anche affinché il suo ruolo non si esaurisca col solo tempo della scuola, pur restando lontano da logiche missionarie:

E poi ci sono gli impegni presi con i detenuti perché la scuola non chiuda i battenti anzi continui in forme diverse anche a luglio, che in galera è il mese più crudele: un corso di poesia, un seminario sul razzismo. Non le terrò io le lezioni, non me lo sogno, ma le organizzo, il che è peggio, vuol dire che preparo le lettere per ottenere i permessi, rompo l'anima ai funzionari, con la netta sensazione di romperla a me stesso, batto i corridoi del carcere avanti e indietro per assicurarmi che non ci saranno ostacoli e se ci sono li sgombro.³⁰

Da un lato c'è quindi l'enorme sofferenza generata dal carcere in sé, considerato luogo dell'irrealtà, mondo parallelo e perfettamente teatrale – è Albinati a suggerire, citando Giuliano Naria, come nel gergo della mala il carcere venga chiamato *la casa del nulla*, stando a indicare un mondo che non è un mondo, regolato da forme di violenza e di potere – e dall'altro la presa di consapevolezza che la battaglia sul fronte della scuola è una sconfitta, da qualunque punto di vista si consideri la cosa e che, sebbene l'autore si senta molto lontano dalla figura del «santo che porta la luce del verbo ai diseredati»³¹, come qualcuno aveva provato a descrivere il suo lavoro di insegnamento nel carcere di Rebibbia³², oramai «si lavora per dare a questa sconfitta accenti eroici e margini spettacolari».³³

²⁹ Ivi, p. 231.

³⁰ Ivi, p. 53.

³¹ Ivi, pp. 35-36.

³² Ne *La scuola cattolica* Albinati scriverà: «A cosa serve studiare qui, in galera? Serve a qualcosa, a qualcuno? Non saprei. Non ho garanzie da fornire in merito. Me lo sono chiesto per anni, anche tormentosamente, poi ho smesso di domandarmelo, al diavolo, mi accontento e godo di quei lampi di intelligenza e di piacere che vedo passare nei visi dei miei studenti mentre leggiamo, mentre discutiamo, lo sfrigolio di un concetto che si trasmette come una scarica elettrica da una testa a un'altra [...]. Reinserire, rieducare, risocializzare... tutti quei "ri-" qualcosa non assicurano niente, avrei prove sufficienti per dire che questo metodo funziona e altrettante per affermare che è un fallimento», Edoardo Albinati, *La scuola cattolica*, Milano, Rizzoli, 2016.

³³ Ivi, p. 264.

Diverso è sicuramente l'approccio di Eraldo Affinati, che in *Via dalla pazza classe. Educare per vivere*, pubblicato da Mondadori nel marzo del 2019, racconta non solo la propria esperienza di insegnante ma soprattutto quella di fondatore della Penny Wirton, scuola (anzi, rete di scuole) che prende il nome da un racconto di Silvio D'Arzo del 1948. Il testo si presenta come un diario privo di riferimenti cronologici, e la forma scelta non è casuale, poiché il ritmo ha il preciso intento di suggerire la «partenza in sordina, senza strumenti né studi preliminari, men che mai partecipazione a bandi o stesure di progetti»³⁴ che aveva caratterizzato la Penny ai suoi esordi. La sua prosa si dirige contro la finzione, e attraverso la forma frammentaria del diario sembra tendere a un'azione concreta, non accontentandosi di essere autoreferenziale e rifiutando gli artifici della scrittura. Costruendo la narrazione attraverso una serie di microcapitoli volti a riportare, ognuno, un'esperienza, Affinati scrive quindi delle riflessioni-lampo sugli undici anni trascorsi dall'istituzione della scuola, dando ampio spazio alle dinamiche sociali, al tema dell'inclusione e ancor più al progetto pedagogico che è alla base della Penny Wirton.

Quello ideato da Affinati e Anna Luce Lenzi nel 2008 è un modello educativo non convenzionale, sia negli spazi – sappiamo infatti che la prima sede romana della Penny era stata ospitata prima da un istituto ecclesiastico sul colle Aventino e solo successivamente ha trovato uno spazio presso un ex Cinodromo³⁵ – ma non convenzionale anche nelle intenzioni, nata per insegnare l'italiano ai migranti, che nel sistema scolastico tradizionale non avrebbero potuto apprendere la lingua come avrebbero dovuto. Nasce così l'idea di una scuola senza classi, senza voti, senza burocrazie, basata sul gesto di pura gratuità che accomuna i volontari e sul rapporto di reciproca fiducia tra educatori e studenti. Una scuola, dunque, dove si potesse evitare quella che Affinati chiama la «finzione pedagogica»³⁶, la dinamica per cui l'insegnante finge di insegnare e lo studente fa finta di ascoltare, quel «sottile meccanismo teatrale, spesso inevitabile da una parte e dall'altra, in grado di alterare il rapporto personale diretto, collocandolo in una dimensione istituzionale»³⁷. Affinati racconta inoltre di aver vissuto la scuola come una gabbia, e scrive di quando la mattina, appena entrato in aula, si sentiva consumato da un profondo senso di rabbia:

La mattina, appena entravo, volendo esprimere la sensazione di prigionia che provavo e mi toglieva il fiato, sbattevo la testa contro la parete in fondo all'aula. I compagni lo sapevano e aspettavano il mio arrivo per godersi lo spettacolo. Gli zaini non c'erano, avevamo una cinghia elastica per tenere insieme i libri. Prima di arrivare al traguardo della capoccia giornaliera mi liberavo del fardello, lanciandolo sempre indietro come si fa nel rugby [...]. Alle superiori mostrai qualche leggero miglioramento, ma era solo una recita. In realtà avrei voluto spaccare tutto.³⁸

³⁴ Eraldo Affinati, *Via dalla pazza classe. Educare per vivere*, Milano, Mondadori, 2019, p. 18.

³⁵ Eraldo Affinati, *Penny Wirton: Il sogno di una scuola*, CNOS-FAP, n. 1, 2015, pp. 89-90.

³⁶ E. Affinati, *Via dalla pazza classe.*, cit., p. 27.

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ *ivi*, p. 9.

Lo scrittore sostiene di aver realizzato solo una volta adulto quanto fosse necessario ripensare l'ambiente scolastico e il modo di fare scuola. Per questo motivo in *Via dalla pazza classe* Affinati sceglie persino di dare spazio a quello che è il *manuale d'intesa*, un breviario di regole da rispettare e a cui far fede affinché la scuola funzioni, tra cui compaiono, per esempio, il sapersi mettere in rapporto personale e costruttivo con gli allievi, l'assimilare la pratica dell'accoglienza, il saper vivere una scuola non-scuola – come uno degli educatori pugliesi della Penny Wirton, Carlo Bruni, l'ha definita «una scuola con la q»³⁹ – in cui evitare il giudizio e piuttosto incoraggiare e insegnare senza spiegare. Ad avere un peso specifico è anche la reciprocità, il continuo scambio tra studente e insegnante, che permette di mantenere il rapporto «uno a uno» seppur in presenza di un gruppo più esteso. Intervistato da Massimiliano Coccia, Affinati ha dichiarato che una delle missioni della Penny è dare ai ragazzi immigrati che la frequentano gli strumenti necessari per raccontare, «innanzitutto a sé stessi, e poi a noi, non solo quello che hanno vissuto ma anche quello che ne hanno ricavato»⁴⁰ Affinati mostra infatti un'attenzione alla storia di chi è approdato alla Penny, chiama ogni studente per nome, è in grado di tracciarne un profilo e una descrizione, e ricorda esattamente cosa gli è accaduto, perché l'insegnante «è chiamato a elaborare il passato, ricomponendo i tasselli delle vite spezzate»⁴¹. Il ruolo del docente è quindi quello di sapersi mettere in rapporto personale e costruttivo con gli studenti e questo implica anche domandarsi chi siano gli ultimi con cui ci si confronta; scrive Affinati: «se non senti l'esigenza di scavalcare lo steccato che ti separa dai più fragili, spesso i meno facili da conoscere, non puoi diventare un insegnante»⁴². Il primo passo per ambientare lo studente all'interno della scuola è dargli in mano un foglio plastificato che abbia scritto sopra il suo nome, anello di congiunzione tra percezione di sé e identificazione nella nuova comunità, e l'appello assume in questa prospettiva i tratti di un «sistematico riconoscimento di identità diverse»⁴³.

Quando lo studente mostra il cartellino, noi gli consegniamo la scheda didattica dove sono riportati la nazione di provenienza, il domicilio italiano, le lezioni svolte e l'insegnante che l'ha preso in carico. Quest'ultimo può essere sempre lo stesso, oppure variare da una volta all'altra.⁴⁴

L'idea è quella di ottenere l'intercambiabilità necessaria a creare una continuità didattica che sia incoraggiata collettivamente, in cui l'unico programma è imparare «tutto l'italiano possibile»⁴⁵. Le Penny Wirton sono però, nell'idea di Affinati, ben più di sole scuole in cui apprendere la lingua: l'azione educativa è infatti, secondo l'autore,

³⁹ Sabina Leonetti, *Italiano e non solo per stranieri a Bisceglie*, in «Avvenire», 7 gennaio 2017.

⁴⁰ Massimiliano Coccia, *Le parole e le cose - Conversazione con Eraldo Affinati, autore del libro "Via dalla pazza classe. Educare per vivere"* (Arnoldo Mondadori), 27 marzo 2019, <https://www.radioradicale.it/scheda/569728/le-parole-e-le-cose-conversazione-con-eraldo-affinati-autore-del-libro-via-dalla-pazza>

⁴¹ E. Affinati, *Via dalla pazza classe*, cit., p. 40.

⁴² *ivi*, p. 53.

⁴³ Fabio Pierangeli, *Eraldo Affinati: La scuola del dono.*, Roma, Edizioni Studium, 2019, p. 102.

⁴⁴ E. Affinati, *Via dalla pazza classe.*, cit., p. 29.

⁴⁵ E. Affinati, *ivi.*, p. 37.

l'avanguardia di un'azione prepolitica, in cui solo chi si mette dalla parte degli ultimi può dirsi democratico. La scuola è quindi vista come uno dei pochi nuclei di resistenza etica del mondo contemporaneo e luogo in cui compiere esperienze conoscitive. In questo senso il diario pedagogico di *Via dalla pazza classe* si è rivelata un'occasione utile per aprire una riflessione sulla crisi morale che stiamo vivendo, e su quale sia il significato del concetto di valutazione, che oggi somiglia sempre più a una «caricatura della meritocrazia»⁴⁶, o di qualità scolastica, la cui angosciosa conquista rischia di creare meccanismi di esclusione che finiscono per ricadere proprio sugli studenti, da cui invece occorre ripartire. Affinati, è, tra le altre cose, anche l'autore di *L'uomo del futuro*, libro dedicato alla figura di Don Milani e alla sua eredità spirituale ed educativa. Raccontando del progetto alla giornalista di «Internazionale» Valentina Pigei, lo scrittore ha ricordato l'ultima foto del priore, che lo ritrae con un bambino africano in braccio: «si parte da lì. Oggi i ragazzi di Barbiana sono quelli che arrivano dalla Nigeria, dalla Siria, dall'Afghanistan»⁴⁷.

Ciò che emerge dalle cronache di Affinati è un intento di denuncia del fallimento dell'istituzione scolastica così come l'abbiamo conosciuta fino a questo momento, definita dall'autore come, da un lato, la «più grande invenzione occidentale», dall'altro rievocata attraverso l'immagine dell'«incendio del villaggio educativo»⁴⁸ alimentato da tutte quelle istituzioni che, più o meno direttamente, dovrebbero fare da sponda all'azione didattica e che, anziché creare un terreno fertile, sono invece decadute: la scuola, la famiglia, la chiesa, i partiti, l'associazionismo. Ripensare la scuola però, implica utilizzare i mezzi già a disposizione, lasciare gli ambienti così come sono – Affinati pensa, per esempio, che l'aula scolastica non sia soltanto uno spazio fisico, reale, quanto una «precisa postura esistenziale» e promuove nei suoi corsi esperienze conoscitive che permettano di uscire dall'aula tradizionale e trovare nell'ambiente esterno uno stimolo educativo⁴⁹ – senza crogiolarsi nel sogno di una scuola nuova o riformata:

Bisogna applicarsi su quella di cui disponiamo. Trovare i rimedi concreti per superare lo scarto a volte insopportabile fra il respiro universale esaltante della luce che brilla negli occhi di Penny e l'impegno deprimente che invece sempre più spesso ci viene richiesto quando siamo chiamati a timbrare il cartellino.⁵⁰

La scuola deve essere, in definitiva, intesa non solo come spazio ma come momento strutturale di costruzione e anche come luogo di custodia e di presa in carico dello sguardo altrui, e in questa prospettiva l'insegnante, a cui spetta il ruolo educativo, è

⁴⁶ Affinati cita, a questo proposito, il volume di Angélique Del Rey, *La tirannia della valutazione*, Milano, Elèuthera, 2018

⁴⁷ Valentina Pigei, *Tra i banchi delle nuove scuole che seguono le tracce di Don Milani*, in «Internazionale», 11 marzo 2017, <https://www.internazionale.it/reportage/valentina-pigei/2017/03/11/scuole-tracce-don-milani>

⁴⁸ E. Affinati, *Via dalla pazza classe*, cit., p. 32.

⁴⁹ «A scuola dovremmo compiere esperienze conoscitive. Cosa vuol dire? Nei luoghi della Roma antica, dove un tempo Johann Wolfgang Goethe scopriva la concretezza dei classici e Stendhal s'inebriava con felici passeggiate, oggi Penny misura l'entità dei suoi viaggi», in Ivi, p. 112.

⁵⁰ Ivi, p. 226.

secondo il pensiero di Affinati, colui che «distribuisce le carte e mentre lo fa tiene gli occhi fissi su chi le riceve»⁵¹.

Le cronache di Albinati e Affinati sembrano allora utilizzare la scuola non soltanto come contesto, come spazio privilegiato che fa da sfondo alla narrazione. La scuola è, nelle due raccolte, un tema e rappresenta la possibilità per l'apertura di un dibattito che ha, al di là delle intenzioni, anche dei connotati politici. Se in entrambi i testi si vuole sovvertire l'idea di una «scuola di serie B»⁵², da principio pensata in risposta alle esigenze di comunità di individui altrimenti considerate «di serie B», *Maggio selvaggio* e *Via dalla pazza classe* sembrano mostrare le cifre possibili della narrazione scolastica: quella dell'insegnante che sceglie di raccontarsi e di narrare la propria esperienza di educatore e la propria comunità didattica, e quella del tempo della scuola, che si dilata o che viene persino abbattuto quando l'esperienza è portata fuori dalla struttura convenzionale.

⁵¹ Ivi, p. 17.

⁵² E. Albinati, *Maggio selvaggio*, cit., p. 21.