



CARCERE SCUOLA ITALIANO L2

CONTESTI E PROPOSTE

SILVESTRO TUCCARONE



*Carcere scuola italiano L2.
Contesti e proposte*

Silvestro Tucciarone

Emanuela Assenzio

Eva Boev

© 2020 Silvestro Tucciarone

ISBN 979-12-200-3791-4

Prima edizione giugno 2020

Edizione internet collegata all'edizione a stampa:

Carcere scuola italiano L2.

Contesti e proposte

© 2020 Silvestro Tucciarone

ISBN 978-88-31901-33-8

In copertina:

The Giant's causeway



CARCERE SCUOLA ITALIANO L2

CONTESTI E PROPOSTE

SILVESTRO TUCCIARONE

ISBN 979-12-200-3791-4



INDICE

| | |
|---|-----|
| AL LETTORE | 7 |
| Sigle e abbreviazioni | 11 |
| 1. IL CARCERE IN ITALIA | 15 |
| 1.1 Cos'è un carcere | 15 |
| 1.2 Perché tanti stranieri in carcere | 18 |
| 1.3 Stranieri e salute in carcere..... | 20 |
| 2. IL DOCENTE IN ISTITUTO | 25 |
| 2.1 Il docente e la sicurezza..... | 25 |
| 2.2 Il docente e i ristretti..... | 27 |
| 2.3 Percezione d'efficacia e <i>burn-out</i> | 30 |
| 2.4 Il docente consapevole | 33 |
| 2.5 Il GOT | 34 |
| 2.6 La nota di frequenza e di profitto | 36 |
| 3. LA SCUOLA IN CARCERE | 41 |
| 3.1 L'iscrizione ai corsi | 41 |
| 3.2 Test d'ingresso e patto formativo | 44 |
| 3.3 Un'alternativa: il colloquio d'ingresso | 45 |
| 3.4 Le <i>liste</i> e il premio di rendimento..... | 56 |
| 3.5 Sorveglianza dinamica e frequenza dei corsi..... | 58 |
| 4. GLI ADULTI. L'APPROCCIO ANDRAGOGICO | 63 |
| 4.1 Andragogia e pedagogia: i profili degli apprendenti | 63 |
| 4.2 Implicazioni andragogiche | 66 |
| 4.3 <i>Role modeling</i> | 68 |
| 4.4 Il paradosso del docente | 70 |
| 4.5 Asimmetrie resistenti..... | 72 |
| 5. REPERTORIO LINGUISTICO E QUESTIONI INTERCULTURALI | 75 |
| 5.1 Repertorio linguistico | 75 |
| 5.2 Il corsista arabo | 79 |
| 5.3 Il corsista sub-sahariano | 84 |
| 5.4 Interlingua e la metafora della <i>casa</i> | 85 |
| 6. BISOGNI LINGUISTICI E MOTIVAZIONE | 91 |
| 6.1 <i>Alfabetizzazione</i> ... un equivoco | 91 |
| 6.2 Sull'attribuzione dei bisogni linguistici..... | 102 |
| 6.3 I bisogni linguistici in carcere | 104 |

| | |
|--|-----|
| 6.4 Motivazione e ostacoli all'acquisizione della L2..... | 107 |
| 6.5 Carcere, lavoro e formazione linguistica..... | 109 |
| 7. SPUNTI DI DIDASSI QUOTIDIANA..... | 117 |
| 7.1 Il pronto soccorso linguistico..... | 117 |
| 7.2 Pen and paper e didattica ludica..... | 117 |
| 7.3 Giornali, video e cinema a lezione..... | 122 |
| 7.4 I test di competenza..... | 127 |
| 7.5 Tecnologie e scuola ristretta..... | 127 |
| 8. IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE IN CARCERE..... | 129 |
| 8.1 Analfabeta in carcere..... | 129 |
| 8.2 L'analfabeta invisibile..... | 132 |
| 8.3 Motivazione e successo..... | 132 |
| 8.4 Io sono <i>figlio della strada</i> | 133 |
| 8.5 Un approccio interculturale indispensabile..... | 134 |
| 8.6 <i>La valigia del dialogo</i> | 138 |
| 8.7 Materiali..... | 140 |
| 9. ALFABETIZZAZIONE STRUMENTALE <i>EDENTRO</i> . LIMITI E OPPORTUNITÀ..... | 143 |
| 9.1 La tipologia di utenti..... | 143 |
| 9.2 L'ambiente d'apprendimento: il setting d'aula..... | 146 |
| 9.3 <i>Focus on group</i> | 147 |
| 9.4 <i>Focus on task</i> | 152 |
| 9.5 Didattica ludica e proposte operative..... | 158 |
| 9.6 Conclusioni..... | 165 |
| INDICE DELLE NORME CITATE..... | 169 |
| RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI..... | 173 |
| INDICE ANALITICO..... | 183 |

A Lucia

*...ho sempre pensato che
un giorno sarei riuscito a prendere il caffè allo spaccio con Antonio Millarte.*

S.T.

AL LETTORE

Alla fine di un quinquennio di appassionato lavoro ho creduto di integrare quanto già proposto nel 2017. Nato come edizione rivista e aggiornata di *Carcere e scuola*, il libro ha cambiato titolo e preso atto di mutamenti normativi che negli istituti penitenziari non avevano ancora dispiegato i loro effetti. Per motivi di spazio non ci sono interventi e appendici che si possono leggere invece in *Esecuzione penale esterna e rientro in formazione degli adulti*, mentre vi sono nuove riflessioni sul GOT, sulla sorveglianza dinamica ed è stato aggiunto un nuovo saggio sull'analfabetismo a cura di Emanuela Assenzio.

Nei capitoli primo e secondo si descrivono sommariamente l'istituzione totale e le dinamiche che intercorrono tra docente e ambiente penitenziario. I capitoli terzo e quarto raccontano di come funziona la scuola in carcere, delle difficoltà derivanti dall'abuso del termine *alfabetizzazione*, e della necessità di adottare stili relazionali consapevolmente improntati a criteri andragogici.

I capitoli quinto e sesto approciano il problema della motivazione all'acquisizione della L2: gli abbandoni dei corsi, le difficoltà interculturali vecchie e nuove mentre, nel capitolo settimo, si offre qualche spunto di didassi che ha permesso di tenere in aula i corsisti.

Nell'ottavo capitolo Eva Boev affronta il tema dell'analfabetismo in carcere, come attivare la motivazione a imparare a leggere e scrivere e intraprendere un così lungo e difficile viaggio privilegiando un approccio fortemente empatico e interculturale.

Nell'ultimo capitolo Emanuela Assenzio riprende il problema dell'analfabetismo primario e illustra le premesse metodologiche di una impegnativa didassi quotidiana.

Padova, 24 giugno 2020

S.T.

Gli autori

Emanuela Assenzio, studi classici e laurea in linguistica presso l'Università degli Studi di Padova, ha conseguito il Master in Didattica e promozione della lingua e cultura italiana a stranieri nel 2014. Insegna ora inglese nella scuola secondaria.

Eva Boev, laurea in Lettere e Master in Studi Interculturali, insegna italiano L2 a minori e adulti. È parte della squadra di *Formatori del Consiglio d'Europa*, dipartimento *Giovani*. Svolge formazione degli insegnanti su temi come la comunicazione interculturale, diritti umani, *learning to learn* e differenza di genere.

Silvestro Tucciarone, pedagogo, ha insegnato nelle scuole di cantiere in Algeria, italiano a stranieri nel carcere di Venezia e per un settennio nelle scuole britanniche per conto del MAE. Ha svolto ricerche e scritto articoli e saggi sul repertorio linguistico veneto, sul parlato degli stranieri e sull'insegnamento dell'italiano a migranti adulti. Ha collaborato con università, istituzioni e associazioni nella formazione dei docenti di italiano L2/LS in Italia e all'estero. Già figura di sistema del CPIA di Padova per l'istruzione in area penale interna ed esterna, insegna italiano L2 negli istituti penitenziari di Padova.

Sigle e abbreviazioni

| | |
|---------|---|
| AALI | <i>Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana</i> |
| CAD | <i>Classe ad abilità differenziate</i> |
| CGM | <i>Centro di Giustizia Minorile</i> |
| CPIA | <i>Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti</i> |
| CTP | <i>Centro Territoriale Permanente</i> |
| DAP | <i>Dipartimento Amministrazione Penitenziaria</i> |
| DCSL | <i>Distanza Culturale e SocioLinguistica</i> |
| DI | <i>Decreto interministeriale</i> |
| DM | <i>Decreto ministeriale</i> |
| DLGS | <i>Decreto legislativo</i> |
| DPR | <i>Decreto Presidente della Repubblica</i> |
| GOT | <i>Gruppo Osservazione Trattamento</i> |
| IEA | <i>International Association Evaluation of Educational Achievement</i> |
| INDIRE | <i>Istituto Naz. Documentazione, Innovazione Ricerca Educativa</i> |
| IPM | <i>Istituto Penale per Minorenni</i> |
| L1 | <i>Lingua uno</i> |
| L2 | <i>Lingua due</i> |
| LAD | <i>Language Acquisition Device</i> |
| LIM | <i>Lavagna Interattiva Multimediale</i> |
| LO | <i>Lingua obiettivo</i> |
| LS | <i>Lingua straniera</i> |
| MIUR | <i>Ministero Istruzione Università e Ricerca</i> |
| MI | <i>Ministero Istruzione</i> |
| MT | <i>Mother Tongue</i> |
| OECD | <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> |
| OM | <i>Ordinanza Ministeriale</i> |
| OP | <i>Ordinamento Penitenziario</i> |
| PAIDEIA | <i>Piano di Attività per l'Innovazione DELL'Istruzione degli Adulti</i> |
| PRAP | <i>Provveditorato Regionale Amministrazione Penitenziaria</i> |
| PSP | <i>Piano di Studio Personalizzato</i> |
| QCER | <i>Quadro Comune Europeo Riferimento conoscenza delle lingue</i> |
| RE | <i>Regolamento d'Esecuzione [norme sull'ordinamento penitenziario]</i> |
| RS&S | <i>Ricerca Sperimentazione e Sviluppo</i> |
| SDI | <i>Sistema D'Indagine</i> |

| | |
|--------|---|
| SPACE | <i>Statistiques Pénales Annuelles du Conseil de l'Europe</i> |
| TL | <i>Target Language</i> |
| TTT | <i>Teacher Talking Time</i> |
| UAT | <i>Ufficio di Ambito Territoriale</i> |
| UCRIDA | <i>Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti</i> |
| UDA | <i>Unità di apprendimento</i> |
| UEPE | <i>Ufficio Esecuzione Pene Esterne</i> |
| USSM | <i>Ufficio di Servizio Sociale per Minorenni</i> |
| UVMĐ | <i>Unità Valutativa Multidimensionale Distrettuale</i> |

Simboli delle lingue

| | |
|----|------------|
| ar | arabo |
| bn | bengali |
| bs | bosniaco |
| en | inglese |
| fr | francese |
| hi | hindi |
| hr | croato |
| pl | polacco |
| pt | portoghese |
| ro | romeno |
| ru | russo |
| si | singalese |
| sp | spagnolo |
| sq | albanese |
| sr | serbo |
| ur | urdu |
| zh | cinese |

CARCERE SCUOLA ITALIANO L2

CONTESTI E PROPOSTE

1. IL CARCERE IN ITALIA¹

1.1 Cos'è un carcere

La storia dell'istituzione penitenziaria e del suo ruolo si offre a molte interpretazioni: alcune nascono da posizioni filosofiche, altre da impostazioni storico-economiche, altre ancora da letture sociologiche e antropologiche. Purtroppo l'economia di questo lavoro non ci permette di indagarle, né avremmo le forze per farlo, ma una ci interessa in modo particolare: l'ipotesi che vorrebbe il carcere nato come strumento di controllo della forza lavoro attraverso la repressione del vagabondaggio, della mendicizia e del pauperismo:

La lotta al *parassitismo* dei poveri rimaneva uno dei compiti delle case di lavoro. [...] Se un povero si rifiutava di lavorare, veniva rinchiuso in un sotterraneo che lentamente veniva riempito d'acqua. Il recluso aveva a disposizione una pompa e per salvarsi dall'annegamento doveva pompare via senza sosta l'acqua dal locale. Questo era ritenuto un metodo efficace per sconfiggere la pigrizia e far prendere l'abitudine al lavoro².

In Inghilterra, il *Workhouse Test Act*³ del 1723 consentiva di creare case di lavoro in cui potevano essere reclusi poveri provenienti anche da altre comunità; con la nuova legge sui poveri⁴ del 1834:

[...] il rigore dei mezzi repressivi doveva accrescere l'attrattiva del lavoro. [...] Nelle case di lavoro venne introdotta una disciplina carceraria, così che queste diventarono uno strumento di intimidazione. Al tempo stesso furono rimossi gli ostacoli nella mobilità della forza lavoro: la paura delle case di lavoro spingeva la manodopera in eccesso dalle campagne in città⁵.

¹ A Silvestro Tucciarone vanno attribuiti i capitoli che seguono fino al cap.7 compreso.

² Bronisław Geremek, 1988, *La pietà e la forza*, p. 253.

³ WORKHOUSE TEST ACT, 1722-3, *An Act for amending the Laws relating to the Settlement, Employment, and Relief of the Poor*.

⁴ POOR LAW AMENDMENT ACT 1834, *An Act for the Amendment and better Administration of the Laws relating to the Poor in England and Wales*.

⁵ Bronisław Geremek, 1988, *ibidem*.

La prigione nasce quindi come ricovero per poveri che risponde al compito di rinchiudere, modificare e adattare alla vita economica gli individui che vi si trovano, poiché «la nascente industrializzazione richiede manodopera in abbondanza, rendendo obsolete forme di punizione che, invece di approfittare della forza lavoro dei condannati, ne decretano l'inutilizzabilità¹.» Attraversando nei secoli concezioni del mondo e filosofie diverse, il carcere continua a rinchiudere i poveri e ancora oggi la maggioranza delle persone che vi si trova rinchiusa è nata, ha vissuto e vive in condizione di povertà. La composizione di classe della popolazione detenuta era ritenuta causa prima della disfunzionalità dell'istituzione penitenziaria, così i detenuti di San Vittore raccontavano a Malvezzi:

Se in un carcere italiano, i detenuti rinchiusi fossero per metà riccamente dotati di mezzi finanziari e per l'altra metà sprovvisti, cosa diventerebbe quel carcere? È chiaro: quel carcere assumerebbe in breve tempo un aspetto insolito, ben diversificato dall'attuale e non solo in fatto di celle, di gabinetti, di spaccio, di orari e di pulizia all'interno dei cortili. Molti dei problemi della vita carceraria oggi maggiormente criticati verrebbero affrontati e poi risolti dagli organi responsabili del carcere che non saprebbero rifiutarsi di fronte alle insistenze dei detenuti facoltosi. Le autorità si sentirebbero addirittura compiaciute ed affascinate nel dare il loro assenso. Graduati e guardie non ne sarebbero da meno: "se sorridono i superiori, dobbiamo gerarchicamente adeguarci e sorridere." E così anche per noi detenuti di Serie B i rapporti migliorerebbero per incanto e di riflesso. Mensa e spaccio diventerebbero finalmente abordabili e decenti: cibo accettabile, maggior scelta dei generi acquistabili con prezzi contenuti grazie all'avveduto controllo da parte degli scrupolosi detenuti di Serie A².

Il carcere continua a essere vissuto solo da poveri *senza parola*, poco è cambiato nella composizione di classe, e questo ha fatto sì che poco cambiasse nel malfunzionamento complessivo del sistema: in Italia, alla data del 1 settembre 2015, le persone condannate in via definitiva per reati economici e finanziari, i *colletti bianchi*³, erano solo lo 0,9% del totale a fronte dell'11,7% della Germania, su una media europea del 4,5%.

¹ Francesca Vianello, 2012, *Il carcere*, p. 12.

² Pietro Malvezzi, 1973, *Scuola in carcere*, p. 85.

³ Marcelo F. Aebi – Mélanie M. Tiago – Christine Burkhardt, 2016, *SPACE I. Council of Europe Annual Penal Statistics. Prison populations. Survey 2015*, p. 82.

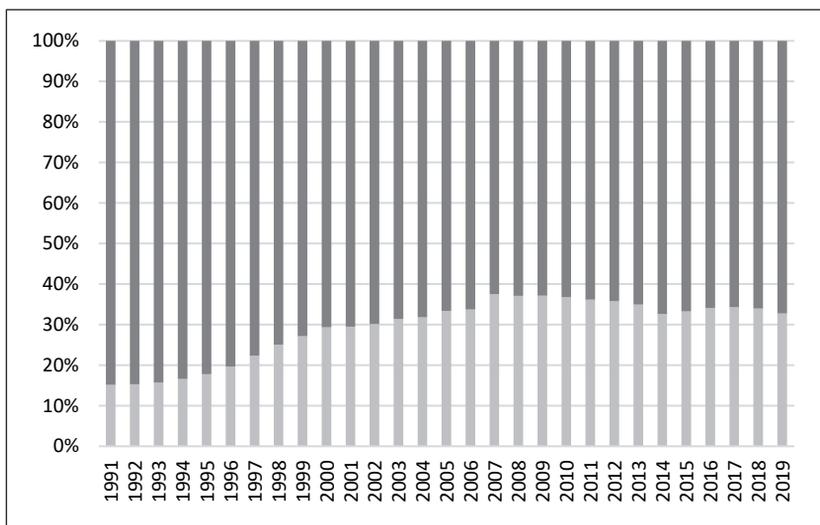


Grafico n. 1 – Rapporto detenuti stranieri e italiani al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

La popolazione detenuta è perciò largamente rappresentata da poveri e ora dai più poveri tra i poveri: gli *stranieri*, fuori esclusi e quindi *reclusi*. In questo suo essere *contenitore* il carcere è oggetto di continua negoziazione tra quelle forze della società che ne chiedono l'apertura e gli *esperti* che, lucidamente seppur amaramente, ne ribadiscono l'inevitabile funzione di *discarica sociale*. Così Alessandro Margara riassumeva le affermazioni di una di queste figure nel dibattito sul carcere:

[...] voi volete intervenire sulle disfunzioni del sistema penale che ha ridotto il carcere, come si dice, a una discarica sociale, affollata essenzialmente di poveri disperati, ma questa è la funzione del carcere, proprio quella di escludere dall'ambiente sociale normale quelli che non hanno le risorse per starci. Voi, diceva l'esperto, chiedete al carcere di operare per l'inclusione sociale, ma la funzione del carcere è proprio quella – opposta – dell'esclusione sociale; chiedete al carcere che riconosca i diritti di chi è detenuto, ma la funzione del carcere è quella di determinare una realtà senza diritti; così il carcere è vissuto e vive¹.

¹ Alessandro Margara, 2015, *La giustizia e il senso di umanità*, p. 159.

1.2 Perché tanti stranieri in carcere

Gli stranieri, stabilmente da più di un decennio, sono un terzo della popolazione detenuta ma questo non implica che commettano più reati; infatti, pur essendo più che raddoppiata la popolazione straniera regolare, crescendo nel biennio¹ 2012/2014 da 2.402.157 a 5.014.437, nel decennio 2007-2017 preso in considerazione dal Dossier Statistico Immigrazione 2019² le denunce sono diminuite per gli stranieri -8,0% e aumentate per gli italiani +13,7%. La sovra-rappresentazione degli stranieri nelle carceri è dovuta principalmente alla mancanza di un sistema di regolamentazione dei flussi che nega pregiudizialmente i diritti di cittadinanza a chi non entra regolarmente nel paese³. Così gli immigrati irregolari finiranno più facilmente in custodia cautelare rispetto agli stranieri regolari e, poiché privi di permesso di soggiorno e di un domicilio cui far riferimento, non fruiranno degli arresti domiciliari.

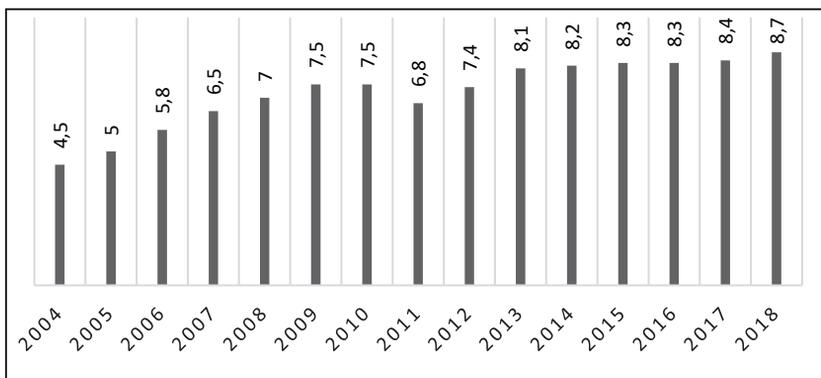


Grafico n. 2 – Incidenza popolazione straniera sulla popolazione nazionale; ISTAT

Il XIII rapporto di Antigone sul Carcere ci dice che, a fronte di una costante diminuzione dei reati e di maggior disponibilità dell'esecuzione penale esterna, i numeri del carcere seguitano a crescere. Il carcere conti-

¹ AA.VV., 2016, *Dossier Statistico Immigrazione 2016*.

² Franco Pittau – Luca Di Sciullo – Paolo Iafrate, 2019, “La criminalità degli stranieri e degli italiani: linee per un corretto confronto”, *Dossier Statistico Immigrazione*.

³ Patrizio Gonnella, 2015, *I detenuti stranieri in Italia*.

nua a funzionare da discarica sociale ed è facile destinazione degli stranieri maggiormente sottoposti al controllo sociale; il carcere è un «contenitore di marginalità, in cui i cittadini stranieri, che assorbono molteplici vulnerabilità, sono i primi e più facili destinatari del contenimento¹.»

La maggior visibilità dei migranti nello spazio urbano, i controlli su treni e la maggior attenzione rivolta alla loro presenza connessa a processi di allarme sociale sono solo alcune delle variabili che possono influire sul loro contatto con il sistema penale. Si assiste a quello che in letteratura viene chiamato un doppio numero oscuro: non solo il crimine che viene intercettato dagli agenti di controllo rappresenta una percentuale inferiore a quella più generale dei crimini commessi, ma le forme di selettività che si soffermano su spazi pubblici e su crimini cosiddetti di strada, incidono maggiormente a una selezione che svantaggia i migranti. Per quel che ci riguarda, pur non conoscendo le singole specificità, è lecito pensare che una condizione di invisibilità giuridica da una parte escluda quasi completamente da un processo produttivo, dall'altra diventi un fattore che incide sulle scelte soggettive, rendendo reati contro la proprietà, il patrimonio, o reati legati alla vendita di stupefacenti soluzioni percorribili da una parte della componente di irregolarità. A questi fattori di *profiling* che permettono di intercettare con più facilità le persone migranti rispetto a quelle italiane nella lotta alla criminalità, si possono aggiungere altri fattori che incidono significativamente sulla sovra-rappresentazione dei migranti in carcere rispetto alla popolazione italiana: la presenza di crimini specifici dei migranti (connessi alla legge sull'immigrazione), possibili discriminazioni o pregiudizi (in sede processuale o difensiva); l'accesso a una difesa adeguata, la comprensione corretta del momento processuale, la difficoltà di applicazione dei benefici pre-processuali (come la custodia domiciliare, o l'accesso a misure alternative dalla libertà) che influiscono, ancora una volta, ad ingrossare il numero².

Non è nostra intenzione negare che alcuni settori criminali siano in mano a stranieri, ma è anche vero che gli stranieri sono sovra-rappresentati nelle carceri. L'Italia è il paese europeo, dopo la Svizzera, ad avere la più alta percentuale di stranieri reclusi. A questo si aggiunga che molto spesso l'imprigionamento è a titolo di custodia cautelare per

¹ Valeria Verdolini, 2017, "Atlante carcerario, il contenitore di marginalità".

² Alessandro Margara, 2015, *La giustizia e il senso di umanità*, p. 159.

cui nei confronti degli stranieri «la giustizia rischia di essere discriminatoria: la carcerazione preventiva si applica con più facilità e dunque diventa una sorta di pena anticipata¹».

Questa selezione etnica della pena² ha quindi una serie di ricadute molto gravi sulla percezione complessiva dell'equità del sistema giudiziario / penale e non può che rinforzare quegli atteggiamenti negativi nei confronti della società ospite che, soprattutto presso le case circondariali, alimenterebbero rancore e risentimento tali da predisporre alcuni detenuti alla *radicalizzazione* (cfr. par. 5.2).

1.3 Stranieri e salute in carcere

La condizione degli stranieri in carcere è particolarmente afflittiva: oltre ai lunghi periodi in attesa del giudizio, alla disfunzionalità dell'istituzione penitenziaria, alla difficoltà a tenere i legami familiari e conservare le relazioni affettive con l'esterno, si aggiungono tutti i problemi derivanti dall'essere straniero, come l'isolamento culturale e le difficoltà di ordine linguistico-comunicativo. L'aumento delle detenzioni per reati connessi agli stupefacenti e le caratteristiche di forte marginalità dei detenuti stranieri rendono il disagio psichiatrico ancora più evidente. Avevamo già definito *invisibile*³ il detenuto straniero, nota che si aggiungeva a quella del sociologo Luigi Berzano che definiva *detenuti-nessuno*⁴ quanti, oggetto di categorizzazione, finivano in una spersonalizzante indistinzione. Sarzotti comprende tra i detenuti-nessuno, oltre ai sieropositivi e i tossicodipendenti, anche gli stranieri. Uno studio coordinato dall'Agenzia Regionale di Sanità della Toscana su 15.751 detenuti in diverse regioni italiane – tra cui il Veneto – ha permesso di affermare che:

[...] il disturbo mentale rappresenta sicuramente la patologia più frequentemente rilevata all'interno delle strutture detentive. [...] L'alta prevalenza dei

¹ Patrizio Gonnella, 2016, *Tutti i numeri sugli stranieri in carcere in Europa (e in Italia)*.

² Valeria Verdolini, 2017, "Atlante carcerario, il contenitore di marginalità".

³ Tucciarone, 2003a, "Italiano L2 in carcere".

⁴ Claudio Sarzotti, 2007, "I medici penitenziari", p. 181.

disturbi mentali nelle carceri può essere associata al crimine e agli atti delinquenziali, ma probabilmente sono molteplici i fattori chiamati in causa. Alcuni studi assumono che i problemi di salute mentale precedono la reclusione mentre altri, di parere opposto, sostengono che sia proprio l'esperienza carceraria a peggiorare le già precarie condizioni di salute mentale, come l'ansia e la depressione, in quanto reazioni comprensibilmente legate alla detenzione. Estremamente diversa, invece, è la prospettiva che individua il carcere come un contenitore di cittadini difficili, ovvero di persone caratterizzate da una serie di diverse problematiche sia sociali sia sanitarie, giustificando in tal modo la presenza di un numero così elevato di soggetti con problemi psichici. [...] Il disturbo da dipendenza da sostanze interessa in misura maggiore i nordafricani e molto meno gli esturopei, mentre il contrario avviene per quello alcol-correlato. I disturbi nevrotici-reazioni di adattamento sono più frequenti tra i cittadini dell'Europa dell'Est e molto meno, invece, nei soggetti provenienti dall'Africa del Nord, mentre i disturbi affettivi psicotici, quelli della personalità e del comportamento e quelli depressivi non psicotici colpiscono maggiormente i detenuti italiani¹.

E ancora:

Vi sono delle differenze riguardo alla distribuzione delle diagnosi delle patologie psichiatriche nei detenuti delle 6 regioni partecipanti all'indagine. In Liguria, infatti, rappresentano quasi il 55% del totale dei grandi gruppi di malattie, in Umbria il 47%, Veneto e Lazio oscillano tra il 41 e il 43%, mentre valori decisamente più bassi si registrano in Toscana (35% circa del totale) e soprattutto nella ASL Salerno (23% circa del totale). Come approfondiremo meglio in seguito, queste differenze sono legate soprattutto alla diversa prevalenza, nei detenuti delle 6 regioni coinvolte nello studio, dei disturbi da dipendenza da sostanze².

Ma non tutti sembrano concordare sulle condizioni generali della sanità penitenziaria e gli effetti della reclusione sulla salute:

[...] A differenza però di quanto si possa immaginare il rapporto dei migranti con l'istituzione carceraria non è per niente negativo né di ribellione. Inaspettatamente, la permanenza in carcere, l'accoglienza ricevuta, le regole intramurarie, i percorsi trattamentali personalizzati, il rapporto con gli operatori, con i

¹ AA.VV., 2015, "La salute dei detenuti in Italia", p. 75.

² *Ivi*, p. 82.

volontari e con i compagni di detenzione, hanno contribuito, in molti dei casi esaminati, a fornire l'occasione di entrare in contatto con il sistema e a rassegnarsi per affrontare questo momento esistenziale nel migliore dei modi. Il sistema carcerario, superato l'impatto iniziale e il momento di disorientamento e di claustrofobia da perdita della libertà, viene descritto, vissuto e agito da tutti i migranti come una *valida ed efficace nuova forma di Welfare* capace di garantire positive modalità di protezione sociale e di accesso ai servizi: vitto e alloggio, sistema scolastico e educativo (alfabetizzazione) nella lingua autoctona, formazione scolastica di base, formazione scolastica superiore), attività lavorative, controlli sanitari (assistenza medica generica e specialistica, servizi psichiatrici, screening di base, programmi di disassuefazione da droghe e alcool), servizio sociale professionale e supporto psicologico. La maggior parte dei migranti intervistati ritiene che il carcere sia un luogo di protezione e una struttura accogliente e di aiuto che sopperisce alle gravi carenze-assenze dello Stato Sociale e comunque sicuramente preferibile al vuoto totale e ai rischi che hanno avuto modo di sperimentare all'esterno. Il lavoro di ricerca sul campo ha messo in luce una struttura carceraria che svolge il suo compito in maniera funzionale e valida, un *locus pregevole* e aperto che offre un sistema di Welfare efficace e umano, fondato su servizi d'assistenza variegati e multidimensionali in netto contrasto con il totale abbandono istituzionale di cui il migrante ha fatto esperienza nell'ambiente libero e che ha determinato, in alcuni casi, la sua condotta deviante¹.

Tuttavia, restiamo alle conclusioni della ricerca dell'ARS Toscana che riporta essere «finalmente suffragate da dati di evidenza²»:

- la prima, e forse anche la più importante, è che solo una minima parte delle persone che accedono per la prima volta al carcere soffre di una qualche malattia;
- la seconda è che, seppur meno malati, i soggetti che entrano per la prima volta in carcere hanno uno stile di vita e delle condizioni di salute peggiori della popolazione generale. Aver condotto una vita ai margini della legalità segna già la propria condizione di salute;
- la terza vede il carcere come un ambiente dove è presente una forte tolleranza nei confronti del consumo di tabacco, tale da incrementarne l'utilizzo;

¹ Provvidenza Tararà, 2013, "Vissuti in transito: una ricerca etnografica sulla condizione del detenuto migrante", p. 85, corsivi nel testo.

² AA.VV., 2015, "La salute dei detenuti in Italia", p. 212.

- la quarta riconosce all'ambiente detentivo un ruolo nel favorire l'uso di sostanze psicotrope.

È evidente che il docente dovrà tenere conto delle condizioni generali di salute all'interno dell'istituzione penitenziaria e di come possano incidere individualmente sui corsisti, sia relativamente alla frequenza dei corsi sia riguardo ai risultati attesi dell'azione formativa.

2. IL DOCENTE IN ISTITUTO

2.1 Il docente e la sicurezza

[...] stava cacciando il capo dentro la gavetta posata in terra, come se volesse entrarci dentro. Il buon ortolano andò a scuoterlo per la spalla. «Quando la vuoi capire, Martinzùl, che sei tu che devi mangiare la zuppa e non la zuppa che deve mangiare te!»¹»

Il docente che entra in carcere per la prima volta è sopraffatto e incapace di afferrare la realtà che lo circonda; solo dopo molto tempo sarà in grado di prendere le distanze e agire in modo propositivo. Le difficoltà cominciano presto, all'entrata, con la quotidiana perquisizione e/o controllo dei materiali autorizzati all'ingresso. La fiscalità del controllo sarà relativa al livello di sicurezza dell'istituto in cui si entra, più alto il livello di sicurezza, più accurato il controllo. Non sempre lo scambio con gli agenti è cordiale, qualche volta ci sono delle incomprensioni, altre volte intoppi, ma è bene considerare che chi consegna il passi è personalmente responsabile di quanto sta facendo: la miniaturizzazione delle apparecchiature elettroniche tiene in costante allerta la sicurezza alla ricerca di telefoni e Sim che permetterebbero ai ristretti di comunicare con l'esterno.

Una volta entrati – il percorso può variare in lunghezza e in numero di portoni da superare – si raggiunge l'aula che potrà essere in *sezione*, in una zona riservata alle attività comuni o in un reparto dedicato alle attività formative. Per quanto la *scuola* sia storicamente presente e parte del trattamento, è un ulteriore carico di lavoro che ricade sull'*area della sicurezza*, cronicamente sottodimensionata e con agenti costretti a pesanti turnazioni. Così, l'arrivo dei docenti si aggiunge alle molte altre complicazioni della giornata, all'aprire e chiudere decine e centinaia di volte lo stesso portone per dirigere i detenuti alle diverse attività.

¹ Italo Calvino, 1985, *Il Cavaliere inesistente*, p. 34.

Insegnare *dentro* significa lavorare all'interno di un sistema di interferenza molto complesso e intessuto di costante negoziazione tra amministrazioni che hanno fini e regole diverse: il Ministero dell'Istruzione e il Ministero della Giustizia. A leggere il monitoraggio effettuato dal CRID, *Coordinamento Regionale per l'Istruzione Dentro*¹, le situazioni sono così diverse, distanti, antitetiche tra loro, che si fatica a credere di lavorare in istituti separati anche solo da poche centinaia di metri. Questa disomogeneità di pratiche può essere ragionevolmente attribuita a un'interpretazione delle norme e dei regolamenti in relazione alla qualità della struttura e a contingenti problemi di organico. In carcere, quindi, i percorsi di soluzione di uno stesso problema possono essere diversi per individualizzazione / personalizzazione / discrezionalità: se in un istituto una difficoltà sembra insormontabile in un altro la stessa può trovare pronta risposta, a conferma del fatto che a prevalere, *dentro*, sono due diverse manifestazioni di *potere*: «il potere dell'Istituzione e il potere degli uomini sugli uomini (degli operatori rispetto ai detenuti e degli operatori tra di loro)².» Inoltre, in questa scena hanno gioco la tradizionale stereotipica opposizione e incomprendimento *poliziotto / civile* e la polarizzazione *indifferenza / empatia* nei confronti del detenuto. Detto processo si dovrebbe concludere con il riconoscimento da parte del docente della preminenza della *sicurezza*. Così, mutuando il gergo carcerario, molto spesso i docenti devono imparare essi stessi a *saper farsi la galera*³, ovvero fare proprie quelle strategie che consentano, oltre a un franco rapporto con i ristretti, un canale di comunicazione e perciò di collaborazione sempre aperto con gli agenti, i funzionari giuridico-pedagogici e la direzione.

Infine, il docente conserverà l'impressione che il ruolo di impiegato dello Stato e pubblico ufficiale non gli sia convenientemente riconosciuto e di *essere preso* invece per un *qualsiasi altro volontario* – come del resto succede anche in altri Stati, dove «il personale docente è an-

¹ Rete dei CPIA veneti. Il 12 settembre 2018 si è costituito il CRID con lo scopo di rendere più puntuali le risposte ai bisogni di formazione dei docenti penitenziari dei CPIA veneti.

² Valeria Pirè, 2014, *Carcere e potere*, p. 88.

³ Giovanni Torrente, 2016, “*Saper farsi la galera*. Pratiche di resistenza (e di sopravvivenza) degli immigrati detenuti”.

cora talvolta avvertito come *ospite*¹.» Il docente invece è in istituto per svolgere la propria funzione secondo tempi, modalità e obiettivi stabiliti da leggi, concordati in protocolli interministeriali nel rispetto dell'ordinamento penitenziario, di principi costituzionali e di norme europee.

A onor del vero, anche a seguito della riforma del Corpo della Polizia Penitenziaria², molte cose sono cambiate; dalla fine degli anni '90 in poi, si sono tenute sessioni di formazione integrata³ del personale del Ministero della Giustizia e del Mi che hanno abbattuto le barriere comunicative tra gli operatori della sicurezza, del trattamento e i docenti; infine, *turn over* e nuovo reclutamento hanno sicuramente migliorato la qualità complessiva delle relazioni con il personale di Polizia Penitenziaria.

2.2 Il docente e i ristretti

Il docente ha la responsabilità di definire quotidianamente la qualità della propria presenza e di tenere alto il livello delle aspettative sul servizio da parte dei corsisti. Sembra una responsabilità implicita, un invito superfluo, ma la durezza dell'ambiente, i tempi lunghi di *adattamento*, le frustrazioni⁴ quotidiane possono minare la rappresentazione di sé del docente come professionista che progetta, organizza e sa portare a termine il proprio compito. Il lavoro comincia con l'inserire un'umanità varia e dolente in una relazione il più possibile autentica, dove le individualità del docente e dei corsisti devono potersi esprimere.

La scuola che opera in carcere:

¹ Valeria Pirè, 2014, p. 118.

² Con la legge 15 dicembre 1990, n.395, il Corpo degli Agenti di Custodia viene smilitarizzato e assume la nuova denominazione di Corpo di Polizia Penitenziaria.

³ Cfr. Antonella Benucci – Giulia Grosso, 2015, *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*.

⁴ «Il senso di frustrazione che deriva dal vivere in una realtà così complessa e conflittuale, può indurre gli addetti al trattamento a perdere fiducia nel proprio lavoro e nella possibilità di riabilitazione del detenuto, e, di conseguenza, ad accentuare un approccio di tipo puramente burocratico, ponendo una distanza emotiva che nel tempo diventa un fossato invalicabile.» Valeria Pirè, 2014, *Carcere e potere*, p. 17.

[...] ha il dovere di proporsi quale contesto per l'attivazione delle risorse intellettuali ed affettive dei detenuti in vista di una rielaborazione dei loro vissuti. Questo può essere realizzato con il sostegno di un insegnante capace di produrre una sintonizzazione affettiva e culturale con la specifica realtà di chi apprende, e di realizzare un clima relazionale in cui il detenuto si senta finalmente riconosciuto, competente, stimato ed adeguato¹.

Le competenze richieste al docente sono varie perché possano:

[...] rendere la sua attività formativa una reale formazione educante. Tra queste, di fondamentale importanza sono: gestire la complessità delle situazioni, sapersi confrontare con i sistemi di significato diversi, [...] essere buoni comunicatori, gestire la diversità. Non da meno sono necessarie attitudini o competenze trasversali, quali l'estroversione, la facilità alla comunicazione e al contatto interpersonale, l'equilibrio psicologico, la capacità di comprensione dell'altro e la maturità personale e culturale².

Il *riconoscimento* non è però né dovuto né automatico: il primo ostacolo è dato dalle interviste che preparano e/o seguono il test d'ingresso e la sottoscrizione del patto formativo; queste possono dare risposte stereotipate, standardizzate o quelle socialmente più desiderabili. Ricordo che alla fine degli anni '90 ero riuscito a instaurare un rapporto di una certa cordialità con un gruppo di detenuti rumeni: ero solito sottoporre ai corsisti una scheda personale che avrebbero potuto compilare in italiano o in lingua madre; con una certa sorpresa però notavo che tutti i ristretti, alla voce *precedente occupazione*, dichiaravano di essere *muratori*: il corsista più anziano del gruppo, vista la mia perplessità, confessava che quello era *un modo per fare presto*.

Ci si chiede allora quali siano le informazioni necessarie per instaurare una relazione *franca* con lo *sconosciuto* che si ha di fronte. Si pone la questione della liceità della pretesa del docente di *conoscere* la persona che gli sta davanti (cfr. 2.5) e la sua *storia*; del resto anche chi insegna *fuori*, nei corsi del CPIA, intervista i corsisti e prende nota dei dati sa-

¹ Stefania Massaro, 2010, "Istruzione, scuola e carcere: il trattamento", p. 195.

² *Ivi*, p. 198.

lienti nella scheda d'iscrizione. In carcere però, il docente è più vulnerabile incontra situazioni che possono falsare la relazione, come quando un corsista sub-sahariano riuscì a convincermi della propria innocenza; questa mia *certezza* durò a lungo per tutta la sua permanenza al giudiziario, finché un giorno, al ritorno dall'appello in cui gli veniva confermata la pena relativa a un reato di droga, salutandomi perché prossimo al trasferimento, candidamente ammise le proprie responsabilità: ero stato giocato; ripensavo alla mia dabbenaggine, all'empatia del docente carcerario ma anche all'oggettiva mancanza di informazioni sulla storia dei corsisti.

Malvezzi¹ raccontava di come i detenuti di San Vittore facessero conto dell'*oblio* che avrebbe sepolto i crimini di ciascuno; ancora, molti ristretti assumono comportamenti reticenti, se non addirittura negatori nei confronti del proprio passato; ciò è comprensibile, è giustificato il diritto del detenuto a non farne oggetto di discussione con il docente e quest'ultimo non assumerà atteggiamenti intrusivi ma nemmeno cadrà nella trappola del *tutti innocenti*. Un flusso di notizie più trasparente proveniente dagli operatori del trattamento potrebbe essere di aiuto, ma i funzionari dell'area pedagogica hanno approcci collaborativi diversi: alcuni scambiano volentieri informazioni, anche in vista dei GOT (cfr. 2.5), altri consigliano di *non entrare nella storia* del detenuto, altri ancora, più semplicemente *non hanno tempo*².

¹ Pietro Malvezzi, 1973, *Scuola in carcere*, p. 73.

² «La pianta organica del DAP prevede nelle carceri italiane 999 funzionari giuridico-pedagogici. Ad oggi, in maniera simile agli anni scorsi, ne contiamo di meno vale a dire 925 (carenza di personale del -7,4%). Rispetto al 2017, inoltre, il numero di educatori è rimasto più o meno stabile poiché scende solamente di 6 unità. [...] Secondo i dati fornitici dal DAP il rapporto detenuti/educatori è, infatti, molto alto: si attesta a 65,5 ed è in crescita rispetto lo scorso anno. I dati raccolti dall'Osservatorio di Antigone ci consegnano, tuttavia, un quadro ancora più preoccupante. Fra gli istituti visitati il rapporto medio detenuti/educatori sale a 78 con oscillazioni anche molto evidenti da carcere a carcere. Sono state osservate delle situazioni particolarmente allarmanti che riguardano ad esempio la Casa Circondariale di Taranto "Carmelo Magli" (1 educatore ogni 205 detenuti), quella di Rieti (1 educatore ogni 182 detenuti) e quella di Tolmezzo (1 educatore ogni 179 detenuti).» Cfr. Alessandro Maculan, 2019, "Non solo detenuti: chi lavora nelle nostre carceri?", p. 226.

La relazione con i corsisti si fonda sull'empatia, sul riconoscimento reciproco, veri presupposti per una crescita comune:

[...] l'approccio empatico dell'educatore è un libero e consapevole conferimento di valore che viene offerto alla persona, la specifica (speciale) qualità conoscitiva nelle relazioni interpersonali: comprensione emozionale di un'altra persona¹ e, direi, della sua unicità. Essere capaci di empatia non è una forma di sentimentalismo irrazionale, ma una forma del pensare, è pensare con il cuore². "Il pensare col cuore è un pensare che si lascia toccare dall'essere dell'altro, è dunque un pensiero che sente il sentire dell'altro ed è questo che rende possibile la comprensione. È quel volgersi all'altro con un'attenzione intensivamente ricettiva"³. È la disponibilità verso la persona che crea sprazzi di responsabilizzazione, perché si sente riconosciuta e letta nell'animo⁴.

2.3 Percezione d'efficacia e *burn-out*

Sempre più spesso l'équipe pedagogica, i sanitari, gli psicologi e gli educatori segnalano la necessità di far frequentare i corsi a detenuti a forte rischio di autolesionismo e suicidio, la scuola è quindi un elemento importante del trattamento e sempre più del supporto psicologico e psichiatrico ma, a fronte di questo suo ruolo, non ha misura delle variabili della quotidianità penitenziaria⁵ che ricadono sui ristretti. Le perquisizioni, i colloqui, le visite mediche, il saltuario lavoro, le udienze, i trasferimenti, la concomitanza con altre occupazioni anche ricreative contribuiscono a quella *disfunzionalità*⁶ della scuola che può minare profondamente la percezione d'efficacia, la considerazione del ruolo e l'autostima del docente.

La continuità della presenza del docente e la regolarità delle lezioni possono evitare che la scuola aggiunga disfunzionalità a disfunzionalità. È importante che gli orari dei corsi siano facilmente fruibili, non fram-

¹ Antonio Bellingreri, 2005, *Per una pedagogia dell'empatia*, p. 113, cit. in Pirè, p. 123.

² Edith Stein, 1999, *Essere finito e essere eterno*, Roma, p. 452, cit. in Pirè, p. 123.

³ Luigina Mortari, 2011, "Il sentire della cura", *Pedagogia oggi*, n. 1/2, cit. in Pirè, p. 124.

⁴ Valeria Pirè, 2014, *Carcere e potere*, p. 124.

⁵ Pietro Malvezzi, 1973, *Scuola in carcere*, p. 42.

⁶ Aldo Ricci – Giulio Salierno, 1971, *Il carcere in Italia*, p. 221.

mentati, e gli avvicindamenti tra i docenti puntuali. Le assenze del docente che comportassero l'interruzione dell'attività didattica, non quelle dovute a malattia ovviamente ma quelle pianificate per altri impegni e/o formazione, dovrebbero essere comunicate tempestivamente sia alla sicurezza sia ai corsisti; questi ultimi, avvisati per tempo, potranno organizzare altre attività, eviteranno di presentarsi al cancello della sezione chiedendo di andare a scuola quando invece il docente non c'è. *Tradizionalmente*, gli agenti sono accusati di *non chiamare* i detenuti ai corsi, per cui regna costante la diffidenza tra le parti: agenti, detenuti e docenti; puntualità, continuità e, in caso d'assenza, opportuna informazione, aumentano fiducia e collaborazione reciproca.

La difficoltà a controllare le variabili della quotidianità penitenziaria porta il docente ad attribuire le cause della dispersione a fattori esterni alla didattica, alla già data *disfunzionalità* del carcere, a qualche improvvisa opportunità di lavoro che sottrae il corsista promettente, all'orario della palestra o del campo sportivo che si sovrappone alle lezioni quindi, per finire, alla mai abbastanza stigmatizzata *ignavia del detenuto*. Questo schema attributivo nasconde però la difficoltà ad affrontare le sfide poste dall'insegnamento in un ambiente dove sono imprescindibili competenze didattiche, linguistiche, interculturali e andragogico-relazionali; l'armonizzazione di queste riduce i rischi di insuccesso che tuttavia non può essere mai escluso: i docenti si trovano, in condizioni difficili, a rispondere alle domande difficili di un'utenza difficile. Impegno e dedizione spesso non sortiscono gli effetti cercati lasciando spazio a stanchezza e delusione, primi segni della sindrome del *burn-out*.

La *burning-out syndrome* testimonia di una patologia comportamentale che va a carico di tutte le professioni a elevata implicazione relazionale; si distingue come disturbo, non della personalità, ma del ruolo lavorativo. I sintomi possono così essere descritti¹:

- comportamenti che testimoniano un forte disinvestimento sul lavoro;

¹ Guido Contessa, 1982, "L'operatore sociale cortocircuitato", pp. 29-41.

- eventi autodistruttivi (disturbi di carattere psicosomatico o del comportamento, diminuzione delle difese immunitarie, aumento della propensione agli incidenti, ecc.);
- comportamenti eterodistruttivi diretto all'utente (indifferenza, violenza, crudeltà, spersonalizzazione, ecc.).

La sindrome si presenta in significativa correlazione con l'esposizione a utenti con maggior disagio, in ruoli di basso prestigio e scarsa formazione professionale. Le cause principali della sindrome sono essenzialmente riconducibili a tre variabili principali, spesso fra loro intrecciate:

- eccessiva idealizzazione della professione d'aiuto precedente all'entrata nel lavoro;
- mansione frustrante o inadeguata alle aspettative;
- organizzazione del lavoro disfunzionale o patologica.

La problematicità penitenziaria può indurre il docente a spogliarsi di responsabilità, di interesse, di ogni presa in carico, rischiando di finire in un'apatia mortale. Se per alcuni, paradossalmente, il carcere diventa un *buen retiro*, quasi una sinecura, per altri può essere l'inizio di un pericoloso stallo professionale fatto di sfiducia, indifferenza e indolenza, con riflessi negativi sulla propria immagine. Il docente che così disinveste dal proprio lavoro rischia di non essere riconosciuto professionalmente né dai detenuti né dal personale della sicurezza che già si trova a gestire di malavoglia un andirivieni spesso considerato vano e senza senso. Gli insegnanti che si accorgono del disagio crescente intorno al proprio lavoro chiedono di tornare alla *scuola del mattino* dove certamente la relazione insegnamento / apprendimento sembrerà essere più gratificante¹. Al fine di evitare esiti così pericolosi sono state individuate forme di organizzazione dell'orario che vedono il docente non impiegato per l'intero servizio in carcere; tuttavia, a nostro parere, la soluzione del problema richiede sostegno e soprattutto consapevole acquisizione di competenze sui versanti più propriamente professionali.

¹ Tucciarone, 2002, "Insegnare L2 ad adulti immigrati".

2.4 Il docente consapevole

Data l'eccezionalità del contesto¹, il docente che entra in carcere dovrebbe essere ben consapevole delle motivazioni che lo sostengono. La rilevazione di Sciuti Russi e Carmignani sulla percezione del ruolo che i docenti hanno e della relazione con i corsisti, sia pur su un campione esiguo – 40 docenti di lingue, lettere e italiano L2 in servizio nelle carceri – mostra che gli informanti si percepiscono come *insegnante, facilitatore, guida* e in minima parte come *amico, confidente, consulente*; per Sciuti Russi questa è un'esplicita conferma del tradizionale ruolo dell'insegnante che «mantiene la direzione delle azioni didattiche e la responsabilità del processo di apprendimento².»

Le scienze dell'educazione ci dicono, che il docente risponde, nel suo lavoro, anche a motivazioni inconsce e profonde. In una prospettiva di psicoanalisi della formazione, Paolo Mottana propone una lettura dei *miti*³ alla base dell'azione del docente il quale, una volta divenutone consapevole, potrebbe guardare con maggiore serenità al proprio ruolo, delimitarne il campo d'azione, circoscrivere aspettative e responsabilità. La rivisitazione dei *miti del formatore* proposta da Mottana mette a fuoco il *desiderio manipolatorio* dell'insegnante. Tante sono le parole che descrivono la scuola e tutte indicano un agire preminente che va sempre solo in una direzione. *Educare, insegnare, formare* – i termini più frequenti che vengono usati per descrivere questa relazione – implicano un destinatario passivo; ciò può trovare una qualche giustificazione in un contesto pedagogico ma il processo manipolatorio, una volta riconosciuto dall'*adulto in formazione*, è percepito come una minaccia per il *concetto di sé* ed è valido motivo per *abbandonare*.

¹ Tucciarone, 2004b, *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri*, p. 79.

² Giovanna Sciuti Russi – Serena Carmignani, 2015, *La formazione in contesto penitenziario*, p. 89.

³ L'autore classifica i seguenti nove tipi: Il formatore *formatore*, il formatore *terapeuta*, il formatore *maieuta*, il formatore *interpretante*, il formatore *militante*, il formatore *riparatore*, il formatore *trasgressore*, il formatore *distruttore*, il formatore *tecnocrate*; cfr. Paolo Mottana, 1993, *Formazione e affetti*, p. 99.

Ma se questi sono i miti, vi è anche un complesso di aspettative del docente e della committenza dei corsi per cui si attribuiscono ai corsisti *bisogni* secondo il quadro dei valori della società ospite (cfr. cap. 6). Monasta illustra come il bisogno di educazione si sia imposto e abbia giustificato «la crescita della scuola come *obbligo* sociale, la scuola come *bene* in sé e l'educazione degli adulti, quasi come un *riscatto* per tutti coloro che non abbiano goduto da giovani di quel bene¹»; Favaro aggiunge che «i Centri territoriali attuano i corsi di lingua italiana cercando di dotare i soggetti di questo processo del *diritto di parola* della possibilità di esprimere con pieno controllo il proprio pensiero e i propri bisogni, la capacità di comunicare e di stabilire rapporti, di scambiare informazioni, idee, conoscenze, saperi²»; il docente consapevole sa che questi sono valori *non negoziabili* e questi diritti *irrinunciabili*, ma sa anche che devono essere adeguatamente presentati, illustrati e *apertamente discussi* con i corsisti.

2.5 Il GOT

Per gruppo di osservazione e trattamento [...] deve intendersi il gruppo allargato di cui fanno parte o possono essere chiamati a far parte, con il coordinamento dell'educatore³ [ora funzionario giuridico-pedagogico], tutti coloro che interagiscono con il detenuto o che collaborano al trattamento dello stesso (operatori di Polizia Penitenziaria, l'assistente sociale [ora funzionario di servizio sociale] incaricato dal direttore del Centro [ora UEPE], l'esperto, l'insegnante del corso scolastico o professionale frequentato dal detenuto, il volontario, il medico, il responsabile dell'impresa convenzionata...).

[...] L'educatore quale segretario tecnico è l'elemento di continuità tra il GOT ed il gruppo interprofessionale che convenzionalmente è stato definito dalla circolare del 2003 come "équipe".

¹ Attilio Monasta, 1997, *Mestiere: progettista di formazione*, p. 31.

² Graziella Favaro, 1996, "Immigrati adulti e bambini: diritto alla comunicazione ed allo scambio tra culture".

³ DPR 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*, art. 29 c. 4.

[...] L'équipe è infatti il "gruppo ristretto", avente rilevanza esterna, presieduto dal Direttore dell'Istituto (o dal suo sostituto ma non da un suo delegato), la cui presenza è di suprema importanza: non è un compito delegabile ad altra figura, né riconducibile ad una presa d'atto del lavoro dei membri dell'équipe.

[...] L'équipe è composta - ai sensi degli artt. 28 e 29 del reg. es. [Regolamento Esecuzione, DPR 230/2000] - dall'educatore, dall'assistente sociale incaricato del caso, dall'esperto e dall'Ispettore Comandante (art. 23 comma 2 del DLGS 30 ottobre 1992, n. 443), soltanto quindi dalle figure istituzionalmente competenti alla "gestione" dell'esecuzione della pena e che hanno pertanto competenza a definire formalmente la sintesi / aggiornamento dell'osservazione, e un'ipotesi di trattamento intra o extra murario, che certamente - se ben funziona il coordinamento di cui sopra - trarrà origine dal lavoro di tutti gli operatori del GOT.

[...] È compito del segretario tecnico dell'équipe quello di "veicolare" in sede di équipe tutte le riflessioni, informazioni e ipotesi raccolte presso gli operatori del GOT¹.

La circolare citata e le successive del 2005² e 2011³ invitano a una più efficace comunicazione tra le varie aree dell'istituzione: sicurezza, sanità, area educativa e le agenzie esterne, Terzo Settore, istituzioni scolastiche, riconoscendo a queste ultime un importante ruolo trattamentale. Vale tuttavia ricordare che la comunicazione fra *scuola* e area educativa, in merito ai casi dei singoli ristretti, non è facile né frequente a causa del cronico sottorganico e del conseguente sovraccarico di lavoro dei funzionari giuridico-pedagogici (cfr. 2.2). Infatti, la segreteria tecnica del GOT – il funzionario giuridico-pedagogico – si trova spesso costretta a registrare e semplicemente giustappare una serie di informazioni che successivamente fornirà all'équipe deputata a portare a termine il percorso di *osservazione scientifica della personalità*⁴.

¹ DAP, Circolare 9 ottobre 2003, 3593/6043, *Le Aree educative degli Istituti*.

² DAP, Circolare 14 giugno 2005, 0217584, *L'area educativa: il documento di sintesi ed il patto trattamentale*.

³ DAP, Circolare 20 gennaio 2011, 0024103, *Progetto di Istituto*.

⁴ DPR 230/2000 art. 28 c. 3 «L'osservazione è condotta da personale dipendente dall'amministrazione e, secondo le occorrenze, anche dai professionisti indicati nel secondo e quarto comma dell'articolo 80 della legge 354/1975».

2.6 La nota di frequenza e di profitto

Il CPIA invia al GOT una *nota di frequenza e profitto* per la trasmissione della quale riceve l'autorizzazione firmata dal corsista nella scheda di iscrizione (cfr. modulistica 1); sebbene l'area educativa chieda di contribuire con più elementi informativi sul *comportamento* e sugli *atteggiamenti* del corsista, i docenti hanno seri motivi per resistervi.

Il DPR 263/2012 che norma l'attività del CPIA non prevede che si faccia menzione del comportamento dei corsisti né tantomeno questo si trova all'interno del DLGS 13/2013¹ tra le competenze oggetto di valutazione, validazione e certificazione. La valutazione del comportamento è presente invece nella normativa relativa al primo ciclo d'istruzione con utenti in età evolutiva, ben diversi però dagli adulti del CPIA. Le indicazioni proprie della *scuola del mattino* finiscono così, per *analogia*, anche nella scuola degli adulti. Tuttavia la richiesta di inserire surrettiziamente, attraverso la menzione delle *competenze chiave*², un giudizio sul comportamento mostra tutta la sua intrinseca debolezza poiché tralascia di indicare gli strumenti per riconoscere, validare e certificare queste competenze. Infatti, per sua natura la competenza è:

comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale³.

¹ Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, *Definizione delle norme [...] per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze [...]*.

² «Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave.» Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).

³ DLGS 13/2013, art. 2 c.1 lett. e.

Tra le *competenze chiave* le *competenze sociali e civiche e imparare a imparare*¹ sono trasversali all'acquisizione di tutte le altre. La Legge 92/2012, meglio conosciuta come *Riforma Fornero*, ai commi dal 64 al 67, prevede che il riconoscimento delle competenze risponda a «principi di accessibilità, riservatezza, trasparenza, oggettività e tracciabilità»:

Art. 1 c. 65. La certificazione delle competenze acquisite nei contesti formali, non formali ed informali è un atto pubblico finalizzato a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti, in coerenza con gli indirizzi fissati dall'Unione Europea².

Ciononostante, in assenza di un qualsiasi sistema oggettivo di indicatori, una nota del MIUR³ attribuisce al *consiglio di classe* dei corsi di primo livello del CPIA l'onere di esprimere tale giudizio. Questa procedura pone seri problemi sul piano andragogico, interculturale e ancor più relazionale. L'indebita estensione all'istruzione degli adulti di un giudizio sul comportamento che poggia su simili premesse si risolve in un giudizio sulla *persona* anziché sul «processo formativo e i risultati di apprendimento⁴»; ancora più grave, se non bastasse, è stato il prevedere la voce *comportamento* nei corsi di italiano L2, mettendo così in luce l'incapacità di considerare *apprendimento e acquisizione della L2* da parte di migranti al di fuori di un contesto *scolarizzante e inferiorizzante* (cfr. 6.1). La scuola in carcere non è *setting pedagogico* ma è l'esito di una *scelta di*

¹ Le otto competenze chiave definite dall'Unione Europea sono:

1. comunicazione nelle lingue straniere;
2. competenza matematica;
3. competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito d'iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

² LEGGE 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, art. 1 c. 64.

³ MIUR, Nota 22381 del 31 ottobre 2019, *Istruzione degli adulti e apprendimento permanente. Valutazione e certificazione nei percorsi di istruzione degli adulti*.

⁴ DLGS 62/2017 art. 1 c. 1.

libertà del corsista che trova risponidenza nella comune costruzione dell'ambiente d'apprendimento (cfr. 4.1) e deve condividere trasparenti processi di valutazione, pena risvolti interazionali negativi quali:

- oggettivazione;
- inferiorizzazione;
- negazione dell'esperienza del corsista;
- etnocentrismo.

Ai docenti spetta la *costruzione di uno spazio altro* dove l'accento è posto sulle parole *democrazia* e *gruppo* e dove non è giustificata una presenza censoria e/o sanzionatoria del docente. Attraverso la *libertà*, costruita in un ambiente che va vissuto come *altro* dalla *galera*, è oltretutto assai più probabile che avvengano proprio quelle volute e cercate «modificazioni delle condizioni e atteggiamenti personali¹» che ostacolano una costruttiva partecipazione sociale.

La scuola in carcere è *un'altra aria* e resiste al «codice formale autoritario (o paterno-custodiale)²» così diffuso nel sistema penitenziario; si può quindi ben sostenere che la qualità e il buon esito della progettazione educativa (o «rieducativa», a questo punto) dipenda anzitutto «dall'attenuazione delle asimmetrie e dei rapporti di forza che sovente caratterizzano le relazioni interpersonali all'interno del carcere³» (cfr. 4.5); la scuola riesce «nel suo compito formativo in quanto contesto di apprendimento in cui ci si può disporre a riconoscere e a limitare l'esercizio della coercizione⁴». Se al contrario la scuola in carcere *esplicitamente* riproducesse asimmetrie e posizioni di potere, avremmo la riproposizione di *bisogni impliciti* e *acquiescenza* (cfr. par 4.2) ovvero l'ado-

¹ DPR 230/2000, art. 1 c. 2 «Il trattamento rieducativo dei condannati e degli internati è diretto, inoltre, a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale.»

² Claudio Sarzotti, “Codice paterno e codice materno nella cultura degli operatori penitenziari”, cit. in Alberto Ghidini, 2016, “Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere *entre les murs*”, p. 183.

³ Saverio Migliori, 2007, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, p. 119.

⁴ Alberto Ghidini, 2016, p.183.

zione di comportamenti che niente hanno a che vedere con l'educazione degli adulti, genuinamente intesa, e con il *cambiamento* che si vorrebbe in loro indurre. Con le parole di Migliori infatti ciò porterebbe:

[...] sul piano personale ad agire secondo una razionalità di scopo e, quindi, a produrre atteggiamenti strumentali che, in qualche misura, sacrificano l'autenticità della partecipazione personale alle attività rieducative e falsano le valutazioni che da questa se ne possono trarre¹.

E ancora

Se accettiamo il fatto che in assenza di una motivazione e di una disponibilità a collaborare da parte del condannato non vi sia possibilità alcuna di produrre cambiamento autentici – e, cioè, fondati su un reale bisogno di cambiamento – ci renderemo conto di quanto, anche in carcere siano centrali l'individuo e le sue esigenze e di quanto il suo mero comportamento non sia che un elemento di una valutazione molto più complessa; un elemento, peraltro, non fondamentale, poiché fortemente condizionato e, sovente, falsato, dalla stessa condizione carceraria².

Così, all'impropria richiesta da parte dell'area educativa di fornire *il profilo del corsista*, il docente consapevole opporrà *l'incertezza di un giudizio* non compreso nel patto tra adulti. L'eventualità che il docente produca e condivida *indebite opinioni* sul *cambio di atteggiamenti* e sui *mutamenti della personalità del ristretto* mette a rischio la sostanza propria di una relazione andragogica che si vorrebbe simmetrica e democratica. Cosa ancora più grave, il corsista sarebbe indotto a credere che l'intervento del docente possa *condizionare la qualità e addirittura la quantità del suo tempo in carcere* – ricordiamo infatti che il GOT prelude alle decisioni dell'équipe in merito anche alla concessione di benefici e all'eventualità dell'esecuzione penale esterna³.

La nota di frequenza e profitto riporterà quindi solo dati relativi ai corsi frequentati, ad attestazioni di competenza linguistica, a certificati delle

¹ Saverio Migliori, 2007, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, p. 46.

² *Ivi*, p. 55.

³ Per l'istruzione degli adulti in esecuzione penale esterna cfr. Tucciarone, 2019.

competenze, a titoli, ad attività di ampliamento dell'offerta formativa intramurarie offerte dalla scuola e frequentate dal corsista, e non si addenterà nella descrizione del *profilo* del ristretto, poiché i docenti non risultano tra le figure professionali a questo deputate. I ristretti hanno già rapporti con psicologi, psichiatri, medici, personale della sicurezza, funzionari giuridico-pedagogici e di servizio sociale in grado di osservarne e descrivere atteggiamenti, personalità e spiegarne i comportamenti.

3. LA SCUOLA IN CARCERE

3.1 L'iscrizione ai corsi

I corsisti chiedono di poter accedere ai corsi attraverso la compilazione della *domandina ora modulo di richiesta*¹; questa non porta più prestampato *Il sottoscritto... prega...*, come ancora negli anni '90, ma un meno prosaico *richiede*; rimane invalso l'uso, presso i ristretti, dell'allocutivo

¹ Con la Circolare 31 marzo 2017, n. 0112421, *Ridenominazioni corrette di talune figure professionali ed altro in ambito penitenziario*, il DAP accoglieva la richiesta emersa dal documento finale del 18/19 aprile 2016 degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale 2015/2016 di cambiamento del lessico penitenziario:

I lavori degli Stati Generali – Tavolo 2: *Vita detentiva. Responsabilizzazione del detenuto, circuiti e sicurezza*, hanno evidenziato l'uso di una scorretta terminologia utilizzata nel gergo corrente all'interno degli istituti, proponendo l'eliminazione dei termini "infantilizzanti". [...] Si riportano di seguito le terminologie concordate, per le quali si deve procedere, senza indugio, alla modifica:

| Denominazione attuale | Modifica |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| Cella | Camera di pernottamento |
| Dama di compagnia | Compagno di socialità |
| Domandina | Modulo di richiesta |
| Scopino | Addetto alle pulizie |
| Piantone | Assistente alla persona |
| Spesino | Addetto alla spesa detenuti |
| Portavitto / Portapane / Portapranzi | Addetto alla distribuzione pasti |
| Cuciniere | Addetto alla cucina |
| Casario | Casaro |
| Stagnino | Idraulico |
| Pascolante | Pastore |
| Lavorante | Lavoratore |

Testo finale degli Stati Generali Esecuzione Penale relativo al lessico infantilizzante parte prima, par. 3 punto 3: «Destinatario dell'offerta "trattamentale" deve essere un soggetto messo effettivamente nella condizione di fare scelte consapevoli e responsabili. Intanto la pena può tendere alla risocializzazione in quanto sia garantita e stimolata l'autodeterminazione del soggetto; un soggetto cioè che, consapevole dei propri doveri e dei propri diritti, sappia autogestirsi nel microcosmo sociale del carcere, le cui regole

onorifico di origine rinascimentale¹ la *Signoria Vostra*, abbreviato in *S.V.* Il funzionario giuridico-pedagogico incaricato raccoglie durante l'estate le richieste di accesso ai corsi. Le domande vengono organizzate secondo i desiderata dei candidati e ne viene stilato un elenco per l'ordine di servizio con indicati tempi e modalità per i test d'ingresso. Il detenuto viene ammesso alle prove d'ingresso dopo che sono state verificate compatibilità, divieti d'incontro e qualche volta la numerosità dei richiedenti. I test d'ingresso coincidono con le giornate d'inizio anno scolastico che possono essere le più turbolente: il personale della sicurezza si trova a gestire la presenza di nuovi docenti e la *chiama* dei candidati. Questi per i motivi i più vari: colloqui con le famiglie, avvocati, visite mediche, partite di calcio, non sempre si fanno trovare pronti.

L'eventuale mancata risposta dei candidati crea attrito tra gli agenti del reparto aule, gli agenti ai piani e i docenti che chiedono conto dell'assenza delle persone che pur risultavano aver chiesto di *andare a scuola*.

di vita e i cui strumenti quotidiani siano il più vicini possibile a quelli del mondo esterno (par. 5 Reg. Penit. Eur.) in modo che possa prepararsi a vivervi (par. 6 Reg. Penit. Eur.). Frustra irrimediabilmente qualsiasi finalità rieducativa, invece, un sistema che, per regole o prassi, produca forme di incapacitazione del soggetto che lo mettano in una situazione di mera soggezione passiva. Un sistema in cui il detenuto è sostanzialmente eterogestito, in larga misura privato degli strumenti di comunicazione e di conoscenza del mondo esterno (cellulare, video-telefonate, internet) destinatario di un approccio anche linguisticamente infantilizzante (domandina, spesino, scopino) o comunque estraneo al vocabolario dei liberi (mercede, portavitto, lavorante) è condannato a rimanere ineficace dal punto di vista della risocializzazione, anche ove quel sistema contemplasse misure progressivamente restitutive della libertà. Sottoporrebbe il condannato, infatti, a spinte "schizofreniche": da un lato, gli indicherebbe la strada per un graduale recupero della libertà, dall'altro opererebbe per renderlo inabile a percorrerla, procurandogli una sorta di analfabetismo sociale di ritorno, da spingerlo talvolta a preferire il più rassicurante, perché almeno più conosciuto, ambiente del penitenziario (c.d. sindrome carceraria), piuttosto che essere catapultato verso una libertà che non è o non gli appare da lui agibile.»

Parte quarta, par. 3.2 l. a) eliminazione del lessico carcerario "infantilizzante"¹⁸⁹, il cui esempio più classico è costituito dal termine "domandina". A questo scopo dovrebbero essere emanate – ed, eventualmente, reiterate – tramite circolari e ordini di servizio apposite direttive con cui sensibilizzare tutto il personale circa gli effetti deleteri di un lessico tale da ridurre l'autostima del detenuto e da rendere, quindi, più difficoltosa la sua assunzione di responsabilità¹⁹⁰.»

¹ Daniele Fortis, 2005, "Il linguaggio amministrativo italiano", p. 62.

| | | |
|---|---|------------------------|
| MODULARIO G.G. - A.P. - 120 |  MINISTERO DI GRAZIA E GIUSTIZIA DIPARTIMENTO DELL'AMMINISTRAZIONE PENITENZIARIA DIREZIONE DEL _____ | Mod. 393 (Amm. Penit.) |
| Il sottoscritto _____ 19_____ richiede _____ _____ _____ | | |
| NOTIZIE | | |
| fondo vincolato L. _____ fondo disponibile » _____ ammontare del peculio L. _____ | posizione giuridica _____ lav.te di categ. _____ officina o serv. dom. _____ colloqui _____ _____ corrisp. telefonica _____ | |
| INFORMAZIONI del _____ _____ _____ _____ | | |
| DECISIONE _____ _____ _____ _____ | | |
| _____ 19_____ _____ | IL DIRETTORE _____ | |
| (1414119) Foggia, 1998 - Ist. Poligr. e Zecca dello Stato. (c. 4.000.0000) | | |

Figura 1 – Tutte le attività passano per la *domandina ora modulo di richiesta*.

3.2 Test d'ingresso e patto formativo

I corsi si distribuiscono durante tutto l'anno scolastico così da permettere ai corsisti di frequentare il maggior numero di ore / lezioni utili a sostenere l'esame di competenza linguistica. Sulla scorta dell'intesa del 23 maggio 2016 tra MIUR e Min. Giustizia e successivi protocolli attuativi regionali¹, i ristretti hanno la possibilità di iscriversi in qualsiasi momento dell'anno. I test e i colloqui d'ingresso non incidono sull'erogazione delle lezioni. I corsi si organizzano su due o al massimo tre livelli. Il test permette di identificare i ristretti che aderiscono ai percorsi di alfabetizzazione strumentale nei quali vengono mediamente erogate 250 ore di lezione per anno e che si tengono con cadenza quotidiana (cfr. cap. 8 e 9). Dove possibile, i corsisti vengono inseriti in corsi diversi per il conseguimento del livello A1, A2 e B1.

Talvolta la frequenza richiede al corsista lo spostamento da una sezione all'altra; quando l'inserimento dovesse comportare il *movimento di più ristretti*, il corso diventa *multilivello*: permettere ai corsisti la regolare frequenza a scuola, senza gli intoppi del passaggio da sezione a sezione o da piano a piano, è più importante dell'avere un gruppo di livello omogeneo. La procedura così *tradizionalmente determinata* non sembra problematica, invece la somministrazione *erga omnes* dei test d'ingresso presenta difficoltà in grado di condizionare fortemente l'adesione ai corsi.

Il test d'ingresso, la valutazione iniziale, è sicuramente rilevante ma l'aspetto docimologico dovrebbe comunque lasciare spazio a empatia e disponibilità: se questa fase non fosse sufficientemente *accogliente*, avremmo iniziale *acquiescenza* del corsista che non tarderà a trovare giustificazione per smettere di frequentare; andranno perciò adottati gli accorgimenti che l'educazione degli adulti ci suggerisce evitando situazioni che mettano *in difficoltà* il ristretto (cfr. cap. 4). A conclusione della procedura d'ingresso si stila il patto formativo così come previsto dalla normativa e dalla prassi del CPIA. Qui, oltre alle informazioni ana-

¹ MIUR USR Veneto – PRAP Triveneto – UIEPE, 2017, *Protocollo d'intesa in tema di Istruzione e Formazione degli Adulti in Area Penale Interna ed Esterna*.

grafiche e formative, si conviene il percorso con il riconoscimento dei crediti¹; il patto è lo strumento che attesta l'iscrizione al CPIA².

3.3 Un'alternativa: il colloquio d'ingresso

Negoziare percorsi e condividere scelte risulta difficile in un'aula affollata dove, in qualsiasi momento, un detenuto può essere chiamato all'infermeria, all'ufficio matricola o dal comandante; inoltre, le aspettative dei corsisti sono diverse e non è raro che – vedendo non corrisposte le proprie attese e a seguito di animata discussione – il candidato colga l'occasione per andarsene offeso. Si profila quindi la necessità di un approccio personalizzato, possibilmente non inquisitorio, ed è per questo motivo che è preferibile adottare il colloquio d'ingresso.

La *cordialità* è il miglior biglietto da visita del corso ed è bene che il colloquio non sia percepito come *intrusivo*: per il detenuto, infatti, altro non è che un altro *interrogatorio*, un'altra intervista in cui le domande sono attese e le risposte collaudate³.

¹ Il MIUR con le Linee Guida e la Legge 92/2012 (Riforma Fornero):

Art. 4 c. 55. [...] *In tali contesti, sono considerate prioritarie le azioni riguardanti:*

a) il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale ed informale di cui ai commi da 51 a 54, ivi compresi quelli di lavoro, facendo emergere ed individuando i fabbisogni di competenza delle persone in correlazione con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e digitali;

b) *il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione apprendimenti comunque acquisiti;*

c) *la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita.*

² È necessario essere in possesso di regolare permesso di soggiorno per ottenere l'iscrizione al CPIA, tuttavia i corsisti ristretti sono considerati legalmente soggiornanti sul territorio nazionali in forza di un provvedimento dell'autorità giudiziaria: infatti “Nel caso di richiesta volta ad ottenere il rinnovo presentata da un cittadino extracomunitario in stato di detenzione, si deve precisare che l'istanza non può essere accolta, atteso che la verifica della sussistenza dei requisiti necessari, caratterizzanti la tipologia del permesso invocata, è obiettivamente superata dal provvedimento dell'A.G. in forza del quale l'interessato è detenuto. In sostanza, si può ben sostenere che tale provvedimento contiene in se stesso la caratteristica di autorizzazione al soggiorno, rendendo vano un ulteriore intervento, peraltro di natura amministrativa, dell'autorità di P.S.” Dipartimento Pubblica Sicurezza, 2001.

³ Rita Bichi, 2011, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, p. 46.

È indispensabile assicurarsi l'autorizzazione a tenere i colloqui d'ingresso direttamente ai piani. Evitando lo spostamento dei detenuti il clima è più sereno, gli agenti del reparto aule non si trovano a gestire l'andirivieni di decine di ristretti. I colloqui individuali si tengono in una stanza tranquilla che dovrebbe consentire una serena conversazione. Il colloquio consente l'elicitazione dei dati anagrafici, biografici e formativi che, raccolti in una scheda, andranno poi analizzati e consegnati al personale amministrativo. Il colloquio individuale permette di ascoltare le richieste del candidato, rispondere alle sue domande, chiarire eventuali difficoltà relative alle sue aspettative, in buona sostanza aprire un'interazione e manifestare quell'*interesse* che ponga le basi del successo della relazione formativa. La conversazione ha una durata media di venti minuti. Il test d'ingresso può essere poi proposto individualmente e per le abilità che necessitano di venire ulteriormente indagate; infatti comprensione, produzione e interazione orale e scritta sono già rilevabili nel colloquio e nella compilazione della scheda di iscrizione / foglio notizie.

Può risultare utile, avendone gli strumenti, la somministrazione di una *scheda d'ingresso / notizie* nelle diverse lingue nazionali (cfr. fig. 2 e 3). Chi scrive era riuscito ad attrezzare l'aula della casa circondariale di Santa Maria Maggiore a Venezia con una serie di vecchi computer dismessi dalla Banca d'Italia; una volta adattate le tastiere, erano stati installati software per scrivere anche in arabo e cinese. Questa dotazione permetteva ai corsisti di redigere materiali informativi sulla vita del carcere in più lingue¹. Insieme al docente si traducevano nelle principali lingue del repertorio linguistico del carcere le schede di ingresso che sarebbero state poi presentate ai candidati. Oltre a fornire importanti informazioni sull'alfabetismo nella L1, la ricerca, l'attenzione e il riconoscimento della lingua madre del corsista avrebbero realizzato le premesse per un primo *scambio autentico*. La scheda chiedeva al corsista di stendere un breve testo in lingua madre; i compagni poi ne avrebbero ascoltato la lettura con attenzione, rispetto, avrebbero fatto domande e chiesto chiarimenti; la scuola diventava «un luogo capace di ascolto e reciprocità²».

¹ Tucciarone, 2003a, "Italiano L2 in carcere", p. 23.

² Cfr. Franco Lorenzoni – Marco Martinelli, 1999, *Saltatori di muri*.

CURSO DE LENGUA ITALIANA PARA EXTRANGEROS

Señor _____

Nacido en 1 Baque, Tolima Ciudad Colombia Fecha 22 de MAYO 1969.Nacionalidad ColombianaEscuelas frecuentadas General SantanderCuantos años de escuela 5 AÑO Título obtenidos PrimariaQue Lenguas conoces NingunaUltima ocupacion Empleado

Otras Noticias

He cometido un delito y debe pagar, soy consciente pero lo he hecho por necesidad. Ya que tengo 6 niños y estaba pasando por una situación muy mala.

Gracias profesore por esta oportunidad y por ser tan humanitario ya que se ve que usted es una persona bien preparada y coniente.

Venezia _____ voy aprender lo mejor de este lugar para crecer como persona.

22/3/99

Figura 2 – Venezia, 1999, scheda d'ingresso di un ristretto sud-americano.

Il riconoscimento della lingua del corsista contribuisce ad alleggerire quei sentimenti di spersonalizzazione e de-culturizzazione che, con altri fattori psico-affettivi, sono di ostacolo all'apprendimento della L2. La scheda in lingua madre è quindi valido strumento contro la risposta standardizzata¹, sappiamo infatti che il detenuto è abituato agli interrogatori:

Prison inmates, for example, have several sets of well-worked-out phony “information”: one set to give to sociologists, another set to give to psychologists, etc. They have psyched out the researchers of different types, and are skilled at fostering the *delusion* of relevance in the researcher, as well as at playing stupid in order not to arouse the anxiety in the researcher².

La valorizzazione delle diverse lingue e culture diventa perciò risorsa di grande significato per l'importanza che la difesa della propria identità assume in un *contesto ostile*; l'interazione così strutturata inverte i ruoli tra *chi sa* e *chi non sa*, riconosce competenze³ e rende espliciti modelli attraverso i quali rapportarsi con *l'altro* e con *la lingua dell'altro*. Chi scrive è ancora convinto della bontà di questo approccio e del ruolo identitario delle *lingue altre*. Purtroppo la complessità della procedura d'ingresso spesso non permette questa iniziale attenzione e la differisce lungo lo svolgimento del corso (cfr. 4.3). A sostegno del colloquio è stata elaborata una scheda di iscrizione che potesse contenere il maggior numero di informazioni utili sul corsista e sui suoi impegni contribuendo così a prevedere possibili cause di dispersione.

¹ «Non può esserci una comunicazione soddisfacente tra gli internati e i tipici intervistatori. I detenuti si sentono sfruttati dagli intervistatori. Al fine di contenere l'intrusione degli sfruttatori, i reclusi utilizzano risposte sofisticate e standardizzate che rispondano alle aspettative degli intervistati e li rendano felici.» cfr. Maruyama, 1974 cit. in Sbraccia A., 2007, *Migranti tra mobilità e carcere*, p. 70.

² Magoroh Maruyama, 1974, “Paradigmatology and its Application to Cross-Disciplinary, Cross-Professional and Cross-Cultural Communication”, p. 182.

³ «[...] learners often get a good deal of narcissistic gratification from their use of their native language, and in many cases, they use language to attract attention and praise. When speaking a second language in which they are much less proficient, they lose an important source of narcissistic gratification.» John H. Schumann, 1978, “The Acculturation Model for Second-Language Acquisition”, p. 382.

Informativa resa ai sensi dell'art. 14 del Regolamento UE 2016/679 (GDPR)

Titolare del trattamento

Il dirigente scolastico del CPIA di _____ affida il trattamento dei dati alla società _____;
 _____ – di seguito, il “Titolare” – assume la titolarità del trattamento dei dati personali;
 _____ – di seguito, il “Responsabile” è il responsabile della sicurezza informatica;
 _____ sono proprietari della società _____.

Dati di contatto del Titolare

Il Titolare e il Responsabile sono raggiungibili all'indirizzo info@_____.it o telefonicamente al numero _____.

Finalità e base giuridica del trattamento

Tutti i dati personali sono raccolti dall'istituto e trattati con sistemi automatizzati dalla suite, il responsabile del trattamento è _____, il responsabile della sicurezza del trattamento è _____. La raccolta e l'elaborazione dei dati è subordinata agli obblighi di legge che gli istituti hanno in merito all'anagrafica corsisti.

Dati trattati

I dati dei corsisti raccolti e trattati sono i seguenti:

- anagrafici- cittadinanza - data di nascita, sesso e codice fiscale;
- residenza - indirizzo - telefono;
- curriculum scolastico, valutazioni, esiti finali;
- disabilità;
- profilo familiare.

Modalità di trattamento e tempi di conservazione

I dati raccolti saranno trattati mediante strumenti elettronici o comunque automatizzati, informatici e telematici, o mediante elaborazioni manuali con logiche strettamente correlate alle finalità per le quali i dati personali sono stati raccolti e, comunque, in modo da garantire in ogni caso la sicurezza dei medesimi. I tuoi dati personali saranno conservati nella forma che consenta la tua identificazione per il tempo strettamente necessario alla finalità per cui i dati sono stati raccolti e successivamente trattati e, in ogni caso, entro ragionevoli limiti.

La durata di tutti questi dati è determinata dalla durata del contratto che l'istituto stipula con la _____, alla risoluzione dello stesso, l'istituto ha la facoltà di estrapolare, in formato aperto, tutti i dati che ritiene opportuni. La società, alla scadenza del contratto, rimuove tutti i dati dai propri server, mantiene solo una copia di backup ai fini fiscali, in caso che le autorità chiedano accesso ai log e altre info, il backup rimane nel server per 10 anni, alla scadenza di tale data il backup sarà rimosso

Categorie di destinatari dei dati personali

I destinatari dei seguenti dati sono:

- Segreteria dell'istituto: ha funzioni di amministratore, carica i dati, li rielabora, li pubblica online o li stampa, li comunica attraverso sistemi informatici ad altri enti;
- Alunni: visualizzano i loro dati personali, le valutazioni, le assenze, comunicazioni e compiti per casa
- Genitori – tutori: visualizzano i loro dati personali le valutazioni, le assenze, comunicazioni e compiti per casa, inoltre possono giustificare le assenze o altre comunicazioni
- Docenti: visualizzano i loro dati personali, inseriscono valutazioni, assenze, comunicazioni, file condivisi
- Sidi: vengono inviati a questa piattaforma, esiti finali, frequenze, esami di stato, si raccoglie da questo le iscrizioni alle classi prime e l'anagrafica nazionale
- Invalsi: si invia dati anagrafici per le prove invalsi e gli esiti finali delle stesse
- Miur, Ufficio scolastico regionale e provinciale: si inviano rilevazioni o statistiche

_____ Acconsento al trattamento dei dati ai sensi del Regolamento (UE) 2016/679 del 27 aprile 2016.
 Padova, ____/____/20____

Firma _____

DOSSIER CORSISTA

ANNO SCOLASTICO 20__–20__

Quadro 1: dati anagrafici

| | | | |
|-------------------|--|----------------------------|----------------------------|
| Cognome: | | | |
| Nome: | | M <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| Città di nascita: | | Stato di nascita: | Cittadinanza: |

Quadro 2: situazione scolastica e formativa in ingresso (*allegare eventuale documentazione*)

| | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Lingua madre | | |
| Lingue straniere conosciute | | |
| Titoli di Studio/Formazione | Italia | Estero |
| Nessuno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elementare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Media inferiore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Media superiore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Laurea | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Corsi Professionali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Esperienze formative | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anni di studio complessivi e tipo di scuola frequentata | | |
| Esperienze lavorative | | |
| Se cittadino non italiano, indicare attestati e fotocopie | | |
| Altro: | | |

Quadro 3: percorso suggerito

| | | |
|--|--------------------------|--|
| Lingua italiana per stranieri | <input type="checkbox"/> | |
| Primo livello – Primo periodo (ex scuola media) | <input type="checkbox"/> | |
| Primo livello – Secondo periodo (assolvimento obbligo) | <input type="checkbox"/> | |
| Ampliamento offerta formativa | <input type="checkbox"/> | |
| Formazione professionale | <input type="checkbox"/> | |
| Secondo livello – Primo periodo | <input type="checkbox"/> | |
| Secondo livello – Secondo periodo | <input type="checkbox"/> | |
| Secondo livello – Terzo periodo | <input type="checkbox"/> | |

Quadro 4: sede associata suggerita c/o CPIA

| | | | | |
|--------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-----------|
| Ist. Prev. Pena CR | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Ist. Prev. Pena CC | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |

Secondo livello c/o

per l' Istituto / UEPE

il corsista

per il CPIA

Modulistica 3 – Foglio notizie.

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------|---------|---|---------|---------|--------|------|--|
| Impegni di lavoro del corsista | | | Misura PE / principali prescrizioni / avvertenze / informazioni utili | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | Scadenza misura ____/____/____ | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | lunedì | martedì | mercoledì | giovedì | venerdì | sabato | note | |
| h. ____/____ | | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | | |

Corso suggerito

durata

| | | | | | | | |
|--------------|--------|---------|-----------|---------|---------|--------|------|
| | lunedì | martedì | mercoledì | giovedì | venerdì | sabato | note |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |

Ampliamento offerta formativa

durata

| | | | | | | | |
|--------------|--------|---------|-----------|---------|---------|--------|------|
| | lunedì | martedì | mercoledì | giovedì | venerdì | sabato | note |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |

Reiscrizione al corso per l'anno successivo

 Sì No

Note

Scheda a cura di _____

Modulistica 4 – Negoziazione percorso formativo.

Promemoria per l'utente

Corso suggerito

durata

| | lunedì | martedì | mercoledì | giovedì | venerdì | sabato | note |
|--------------|--------|---------|-----------|---------|---------|--------|------|
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |

Ampliamento offerta formativa

durata

| | lunedì | martedì | mercoledì | giovedì | venerdì | sabato | note |
|--------------|--------|---------|-----------|---------|---------|--------|------|
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |
| h. ____/____ | | | | | | | |

Reiscrizione al corso per l'anno successivo

 Sì No

Segnalazione sedi per l'istruzione in esecuzione penale esterna

| | | | | |
|----------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-----------|
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |
| Sede associata | <input type="checkbox"/> | emailsede@associata.it | indirizzo sede associata | tel. sede |

Secondo livelloprimo periodo didattico secondo periodo didattico terzo periodo didattico

c/o

riferimento presso l'istituto

Riferimento presso la sede associata _____

@associata.it

Scheda a cura di _____

@associata.it

Note _____

per il CPIA

Modulistica 5 – Promemoria per l'utente.

مدرسة اللغة الإيطالية للمهاجرين
 Corso di lingua italiana per stranieri

السيد : _____
 Sig. _____

مكان الإزد ياد : _____ الوطن : _____ تاريخ الزد ياد : _____
 luogo di nascita stato data di nascita

الجنسية : _____
 nazionalità

مستوى الدراسة : _____
 (livello scolastico) scuola frequentata

السنة الأخيرة : _____
 durata in anni

جائزات التعليم : _____
 titoli conseguiti

اللغة المعروفة : _____
 lingue conosciute

المهنة الأخيرة : _____
 ultima occupazione

معلومات أخرى : _____
 altre notizie

البنقية (فينيسيا)
 Venezia, _____

Figura 3 – Venezia, 2000, scheda d'ingresso tradotta in arabo dai corsisti.

L'accoglienza così strutturata pone le basi per ridurre le cause di dispersione, tuttavia ciascun corso ha solitamente un suo credito che può dar luogo all'*effetto tradizione*; si tratta di un meccanismo *reputazionale* per cui i corsisti cooptano i compagni tenendo così sempre congruo il numero delle persone nel gruppo. Ovviamente il meccanismo è a due vie: se la reputazione del corso non è buona, le iscrizioni saranno scarse, la frequenza deludente, gli abbandoni numerosi. Il docente assegnato ai corsi in carcere non potrà ricondurre le frequenti assenze a motivi –

peraltro plausibili nei corsi esterni – come la mobilità territoriale, il cambio dei turni di lavoro, il ritorno per qualche mese in patria; *dentro*, infatti, accade di incontrare il *corsista riluttante* che torna dall'ufficio matricola, da una visita medica, da un colloquio o semplicemente si ha notizia della sua presenza in istituto conversando con i suoi compagni; a questo punto bisogna convenire che il corsista *preferisce fare qualsiasi altra cosa pur di non frequentare il corso*.

3.4 Le liste e il premio di rendimento

Le liste di ammissione ai corsi vengono autorizzate dalla direzione. Ora dobbiamo fare i conti con i bisogni *impliciti*: il materiale didattico individuale dopo la prima lezione ne è un primo classico esempio, ma possono seguire richieste al docente di effettuare telefonate o procurare gli oggetti più disparati. Ottenuto il materiale didattico o registrato il diniego del docente a soddisfare le altre richieste, anche se può sembrare preferibile andare a scuola per riempire *il tempo vuoto* ed evitare «l'oppressione della cella piena¹», gli agenti riportano di chiamare inutilmente ristretti che declinano l'invito ad andare al corso.

A ostacolare la frequenza intervengono, come abbiamo visto, anche *giustificati motivi* come l'assegnazione di un periodo di lavoro, un trasferimento per udienze presso altri tribunali, perquisizioni nelle sezioni, provvedimenti disciplinari, colloqui con avvocati e altre figure professionali. Anche l'attività sportiva può essere d'ostacolo, ma francamente non biasimeremmo il corsista che disertava l'ora di italiano per la settimanale partita di calcio. Infine è bene non addossare responsabilità agli agenti in sezione che non permetterebbero ai ristretti di raggiungere i corsi, anche se, sporadicamente, ciò non è del tutto impossibile.

Il diritto all'istruzione durante tutta la vita vale anche in carcere e non è possibile depennare il ristretto da un corso senza prima ottenerne la

¹ Alessandro Margara, "Il carcere della legge e il carcere che c'è", in: Migliori S., *Lo studio e la pena*, cit. in Pirè, p. 51; sono tuttavia intervenuti dei cambiamenti nel trattamento penitenziario e, pur ancora in presenza di notevole sovraffollamento, questa descrizione sembra non essere più attuale (cfr. 3.5).

rinuncia volontaria, pena la violazione di un diritto costituzionale¹. Il numero degli ammessi ai corsi – come abbiamo visto, non necessariamente frequentanti – può far sorgere *problemi di gestione* e condurre ad attriti con il personale dell’area della sicurezza; questo stallo può essere ovviato indicando nel patto formativo l’impegno a garantire espliciti termini di frequenza pena l’esclusione del corso; in tal modo l’aggiornamento delle liste potrà essere richiesto dagli stessi docenti facilitando il lavoro della Polizia Penitenziaria.

I corsi di *scuola carceraria*² prevedevano il *premio di rendimento*³. La cronica indigenza era motivo sufficiente a frequentare la scuola – almeno nel periodo finale dell’anno – e ad affrontare l’esame di idoneità alla successiva classe di scuola elementare, conseguendo così il premio di qualche centinaio di migliaia di Lire.

Il premio di rendimento⁴ viene ora riconosciuto anche a quanti, a seguito dei corsi di italiano per stranieri, conseguono almeno il livello A2

¹ Diritto allo studio. L’istruzione viene definita e trattata dall’ordinamento penitenziario e dal regolamento di esecuzione come “elemento del trattamento” cioè come opportunità di rieducazione e risocializzazione della persona detenuta o internata (art.15 ord. penit.) e non come diritto. In realtà, l’art. 34 della Costituzione afferma al 1 comma che: “La scuola è aperta a tutti”, riconoscendo in modo chiaro che il diritto all’istruzione è di tutti, indipendente dalle condizioni di ciascuno. L’art. 19 dell’Ordinamento penitenziario dispone che negli istituti di pena la formazione culturale è curata “mediante l’organizzazione di corsi della scuola dell’obbligo”. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_7.page

² Legge 3 aprile 1958, n. 535, *Istituzione delle scuole elementari carcerarie*.

³ Il premio di rendimento era previsto dall’art. 43 Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull’ordinamento penitenziario* e, successivamente dall’art. 45 del DPR 230/2000.

⁴ «Per quel che riguarda l’utenza straniera, il nuovo assetto didattico prevede lo svolgimento dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, finalizzati al conseguimento di una certificazione attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo della durata di 200 ore: per il superamento di questa tipologia di corso – trattandosi di un livello di istruzione basilare – si ritiene debba essere corrisposto il premio di rendimento che la lettera circolare del 1989 destinava a coloro che avevano superato corsi a livello di scuola elementare.» Circolare del 20.07.2016, *Premi di rendimento scolastico ex DPR 230/2000 in relazione al nuovo ordinamento dell’istruzione degli adulti ai sensi*

del QCER. Il premio inoltre va ai corsisti che portano a termine il primo periodo del primo livello e ai corsisti della scuola secondaria superiore. La maggioranza dei detenuti stranieri vive in condizioni di grande disagio economico e la prospettiva di incassare questa somma può sembrare un valido incentivo, tuttavia l'attribuzione finale del premio è lasciata alla disponibilità di fondi – non sempre certa – nel capitolo di spesa dell'istituto. Il premio di rendimento rientra a buon diritto tra quei *bisogni impliciti* che spingono all'iscrizione al corso, ma che non ne garantiscono *ipso facto* la frequenza. Il docente dovrebbe quindi disporre di efficaci strumenti di controllo che permettano in qualsiasi giorno dell'anno di avere il monte ore di lezioni erogato e le assenze, nonché di strumenti come verifiche intermedie che possano motivare il corsista al conseguimento dell'attestazione di livello, ricordando il vincolo del patto formativo che prevede un massimo di assenze ingiustificate per ogni periodo di 60 giorni.

3.5 Sorveglianza dinamica e frequenza dei corsi

Il modello del *regime aperto* – così va intesa la sorveglianza dinamica dal punto di vista dei ristretti – se da una parte facilita la comunicazione tra agenti e reclusi dall'altra mostra aspetti nuovi e problematici. Lo sguardo sulla sezione si apre su una *piazza* o meglio su un *corso* dove i detenuti, nelle ore di regime aperto, s'incontrano, passeggiano, chiacchierano e socializzano¹, tanto che

[...] nei gruppi di reclusi stranieri [...] si è verificata una sempre maggiore possibilità di ristabilire le appartenenze etniche e culturali riproducendo modalità di incontro e di relazione più vicine alle proprie abitudini originarie².

Gli operatori della sicurezza hanno accolto questo cambio di prospettiva nello spirito di un riconosciuto carattere trattamentale della loro

del DPR 263/2012 e delle Linee Guida definite con Decreto interministeriale 12 marzo 2015 – Min. Giustizia, Dir. Gen. Det. e Trattamento Ufficio V.

¹ Tucciarone, 2018, "Teaching Italian as a Second Language in Prison".

² Claudia Bongiorno, 2017, "Istituzioni penali e cambiamento", p. 148.

presenza e delle loro relazioni con i ristretti. Tuttavia la *sorveglianza dinamica / regime aperto* mostra i limiti di una soluzione tanto obbligata quanto improvvisata che, a causa della carenza delle strutture e della scarsità delle risorse, dà risultati contrastanti:

[...] l'auspicio secondo il quale il detenuto avrebbe dovuto trascorrere larga parte della propria giornata al di fuori delle sezioni detentive è risultato pressoché inattuato, se non in rare eccezioni. Ciò che concretamente si è avuto è un'apertura delle porte delle celle, con la possibilità per i reclusi di muoversi durante il giorno all'interno delle semi-sezioni di appartenenza, di fatto offrendo una – limitata – valvola di sfogo al clima oppressivo interno alla cella¹.

L'adozione del *regime aperto* a seguito della sentenza Torreggiani² è stata utile a evitare ulteriori condanne all'Italia ma non è stata risolutiva, infatti si registra che

in assenza di spazi adeguati alle attività nonché in assenza delle attività stesse – che siano lavorative, di istruzione, ricreative – all'apertura delle celle abbia spesso corrisposto solo un permanere dei soggetti detenuti in sezione³ [...].

determinando un clima che offre inaspettate criticità. Infatti

[...] sono venuti a mancare i precedenti confini spaziali che consentivano ad alcuni, i meno controllabili, una maggiore facilità a trovare rifugio nell'individualità della propria cella, le funzioni di controllo ed assimilazione nei sottogruppi di potere hanno avuto maggiore campo libero, determinando anche situazioni di difficile gestione. [...] Di contro, si è osservato come per i detenuti con un basso grado di prigionizzazione, caratterizzato da una distanza o un

¹ Giovanni Torrente, 2019, "Il sistema dell'esecuzione delle pene e il nuovo protagonismo del carcere", p. 7.

² La sentenza *Torreggiani* accoglieva i ricorsi di alcuni ristretti che lamentavano di aver subito un trattamento inumano e degradante: erano stati detenuti in celle di nove metri quadrati da condividere con altri due detenuti. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, Sez. II, *Causa Torreggiani e altri c. Italia*, 8 gennaio 2013.

³ Giulia Fabini, 2018, "Sorveglianza dinamica".

adesione esclusivamente formale alla sottocultura carceraria, il passaggio al nuovo regime abbia costituito una perdita significativa della propria dimensione individuale, faticosamente difesa anche a costo di non uscire dalla cella e non partecipare alle attività comuni¹.

Viene a cadere così paradossalmente anche quella che per molto tempo era stata la motivazione a frequentare i corsi scolastici ovvero sfuggire *all'oppressione della cella piena*.

In qualche caso viene segnalata qualche rissa e qualche episodio di prevaricazione o razzismo tra i detenuti [...], o anche qualche furto in cella [...]².

La sorveglianza dinamica lascia spazio quindi a effetti collaterali imprevisti come quello di impedire ai corsisti di lasciare sereni la cella o di essere costretti a rimanere in sezione a presidiare i pochi beni custoditi nell'armadio, il pacchetto di tabacco o la verdura appena acquistata al sopravvitto e tenuta nel frigorifero. Un corsista straniero confidava a chi scrive quanto fosse difficile conservare buone relazioni con il compagno di cella; la cordialità durava al massimo un mese e poi sarebbero cominciati gli screzi. Il problema, continuava il corsista, stava nella disponibilità a *muoversi*: infatti, nell'endemica indigenza in cui vivono questi giovani ristretti stranieri, in mancanza di lavoro e del sostegno di familiari, per non gravare l'uno sull'altro, per poter *rollare una sigaretta*, sarebbe stato necessario collaborare. Era giocoforza per entrambi – si parla di una cella per due – *non stare fermi* che, tradotto, significava girare di concerto per la sezione approfittandone per compiere piccoli furti e contribuire così al soddisfacimento dei quotidiani bisogni. Quindi sono

[...] i detenuti stessi a sentirsi meno protetti in custodia aperta e con una sorveglianza di questo tipo. Tutte queste sfumature sono di fortissimo interesse per comprendere a fondo le ricadute effettive della sorveglianza dinamica nei diversi istituti [...]³.

¹ Claudia Bongiorno, 2017, "Istituzioni penali e cambiamento", p. 152-3.

² Giulia Fabini, 2018, "Sorveglianza dinamica".

³ *Ibidem*.

Gli effetti collaterali della *sorveglianza dinamica / regime aperto* richiederanno sempre maggiore attenzione all'Amministrazione affinché i ristretti spendano più tempo possibile fuori della sezione impegnati nelle diverse attività.

4. GLI ADULTI. L'APPROCCIO ANDRAGOGICO

4.1 Andragogia e pedagogia: i profili degli apprendenti

A più di vent'anni dall'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti, il termine *andragogia* dovrebbe essere di uso corrente nell'educazione degli adulti e l'approccio andragogico avere sostituito il pedagogico nella pratica quotidiana. Ciononostante il fenomeno dell'abbandono dei corsi – ben conosciuto e frequente nell'educazione degli adulti in generale – fa sospettare di interazioni impostate su basi pedagogiche anziché andragogiche. Citiamo Eduard C. Lindeman¹ che, con Martha L. Anderson, per primo introduceva nella letteratura americana dell'educazione degli adulti il termine *andragogy*:

Schools are for children. Life itself is the adult's school. Pedagogy is the method by which children are taught. Demagogy is the path by which adults are intellectually betrayed. Andragogy is the true method of adult learning. In andragogy theory becomes fact; that is, words become responsible acts, accountable deeds, and the practical fact which arises out of necessity is illumined by theory².

Lindeman non utilizzò oltre il termine *andragogy* ma le sue posizioni avrebbero rivestito, siamo nella prima metà del secolo scorso, un carattere quasi rivoluzionario affermando il fine di crescita umana, sociale e democratica dell'educazione degli adulti, piuttosto che una sua riduzione a tecnica della formazione professionale e aziendale. Dobbiamo tuttavia riconoscere a Knowles il merito di avere diffuso i principi andragogici per come li conosciamo; vediamo ora a confronto i modelli pedagogico e andragogico sotto i profili dei rispettivi apprendenti³:

¹ Stephen Brookfield, 2001, "Eduard Lindeman", p. 109.

² Martha L. Anderson – Eduard C. Lindeman, 1927, *Education Through Experience*.

³ Malcom S. Knowles, 1997, *Quando l'adulto impara*, p. 73 e ss.

Il pedagogico

1. *Bisogno di conoscere.* I discenti hanno bisogno solo di sapere che devono apprendere quello che insegna loro il docente se vogliono andare avanti ed essere promossi; non necessitano di sapere come ciò che apprendono si applicherà alla loro vita reale.

2. *Concetto di sé del discente.* Il concetto che l'insegnante si fa del discente è quello di una personalità dipendente; perciò, il concetto di sé del discente alla fine diventa quello di una personalità dipendente.

3. *Ruolo dell'esperienza.* Il vissuto esperienziale del discente ha poco valore come risorsa per l'apprendimento; l'esperienza che conta è quella del docente, di chi ha redatto il libro di testo, e di chi ha prodotto i vari supporti audiovisivi. Perciò, le tecniche di trasmissione dei contenuti costituiscono la spina dorsale della metodologia pedagogica.

L'andragogico

1. *Bisogno di conoscere.* Gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa, prima d'intraprenderne l'apprendimento.

2. *Concetto di sé del discente.* Gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni, della loro vita. Una volta raggiunto quel concetto di sé sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente. Si risentono e respingono le situazioni in cui hanno la sensazione che gli altri stanno imponendo loro la propria volontà.

3. *Ruolo dell'esperienza.* Gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani, ma anche di qualità diversa. Semplicemente perché hanno vissuto più a lungo, hanno accumulato più esperienza di quella che avevano da giovani.

4. *Disponibilità ad apprendere.* I discenti sono pronti ad apprendere ciò che il docente dice loro che devono apprendere se vogliono andare avanti ed essere promossi.

5. *Orientamento verso l'apprendimento.* I discenti hanno un orientamento verso l'apprendimento centrato sulle materie; considerano l'apprendimento come l'acquisizione dei contenuti delle varie discipline. Perciò le esperienze di apprendimento sono organizzate secondo la logica del contenuto di queste materie.

6. *Motivazione.* I discenti sono motivati ad apprendere da moventi esterni – voti, approvazione o disapprovazione dell'insegnante, pressioni da parte dei genitori.

4. *Disponibilità ad apprendere.* Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte efficacemente alle situazioni della loro vita reale.

5. *Orientamento verso l'apprendimento.* In contrasto con l'orientamento centrato sulle materie, caratteristico dei bambini e dei giovani (almeno a scuola), l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale. Gli adulti sono motivati ad investire energia nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare i problemi con cui si devono confrontare nelle situazioni della loro vita reale.

6. *Motivazione.* Benché gli adulti rispondano ad alcuni moventi esterni (lavoro migliore, promozioni, retribuzione più alta, e simili), le motivazioni più potenti sono le pressioni interne (il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'auto-stima, la qualità della vita e simili). Tough (1979) ha scoperto che tutti gli adulti normali sono motivati a continuare a crescere e a evolversi ma che questa motivazione spesso viene inibita da barriere quali un concetto di sé negativo come studente, l'inaccessibilità di opportunità o risorse, la mancanza di tempo, e programmi che violano i principi dell'apprendimento degli adulti.

4.2 Implicazioni andragogiche

Preso atto della diversità dei profili degli apprendenti, il passaggio all'azione andragogica implica la decostruzione della figura del docente come somministratore di saperi consolidati e *giudice* della *performance* del corsista; ciò richiede un'empatica riconsiderazione dei ruoli che, sola, riesce a dare ragione e sostenere emotivamente *il rischio del cambiamento* della rappresentazione di sé del docente.

Uno dei fattori principali che distinguono l'istruzione convenzionale dalla formazione degli adulti è da ricercarsi nel processo di apprendimento stesso. Solo le persone umili diventano buoni insegnanti per gli adulti. [...] Nell'istruzione convenzionale gli alunni si adattano al curriculum che viene loro offerto, ma nella formazione degli adulti gli studenti collaborano alla programmazione curricolare [...]. In una situazione democratica l'autorità è esercitata dal gruppo. Non è una lezione facile da imparare, ma, fino a che non è appresa, la democrazia non può avere successo¹.

Il docente è un adulto tra *adulti disponibili ad apprendere a partire dalla propria esperienza*; ciò significa che il corsista confronta l'apprendimento in atto con altri precedenti, fa riferimento a esperienze e modelli glottomatetici pregressi. Gli immigrati, compresi quelli tra loro analfabeti, vengono da paesi in cui è vitale conoscere più lingue. Oltre il Mediterraneo incontriamo i magrebini che parlano il berbero, l'arabo con le sue varietà, il francese della colonizzazione, l'inglese dei sistemi scolastici; nell'Africa sub-sahariana il repertorio linguistico è massimamente complesso: vi troviamo parlanti le lingue delle diverse colonizzazioni, si pensi al Gambia anglofono incastonato nel Senegal francofono e, ancora, lingue come il wolof, il mandinka e l'arabo per scopi religiosi. Il quadro delle competenze linguistiche dei corsisti non si esaurisce nel Sud del mondo: per tornare in Europa, i ristretti provenienti dall'Est spesso conoscono più lingue quali il romeno, lingue slave diverse, il tedesco, il russo o l'inglese (cfr. par. 5.1). Fatte queste considerazioni, il

¹ E.C. Lindeman in: Gessner R., 1956, *The Democratic Man*, cit. in Knowles, 1997, p. 49.

docente di L2 è impegnato a riconoscere, valorizzare e utilizzare la ricchezza di tale contesto plurilinguistico. È importante allora ricordare che, anche nell'acquisizione e apprendimento della L2 degli adulti, la «storia formativa si sovrappone e coincide piuttosto con la vita stessa, con la loro identità [...] è impregnata e guidata dai valori e dalle credenze che informano tutta la loro esistenza¹» ed è qui che la relazione andragogica con gli stranieri può trovare un ostacolo. Il corsista pone la propria formazione come «risorsa ma anche come vincolo», ne confronta i modelli e può arrivare a «destrutturarli per capire il nuovo²» o a irrigidirli difensivamente. La negoziazione andragogica può incontrare la perplessità degli adulti che collocano le proprie esperienze educative nella dimensione pedagogica «del dover essere, del controllo, della normatività, della subordinazione³.» Il docente che non ne tenesse conto rischierebbe di sottrarre valore e dignità alla formazione degli altri e, in un contesto carcerario, di contribuire a spersonalizzare il corsista, di spogliarlo della sua storia di formazione e dei suoi livelli di istruzione.

Gli adulti sono responsabili delle proprie decisioni e della propria vita: «una volta raggiunto quel concetto di sé sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente⁴.» Questa è la scena negoziale in cui il docente, coerentemente all'approccio andragogico, rifiuterà di assumere un ruolo direttivo correndo il rischio di essere richiamato *a fare il proprio mestiere*⁵. L'adulto che riuscisse a ottenere e ripristinare un clima direttivo-pedagogico finirebbe nella dissonanza del ritrovato ruolo di discente passivo; se da una parte potrà riconoscere e ricondurre la situazione d'apprendimento a pregresse esperienze, dall'altra, avvertirà il disagio di una relazione asimmetrica in conflitto con il concetto di sé. Knowles così descrive questa trappola in cui cadrebbero il corsista e il docente:

¹ Anna Rezzara, 1994, «Le rappresentazioni della formazione», p. 137.

² *Ibidem*.

³ *Ivi*, p. 141.

⁴ Malcom S. Knowles, 1997, *Quando l'adulto impara*, p. 78.

⁵ Giuseppe Nuccetelli, 2000, *Scrivi come mangi*, p. 39.

[...] nel momento in cui si trovano ad affrontare un'attività etichettata come «formazione» o «training» o un altro dei loro sinonimi, ritornano al condizionamento ricevuto nelle loro precedenti esperienze scolastiche, si mettono le orecchie d'asino della loro dipendenza, incrociano le braccia, si siedono e dicono «Insegnatemi». Nella mia esperienza ho incontrato continuamente degli adulti, che sono ovviamente autonomi in tutti gli altri aspetti della loro vita, che facevano pressione su di me perché dicessi loro cosa fare. Il problema si presenta quando pensiamo che siano veramente a questo punto e cominciamo a trattarli come bambini, perché allora creiamo in loro un conflitto tra il loro modello intellettuale – discente equivale a dipendente – e il loro bisogno psicologico più profondo, forse inconscio, di autonomia. E il modo in cui la maggior parte delle persone affronta i conflitti psicologici è di cercare di fuggire dalla situazione che li provoca – il che probabilmente rende conto in parte dell'alto tasso di abbandono di molti corsi volontari di formazione degli adulti¹.

4.3 *Role modeling*

Il *role modeling* può essere adottato con successo nell'insegnamento della L2 in carcere:

Nell'insegnamento per *modeling* o identificazione, l'insegnante si comporta in modi che vuole che il discente imiti. La tecnica fondamentale dell'insegnante è il *role modeling*. Bandura e Walters (1963) hanno identificato tre tipi di effetti derivanti dall'espone il discente a un modello: 1. un effetto di identificazione, mediante il quale il discente acquista nuovi modelli di risposta; 2. un effetto inibitorio o disinibitorio, per cui il discente diminuisce o aumenta la frequenza, la latenza o l'intensità delle risposte precedentemente acquisite; 3. un effetto di evocazione, per cui il discente riceve dal modello solo un indizio per rilasciare una risposta che non è né nuova né inibita. Per esempio l'effetto di identificazione si verifica quando l'insegnante indica ai discenti come ascoltare empaticamente i loro colleghi ascoltando lui per primo empaticamente loro².

La nostra ipotesi ci porta a credere che sia possibile favorire l'acquisizione della L2 attraverso un forte riconoscimento della L1 da parte

¹ Malcom S. Knowles, 1997, *Quando l'adulto impara*, p. 78.

² *Ivi*, p. 114.

dell'operatore nativo. La curiosità che il docente esercita nei confronti della lingua del corsista è la chiave del processo di acquisizione della L2; Barbetta giunge a dire che

[...] per favorire il bilinguismo degli “altri”, è necessario che anche gli “operatori sociali” diventino, in un certo senso, bilingui. Bilingui nel senso di quell'atteggiamento di curiosità per gli “altri” che permette all'operatore di mantenere aperta la conversazione¹.

Anche lo straniero in detenzione chiede di essere riconosciuto come soggetto portatore di bisogni e pone il problema della lingua come irrinunciabilmente identitario. Il corsista in carcere mostra problemi di motivazione nei confronti della L2 che, come vedremo, sono solidamente fondati (cfr. cap. 6). Il *role modeling* richiede che l'insegnante nativo si interessi, non solo agli aspetti culturali dei quali l'immigrato è portatore, ma anche e ancora di più alla stessa lingua dello straniero che si troverà *riconosciuto* come portatore di un irriducibile universo di significatività. L'esercizio dell'*interesse* potrà essere esteso a tutte le lingue presenti nel gruppo e riflettersi sulla L2; l'ascolto dei compagni di corso potrà rivelarsi utile, nel percorso di riconoscimento reciproco, e indispensabile nell'abbattimento di quei sentimenti di *resistenza* alla L2.

All'interno di questo processo il docente di lingua, *nativo ed esperto*, si troverà *inesperto* di fronte al codice dello straniero; così si realizza quella condizione di Lindeman per cui il sapere del corsista vale come il sapere del docente che ora si trova *one down*, mentre il corsista si scoprirà *one up* corroborando autostima e sostenendo l'immagine di sé.

L'azione di modellamento esercitata dal docente, con la disponibilità e la curiosità interculturale per la *lingua dell'altro*, può modificare l'atteggiamento dei corsisti verso la lingua target. È un'azione che va svolta in particolar modo nei confronti di quanti vivono *distante* sia la cultura che la lingua seconda e di quanti soffrono l'inferiorizzazione (cfr. cap.

¹ Pietro Barbetta, 2000, “Abitare due dimore”, p. 210.

5 e 6) e la personalizzazione del carcere; questi sentimenti, infatti, si concretano in difese identitarie e resistenze psico-affettive all'acquisizione della L2.

4.4 Il paradosso del docente

In un contesto andragogico di insegnamento della L2 è probabile che il docente debba confrontarsi con la *perifericità* del proprio ruolo. Chi scrive ha potuto visionare la registrazione di una sessione di L2 per adulti; docente e corsiste avevano concordato di filmare l'attività che sarebbe stata poi analizzata nel lavoro finale di uno dei primi corsi di formazione per gli insegnanti dei CTP. Una videocamera fissa riprendeva l'interazione nel gruppo d'apprendimento formato da cinque donne straniere. Il lavoro era centrato sulla presentazione di ricette di cucina – attività ritenuta ideale per impiegare proficuamente la lingua italiana – e, nel contempo, dare risalto alle diverse culture di appartenenza. Il gruppo era composito e multilingue. La situazione era apparentemente simmetrica. Un unico tavolo con l'insegnante che dava le spalle alla videocamera. L'interazione si snodava con la docente che conservava la parola per la maggior parte del tempo mentre le corsiste rispondevano con *minimal feedback*. L'insegnante veniva interrotta e chiamata a rispondere al telefono¹. L'interazione fra pari, in assenza della docente, iniziava a svolgersi con grande naturalezza in italiano, lingua franca che le accomunava. Le formulazioni di ipotesi interlinguistiche, le autonome prese di turno, le reciproche amichevoli correzioni, le richieste di chiarimento offrivano l'opportunità di una conversazione naturale, proficua, ricca per la quantità di lingua prodotta. Questa *performance* era ben differente da quella a cui partecipava l'insegnante così da ipotizzare un effetto inibente dato dalla presenza stessa del docente. La questione è nota: è nella classe di L2 che il corsista dovrebbe incontrare il *sympathetic listener* nativo, importante per il continuo *feedback* che gli permette di testare le proprie ipotesi interlinguistiche.

¹ Non è da escludere che la registrazione in presenza dell'insegnante possa avere influenzato la spontaneità delle corsiste; le corsiste avrebbero dimenticato di essere in registrazione e se ne sarebbero poi ricordate solo al ritorno della docente.

L'ascoltatore simpatetico segue con pazienza, non inferisce significati arbitrari ma suggerisce e incoraggia possibili soluzioni. È auspicabile che sia il docente a ricoprire questo ruolo, ma può accadere che, durante la conversazione, oltre ad amministrare e distribuire i turni di parola, il docente sia portato anche a conservarla in modo preponderante. Tosi e Scalzo, illustrano questa situazione *idraulica*¹ in cui la L2 diventa *materia* e non è usata nell'autenticità dello scambio.

[...] è impossibile entrare in relazione con parlanti nativi della L2 e il rapporto con l'insegnante – anche se questo è un parlante nativo – è sempre ben visualizzato dall'immagine del gruppo fermo e spesso in silenzio di fronte a una persona che parla. Di conseguenza, l'interazione in classe, se mai questa esiste accanto all'insegnamento della lingua, tende ad essere sempre molto formale². La lezione frontale – lezione *ex cathedra* [...] – dà all'insegnante il potere (enorme) di stabilire i turni di parola, di decidere chi deve parlare e chi deve tacere, di cosa parlare e per quanto tempo, di porsi nella posizione di chi *sa tutto* rispetto a chi non *sa niente* (lo studente)³.

Lo straniero, invece, arriva nel corso con una sua biografia linguistica, una sua competenza interlinguistica, con una *lista di cose* della lingua target che crede di sapere, che – un giorno – dovrà imparare, una lista di cose che potranno aspettare – *built-in syllabus*⁴ – una sua competenza sociolinguistica e strategie di sopravvivenza comunicativa. L'immersione nel contesto spontaneo, con la molteplicità dei modelli di lingua, toglie centralità al ruolo del docente che infatti non è l'unica fonte dell'input. Il docente dovrebbe ricreare quelle condizioni di conversazione naturale che permettano al parlante non nativo di mettere alla prova le proprie ipotesi interlinguistiche e contestualmente fornire il

¹ Usiamo la metafora dei vasi comunicanti per definire *idraulica* la comunicazione che vede *fluire il sapere da chi sa e sta in piedi, il docente, a chi non sa e sta seduto, il discente.*

² Arturo Tosi, 1995, *Dalla madrelingua all'italiano: lingua ed educazione linguistica*, p. 69.

³ Rosa Angela Scalzo, 1998, "L'approccio comunicativo", p. 150.

⁴ Stephen Pit Corder, 1967, "The significance of learner's errors", p. 166.

feedback nativo in grado di favorire l'acquisizione¹. Purtroppo, mancando questo genere di scambio, viene meno la spinta motivazionale all'acquisizione della lingua. Il paradosso sta proprio qui: se il docente mira alla competenza linguistica dell'apprendente dovrà ridurre il proprio tempo di parola – *Teacher Talking Time* – e limitare la prerogativa di assegnazione dei turni, favorendo il più possibile la conversazione naturale in quella lingua franca che è l'italiano di stranieri. È auspicabile perciò una consapevole periferica presenza del docente per liberare la conversazione e portarla al massimo vantaggio per i corsisti.

4.5 Asimmetrie resistenti

Sia pur fragile, a forte rischio psichiatrico, esposto a spersonalizzazione e inferiorizzazione, il ristretto rimane comunque irriducibilmente *adulto* quindi, per evitare gli abbandoni che contrassegnano questa fascia d'utenza, il docente dovrà porre grande attenzione alle dinamiche d'aula:

In una classe di adulti l'esperienza dello studente conta quanto il sapere del docente. Entrambi sono intercambiabili alla pari. Infatti in alcune delle migliori classi di adulti è a volte difficile capire chi sta imparando di più, se l'insegnante o gli studenti².

Queste pionieristiche affermazioni portavano Lindeman a concludere che «*adult education is always futuristic*³». L'obiettivo del docente è quello di eliminare l'asimmetria pedagogica nell'interazione d'aula.

Nel contesto carcerario, se primo a colpirci è lo svantaggio che il detenuto porta con sé come storia personale dall'esterno e come questo sia amplificato dalla reclusione, è bene considerare che esistono altre asimmetrie difficilmente eliminabili:

¹ Michael H. Long, 1996, "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", p. 451.

² E.C. Lindeman in: Gessner R., 1956, *The Democratic Man*, cit. in Knowles, 1997, p. 49.

³ E. C. Lindeman, 1944, *New Needs for Adult Education*, p.116, in: Stephen Brookfield, 1984, "The Contribution of Eduard Lindeman".

| ambito | condizione |
|----------------------|-----------------------------|
| lingua e cultura | nativo / non nativo |
| genere | uomo / donna – donna / uomo |
| carcere | operatore / detenuto |
| scuola | docente / discente |
| accesso informazioni | libero / ristretto |

Tabella 1 – Principali condizioni di asimmetria tra ristretti e operatori.

È compito del docente mitigare gli effetti di queste asimmetrie per migliorare la relazione d'aula. Ciò è possibile con la disponibilità a fornire input ridondante e i chiarimenti richiesti nell'ambito della lingua e cultura; facilitare e cercare spiegazioni o soluzioni a problemi di comunicazione con l'Istituzione; utilizzare dati e materiali della *società dell'informazione* per sostenere motivazione e interesse; realizzare un'adeguata relazione andragogica. Nel far ciò, sarà necessario tuttavia porre attenzione a non calendarizzare temi, argomenti, dibattiti senza prima un'opportuna negoziazione con i corsisti cosa che, altrimenti, potrebbe far loro sospettare una sorta di *agenda nascosta*¹ del docente. Attività anche parallele all'insegnamento della L2, pensate e studiate per i ristretti con l'intento di colmare deficit di competenze comunicative ed emotive variamente intese, situazioni di deprivazione culturale, o più semplicemente *per far apprezzare l'importanza della cultura*, se non presentate, progettate e costruite insieme, potrebbero essere clamorosamente rigettate dai destinatari.

¹ Franca Orletti, 2000, *La conversazione diseguale*, p. 30.

5. REPERTORIO LINGUISTICO E QUESTIONI INTERCULTURALI

5.1 Repertorio linguistico

I dati messi a disposizione dal DAP ci dicono della presenza di quasi un terzo di stranieri sul totale dei detenuti:

| | | | |
|--------------------------|-------------------|------------------|----------------|
| Dati al 31 dicembre 2019 | v.a. stranieri | v.a. italiani | v.a. totale |
| | 19888 | 40881 | 60769 |

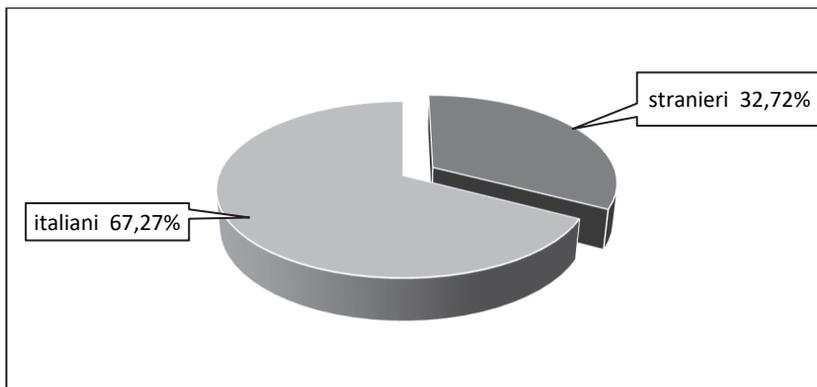


Grafico n. 3 – Popolazione detenuta al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

Le nazionalità registrate dal DAP sono 146, mentre sono 195 quelle censite dall'ISTAT sul territorio nazionale al 31 dicembre 2018.

Le prime dieci cittadinanze in ordine di importanza numerica da sole raggruppano il 63,4% del totale dei residenti stranieri (3.454.422 individui) e le prime cinque il 49,7% (2.610.192). La collettività più numerosa è quella rumena con 1.206.938 residenti, il 23% del totale. Seguono i cittadini dell'Albania (441.027, 8,4%), del Marocco (422.980, 8%), della Cina (299.823, 5,7%) e dell'Ucraina (239.424, 4,6%)¹.

¹ ISTAT, "Bilancio Demografico Nazionale Anno 2018".

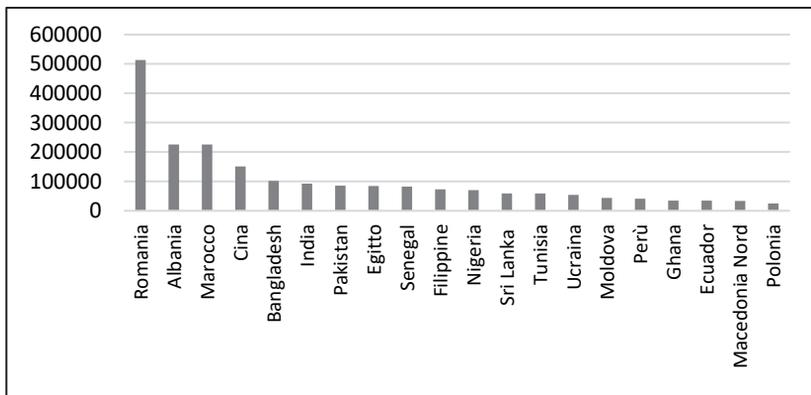


Grafico n. 4 – Uomini: prime venti nazionalità presenti sul territorio nazionale; ISTAT.

In carcere il repertorio linguistico vede ovviamente al primo posto l'italiano; la predominanza delle varietà regionali meridionali / meridionali estreme e insulari è data dai parlanti dell'area della sicurezza.

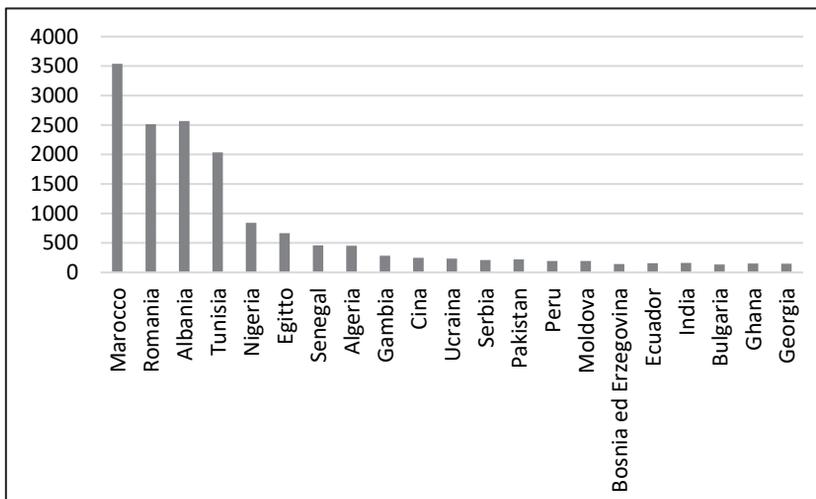


Grafico n. 5 – Uomini: prime venti nazionalità negli istituti di prevenzione e pena; DAP.

I ristretti italiani – dato il principio delle territorialità della pena, ai sensi dell'art. 42 dell'OP, in base al quale il detenuto dovrebbe scontare la

pena nel luogo più vicino alla famiglia – rimarrebbero immersi nella *koinè* linguistica di provenienza¹. L'inglese è la lingua franca d'elezione degli operatori² e vede destinatari i detenuti non italofoni di diverse nazionalità europee, asiatiche e sub-sahariane. Descrivere il repertorio linguistico sul versante della popolazione straniera ci vede invece in seria difficoltà nel decidere se dare risalto e maggiore importanza alla lingua madre, alla lingua nazionale o alla lingua franca dei detenuti. Vogliamo quindi offrire un primo quadro partendo dal repertorio delle lingue ufficiali dei paesi di provenienza degli stranieri.

L'arabo, sia pur con le sue molteplici varietà nazionali e predominanza delle varietà magrebine è, alla data del 31 dicembre 2019, la L1 più diffusa tra gli stranieri con 7082 parlanti.

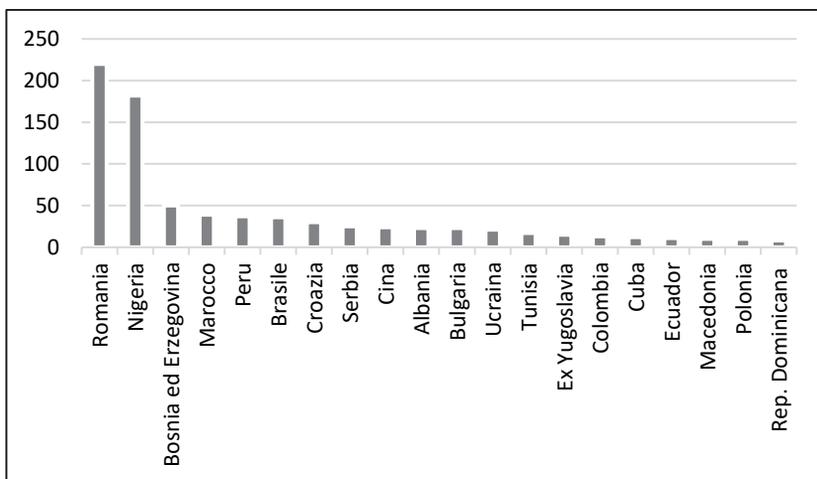


Grafico n. 6 – Donne, prime venti nazionalità negli istituti al 31.12.2019; DAP.

¹ «1.5 Si ricava dalla normativa in esame, che il principio di territorialità dell'esecuzione della pena assume rilevanza determinante nell'individuazione dell'istituto di assegnazione, quale strumento per favorire il mantenimento da parte dei detenuti dei rapporti con i familiari, di cui l'Amministrazione, integrando un elemento del trattamento, si deve rendere garante.» DAP, Circolare 20 febbraio 2014, n. 3654/6104.

² Antonella Benucci – Giulia Grosso, 2015, *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, p. 69.

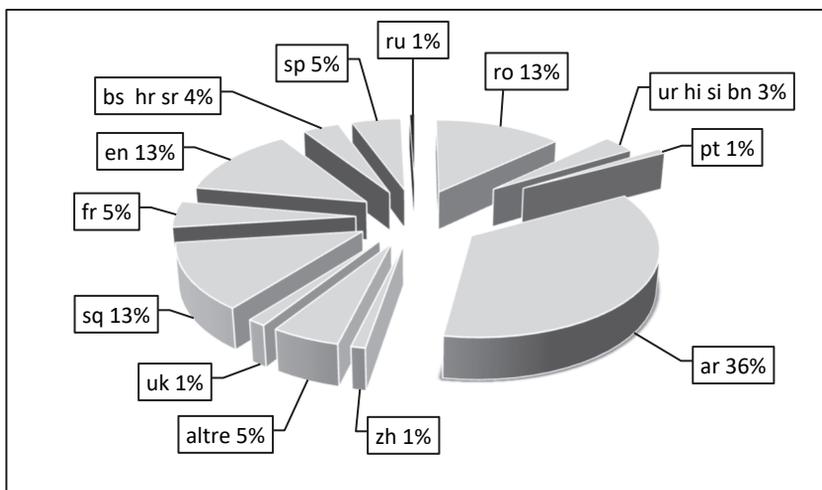


Grafico n. 7 – Lingue nazionali e/o ufficiali dei paesi dei detenuti stranieri.

Il repertorio linguistico dei paesi di provenienza dei ristretti è più complesso di come sopra illustrato per la presenza di lingue coloniali ufficiali accanto a lingue nazionali riconosciute a seguito della decolonizzazione, a nuove lingue *co-ufficiali* come il tamazight in Marocco e Algeria¹, e a importanti lingue di rilevanza regionale. Nel solo continente africano si registrano almeno quattro grandi ceppi linguistici ai quali afferiscono centinaia di lingue diverse, alcune con milioni di parlanti altre invece con poche centinaia² ma che, tutte insieme, costituiscono un repertorio di grande complessità e ricchezza del quale il docente sarà consapevole. Sul versante dell'interazione tra stranieri invece, quando non è possibile usare l'italiano, la scelta della lingua franca è data dalla competenza plurilingue del ristretto come risultato della storia linguistica del paese di provenienza, della storia individuale e del progetto migratorio³. Abbiamo avuto esperienza di arabi che parlavano spagnolo, moldavi

¹ Giuliano Mion, 2007, *La lingua araba*, p. 141.

² Cfr. Bernd Heine – Derek Nurse, 2000, (eds.), *African Languages*.

³ Cfr. Mette Rudvin, 2013, "L'uso di lingue veicolari per l'interpretariato e mediazione nel settore legale", pp. 234-6.

fluenti in tedesco, nigeriani che parlavano arabo per essere stati a lungo trattenuti in Libia; questo plurilinguismo, in molti casi, può essere anche l'esito di precedenti detenzioni in altri paesi europei ed extraeuropei.

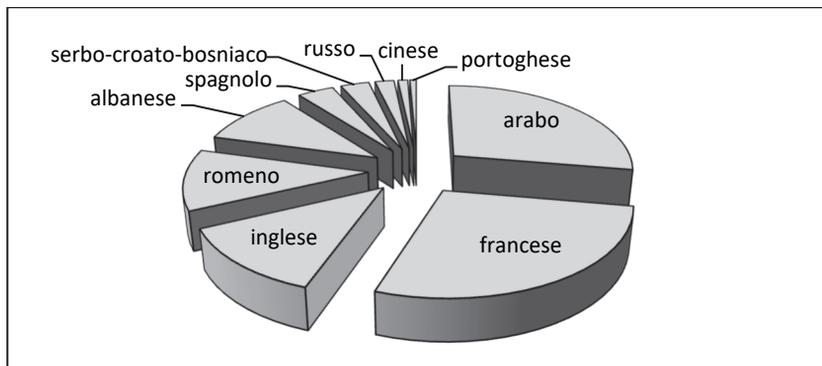


Grafico n. 8 – Rapporto tra le lingue franche presso la popolazione detenuta.

5.2 Il corsista arabo

Stando alle ultime statistiche del Ministero di Giustizia che qui riportiamo, i detenuti arabi sono circa 7082. Nel corso degli anni la relazione con il corsista arabo ha rivelato difficoltà crescenti, non tanto di ordine linguistico quanto interculturale e ovviamente politico. Il fenomeno che tanto preoccupa gli operatori penitenziari e che investe i detenuti di fede islamica va sotto il nome di *radicalizzazione*¹:

La religione appare a molti la sola risorsa di senso capace di rispondere alla sensazione di fallimento che la reclusione impone. Per molti detenuti musulmani, in larga parte de-islamizzati prima del loro ingresso nel circuito penitenziario, l'Islam consente di ricostituire una nuova identità, capace di attenuare il disorientamento legato alla restrizione della libertà. Tanto più in un contesto dominato da regole prodotte da una cultura diversa. Ma quest'identità può prendere il volto del semplice ritorno alla religione, divenendo un fattore d'ordine interiore ed esteriore anche nelle celle, o quello dell'adesione al messaggio radicale².

¹ AA.VV., 2012, "La radicalizzazione del terrorismo islamico", *Quaderni ISSP*, n. 9.

² Renzo Guolo, 2016, "Il terrorismo e la mina delle carceri", *La Repubblica*, 17 agosto.

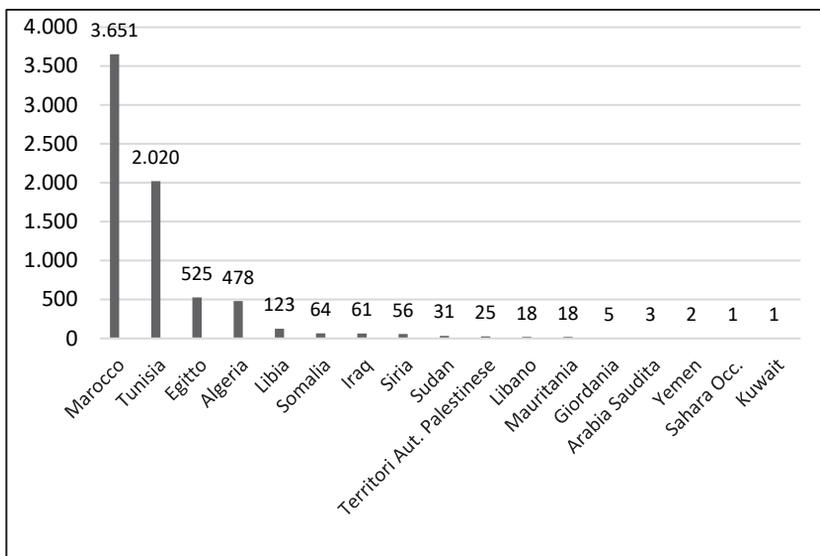


Grafico n. 9 – Presenza di ristretti arabi al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

Qualche anno addietro¹ riportavo il giudizio di Bichara Khader sul fatto che gli occidentali percepissero gli arabi come il *nemico intimo*². Per avere vissuto in un paese del Maghreb tra gli anni '70 e '80, chi scrive ricorda quanto il sentimento fosse ricambiato: un occidentale poteva ricevere del *colonialista* o del *razzista*, ma il confronto non avrebbe toccato il piano religioso poiché, dopo le lotte per l'indipendenza, l'Islam era stato ridotto «a fatto culturale o a dimensione religiosa privatizzata³»; solo all'inizio della mia esperienza nel carcere di Venezia avrei conosciuto l'epiteto *kafr* كافر, *infedele*, che ora invece si sente sempre più spesso sibillare quando si girano le spalle. L'ossimorica definizione di Khader che pur riprendeva una dialettica storica di aspre e dolorose contrapposizioni come anche di cooperazione e vantaggi reciproci non è più in grado di descrivere il quadro attuale, infatti:

¹ Tucciarone, 2000, "Gli adulti nelle scuole carcerarie", p. 153.

² Bichara Khader, 1994, "Le migrazioni nel Mediterraneo", pp. 238-50.

³ Enzo Pace – Renzo Guolo, 1998, *I fondamentalismi*, p. 41.

Se un pregiudizio antislimico era attivo e in crescita anche in precedenza, con l'11 settembre del 2001 si apre una fase radicalmente nuova per tutto quanto si lega all'immagine del mondo islamico. L'evento delle Torri Gemelle proietta l'immagine del musulmano all'interno di una tempesta mediatica destinata ad avere ripercussioni enormi oltre che sui sistemi di sicurezza e di controllo preventivo del mondo occidentale e sulle opinioni pubbliche di tali paesi, anche sulle forme di autorappresentazione delle realtà sociali e culturali musulmane¹.

Tuttavia, lo storico Franco Cardini acutamente riporta la questione su un piano di speculare reciprocità:

La minaccia dell'Islam per gli occidentali è esattamente l'immagine riflessa della minaccia occidentale per i musulmani: un vuoto popolato di menzogne; lo specchio deformante di un passato e della sua scia densi di equivoci, di un presente irto di ostacoli e di pericoli².

Il presente illustrato da Cardini finisce per essere ancora più drammatico dopo che le ultime scorribande neo-coloniali sono state in grado di spargere nella *Umma*³ un rancore che a Woolwich in Inghilterra l'omicida del soldato Lee Rigby così esprimeva:

The only reason we have killed this man today is because Muslims are dying daily by British soldiers. And this British soldier is one [...] we will never stop fighting you until you leave us alone. So what if we want to live by the Sharia in Muslim lands? Why does that mean you must follow us and chase us and call us extremists and kill us? [...] when you drop a bomb do you think it hits one person? Or rather your bomb wipes out a whole family? [...] Through many passages in the Koran we must fight them as they fight us [...] I apologise that women had to witness this today but in our lands women have to see the same. You people will never be safe. Remove your governments, they don't care about you. You think David Cameron is gonna get caught in the street when we start busting our guns? Do you think politicians are going to die? No, it's

¹ Mohammed Khalil Rhazzali, 2010, *L'Islam in carcere*, p. 36.

² Franco Cardini, 2016, «*L'Islam è una minaccia*» (*Falso!*), pp. 203-4.

³ Comunità di credenti nel senso di comunità di musulmani.

going to be the average guy, like you and your children. So get rid of them. Tell them to bring our troops back [...] leave our lands and you will live in peace¹.

Può accadere che qualche giovane disperato, inasprito dalla reclusione, esasperato dall'attesa e dall'incertezza del giudizio, manifesti odio e rancore in qualche modo riferibili a posizioni radicalizzate. Ciò avviene nelle case circondariali dove approdano giovani detenuti arabi²; questi – in genere piccoli spacciatori – potrebbero maturare evoluzioni radicali che non avrebbero invece conosciuto in stato di libertà. Nelle case di reclusione, dove i ristretti sono più esperti, vige una sorta di *nicodemismo* che mette al riparo da segnalazioni e trasferimenti. Sappiamo che la polarizzazione *arabo / occidentale e cristiano / musulmano* rimane comunque sottotraccia anche nell'interazione tra docenti e corsisti arabi come – sia pur in modo differente – tra questi ultimi e corsisti di altra provenienza. Non sta a noi illustrare oltre le cause e/o prospettare rimedi alla radicalizzazione, è sufficiente – date queste premesse – essere consapevoli degli ostacoli che si possono incontrare nel registrare i bisogni del ristretto arabo e nell'interazione d'aula: è possibile infatti che anche le più banali risposte a domande e/o richieste del detenuto possano pregiudizialmente essere colte come *indicatori di posizionamento* del docente lungo un continuum antinomico *amico / nemico* relativo alle polarizzazioni *arabo / occidentale e/o cristiano / musulmano*.

¹ «Il solo motivo per cui abbiamo ucciso quest'uomo oggi è perché tutti i giorni i musulmani muoiono per mano dei soldati britannici. E questo soldato è il primo [...] non smetteremo mai di combattere finché non ci lascerete stare. Allora, se noi decidiamo di vivere nella Sharia nelle terre musulmane? Perché dovrete cacciarci e inseguirci e dichiararci estremisti e ucciderci? Quando mollate una bomba pensate di colpire una sola persona? O piuttosto la vostra bomba spazzerà via tutta una famiglia? Molti sono i passi del Corano che ci dicono che dobbiamo rispondere con le armi a chi ci combatte... Chiedo perdono alle donne che hanno dovuto vedere questo oggi, ma nelle nostre terre le donne assistono alle stesse scene. Voi, gente, non sarete più al sicuro. Abbattetevi i vostri governi, loro non si preoccupano di voi. Pensate che David Cameron possa essere colpito per strada quando noi cominceremo a sparare? Credete che saranno i politici a morire? No, sarà la gente comune, come voi e i vostri figli. Liberatevi di loro. Dite loro di riportare a casa le truppe... lasciate le nostre terre e vivrete in pace.» Dite loro di riportare a casa le truppe... lasciate le nostre terre e vivrete in pace.» estratto da The Daily Telegraph, 23 May 2013, traduzione nostra.

² Cfr. Mohammed Khalil Rhazzali, 2014, "I musulmani e i loro cappellani".

| Cittadinanza | numero ristretti | % sul totale stranieri | % di musulmani nel paese di provenienza |
|----------------------|------------------|------------------------|---|
| Albania | 2402 | 12,1 | 58,8 |
| Nigeria | 1665 | 8,4 | 48,8 |
| Gambia | 527 | 2,6 | 94,0 |
| Senegal | 460 | 2,3 | 95,9 |
| Pakistan | 304 | 1,5 | 97,0 |
| Bosnia ed Erzegovina | 203 | 1,0 | 50,7 |
| Bangladesh | 111 | 0,6 | 90,4 |
| Mali | 97 | 0,5 | 80,0 |
| Macedonia del Nord | 92 | 0,5 | 33,3 |
| Afghanistan | 84 | 0,4 | 99,8 |
| Kosovo | 79 | 0,4 | 90,0 |
| Turchia | 58 | 0,3 | 98,6 |
| Tanzania Rep. | 47 | 0,2 | 35,0 |
| Guinea | 39 | 0,4 | 84,2 |
| Eritrea | 31 | 0,2 | 48,0 |
| Burkina Faso | 28 | 0,1 | 60,5 |
| Niger | 24 | 0,1 | 98,3 |
| Iran | 20 | 0,1 | 99,7 |
| Sierra Leone | 19 | 0,1 | 71,5 |
| Guinea Bissau | 12 | 0,1 | 40,0 |
| Ciad | 4 | 0,0 | 53,1 |
| Azerbaijan | 3 | 0,0 | 96,9 |
| Malesia | 2 | 0,0 | 61,4 |
| Uzbekistan | 2 | 0,0 | 96,5 |
| Turkmenistan | 1 | 0,0 | 93,3 |
| Kazakhstan | 1 | 0,0 | 70,2 |

Tabella n. 2 – Ristretti non arabi provenienti da paesi a maggioranza e/o a rilevante presenza islamica, dati al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

5.3 Il corsista sub-sahariano

L'etichetta *sub-sahariano* si estende a tutti i paesi africani, isole comprese, esclusi gli Stati che si affacciano sul Mediterraneo; il repertorio linguistico di questo continente è notoriamente vasto¹ ma qui consideriamo le lingue che i parlanti provenienti da questi paesi possono utilizzare nella comunicazione con il docente e con gli operatori. L'inglese è la lingua franca usata dagli operatori con una parte consistente di questa popolazione poiché i ristretti sub-sahariani mostrano livelli interlinguistici molto bassi dovuti probabilmente a emarginazione / segregazione.

Le difficoltà linguistiche del detenuto, che potrebbe non conoscere neanche una parola di italiano, permangono anche nella fase successiva all'ingresso. Nonostante la tendenza sia quella di raggruppare i detenuti stranieri in base a caratteristiche linguistiche, religiose e di nazionalità simili, non sempre, per problemi strutturali, questo è possibile. Pertanto, il rischio per il detenuto straniero è quello di vivere un'ulteriore situazione di isolamento e di emarginazione nel contesto carcerario².

È forse possibile mettere in relazione la competenza in L2 dei sub-sahariani con la quantità e la qualità dell'interazione³ che questi hanno con i nativi. In carcere ciò trova conferma nella pratica di sistemare i ristretti nelle camere di pernottamento⁴ per gruppi etnici: il corsista sub-sahariano subisce così una sorta di segregazione linguistico-spaziale giustificata da esigenze di comunicazione e di affinità culturale.

Nelle celle delle nostre carceri gli extracomunitari si riuniscono in gruppo (in genere sono loro stessi a chiedere di poter stare insieme) per condividere lo stesso stile di vita, le stesse abitudini, gli stessi ritmi, la stessa lingua, la stessa religione; si formano delle comunità che si richiamano al loro interno ai valori della solidarietà, della condivisione e del rispetto reciproco. Questa realtà viene accettata

¹ Cfr. Bernd Heine – Derek Nurse, 2000, *African Languages*.

² Danilo Musso, 2008, “Detenuti immigrati, risorse e criticità del mondo carcere”, p. 378.

³ Cfr. Michael H. Long, 1996, “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”, pp. 413-68.

⁴ Legge 375/1975 OP, all'art. 6, definisce le celle *locali di pernottamento*, cfr. par. 3.1.

facilmente dall'istituzione carceraria, perché funzionale al mantenimento di una pax che impedisce turbative dell'ordine. Solo in questo caso la differenza culturale viene presa in considerazione come se, invece che procedere attraverso tentativi di integrazione, si cristallizzasse una ulteriore situazione di ghettizzazione¹.

Se ciò trova giustificazione nell'ovviare a difficoltà linguistiche, è possibile osservare che i sub-sahariani francofoni scambiano la lingua franca coloniale con i ristretti magrebini, mentre i ristretti nigeriani, gambiani e ghanesi rimangono isolati nella propria anglofonia per la difficoltà a comunicare in italiano. La segregazione intramoenia riflette così, specularmente, quella extramoenia producendo una competenza linguistica insufficiente che va a precludere qualsiasi autonoma interazione con gli operatori. Il grafico n. 10 ci mostra come sia in aumento il numero dei ristretti sub-sahariani, sia nei valori assoluti che nei valori percentuali, raggiungendo a dicembre 2019 il 18,17% del totale dei detenuti stranieri. La presenza di tanti sub-sahariani, prevalentemente anglofoni, ci pone di fronte a modelli operativi e didattici che richiedono sempre più frequentemente l'uso dell'inglese come lingua franca.

5.4 Interlingua e la metafora della *casa*

In the earliest conception (Corder, 1967; Nemser, 1971; Selinker, 1972), interlanguage is metaphorically a halfway house between the first language (L1) and the TL, hence 'inter'. The L1 is purportedly the source language that provides the initial building materials to be gradually blended with materials taken from the TL, resulting in new forms that are neither in the L1, nor in the TL².

La metafora dell'apprendimento linguistico³ come *costruzione di una casa* è frequente in molti studi, ciò che cambia è la teoria psicolinguistica sottostante ciascuna descrizione. Senza avventurarci in dettagli, noi abbiamo suggerito – *si parva licet* – la metafora della *corea*, una casa costruita in fretta, *illegalmente, opera in divenire* che si avvale dei materiali disponibili e di fortuna, che soddisfa bisogni urgenti, riman-

¹ Claudia Clementi, 2008, "Il disagio della detenzione multietnica", p. 412.

² ZhaoHong Han, 2009, "Interlanguage and Fossilization", p. 137.

³ Susan M. Gass – Larry Selinker, 2008, *Second Language Acquisition*, p. 494.

dando nel tempo miglorie e adeguamenti. Nelle cittadine alla periferia di Milano gli immigrati trovarono una diversa soluzione al problema della casa: la costruzione delle cosiddette *coree*, case edificate di notte dagli stessi immigrati, senza alcun permesso urbanistico, su terreni agricoli comprati con i propri risparmi. Il nome *coree* sembra derivare dal fatto che queste costruzioni apparvero per la prima volta ai tempi della guerra di Corea¹. L'acquisizione della L2 in contesto spontaneo e migratorio viene resa così con l'immagine di *una casa, essenziale e povera, che offre riparo ma con molte cose da sistemare*.

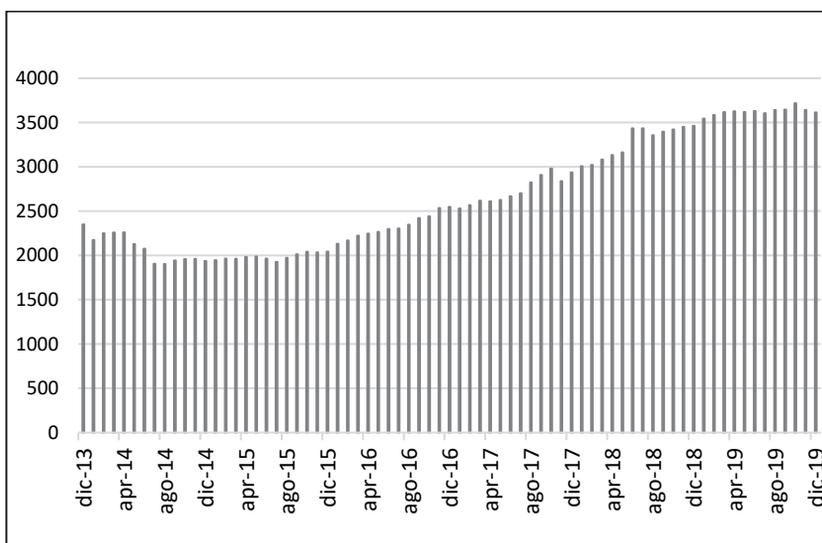


Grafico n. 10 – Presenza di ristretti sub-sahariani; fonte DAP.

Questa metafora è stata messa a disposizione dei corsisti per riflettere sulla biografia linguistica di ciascuno, per mettere a fuoco difficoltà, blocchi di apprendimento e individuare la possibilità di incorporare nuovi elementi linguistici. Dati i diversi livelli interlinguistici, si è lavorato insieme ad aggiustare *quelle parti della casa che avessero necessità di essere riparate, riattate, rimesse a nuovo e fatte funzionare meglio*.

¹ Paul Ginsborg, 1989, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, p. 305.

I corsisti non mostrano lo stesso livello interlinguistico ed evidenziano blocchi che si presentano con regolarità – in modo caratteristico – all'interno dei diversi gruppi linguistici di provenienza. L'esperienza¹ ci dice che possiamo apprezzare livelli di competenza generalmente medio-alti (B1 e superiori) presso i parlanti est-europei, livelli medio-bassi (B1 e inferiori) presso i parlanti arabofoni e livelli bassi (A2 e inferiori) per i parlanti sub-sahariani. Il problema, ancora una volta, non trova risposte complete nelle categorie della linguistica o della tipologia, come per esempio la complessità degli idiomi slavi che faciliterebbe l'apprendimento delle lingue². Per dare ragione dei diversi esiti dell'acquisizione in contesto migratorio e spontaneo – corroborando la teoria dell'acculturazione di Schumann – potrebbe essere utile rivolgersi alla sociologia che ci offre il concetto di socializzazione anticipatoria³, chiave di lettura del successo di alcuni gruppi alloglotti nell'apprendimento della L2.

¹ Per le sole competenze orali: *comprensione, produzione, interazione*.

² Camilla Bettoni, 2001, *Imparare un'altra lingua*, p. 158.

³ «Il problema della socializzazione degli immigrati alle norme e ai valori della società di arrivo, già posto da Eisenstadt, è ripreso dallo schema concettuale di Francesco Alberoni e Guido Baglioni (1965). I due sociologi italiani, impiegando il concetto di *anticipatory socialization* che Robert K. Merton (1956) aveva sviluppato nel contesto della teoria dei gruppi di riferimento, propongono un modello esplicativo dell'integrazione dell'immigrato nella società industriale basato sulla variabile cruciale e decisiva della socializzazione anticipatoria, intesa quale variabile interveniente fra, da un lato, le variabili concernenti la differenza e la distanza culturale e sociale fra la società di arrivo e la società di partenza e, dall'altro, le variabili relative all'integrazione soggettivamente intesa. [...] La validità del modello esplicativo proposto dipende tuttavia dal fatto che vi possa essere stato in precedenza un qualche contatto, anche solo di carattere simbolico-culturale, fra gli attuali immigrati da un lato e le norme ed i valori della società di attuale insediamento, dall'altro, prima che essi siano giunti e si siano stabiliti in essa. Infatti il modello è impiegato dagli autori in relazione al problema dell'integrazione degli immigrati interni, degli individui, cioè, che provengono da diversi contesti socio-territoriali, ma sempre entro la medesima società nazionale.

Tuttavia esso può comunque essere utilmente impiegato in tutti quei casi che prevedono varie forme di contatti e di relazioni fra gli individui immigranti e la società di destinazione, contatti e relazioni che possono dipendere, ad esempio, dalla diffusione di programmi radiotelevisivi ricevibili in Paesi limitrofi senza particolari e sofisticate tecnologie, dalla presenza stabile, nei Paesi di emigrazione, di individui provenienti dalle società di futura immigrazione, dalla condivisione e dall'uso di una medesima lingua scritta che permette la diffusione e la lettura di opere e di scritti di autori residenti nella

Protagonisti di questo fenomeno sono albanesi, rumeni, ucraini e sud-americani che evidentemente vivono uno shock transculturale ben diverso da quello di arabi, somali, bengalesi o cinesi; sud-americani, slavi e albanesi¹ mostrano perciò maggiore inclinazione all'assimilazione e sono protagonisti di scambi più frequenti, destinatari di input linguistico più ricco e partecipi di una negoziabilità più varia seppur segnata da:

richiesta generalizzata di comportamento assimilato, [...] di simulazione nei luoghi di lavoro, di rinuncia alla manifestazione dei sentimenti, di mancanza (in campo alimentare), di indifferenza e di rifiuto nei confronti di altri stranieri non connazionali. L'assimilazione rapida, compreso l'apprendimento linguistico, costituisce la vera moneta di scambio per essere accettati con maggior facilità o se si vuole con minori pregiudizi².

Così gli immigrati dell'Est Europa hanno tutte le carte in regola per attuare quelle strategie di mimetismo sociale – *passing* – che permettono di farsi passare per cittadini della società ricevente³. All'opposto, asiatici, arabi e sub-sahariani soffrono maggiormente la pressione assimilatoria: il gruppo dei nativi è avvertito come ostile, lontano, impermeabile, e il rifugio all'interno delle comunità appare come la sola via in grado di compensare la durezza delle condizioni di vita con ovvie e pesanti ripercussioni sui livelli di acquisizione della L2.

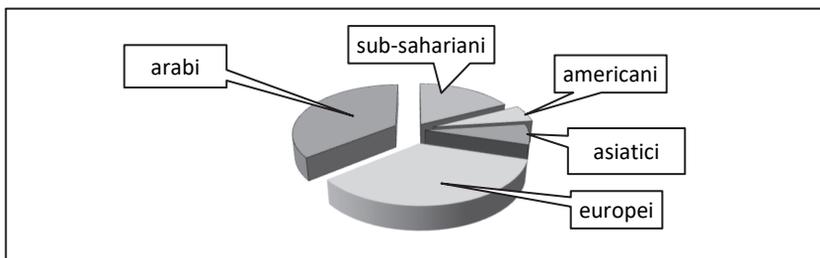


Grafico n. 11 – Distribuzione dei corsisti secondo il criterio della DCSL.

società di futura immigrazione, e così via.» Gabriele Pollini – Giuseppe Scidà, 2002, *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, pp. 86-7.

¹ Vincenzo Romania, 2004, *Farsi passare per italiani*, p. 41.

² Nella Papa, 1999, "Immigrati e alfabetizzazione", p. 173.

³ Vincenzo Romania, 2004, *ibidem*.

A tali considerazioni possiamo aggiungere uno strumento euristico proposto da Santipolo che ci consente di prevedere gli esiti dell'acquisizione in contesto spontaneo e migratorio e raggruppare i corsisti in macrogruppi, così come dal calcolo della distanza culturale e sociolinguistica:

Ci riferiamo¹ alla DCSL, *distanza culturale e sociolinguistica*, attraverso l'equazione *lingua = cultura*, come l'insieme delle differenze che esistono tra i valori culturali e le norme di comportamento sociolinguistico delle diverse comunità; individuate le culture / lingue tra le quali si vuole calcolare la DCSL si farà ricorso ai seguenti parametri:

- a. linguistici *stricto sensu*
- b. culturali in senso antropologico
- c. di attenuazione della distanza

Nel dettaglio:

- a. Parametri linguistici *stricto sensu*:
 - a1. distanza storica, filologica, tipologica e strutturale tra due lingue (ad esempio, tra italiano e francese la distanza sarà di 1; tra italiano e arabo sarà di 3);
- b. Parametri culturali in senso antropologico:
 - b1. la religione (ad esempio tra cristiano-cattolica e cristiano-anglicana la distanza sarà 1; tra cristiano-cattolica e induista sarà 3);
 - b2. stile di vita (ad esempio tra cucina italiana e francese la distanza sarà 1; tra cucina italiana e araba sarà 3);
- c. Parametri di attenuazione della distanza:
 - c1. conoscenza di una lingua/cultura più vicina alla lingua di arrivo (ad esempio gli arabofoni che conoscano il francese come L2 potranno avere un fattore di attenuazione della distanza pari a -2);
 - c2. possibilità di accesso a mezzi di comunicazione nella lingua di arrivo (ad esempio gli albanesi che abbiano facile accesso ai programmi televisivi italiani potranno avere un fattore di attenuazione della distanza pari a -2).

¹ Matteo Santipolo, 2004, "Immigrazione e contesto socio-sanitario", pp. 32-4.

Quanto più alto sarà il valore numerico risultante tanto maggiore sarà la DCSL tra le comunità prese in esame. È comunque opportuno precisare che si tratta di misurazioni approssimative: tanto più numerosi e dettagliati saranno i parametri inclusi nella valutazione, tanto più affidabile e verosimile sarà il risultato. L'eventuale impiego dei numeri decimali nell'assegnazione del punteggio potrà inoltre facilitare la classificazione nei casi più ambigui e complessi.

Questo strumento ci permette allora di giustificare la nostra *arbitraria* divisione in macrogruppi e di dare conto delle difficoltà e dei blocchi d'acquisizione che i docenti di L2 registrano con nota regolarità. Ovviamente, all'interno di ciascun gruppo, si incontrano apprendenti che costituiscono le dovute eccezioni, grazie soprattutto a fattori individuali che vanno dall'arrivo in Italia in giovane età, a pregresse fruttuose esperienze glottomatetiche, alla facilità a instaurare e mantenere rapporti amicali e/o affettivi con nativi.

6. BISOGNI LINGUISTICI E MOTIVAZIONE

6.1 Alfabetizzazione... un equivoco

*Alfabetizzazione*¹ è considerato la migliore traduzione dell'inglese *Literacy*, termine che viene esteso ad ambiti diversi col significato di acquisizione di competenze, da qui *Information Technology Literacy*, *Scientific Literacy* e *Financial Literacy*, tradotti con alfabetizzazione informatica, alfabetizzazione scientifica e ultima, sulla scia del sistema educativo britannico, l'alfabetizzazione finanziaria.

I docenti italiani hanno ben compreso il significato metaforico nella denominazione dei corsi di *alfabetizzazione informatica*² nei quali hanno acquisito le nuove competenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le metafore sono però pericolose quando lasciate libere di traghettare significati in modo irriflesso e così troviamo corsi di *alfabetizzazione per la lingua inglese*³ rivolti a studenti universitari che abbiano necessità del riconoscimento del livello B1. Purtroppo la comprensione del linguaggio metaforico è una competenza che non pertiene agli utenti dei corsi di lingua italiana dei CPIA ed è giocoforza leggere perplessità e disappunto al momento dell'iscrizione ai *corsi di alfabetizzazione* poiché questa parola rimanda alla sua accezione più diffusa di *imparare a leggere e scrivere*, riporta *all'analfabetismo primario o strumentale*.

Spulciando siti stranieri governativi e non, troviamo che nei corsi di L2 per migranti il termine *alfabetizzazione* non compare se non propriamente nel significato ristretto di insegnare a leggere e scrivere.

¹ Cfr. Fernanda Minuz, 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*.

² «È, altresì, prevista una formazione specifica per operatori e docenti su temi riguardanti l'alfabetizzazione informatica e le modalità di utilizzo delle apparecchiature tecnologiche in dotazione, affinché possano assistere i minori durante lo svolgimento dei corsi.» http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/aurora/prot2865__06.pdf

³ <http://cla.uniroma2.it/alfabetizzazione/>

In Canada i corsi forniti dal governo sono così descritti¹:

Il existe également différents types de cours de langue:

- des cours de langue généraux de niveau débutant, intermédiaire et avancé;
- des cours d’alphabétisation et de langue (pour les personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire dans n’importe quelle langue);
- dans certains centres, il existe des cours de langue avancés propres à l’emploi qui vous aideront à réussir en milieu de travail.

e nella versione inglese:

There are also different types of language classes available:

- General language classes at basic, intermediate, and advanced levels.
- Classes that teach literacy and language (for people who have difficulty reading and writing in any language).
- In some locations, there are classes that teach advanced and job specific language skills to help you succeed in the workplace.

Così in Francia², l’Office Français de l’Immigration et de l’Intégration:

Envie d’approfondir vos connaissances linguistiques en langue Française?

Dispositif ouvert à compter d’octobre 2016

La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers et son décret d’application prévoient que les étrangers qui souhaitent s’installer durablement sur le territoire français s’inscrivent dans un parcours d’apprentissage de la langue française qui corrèle la délivrance des titres de séjour à la progression vers le niveau A1 et l’atteinte du niveau A2 du CECRL.

L’accès à la nationalité française, par ailleurs, exige l’atteinte du niveau B1 oral de connaissance du français. Pour vous permettre de bénéficier de cours de français et d’améliorer vos compétences linguistiques, le Ministère de l’Intérieur et l’OFII vous proposent:

- Un parcours linguistique d’une durée de 100 heures dont l’objectif est l’acquisition du niveau A2 écrit et oral, établi en lien avec le CECRL.

¹ <http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/vivre/langue.asp>

² [http://www.ofii.fr/tests_197/envie_d_approfondir \[...\]](http://www.ofii.fr/tests_197/envie_d_approfondir [...])

Il Welsh Refugee Council¹, affiliato al Refugee Council, organizzazione non governativa britannica, così descrive la propria offerta:

People who migrate to Wales bring with them an array of skills and abilities that have the potential to enrich our communities and economies alike. To enable these individuals to reach their full potential, access justice and integrate into Welsh society, a thorough grasp of the English language is essential. They must therefore have access to the necessary language classes to support and guide them in their learning.

At our Cardiff office, the Welsh Refugee Council provides, interactive teaching sessions to asylum seekers and refugees at beginner to advanced level. We provide pathways to employment and education for asylum seekers and refugees through one to one mentoring; the project also includes recruiting and training volunteers through our READ scheme in partnership with the Trinity Centre, ESOL classes from beginner to upper-intermediate level.

Asylum seekers and refugees are welcome to join the class at any stage.

In Germania il Bundesamt für Migration und Flüchtlinge² offre nel sito:

Integration course including literacy skills

There are people who cannot read and write adequately, not only in the German population but also in the immigrant community. Many of them must overcome an additional obstacle. They not only have to learn to speak German, but they also have to learn to read and write using the Roman alphabet. Literacy courses help people with this task.

If you know someone who

- would like to learn to read and write for the very first time,
- can read and write but not in the Roman alphabet,
- would like to speak and understand German better at the same time, and
- would like to learn how to cope with everyday situations in Germany without feeling anxious

... then a literacy course could be the answer for them.

On a literacy course...

¹ www.welshrefugeecouncil.org/what-we-do/education-and-training/esol-provision

² L'Ufficio Federale per l'Immigrazione e i Rifugiati è l'agenzia federale tedesca del ministero dell'interno; il testo riportato è nella sua versione inglese; <http://www.bamf.de>

- attendees learn during the 960 lessons that they too can successfully learn to read and write (if they fulfil certain conditions, a further 300 lessons are also available).
- learning takes place in small groups. This means that the teacher has more time for each attendee.
- the participants learn what helps them to learn, as well as learning how to help themselves and each other to make progress.
- the attendees find out more about themselves and discover that they can also play an active role in society.
- attendees learn how to use a textbook so that they can attend other German courses later or can continue to learn alone.

Nello stesso sito vi sono altre tipologie di corso per apprendere il tedesco e risolvere i problemi della vita quotidiana e del lavoro in Germania.

Vediamo ora che *alfabetizzazione*, intesa come promozione di un singolo o una comunità da una condizione di *non alfabetismo*, ci offre diversi tipi di lettura – con significativi riflessi sulla figura e sui compiti del docente di L2 – a partire dai versanti:

1. socio-politico e demografico;
2. storico-istituzionale e organizzativo;
3. denominazione dei corsi e interazionale.

Sul primo versante i concetti di *alfabetismo* / *analfabetismo* sono mutati per adeguarsi alla complessità crescente del mondo globalizzato; *non saper leggere e scrivere* viene descritto come *analfabetismo primario* ovvero «mancanza delle abilità tecniche per leggere, scrivere e far di conto, [...] denotata anche con l'espressione *analfabetismo strumentale*¹» e si accompagna a quella di *alfabetismo funzionale*:

A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group².

¹ Fernanda Minuz, 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, p. 16.

² William S. Gray, 1969, *The Teaching of Reading and Writing*, p. 24.

Analfabetismo e alfabetismo funzionale vanno quindi considerati come «un continuum in cui la soglia che li separa è stabilita di volta in volta da una valutazione sociale di ciò che è una padronanza sufficiente della lettura e scrittura¹» per cui «nelle società industrializzate, con alte esigenze riguardo alla lingua scritta, devono essere considerati analfabeti funzionali anche coloro che dispongono di una limitata conoscenza della lettura e scrittura².»

Così com'è attualmente definito e utilizzato nel dibattito scientifico, il concetto di alfabetizzazione (*literacy*, nella vulgata tecnica internazionale, e «competenza alfabetica funzionale» in alcune versioni di quella italiana) non ha nulla a che fare, o quasi, con le capacità di leggere, scrivere e fare di conto. Esso riveste, invece, un significato più ampio e designa il possesso delle abilità e delle conoscenze necessarie per garantire a ciascun individuo adeguati spazi di autonomia e ragionevoli opportunità di partecipazione alla vita associata³.

Sul versante storico istituzionale, tralasciando la storia della scuola dall'Unità al 1945, l'istruzione degli adulti ha visto la nascita della *Scuola popolare*⁴ con il compito di combattere l'analfabetismo e di far conseguire i titoli della scuola elementare e, nel carcere, l'istituzione di un ruolo prima transitorio⁵ infine speciale⁶ per i docenti. I Programmi della scuola elementare⁷ del 1985 indicheranno poi, quale *compito specifico*, la *prima alfabetizzazione culturale* come «acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale e artificiale⁸.»

¹ Fernanda Minuz, 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, p. 21.

² Peter Hubertus, "Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?", cit. in Minuz, 2005, p. 20.

³ Antonio Schizzerotto – Carlo Barone, 2006, *Sociologia dell'istruzione*, p. 182.

⁴ Decreto Legislativo del Capo Provvisorio dello Stato del 17 dicembre 1947, n. 1599, *Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo*.

⁵ Legge 3 aprile 1958, n. 535, *Istituzione delle scuole elementari carcerarie*.

⁶ Legge 3 febbraio 1963, n. 72, *Istituzione di un ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie*.

⁷ DPR 12 febbraio 1985, n. 104, *Programmi della Scuola Elementare*.

⁸ Matilde Parente, 1990, "Gli alunni in difficoltà", p. 156.

Il DLGS 297 del 1994 farà riferimento all'alfabetismo rimandando ai corsi nelle carceri e nelle caserme¹. L'ordinanza ministeriale del 1997 che istituiva i CTP² avrebbe indicato obiettivi di *alfabetizzazione culturale e funzionale* (art. 2 c.1) [...], svolgimento di attività di *alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno* (art.3 c.1) e *alfabetizzazione alla multimedialità* (art. 5 c.7). Successivamente la direttiva del 6 febbraio 2001 del ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro riprenderà i concetti di *alfabetizzazione culturale* come acquisizione delle competenze della scuola elementare e *alfabetizzazione funzionale* intesa come:

[...] diritto alla formazione permanente, in quanto diritto di cittadinanza [...] diritto di saper utilizzare gli strumenti del leggere, dello scrivere, dei linguaggi propri della società dell'informazione, di possedere la capacità di porre domande e di analizzare i fatti, di sapersi collocare nei contesti di vita e di lavoro, al fine di sviluppare competenze personali e collettive³.

Concordiamo con Marescotti nel registrare una progressiva dilatazione semantica⁴ del concetto di *analfabetismo*:

[...] si va ad ampliare il concetto di analfabetismo di là dal mancato possesso dalle più basilari capacità strumentali del leggere, dello scrivere e del far di conto. In prospettiva educativa, il senso dell'alfabetizzazione travalica, infatti, il semplice e pedissequo esercizio di traduzione in/da un codice e, pure, la già più raffinata abilità di comprensione dei significati del messaggio, giacché comporta altresì la capacità di analizzare e di riflettere sui vari livelli di significato del messaggio, cioè di utilizzare l'alfabeto come strumento non solo di acquisizione di conoscenze (intese come semplici asserzioni-prodotto) ma anche e soprattutto come strategia per lo sviluppo e l'invenzione di meta-conoscenze (intese come conoscenze-processo); la capacità di capire le conse-

¹ DLGS 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione; CAPO III, *Corsi di istruzione per soggetti analfabeti, scarsamente alfabetizzati e analfabeti di ritorno* (scuola elementare), artt. 135 e 137; CAPO II – *Corsi d'istruzione per soggetti analfabeti, privi di titolo di studio, analfabeti di ritorno*, (scuola media) art.169.

² MPI, OM 29 luglio 1997, n. 455, *Educazione in età adulta, istruzione e formazione*.

³ MPI, Direttiva ministeriale n. 22 del 6 febbraio 2001, all. A.

⁴ Elena Marescotti, 2012, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, pp. 108-9.

guenze delle conoscenze e delle meta-conoscenze acquisite sui comportamenti, ovvero la loro incidenza e, talvolta, la loro prescrittività performativa; la capacità di decidere se considerare o meno tali conseguenze come fattibili, perseguibili e, non ultimo, auspicabili; infine, la volontà, cioè la disposizione consapevole e intenzionale, di considerare tutti questi aspetti come strettamente interconnessi e rilevanti per la gestione e la partecipazione alla vita comunitaria. Dimensioni, queste, che si esplicano mediante la dimensione politica e la dimensione professionale e che provengono/portano dalla/alla identità adulta dell'individuo e, allegoricamente parlando, di tutta una società¹.

L'ultimo versante è quello della denominazione dei corsi e dell'interazione con l'utenza. I docenti di scuola primaria dei CTP hanno da sempre insegnato L2 ma, in qualità di insegnanti di una scuola i cui programmi prevedevano la *prima alfabetizzazione culturale*, sono diventati – con perentoria concisione – *alfabetizzatori* e la loro attività *alfabetizzazione*, senza riguardo alle diverse tipologie d'utenza². Nel DM del 25 ottobre 2007, peraltro mai applicato, l'utenza dei costituenti *Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* sarebbe stata destinataria di interventi di *alfabetizzazione funzionale* – finalizzata all'adempimento dell'obbligo di istruzione e al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore – e per gli stranieri veniva invece prevista l'*integrazione linguistica*³. Tuttavia nel *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*⁴ ritroviamo invece *alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*, tanto da coniare l'acronimo AALI. E così

¹ Elena Marescotti, 2012, *Educazione degli adulti*, *ivi*.

² I docenti della scuola elementare / primaria, dal 1990, hanno avuto questo compito di *prima alfabetizzazione culturale* e *alfabetizzazione linguistica del fanciullo*; cfr. anche Fernanda Minuz, 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, p. 30.

³ DM 25 ottobre 2007, art. 3 c.1.

d) l'alfabetizzazione funzionale finalizzata all'acquisizione dei saperi e delle competenze riferiti all'adempimento dell'obbligo di istruzione e al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore;

e) la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale.

⁴ DPR 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*:

l'insegnamento dell'italiano L2 si riconferma *alfabetizzazione tout court*.

Alfabetizzazione è la parola più imbarazzante e pericolosa¹ che si possa usare in un CPIA e ancor più in carcere. Pur avendone riportato la congruità scientifica, questo tecnicismo è causa di rigetto dell'offerta formativa ancora prima del colloquio d'ingresso; *alfabetizzazione* rimanda allo stigma di un deficit di competenze² considerate essenziali e acquisite nei primi anni di vita³. Questo linguaggio non smette di colpire i potenziali utenti che vedono negato in partenza il loro portato biografico:

Art. 3 c. 1 – Ai Centri possono iscriversi gli adulti anche stranieri che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. Ai fini di cui all'articolo 9, comma 2-bis, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, inserito dall'articolo 1, comma 22, lettera i), della legge 15 luglio 2009, n. 94, resta comunque ferma la possibilità per gli adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, di iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, di cui all'articolo 4, comma 1, lettera c).

Art. 4 c.1 c) – percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana: i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, realizzati dai Centri di cui all'articolo 2 e destinati agli adulti stranieri di cui all'articolo 3, nei limiti dell'organico assegnato, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa.

¹ Tucciarone, 2000, "Gli adulti nelle scuole carcerarie", p. 153.

² «Entro l'alfabetizzazione concepita nei termini appena riassunti, l'OECD e l'IEA [...] hanno fissato l'attenzione su tre sue componenti ritenute di massima rilevanza nelle società contemporanee. Si tratta, secondo quanto anticipato nel precedente paragrafo, dell'alfabetizzazione nella lingua nazionale, di quella matematica e di quella scientifica. L'*alfabetizzazione linguistica* consiste nella «capacità di comprendere testi scritti e di utilizzarli in modo da conseguire i propri obiettivi e da sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità, partecipando efficacemente ed attivamente alla collettività» (OECD 2002, 21). Come si vede, non si tratta semplicemente di decifrare un testo, ma di comprenderne il significato e utilizzarlo in modo autonomo e originale. L'alfabetizzazione linguistica è, dunque, mobilitata nello svolgimento di attività quotidiane quali leggere un quotidiano o un libro, fare la spesa, compilare un documento, comprendere il dettato di una norma di legge. Proprio per questo, essa costituisce anche un fondamentale prerequisito per un'attiva partecipazione sociale», Schizzerotto A. – Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, p. 183.

³ Giulia Bertolotto, 2013, "Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino".

Sul piano della rappresentazione sociale si avvalora l'idea che gli immigrati patiscano di un *minus* di istruzione in virtù della non adeguata conoscenza della lingua. Rappresentazione sociale che in alcuni casi collide con la rappresentazione di sé dell'adulta o adulto immigrato, specie se altamente scolarizzato, e può condurre a insoddisfazione e sfiducia verso l'offerta formativa o ad aperto conflitto¹.

In carcere la difficoltà maggiore nell'accoglienza dei corsi di L2 sta proprio nell'illustrare ai candidati che i docenti insegneranno loro l'italiano come *lingua straniera*² e non *i rudimenti dell'alfabeto*. I ristretti contestano come inferiorizzante e offensiva la denominazione *corso di alfabetizzazione* protestando di avere competenze in più lingue, di saper già leggere e scrivere, e di conoscere lingue ben più prestigiose dell'italiano come l'inglese o il francese (cfr. 3.3); Minuz suggerisce quindi di tenere conto e di adottare più pragmaticamente:

una visione relativistica delle competenze alfabetiche che vengono così rapportate alle pratiche effettive di scrittura e lettura di una data comunità, intesa in senso largo (ad esempio la comunità nazionale) e in senso stretto (ad esempio il reticolo sociale in cui l'individuo è inserito) [...] Di questa valenza intrinsecamente relativa della rappresentazione dell'analfabetismo si dovrà tenere conto in sede didattica, ad esempio in fase di analisi dei bisogni formativi quando la rappresentazione di sé dell'apprendente può non coincidere con la diagnosi compiuta dall'insegnante³.

La terminologia di cui abbiamo fatto uso rimane essenziale nella progettazione del servizio: mentre gli utenti seguiranno corsi di L2 per l'integrazione, si lasceranno aperte, a chi ne avesse bisogno, le porte dell'alfabetizzazione strumentale. I casi di *analfabetismo primario o strumentale* saranno presi in carico in corsi dedicati per i quali si sceglierà una denominazione meno stigmatizzante. La prudenza si rende necessaria poiché i ristretti non mettono facilmente a rischio il concetto

¹ Fernanda Minuz, 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, p. 30.

² In questa fase non si complica la conversazione con la distinzione tra L2 e Ls.

³ Fernanda Minuz – Alessandro Borri – Lorenzo Rocca, 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, p. 97.

di sé iscrivendosi a un *corso per analfabeti* – atteggiamento comune nelle case circondariali – meno frequente nelle case di reclusione dove una ristrutturazione di sé a partire dall'*imparare a leggere e scrivere* può portare a clamorosi risultati di *empowerment* (cfr. cap. 8 e 9).

Ci sia consentita infine una nota polemica: crediamo che il concetto di *alfabetizzazione funzionale* abbia finito per porre l'*asticella* delle competenze *così in alto* che potrebbe essere impossibile *non passarci sotto*. Fuor di metafora, dagli anni '60 in poi, il *dibattito sulla lingua* ha suggerito due vie per favorire la partecipazione democratica alla vita del Paese: il miglioramento delle competenze alfabetiche della popolazione italiana da una parte¹ e la semplificazione della comunicazione istituzionale e pubblica dall'altra. Così Calvino nel 1965 segnalava il rischio che l'*antilingua* potesse uccidere la comunicazione e l'italiano:

«Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso uno per bermelo a cena. Non ne sapevo niente che la bottigliera di sopra era scassinata.» Impassibile, il brigadiere batte veloce sui tasti la sua fedele trascrizione:

Il sottoscritto essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento dell'impianto termico, dichiara d'essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell'avvenuta effrazione dell'esercizio soprastante².

Nei decenni successivi a questa denuncia abbiamo assistito a tentativi di semplificazione del linguaggio istituzionale³ che avrebbero dovuto condurre le pubbliche amministrazioni ad adottare un *plain language*⁴.

¹ Cfr. Tullio De Mauro, 2014, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*, pp.77-8.

² Italo Calvino, 1995, "L'antilingua", *Una pietra sopra*, pp. 149-54.

³ Cfr. Tullio De Mauro, 2002, *Progetto di semplificazione del linguaggio*.

⁴ Daniele Fortis, 2003, "Plain Language: quando le istituzioni si fanno capire".

Già la scelta di una locuzione inglese appare infelice mentre, a distanza, la qualità della lingua e dei testi non sembra essere cambiata: le più importanti fonti normative¹ della vita pubblica sono sempre meno precise e gli atti che ne discendono sono fumosi e mancano di chiarezza. La lingua del legislatore inganna: si pensi al contestato *ovvero*² che fece naufragare la proposta di legge sulla legittima difesa³. La comunicazione istituzionale e politica – base della partecipazione alla vita sociale – sembra voler impedire la comprensione piuttosto che favorirla e ciò ha radici lontane, prima ancora delle *convergenze parallele*⁴, per arrivare all'odierno logoro *latinorum* buono per ogni alchimia elettorale⁵.

In definitiva ancora tarda a morire il *terrore semantico* di cui parlava Calvino⁶ e il processo di semplificazione si è fermato alle lontane iniziali buone intenzioni. Siamo costretti a prendere atto che «soltanto meno d'un terzo della popolazione adulta mostra di poter accedere pienamente alla comprensione di un testo scritto⁷» mentre il cittadino viene

¹ A partire dalla Legge 30 dicembre 2004, n. 311, legge finanziaria del 2005, è invalso l'uso di approvare un solo articolo che si suddivide in diverse centinaia di commi: 572 commi per la legge citata, 672 per la finanziaria successiva.

² «4.0 La norma in esame punisce, con pena congiunta dell'arresto e dell'ammenda, "lo straniero che, a richiesta degli ufficiali e agenti di pubblica sicurezza non esibisce, senza giustificato motivo, il passaporto o altro documento di identificazione, ovvero il permesso o la carta di soggiorno". [...] Orbene, deve a tali fini rilevarsi che la norma indica quattro tipi di documenti che lo straniero è abilitato ad esibire a richiesta degli ufficiali od agenti di pubblica sicurezza: il passaporto, altro documento di identificazione, il permesso di soggiorno, la carta di soggiorno (la indicazione è rivolta innanzitutto ai primi due, attribuendosi agli altri, "ovvero", in sostanza valore equipollente ai fini del precetto).» Tribunale di Casazione Sezioni unite penali, Sentenza del 27 novembre 2003 n. 45801.

³ XVII Legislatura, Proposta di legge n. 3785, *Modifiche agli articoli 52 e 59 del codice penale in materia di legittima difesa*.

⁴ Erroneamente attribuito ad Aldo Moro, l'ossimoro è stato coniato da Eugenio Scalfari in un articolo de L'Espresso del 24 luglio 1960 dal titolo "Il governo geometrico", cfr. Francesco Merlo, 2017, *Sillabario dei malintesi*.

⁵ *Mattarellum*, 1993; *Porcellum*, 2005; *Consultellum*, 2014; *Italicum*, 2015; *Democratellum*, 2014; *Verdinellum*, *Speranzellum*, *Provincellum*, *Legalicum*, *Rosatellum*, 2017.

⁶ Italo Calvino, 1995, *ibidem*.

⁷ Tullio De Mauro, 2014, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*, p. 106; l'autore fa riferimento ai dati emersi dalla ricerca dell'OECD, 2013, *PIAAC*.

indotto a credere che non sarà mai in grado di capire quanto l'Amministrazione e la politica¹ gli andranno chiedendo, con il risultato di ridurre complessivamente la partecipazione attiva alla vita sociale del Paese.

6.2 Sull'attribuzione dei bisogni linguistici

Molti studi ribadiscono, in linea di principio, la centralità dei bisogni, senza peraltro riflettere sulla nozione di *bisogno*. A nostro avviso invece, essa va approfondita per evitare di prendere per *ovvia* una nozione che invece è molto delicata sul piano sociale: con l'apparente disponibilità verso i bisogni del singolo studente si impongono di fatto i bisogni del prototipo (o se l'analisi è mal condotta, dello stereotipo) sociale².

Balboni ci invita a indagare l'*attribuzione dei bisogni*, un meccanismo esterno che vede convergere le aspettative del docente e della committenza, intesa qui come *le istituzioni che chiedono e promuovono l'apprendimento della L2 e ne pianificano e organizzano la promozione*. Secondo altri l'*attribuzione dei bisogni* nasconde elementi etnocentrici, neocolonialistici, deculturizzanti e negatori dell'esperienza del migrante:

[...] se è vero che ogni discorso formativo punta, come abbiamo visto, dichiaratamente alla trasmissione di *capacità di funzionare*, all'abilitazione all'uso di beni e risorse, configurandosi così pienamente come un intervento di *empowerment*, di conferimento di diritti intesi appunto come *capacità*, a soggetti *deboli*, oggetto di ostilità, o, al meglio, di indifferenza, è anche possibile rinvenirvi il rischio inconsapevole della *colonizzazione culturale*, o, se vogliamo, della sovrapposizione di modelli etnocentrici. Parlare di *promozione sociale*, di *percorso socio-educativo*, di *soggetti che vengono da realtà dove non esiste una cultura del promuoversi, una consapevolezza dei processi di selezione e di giudizio*, di *progetto ambizioso di lungo periodo volto all'integrazione*, può anche significare, magari inconsapevolmente, porsi in un'ottica paternalistica

¹ Per una descrizione delle lingue settoriali della burocrazia e dei politici si rimanda a Alberto A. Sobrero 1997, "Lingue speciali", in: Sobrero A.A., (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: La variazione e gli usi*, pp. 237-77.

² Paolo E. Balboni, 2002, *Le lingue di Babele*, p. 90.

e culturalmente unidirezionale che non solo dà per scontato il desiderio di stabilizzazione e di integrazione, ma che, soprattutto, non si preoccupa di chiarire *quale integrazione* si debba dare, con quali elementi di riconoscimento reciproco e di salvaguardia della diversità delle identità culturali *altre*¹.

Nell'attribuzione dei bisogni linguistici hanno un ruolo le aspettative esplicite del docente, le indicazioni normative sull'apprendimento della lingua italiana e, nel caso delle persone detenute, le richieste degli operatori dell'area pedagogica affinché seguano percorsi formativi valutabili ai fini trattamentali. Il ristretto è perciò destinatario di proposte che, oltre a soddisfare i *bisogni linguistici*, dovrebbero permettergli di camminare lungo il percorso rieducativo. I corsisti riportano delle pressioni degli operatori del trattamento, altri della negoziazione con il magistrato di sorveglianza di percorsi scolastici e/o di apprendimento linguistico. All'aumento delle pressioni degli operatori i ristretti rispondono con *acquiescenza*: il ristretto cercherà di *accondiscendere* all'educatore prima e di *compiacere* il docente poi che del resto gli offre ciò di cui avrebbe bisogno. Susi descrive in modo pungente questa tendenza «a strutturare l'immagine dell'utente sulla base della prestazione erogata²»:

[...] capita spesso nell'educazione degli adulti e sempre quando si tratta di formazioni rivolte ai pubblici sfavoriti: [...] non è sufficiente che i responsabili delle decisioni dispongano della *conoscenza* del problema; è necessario, invece, che conoscenza e progettazione costituiscano un processo al quale partecipano [...] anche i destinatari delle decisioni: i pubblici potenziali³.

Date queste premesse, il rischio dell'abbandono è dietro l'angolo: l'esperienza ci dice che raramente è presente una motivazione intrinseca all'apprendimento dell'italiano; questa invece è manifesta nei ristretti non esposti alla L2 in contesto spontaneo, quindi nei pochi casi di persone trattate in arresto alla frontiera, al loro primo ingresso in Italia.

¹ Fabio Quassoli – Cristina Venzo, 1997, *La formazione linguistica per stranieri*, p. 109.

² Francesco Susi, 1991, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, p. 25.

³ Francesco Susi, 1989, *La domanda assente*, p. 42.

6.3 I bisogni linguistici in carcere

L'*analisi dei bisogni* è quindi la raccolta e l'analisi dell'informazione necessaria per poter prendere «decisioni avvedute relativamente alla scelta del tipo di lingua, delle abilità, delle conoscenze, dei saper fare linguistici», informazioni essenziali per poter programmare percorsi specifici relativamente al proprio pubblico. I bisogni linguistici cambiano a seconda dei diversi contesti di detenzione: le case circondariali e le case di reclusione. Nelle case circondariali molti sono gli stranieri alla loro prima detenzione, spesso provenienti da percorsi marginali e segreganti e con scarse competenze linguistiche, mentre nelle case di reclusione la durata delle pene dà ragione di livelli interlinguistici più alti; i livelli di competenza in L2 rilevabili – se si escludono quei profili di detenuti *segregati / autosegregati* (cfr. cap. 5) – permettono generalmente una facile comunicazione.

Tipologia e collocazione geografica degli istituti definiscono la composizione della popolazione detenuta per cui negli istituti di pena è maggiore il numero dei cittadini italiani mentre nelle case circondariali del Nord il numero degli stranieri supera la metà della popolazione ristretta.

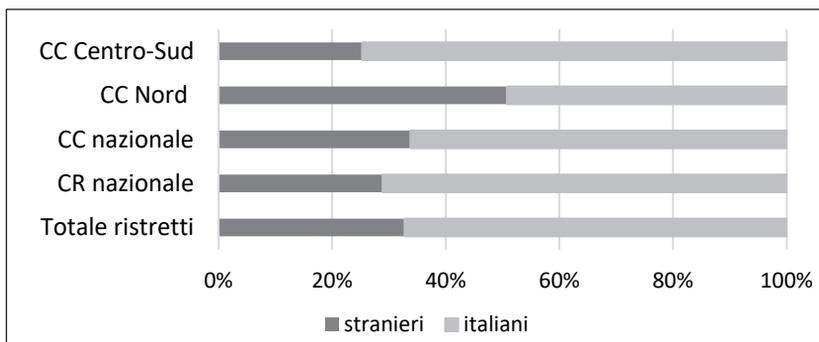


Grafico n. 3 – Italiani e stranieri negli istituti al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

Nelle case circondariali si trovano persone con minori livelli di competenza linguistica, va considerato infatti il numero di 3481 stranieri alla

¹ Anna Ciliberti, 1994, *Manuale di glottodidattica*, p. 117.

prima detenzione in Italia (alla data del 31 dicembre 2019) per molti dei quali l'esperienza detentiva costituisce un'evidente prima forma di immersione nella lingua target.

Le inevitabili necessità comunicative dovrebbero rimandare a soluzioni di tipo verbale, invece trovano risposte di tipo pragmatico; la comunicazione in carcere ci racconta di strategie diverse che i ristretti mettono in atto con i compagni più esperti e con gli operatori. Nell'interazione tra nativi e non nativi le strategie di accomodamento¹ in carcere fanno sì che il parlante non nativo riesca a raggiungere comunque il successo comunicativo. Queste dinamiche di conversazione consentono di parlare di natura cooperativa della comunicazione in lingua franca². Se le strategie verbali comprendono l'uso di altri codici, quelle pragmatiche vedono la mediazione dei compagni³; ciò è ancora più evidente da quando le sezioni sono aperte⁴ e i detenuti hanno la possibilità di muoversi liberamente da una cella all'altra, sostare nei corridoi secondo il modello consentito dalla *sorveglianza dinamica*⁵ e incontrare le persone in grado di

¹ Per una presentazione delle strategie di accomodamento si rimanda a Matteo Santipolo, 2020, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, p. 151 e ss.

² Cfr. Mette Rudvin, 2013, "L'uso di lingue veicolari per l'interpretariato e mediazione nel settore legale".

³ Tucciarone, 2003b, "L'interlingua degli immigrati", p. 370.

⁴ DAP, Circolare 23 ottobre 2015, 3663/6113, *Modalità di esecuzione della pena*.

⁵ «Il modello di sorveglianza dinamica fonda i suoi presupposti su di un sistema che fa della *conoscenza del detenuto* il fulcro su cui deve poggiare qualsiasi tipo di intervento trattamentale o securitario adeguato [...]. Le conoscenze sui detenuti, però, risulterebbero fortemente limitate ove il perimetro della loro vita rimanesse confinato nei pochi metri quadri della cella o del corridoio così come avviene in troppi istituti. Occorre, quindi, realizzare una diversa gestione e utilizzazione degli spazi all'interno degli istituti distinguendo tra la cella – destinata, di regola, al solo pernottamento – e luoghi dove vanno concentrate le principali attività trattamentali (scuola, formazione, lavoro, tempo libero) e i servizi (cortili passeggio, alimentazione, colloqui con gli operatori), così creando le condizioni perché il detenuto sia impegnato a trascorrere fuori dalla cella la maggior parte della giornata. Correlativo a questa diversa collocazione è l'intervento degli operatori appartenenti ad altre professionalità, o anche dei volontari, all'interno dei suddetti spazi. I vantaggi di un regime penitenziario così configurato, se appaiono di immediata evidenza per la popolazione detenuta, non sono da meno per la prevenzione degli eventi critici e per il miglioramento dei compiti affidati alla Polizia Penitenziaria. L'attuale modalità di operare

offrire aiuto nelle *negoziazioni* con gli operatori¹. I *bisogni linguistici* assumono quindi una dimensione relativamente importante poiché il successo della comunicazione è raggiunto con modalità che esulano dalla competenza linguistica individuale. La conversazione in carcere vede una negoziazione *collettiva* in cui l'operatore e lo straniero invitano a partecipare chi è da loro *preventivamente riconosciuto* come *autorevole*. Questo avviene anche quando riservatezza vorrebbe, come nel caso medico / paziente, che questi fossero soli, ma la necessità di superare gli ostacoli culturali e linguistici richiede spesso l'aiuto di un compagno più esperto:

Il rapporto con i pazienti stranieri è in qualche misura problematico sia per ragioni di scarsa conoscenza della lingua (34,1%), sia per un'insufficiente (o comunque diversa rispetto alla nostra cultura medica) educazione sanitaria (31.8%) [...]. Gli ostacoli ad un fruttuoso rapporto tra operatori della sanità penitenziaria e detenuti stranieri vengono affrontati, spesso in via informale, da figure riconosciute da entrambe le parti come autorevoli e perciò in grado di facilitare tale rapporto. A una specifica domanda presente nel questionario, gli intervistati hanno risposto che tale ruolo attiene, in particolar modo, ai compagni di cella, meglio se stranieri, ma anche italiani (il 57,4% del campione ha fornito questa risposta), agli agenti di polizia penitenziaria (17%) e ai volontari penitenziari (6,4%)².

Comunicare con l'agente, con lo sportello giuridico o addirittura con il medico non è più quindi un carico cognitivo che grava sul singolo, ma investe persone, ruoli e competenze diverse; è possibile assistere quoti-

nei corridoi delle sezioni vincola gli agenti a un contatto diretto con il detenuto, a un continuo lavoro di apertura e chiusura delle porte [...]. La divisione degli ambienti deve portare il personale di Polizia Penitenziaria a svolgere servizio, salvo che nelle ore notturne, in posti fissi all'esterno delle sezioni, presidiando i punti a rischio dell'istituto [...]. Ben si può comprendere il valore dell'incrocio dei dati di esperienza diretta con quelli giudiziari, sanitari, psicologici e la conseguente necessità di coordinare i diversi interventi per lo scambio di informazioni che può avvenire sia all'interno del GOT sia nell'ambito delle conferenze di servizio di settore o interprofessionali.» DAP, Circolare 18 luglio 2013, 3649/6099, *Linee guida sulla sorveglianza dinamica*.

¹ DAP, Circolare 10 ottobre 1988, n. 3256/5706, *Tutela della vita e della incolumità fisica e psichica dei detenuti e degli internati. Servizio nuovi giunti*.

² Claudio Sarzotti, 2007, "I medici penitenziari", p. 184.

dianamente a queste conversazioni in cui l'agente, il detenuto interessato e il *detenuto esperto* cercano insieme di *risolvere il problema*.

6.4 Motivazione e ostacoli all'acquisizione della L2

I problemi dell'acquisizione linguistica dello straniero in carcere sono di ordine socio-psico-affettivo, pragmatico e interazionale; se nell'apprendimento di una LS gli ostacoli derivano generalmente dalla distanza linguistica e dalle interferenze della L1, nell'acquisizione della L2 gli esiti sono più spesso determinati dalle caratteristiche dell'interazione con i nativi e da formidabili resistenze psico-affettive, comprensibilmente maggiori in stato di detenzione. John H. Schumann¹ individua le ragioni delle difficoltà d'acquisizione e dei processi di fossilizzazione² in cause di ordine socio-psico-affettivo che vedono il parlante non nativo a rischio di perdere la propria identità culturale, sociale e linguistica; questo timore, lo induce ad apprendere la L2 soltanto a un livello molto elementare e per soddisfare bisogni comunicativi limitati.

La teoria va sotto il nome di *modello dell'acculturazione* e vede la *distanza sociale* come l'elemento di maggior ostacolo all'acquisizione linguistica. Schumann prende in considerazione alcune caratteristiche dei gruppi di appartenenza dei parlanti nativi e non nativi in relazione fra loro, mettendone in luce quei fattori che, per il parlante non nativo, fondano un pericolo identitario e costituiscono poi la base dei blocchi di apprendimento e delle relative fossilizzazioni. Secondo Schumann l'articolazione di queste variabili sociali – unitamente ad altre psico-affettive e cognitive di dimensione individuale – determina gli esiti dell'apprendimento linguistico. La distanza sociale, le paure identitarie, le semi-segreganti condizioni di vita e di lavoro sono i maggiori ostacoli ad apprendere la L2, e concorrono a produrre livelli interlinguistici di pura sopravvivenza.

¹ John H. Schumann, 1978, "The Acculturation Model for Second-Language Acquisition".

² Sulla fossilizzazione cfr. ZhaoHong Han, 2004, *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*.

| Taxonomy of factors influencing second-language acquisition ¹ | |
|--|---|
| <i>Social Factors</i> | Dominance; Nondominance; Subordination; Assimilation; Acculturation; Preservation; Enclosure; Cohesiveness; Size; Congruence; Attitude; Intended Length of Residence in TL Area. |
| <i>Affective Factors</i> | Language Shock; Culture Shock; Motivation; Egopermeability. |
| <i>Personality Factors</i> | Tolerance for Ambiguity; Sensitivity to Rejection; Introversion / Extroversion; Self-esteem. |
| <i>Cognitive Factors</i> | Cognitive Development; Cognitive Processes: imitation, analogy, generalisation, rote memorisation; Cognitive Style: field dependence, category width, cognitive interference, monitoring. |
| <i>Biological Factors</i> | Lateralisation; Transfer; Infrasystems. |
| <i>Aptitude Factors</i> | Modern Language Aptitude; IQ; Strephosymbolia. |
| <i>Personal Factors</i> | Nesting Patterns; Transition Anxiety; Reaction to Teaching Methods; Choice of Learning Strategies. |
| <i>Input Factors</i> | Frequency; Saliency; Complexity; Type of Interlocutor. |
| <i>Instructional Factors</i> | Goals; Teacher; Method; Text; Duration; Intensity. |

¹ John H. Schumann, 1986, "Research on the Acculturation Model", p. 380.

I fattori che costituiscono la *distanza sociale* sono:

| | |
|------------------------------|---|
| <i>dominanza sociale</i> | che considera i rapporti di potere tra i gruppi |
| <i>tipo di integrazione</i> | capacità di assimilarsi al gruppo che parla la Lo |
| <i>chiusura</i> | permeabilità del gruppo verso i parlanti la Lo |
| <i>coesione e dimensione</i> | del gruppo di appartenenza |
| <i>congruenza culturale</i> | la somiglianza delle culture dei diversi gruppi |
| <i>atteggiamento</i> | verso il gruppo parlante la Lo |
| <i>progetto migratorio</i> | stabilità degli intenti di residenza |

Questa griglia interpretativa ci permette di capire quali possano essere, ancor più in carcere, le resistenze nei confronti della lingua obiettivo: l'italiano è la *lingua* dell'agente che tiene le chiavi della cella, del giudice che legge la sentenza¹ e della società tutta che organizza l'esclusione dello straniero².

6.5 Carcere, lavoro e formazione linguistica

La mancanza di lavoro rende vuota la vita dei ristretti e li tiene costantemente nel bisogno, l'indigenza mette il detenuto nelle condizioni di dipendere dai compagni per un pacchetto di tabacco o anche solo per l'acquisto di un francobollo. Purtroppo il lavoro scarseggia sia come lavoro interno – spesso a turnazione – inteso come servizi domestici³,

¹ Tucciarone, 2003a, "Italiano L2 in carcere".

² Gemma Marotta, 1995, *Immigrati: devianza e controllo sociale*, p. 90.

³ Le attività necessarie al funzionamento della vita interna dell'istituto, tra cui:

- *i servizi d'istituto*, attività di cuochi e aiuto cuochi, addetti alla lavanderia, portavitto, magazzinieri;
- *i servizi di manutenzione ordinaria dei fabbricati* (MOF), cui vengono assegnati detenuti con competenze più qualificate (acquisite anche a seguito di corsi professionali interni) come elettricisti, idraulici, falegnami, riparatori radio-tv, giardinieri, imbianchini.

Alcune mansioni retribuite dall'amministrazione, esclusive dell'ambiente penitenziario:

- *lo scrivano*, addetto alla compilazione di istanze e alla distribuzione di moduli;

sia presso cooperative e terzi¹. Gli operatori del trattamento si sbilanciano in promesse di un futuro lavoro² che molto spesso non arriva e giustificano il ritardo con le insufficienti competenze linguistiche del ristretto, chiedendo in cambio l'adesione a un percorso formativo. Il corsista arriverà in aula su pressione degli operatori dell'area pedagogica con la speranza di poter avere qualche turno di lavoro; quando questo però non arriva il docente di L2 e la sua proposta didattica dovranno essere in grado di sostenere in ogni caso la motivazione del corsista.

È nostra convinzione che il *lavoro* non sia motivazione sufficiente all'acquisizione della L2 in contesto migratorio e in questo ci sostiene Francesco Susi che indica le difficoltà dell'impostazione *utilitaria* ed *economicista* nei progetti di formazione rivolta a destinatari svantaggiati:

[...]

2. L'esperienza mostra quanto siano limitate le impostazioni *economiciste*. Più di una volta si è visto che, nonostante dichiarassero seguire la formazione per ragioni prevalentemente legate alla situazione lavorativa, gli adulti esprimevano contemporaneamente domande che concernevano le te-

-
- l'*assistente alla persona*, assistente di un compagno ammalato o non autosufficiente;
 - l'*addetto alle pulizie*;
 - l'*addetto alla distribuzione pasti*.

Cfr. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_3.page

¹ «Le lavorazioni possono essere organizzate e gestite da imprese pubbliche e private, in particolare da cooperative sociali in locali concessi in comodato dalle direzioni (art. 47 regolamento di esecuzione). I rapporti tra la direzione e le imprese sono definiti con convenzioni. In questi casi il rapporto di lavoro intercorre tra il detenuto e le imprese che gestiscono l'attività lavorativa mentre il rapporto di queste ultime con le direzioni è definito tramite convenzioni. I datori di lavoro devono versare alla direzione dell'istituto la retribuzione dovuta al lavoratore, al netto delle ritenute di legge, e l'importo di eventuali assegni familiari.» *Ibidem*.

² L'organizzazione e i metodi devono riflettere quelli della società libera: per preparare i detenuti alle normali condizioni del lavoro libero e favorirne il reinserimento sociale (art. 20 O.P., art. 72 Reg. Min. ONU 1955 e dall'art. 73 Reg. Penit. Eur.).

La retribuzione del detenuto lavoratore è definita dalla legge come mercede: l'art. 22 dell'ordinamento penitenziario stabilisce che «Le mercedi per ciascuna categoria di lavoratori sono equitativamente stabilite in relazione alla quantità e qualità del lavoro effettivamente prestato, alla organizzazione e al tipo del lavoro del detenuto in misura non inferiore ai due terzi del trattamento economico previsto dai contratti collettivi.» *Ibidem*.

- matiche più diverse, i rapporti con i figli, ecc. Ne viene confermata un'idea dell'educazione come di una dimensione che si lega a tutte le forme della vita e che ha la finalità di aiutare gli individui a inserirsi attivamente nel mondo.
3. C'è da interrogarsi su un atteggiamento che confina gli strati di popolazione con debole livello di scolarità negli spazi recintati delle formazioni utilitarie. Ne emerge un'immagine falsa di questi soggetti [...] È, probabilmente, conseguenza di pregiudizi la convinzione che non è possibile portarli in formazione se non si promette loro qualcosa, come si dice, di *molto concreto* (un posto di lavoro, un sussidio, ecc.).
 4. I fatti hanno mostrato che l'impostazione *economicista* non solo non coglie gli effettivi comportamenti di soggetti di cui misconosce importanti bisogni, che sono probabilmente considerati *distintivi* di altri ceti sociali, ma è addirittura incapace di perseguire obiettivi di tipo economico-sociale. L'esperienza delle *missions locales*, che in Francia si sono occupate del problema dei giovani senza lavoro e senza qualificazione mostra tutta la fertilità dell'approccio *globale*. Si sono reinseriti migliaia di giovani partendo non dalla proposta di attività di studio ma dai *loisirs* e dall'azione culturale, e per questa via li si è motivati alla formazione, all'iniziativa imprenditiva, alla responsabilità sociale¹.

Progettare la formazione linguistica degli stranieri attorno al *lavoro*² significa tener conto anche del contesto economico e sociolinguistico e, in regioni come il Veneto, ma non solo, ciò presenta alcune difficoltà:

- in primo luogo, la formazione linguistica finalizzata all'impiego lavorativo andrebbe progettata per mettere i detenuti «*in order to cope effectively with their real-life situations*³». Se osserviamo il contesto sociale e il repertorio linguistico veneti, dobbiamo registrare che il lavoro degli stranieri è precario, fatto di basse qualifiche, spesso sommerso⁴ e, per quel che riguarda l'aspetto linguistico, l'interazione si svolge in condizioni svantaggiate per qualità e quantità dell'input; se il carcere è

¹ Francesco Susi, 2012, *Educare senza escludere*, pp. 84-5.

² Tucciarone, 2004a, "Adulti stranieri in formazione", p. 91 e ss.

³ M. S. Knowles – E. F. Holton – R. A. Swanson, 2005, *The Adult Learner*, p. 67.

⁴ Bruno Anastasia – Maurizio Gambuzza – Maurizio Rasera, 2013, "La presenza straniera negli anni della crisi", pp. 21-52.

un'*isola linguistica*¹, un luogo dove il dialetto veneto non trova spazio, fuori in un cantiere edile non si parla italiano; non si usa la lingua nazionale alla Fincantieri di Mestre, parla in dialetto con il nonno anche la *badante moldava*. Durante i *Test di conoscenza della lingua italiana*² si incontrano molti stranieri più fluenti in veneto che in italiano; del resto questo è l'esito dell'apprendimento in contesto spontaneo in una regione dal bilinguismo debole dialetto / lingua nazionale³ ed è plausibile che, anche in altre regioni e contesti, gli esiti siano simili:

Uno straniero deve spesso decidere se studiare il tedesco svizzero o l'alto tedesco. Se impara un dialetto svizzero, normalmente, dopo poco tempo, nella vita quotidiana se la cava benissimo, ma non è in grado di leggere i giornali, né di seguire i programmi della radio e della televisione. Se impara l'alto tedesco, certamente più diffuso, avrà difficoltà ad intendersi con gli svizzeri se non capisce neanche una parola di dialetto, perché molti dei nostri compatrioti insistono a parlare il dialetto svizzero anche con gli stranieri⁴.

- in secondo luogo, soprattutto per i detenuti stranieri, il lavoro in carcere è un'*ipotesi remota* – come mostrano le tabelle e i grafici che seguono. Non vogliamo entrare in considerazioni e confronti fra le varie realtà detentive del Paese e i Provveditorati regionali dell'Amministrazione Penitenziaria, ma le tabelle riportano regioni senza posti di lavoro che non siano alle dipendenze del DAP; inoltre, la presenza degli stranieri è preponderante nelle case circondariali – notoriamente le più disfunzionali per il *turn over* dei detenuti – e in questi istituti è ancora più difficile pianificare interventi di formazione e/o introdurre lavorazioni per conto terzi.

¹ Matteo Santipolo – Silvestro Tucciarone, 2004, "Semi-dialettofonia e semi-italofonia".

² Min. Interno, DM del 4 giugno 2010, *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana*.

³ Santipolo M. – Tucciarone S., 2004, "Semi-dialettofonia e semi-italofonia", *ivi*.

⁴ Stephen Castles – Godula Kosack, 1984, *Immigrazione e struttura di classe in Europa Occidentale*, pp. 200-1.

| Regione di detenzione | lavorazioni | colonie agricole | servizi istituto | manutenzione ordinaria fabbricati | servizi extramurari (ex art.21 L. 354/75) (*) | totale |
|-----------------------|-------------|------------------|------------------|-----------------------------------|---|---------------|
| Abruzzo | 153 | 0 | 536 | 35 | 25 | 749 |
| Basilicata | 0 | 0 | 110 | 8 | 18 | 136 |
| Calabria | 26 | 0 | 649 | 70 | 61 | 806 |
| Campania | 103 | 0 | 1.519 | 156 | 67 | 1.845 |
| Emilia Romagna | 26 | 0 | 1.018 | 57 | 57 | 1.158 |
| Friuli Venezia Giulia | 0 | 0 | 173 | 6 | 6 | 185 |
| Lazio | 58 | 0 | 1.246 | 97 | 39 | 1.440 |
| Liguria | 0 | 0 | 264 | 31 | 13 | 308 |
| Lombardia | 1 | 0 | 1.597 | 135 | 107 | 1.840 |
| Marche | 4 | 0 | 206 | 13 | 10 | 233 |
| Molise | 0 | 0 | 151 | 9 | 3 | 163 |
| Piemonte | 51 | 0 | 985 | 75 | 87 | 1.198 |
| Puglia | 8 | 0 | 834 | 61 | 27 | 930 |
| Sardegna | 4 | 146 | 571 | 24 | 56 | 801 |
| Sicilia | 65 | 0 | 1.328 | 123 | 112 | 1.628 |
| Toscana | 153 | 33 | 833 | 93 | 67 | 1.179 |
| Trentino Alto Adige | 0 | 0 | 116 | 16 | 5 | 137 |
| Umbria | 47 | 0 | 319 | 29 | 11 | 406 |
| Valle d'Aosta | 0 | 0 | 48 | 3 | 1 | 52 |
| Veneto | 0 | 0 | 409 | 54 | 32 | 495 |
| Totale | 699 | 179 | 12.912 | 1.095 | 804 | 15.689 |

Tabella 3 – Lavoratori alle dipendenze del DAP al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

| Regione di detenzione | detenuti presenti | semiliberi (*) | | lavoranti in istituto per conto di: (**) | lavoranti in istituto per conto di: (**) | | totale |
|-----------------------|-------------------|----------------|------------------------------|--|--|------------|--------------|
| | | in proprio | per datori di lavoro esterni | | lavoro esterno ex art. 21 L. 354/75 | imprese | |
| Abruzzo | 2.064 | 0 | 20 | 17 | 5 | 0 | 42 |
| Basilicata | 471 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Calabria | 2.898 | 3 | 16 | 7 | 5 | 1 | 32 |
| Campania | 7.412 | 0 | 41 | 12 | 5 | 9 | 67 |
| Emilia Romagna | 3.834 | 3 | 60 | 34 | 13 | 35 | 145 |
| Friuli Venezia Giulia | 656 | 1 | 23 | 3 | 0 | 0 | 27 |
| Lazio | 6.566 | 1 | 50 | 19 | 0 | 47 | 117 |
| Liguria | 1.511 | 0 | 35 | 23 | 4 | 25 | 87 |
| Lombardia | 8.547 | 0 | 99 | 269 | 80 | 192 | 640 |
| Marche | 898 | 2 | 17 | 12 | 0 | 0 | 31 |
| Molise | 462 | 1 | 3 | 8 | 0 | 0 | 12 |
| Piemonte | 4.531 | 4 | 71 | 88 | 0 | 48 | 211 |
| Puglia | 3.814 | 5 | 67 | 20 | 0 | 17 | 109 |
| Sardegna | 2.288 | 3 | 26 | 26 | 0 | 0 | 55 |
| Sicilia | 6.445 | 3 | 105 | 20 | 3 | 9 | 140 |
| Toscana | 3.556 | 10 | 94 | 50 | 6 | 10 | 170 |
| Trentino Alto Adige | 445 | 0 | 8 | 2 | 0 | 31 | 41 |
| Umbria | 1.471 | 1 | 3 | 15 | 0 | 0 | 19 |
| Valle d'Aosta | 228 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Veneto | 2.672 | 0 | 30 | 53 | 90 | 255 | 428 |
| Totale | 60.769 | 37 | 770 | 680 | 211 | 683 | 2.381 |

(*) Sono conteggiati esclusivamente i semiliberi impegnati in attività lavorative.

(**) Sono conteggiati i detenuti lavoratori in qualità di soci - collaboratori - dipendenti per cooperative/imprese, inclusi i lavoratori a domicilio ex art.52 DPR 230/2000 e anche gli impiegati in lavorazioni penitenziarie NON gestite dall'Amministrazione Penitenziaria.

Tabella 4 – Lavoratori non alle dipendenze DAP al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

| Data rilevazione | detenuti presenti | lavoranti dipendenti DAP | % lavoranti DAP sul totale dei lavoranti | lavoranti non DAP | % lavoranti non DAP sul totale lavoranti | totale lavoranti | % lavoranti sui detenuti presenti |
|------------------|-------------------|--------------------------|--|-------------------|--|------------------|-----------------------------------|
| 31/12/1996 | 47.709 | 10.222 | 85,41 | 1.746 | 14,59 | 11.968 | 25,09 |
| 31/12/1997 | 48.495 | 10.033 | 85,68 | 1.677 | 14,32 | 11.710 | 24,15 |
| 31/12/1998 | 47.811 | 10.356 | 87,47 | 1.483 | 12,53 | 11.839 | 24,76 |
| 31/12/1999 | 51.814 | 10.421 | 87,55 | 1.482 | 12,45 | 11.903 | 22,97 |
| 31/12/2000 | 53.165 | 11.121 | 86,85 | 1.684 | 13,15 | 12.805 | 24,09 |
| 31/12/2001 | 55.275 | 11.784 | 85,25 | 2.039 | 14,75 | 13.823 | 25,01 |
| 31/12/2002 | 55.670 | 11.213 | 83,22 | 2.261 | 16,78 | 13.474 | 24,2 |
| 31/12/2003 | 54.237 | 11.463 | 83,23 | 2.310 | 16,77 | 13.773 | 25,39 |
| 31/12/2004 | 56.068 | 12.152 | 82,75 | 2.534 | 17,25 | 14.686 | 26,19 |
| 31/12/2005 | 59.523 | 12.723 | 81,68 | 2.853 | 18,32 | 15.576 | 26,17 |
| 31/12/2006 | 39.005 | 10.483 | 87,21 | 1.538 | 12,79 | 12.021 | 30,82 |
| 31/12/2007 | 48.693 | 11.717 | 87,93 | 1.609 | 12,07 | 13.326 | 27,37 |
| 31/12/2008 | 58.127 | 12.165 | 86,95 | 1.825 | 13,05 | 13.990 | 24,07 |
| 31/12/2009 | 64.791 | 12.376 | 86,72 | 1.895 | 13,28 | 14.271 | 22,03 |
| 31/12/2010 | 67.961 | 12.110 | 85,44 | 2.064 | 14,56 | 14.174 | 20,86 |
| 31/12/2011 | 66.897 | 11.700 | 83,8 | 2.261 | 16,2 | 13.961 | 20,87 |
| 31/12/2012 | 65.701 | 11.557 | 83,7 | 2.251 | 16,3 | 13.808 | 21,02 |
| 31/12/2013 | 62.536 | 12.268 | 84,34 | 2.278 | 15,66 | 14.546 | 23,26 |
| 31/12/2014 | 53.623 | 12.226 | 84,03 | 2.324 | 15,97 | 14.550 | 27,13 |
| 31/12/2015 | 52.164 | 13.140 | 84,64 | 2.384 | 15,36 | 15.524 | 29,76 |
| 31/12/2016 | 54.653 | 13.480 | 82,95 | 2.771 | 17,05 | 16.251 | 29,73 |
| 31/12/2017 | 57.608 | 15.924 | 86,52 | 2.480 | 13,48 | 18.404 | 31,95 |
| 31/12/2018 | 59.655 | 15.228 | 86,45 | 2.386 | 13,55 | 17.614 | 29,53 |
| 31/12/2019 | 60.769 | 15.689 | 86,82 | 2.381 | 13,18 | 18.070 | 29,74 |

Tabella 5 – Lavoratori dipendenti DAP e terzi, serie storica; fonte DAP.

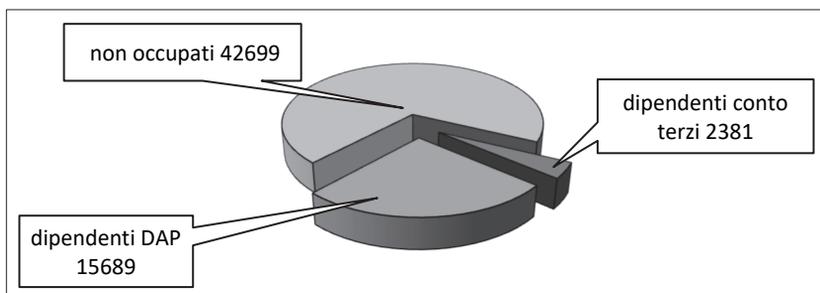


Grafico n. 12 – Distribuzione lavoro in carcere al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

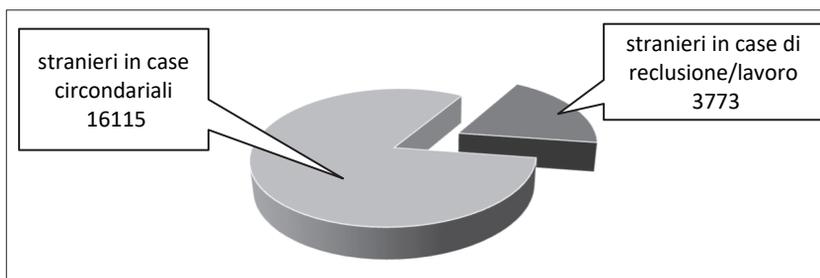


Grafico n. 13 – Distribuzione detenuti stranieri al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

Consideriamo ancora che, alla data del 31 dicembre 2019, le persone impiegate in attività non alle dipendenze DAP erano 2381 e di queste solo 770 straniere. Il lavoro non domestico è quindi un'opportunità trattamentale cui raramente lo straniero riesce ad accedere determinando così, ancor più negativamente, la motivazione ad apprendere la lingua seconda. Infine, sull'intero percorso rieducativo che il ristretto intraprende e sui correlati elementi motivazionali, si proietta l'ombra dell'espulsione a fine pena¹ che risulta essere la negazione della risocializzazione ricacciando lo straniero nella clandestinità e ipotecandone il futuro con nuove altre detenzioni.

¹ Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* e Legge 30 luglio 2002, n. 189, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo*.

7. SPUNTI DI DIDASSI QUOTIDIANA

7.1 Il pronto soccorso linguistico

Non appena in carcere, il problema principale dello straniero è la lingua: comunicare con gli agenti di polizia, con gli avvocati e con l'autorità giudiziaria diventa di primaria importanza ed è spesso tutt'altro che semplice. L'insufficiente conoscenza della lingua, l'ignoranza giuridica e l'indigenza economica producono in molti casi una sostanziale negazione del diritto alla difesa che può portare anche al prolungamento della detenzione. In questo quadro l'interazione con il personale della sicurezza diventa elemento cruciale del vivere quotidiano. Con la legge 395/1990, il Corpo degli Agenti di Custodia diventa Polizia Penitenziaria i cui componenti da allora non sono più *guardie, superiori* né tantomeno *secondini*¹; l'apertura dell'interazione consiglia la scelta dell'appellativo *agente*; è molto comune l'uso di *assistente* mentre resiste l'arcaico *appuntato*. Questi appellativi, caratterizzati da connotazioni mitiganti, sono accompagnati da segnaletica sovrasegmentale utile a comunicare deferenza. È necessario mettere il *nuovo giunto* al corrente di questa *grammatica della buona educazione* e di tutte quelle forme che lo tengano a riparo dagli effetti di equivoci verbali. Tra questi viene proposto l'uso di «*vorrei... potrei...*» oppure *frames* come «*scusi agente... potrei...*» come formule non analizzate, irriflesse, da apprendere fin dai primi giorni per conseguire il successo comunicativo.

7.2 Pen and paper e didattica ludica

La didattica dell'italiano L2, benché in carcere, sarà una didattica di qualità, attenta ai destinatari e concordata con essi. Il docente è consapevole di interagire all'interno di distinte biografie linguistiche (cfr. 5.4) e la sua competenza professionale passa attraverso l'individuazione degli stadi interlinguistici dell'apprendente.

¹ Tucciarone, 2003b, "L'interlingua degli immigrati", p. 378.

Secondo la nostra idea di didattica i principi regolatori devono essere almeno due. Il primo è il rispetto totale e assoluto del bisogno espresso dal singolo apprendente o da una parte di loro. Nessuna sequenza preordinata di azioni può lasciare indietro una richiesta che proviene dalla classe. All'insegnante è richiesto di agire non a livello di *langue*, ma a livello di *interlingua di apprendimento*. Vale a dire quello che conta in un contesto di apprendimento non è tanto il lavoro che mette al centro della riflessione il sistema linguistico di riferimento le regole (le regole che astrattamente compongono la grammatica dell'italiano), ma il lavoro assiduo e il più possibile mirato al sistema linguistico in via di costruzione degli apprendenti. L'invito quindi è a spostare l'attenzione dal *punto di arrivo* (il parlante madrelingua) al *processo* che se ben compiuto può portare taluni apprendenti a una piena competenza in italiano¹.

L'insegnamento della L2 deve evitare, se possibile, di ridursi al *chalk and talk*, è quindi necessario poter usare computer, riproduttori audio, LIM, televisori, videoproiettori, tutto quanto è o dovrebbe essere di uso comune, *dentro e fuori*, nell'insegnamento delle lingue. Il docente di italiano L2/LS è anche autore² di materiali, adattatore, attualizzatore e il suo lavoro tende a essere efficace e gratificante. La confezione quasi quotidiana di schede di lavoro rientra nella produzione di quei *materiali grigi* che hanno storicamente sostenuto la didattica dell'italiano a stranieri:

Con questa denominazione si indica tutta quella serie di corsi di lingua, unità didattiche, eserciziari, test di ingresso e finali prodotti dal singolo insegnante o da un piccolo nucleo di insegnanti che non escono dal contesto in cui sono stati prodotti. [...] Sono spesso fotocopie di pezzi di materiali in commercio, *collage* di cose prese qua là, (articoli di giornali brani di letteratura ecc.) o esercizi pensati per un altro tipo di pubblico ed adattati alla nuova utenza. Evidentemente le caratteristiche di agilità e snellezza di questo tipo di materiali [...] permettono loro di farsi preferire al momento di affrontare un corso di italiano il cui numero e caratteristiche dei partecipanti varia in continuazione. Per questo motivo riteniamo che, ancora oggi, la maggioranza degli insegnanti, seppure inconsciamente e sempre lamentandosi della carenza dei materiali a disposizione, continui a preferire la fotocopiatrice come unica e fedele casa editrice personale³.

¹ Andrea Villarini, 2013, "La diversità linguistica in aula", pp. 477-8.

² Tucciarone, 2013, *Insegnare italiano nel Regno Unito*, p. 114.

³ Andrea Villarini, "La didattica dell'italiano agli immigrati stranieri in Italia e a Roma", p. 45.

I materiali sono *grigi* solo per ovviare al costo delle fotocopie a colori, mentre va da sé che saranno costruiti ed editati con cura per raggiungere il successo didattico, non fosse che per dare prova di attenzione verso il proprio lavoro e verso i corsisti. I materiali si accompagneranno ovviamente a presentazioni multimediali, all'ascolto di audio e visione di *clip*:

Stevick diceva che per selezionare le attività didattiche ci si deve fidare «*by the looks that you see on your students' faces*¹». Sembrerebbe questo un principio meramente impressionistico, ma in realtà è un sano principio regolatore che mette al centro la figura dell'apprendente. Se una attività funziona e sta portando reale giovamento all'interlingua degli apprendenti lo si capisce anche dal livello di coinvolgimento che suscita nella classe².

I materiali avranno un utilizzo immediato ispirati all'approfondimento di singoli aspetti linguistici e/o culturali e/o pragmatici che possano essere esauriti in una sola sessione di lavoro³, come anche trovare concreto reimpiego nelle sessioni immediatamente successive. I ristretti possono accedere ai corsi in qualsiasi periodo dell'anno, ciò comporta dover riprendere *a spirale* argomenti già esposti; sarà quindi opportuno avere decine di schede di lavoro per ciascun aspetto linguistico in modo che il materiale risulti arricchente anche per coloro che avessero già trattato l'argomento. Le *schede* possono essere raccolte in pacchetti con il dorso di plastica e costituire una sorta di *manuale / vocabolario*; non è sempre possibile infatti distribuire gratuitamente ai corsisti un dizionario tascabile, quindi il materiale di studio e di supporto sarà costituito da questa raccolta – sia pur a prima vista rapsodica – di temi e argomenti, ma che troverà, durante le settimane del corso, una sua organicità. Il materiale dovrà mettere il corsista nelle condizioni di poter sempre trovare la soluzione da sé, apprendere autonomamente ed effettuare l'autocorrezione⁴, ovviando così al *feedback / controllo* del *docente / giudice* che non tutti gli adulti gradiscono.

¹ Earl W. Stevick, 1982, *Teaching and Learning Languages*, p. 55, cit. in Villarini, p. 478.

² Andrea Villarini, 2013, "La diversità linguistica in aula", *ibidem*.

³ Cfr. Luisa Scandola, 2012, "Insegnare nei "mondi di confine".

⁴ Paolo E. Balboni, 2002, *Le sfide di Babele*, p. 188.

Il cruciverba è un ottimo strumento per migliorare l'accuratezza ortografica, per riflettere sulla flessione verbale o più tradizionalmente per potenziare la comprensione e la produzione lessicale. L'aspetto ludico del cruciverba non è immediatamente percepito: molti corsisti non ne conoscono il funzionamento tuttavia, una volta appreso il meccanismo, lo svolgimento diventa divertente e gratificante. Il cruciverba / *crossword* viene confezionato online, i dati vengono immessi nel sito che darà poi l'immagine da copiare, incollare ed editare con il testo. È evidente che le risposte *dovranno stare dentro le caselle*, in questo modo il *feedback* – positivo o negativo che sia – arriverà dallo strumento stesso: il corsista, preso atto dell'eventuale incongruità della propria risposta, cercherà di porvi rimedio autonomamente evitando l'intrusione di un altro adulto e, in questo modo, *salvando la faccia*.

Attività *pen and paper* come *crossword*, *word search* e *cloze* hanno il vantaggio di presentarsi come attività concrete – come un *fare con la lingua* – e si contrappongono alle attività orali e alla conversazione. È bene considerare infatti che le *sezioni aperte* e la *sorveglianza dinamica* hanno modificato radicalmente la comunicazione in carcere, in quantità e qualità: se prima i ristretti si incontravano fuori della cella solo nelle ore di *socialità*, *d'aria*, ed eventualmente a scuola, ora entrano ed escono dalle proprie e altrui celle, passeggiano nel corridoio, *si invitano reciprocamente a pranzo* realizzando così incontri e scambi comunicativi molto più lunghi, diversi e ricchi. Questo, in qualche modo, arriva a mitigare la segregazione dei detenuti sub-sahariani (cfr. cap. 5 e 6) e pone le basi per una relativa maggiore esposizione all'italiano come lingua franca. I ristretti hanno quindi bisogno non tanto di *comunicare* quanto di riempire *il tempo vuoto della pena* in modo utile e sereno con una proposta formativa di qualità. La proposta del CPIA in carcere è un corso di italiano per stranieri pensato in una situazione che sia rispettosa delle individualità e che non rinnovi il sentimento di inferiorizzazione dei ristretti *scolarizzandoli* con inadeguate pratiche pedagogiche; crediamo utile anche evitare quelle attività, così come descritte da Paolo Balboni, che esporrebbero il corsista al giudizio dei compagni:

[...] tecniche basate sulla simulazione come il role-play, la drammatizzazione, il dialogo: esse possono essere percepite dall'adulto come un rischio per l'immagine che ha di sé o che vuole proiettare ai suoi colleghi / compagni, e ciò rimette in azione il meccanismo del filtro affettivo. Una *performance* in pubblico, soprattutto con un pubblico con cui è a contatto anche al di fuori dell'ambito della classe di lingue, è molto difficile per un adulto; per questo, organizzando un corso di lingue per adulti è meglio non inserire nello stesso gruppo persone che lavorano insieme quotidianamente¹.

7.3 Giornali, video e cinema a lezione

Abbiamo visto come l'asimmetria docente / corsista corra anche lungo la linea dell'accesso alle informazioni. Chi entra in carcere, dallo stato di libertà passa dall'uso delle tecnologie della comunicazione e dei *social* a una sorta di *black out* mitigato solo dalle informazioni della TV; ai ristretti è anche spesso difficile accedere a un giornale, quindi può essere loro gradita la lettura di qualche articolo che possa contestualmente essere didattizzato con un *riordino* o un *cloze*. L'argomento scelto non deve richiedere molta *enciclopedia* da parte dei corsisti né grande conoscenza della società italiana. È sempre opportuno che il docente introduca il tema presentando le *parole chiave*. Può essere utile leggere articoli che riguardino il paese di provenienza dei corsisti, ovviamente questo dovrà valere per tutte le nazionalità, compatibilmente con la disponibilità di informazioni. Internet offre comunque la possibilità di copiare e didattizzare interi articoli, fatta salva la riconducibilità alle fonti; ciò impone una *reattività operativa* del docente per poter essere sull'attualità e poter arrivare a lezione con il materiale adeguatamente semplificato e/o didattizzato. Ancora, gli argomenti che diventano occasioni di interessata lettura sono giocoforza legati alla cronaca o riguardanti provvedimenti di legge *in fieri* su immigrazione, amnistie e/o indulti. Al tempo di Internet il docente ha enormi possibilità di arricchire i propri materiali didattizzando video scaricati dalla rete oppure usando risorse pronte e già disponibili sui diversi siti per l'insegnamento dell'italiano L2.

¹ Paolo E. Balboni, 2002, *Le sfide di Babele*, p. 188.

Nome _____ Cognome _____

Data _____ / _____

Italiano Lingua 2



Il numero di Sharon



1. Andrea, il protagonista del film

- a. vive in una grande città
- b. vive in un piccolo paese
- c. lavora in un bar

2. Andrea conosce Lisa

- a. al bar
- b. al telefono
- c. al computer

3. Vero o falso?

- Lisa è una ragazza mora
- Lisa ha dato ad Andrea un numero sbagliato
- Andrea telefona a molte persone
- Andrea vuole parlare con Sharon Stone
- Lisa va al paese di Andrea per lavoro

vero falso

-
-
-
-
-



Completare il testo con le parole mancanti

casuale – gente – copre – bacio – parlare – tacca – numero – trovi – rossi

La rete dei cellulari in Italia _____ circa il 98% del Paese. Io vivo qui, dove non c'è una _____ neanche a pagarla.

Sapete cos'è una chat _____? Vai e chatti a caso, con chi ti capita. Se non ti va, clicchi "pass". E ci _____ di tutto: io una sera ci ho trovato Lisa.

Fatto sta che ci mettiamo a _____. Lei è bellissima, anche con gli occhi _____, e io vorrei darle un _____ e dirle che passerà tutto.

Sarà che qui non vedo molta _____, sarà che mi innamoro in un attimo; sarà che mi stava dando il suo _____ di telefono.

Sharon Vonne Stone

(Meadville, 10 marzo 1958) è un'attrice, produttrice cinematografica ed ex modella statunitense.

Diviene famosa a livello internazionale nel 1992, anno in cui esce il celebre film *Basic Instinct*, che provoca numerose polemiche a causa dei suoi forti contenuti erotici. Grazie a questa pellicola, riceve una candidatura ai Golden Globe e ai Premi BAFTA alla miglior attrice protagonista. Nel 1996 vince il Golden Globe per la migliore attrice in un film drammatico e riceve una candidatura all'Oscar alla miglior attrice grazie alla sua interpretazione nel film *Casinò* del 1995. Nel 1998 recita in *Basta guardare il cielo*, pellicola che la candida al Golden Globe per la migliore attrice non protagonista. Nel 2004 vince il Premio Emmy per la sua partecipazione nella serie tv *The Practice*.

Donnel

il modo di dire
significa

La complessità del genere femminile

Figura 6 – Scheda su *Il numero di Sharon*, Roberto Gagnor, 2001; didattizzazione tratta da www.almaedizioni.it e integrata con foto e informazioni da Wikipedia.

Le attività non sono mai sufficienti laddove sia consentita l'immissione continua di nuovi corsisti, così come previsto dai protocolli attuativi¹ per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari. I materiali devono essere strutturati per poter ritornare su aspetti linguistici già affrontati e al contempo prevedere parti di maggior complessità – in un percorso a spirale² – così da risultare utili anche ai corsisti più anziani.

Il cinema è un potente strumento per l'acquisizione della L2 ma in carcere deve essere sostenuto adeguatamente. I film saranno scelti con cura e attenzione ai contenuti. Il cinema non è solo intrattenimento ma veicola visioni del mondo che possono non essere condivise; ciò non significa abdicare alla propria o rinunciare a presentare la cultura ospite, è bene tuttavia essere consapevoli che i corsisti potrebbero pensare di essere destinatari di un intento culturizzante o manipolatorio e, in questo caso, la visione del film innescherebbe una discussione tanto accesa da non riuscire a comporre le diverse posizioni.

La *cultura* infatti è uno straordinario filtro che agisce sulla comprensione del messaggio tanto che, alla fine, si ha l'impressione che i diversi gruppi linguistico-culturali presenti abbiano visto ciascuno un film diverso; per questo motivo, sotto l'aspetto didattico, è consigliabile³ il cinema americano la cui comprensione è favorita dalla prevedibilità dei contenuti. Il cinema straniero offre i vantaggi del doppiaggio e quindi dell'impiego di un italiano diatopicamente non marcato; è inoltre da preferire lo scorrimento dei sottotitoli così da permettere maggiore comprensione del testo filmico e potenziare l'abilità di lettura dei sottotitoli stessi. Il docente dovrà comunque considerare che *il tempo vuoto della pena* è fatto di tanta televisione, di giorno e di notte; è necessario quindi che il titolo sia recente oppure estraneo alla più comune distribuzione televisiva in modo da non aggiungere noia a noia e sostenere così la motivazione.

¹ MIUR USR Veneto – PRAP Triveneto – UIEPE, 2017, Protocollo d'intesa in tema di *Istruzione e Formazione degli Adulti in Area Penale Interna ed Esterna*.

² Paolo E. Balboni, 2002, *Le sfide di Babele*, p. 106.

³ Cfr. Tucciarone, 2000, "Gli adulti nelle scuole carcerarie", p. 157.

Nome _____ Cognome _____
 Data _____ / _____

Italiano Lingua 2



Coniugare i verbi al tempo presente

Scrivere

Orizzontali

- 2. tu
- 3. noi
- 4. lui

Verticali

- 1. io
- 2. loro
- 3. voi

Andare

Orizzontali

- 2. voi
- 3. io
- 4. loro

Verticali

- 1. tu
- 2. noi
- 3. lui

Finire

Orizzontali

- 3. noi
- 4. tu
- 5. voi

Verticali

- 1. io
- 2. lui
- 3. loro

Aprire

Orizzontali

- 2. noi
- 3. voi
- 4. io

Verticali

- 1. loro
- 2. lei
- 3. tu

Scegliere

Orizzontali

- 1. loro
- 3. noi
- 4. tu

Verticali

- 1. io
- 2. voi
- 3. lui

Dire

Orizzontali

- 2. tu
- 3. loro
- 4. Lui

Verticali

- 1. io
- 2. noi
- 3. voi

Piantare baracca e burattini

il modo di dire
 significa

Abbandonare tutto e andarsene

Figura 7 – Coniugazione dei verbi.



Nome _____ Cognome _____
 Data _____ / _____ / _____

La tua famiglia

Orizzontali

- 3. fratello di tuo padre
- 5. figlio dei tuoi genitori
- 7. padre di tua madre
- 8. sorella di tuo padre
- 9. figlio di tuo zio
- 10. figlio di tua sorella
- 11. figlia di tua zia
- 12. tua madre
- 15. figlia di tuo padre e di tua madre

Verticali

- 1. sorella di tuo figlio
- 2. fratello di tua figlia
- 4. donna sposata
- 6. uomo sposato
- 7. figlia di tuo figlio
- 10. la mamma della mamma
- 13. mamma
- 14. papà

madre
 padre
 nipote
 genitori
 cugino

zio
 marito
 sorella
 fratello
 mamma

nonna
 moglie
 nonno
 padre
 figlio

zia
 figlia
 cugina
 nipote
 suocera

Essere in gamba

il modo di dire
 significa

Essere una persona di valore

Figura 8 – Crossword facilitato... *non del tutto...*

7.4 I test di competenza

I test finali di competenza linguistica hanno acquisito una grande importanza. Come abbiamo detto, l'attestazione del livello A2 dà diritto al riconoscimento del premio di rendimento ma, cosa più importante, per alcuni corsisti il superamento del test può essere un primo successo sul quale poterne costruire altri. Non è sempre detto che il ristretto straniero provenga da una storia di insuccessi scolastici, ma è bene ricordare che l'adulto deve essere messo nelle condizioni di *risolvere il problema* e non di *registrare un fallimento*. Il successo deve essere costruito con attenzione, soprattutto lavorando alle strategie utili a superare il test. Le prove saranno varie pur rispettando i profili previsti dal QCER e dai relativi syllabi. Il test finale sarà solo l'ultimo di una batteria di prove simili nella presentazione, nella formulazione e nella difficoltà. Si avrà cura di far acquisire le abilità di *problem solving* necessarie a superare il test: troppo spesso infatti le prove ci danno informazioni sulla capacità del corsista di far fronte al test piuttosto che sulla sua competenza linguistica. È facile incontrare corsisti che non sanno come comportarsi davanti a un esercizio *vero / falso*, o a un esercizio a scelta multipla. Superare agevolmente la prova di comprensione della lettura implica strategie come lo *skimming* e lo *scanning*, mentre l'ascolto richiede qualche piccolo trucco di *note-taking*. Preparare i candidati scoprendo insieme i meccanismi del test e aiutarli a risolvere il problema qualifica l'attività del docente di L2 da sempre in bilico tra il facile sfruttamento di una competenza nativa e l'uso consapevole dei ferri del mestiere. Le attività tenderanno a mettere in luce il successo piuttosto che l'insuccesso e alimenteranno quotidianamente la motivazione corroborando autostima, *self-efficacy* e fiducia nella situazione offerta dal corso di L2.

7.5 Tecnologie e scuola ristretta

Come già affermato le attività formative per gli adulti in carcere devono trovare la necessaria dignità e questa, abbandonando la scuola del *chalk and talk*, può arrivare da una maggiore diffusione delle tecnologie. Ciò è stato possibile nella casa di Reclusione di Padova attuando un progetto

che prevedesse la concessione ai corsisti di italiano L2 di notebook in comodato d'uso. Non serve ricordare quanto strumenti simili siano d'aiuto nell'apprendimento delle lingue ma è giusto menzionare la qualità della cooperazione e dell'accordo tra CPIA, Casa di Reclusione e PRAP del Triveneto nell'attuazione del progetto; questo ha visto la distribuzione ai corsisti di quindici notebook da tenere nelle camere di pernottamento. I notebook provenivano da dismissioni di enti pubblici e donazioni di privati. Il protocollo prescriveva che fossero asportate le periferiche di comunicazione come modem, Wi-Fi e Bluetooth e che le porte USB fossero disabilitate da software. Le macchine venivano equipaggiate con sistemi operativi *Linux based* e fornite di tutte le più comuni applicazioni *open source* tra cui il *word processor* completo degli opportuni dizionari per il controllo ortografico. L'affidamento dei notebook è stato preceduto da una serie di sessioni di lavoro che hanno permesso ai corsisti di utilizzarli in modo autonomo durante l'estate successiva.

Infine, con l'emergenza pandemica del Covid-19 che ha visto sospendere le attività didattiche in presenza lasciando il posto alla *didattica a distanza*, entrano in classe Internet e Skype che permetteranno lezioni sincrone e contatti bidirezionali. Questa nuova modalità imposta dalla contingenza sanitaria dovrà tuttavia mostrare efficacia e soprattutto appetibilità per un pubblico più desideroso di contatti umani che di video proiettati sulla LIM.

8. IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE IN CARCERE¹

8.1 Analfabeta in carcere

Come già nel cap. 3, i casi di *analfabetismo primario o strumentale* sono sempre poco evidenti: nelle case di reclusione il ristretto non scopre volentieri il proprio deficit e, meno ancora, nelle case circondariali, dove i tempi di detenzione sono incerti e la possibilità / speranza di *uscire presto* non aiuta a pianificare percorsi formativi.

| Anno | laurea | diploma di scuola media superiore | diploma di scuola professionale | licenza di scuola media inferiore | licenza di scuola elementare | privo di titolo di studio | analfabeta | non rilevato | totale |
|------|--------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------------------|------------|--------------|--------|
| 2005 | 565 | 2.649 | 1.283 | 21.453 | 13.059 | 2.471 | 852 | 17.191 | 59.523 |
| 2006 | 448 | 1.784 | 632 | 13.735 | 7.580 | 1.499 | 592 | 12.735 | 39.005 |
| 2007 | 475 | 2.332 | 565 | 16.569 | 8.327 | 1.737 | 863 | 17.825 | 48.693 |
| 2008 | 576 | 2.784 | 561 | 19.749 | 9.052 | 2.200 | 929 | 22.276 | 58.127 |
| 2009 | 595 | 2.970 | 494 | 21.685 | 9.197 | 2.342 | 930 | 26.578 | 64.791 |
| 2010 | 661 | 3.397 | 490 | 22.658 | 9.127 | 2.396 | 859 | 28.373 | 67.961 |
| 2011 | 628 | 3.389 | 467 | 21.726 | 8.331 | 2.131 | 785 | 29.440 | 66.897 |
| 2012 | 604 | 3.383 | 427 | 21.236 | 7.822 | 1.894 | 730 | 29.605 | 65.701 |
| 2013 | 576 | 3.297 | 386 | 20.333 | 7.132 | 1.701 | 677 | 28.434 | 62.536 |
| 2014 | 498 | 3.220 | 389 | 17.715 | 6.144 | 1.316 | 605 | 23.736 | 53.623 |
| 2015 | 513 | 3.380 | 422 | 16.553 | 5.739 | 1.134 | 604 | 23.819 | 52.164 |
| 2016 | 505 | 3.635 | 490 | 16.188 | 5.605 | 1.037 | 626 | 26.567 | 54.653 |
| 2017 | 550 | 4.011 | 569 | 16.964 | 5.567 | 993 | 693 | 28.261 | 57.608 |
| 2018 | 607 | 4.648 | 677 | 18.978 | 6.601 | 924 | 1.019 | 26.201 | 59.655 |
| 2019 | 705 | 4.868 | 714 | 19.485 | 6.393 | 882 | 1.054 | 26.668 | 60.769 |

Tabella 6 – Titoli di studio della popolazione detenuta, anni 2005/2019; fonte DAP.

¹ Eva Boev.

Questi dati ci mostrano l'1,35% di analfabeti sulla media delle presenze negli anni dal 2005 al 2019, tuttavia le percentuali si riferiscono alle rilevazioni compiute. Le rilevazioni non sono state effettuate su una media del 42% dell'intera popolazione detenuta con la punta massima del 49,05% del 2017; gli stranieri per i quali non si posseggono informazioni sulle competenze alfabetiche e/o percorsi di istruzione sono, alla data del 31 dicembre 2019, 12616 pari al 63,44% del totale.

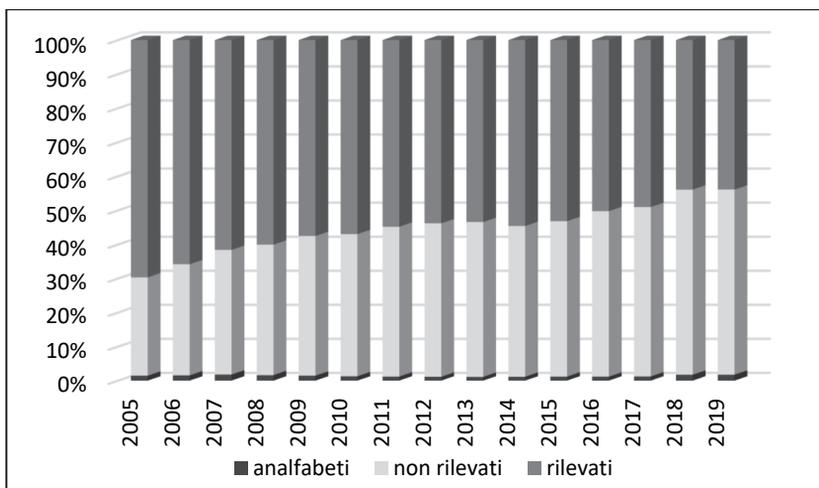


Grafico n. 14 – Rapporto tra analfabetismo, dati rilevati e non rilevati; fonte DAP.

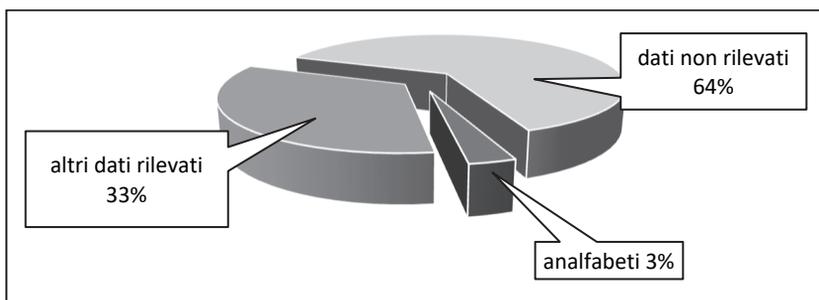


Grafico n. 15 – Stranieri: rilevazione titoli di studio al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

| Regione di detenzione | laurea | diploma di scuola media superiore | diploma di scuola professionale | licenza di scuola media inferiore | licenza di scuola elementare | privo di titolo di studio | analfabeta | non rilevato | totale |
|----------------------------------|------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------------------|------------|---------------|---------------|
| Abruzzo | 2 | 20 | 3 | 72 | 24 | 1 | 15 | 236 | 373 |
| Basilicata | 1 | 2 | 2 | 11 | 2 | 3 | - | 34 | 55 |
| Calabria | 9 | 28 | 7 | 133 | 28 | 12 | 19 | 368 | 604 |
| Campania | 13 | 43 | 5 | 159 | 99 | 27 | 203 | 429 | 978 |
| Emilia Romagna | 10 | 101 | 19 | 368 | 79 | 40 | 26 | 1.287 | 1.930 |
| Friuli Venezia Giulia | 2 | 16 | 3 | 39 | 12 | 3 | 7 | 143 | 225 |
| Lazio | 20 | 139 | 10 | 294 | 95 | 95 | 52 | 1.781 | 2.486 |
| Liguria | 8 | 54 | 4 | 198 | 28 | 8 | 22 | 515 | 837 |
| Lombardia | 43 | 231 | 31 | 700 | 203 | 49 | 91 | 2.282 | 3.630 |
| Marche | 2 | 22 | 2 | 82 | 16 | 2 | 6 | 146 | 278 |
| Molise | 1 | 7 | 3 | 21 | 5 | 2 | 3 | 119 | 161 |
| Piemonte | 11 | 91 | 26 | 307 | 103 | 168 | 27 | 1.119 | 1.852 |
| Puglia | 6 | 20 | 6 | 89 | 39 | 7 | 18 | 306 | 491 |
| Sardegna | 7 | 53 | 10 | 103 | 40 | 21 | 22 | 440 | 696 |
| Sicilia | 12 | 44 | 6 | 134 | 47 | 95 | 52 | 751 | 1.141 |
| Toscana | 9 | 64 | 7 | 228 | 56 | 101 | 30 | 1.244 | 1.739 |
| Trentino Alto Adige | 1 | 11 | 5 | 45 | 15 | 1 | 6 | 193 | 277 |
| Umbria | 3 | 18 | 3 | 52 | 28 | 15 | 14 | 400 | 533 |
| Valle d'Aosta | 2 | 7 | - | 14 | 3 | 16 | 2 | 104 | 148 |
| Veneto | 25 | 140 | 34 | 381 | 111 | 18 | 26 | 719 | 1.454 |
| Totale detenuti stranieri | 187 | 1.111 | 186 | 3.430 | 1.033 | 684 | 641 | 12.616 | 19.888 |

Tabella 7 – Stranieri per titolo di studio al 31 dicembre 2019; fonte DAP.

Appare evidente come sia importante assicurare, presso gli istituti, il sostegno necessario a quanti vogliono compiere questo difficile percorso; nonostante numeri e percentuali sembrino irrilevanti, bisogna considerare che non si posseggono dati per ben due terzi della popolazione detenuta straniera le cui competenze andrebbero indagate con maggiore attenzione.

8.2 L'analfabeta invisibile

L'analfabetismo può derivare da un individuale infelice rapporto con la scuola, può essere dovuto a deprivazione socio-economica o all'appartenenza a particolari gruppi etnici. Affrontare l'analfabetismo e vincere le resistenze collegate da adulto diviene ancora più difficile, richiede una ristrutturazione del sé; è necessario affrontare la quotidiana negoziazione con il docente dovendo superare spesso i risvolti interazionali dovuti alla differenza di genere oltre che di cultura, anche se, ormai, molti ruoli all'interno del carcere, soprattutto nelle professioni di aiuto, sono ricoperti da figure femminili. L'adulto analfabeta è spesso invisibile, sia perché non sappiamo della sua presenza, sia perché, pur sapendo dell'esistenza della scuola non chiede di frequentare per numerosi motivi: ha paura di ammettere il proprio *limite*, non ritiene utile imparare a leggere e a scrivere o, addirittura, preferisce stare in cella *a non pensare*. La motivazione a imparare a leggere e scrivere è inoltre relativa, poiché il contesto carcerario è facilitante, vista l'esistenza di una rete di supporto fra detenuti per la risoluzione dei problemi quotidiani (cfr. par. 6.2). L'adulto analfabeta in carcere può parlare italiano a un livello anche B1/B2 e molti sono i sinti e rom italo-foni analfabeti; il ristretto ha comunque bisogno costante del supporto di altri adulti che sappiano leggere e scrivere per stilare i moduli di richiesta per i colloqui, l'iscrizione a un'attività, per informazioni sulla vita del carcere. Il detenuto molto spesso non sa che l'istituzione scolastica può essere pronta e specificamente preparata ad accogliere, ascoltare e creare un piano individuale personalizzato; questo percorso potrà comprendere competenze specifiche ma anche contribuire a maggiore autonomia progettuale di vita. La capacità di saper fare con la lingua seconda, di sapere leggere e scrivere, può creare possibilità e conferire un senso potenziale alla permanenza in carcere.

8.3 Motivazione e successo

Per insegnare in carcere è necessario conservare la *giusta distanza*. Il carcere è il luogo dove i rischi derivanti dalle diverse asimmetrie relazionali (cfr. par. 4.5) possono portare al fallimento formativo. Questo

può avere conseguenze disastrose sia per la percezione d'efficacia del corsista sia per l'autostima del docente. In questa delicata relazione è necessario far emergere alcuni aspetti fondanti: il fattore emotivo-motivante, la condivisione costante delle attività e del loro scopo, l'empatia, la creazione di un ambiente incoraggiante / rassicurante, in cui la stessa corporeità non viene impostata a priori come distanza necessaria dal *non umano*. Il fattore emotivo può migliorare la consapevolezza di sé, del proprio autocontrollo. Il docente si assume, da parte sua, il rischio di condividere, sia pur con prudenza, il proprio vissuto, per poi ritrovarlo in qualche modo affine a quello di altre persone che hanno altre esperienze di vita, altre famiglie, forse anche lutti. Un percorso difficile, una relazione complessa che richiede un costante avvicinamento e distacco.

A. è un giovane arabo che frequenta dall'inizio dell'anno scolastico precedente e, pur efficace nell'interazione orale, non sapeva leggere e scrivere per non essere mai andato a scuola. Se sarà ancora in carcere, A. progetta di iscriversi alla scuola secondaria di 1° grado e sa che, quando uscirà, andrà a lavorare in una pizzeria e vorrà seguire la figlia nei compiti di scuola. Il suo atteggiamento è diverso da quello di altri corsisti. A. ha una forte motivazione e un progetto di vita che lo portano a voler imparare con tenacia, pazienza e rispetto per l'insegnante. In pochi mesi ha imparato a leggere e scrivere. Lentamente si apre e racconta ciò che l'ha portato dentro, riconosce l'illegalità del gesto ed è consapevole che la pena è comunque dovuta. Una mattina d'inverno, si scopre che è stato improvvisamente trasferito, lontano dalla sua città e dalla sua famiglia. Non possiamo fare altro che scrivergli una lettera e spronarlo a continuare a studiare. Il caso di A. mostra come una forte motivazione intrinseca crei fin dall'inizio un rapporto di fiducia tra docente e corsista, facilitando così il compito di entrambi.

8.4 Io sono figlio della strada

K. è ivoriano parla francese e ha una buona competenza nell'interazione orale ma non sa leggere e scrivere; non si presenta per tre mesi su nove a causa di divieti d'incontro per la sua condotta violenta. Eppure una

mattina di febbraio scende a scuola. Non vorrebbe frequentare, preferirebbe stare in cella *a non pensare*. Ascoltiamo una storia dolorosa, raccontata con rabbia, una storia in cui il suo migliore amico viene accoltellato, e anche K. mostra profonde cicatrici. L'insegnante non giudica, propone la scuola come *luogo altro* in cui spendere il tempo in modo diverso, dialogico, dove K. imparerà qualcosa che gli potrà servire a comunicare e aiutare la figlia a scuola. K. comincia a frequentare ogni giorno, si impegna, chiede materiale aggiuntivo, si apre in discussioni che portano a riflessioni sull'etica, altre volte invece costringono la docente a far partire un'attività *carta e penna* così da interrompere un *flusso di vita* psicologicamente non sostenibile, non gestibile. Chi scrive si mette in contatto con l'educatrice di K. e riporta del cambiamento avvenuto. Arrivano i primi risultati: un trattamento più *morbido* rispetto a comportamenti meno violenti, e soprattutto il certificato finale di competenza linguistica; «Il risultato migliore che potessimo ottenere per lui» afferma l'educatrice. In uno degli ultimi incontri scrive finalmente alla figlia, riallaccia dignitosamente un rapporto con il mondo esterno. L'ultima lezione mi ringrazia per avergli mostrato di avere ancora delle possibilità. È evidente come poter finalmente leggere e scrivere, avere conseguito quell'obiettivo, ridia fiducia, faccia sentire di essere ancora padroni di se stessi, non più solo pedine di un gioco in cui l'illegalità ha una sua regola: *rischiare di nuovo, bene o male che vada*.

8.5 Un approccio interculturale indispensabile

La distanza tipologica tra le lingue è un ostacolo importante ma motivazione e percorsi ben strutturati possono portare a risultati soddisfacenti. È decisivo tuttavia, stabilire un contatto interculturale con le culture d'appartenenza e indagare il rapporto del corsista con l'esperienza scolastica. Queste informazioni vengono raccolte durante interviste-dialogo che diventano un ponte di interesse e curiosità per il *mondo di prima* dei corsisti. A questo proposito, ci sia concessa una digressione sulle aspettative alla base del progetto migratorio, così come rilevate dalla visione di video musicali, soprattutto nigeriani e albanesi, proposti dagli stessi corsisti. Molto spesso tali video mostrano essenzialmente

come partire e migrare portino automaticamente alla realizzazione di *miti* quali il rapido arricchimento, auto di lusso, orologi, telefoni e, il ritorno a casa come rivincita sulle difficoltà del proprio paese. Ecco allora che il rapporto docente / corsista diviene anche analisi, *ritorno alla realtà* tramite un flusso di narrazione di come sia complesso e difficile *fuori*, e di quanto sia preziosa la libertà: una delle domande più frequenti è infatti: «com'è la vita fuori in questo periodo?».

Cultura, affetti, storia personale e miti contemporanei s'intrecciano in una rete da sbrogliare a partire dal dialogo interculturale; in questo è utile la musica che i ristretti stranieri hanno difficoltà a ricevere e ad ascoltare. L'ascolto della musica è la più immediata forma di conoscenza rispetto al loro vissuto, ai loro ricordi, alla loro storia. La canzone è ciò che fa scaturire nel corsista un'incredibile forza nel comunicare i significati; il tradurre le parole della canzone, unendosi ai compagni in una ricerca dai risultati forse contrastanti, produce lingua, senso, sforzo gratificante, il risultato viene poi trascritto e copiato alla lavagna:

*Trovala tu un'altra come me! Dai trovala! Ti amo perché ti voglio proteggere!*¹

La difficoltà a trovare la parola *giusta*, specie quando si tratta di sentimenti, ha permesso a chi scrive di spiegare il significato di parole non appartenenti al vocabolario di base. Interessante è stata la richiesta di un corsista che gli venisse tradotto e spiegato il significato della parola *clemenza* da cui, grazie all'utilizzo del vocabolario, ne sono poi derivate altre come *pazienza*, *indulgenza*, *pietà*; ciò ha dato la possibilità ai corsisti di esprimere gli stessi concetti nella propria lingua, in questo caso l'arabo, con parole *ra'fa* رافة e *shafaka* شفقة che hanno permesso di inoltrarci in un campo semantico ricchissimo di significati e connotazioni.

È importante ricordare alcuni aspetti nelle relazioni interculturali, si tratta delle *Dimensioni della Variazione Culturale*²:

¹ Verso della canzone *Insana bariea* della cantante libanese Elissar Zakaria Houry.

² Dan Landis – Janet Bennett – Milton Bennett, 2004, *Handbook of Intercultural Training*, p. 170.

| Dimensione | breve descrizione |
|----------------|---|
| 1. Diversità | Quante diverse posizioni, ruoli e istituzioni ci sono? |
| 2. Uguaglianza | Queste differenze sono organizzate in modo orizzontale (egualitario) o verticale (gerarchico)? |
| 3. Conformità | Quanto strettamente sono strutturate le varie parti? Quanti sono gli individui inseriti e interconnessi nell'ordine sociale? |
| 4. Benessere | Qual è il livello medio di ricchezza (Pil) disponibile per soddisfare le necessità della vita? |
| 5. Spazio | Come usano lo spazio le persone nelle relazioni interpersonali? Il contatto visivo e la prossemica sono frequenti? |
| 6. Tempo | Gli individui sono preoccupati rispetto a puntualità e scadenze? Si impegnano in modo individuale o hanno molteplici interazioni allo stesso tempo? |

Appare chiaro che le abilità da attivare in un corso L2 con analfabeti sono numerose e che i materiali a disposizione non sempre sono sufficienti; per quanto imprescindibili nel supporto alla letto-scrittura, spesso non impegnano lo sviluppo di quelle competenze che devono cognitivamente sostenere chi deve rafforzare memoria, concentrazione, metalinguistica, astrazione. Il corsista e il docente si trovano davanti a un compito difficile ma le neuroscienze ci incoraggiano: secondo François Ancermet¹ «quel che dimostra il fenomeno della plasticità è che l'esperienza lascia una traccia nella rete neurale, modificando l'efficacia del trasferimento delle informazioni ai livelli più fini del sistema» quindi, oltre il dato di partenza, quello che passa per l'esperienza modifi-

¹ François Ancermet – Pierre Magistretti, 2008, *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neuronale e inconscio*, p. 16-7.

ca lo stato precedente. Il cervello è quindi un organo estremamente dinamico, in permanente relazione con l'ambiente circostante, così come con i fatti psichici. Ciò significa che, con il giusto sostegno, anche un adulto può affrontare processi cognitivi nuovi:

- devo trovare una motivazione. La motivazione è tutto, ma può subire variazioni che vanno indagate;
- la difficoltà di imparare ad imparare;
- qual è il mio stile di apprendimento?
- devo imparare a concentrarmi, ad usare la mia creatività per risolvere problemi.

Tali abilità conducono ad altre abilità, come in una scatola cinese che può portare a svelare competenze evidentemente non solo linguistiche.

Se il docente di L2 può vivere come gratificante una situazione di creatività, di fantasia, di costante condivisione esperienziale con l'adulto, dobbiamo tenere conto del rischio sempre possibile di fallimento, vediamo quali suggerimenti si offrono a partire dalla relazione d'aula:

[...] non *dare* lezioni, non *prescrivere* i risultati (il gruppo sa o scoprirà dove è più utile dirigersi). Non fare niente. *Sii. Punto. Sii presente, sii rispettoso, sii attento e partecipe. Accogli.* Diventa un membro del gruppo. Appartieni al gruppo come una persona che mantiene la sensibilità del programma nella sua complessiva interconnessione¹.

La prossemica è un altro aspetto importante e delicato della relazione d'aula. Nell'esperienza maturata nei corsi in carcere si è infatti osservato che, dopo una graduale conoscenza del gruppo di studenti, la distanza fisica va progressivamente riducendosi. La mano che guida a scrivere, che si posa su una spalla a incoraggiare, l'invito a insistere, la voce che non chiede le *scuse* del corsista, giacché si apprende sbagliando, che ricorda l'obiettivo da raggiungere, l'ascolto attivo che non giudica, sono aspetti che giovano al clima della classe rendendo l'ambiente di apprendimento

¹Dan Landis – Janet Bennett – Milton Bennett, 2004, *Handbook of Intercultural Training*, p. 444.

più invitante, accogliente e disteso; infine, riconoscere le differenze e offrire l'empatia che rispetta l'umanità degli altri. Tali sensibilità e presenza pongono in evidenza la questione della fiducia: qualora le attività proposte siano differenti dal manuale andranno sempre illustrate, motivate e condivise, spiegando i risultati che esse possono produrre mitigando così la resistenza all'apprendimento che può minare la fiducia docente / corsista.

I meccanismi di difesa nell'apprendimento (influenti e molto frequenti) non devono essere confusi con la resistenza nell'apprendimento, un tipo molto più attivo e di solito anche consapevole di barriera. Laddove il sistema "difensivo" d'apprendimento è costruito gradualmente durante la giovinezza e oltre, ed è pregresso rispetto alle situazioni in cui opera, la resistenza è provocata da elementi insiti alla situazione e ai contenuti dell'apprendimento, considerati inaccettabili dal discente. Ci possono essere molte ragioni per la resistenza nell'apprendimento, alcune delle quali inconsce o addirittura ancorate a lontane esperienze traumatiche dell'infanzia, mentre altre sono certamente consapevoli, ad esempio possono avere a che fare con convinzioni politiche, morali o religiose. Per gli educatori è importante rendersi conto che le situazioni di resistenza nell'apprendimento sono anche, contemporaneamente, situazioni in cui gli studenti sono molto "eccitati" e sensibili. Molto spesso, quando si chiede a un adulto quando ha imparato qualcosa d'importante dal punto di vista personale, riferisce di situazioni di resistenza all'apprendimento¹.

Nella nostra esperienza abbiamo visto che sfiducia e mancanza di autostima – quando dovute all'insuccesso scolastico – possono diventare narrazione autobiografica e permettere al docente di inserirsi dialogicamente, di fare emergere le storie in grado di svelare la situazione di resistenza.

8.6 La valigia del dialogo

I materiali didattici pubblicati per analfabeti sono, come è noto, poco numerosi; *Piano piano*² è stato il testo da noi adottato. Il manuale si è rivelato un valido strumento perché propone il sistema della letto-scrittura

¹ Knud Illeris, 2013, "L'apprendimento degli adulti".

² Michela Borio – Patrizia Rickler, 2011, *Piano Piano*.

accanto a situazioni comunicative semplici – con protagonisti noti – che via via diventano più complesse. Una volta acquisite le prime sillabe e le prime parole bisillabiche, poiché il gruppo possedeva una capacità di produzione e interazione orale B1/B2, si è intrapreso un percorso di ricerca e utilizzo di materiali diversi fra loro e non propriamente didattici. Con la *Valigia del dialogo* si è voluto dare un approccio che potesse incuriosire per i materiali da cui trarre spunti di lavoro adattabili a diversi livelli interlinguistici e ai diversi contesti culturali di appartenenza, sia per scrivere sia, questa la sfida, per mettersi in gioco esprimendosi liberamente; il kit è composto da:

- immagini artistiche;
- cartoline italiane europee ed extraeuropee;
- immagini naturalistiche;
- ricette di cucina;
- carta da lettere;
- brevi testi poetici e non, di riflessione su temi elicitativi (anche di emozioni);
- piccole carte¹ con attività di *problem solving* e uso della creatività per potenziare la competenza *imprenditiva*;
- musica in chiavetta;
- schede didattiche, libretto con istruzioni.

In tal modo il corsista è sempre più consapevole del proprio sé, del proprio modo di imparare e in grado di contribuire al percorso di apprendimento. È altresì importante creare attività che siano modulari ma che possano con facilità collegarsi con altre e successive. Il percorso generalmente scaturisce all'interno di campi semantici che si possono via

¹ Cfr. Edward De Bono, 2008, *Buona idea! Esercizi per il pensiero creativo*. Il testo propone esercizi che ruotano attorno a parole casuali da mettere in relazione tra di loro, da utilizzare per creare una pubblicità per la propria attività, da associare ad altre parole, oggetti o esseri viventi, dalle quali partire per sviluppare uno slogan, o per definire l'ambientazione, i personaggi, l'intreccio e il finale di un romanzo.

via arricchire. I paesi del *viaggio* vengono mostrati sulle carte geografiche e, da una semplice sequenza di immagini, si giunge alle basi del lessico e delle competenze geografiche nella L2. Il progetto ha visto una didattica non frontale e non formale: quando entriamo in un contesto di apprendimento e lo *modelliamo* a seconda delle circostanze, siamo impegnati in educazione non formale; questa è tale quando presenta attività altamente partecipative, inclusive, orientate al processo, contestualizzate, volontarie, attente tanto all'individuo quanto al gruppo. Le attività hanno dato inizialmente priorità all'orale, all'espressione libera. Inoltre, sono state privilegiate attività di *brainstorming*, pensiero critico, mappe concettuali, semplici simulazioni, ecc. Il percorso ha visto la *comunicazione nonviolenta* ed empatica: «l'empatia è una comprensione rispettosa di quello che gli altri provano [...] ascoltiamo semplicemente le loro osservazioni, i loro sentimenti, i loro bisogni e le loro richieste. Diamo agli altri la possibilità di esprimere completamente loro stessi¹.»

8.7 Materiali

Il lavoro ha previsto ovviamente una quotidiana parte di letto-scrittura che non poteva esaurire l'interesse dei corsisti. La motivazione è stata sostenuta attraverso l'utilizzo di materiali soprattutto iconici per stimolare la conversazione e il *note-taking*. *Prima dopo*² è un libro, interamente per immagini-stimolo con l'obiettivo dell'arricchimento lessicale. Le immagini permettono di memorizzare, quanto prodotto oralmente che viene poi scritto, copiando le parole direttamente sulle immagini o su disegni fatti dei corsisti.

Utile come *icebreaker* è *The Art Box Postcards*³: si tratta di un piccolo libro contenente solo fotografie con svariati soggetti, alcuni realistici altri molto originali. Si è utilizzato tale strumento semplicemente nella fase di *warm up*, chiedendo di scegliere l'immagine che più colpiva;

¹ Marshall B. Rosenberg, 2003, *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, p. 146.

² Anne-Margot Ramstein – Matthias Aregui, 2014, *Prima dopo*.

³ AA.VV., 2012, *The Art Box Postcards*.

eppure, come nel kit artistico di cartoline descritto successivamente, le risposte sono state spesso molto emotive «ho scelto questa perché mi manca mia madre»; «amo i bambini, mi manca mio figlio»; «vedo una mano di donna che toglie le spine da tre rose». L'utilizzo delle immagini ha inoltre permesso di produrre testi quali: «la mano della mamma toglie le spine perché vuole crescere i suoi figli senza dolori».

*Concept Asterion*¹ 8640 è un gioco da tavolo, semplificato da chi scrive, in cui è necessario indovinare delle parole – vi sono diversi livelli di difficoltà – a partire da un tabellone contenente numerose icone universali. Se, ad esempio, la parola da indovinare in una unità sul cibo è *banana*, il giocatore posizionerà le proprie pedine sull'icona del colore giallo, del cibo, del mondo naturale. Molte sono le possibilità di sviluppo didattico oltre all'esercizio di letto-scrittura, tra queste: formare categorie (colori, cibi, luoghi), localizzare (dentro, fuori, sopra, sotto).

*Tagliare le nuvole col naso, modi di dire dal mondo*² è un testo per la riflessione metalinguistica e interculturale. Le attività consistono nello spiegare i modi di dire più popolari e cercare parallelismi partendo dai più comuni come il nostro *in bocca al lupo!* per arrivare all'arabo *un giorno miele, un giorno cipolle*, cercando proverbi simili anche nelle altre lingue. L'esercizio interculturale coinvolge ovviamente anche l'insegnante nello scambio e nell'apprendere i modi di dire delle culture altre (cfr. par. 4.3).

¹ AA.VV., 2014, *Concept Asterion 8640*.

² Ella Frances Sanders, 2016, *Tagliare le nuvole col naso. Modi di dire dal mondo*.

9. ALFABETIZZAZIONE STRUMENTALE¹*DENTRO*. LIMITI E OPPORTUNITÀ²

Contano due principi:
non farsi mai troppe illusioni e non smettere
di credere che ciò che fai potrà servire.

Italo Calvino, *La giornata di uno scrutatore*.

9.1 La tipologia di utenti

I destinatari degli interventi didattici rappresentavano spesso un gruppo estremamente eterogeneo, sia per provenienza che per background linguistico. Una delle maggiori difficoltà era doversi interfacciare con corsisti che si trovavano a stadi di interlingua³ notevolmente distanti e con lingue d'origine molto diverse dall'italiano e tra loro. Si trattava prevalentemente di apprendenti che non avevano acquisito le abilità di lettura-scrittura nella propria lingua madre o che, comunque, potevano contare su una scarsa scolarizzazione di base. Le esperienze scolastiche erano spesso fallimentari o incomplete. Alcuni dei corsisti raccontavano di aver frequentato per qualche tempo la scuola coranica, la *madrasa*, mentre altri corsisti nord-africani erano analfabeti di ritorno in L1 o risultavano mai essersi accostati a una forma di scrittura diversa dall'arabo; questo li faceva rientrare appieno nella tipologia di utenti in cui si sviluppa il cosiddetto *bilinguismo sbilanciato*, ossia quel fenomeno per il quale un apprendente acquisisce una maggiore accuratezza linguistica, relativamente alle quattro abilità nella L2 rispetto alla lingua

¹ Emanuela Assenzio.

² Alla luce delle considerazioni fatte in 3.2, ci si riferisce all'alfabetizzazione strumentale unicamente come al processo di acquisizione degli strumenti di lettura e scrittura, in modo del tutto svincolato da qualsiasi implicazione o pregiudizio inerente al bagaglio culturale o biografico dei corsisti coinvolti in questo tipo di percorso formativo.

³ Larry Selinker, 1972, pone l'accento, soprattutto, sulla natura transitoria tra tutti i sistemi linguistici precedentemente conosciuti dall'apprendente – in particolar modo quello della lingua madre – e la lingua d'arrivo; per Elaine Tarone, 2006, l'interlingua è «quel sistema linguistico che si manifesta quando un apprendente adulto di una L2 prova ad esprimere dei significati nella lingua che sta imparando».

madre. Si rendeva quindi necessario che il docente tenesse conto di questi aspetti nella modulazione didattica e prendesse atto dell'assenza di quell'impianto metalinguistico e metacognitivo di base che avrebbe dovuto sostenere l'acquisizione di nuove strutture linguistiche. A fronte di questi problemi, la gran parte dei corsisti manifestava una buona conoscenza, spesso solo orale, di almeno una lingua straniera diversa dall'italiano. Nella maggior parte dei casi, si trattava di idiomi europei e il transfer linguistico¹ che ne scaturiva era quasi sempre positivo, facilitando in prima battuta la scrittura e la lettura in italiano². A conferma di ciò il fatto che i corsisti magrebini trovassero nella loro esperienza del francese un punto d'aggancio intermedio sia nella pronuncia sia nella traslitterazione in caratteri latini.

Gran parte dei corsisti – soprattutto arabofoni, sinti, rom ed est-europei – dimostrava di possedere una buona padronanza dell'abilità di produzione orale in italiano non esente però dal presentare elementi di *fossilizzazione*³. Tuttavia, se la loro competenza orale garantiva il successo

¹ Robert Lado, 1957, in *Linguistics across cultures: applied linguistics and language teachers*, elabora la *Contrastive Analysis Hypothesis* definendo il *transfer* linguistico riscontrato nell'apprendimento di una lingua straniera come la manifestazione del processo di *sostituzione di abitudini* precedentemente acquisite. In quest'ottica, è ragionevole pensare che le vecchie abitudini interferiscano durante la formazione delle nuove e che le difficoltà nell'apprendere la lingua straniera aumentino proporzionalmente con la distanza tra le lingue d'origine e quella d'arrivo. Il *transfer* può operare in *modo positivo*, quando non c'è differenza tra le lingue: le *abitudini* precedentemente acquisite vengono trasferite con successo nel nuovo sistema linguistico facilitando l'apprendimento; in modo negativo, quando sono presenti differenze: l'apprendente tenderà comunque ad applicare erroneamente le precedenti abitudini, rallentando così il processo di formazione delle nuove; cfr. Marina Chini, 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, pp. 20-1.

² Per una veloce disamina delle teorie incentrate sul *transfer* nell'apprendimento linguistico cfr. Assenzio, 2015, *Didattica dell'Italiano LS in contesti plurilingui*.

³ Questo fenomeno si basa sull'idea che l'apprendente continui a rielaborare la propria interlingua finché non raggiunge un livello di conoscenza tale da consentirgli di instaurare una conversazione con i nativi rispondente appieno agli scopi che si è prefissato. A questo punto smette di progredire e continua a ripetere gli stessi errori: indipendentemente dal tipo o dal quantitativo di *input* a cui è esposto, nessuno di questi elementi viene selezionato come *intake*. Diverse ricerche dimostrano che questo fenomeno può riguar-

comunicativo, si doveva pur prendere atto della condizione di analfabetismo strumentale. Era necessario ripartire da elementi basilari per acquisire il controllo del segno grafico e progredire gradualmente nella letto-scrittura e ciò si sarebbe scontrato con le loro esperienze di vita di adulti e la loro abilità di comunicare efficacemente. Infatti, se in una situazione pedagogica l'apprendimento della letto-scrittura sembra trovare nei canoni dell'elementarismo una sua plausibile collocazione, negli adulti il lento apprendimento di strutture semplici può risultare frustrante e demotivante. Tuttavia le difficoltà che molti di loro dimostravano, se non convenientemente affrontate, avrebbero potuto compromettere il percorso ed era quindi opportuno procedere con estrema gradualità.

Altre e diverse erano le difficoltà proposte dagli apprendenti sub-sahariani anglofoni. La mancanza di un bagaglio linguistico di base in italiano (cfr. 5.3) rendeva il loro percorso ancora più impegnativo, più difficili il coinvolgimento e l'interazione con gli altri corsisti in aula, proprio a causa dell'assenza degli strumenti elementari per comunicare ed evitare equivoci e malintesi. Questi corsisti mostravano di identificare la *scuola* come il luogo in cui *tacere e ascoltare*, dedicarsi alle attività didattiche senza distrazioni di alcun tipo. Pertanto, ogni momento di defaticamento, deviazione dal compito o persino lo spazio riservato alla condivisione di un problema non inerente all'attività didattica era da loro mal sopportato, ed era motivo di lamentele e insofferenza, rendendo più complesso l'inserimento nel gruppo classe. Tuttavia, l'apprendimento della letto-scrittura risultava impegnativo e finiva per essere indispensabile alleggerire lo sforzo cognitivo con momenti di pausa; questo da un lato rispondeva al rispetto dei ridotti tempi d'attenzione, dall'altro permetteva di creare quella rete di relazioni indispensabile per sviluppare condizioni realmente favorevoli all'apprendimento.

dare solo alcuni ambiti dell'uso linguistico e può essere resistente anche a un addestramento specifico. Gli errori di fossilizzazione sono molto interessanti da un punto di vista psicolinguistico soprattutto perché spesso restano latenti e anche dopo che un certo tipo di errore sembra eliminato, si realizzano fenomeni di *backsliding* o di ricaduta, facendo addirittura retrocedere l'apprendente a uno stadio precedente dell'interlingua.

9.2 L'ambiente d'apprendimento: il setting d'aula

Kurt Lewin¹ suggeriva come l'ambiente potesse condizionare il comportamento dell'individuo. L'interazione tra la persona e l'ambiente determina quindi il comportamento ed il comportamento a sua volta agisce nella loro costruzione. Esiste un equilibrio tra questi due elementi e quando questo è compromesso si crea una tensione volta a ristabilire l'equilibrio stesso². Se l'ambiente è parte delle teorie sull'apprendimento linguistico³ come l'elemento determinante dei risultati, si può facilmente comprendere come quello carcerario risulti particolarmente sfavorevole. A questo si aggiunga che, in strutture dove non esiste un reparto riservato alla didattica, le lezioni si tengono in stanze al piano o in sezione in cui vengono svolte altre attività. Questo causa delle difficoltà di gestione, ad esempio è necessario dover all'inizio di ogni lezione reimpostare il setting d'aula oppure non poter allestire le pareti per rendere il luogo più coerente con l'attività didattica; inoltre, la vicinanza con il reparto detentivo può rendere l'attività particolarmente disturbata da fonti di distrazione esterne. Diverso è quando l'istituto offra invece uno spazio decisamente più vicino all'immagine di *scuola*, garantendo la presenza di aree dedicate, aule adeguatamente attrezzate con lavagna, in alcuni casi persino LIM, banchi e sedie.

È opportuno favorire l'interazione, lo scambio e il dialogo tra i corsisti disponendo in aula i banchi a ferro di cavallo. A tal fine si può accostare la cattedra in un angolo per eliminare quella che potrebbe apparire una barriera tra docente e corsisti. Se si decide di procedere in questo modo è consigliabile evitare di rimanere in piedi per non trasmettere un senso di superiorità o di controllo (cfr. 4.3). Per rendere l'ambiente ancora più accogliente, sono stati realizzati insieme alcuni cartelloni poi

¹ Kurt Lewin, 1939, "Field theory and experiment in social psychology".

² Mario Gabbari *et al.*, 2016, "Lo 'spazio d'azione', uno strumento per insegnare – Rivoluzionare lo 'spazio-aula-scuola' per una didattica attiva".

³ Ricerche sociologiche e pedagogiche hanno dimostrato che l'ambiente dell'apprendimento incide per l'80% sul rendimento degli allievi e sulle motivazioni dei docenti; cfr. Giuseppe Campagnoli, 2007, *L'architettura della scuola*.

appesi alle pareti (cfr. 9.4). Questo ha offerto loro la possibilità di intervenire e modificare, in un certo senso, l'ambiente-aula. Si può comprendere come ciò abbia avuto una valenza ancora maggiore, se si pensa che il carcere è un luogo che per definizione nega ogni autonomia a chi è recluso, quindi anche solo un piccolo intervento può dare gratificazione.

Un'ultima considerazione va fatta sulla mancanza in aula di una lavagna multimediale che avrebbe sicuramente reso più stimolante le attività di quanto non si possa fare con una lavagna tradizionale. L'unico supporto tecnologico che ho potuto utilizzare è stato un pc portatile per visualizzare dei video o riprodurre musica. In seguito, i corsisti hanno potuto utilizzare in classe dei notebook parte di un progetto per la cessione in comodato d'uso¹ ai corsisti del CPIA; questa dotazione ha aperto la strada a proposte operative più interattive, affiancando l'obiettivo dell'alfabetizzazione strumentale a quello di un'alfabetizzazione informatica di base.

9.3 *Focus on group*

Wilhelm Von Humbolt sosteneva che non era possibile insegnare una lingua ma piuttosto porre le condizioni per le quali essa si sarebbe sviluppata in maniera appropriata nella mente degli apprendenti. Questo ha aperto la strada a riflessioni più ampie mettendo a fuoco le *condizioni* necessarie per avvicinare ciascun corsista al sistema linguistico target. Nel nostro caso si rendeva necessario creare un ambiente d'aula in cui i corsisti si sentissero in una *comfort-zone* sicura abbastanza da avere la percezione di potersi esporre anche a degli errori. Corder definisce l'errore come il risultato di un tentativo di testare ipotesi di grammatiche provvisorie e strategie di apprendimento che il soggetto mette in atto spesso in modo innato e inconsapevole² e perciò rappresenta un passaggio indispensabile per raggiungere dei risultati concreti. Tuttavia,

¹ *A ciascuno il suo*, Progetto per il comodato d'uso di notebook ai ristretti dei corsi del CPIA di Padova.

² Stephen Pit Corder, 1967, *The significance of learner's errors*. L'attenzione di Corder si focalizza in particolare sugli *error*, ossia gli errori sistematici che sono espressione

l'obiettivo di ricreare un ambiente idoneo a esporsi a degli errori in carcere era sicuramente un traguardo ambizioso. A differenza di quanto accade in un'aula tradizionale in cui gli studenti, terminata la lezione, ritornano ognuno alla propria dimensione personale e privata, in carcere *i compagni di classe* sono gli stessi con cui ci si ritrova a spartire il pavimento di una cella, la sigaretta al passeggio, l'andare su e giù per il corridoio della sezione. Sono i protagonisti di una ristretta comunità sociale in cui preservare la propria immagine agli occhi degli altri diventa indispensabile. Proprio per questo motivo ad esempio, già solo la decisione di iscriversi a un corso di *alfabetizzazione*, fortunatamente poi ridenominato *corso di italiano base*, significava ammettere pubblicamente di non essere in grado di leggere e scrivere, così percependo lo stigma dell'analfabeta.

Era ancora importante vincere le *resistenze di genere e di ruolo* e rendere l'ambiente classe facilitante per l'apprendimento. Occorreva in pratica lavorare sui rapporti che si stavano creando tra corsisti e docente. Per dare un'idea più precisa, si deve porre in luce come il fatto che una donna, relativamente giovane, che si presenti in qualità di insegnante in una classe di detenuti desti inevitabilmente una certa curiosità e interesse.

Questo all'inizio può favorire il coinvolgimento nell'intervento didattico poiché, indipendentemente dalla qualità del lavoro svolto, già la sola possibilità di poter interagire con l'insegnante pare sia sufficiente a garantire la partecipazione dei ristretti:

di una *transitional competence* che l'apprendente continua progressivamente a costruire, piuttosto che sui *mistake*, definiti, invece, come errori di performance del tutto occasionali e perciò poco interessanti ai fini della sua ricerca. Un errore di competenza, un *error* appunto, fornisce un'evidenza del sistema linguistico che il soggetto sta utilizzando in un determinato punto del suo percorso ed è particolarmente importante per tre motivi: innanzitutto perché permette di comprendere quanto il soggetto sia ancora lontano, nel suo progredire, dall'obiettivo e quanto manchi da imparare; in secondo luogo consente ai ricercatori di registrare le strategie che vengono messe in atto durante l'apprendimento linguistico, ma soprattutto è utile all'apprendente stesso, perché il fare errori è il modo che possiede per verificare le proprie ipotesi sulla natura della lingua in oggetto.

La figura esterna rappresenta inoltre una risorsa preziosa anche in quanto spesso caricata di aspettative correlate all'uscita: può infatti diventare intermediario nella ricerca di un lavoro o di una casa, o semplicemente spendere una buona parola con la direzione e con gli educatori. Le relazioni con l'ambiente esterno assumono quindi significato anche, forse soprattutto, in relazione ai benefici su cui possono incidere¹.

È tuttavia indispensabile riuscire a dimostrare di essere preparati oltre che qualificati per il ruolo cui si è preposti chiedendo di ricevere rispetto nella stessa misura in cui viene garantito loro. Nonostante ciò, non sono mancate contestazioni. Chi scrive, ad esempio, è stata interrogata direttamente da un corsista sul perché avrebbe dovuto meritare fiducia visto che essa stessa contribuiva al funzionamento del sistema che li privava della libertà. Nell'eterna divisione tra il *noi* e il *loro*, il docente potrebbe finire nello spazio del *loro*, essendo una figura esterna alla condizione in cui vive un detenuto e pertanto incapace di capire e aiutare davvero. La chiave che ha permesso di sbloccare questa chiusura totale è stata l'empatia, unita a una certa dose di determinazione e pazienza. Così come Boev ha evidenziato (cfr. cap. 8), in un ambiente penitenziario si riceve nella stessa misura in cui si dà, ed è indispensabile dimostrare di riuscire ad andare oltre l'etichetta di *detenuto* per cogliere l'aspetto umano e riuscire a trasmettere la motivazione reale per cui si è scelto di insegnare in carcere, dimostrando che è qualcosa in cui si crede e non unicamente un modo per guadagnare uno stipendio. Questo atteggiamento è stata la chiave per poter abbattere il muro di diffidenza e aprire la strada a un rapporto di fiducia reciproco.

Per favorire, invece, il rapporto tra i corsisti, si è pensato di valorizzare fin da subito la cultura e l'esperienza di cui erano portatori, proponendo in aula la visione di video sul Paese di provenienza di ciascuno di loro. I primi giorni, e poi ogni volta che c'erano nuovi inserimenti durante il corso dell'anno, una lezione veniva dedicata a una regione o a una città in particolare, per lasciare spazio a ciascuno di descrivere le caratteristiche della propria terra.

¹ Cfr. Daniela Ronco, 2016, "La competizione tra i reclusi. L'impatto della scarsità di risorse e della logica del beneficio sulla comunità carceraria", p. 222.

Questo ha stimolato la curiosità degli altri, innescando un confronto di tradizioni, usi e costumi e generando un affascinante scambio interculturale. Inevitabilmente in alcuni casi il racconto diventava nostalgico, ma il sentimento veniva perfettamente compreso e condiviso anche dal resto del gruppo e nella maggior parte dei casi si assisteva a un meccanismo positivo di rispetto e supporto reciproco, che rafforzava l'assetto relazionale della classe. Inoltre, in questo modo ogni partecipante aveva la possibilità di diventare protagonista della lezione: era lui la fonte di conoscenza alla quale tutti, docente inclusa, dovevano attingere, attribuendo un grande valore al suo contributo e al suo bagaglio personale. La difficoltà principale è stata quella di reperire dei video che fossero realmente significativi soprattutto per alcuni Paesi africani. Ma, nonostante tutto, questo esperimento si è rivelato proficuo e ha dato la possibilità di affrontare e mettere in discussione i pregiudizi legati alle differenze culturali. In carcere, infatti, la tendenza è di aggregarsi creando gruppi omogenei per provenienza e questa propensione era riscontrabile anche in classe. Per cercare di scoraggiare questa attitudine si è cercato, in seguito, di proporre modalità di lavoro a coppie o in piccoli gruppi eterogenei, vincendo le resistenze iniziali. Nella gran parte dei casi lo sforzo si è rivelato fruttuoso e si è potuto assistere a esempi di collaborazione positiva come quello tra un corsista marocchino e un nigeriano, o ancora tra un altro marocchino e un sinti, che conoscendosi in classe sono diventati amici anche al di fuori delle lezioni. Meno riuscito è stato, invece, il tentativo di modificare i gruppi iniziali. I partecipanti, infatti, dopo aver autonomamente fissato i posti in aula, chiedevano di poter svolgere le attività sempre con gli stessi compagni. A ogni modo, il rinnovamento è stato fisiologico con l'inserimento di nuovi corsisti o con l'uscita di coloro i quali avevano terminato il periodo detentivo. A tal proposito va evidenziato però che non è stato sempre semplice gestire l'inserimento di nuovi studenti, avvenuto in realtà fino alla fine dell'anno, soprattutto perché il gruppo, precedentemente consolidato, avendo raggiunto anche un livello più avanzato e acquisito maggiore sicurezza, tendeva, se non opportunamente guidato, a sopraffare i corsisti più deboli, non lasciando adeguato spazio nel dialogo e dimostrandosi a tratti restio a modificare gli equilibri stabiliti.

La costruzione di questo gruppo di apprendimento ha permesso di abbassare in modo naturale quello che Krashen definisce *filtro affettivo*, ossia quel meccanismo che si attiva quando la motivazione e l'autostima sono ridotte e l'ansia è eccessiva, bloccando l'input cui l'apprendente è esposto e impedendogli così di raggiungere l'area cerebrale in cui è collocato il LAD, *Language Acquisition Device*, descritto da Chomsky¹ come un dispositivo biologico innato, presente fin dalla nascita, e identificato poi, dallo stesso Krashen, come l'organizzatore mentale dell'apprendimento linguistico. Il seguente schema spiega il funzionamento del filtro come descritto dallo studioso in un suo celebre discorso²:

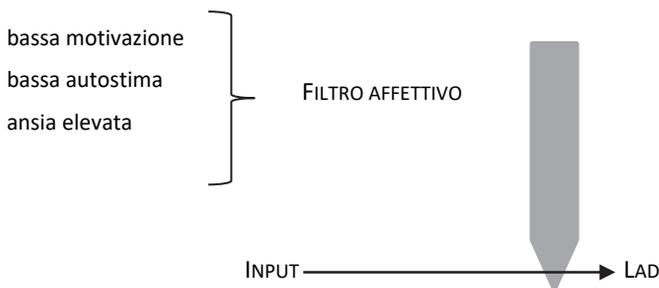


Figura 9 – Riadattamento dello schema dal video dell'autore.

Come si evince da questa rappresentazione, per fare in modo che ciò che si comprende arrivi ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva, superando la memoria a breve o medio termine, è necessario che il filtro affettivo sia disattivato. Questa metafora del filtro corrisponde in realtà a dei processi chimici precisi, riassunti dettagliatamente da Balboni nel riferimento a Cardona³:

[...] in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto

¹ Noam Chomsky, 1981, *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, p.6.

² Il contributo di Stephen D. Krashen: www.youtube.com/watch?v=NiTsdUReug

³ Mario Cardona, 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino.

l'amigdala (ghiandola *emotiva* che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione (Cardona, 2001). Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa [...]¹.

Per far sì che questa barriera non si attivi è perciò necessario evitare tutte quelle attività ansiogene che mettono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe, o che possono minare l'autostima causando la sensazione di non essere in grado di apprendere. Allo stesso tempo però, è necessario sostenere la curiosità e la sorpresa con tecniche sempre variate per impedire che la noia prevalga. L'obiettivo da perseguire nelle scelte didattiche è stimolare la capacità di *problem solving* accertandosi che la sfida sia sempre alla portata dell'apprendente così da far sperimentare la piacevolezza dell'apprendimento e sostenere l'aspettativa di riuscire. Questa prospettiva rientra appieno nell'applicazione della *metodologia glottodidattica umanistica* che annovera, tra i suoi assunti principali, anche la bidimensionalità razionale ed emozionale degli esseri umani, sulla base delle ricerche in ambito neuro-psicolinguistico e cognitivistico nello studio del ruolo delle emozioni nell'acquisizione di una lingua².

9.4 *Focus on task*

Dopo aver analizzato le varie alternative editoriali a disposizione per apprendenti stranieri debolmente scolarizzati, ci si è resi ben presto conto che le attività proposte e gli argomenti in essi contenuti risultavano poco rilevanti o adeguati al contesto del carcere. Il tema della famiglia, ad esempio, sempre presente tra i primi capitoli e legato alla trattazione di aspetti linguistici di base, è un argomento particolarmente delicato e doloroso per i detenuti e trattarlo senza aver prima creato un clima di fiducia sia con gli altri corsisti che con il docente avrebbe potuto provocare reazioni controproducenti e difficili da gestire. Inoltre, l'estrema eterogeneità del background linguistico e del livello iniziale dei partecipanti

¹ Paolo E. Balboni, 2013, *Fare educazione linguistica*, p. 24.

² *Ivi*, p. 27.

avrebbe reso impossibile l'individuazione di un unico testo in grado di far progredire tutti nel proprio percorso. Questa inadeguatezza dei manuali risultava ulteriormente amplificata dall'urgenza di ogni apprendente di far proprie le abilità di lettura e scrittura, quale strumento indispensabile per una ricostruzione del sé principalmente in una prospettiva di riscatto personale. Se questo, da un lato, rafforzava la loro motivazione all'apprendimento, dall'altro aumentava anche le aspettative legate al corso, rendendo evidenti le responsabilità legate al ruolo del docente e sottolineando la necessità di rinunciare in modo definitivo alla sicurezza confortante di un'impostazione didattica tradizionale.

È stato chiaro dall'inizio che per favorire l'apprendimento era necessario intervenire in modo da dedicare a ciascuno momenti individuali di supporto, modulando il ritmo così da non lasciare indietro gli elementi più deboli senza perdere, al contempo, la partecipazione e l'interesse di quanti avevano già appreso determinate conoscenze. Una dinamica simile a ciò che ogni intervento didattico dovrebbe proporsi, ma calando il tutto in quel *contesto eccezionale* che è il carcere. Si è deciso perciò di far riferimento alla CAD¹; secondo Caon, gestire una *classe ad abilità differenziate* non significa solo registrare differenze personali, socioculturali e linguistiche, ma piuttosto osservare quella realtà in modo nuovo, valorizzando le diversità grazie ad una metodologia didattica variata. In particolare, per gestire al meglio una CAD bisogna basarsi su quattro aspetti:

- a «una varietà della didattica all'interno dell'aula» variando i contenuti, i materiali e la metodologia di lavoro sugli stessi;
- b «un'organizzazione flessibile della classe» che rispetti la divisione in gruppi di alunni con lo stesso livello di apprendimento linguistico e quindi eterogenei e che presti attenzione tanto al recupero degli studenti con difficoltà quanto degli studenti eccellenti;
- c «una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti» che collaborando e cooperando nella realizzazione di un compito diventano co-responsabili del lavoro da portare a termine agendo, in

¹ Fabio Caon – Valeria Tonioli, 2016, “La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa”, p. 138.

questo caso, sulle dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno della classe;

- d l'utilizzo di schede di lavoro differenziate per stili di apprendimento e stratificate per complessità del compito (cfr. D'Annunzio – Della Puppa 2006¹) che permettano di agire contemporaneamente su diverse *zone di sviluppo prossimale*, secondo la celebre espressione di Vigotskij.

L'obiettivo principale di questa scelta metodologica è quello di creare un ambiente che valorizzi ogni studente secondo le proprie possibilità. Lo stesso Caon, riprendendo il filosofo Kierkegaard, sostiene che *ciò che si vede dipende da come si guarda* e perciò sarà il docente a decidere se considerare le differenze individuali dei vari apprendenti come un problema o un'opportunità. Se si sceglie di seguire la seconda opzione, dopo aver preso atto delle diversità legate al contesto socio-culturale e linguistico di partenza, agli stili cognitivi e di apprendimento e alle storie personali dei corsisti, si possono mettere in atto delle strategie che permettono a ciascuno di valorizzare le peculiarità individuali, per progredire nel pieno rispetto delle proprie potenzialità, diventando allo stesso tempo una risorsa per il gruppo classe. Questo è possibile affiancando al *modello tradizionale*², in cui l'insegnante è il fulcro della lezione frontale e trasmette le proprie conoscenze ai suoi apprendenti paragonabili ad un "contenitore vuoto" da riempire, un modello a *mediazione sociale* che, invece, si pone come obiettivo la costruzione di conoscenze da parte di studenti considerati risorse da coinvolgere per favorire la loro partecipazione attiva. Il merito maggiore di questo modello è riassunto come segue da Caon:

[...] è lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni [...]³.

¹ Barbara D'Annunzio – Francesca Della Puppa, 2006, "Un modello operativo: l'unità differenziata stratificata".

² Fabio Caon, 2016, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, p. 10.

³ *Ivi*, p.11.

Inoltre non bisogna dimenticare che, data la lingua come fenomeno sociale, l'apprendimento individuale deve sempre essere completato da uno scambio cooperativo con altri apprendenti in cui si condividono strategie per risolvere problemi linguistici come, ad esempio, la comprensione o la produzione di un testo. In questa prospettiva, proponendo attività diversificate sarà possibile permettere a ciascuno di sfruttare le proprie caratteristiche per contribuire allo svolgimento del compito, assumendo di volta in volta la funzione di tutor nei confronti di altri:

[...] non solo gli "eccellenti" ma tutti, a seconda delle loro caratteristiche: ad esempio, in alcuni tipi di attività in cui quel che conta è riuscire a comprendere un testo in breve tempo, studenti intuitivi, ma spesso superficiali in termini di accuratezza, possono aiutare i più "precisini", e questi a loro volta aiuteranno i più intuitivi a scoprire la necessità di correttezza formare: si realizza una sorta di leadership distribuita [...]¹.

Per calare nella pratica questi assunti metodologici, si è scelto di differenziare il materiale tenendo conto dei diversi tempi di esecuzione, prevedendo attività extra da consegnare ai corsisti che terminavano il compito prima degli altri compagni ed esercizi semplificati per gli studenti più deboli. In alternativa sono state elaborate delle attività *auto-terminanti* a difficoltà graduale, composte da una serie di esercizi progressivamente sempre più difficili in cui ognuno poteva fermarsi quando non riusciva a procedere oltre con le prove. Si è tuttavia deciso di ricorrere a quest'ultima tipologia di compiti solo dopo aver raggiunto un buon livello generale per evitare che il confronto con gli altri compagni diventasse frustrante. Nei casi in cui c'era la necessità di lavorare sullo stesso compito con l'intero gruppo classe si decideva invece di stratificare la difficoltà, lasciando invariato il testo e modificando il carattere, creando una copia in stampato maiuscolo e una in stampato minuscolo, la cui conoscenza veniva richiesta solo per la lettura. In altre situazioni, soprattutto durante il periodico inserimento di nuovi corsisti, per il resto della classe si proponevano adeguate attività di gruppo o in coppia in modo che ciascuno potesse affrontarle in modo autonomo, lasciando così alla docente l'opportunità di lavorare individualmente con il nuovo

¹ Paolo E. Balboni, 2013, *Fare educazione linguistica*, p. 28.

arrivato per determinarne il livello iniziale, le difficoltà e i punti di forza e comprendere il tipo di intervento che sarebbe stato più efficace.

Nei mesi in cui si è lavorato sul controllo del segno grafico, fase iniziale che ha rappresentato per molti corsisti uno scoglio decisamente impegnativo, è stata proposta un'attività in cui veniva chiesto a ciascuno di scrivere alla lavagna una parola dettata da un compagno. All'inizio l'ansia di sbagliare davanti a tutti era elevata, chi era in piedi cercava la vicinanza e il supporto della docente, ma poi si è sviluppato un meccanismo del tutto spontaneo per il quale i partecipanti si incoraggiavano a vicenda, collaborando e scambiandosi indicazioni utili per correggere eventuali errori; così quando chi aveva più difficoltà riusciva a scrivere la parola correttamente, riceveva addirittura un applauso dal resto del gruppo, rimarcando l'evento come una piccola vittoria condivisa. In caso contrario si ironizzava con leggerezza sui propri errori smorzando il disagio con un sorriso, sotto il controllo della docente pronta a intercettare e bloccare prontamente qualsiasi commento che potesse risultare in qualche modo offensivo/irritante. Ove necessario, si interveniva apertamente per ricordare che il rispetto reciproco doveva essere alla base di tutti gli scambi interpersonali che avevano luogo in aula.

Per altre scelte didattiche si è fatto riferimento alle teorie di Krashen, innanzitutto a quella dell'*input comprensibile*¹. Nello stesso video da cui è stato ripreso lo schema del filtro affettivo (cfr. 9.3) lo studioso affermava:

We acquire language in one way and only one way: when we understand messages. We call this "comprehensible input". We acquire language when we understand what people tell us not how they say it, but what they say or when we understand what we read. Comprehensible input in my opinion has been the last resort of the language teaching profession. We have tried everything else, we have tried grammar teaching, drills and exercises, computers etc, but the only thing that seems to count is getting messages you understand: comprehensible input².

¹ Stephen David Krashen, 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.

² Trascrizione mia.

Insegnare una lingua significa quindi creare un percorso in cui l'input risulti sempre comprensibile per gli apprendenti perché collocato ad uno stadio di poco successivo rispetto al livello di competenza linguistica che hanno raggiunto, passando quindi, da *i* a *i+1*. Per spiegare in modo chiaro il concetto, Krashen presentava come esempio due brevi lezioni di tedesco: nella prima proponeva un approccio frontale in cui continuava a parlare nella lingua target senza offrire alcun tipo di aggrancio – *ancrage* e/o *relais* – che potesse aiutare a comprendere il significato delle sue parole; nella seconda, pur utilizzando la stessa lingua, accompagnava ogni enunciato alla presentazione di elementi grafico-iconici. In questo modo dimostrava come l'input potesse essere reso comprensibile anche ai livelli iniziali di un principiante assoluto, ricorrendo a mezzi extralinguistici quali appunto i disegni, i video, e varie forme di materiale autentico, consentendogli di progredire in modo graduale e naturale. Da qui la scelta di supportare sempre la didattica con foto e immagini utilizzate in gran parte nelle attività proposte descritte meglio nel prossimo paragrafo. L'associazione con le immagini è stata molto utile anche per favorire la fissazione della corrispondenza fonema-grafema, partendo innanzitutto dalle lettere dell'alfabeto italiano. A ogni corsista era stata consegnata una fotocopia contenente una tabella dove ciascuna lettera era abbinata al disegno di un elemento che aveva per iniziale proprio la lettera corrispondente e che funzionava da ancoraggio per il recupero mnemonico in modo analogico. Tuttavia, ho riscontrato in alcuni corsisti una certa difficoltà a muoversi con ordine nella tabella. I corsisti arabi, per esempio, tendevano a procedere da destra verso sinistra, altri facevano fatica a comprendere se procedere per righe o per colonne. Perciò per aiutarli a fissare la corretta successione delle lettere è stata consegnata ad ognuno di loro una striscia di cartoncino con le lettere disposte su un'unica fila orizzontale e quando, negli esercizi di trascrizione di parole partendo dai suoni e non ricordavano il grafema esatto, si ricorreva alla lettura di tutte le lettere, dall'inizio fino alla corretta individuazione, favorendone in questo modo la memorizzazione. Problematiche simili sono state riscontrate anche nella gestione dello spazio all'interno della pagina, dato che alcuni scrivevano le parole una di seguito all'altra, senza lasciare lo

spazio necessario per dividerle o un'interlinea tra le varie righe, altri riempivano l'intero foglio con pochissime parole, utilizzando un carattere troppo grande. Queste difficoltà sono state superate fornendo quaderni a quadri di 1 cm per un migliore controllo grafico, per ridimensionare la grandezza del carattere entro un quadrato ben definito ma abbastanza grande da non rendere troppo difficile la scrittura; per gli altri invece si è scelto di usare quaderni a righe, facendo colorare o segnare con delle piccole barre un rigo sì e uno no in modo che potessero scrivere nello spazio rimasto bianco, supportandoli anche visivamente nella corretta gestione della pagina.

Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione è l'assenza del consolidamento fuori dalla classe che normalmente viene realizzato attraverso lo svolgimento dei *compiti per casa*. Quindi anche questo ha allungato ulteriormente i tempi di apprendimento rendendo necessario un rinforzo sistematico di quanto già svolto, soprattutto per fissare argomenti più ostici, seguendo un approccio a spirale funzionale anche ai nuovi inserimenti che avvenivano periodicamente. È stato importante cercare di variare quanto più possibile le attività per non far perdere l'interesse e sostenere la motivazione. Va ricordato, infatti, che la frequenza scolastica non è obbligatoria e che pertanto i corsisti potevano in qualsiasi momento decidere di non prendere più parte alle lezioni.

9.5 Didattica ludica e proposte operative

Per cercare di ridurre la complessità dell'apprendimento della letto-scrittura nelle fasi iniziali si è deciso di ricorrere alla didattica ludica per offrire attività di defaticamento sempre e comunque incentrate sui contenuti del corso. L'efficacia e i benefici di questo approccio sono stati accuratamente descritti da Caon e Rutka:

Il gioco, come l'apprendimento significativo, risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di

apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze. Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco) egli è motivato e coinvolto multisensorialmente; sul piano diacronico (nel ripetersi – e innovarsi – del gioco) le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite (carattere dinamico dell'apprendimento). C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, impegna e diverte nel medesimo tempo. Il connubio armonico di impegno e divertimento richiama così il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo cognitivo e psicofisico¹.

La stessa tesi viene confermata anche da Begotti² che evidenzia come la *ludolinguistica* sostenga efficacemente i processi di acquisizione della lingua perché stimola e coinvolge entrambi gli emisferi cerebrali. Inoltre, contrariamente al pregiudizio che vedrebbe la didattica ludica adatta solo ai *bambini*, l'insegnamento delle lingue basato sul *gioco* risulta invece rispondere alle esigenze dell'approccio andragogico in un'ottica umanistica dal momento che permette agli apprendenti adulti di sentirsi protagonisti del proprio processo formativo, divertendosi e intrattenendo degli scambi sociali positivi con i compagni. Per di più, questa metodologia favorisce la creatività, l'autoapprendimento e l'autovalutazione, elementi ritenuti sempre più importanti in età adulta; infine una sua corretta applicazione consente da un lato di valorizzare le variabili individuali quali gli stili cognitivi e di apprendimento, e dall'altro di superare le barriere emotive e le difficoltà mnemoniche che possono insorgere a causa dell'età. È interessante notare che la proposta ludica sembra essere accettata con maggiore entusiasmo dagli apprendenti che si trovano a un livello compreso tra A1 e B1 del *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue* mentre risulterebbe meno apprezzata a livelli più avanzati. Un altro fattore determinante per il successo di questa scelta metodologica parrebbe essere l'età: una ricerca

¹ Fabio Caon – Sonia Rutka, 2013, *La glottodidattica ludica*.

² Paola Begotti – Elisabetta Pavan, 2010, *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*.

dimostra che gli apprendenti *over* trenta prediligono i giochi di parole ed esercizi ludolinguistici creativi, mentre i *giovani adulti* rifiutano questa tipologia di attività giudicata infantile non cogliendone gli indubbi vantaggi didattici¹.

Considerate le peculiarità dei corsisti e le grandi potenzialità della didattica ludica, si è scelto spesso di ricorrere al gioco riuscendo a coinvolgerli attivamente in modo efficace e piacevole in attività pratiche anche impegnative che hanno permesso di rendere l'apprendimento significativo, dinamico e allo stesso tempo divertente. Il riscontro è stato in gran parte positivo e non c'è stato quasi mai bisogno di puntualizzare il fine didattico più profondo dei giochi suggeriti.

Si riporta di seguito la descrizione di alcune attività realizzate, evidenziando di volta in volta gli strumenti usati, le eventuali difficoltà riscontrate e il modo in cui potrebbero essere superate e risolte.

Cartelloni. Come già accennato, una delle prime proposte è stata quella che ha portato alla realizzazione di cartelloni con immagini che i corsisti avevano scelto e ritagliato da varie riviste sfogliate durante una visita alla biblioteca del carcere. Ognuno era libero di scegliere la foto che più lo colpiva: si è trattato di immagini che ricordavano loro il proprio Paese, o rappresentazioni di spazi aperti e incontaminati, elementi della natura che esprimevano forza e libertà, o anche problematiche ambientali e sociali come la povertà o la guerra. Accanto a ogni immagine veniva poi scritta una parola o, per chi era in grado di farlo, una frase che indicasse in qualche modo il motivo della scelta. I cartelloni venivano infine firmati da tutti e appesi alle pareti rendendo i corsisti protagonisti di un piccolo cambiamento dell'ambiente circostante. In genere, durante l'esecuzione di questa attività, si ascoltava della musica – sia etnica sia italiana – che si rivelava sempre un potentissimo fattore di aggregazione e contribuiva a rendere questo momento particolarmente piacevole e distensivo, lasciando spazio alle emozioni; la valenza didattica restava tuttavia elevata: il fine dell'apprendimento, la scrittura, di-

¹ Paola Begotti, 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*.

ventava infatti in questo modo personale perché finalmente in funzione dell'esigenza di esprimere una propria idea o una propria emozione e di condividerla con gli altri. Infatti, un apprendimento diventa realmente significativo quando «comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto, in quanto si impegna nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo, ma anche su quello affettivo ed emozionale¹».

Det-tabù Questa attività ludica è una rielaborazione personale che mette insieme una successione di *step* da introdurre man mano che i corsisti familiarizzano con i passaggi precedenti. Ha sempre riscosso un certo entusiasmo rivelandosi un'alternativa divertente e coinvolgente rispetto ai più tradizionali esercizi carta e penna.

1. *Dettato a coppie*: per ogni coppia si dispone un banco in fondo all'aula e uno sul lato opposto. A turno, ciascun membro della coppia sta in piedi e legge la parola scritta su un foglio fissato al banco per scoraggiare la tentazione di spostarlo o mostrarlo al compagno. Deve quindi provare a leggere e a memorizzare la parola che riferirà al partner rimasto seduto dall'altro lato il quale a sua volta dovrà poi scriverla su un nuovo foglio. Chi è in piedi deve quindi anche verificare che il compagno abbia riportato la corretta trascrizione andando eventualmente a ricontrollare in caso di dubbi. I due componenti si scambiano di posto al segnale dell'insegnante cosicché entrambi possano confrontarsi con i diversi ruoli. Questo esercizio serve non solo ad allenare la scrittura e la lettura ma anche a rafforzare la memoria di lavoro indispensabile per poter ricopiare ciò che viene scritto alla lavagna o anche semplicemente per procedere nell'esecuzione di attività più articolate. Finché questo step si propone come esercizio singolo, la docente può assegnare il punteggio alle varie copie dando un punto per ogni parola corretta e, a seconda dei livelli, si può pensare di prevedere dei bonus per chi ha portato a termine il lavoro nel minor tempo possibile.

¹ Carl Ramson Rogers, 1973, *Libertà nell'apprendimento*, p. 8-10.

2. *Ricerca delle immagini*: nel secondo step la coppia dovrà collaborare per ricercare le immagini relative alle parole trascritte a partire da un set di immagini che la docente propone in modo disordinato sulla cattedra. In questo modo si verificherà che abbiano compreso il significato di tutte le parole.
3. *Breve momento di confronto in coppia*: i corsisti tornano al posto per chiarire con il partner di lavoro eventuali dubbi sulle immagini e trovare una breve descrizione o definizione utile per far indovinare quelle parole al resto della classe. Ogni coppia decide di comune accordo su come dividersi a metà la lista di immagini e parole e si prepara allo step successivo.
4. *Tabù*: quando tutti sono pronti, in successione ogni coppia si alza e senza far vedere le immagini che ha in mano cerca di far indovinare le proprie parole agli altri compagni seduti al posto. Chi indovina, prende la carta e alla fine vincerà chi avrà accumulato più immagini. Nelle fasi iniziali si può ricorrere al mimo per sopperire alle carenze lessicali. Questo ha generato di solito, divertimento e sorrisi rendendo il tutto ancora più piacevole.
5. *Confronto finale*: l'insegnante osserva i diversi passaggi e provvede a tenere nota delle parole che comportano più difficoltà, parole che alla fine vengono trascritte alla lavagna e rianalizzate in plenaria. A seconda dei casi e delle situazioni, può essere utile procedere con quest'ultimo passaggio all'inizio della lezione successiva per commentare l'attività e riprendere gli elementi linguistici più rilevanti. È consigliabile far prevalere quanto più possibile la dimensione ludica e piacevole nelle varie fasi, lasciando la trattazione dettagliata degli aspetti didattici a quest'ultimo passaggio.

Cruci-immagine. Sono state elaborate diverse versioni del cruciverba come esercizio utile per la revisione di determinate aree lessicali. All'inizio del percorso, quando il livello della classe era basso, sono state proposte come input soltanto delle immagini associate singolarmente al numero della parola. In questa fase gli schemi sono stati creati dalla docente utilizzando uno dei tanti applicativi a disposizione online, creando in pa-

rallelo una cartella di immagini da visualizzare al pc. Il passo successivo, quando tutti erano in grado di leggere una semplice frase, era quello di inserire delle definizioni molto elementari, proponendo come aiuto un set di immagini stampate, ritagliate e presentate in ordine casuale. Il corsista doveva quindi leggere la definizione e cercare l'immagine-supporto prima di procedere con la trascrizione della parola individuata. In entrambe le versioni l'attività veniva svolta in plenaria e ai corsisti veniva chiesto a turno di alzarsi e scrivere alla lavagna la parola in oggetto. In caso di imprecisioni si chiedeva al resto della classe di supportare il compagno nell'individuazione e nella correzione dell'errore. Una volta che i corsisti avevano familiarizzato con il meccanismo di fondo, si è tentato di rendere più accattivante l'attività proponendola come lavoro collettivo: la classe veniva divisa in squadre e si stampava lo stesso schema per ogni gruppo possibilmente in formato A3. Ovviamente le squadre sono sempre state formate dalla docente e questo ha permesso di distribuire i corsisti in modo equilibrato, tenendo conto dei livelli e delle difficoltà di ciascuno. Appena il primo gruppo completava il lavoro, il gioco veniva interrotto e si provvedeva alla trascrizione alla lavagna di tutte le parole con l'aiuto dei partecipanti, correggendo gli errori in plenaria e conferendo così un punto per ogni parola trascritta in modo esatto.

Presentazioni in PowerPoint. In seguito all'attivazione del progetto che ha consentito di introdurre dei notebook per i corsisti e di utilizzarli durante le lezioni, si è pensato di realizzare dei piccoli dizionari visuali tematici utilizzando le presentazioni in PowerPoint. All'inizio della lezione veniva caricata sul desktop di ogni pc una cartella contenente le immagini legate al tema della giornata. Poi in plenaria la docente dava indicazioni su come procedere per aprire il programma, inserire nella prima slide il titolo, il nome e la data e su ogni slide successiva un'immagine e una casella di testo contenente la parola relativa. Man mano i corsisti hanno appreso a salvare la presentazione, creare una cartella, cambiare il layout della diapositiva, inserire forme, immagini, simboli. Quando è stato affrontato il passaggio dal singolare al plurale è stata selezionata come struttura quella che, dividendo la pagina in due colonne, permetteva facilmente di inserire due immagini e due parole, aggiungendo poi una freccia per indicare il passaggio. Tutto ciò ha per-

messo di accostare l'apprendimento linguistico all'acquisizione delle competenze informatiche di base e, spostando il focus sulle procedure da seguire con il programma, i corsisti non avevano per obiettivo principale lo studio della lingua italiana fine a sé stessa concretizzando l'idea di Krashen per la quale s'impara più facilmente una lingua straniera quando ci si dimentica che la si sta studiando¹. Inoltre, quest'attività si inseriva perfettamente nella gestione della CAD: a chi era a un livello iniziale veniva chiesto di scrivere solo una parola, chi poteva contare su una conoscenza più elevata, provava a scrivere una frase via via più complessa.

I corsisti hanno trovato gratificante l'uso del pc soprattutto alla luce di quel *blackout tecnologico* descritto da Tucciarone (cfr. 7.2), tuttavia molte le difficoltà a livello operativo di cui è necessario tenere conto nella programmazione di queste attività: sono difficoltà imposte dal contesto penitenziario e dai limiti all'uso di internet e di memorie USB. È stato utile assegnare un pc specifico a ogni corsista per ritrovare il lavoro svolto in precedenza anche se, a volte, veniva erroneamente cancellato da altri utenti che ne avevano fatto uso per altre discipline. Sarebbe stato opportuno avere a disposizione una *pen drive* dedicata in cui salvare alla fine di ogni lezione tutto il lavoro svolto. Tutti questi passaggi richiedevano molto tempo mentre una soluzione sarebbe potuta arrivare dalla compresenza di altri docenti o dalla collaborazione di corsisti con competenze informatiche e funzione di tutor.

Indovina chi multietnico. È stata riproposta una variante multietnica del gioco *Indovina chi* con immagini di personaggi provenienti da diversi Paesi, appartenenti a varie fasce d'età e di entrambi i generi, per far esercitare i corsisti nella descrizione fisica delle persone. Questa idea è stata presa in prestito dal progetto *La scatola delle parole*² che ha offerto spunti operativi davvero molto interessanti.

¹ *Principle of forgetting*: «[...] the best input is so interesting and relevant that the acquirer may even “forget” that the message is encoded in a foreign language.» Stephen David Krashen, 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p. 66.

² Progetto realizzato dalla città di Bologna per supportare l'apprendimento dell'italiano da parte di persone analfabete in lingua madre; <http://self22e.self-pa.net/scatolaparole/>

Snakes & Ladders. L'idea di riprendere il celebre gioco di società *Serpenti e scale* è stata offerta dal racconto di un corsista che da bambino trascorrevva intere ore sul tabellone di questo passatempo. Si decideva quindi di riproporlo in classe e di preparare delle carte gioco contenenti domande collegate agli argomenti del corso. Dopo aver tirato i dadi, ai giocatori veniva chiesto di rispondere alle domande che venivano aggiornate mano a mano che si procedeva con il percorso di apprendimento, inserendo aspetti via via più complessi. Era un modo piacevole di fare un riepilogo alla fine della trattazione di un tema specifico e il riscontro da parte dei corsisti alla dinamica ludica risultava essere molto positivo poiché alla dimostrazione della competenza linguistica di ciascuno andava sommata l'alea del gioco.

Canzoni & Immagini. Si tratta di un riadattamento semplificato del classico esercizio di riempimento a partire dal testo di una canzone. Preso atto che i corsisti al livello iniziale avrebbero trovato difficile portare a termine la trascrizione delle parole ascoltando la canzone, per evitare di interrompere la musica compromettendo così il piacere dell'ascolto, venivano inserite ai lati del foglio le immagini relative alle parole mancanti. Così, continuando l'ascolto veniva chiesto ai corsisti di collegare lo spazio vuoto all'immagine corrispondente e solo in un secondo tempo si sarebbero dedicati al completamento del testo. Anche quest'attività può essere svolta a squadre assegnando dei punti sia per il tempo impiegato che per le parole corrette.

9.6 Conclusioni

Alla luce dei due anni di lavoro presso gli istituti penitenziari di Padova si è compreso che insegnare in carcere implica accettare la sfida di trasformare in opportunità i limiti e le difficoltà del sistema. Fuor di retorica, superato il disorientamento iniziale, questo particolare contesto può offrire ai docenti più impegnati un terreno estremamente fertile per la sperimentazione di tecniche e approcci che devono inevitabilmente differenziarsi dalla didattica tradizionale. Come Jim Scrivener¹ afferma,

¹Jim Scrivener, 2011, *Learning teaching*, London, p. 8.

insegnare è essenzialmente una costante *analisi di opzioni disponibili*: il docente può scegliere per ogni lezione quali attività proporre, cosa fare e cosa non fare nel tempo a sua disposizione, guidando i propri corsisti in una direzione piuttosto che in un'altra. Allo stesso tempo è importante che le scelte metodologiche siano esito di un'accurata analisi dello specifico contesto. Per questo motivo confrontarsi con dinamiche distanti da quelle delle *classi tradizionali* è una vera e propria palestra didattica dove sperimentare opzioni meno usuali e perciò più *rischiose*. Queste scelte ci permettono di descrivere percorsi innovativi che possono mettere in discussione la rappresentazione di sé del docente costringendolo a uscire dalla propria *comfort-zone*. Così, a fronte di un costante impegno e di una notevole fatica, insegnare in carcere è un'esperienza che può garantire un percorso di inestimabile crescita professionale e umana. *Docendo discitur*, dunque.

INDICE DELLE NORME CITATE

- CONSIGLIO D'EUROPA, COMITATO DEI MINISTRI, *Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee*, (Adottata dal Consiglio dei Ministri l'11 gennaio 2006, in occasione della 952^{esima} riunione dei Delegati dei Ministri).
- CORTE EUROPEA DEI DIRITTI DELL'UOMO, Sez. II, *Causa Torreggiani e altri c. Italia*, 8 gennaio 2013.
- Costituzione della Repubblica Italiana.
- DAP, Circolare 10 ottobre 1988, 3256/5706, *Tutela della vita e della incolumità fisica e psichica dei detenuti e degli internati. Servizio nuovi giunti*.
- DAP, Circolare 9 ottobre 2003, 3593/6043, *Le Aree educative degli Istituti*.
- DAP, Circolare 14 giugno 2005, 0217584, *L'area educativa: il documento di sintesi ed il patto trattamentale*.
- DAP, Circolare 20 gennaio 2011, 0024103, *Progetto di Istituto: evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di indirizzo per l'anno 2011*.
- DAP, Circolare 18 luglio 2013, 3649/6099, *Realizzazione circuito regionale ex art.115 DPR 30 giugno 2000 n. 230: linee guida sulla sorveglianza dinamica*.
- DAP, Circolare 20 febbraio 2014, 3654/6104, *Disposizioni in materia di trasferimenti dei detenuti*.
- DAP, Circolare 23 ottobre 2015, 3663/6113, *Modalità di esecuzione della pena*.
- DAP, Circolare 31 marzo 2017, 0112421, *Ridenominazioni corrette di talune figure professionali ed altro in ambito penitenziario*.
- DAP, 2006, *Le Regole Penitenziarie Europee*. Allegato alla Raccomandazione R(2006)2 Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa l'11 gennaio 2006.
- Decreto Legislativo del Capo Provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, *Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo*.
- Decreto Legislativo 30 ottobre 1992, n. 443, *Ordinamento del personale del Corpo di polizia penitenziaria, a norma dell'art. 14, comma 1, della legge 15 dicembre 1990, n. 39*.
- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*.

- Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4, commi 58 e 68, della Legge n. 92/12*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104, *Programmi della Scuola Elementare*.
- Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Decreto Presidente della Repubblica 31 Agosto 1999, n. 394, e succ. mod., *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*.
- Decreto Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.
- Decreto Presidente della Repubblica 28 dicembre 2000, n. 445, *Testo unico delle disposizioni legislative e regolamentari in materia di documentazione amministrativa*.
- Decreto Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge del 6 agosto 2008, n. 133*.

- Dip.to Pubblica Sicurezza D.ne C.le Pol. Stradale Ferroviaria, Frontiera e Postale, 2001, Circ. P.N. 300/C/2001/3595/A/L264/1^ Div.Roma, 4.9.2001 rif. Cat. A 12/2001 Str. del 15.06.2001, *Rinnovo permessi di soggiorno a detenuti*.
- Legge 3 aprile 1958, n. 535, *Istituzione delle scuole elementari carcerarie*.
- Legge 3 febbraio 1963, n. 72, *Istituzione di un ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie*.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.
- Legge 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*.
- Legge 15 dicembre 1990, n. 395, *Ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria*.
- Legge 30 luglio 2002, n. 189, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo*.
- Legge 30 dicembre 2004, n. 311, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2005)*.
- Legge 23 dicembre 2005, n. 266, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2006)*.
- Legge 15 luglio 2009, n. 94, *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica*.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.
- MIN. GIUSTIZIA, Dir. Gen. Det. e Trattamento Ufficio V, 2016, Circolare 20.07.2016, *Premi di rendimento scolastico ex DPR 230/2000 in relazione al nuovo ordinamento dell'istruzione degli adulti ai sensi del DPR 263/2012 e delle Linee Guida definite con Decreto Interministeriale 12 marzo 2015*.
- MIN. INTERNO, Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010, *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94 /2009*.
- MIUR – MEF, Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*.
- MIUR – MIN. GIUSTIZIA, Protocollo d'intesa 23 maggio 2016, *Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia*.

- MIUR, Decreto Ministeriale n. 663 del 1 settembre 2016, *Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche nonché per la determinazione delle misure nazionali relative la missione Istruzione Scolastica, a valere sul Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche.*
- MIUR, Nota 22381 del 31 ottobre 2019, *Istruzione degli adulti e apprendimento permanente. Valutazione e certificazione nei percorsi di istruzione degli adulti. Disposizioni a carattere transitorio per l'a.s. 2019/2020.*
- MIUR USR VENETO – CENTRO GIUSTIZIA MINORILE VENEZIA, 2017, *Protocollo d'intesa in tema di Istruzione e Formazione di Minori / Giovani Adulti in Area Penale Interna ed Esterna.*
- MIUR USR VENETO – PRAP TRIVENETO – UIEPE, 2017, *Protocollo d'intesa in tema di Istruzione e Formazione degli Adulti in Area Penale Interna ed Esterna.*
- MPI, Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n.139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.*
- MPI, Decreto Ministeriale 25 ottobre 2007, *Criteri generali per il conferimento dell'autonomia di cui al DPR n. 275/99 ai "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti".*
- MPI, Direttiva ministeriale n. 22 del 6 febbraio 2001, *"Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza Unificata il 2 marzo 2000".*
- MPI, Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997, *Educazione in età adulta, istruzione e formazione.*
- ONU, Risoluzione 30 agosto 1955, *Regole Minime per il Trattamento dei Detenuti.*
- PARLAMENTO EUROPEO e CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, 2006, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE.*
- POOR LAW AMENDMENT ACT 1834, *An Act for the Amendment and better Administration of the Laws relating to the Poor in England and Wales.*
- Proposta di legge n. 3785, *Modifiche agli articoli 52 e 59 del codice penale in materia di legittima difesa, XVII Legislatura.*
- WORKHOUSE TEST ACT, 1722-3, *An Act for amending the Laws relating to the Settlement, Employment, and Relief of the Poor.*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., 2012, “La radicalizzazione del terrorismo islamico. Elementi per uno studio del fenomeno di proselitismo in carcere”, *Quaderni ISSP*, 9, Roma.
- AA.VV., 2012, *The Art Box Postcards*, London-New York.
- AA.VV., 2014, *Concept Asterion 8640*, Bruxelles.
- AA.VV., 2015, “La salute dei detenuti in Italia: i risultati di uno studio multi-centrico”, *Documenti dell’Agenzia Regionale di Sanità della Toscana*, 83.
- AEBI M.F. – TIAGO M.M. – BURKHARDT C., 2016, *SPACE I – Council of Europe Annual Penal Statistics. Prison populations. Survey 2015*, Strasbourg.
- ANASTASIA B. – GAMBENZA M. – RASERA M., 2013, “La presenza straniera negli anni della crisi. Il contesto d’indagine”, in: Sacchetto D. – Vianello F.A., (a cura di), *Navigando a Vista. Migranti nella crisi economica tra lavoro e disoccupazione*, Milano, pp. 21-52.
- ANCERMET F. – MAGISTRETTI P., 2008, *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neuronale e inconscio*, Torino.
- ANDERSON M. L. – LINDEMAN E. C., 1927, *Education Through Experience*, New York.
- ASSENZIO E., 2015, “Didattica dell’Italiano Ls in contesti plurilingui”, *Bollettino ITALS*, XIII, 59, Supp.to Rivista *EL.LE*.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino.
- BALBONI P.E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino.
- BARBETTA P., 2000 “Abitare due dimore. Migrazioni, bilinguismo e psicodiagnosi”, in: Basso P. – Perocco F., (a cura di), *Immigrazione e trasformazione della società*, Milano, pp. 203-25.
- BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia.
- BEGOTTI P. – PAVAN E., 2010, “L’acquisizione del lessico nell’apprendimento dell’italiano L2”, *Atti del XIX convegno nazione ILSA*, Firenze.
- BENUCCI A., 2007, (a cura di), *Italiano libera-mente. L’insegnamento dell’italiano a stranieri in carcere*, Perugia.
- BENUCCI A. – GROSSO G., 2015, *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Ospedaletto-Pisa.

- BERTOLOTTO G., 2013, "Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino", *ELLE*, v. 2, n. 3.
- BERZANO L., 1994, *La pena del non lavoro*, Milano.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari.
- BICHI R., 2011, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma.
- BONGIORNO C., 2017, "Istituzioni penali e cambiamento", in: Garro M. – Pace F., *Sorveglianza dinamica e regime aperto. Cambiamenti normativi, organizzativi e psicosociali*, Milano, pp.145-54.
- BORIO M. – RICKLER P., 2011, *Piano Piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*, Milano.
- BROOKFIELD S., 1984, "The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education", *Adult Education Quarterly*, n. 4, pp. 185-97.
- BROOKFIELD S., 2001, "Eduard Lindeman", in: Jarvis P., (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, London, pp. 94-112.
- CALAPRICE S., 2010, *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Bari.
- CALVINO I., 1985, *Il cavaliere inesistente*, Milano.
- CALVINO I., 1995, *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Milano.
- CAMPAGNOLI G., 2007, *L'architettura della scuola. Un'idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*, Milano.
- CAON F., 2006, (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia.
- CAON F. – RUTKA S., 2013, "La glottodidattica ludica", modulo telematico Laboratorio Itals, Venezia: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf.
- CAON F., 2016, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino.
- CAON F. – TONIOLI V., 2016, "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa", in: Melero Rodriguez C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, pp. 137-54.
- CARDINI F., 2016, «L'Islam è una minaccia» (Falso!), Roma-Bari.
- CARDONA M., 2001, *Il Ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino.

- CASTLES S. – KOSACK G., 1984, (a cura di Roditi G.), *Immigrazione e struttura di classe in Europa occidentale*, Milano.
- CHINI M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma.
- CHOMSKY N., 1981, *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, Berlin, 1993.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, Scandicci-Firenze.
- CLEMENTI C., 2008, “Il disagio della detenzione multietnica: la sfida del multiculturalismo nel carcere”, in: Pajardi D., (a cura di), *Oltre a sorvegliare e punire*, Milano, pp. 401-24.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano.
- CONTESSA G., 1982, “L'operatore sociale cortocircuitato: la *burning-out syndrome* in Italia”, *Animazione Sociale*, 42/43, nov. 1981/feb. 1982, pp. 29-41.
- CORDER S.P., 1967, “The significance of learner's errors”, *International Review of Applied Linguistics*, v. 5, n. 4, pp.161-70.
- D'ANNUNZIO B. – DELLA PUPPA F., 2006, “Un modello operativo: l'unità differenziata stratificata” in: Caon F., (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Perugia.
- DE BONO E., 2008, *Buona idea! Esercizi per il pensiero creativo*, Trento.
- DE MAURO T., 2002, *Progetto di semplificazione del linguaggio. Manuale di stile*.
- DE MAURO T., 2014, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari.
- DE MAURO T., 2016, (a cura di), *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, www.internazionale.it
- ENTI CERTIFICATORI ITALIANO L2, 2011, (a cura di), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A1*.
- ENTI CERTIFICATORI ITALIANO L2, 2011, (a cura di), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A2*.
- ENTI CERTIFICATORI ITALIANO L2, 2016, (a cura di), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*.
- ENTI CERTIFICATORI ITALIANO L2, 2016, (a cura di), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B1*.

- FABINI G., 2018, “Sorveglianza dinamica”, in: Antigone Ass., (a cura di), *Un anno in carcere - XIV rapporto sulle condizioni di detenzione*.
- FARAH A. – SAID M. – KARIM R.N. – EDUARD S.K., 2004, *The Dictionary English-Arabic*, Beirut.
- FAVARO G., 1996, “Immigrati adulti e bambini: diritto alla comunicazione ed allo scambio tra culture. Le azioni di alfabetizzazione, formazione e l’educazione interculturale nel progetto regionale”, in: Pepa L., (a cura di), *Immigrati e comunità locali*, Milano.
- FORTIS D., 2003, “Plain Language: quando le istituzioni si fanno capire”, *I quaderni del Mds*.
- FORTIS D., 2005, “Il linguaggio amministrativo italiano”, *Revista de Llengua i Dret*, n. 43, pp. 47-116.
- GABBARI M. – GAGLIARDI R. – GAETANO A. – SACCHI D., 2016, “Lo “spazio d’azione”, uno strumento per insegnare – Rivoluzionare lo “spazio-aula-scuola” per una didattica attiva”, *Bricks*, 6, 1, pp. 51-71.
- GASS S. M. – SELINKER L., 2008, *Second Language Acquisition: An introductory course*, New York.
- GEREMEK B., 1988, *La pietà e la forca. Storia della miseria e della carità in Europa*, Roma-Bari.
- GESSNER R., 1956, *The Democratic Man. Selected Writings of Eduard C. Lindeman*, Boston.
- GHIDINI A., 2016, “Dalla definizione degli approcci metodologici all’osservazione diretta: la scuola in carcere *entre les murs*”, *Formazione, lavoro, persona*, 17, Bergamo, pp. 177-91.
- GINSBORG P., 1989, *Storia d’Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Torino.
- GONNELLA P., 2016, *Tutti i numeri sugli stranieri in carcere in Europa (e in Italia)*, www.openmigration.org
- GRAY W.S., 1969, *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, Paris.
- GUOLO R., 2016, “Il terrorismo e la mina delle carceri”, *La Repubblica*, 17 agosto.
- HAN Z.H., 2004, *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon.
- HAN Z.H., 2009, “Interlanguage and Fossilization: Towards an Analytic Model”, in: Wei L. – Cook V., (eds.), *Contemporary Applied Linguistics*, v. 1, London, pp. 137-62.

- HEINE B. – NURSE D., 2000, (eds.), *African Languages. An Introduction*, Cambridge.
- IDOS, 2016, *Dossier Statistico Immigrazione 2016*, Roma.
- IDOS, 2019, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma.
- ILLERIS K., 2013, “L’apprendimento degli adulti”, <http://www.laricerca.loescher.it>
- ISTAT, “Bilancio Demografico Nazionale Anno 2018”, <https://www.istat.it>
- ISTITUTO PER L’ORIENTE, 1966-1993, *Vocabolario Arabo-Italiano*, Roma.
- KHADER B., 1994, “Le migrazioni nel Mediterraneo: i cordoni sanitari e il rifiuto dell’alterità”, *Studi Emigrazione*, XXXI, n. 114, pp. 238-50.
- KNOWLES M.S., 1997, *Quando l’adulto impara*, Milano.
- KNOWLES M.S.– HOLTON E.F.III – SWANSON R.A., 2005, *The Adult Learner*, Burlington, MA.
- KNOWLES M.S. – HOLTON E.F.III – SWANSON R.A., 2008, *Quando l’adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano.
- KRASHEN S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Internet edition, 2009.
- KRASHEN S.D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.
- LADO R., 1957, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor.
- LANDIS D. – BENNETT J. – BENNETT M., 2004, *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks CA – London.
- LEWIN K., 1939, “Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods”, *American journal of sociology*, v. 44, n. 6, pp. 868-96.
- LONG M. H., 1996, “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”, in: Ritchie W.C. – Bathia T.J., (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, pp. 413-68.
- LORENZONI F. – MARTINELLI M., 1999, *Saltatori di muri. La narrazione orale come educazione alla convivenza. Esperienze interculturali di incontro tra stranieri e italiani nella scuola e nel teatro*, Cesena.
- MACULAN A., 2019, “Non solo detenuti: chi lavora nelle nostre carceri?”, *Il carcere secondo la Costituzione. XV rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, pp. 223-32.
- MALVEZZI P., 1974, *La scuola in carcere*, Milano.
- MARESCOTTI E., 2012, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano.

- MARGARA A., 2015, *La giustizia e il senso di umanità. Antologia di scritti su carcere, opg, droghe e magistratura di sorveglianza*, Corleone F., (a cura di), Fiesole.
- MAROTTA G., 1995, *Immigrati: devianza e controllo sociale*, Padova.
- MARUYAMA M., 1974, “Paradigmatology and its Application to Cross-Disciplinary, Cross-Professional and Cross-Cultural Communication”, *Dialectica*, v. 28, n. 3/4, pp. 135-96.
- MASSARO S., 2010, “Istruzione, scuola e carcere: il trattamento”, in: Calaprice S., *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Bari, pp. 185-201.
- MERLO F., 2017, *Sillabario dei malintesi: Storia sentimentale d'Italia in poche parole*, Venezia.
- MIGLIORI S., 2007, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Roma.
- MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma.
- MINUZ F. – BORRI A. – ROCCA L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'AI*, Torino.
- MION G., 2007, *La lingua araba*, Roma.
- MONASTA A., 1997, *Mestiere: progettista di formazione*, Roma.
- MOTTANA P., 1993, *Formazione e affetti*, Roma.
- MUSSO D., 2008, “Detenuti immigrati, risorse e criticità del mondo carcere”, in: Pajardi D., (a cura di), *Oltre a sorvegliare e punire*, Milano, pp. 371-99.
- NUCCETELLI G., 2000, (a cura di), *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*, Milano.
- OECD, 2013, *PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, www.isfol.it/piaac
- ORLETTI F., 2000, *La conversazione diseguale*, Roma.
- PACE E. – GUOLO R., 1998, *I fondamentalismi*, Roma-Bari.
- PAPA N., 1999, “Immigrati e alfabetizzazione”, in: Boriani M., *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, pp. 171-8.
- PARENTE M., 1990, “Gli alunni in difficoltà: situazioni di handicap e situazioni di svantaggio nella scuola elementare”, in: AA.VV., *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 53, Roma, pp. 141-59.
- PIRÈ V., 2014, *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*, Roma.

- PITTAU F. – DI SCIULLO L. – IAFRATE P., 2019, “La criminalità degli stranieri e degli italiani: linee per un corretto confronto” in: IDOS, Centro Studi e Ricerche, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, pp. 200-3.
- POLLINI G. – SCIDÀ G., 2002, *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Milano.
- QUASSOLI F. – VENZO C., 1997, *La formazione linguistica per stranieri. Dare voce ai diritti e alle risorse*, Milano.
- RAMSTEIN A-M. – AREGUI M., 2014, *Prima dopo*, Milano.
- REZZARA A., 1994, “Le rappresentazioni della formazione”, in: Massa R. – Mottana P. – Rezzara A., *La migrazione educativa*, Milano, pp. 137-72.
- RHAZZALI M.K., 2010, *L’Islam in carcere. L’esperienza religiosa dei giovani musulmani nelle prigioni italiane*, Milano.
- RHAZZALI M.K., 2014, “I musulmani e i loro cappellani. Soggettività, organizzazione della preghiera e assistenza religiosa nelle carceri italiane”, in: Angelucci A. – Bombardieri M. – Tacchini D., (a cura di), *Islam e integrazione in Italia*, Venezia.
- RICCI A. – SALIERNO G., 1971, *Il carcere in Italia*, Torino.
- ROGERS C. R., 1973, *Libertà nell’apprendimento*, Firenze.
- ROMANIA V., 2004, *Farsi passare per italiani*, Roma.
- RONCO D., 2016, “La competizione tra i reclusi. L’impatto della scarsità di risorse e della logica del beneficio sulla comunità carceraria”, *Etnografia e ricerca qualitativa*, v. 9, n. 2, pp. 211-26.
- ROSENBERG M.B., 2003, *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Reggio Emilia.
- RUDVIN M., 2013, “L’uso di lingue veicolari per l’interpretariato e mediazione nel settore legale. I vantaggi derivanti dall’uso dell’inglese e di altre lingue franche: con una nota di cautela”, in: Rudvin M. – Spinzi C., (a cura di), *Mediazione linguistica e interpretariato. Regolamentazione, problematiche presenti e prospettive future in ambito giuridico*, Bologna, pp. 213-40.
- SANDERS E.F., 2016, *Tagliare le nuvole col naso. Modi di dire dal mondo*, Milano.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino.
- SANTIPOLO M., 2004, “Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale”, in: Santipolo M. – Tosini M. – Tucciarone S., *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Venezia, pp. 15-41.

- SANTIPOLO M. – TUCCIARONE S., 2004, “Semi-dialettologia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti”, in: Albano Leoni F., (a cura di), *Il parlato italiano: atti del convegno nazionale*, Napoli, 13-15 febbraio 2003.
- SARZOTTI C., 1999, “Codice paterno e codice materno nella cultura degli operatori penitenziari”, in: Favretto A.R. – Sarzotti C., (a cura di), *Le carceri dell’AIDS. Indagine su tre realtà italiane*, Torino.
- SARZOTTI C., 2007, “I medici penitenziari tra istanze securitarie e paradigma del rischio”, in: Esposito M., (a cura di), *Malati in carcere. Analisi dello stato di salute delle persone detenute*, Milano, pp. 160-94.
- SBRACCIA A., 2007, *Migranti tra mobilità e carcere. Storie di vita e processi di criminalizzazione*, Milano.
- SCALZO R.A., 1998, “L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa”, in: Serra Borneto C., (a cura di), *C’era una volta il metodo*, Roma, pp. 137-71.
- SCANDOLA L., 2012, “Insegnare nei ‘mondi di confine’: l’esperienza di un’insegnante di italiano L2 in carcere”, *EL.LE*, v. 1, n. 3, suppl.to on-line.
- SCHIZZEROTTO A. – BARONE C., 2006, *Sociologia dell’istruzione*, Bologna.
- SCHUMANN J. H., 1978, “The Acculturation Model for Second-Language Acquisition”, in: Gingràs R., (ed.), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, pp. 27-49.
- SCHUMANN J. H., 1986, “Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 7, n. 5, pp. 379-92.
- SCIUTI RUSSI G. – CARMIGNANI S., 2015, *La formazione in contesto penitenziario. Percorsi di lingua e insegnamento a detenuti stranieri adulti*, Ospedaletto-Pisa.
- SCRIVENER J., 2011, *Learning teaching*, London.
- SELINKER L. 1972, “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-31.
- SOBRERO A.A., 1997, “Lingue speciali”, in: Sobrero A.A., (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo: La variazione e gli usi*, Roma-Bari, pp. 237-77.
- STATI GENERALI DELL’ESECUZIONE PENALE, 2015-2016, *Documento finale*, <https://www.giustizia.it>
- SUSI F., 1989, *La domanda assente. Un’azione collettiva di formazione in un’area interna della Basilicata*, Roma.

- SUSI F., 1991, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Milano.
- TARARÀ P., 2013 “Vissuti in transito: una ricerca etnografica sulla condizione del detenuto migrante”, in: AA.VV., *Essere stranieri in carcere. Contributi per una conoscenza del fenomeno nel sistema penitenziario*, Quaderni ISSP, 12, Roma, pp. 65-89.
- TARONE E., 2006, “Interlanguage”, in: Brown K., (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed., 4, Oxford, pp.747-52.
- THE DAILY TELEGRAPH, 2013, “Woolwich attack: The terrorist’s rant”, 23rd May.
- TORRENTE G., 2016, “*Saper farsi la galera*. Pratiche di resistenza (e di sopravvivenza) degli immigrati detenuti”, *Sociologia del diritto*, 1, pp. 109-33
- TORRENTE G., 2019, “Il sistema dell’esecuzione delle pene e il nuovo protagonismo del carcere”, *Diritto Penale e Uomo*, pp. 1-13.
- TOSI A., 1995, *Dalla madrelingua all’italiano: lingua ed educazione linguistica*, Scandicci-Firenze.
- TOUGH A., 1971-1979, *The adult’s learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*, Toronto.
- TUCCARONE S., 2000, “Gli adulti nelle scuole carcerarie”, in: Balboni P.E., (a cura di), *Alias. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, pp. 148-58.
- TUCCARONE S., 2002, “Insegnare L2 ad adulti immigrati”, in: *Master Itals*, Università Ca’ Foscari Venezia, (modulo on line).
- TUCCARONE S., 2003a, “Italiano L2 in carcere”, *In.It*, 10, pp. 20-3.
- TUCCARONE S., 2003b, “L’interlingua degli immigrati. Alcune note sull’uso degli appellativi”, *Atti del xxxvi Congresso Internazionale di Studi di Bergamo (26-28 settembre 2002) della Società Linguistica Italiana*, pp. 369-80.
- TUCCARONE S., 2004a, “Adulti stranieri in formazione”, in: Santipolo M. – Tosini M. – Tucciarone S., *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Venezia, pp. 69-108.
- TUCCARONE S., 2004b, *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti interazionali nel Veneto*, Venezia.
- TUCCARONE S., 2013, (a cura di), *Insegnare italiano nel Regno Unito. L’esperienza degli insegnanti MAE nei corsi*, Venezia.
- TUCCARONE S., 2017, (a cura di), *Carcere e scuola. Italiano L2 dentro*, Padova.
- TUCCARONE S., 2018, “Teaching Italian as a Second Language in Prison”, *International Conference in Training and Inclusion Adult Education and Experiences For Employment*, Lisbon 4th/6th July 2018, pp. 73-80.

- TUCCIARONE S., 2019, (a cura di), *Esecuzione penale esterna e rientro in formazione degli adulti*, Padova.
- VERDOLINI V., 2017, “Atlante carcerario, il contenitore di marginalità”, in: Antigone, *Torna il carcere. XIII rapporto sulle condizioni di detenzione*, Roma, www.associazioneantigone.it
- VIANELLO F., 2012, *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Roma.
- VILLARINI A., 2001, “La didattica dell’italiano agli immigrati stranieri in Italia e a Roma”, in: Barni M. – Villarini A., (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Milano, pp. 45-58.
- VILLARINI A., 2013, “La diversità linguistica in aula, tra politiche linguistiche e scelte metodologiche”, *Studi Emigrazione*, 191, pp. 461-79.

INDICE ANALITICO

- AAL*; 97
Acquiescenza; 44; 103
Acquisizione
– L2; 124
– L2 in contesto migratorio; 107; 110
– L2 in contesto spontaneo; 86; 89; 112
– linguistica; 107
Addetto
– alla cucina; 41
– alla distribuzione pasti; 41
– alla spesa detenuti; 41
– alle pulizie; 41
Adulti
– corso di lingue; 122
– educazione degli; 34; 44; 63; 97; 103
Aebi M.F.; 16
Agenda nascosta; 73
Albanesi; 88
Alberoni F.; 87
Alfabetismo; 96
– L1; 46
Alfabetizzazione; 7; 94; 95; 98
– alla multimedialità; 96
– corsi di; 91
– culturale; 96
– culturale prima; 95; 97
– e apprendimento della lingua italiana;
97; 98
– finanziaria; 91
– funzionale; 96; 97; 100
– informatica; 91
– lingua inglese; 91
– linguistica; 97; 98
– percorsi di; 57; 98
– primaria funzionale; 96
– ritorno; 96
– scientifica; 91
– stigma; 98
Algeria; 78
Allocutivo; 41
Alphabétisation; 92
Analfabetismo; 130
– funzionale; 95
– primario; 91; 94; 99; 129
– strumentale; 91
Anastasia B.; 111
Ancermet F.; 136
Anderson M.L.; 63
Andragogia
– approccio; 63; 67
– contesto; 70
– criteri; 7
– docente; 66
– modello; 64
– principi; 63
– relazione; 31
Andragogy; 63
Anticipatory socialization; 87
Antigone XIII Rapporto; 18
Antilingua; 100
Appellativo
– agente; 117
– appuntato; 117
– assistente; 117
– guardia; 117
– secondino; 117
– superiore; 117
Apprendimento
– linguistico; 88
– meccanismi di difesa; 138
– resistenza; 138
Arabi; 88
Arabo
– lingua scopi liturgici; 66
– varietà; 66
– varietà magrebine; 77
Area pedagogica; 29; 103; 110
Area sicurezza; 25; 76
Aregui M.; 140
ARS Toscana; 22
Asimmetria; 72
– docente / corsista; 122
– docente / discente; 73
– libero / ristretto; 73

- nativo / non nativo; 73
- operatore / detenuto; 73
- pedagogica; 72
- relazione; 67
- Assenzio E.; 144
- Assimilazione; 88
- Atteggiamento. *Vedi* Modello di acculturazione di Schumann
- Baglioni G.; 87
- Balboni P.E.; 102; 119; 121; 122; 124; 152
- Barbetta P.; 69
- Barone C.; 95; 98
- Begotti P.; 159
- Bellingreri A.; 30
- Benessere. *Vedi* Dimensioni della Variazione Culturale
- Bengalesi; 88
- Bennett J.; 135; 137
- Bennett M.; 135; 137
- Benucci A.; 27; 77
- Bertolotto G.; 98
- Berzano L.; 20
- Bettoni C.; 87
- Bichi R.; 45
- Bilinguismo; 69
 - debole dialetto / lingua nazionale; 112
 - sbilanciato; 143
- Bisogni; 34; 111
 - analisi dei; 104
 - attribuzione dei; 102; 103
 - comunicativi; 107
 - formativi; 99
 - impliciti; 56; 58
 - linguistici; 102; 103; 104; 106
- Boev E.; 7
- Bongiorno C.; 58; 60
- Borio M.; 138
- Borri A.; 99
- Brookfield S.; 63; 72
- Built-in syllabus*; 71
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; 93
- Burkhardt C.; 16
- Burning-out syndrome*; 31
- CAD; 153
- Calvino I.; 25; 100; 101
- Camera di pernottamento; 41
- Cameron D.; 82
- Canada; 92
- Cardini F.; 81
- Cardona M.; 151
- Carmignani S.; 33
- Casario; 41
- Casaro; 41
- Case di lavoro; 15
- Castles S.; 112
- Categorizzazione; 20
- Cella; 41
- Chalk and talk*; 118
- Chiusura. *Vedi* Modello di acculturazione di Schumann
- Chomsky N.; 151
- Ciliberti A.; 104
- Cinesi; 88
- Clementi C.; 85
- Cloze*; 121; 122
- Codice paterno custodiale; 38
- Coesione e dimensione. *Vedi* Modello di acculturazione di Schumann
- Colletti bianchi*; 16
- Compagno di socialità; 41
- Competenza
 - linguistica; 72
 - sociolinguistica; 71
- Competenze
 - certificato delle; 40
 - certificazione delle; 37
 - chiave; 36
 - *sociali e civiche*; 37
- Comportamento
 - assimilato; 88
 - giudizio sul; 36; 37
- Comunicazione
 - carcere; 105; 121
 - facilità; 28
 - *idraulica*; 71
 - interculturale; 9
 - istituzionale e pubblica; 100
 - natura cooperativa della; 105

- *nonviolenta*; 140
- ristretti / intervistatori; 48
- strumenti di; 42
- successo della; 105; 106
- tecnologie della; 91; 122
- Conformità. *Vedi* Dimensioni della
- Variazione Culturale
- Congruenza culturale. *Vedi* Modello di
- acculturazione di Schumann
- Contessa G.; 31
- Contesto sociale; 111
- Corder S.P.; 71; 85; 147
- Corpo degli Agenti di Custodia; 27; 117
- Corpo di Polizia Penitenziaria; 27; 105; 117
- Corsi
 - abbandono dei; 7
 - committenza; 34
 - d'istruzione per soggetti analfabeti, privi di titolo di studio, analfabeti di ritorno, (scuola media); 96
 - d'istruzione per soggetti analfabeti, scarsamente alfabetizzati e analfabeti di ritorno (scuola elementare); 96
 - della scuola dell'obbligo; 57
 - denominazione; 97
 - distribuzione annuale; 44
 - esclusione dai; 57
 - frequenza; 44; 55
 - iscrizione ai; 41
 - liste d'ammissione; 56
 - livelli QCER; 44
 - multilivello; 44
 - organizzazione; 44
 - professionali; 109
 - reputazione; 55
 - rinuncia volontaria; 57
- Corsista
 - atteggiamenti; 36; 39
 - comportamento; 36
 - mutamenti della personalità; 39
 - profilo; 39; 40
- Costituzione della Repubblica italiana; 57
- CPIA; 28; 98
- Crediti
 - riconoscimento e valutazione; 45
- CRID; 26
- Crossword*; 121
- CTP; 34; 63; 97
- Cuciniere; 41
- D'Annunzio B.; 154
- Dama di compagnia; 41
- De Bono E.; 139
- De Mauro T.; 100; 101
- Della Puppa F.; 154
- Di Sciullo L.; 18
- Dialogo; 122
- Differenza di genere; 73; 132
- Dimensioni della Variazione Culturale; 135
- Dir. Min. 22/2001, MPI; 96
- Diritto
 - all'istruzione; 57
 - alla difesa; 117
 - alla formazione permanente; 96
 - allo studio; 57
 - di cittadinanza; 96
- Discarica sociale; 17; 19
- Disfunzionalità
 - carcere; 31
 - istituzione penitenziaria; 16; 20
 - scuola; 30
- Distanza
 - culturale; 87; 89
 - emotiva; 27
 - filologica; 89
 - linguistica; 107
 - sociale; 87; 107
 - sociolinguistica; 89; 107
 - storica; 89
 - tipologica; 89
- Distanza culturale e sociolinguistica; 89; 90
- Disturbi
 - affettivi psicotici; 21
 - da dipendenza da sostanze; 21
 - della personalità e del comportamento; 21
 - depressivi non psicotici; 21
 - mentali alcol-correlati; 21
 - mentali nelle carceri; 21

- nevrotici-reazioni di adattamento; 21
- Diversità. *Vedi* Dimensioni della
- Variatione Culturale
- DLGS 13/2013; 36
- DLGS 286/1998; 98; 116
- DLGS 297/1994; 96
- DLGS 443/1992; 35
- DLGS 62/2017; 37
- DLGS Capo Provvisorio dello Stato 1599/1947; 95
- DM 25 ottobre 2007, MPI; 97
- DM 4 giugno 2010, Min. Interno; 112
- Docente
 - adattamento; 27
 - aspettative; 34; 103
 - autostima; 30
 - *burn-out*; 31
 - competenze; 28; 31
 - continuità; 30
 - desiderio manipolatorio del; 33
 - empatia; 29; 44; 133; 138; 140
 - miti del formatore; 33
 - *ospite*; 27
 - percezione d'efficacia; 30
 - percezione del ruolo; 33
 - *perifericità*; 70
 - perquisizione; 25
 - *reattività operativa*; 122
 - schema attributivo; 31
 - vulnerabilità; 29
- Domandina; 41; 43
- Dominanza sociale. *Vedi* Modello di acculturazione di Schumann
- Dossier Statistico Immigrazione; 18
- DPR 104/1985; 95
- DPR 230/2000; 35; 38; 114
- DPR 263/2012; 36; 97
- Drammatizzazione; 122
- Elissar Zakaria Khoury; 135
- Empatia; 26; 30
- Empowerment*; 100; 102
- Enciclopedia*; 122
- Équipe; 34; 35
- Esecuzione penale esterna; 18; 39
- istruzione adulti; 39
- Expulsione; 116
- Etnocentrismo; 38
- Fabini G.; 59; 60
- Favaro G.; 34
- Filtro affettivo; 122
- Fincantieri; 112
- Formazione; 111
 - destinatari svantaggiati; 110
 - educante; 28
 - impostazione economicista; 110; 111
 - impostazione utilitaria; 110
 - integrata; 27
 - linguistica; 111
 - permanente; 96
 - professionale; 32; 63
 - progettazione; 110
 - psicoanalisi della; 33
 - scolastica; 22
 - superiore; 22
- Fortis D.; 42; 100
- Forza lavoro; 15
- Fossilizzazione; 107; 144
- Francese
 - lingua franca; 85
- Francia; 111
- Funzionario
 - di servizio sociale; 34
 - giuridico-pedagogico; 26; 34; 35
- Gagnor R.; 123
- Gambia; 66
- Gambuzza M.; 111
- Garro M.; 174
- Gass S.M.; 85
- Geremek B.; 15
- Germania; 16
- Gessner R.; 66; 72
- Ghidini A.; 38
- Ginsborg P.; 86
- Gonnella P.; 18; 20
- GOT; 29; 34; 35; 39
- Gray W.S.; 94
- Grosso G.; 27; 77
- Gruppo
 - dei nativi; 88
- Guolo R.; 79; 80

- Han Z.H.; 85; 107
 Heine B.; 78; 84
 Hubertus P.; 95
 Iafrate P.; 18
 Identità; 67
 – adulta; 97
 – culturale; 107
 – difesa della; 48
 – linguistica; 107
 – sociale; 107
 Idraulico; 41
 IEA; 98
 Illeris K.; 138
 Industrializzazione; 16
 Inghilterra; 15; 81
 Inglese
 – lingua franca; 77; 84; 85
Intake; 144
 Integrazione; 99; 102
 – degli immigrati; 87
 – linguistica; 97
 Interazione; 48; 87; 117
 – apertura; 117
 – d’aula; 71; 72; 82
 – fra pari; 70
 – nativo / non nativo; 105; 107
 – tra stranieri; 78
 Interferenza; 107
 Interlingua; 85; 105; 117; 118; 119
 Internet; 122
 Islam; 80; 81
 Isola linguistica; 112
 ISTAT; 75; 76
 Istituti
 – di prevenzione e pena; 76; 77; 124
 Italiano
 – apprendimento; 103
 – L2; 122
 – lingua franca; 121
 – varietà regionali; 76
Kafir; 80
 Khader B.; 80
 Knowles M.S.; 63; 66; 67; 68; 72; 111
 Kosack G.; 112
 Krashen S.D.; 151; 156; 164
 Lado R.; 144
 Landis D.; 135; 137
Langue; 118
 Lavorante; 41
 Lavoratore; 41
 Lavoro; 116
 – datori di; 110
 – rapporto di; 110
 Lee Rigby; 81
 Legge 189/2002; 116
 Legge 311/2004; 101
 Legge 395/1990; 27
 Legge 535/1958; 95
 Legge 72/1963; 95
 Legge 92/2012; 45
 Legge 94/2009; 98
 Legge sui poveri; 15
 Lessico carcerario; 42
 Lettoscrittura; 136; 140
 Lewin K.; 146
 Libia; 79
 Lindeman E.C.; 63; 66; 72
 Lingua
 – arabo; 46; 79
 – autoctona; 22
 – berbero; 66
 – cinese; 46
 – coloniale; 78
 – co-ufficiale; 78
 – del corsista; 48
 – di rilevanza regionale; 78
 – franca; 77; 105
 – inglese; 66
 – madre; 28; 46; 48; 77
 – mandinka; 66
 – nazionale; 77; 78; 112
 – romeno; 66
 – russo; 66
 – seconda; 132
 – serbo-croato-bosniaco; 79
 – settoriale; 102
 – spagnolo; 78
 – straniera; 99
 – tamazight; 78
 – target; 69
 – tedesco; 66; 79

- ufficiale; 77
- veicolare; 78
- wolof; 66
- Literacy*; 91; 92; 94; 95
- *courses*; 93
- *Financial*; 91
- *Information Technology*; 91
- *Scientific*; 91
- *skills*; 93
- Livello interlinguistico; 84; 87; 139
- Loisirs*; 111
- Long M.H.; 84
- Lorenzoni F.; 46
- Ludolinguistica; 159
- Maculan A.; 29
- Madrasa*; 143
- Maghreb; 80
- Magistretti P.; 136
- Malvezzi P.; 16; 29; 30
- Marescotti E.; 96; 97
- Margara A.; 17; 19; 56
- Marocco; 78
- Marotta G.; 109
- Martinelli M.; 46
- Maruyama M.; 48
- Massaro S.; 28
- Materiali grigi*; 118
- Mendicità; 15
- Mercede; 42; 110
- Merlo F.; 101
- Merton R.K.; 87
- Migliori S.; 38; 39; 56
- Migranti
 - alfabetizzazione; 22
 - allarme sociale; 19
 - controllo sociale; 19
 - detenzione; 21
 - disassuefazione da droghe e alcool; 22
 - invisibilità giuridica; 19
 - sistema carcerario; 22
 - sovra-rappresentazione; 19
 - spazio urbano; 19
 - Stato Sociale; 22
 - Welfare; 22
- Milano; 86
- Minimal feedback*; 70
- Minuz F.; 91; 94; 95; 97; 99
- Mion G.; 78
- Missions locales*; 111
- MIUR
 - USR Veneto; 44; 124
- Modulo di richiesta; 41
- Monasta A.; 34
- Moro A.; 101
- Mortari L.; 30
- Motivazione; 110
 - intrinseca; 103
- Mottana P.; 33
- Musso D.; 84
- Nemico intimo*; 80
- Nemser W.; 85
- Nicodemismo; 82
- Nota di frequenza e profitto*; 36
- Note-taking*; 127; 140
- Nuccetelli G.; 67
- Nuovo giunto; 117
- Nurse D.; 78; 84
- Obbligo di istruzione; 97
- OECD; 98
- OM 455/1997, MPI; 96
- One down*; 69
- One up*; 69
- Ordinamento penitenziario; 27; 57; 110
- Orientamento / riorientamento; 45
- Orletti F.; 73
- Osservazione scientifica della personalità*; 35
- Pace E.; 80
- Papa N.; 88
- Parassitismo*; 15
- Parente M.; 95
- Parlanti
 - nativi; 71; 107
 - non nativi; 71; 105; 107
- Pascolante; 41
- Pastore; 41
- Patto
 - formativo; 44; 57; 58

- formativo individuale; 28
- trattamentale; 35
- Pauperismo; 15
- Pavan E.; 159
- Pedagogia
 - approccio; 63
 - clima; 67
 - contesto; 33
 - modello; 64
- Pen and paper*; 121
- Pena
 - anticipata; 20
 - esecuzione della; 35
 - selezione etnica della; 20
 - *tempo vuoto della*; 121; 124
 - territorialità della; 76
- Percorsi
 - di secondo livello, primo periodo; 53
 - di secondo livello, secondo periodo; 53
 - di secondo livello, terzo periodo; 53
- Percorso
 - marginale e segregante; 104
 - rieducativo; 103; 116
 - socio-educativo; 102
 - trattamentale personalizzato; 21
- Pericolo identitario; 107
- Permesso di soggiorno; 45; 101
- Piantone; 41
- Pirè V.; 26; 27; 30; 56
- Pittau F.; 18
- Plain language*; 100
- Pollini G.; 88
- Poor Law Amendment Act 1834; 15
- Popolazione detenuta; 75; 104
 - composizione; 18
 - composizione di classe; 16
 - diritti; 17
 - titoli di studio; 129
- Portapane; 41
- Portapranzi; 41
- Portavitto; 41
- PRAP
 - Triveneto; 44; 124; 128
- Premio di rendimento; 57; 58; 127
- Problem solving*; 127; 139
- Processo
 - colonizzazione culturale; 102
 - culturizzazione; 124
 - de-culturizzazione; 48
 - fossilizzazione; 107
 - ghettizzazione; 85
 - incapacitazione; 42
 - infantilizzazione; 41
 - inferiorizzazione; 37; 38; 69; 72; 121
 - oggettivazione; 38
 - risocializzazione; 42
 - scolarizzazione; 37; 121
 - spersonalizzazione; 32; 70; 72
- Profiling*; 19
- Progetto migratorio. *Vedi* Modello di acculturazione di Schumann
- Promozione sociale; 102
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue; 127
- Quassoli F.; 103
- Ra'fa*; 135
- Radicalizzazione; 20; 79
- Ramstein A.-M.; 140
- Rasera M.; 111
- Razionalità di scopo; 39
- Regime aperto; 58; 59; 61
- Repertorio linguistico; 75; 76; 78; 84
- Resistenze psico-affettive; 70
- Rete dei CPIA veneti; 26
- Retribuzione del detenuto lavoratore; 110
- Rhazzali M.K.; 81; 82
- Ricci A.; 30
- Rickler P.; 138
- Riconoscimento; 28
- Riforma Fornero*; 37; 45
- Riordino*; 122
- Rocca L.; 99
- Rogers C.R.; 161
- Role modeling*; 68; 69
- Role-play*; 122
- Rom; 132
- Romania V.; 88
- Ronco D.; 149
- Rosenberg M.B.; 140
- Rudvin M.; 78; 105

- Rumeni; 88
 Rutka S.; 158
 Salierno G.; 30
 San Vittore; 16; 29
 Sanità penitenziaria; 21
 — operatori; 106
 Santipolo M.; 89; 105; 112
 Sarzotti C.; 20; 38; 106
 Sbraccia A.; 48
 Scalfari E.; 101
 Scalzo R.A.; 71
 Scandola L.; 119
Scanning; 127
 Scheda
 — d'ingresso / notizie; 46; 47; 57
 Schizzerotto A.; 95; 98
 Schumann J.H.; 107; 108
 Scidà G.; 88
 Sciuti Russi G.; 33; 180
 Scopino; 41
 Scrivano; 109
 Scrivener J.; 165
 Scuola Elementare
 — Programmi della; 95
 Scuola popolare; 95
 Scuole elementari carcerarie
 — docenti; 95
 — istituzione; 95
 Segregazione; 104
 — detenuti sub-sahariani; 121
 — extramoenia; 85
 — intramoenia; 85
 — linguistico-spaziale; 84
Self-efficacy; 127
 Selinker L.; 85; 143
 Senegal; 66
 Sezioni aperte; 105
Shafaka; 135
 Shock transculturale; 88
 Sindrome
 — carceraria; 42
 — del *burn-out*; 31; 32
 Sinti; 132
Skimming; 127
 Sobrero A.A.; 102
 Socializzazione
 — anticipatoria; 87
 Somali; 88
 Sorveglianza dinamica; 59; 60; 61; 105
 SPACE I.; 16
 Spazio. *Vedi* Dimensioni della
 Variazione Culturale
 Spesino; 41
 Sportello giuridico; 106
 Stagnino; 41
 Stati Generali dell'Esecuzione Penale; 41
 Stein E.; 30
 Stereotipo; 102
 Stevick E.W.; 119
 Stranieri
 — arresti domiciliari; 18
 — controllo sociale; 19
 — custodia cautelare; 18; 19
 — disagio psichiatrico; 20
 — in carcere, condizioni; 20
 — marginalità; 20
 — sovra-rappresentazione; 18
 Strategie
 — comunicative; 105
 — di accomodamento; 105
 — di mimetismo sociale; 88
 — di negoziazione collettiva; 106
 — *passing*; 88
 — pragmatiche; 105
 Sud-americani; 88
 Susi F.; 103; 111
 Svizzera; 19
Sympathetic listener; 70
 Tararà P.; 22
 Tarone E.; 143
Teacher Talking Time; 72
 Tempo. *Vedi* Dimensioni della
 Variazione Culturale
Terrore semantico; 101
 Terrorismo; 79
 Test d'ingresso; 44
 The Daily Telegraph; 82
 Tiago M.M.; 16

- Tipo di integrazione. *Vedi* Modello di acculturazione di Schumann
- Tonioli V.; 153
- Torreggiani Sentenza; 59
- Torrente G.; 26; 59
- Tosi A.; 71
- Transfer*; 144
- Trattamento; 30
- detenuto; 34
 - economico; 110
 - operatori; 103; 110
 - operatori; 27; 29
 - Uff. V. Min. Giustizia; 58
- Ucraini; 88
- UEPE; 34
- UIEPE; 44; 124
- Uguaglianza. *Vedi* Dimensioni della Variazione Culturale
- Umma*; 81
- Unione Europea; 37
- Vagabondaggio; 15
- Venezia; 46; 47
- Venzo C.; 103
- Verdolini V.; 19; 20
- Vero / falso*; 127
- Vianello F.; 16
- Villarini A.; 118; 119
- Von Humbolt W.; 147
- Warm up*; 140
- Welsh Refugee Council; 93
- Woolwich; 81
- Word search*; 121
- Workhouse Test Act, 1722-3; 15

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda presentato in un contesto eccezionale come il carcere dove la figura del docente è stretta tra relazione con l'Istituzione totale, empatia con i detenuti e difficoltà metodologiche, in uno scenario di grande complessità interculturale e plurilinguistica.

Dello stesso autore:

Esecuzione penale esterna e rientro in formazione degli adulti, 2019, Progetto Edizioni.

Silvestro Tucciarone, pedagista, ha collaborato con università, istituzioni e associazioni nella formazione dei docenti di italiano L2/Ls in Italia e all'estero. Già figura di sistema del CPIA di Padova per l'istruzione in area penale insegna italiano L2 negli istituti penitenziari.

Euro 16,00

