



Università
Ca' Foscari
Venezia

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio

Le canzoni che facilitano l'apprendimento dell'italiano L2 in carcere

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Prof.ssa Giuseppina Turano

Laureanda

Silvia Lovison

Matricola 818319

Anno Accademico

2012/2013

Ai miei genitori

Indice

Hyrje VI

Introduzione VIII

Capitolo 1

La normativa riguardante l'istruzione dei detenuti stranieri

- 1.1 Aspetto normativo. Osservazione e trattamento 1
- 1.2 Istruzione e formazione 4
 - 1.2.1 I corsi scolastici 4
 - 1.2.2 Servizio di biblioteca 7
- 1.3 Chi accede ai corsi scolastici? 8
 - 1.3.1 Benefici economici 8
- 1.4 Chi si occupa dell'organizzazione pratica dei corsi? 9
 - 1.4.1 Il profilo dei C. P. I. A.. L'organico 10
- 1.5 Attività culturali, ricreative e sportive 11
- 1.6 La presenza di stranieri tra i detenuti 12
 - 1.6.1 La presenza degli stranieri in Italia 12
 - 1.6.1.1 La crisi dello stato sociale 13
 - 1.6.2 I detenuti stranieri in numero 14

Capitolo 2

Il detenuto straniero e l'apprendimento dell'italiano L2

- 2.1 Il profilo dello straniero in carcere. Persona, detenuto e studente 17
- 2.2 L'andragogia. Educazione dell'adulto 20
 - 2.2.1 Una definizione di adulto è possibile? 20
- 2.3 L'apprendimento 21
 - 2.3.1 Le caratteristiche specifiche dell'apprendimento dell'adulto 23
 - 2.3.1.1 Il modello di apprendimento andragogico 24
 - 2.3.2 Le caratteristiche specifiche dell'apprendimento dell'adulto straniero 25
 - 2.3.3 L'approccio e le caratteristiche dell'apprendimento del detenuto straniero 25
- 2.4 I fattori che influiscono sull'apprendimento linguistico 27
- 2.5 L'italiano del carcere 30
 - 2.5.1 Il foreigner talk 31
 - 2.5.2 Il teacher talk 32

Capitolo 3

Le caratteristiche di un corso di italiano come lingua seconda per detenuti stranieri

- 3.1 Il corso 35
 - 3.1.1 L'iscrizione al corso 36
 - 3.1.2 La durata e gli spazi destinati al corso 37
 - 3.1.3 I materiali e l'attrezzatura 37
- 3.2 La competenza comunicativa 39
 - 3.2.1 La domandina 40
 - 3.2.2 La competenza glottomatetica 41
- 3.3 Le certificazioni 42
- 3.4 Il modello operativo 43
 - 3.4.1 Sillabo e unità didattica 44
 - 3.4.2 Il modulo 45
- 3.5 La metodologia 46
- 3.6 La formazione e la composizione delle classi 47
- 3.7 Le necessità formative dei docenti 48

Capitolo 4

La canzone come veicolo di apprendimento linguistico

- 4.1 I bisogni 51
- 4.2 La motivazione 53
 - 4.2.1 I modelli motivazionali 54
 - 4.2.2 La motivazione intrinseca 58
 - 4.2.3 La piramide dei bisogni di Maslow 58
- 4.3 La comunicazione interculturale. La cultura 59
 - 4.3.1 La cultura come *software* mentale 61
- 4.4 La competenza comunicativa interculturale 62
 - 4.4.1 Il modello di competenza comunicativa interculturale 64
- 4.5 La canzone 66
 - 4.5.1 Potenzialità della canzone dal punto di vista psicologico 66
 - 4.5.2 Potenzialità della canzone dal punto di vista linguistico 68
 - 4.5.3 Potenzialità della canzone dal punto di vista culturale 68
 - 4.5.4 Criticità nell'uso didattico della canzone 70

Capitolo 5

L'indagine

- 5.1 Raccolta dati 72
 - 5.1.1 I nuclei dell'indagine 73
- 5.2 L'analisi dei dati 77

5.2.1 Nucleo 1 77

5.2.2 Nucleo 2 79

5.2.3 Nucleo 3 82

Capitolo 6

Le canzoni. Attività didattiche

6.1 Tabella riassuntiva generale 85

6.2 Nel blu dipinto di blu 87

6.3 La prima cosa bella 94

6.4 Per te 101

6.5 PadreMadre 108

6.6 Meravigliosa creatura 115

Conclusioni 121

Bibliografia 123

Sitografia 128

Hyrje

Kjo tezë eksploron botën e gjuhës italiane si gjuhë të dytë në burgjet italiane dhe propozon një rrugë të shkurtër mësimi i drejtuar të burgosurëve të huaj duke përdorur këngën si mjet.

Një artikull i *Silvestro Tucciarones* (Tucciarone, 2003) për revistën *online* “In.IT” mbi italishten si gjuhë e dytë në burg, dha shkasin për të ndërmarrë hetimin.

Dy janë arsytet të cilat kanë përlligjur zgjedhjen time dhe kanë mbajtur motivimin: më së pari kureshtja dhe ndjeshmëria që më dallojnë ndaj të ndryshit, pikërisht ndaj realitetit shqipëtar; dëshira të takoj dhe të komunikoj, si shkëmbim reciprok. Në vend të dytë kënaqësia që ndjej duke punuar me këngët për përgatitjen e aktiviteteve didaktike.

Kjo tezë themelohet në tekstet e letërsisë tradicionale dhe të rrjetit. Pjesa më e dukshme teorike bazohet pikërisht në tekstet e letërsisë tradicionale (Balboni, 2000, Begotti, 2006, Caon, 2005, Krashen, 1989, Maddii, 2004a), ndërsa pjesa që i përket realitetit të italishtes si gjuhë e dytë në burgjet italiane bazohet në leximet që ndodhen *online*.

Interneti ofron tekste të shumëta që shpesh paraqesin përvojat e punojësve në burg dhe integron përruljen e manualeve.

Kjo justifikon gjerësinë e sitografisë ashtu si edhe atë të bibliografisë.

Teza merr vrull nga fjalët e *Tucciarones* dhe zhvillohet në gjashtë kapituj. Që nga i pari deri tek i pesti, kapitujt hedhin rrënjët për ndërtimin e të fundit: domethënë justifikojnë rrugën e mësimi të italishtes si gjuhë e dytë e drejtuar të burgosurëve të huaj nëpërmjet përdorimit të këngës.

Natyra e kësaj rruge edukuese mbështetet veçanërisht mbi letërsinë moderniste (Caon, 2005, Caon, 2011) që mban dhe promovon këngën si vegël didaktike dhe gjithashtu mbi të dhënat e mbledhura midis të burgosurëve.

Në hollësi. Kapitulli i parë shpjegon çfarë parashikon ligji italian mbi arsimin e të burgosurëve, dhe falas të dhënave shifrore, vizaton profilin e pranisë së huaj në burg.

Këto faqe të para vendosin theksin mbi mundësitë që ligji duhet të garantojë.

Kapitulli i dytë përshkruan figurën e të burgosurit të huaj që studjon italishten; në qendrën e vëmëndjes karakteristikat e mësimit në moshë të madhe dhe elementet që ndikojnë në të mësuarit.

Në këtë pikë të kërkimit është e nevojshme gjithashtu edhe interesante të kuptohet cilat janë karakteristikat e kursit të italishtes si gjuhë e dytë për të burgosurit e huaj. Kapitulli i tretë përvijon profilin e organizimit dhe karakteristikat e kursëve midis strukturave të marra parasysh duke nënvizuar diferencat.

Kapitulli i katërt merr frymëzim nga tekstet e traditave dhe paraqet këngën si mjet për mësimin e gjuhës. Potenciali psikologjik, gjuhësor dhe kulturor i këngës lejon zhvillimin e kompetencës komunikative në gjuhën e dytë, veqanërisht dimensionin ndërkulturor, iu përgjigjet nevojave të studentëve dhe mbështet motivimin e brendshëm të mësuarit.

Kapitulli i pestë u jep fjalën të dënuarve të huaj për të ndërtuar një rrugë mësimi që të jetë e orjentuar drejt marrësve.

Të dhënat e mbledhura midis pyetësorit¹ tregojnë në menyrë të vëçantë dëshirën për të mësuar gjuhën italiane përmes muzikës.

Puna lidh me një nyje të fundit atë që është thënë në faqet e mësipërme. Kapitulli i gjashtë harton një propozim koherent që ka rrënje, ose më mirë gjen premisat teorike, në kapitujt katër dhe pesë.

Rruga e mësimit të italishtes përfshin pesë këngë dhe për secilen prej tyre janë përgatitur rreth pesëmbëdhjetë aktivitete.

¹ Të dhënat janë të mbledhura, në bashkpunim me mësuesit, midis të burgosurëve të burgjëve mashkullore dhe femerore të *Veneciës* që kanë ndjekur në mars kurset alfabetizimi të propozuar për vitin shkollor 2012/2013.

Introduzione

Questa tesi esplora il mondo dell'italiano come lingua seconda negli istituti penitenziari in Italia e propone un breve percorso di apprendimento dell'italiano L2 rivolto agli stranieri detenuti attraverso l'uso della canzone.

Un articolo di Silvestro Tucciarone (Tucciarone, 2003) per la rivista *online* "In.IT" sull'italiano L2 in carcere ha dato lo spunto a intraprendere l'indagine. Almeno due sono gli aspetti che hanno giustificato la mia scelta e sostenuto la motivazione: innanzitutto la curiosità e la sensibilità che mi contraddistinguono nei confronti del diverso, della realtà albanese in particolare; il desiderio di incontrare e di comunicare, nel senso di scambio reciproco, con l'altro. In secondo luogo, con il procedere del lavoro, la propensione o meglio il piacere che traggio lavorando con le canzoni per preparare le attività didattiche.

Questa tesi attinge dai testi della letteratura tradizionale e della rete. La parte di tesi più spiccatamente teorica poggia sui testi della letteratura tradizionale (Balboni, 2000, Begotti, 2006, Caon, 2005, Krashen, 1989, Maddii, 2004a). La parte che riguarda la realtà dell'italiano come lingua seconda nelle carceri italiane si regge invece sulle letture *online*. La rete infatti propone numerosi testi che spesso riportano l'esperienza di chi è un addetto ai lavori in carcere, e integra la modestia dei manuali.

Ciò giustifica una sitografia ampia tanto quanto la bibliografia.

La tesi prende lo slancio dalle parole di Tucciarone e si sviluppa in sei capitoli.

Dal primo al quinto i capitoli gettano le fondamenta per la costruzione dell'ultimo; giustificano cioè il percorso di apprendimento dell'italiano L2 rivolto agli stranieri detenuti attraverso l'uso della canzone. La natura di questo percorso formativo poggia in particolare sulla letteratura all'avanguardia (Caon, 2005, Caon, 2011) che sostiene e promuove la canzone come strumento didattico e sui dati raccolti tra gli stranieri detenuti.

Nel dettaglio. Il primo capitolo spiega cosa la legge italiana prevede in termini di istruzione in carcere, e traccia il profilo della presenza straniera tra i detenuti grazie ad

alcuni semplici dati numerici.

Queste prime pagine pongono l'accento sulle opportunità che la legge dovrebbe garantire.

Il secondo capitolo descrive la figura del detenuto straniero che studia l'italiano; al centro dell'attenzione le caratteristiche dell'apprendimento in età adulta e i fattori che influiscono sull'apprendimento.

A questo punto della ricerca è interessante e opportuno comprendere quali sono le caratteristiche di un corso di italiano come lingua seconda per detenuti stranieri. Il terzo capitolo delinea il profilo dei percorsi formativi in esame in quattro realtà diverse evidenziandone le differenze.

Il quarto capitolo della tesi trae ispirazione dai testi della tradizione e presenta la canzone come strumento di apprendimento linguistico.

Le potenzialità psicologiche, linguistiche e culturali della canzone permettono di sviluppare la competenza comunicativa nella lingua seconda, la dimensione interculturale soprattutto, rispondere ai bisogni degli studenti e sostenere la motivazione intrinseca ad apprendere.

Il quinto capitolo dà la parola ai detenuti stranieri per poter costruire un percorso formativo che sia orientato sui destinatari.

I dati raccolti attraverso un questionario² rendono manifesto in particolare il desiderio di apprendere la lingua italiana con la musica.

Il lavoro lega in un nodo finale quanto detto nelle pagine precedenti. Il sesto capitolo elabora una proposta coerente che affonda le radici, o meglio trova le premesse teoriche, nei capitoli 4 e 5.

Il percorso di apprendimento dell'italiano comprende cinque canzoni per ognuna delle quali sono state preparate quindici attività circa.

² Il questionario è stato somministrato, in collaborazione con gli insegnanti, ai detenuti della Casa Circondariale maschile e della Casa Circondariale-Casa di Reclusione femminile di Venezia che frequentavano a marzo i corsi di alfabetizzazione proposti per l'anno scolastico 2012/2013.

Capitolo 1

La normativa riguardante l'istruzione dei detenuti stranieri

Lettera ad un amico.

Ciao M. come va? Io sto bene, ti racconto il mio passato.

Prima non potevo parlare l'italiano stavo sempre zitto perché non potevo parlare.

“Loro” ridevano sempre perché non capivo niente.

Adesso grazie a Dio posso parlare con la gente e non mi vergogno più.

Adesso posso parlare normale come voglio sono diventato un altro uomo magari anche tu potresti imparare l'italiano per parlare con la gente perché la lingua italiana serve in Italia per fare documenti, per fare lavoro, per fare anche una famiglia italiana e vivere in Italia.

La lingua è molto importante nella vita, sono contento sono molto felice e grazie alla maestra.

Grazie a Dio ho imparato l'italiano, J. G.

1.1 Aspetto normativo. Osservazione e trattamento

Prima di inquadrare la reale situazione delle carceri in Italia è opportuno studiare come la legge italiana si comporta nei confronti dei detenuti.

Il d. p. R. 230/00³ sancisce le norme riguardanti l'ordinamento penitenziario e le misure privative e limitative della libertà. La prima parte in particolare insiste sul trattamento penitenziario e sulla relativa organizzazione penitenziaria.

Il trattamento, già disciplinato nel d. p. R. 431/76⁴, prospetta al detenuto la possibilità di essere recuperato socialmente attraverso attività rilevanti da un punto di vista umano, culturale e professionale. L'ordine e la disciplina, elementi essenziali della custodia del detenuto, costituiscono le condizioni fondamentali per la realizzazione delle finalità del trattamento.⁵

³ Decreto del presidente della Repubblica disposto il 30 giugno 2000

⁴ Decreto del presidente della Repubblica disposto il 29 aprile 1976

⁵ Art. 2 d. p. R. 230/00

Le proposte rieducative riguardano l'istruzione, il lavoro, la religione, le attività ricreative, culturali e sportive, i contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia; si ritiene infatti che, giocando un ruolo attivo all'interno di questi ambiti, il detenuto riesca a maturare la consapevolezza della personale condotta antiggiuridica e manifestare volontà di cambiamento.

Affinchè il programma trattamentale abbia buone probabilità di successo è necessario sia individualizzato, ovvero costruito sul destinatario in quanto persona. Il programma quindi è frutto di un percorso lungo nove mesi a partire dall'ingresso in carcere del detenuto.

Il condannato, giunto nella struttura carceraria alla quale è stato assegnato, è condotto all'ufficio matricola dove viene istituita la cartella del detenuto che raccoglie tutti i dati anagrafici indispensabili al suo riconoscimento. Tale cartella servirà inoltre a registrare ogni sorta di provvedimento preso nei suoi confronti, e impegno e condotta tenuta nel corso delle attività previste dal trattamento.

Dopo la visita medica di routine, il condannato incontra il direttore dell'istituto o, in alternativa, un operatore penitenziario "al fine di individuare eventuali problemi personali e familiari che richiedono interventi immediati" (Bartolini).

Questo colloquio rappresenta dunque il primo *step* della fase di osservazione che conduce alla stesura del programma trattamentale personalizzato. Al raggiungimento dello scopo collabora una squadra di esperti presieduta e coordinata proprio dal direttore dell'istituto; questa squadra annovera un educatore, un assistente sociale, un esperto definito dall'articolo 80 della legge 354/75⁶ e qualche membro della polizia penitenziaria. L'osservazione della persona tiene conto del punto di vista di ognuna di queste figure, coerentemente con i principi dell'approccio integrato (Luise, 2006: 26-30), in modo che si possa delinearne un profilo il più aderente alla realtà e completo possibile.

Ugualmente ispirati danno il loro contributo, costituendo il "gruppo di osservazione e trattamento" (G. O. T.), anche il sanitario, gli insegnanti, il cappellano e i volontari che svolgono il loro compito a stretto contatto con i detenuti.

In linea teorica un'organizzazione di questo tipo non fa una piega. È stato osservato

⁶ Secondo l'articolo 80 della legge 354 promulgata nel 1975 l'amministrazione penitenziaria può avvelersi di psicologi, pedagogisti, psichiatri e criminologi per lo svolgimento delle attività di osservazione e trattamento.

però che le figure professionali chiamate dall'esterno a dare il proprio contributo altro non sono che doppioni di esperti di ruolo all'interno delle strutture penitenziarie. Il direttore dell'istituto allora deve impegnarsi a chiamare esperti di discipline non collaterali che sappiano coprire con le loro competenze l'intero complesso dei fenomeni che riguardano la criminologia e il trattamento.

Ma come procede l'osservazione? La versione aggiornata dell'ordinamento penitenziario afferma che⁷

l'osservazione scientifica della personalita' e' diretta all'accertamento dei bisogni di ciascun soggetto, connessi alle eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che sono state di pregiudizio all'instaurazione di una normale vita di relazione. Ai fini dell'osservazione si provvede all'acquisizione di dati giudiziari e penitenziari, clinici, psicologici e sociali e alla loro valutazione con riferimento al modo in cui il soggetto ha vissuto le sue esperienze e alla sua attuale disponibilita' ad usufruire degli interventi del trattamento.

Risulta chiaro che l'impianto di ogni programma di trattamento è il risultato del confronto dei membri diversamente specializzati dell'*équipe* ma risente anche del punto di vista del detenuto cui il programma stesso è destinato. Egli è chiamato a collaborare affinché le attività scelte siano di suo gradimento e il più personalizzate possibile e affinché ne sia consapevole.

Come già accennato il percorso di osservazione legato alla stesura del programma trattamentale occupa nove mesi. Nel momento in cui le attività prendono forma però l'osservazione continua: in questa fase infatti è possibile emergano nuove esigenze, o si riscontri l'inadeguatezza del programma, che rendono necessario un cambiamento di rotta.

Italiani o stranieri che siano, tutti i detenuti sono sottoposti a osservazione e trattamento. Nel secondo caso però, considerato l'articolo 35 del d. p. R. 230/00, l'amministrazione penitenziaria deve garantire inoltre i contatti con le autorità consolari del Paese d'origine e la presenza, almeno all'ingresso in carcere, di un mediatore culturale.

⁷ Art. 27 d. p. R. 230/00

1.2 Istruzione e formazione

Considerato l'ambito d'indagine di questo lavoro si approfondisce ora la dimensione dell'istruzione e della formazione in quanto proposte rieducative.

I percorsi formativi, strumenti di cui si avvale il trattamento, forniscono un'ottima occasione e sono un incentivo a mantenere la mente lucida e fresca, a intessere rapporti dentro e fuori il carcere, a preparare il rientro nella comunità esterna. Più specificatamente consentono di apprendere o approfondire conoscenze e competenze da giocare nella ricerca di un impiego futuro, e soprattutto fanno venire a galla nuovi interessi che possono contribuire alla rinascita in termini rieducativi della persona detenuta.

Coerentemente, l'articolo 19 dell'ordinamento penitenziario del 1975 stabilisce che i corsi scolastici attivati all'interno del carcere seguano lo stesso programma previsto per le scuole pubbliche; precisamente, con una successiva circolare ministeriale⁸, "i corsi di alfabetizzazione nonché quelli a livello elementare e medio inferiori attivati in carcere" sono assimilati "ai corsi pubblici per adulti" (Coralli). Si ritiene infatti che i programmi pensati per gli adulti siano più stimolanti e decisamente più adeguati ai detenuti rispetto a quelli destinati agli studenti di età compresa tra i cinque e i quindici anni.

Tutti i corsi scolastici organizzati all'interno delle strutture carcerarie godono di una certa autonomia: grazie alla circolare ministeriale n. 253 prot. n. 5379 del 6 agosto 1993 viene promossa una maggiore flessibilità dell'azione didattica, dai punti di vista delle attività proposte e della gestione della classe e degli esami, così da venire incontro alle esigenze riscontrate in carcere.

1.2.1 I corsi scolastici

Molteplici sono i corsi scolastici tenuti negli istituti penitenziari, speculari a quelli del sistema scolastico pubblico italiano.

Secondo l'articolo 41 dell'ordinamento penitenziario del 2000 il Ministero

⁸ C. M. n. 48462/11-6 del 14 luglio 1976

dell'istruzione, dell'università e della ricerca in accordo con il Ministero della giustizia affida agli organi periferici della pubblica istruzione l'organizzazione di corsi a livello di scuola primaria e secondaria di primo grado. Precisamente, il dirigente dell'ufficio scolastico regionale e il provveditore regionale⁹ dell'amministrazione penitenziaria, tenute presenti le richieste degli istituti, stabiliscono il numero e la dislocazione dei corsi.

“Nell'ambito dell'istruzione di base”, (Ministero della giustizia, 2012c), “un ruolo molto importante è rivestito dai corsi di lingua italiana per detenuti stranieri che oggi costituiscono una rilevante percentuale degli allievi.”

L'articolo 43 si occupa invece dei corsi di scuola secondaria di secondo grado che comprendono l'obbligo formativo del primo anno. Giunta la richiesta da parte dell'amministrazione penitenziaria il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca istituisce succursali delle scuole superiori all'interno del carcere garantendo la presenza di almeno una succursale per regione.

Hanno accesso all'istruzione superiore i detenuti “che debbano permanere in esecuzione della misura privativa della libertà per un periodo di tempo non inferiore ad un anno scolastico”¹⁰ e che dimostrino sufficiente interesse per lo studio. Inoltre¹¹

per agevolare i condannati e gli internati che non siano in condizioni di frequentare i corsi regolari, la direzione dell'istituto può concordare con un vicino istituto d'istruzione secondaria superiore le modalità di organizzazione di percorsi individuali di preparazione agli esami per l'accesso agli anni di studio intermedi dei corsi di istruzione secondaria superiore.

Qualora il lavoro impedisca la partecipazione ai corsi il detenuto è esonerato dall'attività lavorativa. Su richiesta ottengono l'esonero anche gli studenti di cui al comma 4.

⁹ Il provveditore regionale, responsabile dell'organo relativo, si occupa degli affari di rilevanza circoscrizionale per quanto riguarda personale, detenuti e internati, organizzazione dei servizi e degli istituti, area penale esterna e rapporti con gli enti locali, le regioni e il servizio sanitario nazionale. Il provveditorato regionale lavora di concerto con gli istituti penitenziari e gli uffici di esecuzione penale esterna.

¹⁰ Art. 43 c. 2 d. p. R. 230/00

¹¹ Art. 43 c. 4 d. p. R. 230/00

Con l'articolo 42 vengono regolamentati i corsi di formazione professionale. Considerati le richieste del mercato del lavoro e gli interessi espressi dai detenuti, gli istituti penitenziari, in collaborazione con la regione e gli enti locali competenti, organizzano corsi di formazione professionale.

A seconda della natura del corso, ai sensi dell'articolo 21 comma 4-bis dell'ordinamento penitenziario del 1975, le attività previste possono svolgersi al di fuori delle mura del carcere. Allo scopo di sviluppare il lavoro penitenziario però, le direzioni degli istituti possono predisporre locali e fornire attrezzature adatti alla messa in atto di un progetto formativo.

L'articolo 44 assicura ai detenuti la possibilità di proseguire, nel caso in cui risultino iscritti a un corso di laurea, o di compiere, avendone i requisiti, gli studi universitari. "A tal fine, sono stabilite le opportune intese con le autorità accademiche per consentire agli studenti di usufruire di ogni possibile aiuto e di sostenere gli esami."¹²

I reclusi che frequentano l'università sono riuniti in particolari reparti e hanno accesso a spazi comuni adatti allo studio; per ampliare e favorire i momenti da dedicare all'apprendimento, essi possono essere autorizzati a portare in questi locali materiale utile alla preparazione personale.

Impegno e profitto dimostrati lungo il percorso permettono di ottenere l'esonero dall'attività lavorativa e, nel caso in cui lo studente versi in disagiate condizioni economiche, garantiscono la copertura delle spese contratte durante l'anno accademico (tasse d'iscrizione, contributi scolastici e libri).

Qualunque sia la tipologia del corso scolastico attivato, l'amministrazione penitenziaria ha il dovere di informare tutta la popolazione reclusa in modo da favorirne la più ampia partecipazione.

L'organizzazione scolastica all'interno degli istituti penitenziari deve rispettare i ritmi di vita dei detenuti legati all'attività lavorativa svolta; ciò significa che l'orario di svolgimento delle lezioni non deve sovrapporsi a quello del lavoro.

I locali e le attrezzature necessari all'adempimento di ogni percorso formativo sono generalmente predisposti e forniti direttamente dalle strutture carcerarie, mentre i

¹² Art. 44 c. 2 d. p. R. 230/00

competenti organi scolastici si occupano degli aspetti pratico e organizzativo. Per questo motivo l'amministrazione scolastica può decidere di avvalersi del "contributo volontario di persone qualificate, le quali operano sotto la responsabilità didattica del personale scolastico"¹³, al fine di una migliore gestione dell'attività scolastica.

Si tenga inoltre presente che il prezioso programma trattamentale, elaborato dopo il periodo di osservazione, non può cadere in caso di trasferimento del detenuto. La cartella personale compilata all'ingresso in carcere lo seguirà nel nuovo istituto penitenziario e garantirà il proseguimento degli studi intrapresi.

1.2.2 Servizio di biblioteca

L'ultimo comma dell'articolo 19 del vecchio ordinamento penitenziario promuove l'accesso alla biblioteca degli istituti penitenziari con piena libertà di scelta delle letture da parte dei detenuti. Informazioni più dettagliate sul servizio si trovano all'articolo 21 del d. p. R. 354/75: l'amministrazione penitenziaria affida la gestione della biblioteca a un educatore; egli è affiancato da uno o due detenuti, regolarmente retribuiti, e da una rappresentanza sorteggiata dei detenuti che svolge precise mansioni nel tempo libero.

Il "gruppo di osservazione e trattamento" sceglie le pubblicazioni con le quali arricchire il patrimonio della biblioteca e ha cura queste diano voce alle diverse realtà culturali della società e ragione della varietà e novità del materiale sul mercato. Non è un caso se lo stesso articolo 19 favorisce "la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione"¹⁴.

Tutti i detenuti hanno diritto ad accedere e ai testi della biblioteca d'istituto e, attraverso specifici accordi, a quelli dei servizi pubblici locali.

Ogni biblioteca dispone di una sala lettura alla quale è possibile accedere secondo modalità e orari stabiliti da ciascun istituto penitenziario.

A partire dalle attività di carattere formativo e, allargando la prospettiva alle proposte rieducative previste dal trattamento, è necessario prendere consapevolezza delle enormi potenzialità del servizio biblioteca e, dunque, usufruire il più possibile del materiale disponibile e dei locali offerti.

¹³ Art. 41 c. 5 d. p. R. 230/00

¹⁴ Art. 19 c. 4 d. p. R. 354/75

1.3 Chi accede ai corsi scolastici?

Giunti a questo punto è opportuno fare una precisazione. Finora il termine generale detenuto è stato usato per indicare detenuti e internati. Mentre i detenuti sono tenuti in prigione a scontare una pena, gli internati pagano un ulteriore periodo di reclusione poichè il condannato è ritenuto particolarmente pericoloso oppure il reato grave (Selleri).

La differenza tra i due termini non cambia però la sostanza: tutto ciò che si legge dei detenuti è riferito, a meno di puntualizzazioni, a entrambi.

Il G. O. T. redige un programma trattamentale tenendo conto, come detto in precedenza, del soggetto nella sua totalità; anche l'aspetto anagrafico quindi fa la sua parte.

Non c'è un'età per ricominciare o intraprendere un percorso di studi, dentro o fuori il carcere, però, nel caso di ragazzi reclusi di età inferiore ai venticinque anni, la formazione culturale e professionale è particolarmente sostenuta e incoraggiata. È risaputo infatti che i corsi scolastici, di qualunque natura siano, possano fornire gli strumenti utili a stabilire relazioni di qualità, a sviluppare la propria autostima e maturare un pensiero critico, a trovare un posto nel mondo. Appare chiaro che la formazione dei ragazzi, ovviamente legata alla giovane età e alla relativa esperienza di vita, perciò incompleta e bisognosa di essere curata, possa essere integrata e portata a termine grazie a un corso formativo organizzato all'interno delle strutture carcerarie.

Si comprende allora quanto sia indispensabile che tutti i detenuti, i più giovani in modo particolare, siano messi al corrente dell'attivazione dei corsi e abbiano la possibilità di parteciparvi.

Qualora uno studente non tenga un comportamento adeguato può essere decisa la sua esclusione dal corso scolastico. Un provvedimento di questo tipo, risultato di un confronto tra direttore dell'istituto, G. O. T. e autorità scolastiche, può essere in qualunque momento revocato.

1.3.1 Benefici economici

Un incentivo a prendere parte ai corsi scolastici istituiti in carcere corrisponde ai benefici economici previsti. Al termine dell'anno scolastico infatti tutti gli studenti che abbiano

affrontato e superato in maniera brillante un corso scolastico ricevono un premio pecuniario.

Si tenga presente inoltre che i detenuti coinvolti in percorsi di istruzione secondaria o di natura professionalizzante percepiscono un sussidio giornaliero. Gli istituti penitenziari provvedono a coprire le spese scolastiche di fronte all'impossibilità del detenuto e ai risultati ottenuti; in questo caso però non è corrisposta altra somma di denaro.

L'importo previsto in termini di prestazione oraria o premio è stabilito di anno in anno attraverso un decreto disposto dai Ministeri della giustizia e del tesoro, del bilancio e della programmazione economica.

Il detenuto che, volontariamente o su proposta del competente personale penitenziario, decide di intraprendere la carriera scolastica è opportuno venga messo a conoscenza e sia consapevole dei doveri che comporta essere uno studente soprattutto in termini di impegno e costanza; così non fosse si corre il rischio che la scelta sia determinata esclusivamente dalla possibilità di ottenere benefici economici.

1.4 Chi si occupa dell'organizzazione pratica dei corsi?

Gli organi cui competono l'organizzazione e lo svolgimento dei corsi scolastici, a eccezione della carriera universitaria, sono l'U. S. R. e i C. T. P. L'ufficio scolastico regionale coordina gli organi periferici dell'amministrazione della pubblica istruzione; in particolare cura i rapporti tra l'amministrazione regionale nella figura del provveditore regionale, che dà voce agli istituti penitenziari, e gli enti locali che si occupano di istruzione in carcere, ovvero i centri territoriali permanenti.

I centri territoriali permanenti, cui fa capo il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sono stati costituiti attraverso l'ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997. Si tratta di organi, di natura distrettuale, deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta che permettano al sistema scolastico e agenzie educative di interfacciarsi. I C. T. P. vogliono essere delle finestre di dialogo da cui scaturiscono idee e progetti che rispondono alle esigenze del singolo, delle istituzioni e del mondo del lavoro.

Nell'ambito dell'istruzione e della formazione in età adulta, con la stessa ordinanza ministeriale e d'intesa con gli istituti penali, i centri territoriali permanenti sono responsabili della gestione dei corsi scolastici all'interno delle strutture penitenziarie.

I C. T. P. si insediano presso le scuole di riferimento dei singoli distretti¹⁵. Da queste dipendono dai punti di vista didattico e amministrativo.

Sulla scia europea a sostegno del concetto di *life long learning* anche l'Italia promuove, a partire dagli anni Novanta, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

L'istruzione e la formazione in età adulta danno infatti l'opportunità di realizzarsi in tutti gli ambiti della vita e rispondono perfettamente alle esigenze che emergono dalla lettura della realtà dei nostri giorni. Il consolidarsi di un modello orientato all'educazione permanente ha conseguentemente portato alla necessità di sviluppare l'idea originale dei C. T. P. in C. P. I. A. ovvero in centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Il cambiamento di rotta, sancito dal decreto del presidente della Repubblica del 4 ottobre 2012, definisce il profilo dei C. P. I. A. che raccoglie le esperienze dei C. T. P. e dei corsi serali con l'obiettivo di "conferire una maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico"¹⁶. Questo significa da una parte, riconoscere e dare importanza alle peculiarità dei percorsi di formazione per gli adulti e concedere ai centri provinciali per l'istruzione degli adulti l'autonomia dovuta, al pari delle altre istituzioni scolastiche; dall'altra, distribuire in modo opportuno tra le istituzioni scolastiche statali, in modo da sfruttarle a pieno, le risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili.

Il passaggio da vecchia a nuova realtà scolastica comunque è in fase di evoluzione; di fatto i C. T. P. rappresentano ancora l'istituzione di riferimento per gli adulti in formazione fuori e dentro il carcere.

1.4.1 Il profilo dei C. P. I. A.. L'organico

In virtù dell'autonomia ottenuta, il dirigente di ogni C. P. I. A. invia all'ufficio scolastico regionale di riferimento i dati necessari a definire l'organico del nuovo anno scolastico. Le risorse umane disponibili, ovvero i docenti e, in numero minore, esperti esterni come i mediatori culturali o i facilitatori linguistici, sono quindi distribuite a seconda dell'assetto didattico e organizzativo degli istituti.

L'organico inoltre, determinato annualmente a livello statale da Ministero

¹⁵ Dal 1974 al 2003 i distretti hanno rappresentato un livello della gestione della scuola. Ora invece, svuotati della loro funzione, servono solamente a indicare zone strategiche da un punto di vista scolastico.

¹⁶ Art. 1 c. 1 d. p. R. del 4 ottobre 2012

dell'istruzione, dell'università e della ricerca e Ministero dell'economia e delle finanze insieme, coerentemente con quanto previsto dall'articolo 64 del decreto legge 112 del 25 giugno 2008, è assegnato con l'obiettivo di ridurre al minimo le spese.

È evidente che non esiste un percorso che serva a formare il personale delle scuole negli istituti penitenziari; le cattedre all'interno del carcere sono assegnate oppure richieste da docenti inseriti nelle graduatorie pubbliche.

1.5 Attività culturali, ricreative e sportive

All'interno degli istituti penitenziari i corsi di istruzione scolastica e di formazione professionale non rappresentano l'unica occasione di riabilitazione e, in particolare, di apprendimento linguistico.

Pur consapevoli che qualunque attività può fornire materiale linguistico, *input*, interiorizzabile e contribuire così a formare o completare la competenza linguistica in italiano dei detenuti, soprattutto di quelli stranieri, alcune tra quelle denominate culturali, ricreative e sportive sono più rilevanti da questo punto di vista.

L'attività di scrittura per esempio, diversamente declinata nella varie realtà penitenziarie e opportunamente sostenuta da personale competente, è un ottimo esercizio linguistico. Scrivere per piacere infatti, non perché è imposto dal docente, incoraggia l'autostima e la libera espressione di sé, sollecita il lavoro cooperativo e il confronto con gli altri, consente, in modo particolare, di lavorare con la lingua.

Attività di questo tipo dunque garantiscono risultati preziosi ai fini del consolidamento della competenza comunicativa in lingua italiana pur non essendo questo il loro principale obiettivo.

Come avviene per i corsi scolastici tutti i detenuti devono avere la possibilità di accedere a questi spazi. L'articolo 59 del d. p. R. 230/00 stabilisce inoltre che il "gruppo di osservazione e trattamento" debba curare l'organizzazione delle attività di cui nei programmi trattamentali; acciò si avvale del contributo dei rappresentanti dei detenuti eletti ogni quattro mesi.

Il G. O. T. infine contatta i competenti enti nazionali e locali e si affida ad assistenti

volontari perché si occupino delle gestione di queste.

Le occasioni di contatto tra le comunità, esterna e interna al carcere, sono due. È possibile svolgere un servizio volontario in base alle richieste degli istituti penitenziari, oppure presentare un progetto. Nel secondo caso un privato cittadino, un'istituzione o un'associazione pubblica o privata ha la possibilità di elaborare un'idea, rivolta alla rieducazione dei detenuti, in propositi concreti da sottoporre alla direzione del carcere. Perché il progetto venga attuato è necessario ottenere il consenso e sottostare alle condizioni imposte dalle autorità competenti, ma soprattutto integrare punti di vista e lavoro pratico ai consigli e all'esperienza del personale penitenziario.

Coerentemente con gli obiettivi del trattamento, gli istituti penitenziari ricercano e promuovono le occasioni che agganciano la realtà esterna. Questi, sostenuti dai servizi sociali, sollecitano quindi la disponibilità di persone ed enti.

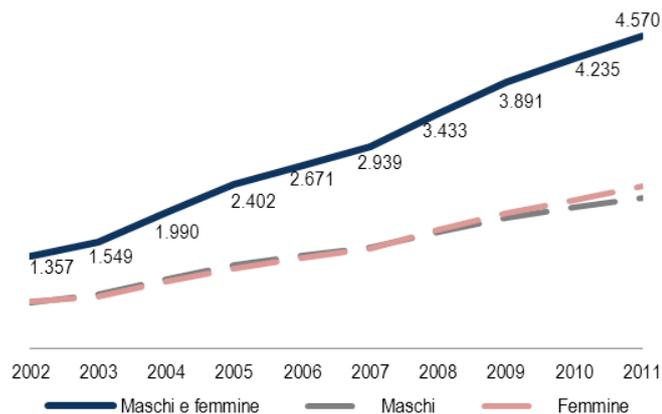
1.6 La presenza di stranieri tra i detenuti

Si sposti ora lo sguardo dalla normativa alla situazione reale delle carceri.

Gli istituti penitenziari italiani cominciano a registrare la presenza straniera negli anni Ottanta. La percentuale di detenuti stranieri sale negli anni Novanta fino a toccare la punta del 50% ai nostri giorni. Tale valore percentuale riflette il numero di stranieri residenti in Italia, in continuo aumento, e la crisi dello stato sociale.

1.6.1 La presenza degli stranieri in Italia

Gli immigrati nel mondo sono circa 214.000.000. Tra questi 4.570.317 (ISTAT, 2011) al 1 gennaio 2011 risiedono in Italia. La figura 1 aiuta a visualizzare com'è cambiato il numero degli stranieri registrati all'anagrafe negli ultimi dieci anni, o meglio a osservare il ritmo incalzante con il quale è cresciuto nel nostro Paese.



1. Stranieri residenti in Italia in migliaia. Dal testo integrale relativo conservato nell'archivio ISTAT alla pagina www.istat.it/archivio/39726

Dal 2002 al 2011 si riscontra in particolare un aumento di sette punti percentuali che si spiega, nonostante la crisi economica che affligge l'Italia, in termini di immigrazione dall'estero, soprattutto delle donne, e di nascita di bambini stranieri.

È opportuno specificare che, oggi, l'incidenza della presenza straniera, pari al 7,5% rispetto alla popolazione totale, è maggiore se si considerano gli stranieri regolarmente presenti ma non registrati all'anagrafe e soprattutto i clandestini stimati attorno al mezzo milione.

I nostri stranieri inoltre non sono uniformemente distribuiti sul territorio ma sono concentrati soprattutto attorno ai poli industriali italiani che esercitano, com'è naturale che sia, una forza attrattiva maggiore dai punti di vista economico e della qualità della vita. Gran parte degli immigrati lavora dunque nelle grandi città del Nord, e, a diminuire, è impiegata nei centri economici periferici del Nord e Centro Italia e nelle campagne del Sud.

1.6.1.1 La crisi dello stato sociale

Lo stato sociale, figlio della teoria economica di J. M. Keynes, è sorto in Europa Occidentale al termine del secondo conflitto mondiale. Il sistema adottato sollecita la partecipazione dello Stato alla vita economica, a favore della ricostruzione dei Paesi, e, insieme, della redistribuzione della ricchezza tra le diverse classi sociali.

Sulla scia dei potenti anche lo Stato italiano gioca la sua parte: assume un ruolo attivo nell'economia e finanzia con importanti somme di denaro i servizi sociali, come

l'assistenza sanitaria, in modo da garantirne a tutti l'accesso.

Lo stato sociale, nel nostro Paese e all'estero, comincia a scricchiolare a partire dagli anni Settanta. La recessione economica, che trova nel brusco aumento del costo della vita la sua causa prima, costringe i governi a tagliare la spesa dello Stato laddove assicura l'uguaglianza sociale. Questi provvedimenti dunque, scardinato il principio di uguaglianza sociale, non tutelano le fasce più deboli della società anzi portano all'allargarsi della forbice sociale.

A molti anni di distanza l'Italia sta ancora pagando gli effetti della crisi dello stato sociale; gli stranieri rappresentano una tra le categorie più esposte e più colpite.

In questa prospettiva è possibile trovare una sorta di giustificazione alla numerosa presenza degli stranieri nelle carceri italiane. Come in un legame di causa ed effetto, di fronte alla difficoltà o, nel peggiore dei casi, all'impossibilità di accedere ai servizi di prim'ordine è facile rispondere con atti di delinquenza.

Il quadro della situazione è completato considerando l'atteggiamento dello Stato italiano nei confronti di azioni legate alla sicurezza urbana. Ogni atto che, indipendentemente dalla natura, sembra minacciare le nostre città è punito con la detenzione. Anche quando la soluzione al problema potrebbe essere alternativa, la risposta è sempre di tipo penale. Ancora una volta subiscono questa politica, intrisa di ideologie razziste e nutrita dei timori della gente, coloro che nel nostro Paese vivono in condizioni di disagio e di emarginazione come gli immigrati.

1.6.2 I detenuti stranieri in numero

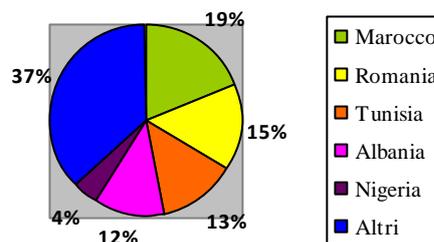
Affinchè questa indagine sia più interessante e fruttuosa ed entri nel vivo si aprono virtualmente ora le porte degli istituti penitenziari italiani. Al centro dell'attenzione perciò sono i dati numerici necessari a comprendere fino in fondo la situazione riguardante i detenuti stranieri nelle nostre carceri.

regione di detenzione	numero istituti	capienza regolamentare	detenuti presenti		di cui stranieri	detenuti presenti in semilibertà (*)	
			totale	donne		totale	stranieri
Abruzzo	8	1.520	1.893	74	304	16	2
Basilicata	3	441	434	22	55	4	0
Calabria	12	2.151	3.023	65	523	16	0
Campania	17	5.794	8.278	367	979	212	3
Emilia Romagna	13	2.464	3.480	138	1.772	39	9
Friuli Venezia Giulia	5	548	883	32	525	17	4
Lazio	14	4.834	7.074	477	2.860	85	12
Liguria	7	1.088	1.870	68	1.076	34	7
Lombardia	19	6.051	9.528	598	4.127	77	6
Marche	7	777	1.213	30	547	11	1
Molise	3	391	473	0	54	2	0
Piemonte	13	3.679	4.948	172	2.470	40	9
Puglia	11	2.459	4.308	213	798	91	2
Sardegna	12	2.257	2.139	45	918	22	0
Sicilia	27	5.555	7.198	180	1.373	88	5
Toscana	18	3.261	4.201	162	2.291	81	22
Trentino Alto Adige	2	280	425	19	298	9	2
Umbria	4	1.332	1.628	67	709	18	1
Valle d'Aosta	1	181	279	0	194	0	0
Veneto	10	1.985	3.254	147	1.924	36	86
totale nazionale	206	47.048	66.529	2.876	23.797	898	91

2. Detenuti presenti e capienza regolamentare degli istituti penitenziari per regione di detenzione al 30 novembre 2012. Tabella consultabile al sito www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?facetNode_1=0_2&previousPage=mg_1_14&contentId=ST801174

La tabella 2 informa sul numero dei detenuti di ogni regione specificandone la componente straniera; l'analisi dei dati conferma la massiccia presenza degli immigrati nei nostri istituti penitenziari e, soprattutto, considerate le premesse, in quelli del Settentrione. Secondo quanto pubblicato dal Ministero della giustizia infatti, le regioni che al 30 novembre 2012 accolgono nei propri istituti penitenziari il maggior e il minor numero di stranieri sono, rispettivamente, la Lombardia e il Molise. In Lombardia i detenuti di origine straniera sono 4.127 (pari al 43%) su 9.528 presenti, in Molise invece 54 (solo il 12%) su 473.

3. Detenuti stranieri per nazionalità al 30 novembre 2012



Ma da dove arrivano gli immigrati in questione? Come si può osservare in figura 3¹⁷, il Paese più rappresentato è il Marocco con 4.542 persone recluse, circa il 19%, mentre l'Albania ne conta 2.905, 12%, su 23.797 totali.

Appare evidente che la presenza straniera tra i detenuti, già molto alta, sia destinata a infoltirsi ancora considerando, e l'inarrestabile crescita del numero di immigrati residenti nel nostro territorio, e il difficile contesto nel quale cercano di stare a galla.

¹⁷ Personale rielaborazione dei dati disponibili alla pagina MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, 2012b, "Detenuti stranieri distribuiti per nazionalità e sesso. Situazione al 30 novembre 2012", http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?facetNode_1=0_2&previousPage=mg_1_14&contentId=SST801184.

Capitolo 2

Il detenuto straniero e l'apprendimento dell'italiano L2

2.1 Il profilo dello straniero in carcere. Persona, detenuto e studente

Almeno tre sono i punti di vista da considerare per tracciare un profilo del detenuto straniero che sia più completo possibile. Il soggetto infatti è innanzitutto una persona che si distingue dalle altre per sesso, età e condizione sociale; detenuto, perché privato della libertà personale in seguito a un reato, e da ultimo, considerato l'ambito di ricerca, studente di italiano come lingua seconda.

Si può affermare che gli stranieri che si trovano a scontare una pena all'interno di un nostro istituto penitenziario hanno un comune *background*, ovvero simili conoscenze ed esperienze di vita. Si tratta per lo più di “giovani o giovanissime con un basso livello di istruzione, che non hanno mai avuto un'occupazione lavorativa stabile e regolare e che spesso risultano privi di un'adeguata rete affettivo-familiare e sociale che funga da sostegno nelle situazioni critiche” (Naldi).

Appaiono così, più chiari che mai, i motivi che spingono (ma non autorizzano) gli stranieri a delinquere nel nostro Paese.

La presenza straniera in carcere rappresenta un fenomeno piuttosto recente la cui gestione da parte delle autorità competenti risulta complicata e purtroppo discriminante. Gli stranieri detenuti subiscono inizialmente la politica dell'immigrazione strettamente legata al mantenimento dell'ordine pubblico e, in seguito, le molteplici problematiche specifiche del nostro sistema giudiziario e penale.

A questo punto si apre la descrizione riguardante i reati ascritti agli immigrati. Considerando quanto detto finora si può dedurre che la tipologia di reato degli stranieri riguarda principalmente la sfera della pubblica sicurezza; così è! Ai primi posti infatti crimini contro la legge sulla droga, il patrimonio, la persona, la pubblica amministrazione e la legge sugli stranieri.

A fronte di una presenza straniera nelle carceri di poco inferiore a quella italiana si può istituire un facile paragone¹⁸ che metta in risalto le differenze di imputazione tra le due parti. Gli italiani commettono reati legati essenzialmente al patrimonio, alla persona, alla droga, alle armi e alla pubblica amministrazione collezionando però, soprattutto nei primi due casi, numerosissime imputazioni. Nel caso dei crimini contro la persona per esempio, al 31 dicembre 2012, 7.579 sono le imputazioni a stranieri, ben 16.511 invece quelle a italiani.

In generale agli stranieri vengono imputati meno reati e di natura meno grave rispetto agli italiani.

Si può dire che gli stranieri paghino due volte la loro colpa. Da una parte infatti scontano la pena prevista, dall'altra, come anticipato, soffrono le mancanze del sistema giudiziario e penale italiano.

Tale sistema innanzitutto non assicura agli imputati stranieri le stesse garanzie di difesa degli italiani; i motivi sono diversi. Solitamente gli stranieri non dispongono di particolari risorse economiche, per questo affrontano il processo assistiti da un avvocato d'ufficio nominato dallo Stato. In alcuni casi addirittura essi non possono godere del gratuito patrocinio poiché, considerata l'eventuale posizione irregolare, non è possibile certificare il loro reddito.

Inoltre non possiedono un'adeguata conoscenza del sistema giuridico del nostro Paese nei termini iter, diritti e possibilità. Ciò dipende dalla mancanza a livello pratico di organi, personale o materiale informativo *ad hoc* e da una scarsa, o nulla, conoscenza della lingua italiana.

Questo stato delle cose purtroppo ha forti ripercussioni sulla sorte del processo e sulla natura della pena inflitta. Si legge infatti che (Naldi)

l'istituzione giudicante mostra in genere un livello di attenzione minore rispetto a quello che viene garantito non solo ai cosiddetti "imputati eccellenti" ma in generale a chiunque per status, benessere economico e posizione sociale abbia degli strumenti di tutela da attivare in caso di errori giudiziari o di palese violazione delle garanzie di difesa.

¹⁸ I dati necessari a istituire tale confronto sono disponibili alla pagina MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, 2012a, "Detenuti presenti per tipologia di reato. Situazione al 31 dicembre 2012", http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?facetNode_1=0_2&previousPage=mg_1_14&contentId=SST807206.

Sono frequenti dunque i processi lampo durante i quali gli imputati sono invitati a patteggiare la pena ovvero un periodo di detenzione più o meno lungo che non ha possibilità di aprirsi ad alternative misure di sicurezza.

La detenzione negli istituti penitenziari mette in luce altre lacune del nostro sistema giudiziario e penale. Al di là dei problemi che riguardano i detenuti in generale, italiani e non, il sovraffollamento degli spazi ne è un esempio, i detenuti stranieri non vedono riconosciuti alcuni diritti fondamentali. All'ingresso in carcere e nel periodo lungo tutta la pena essi non hanno a disposizione mezzi adeguati a instaurare e a mantenere legami di tipo relazionale. Non riescono ad agganciare in particolare l'istituzione penitenziaria, l'autorità consolare del proprio Paese o la comunità esterna di riferimento in modo da ottenere la giusta assistenza sul piano giuridico, ma soprattutto comunicare, sfogare le proprie emozioni ed essere ascoltati.

Inoltre nel caso in cui la famiglia del detenuto straniero risieda nel Paese d'origine i contatti telefonici, oltre, ovviamente, a quelli frontali, possono non essere sempre garantiti. Sorgono infatti problemi di carattere burocratico ed economico che ostacolano e compromettono la normale comunicazione tra le due parti.

A ciò si aggiungano l'isolamento linguistico, cui già si è fatto cenno, la carenza di programmi trattamentali specifici e la tendenza a tenere separati i detenuti stranieri da quelli italiani o a dividere i detenuti per nazionalità. A lungo andare una simile gestione della situazione acuirà il disagio dei detenuti e le tensioni fra essi, in forte contrasto perciò con l'umano senso della carità e della solidarietà e con i principi del trattamento (cfr. par. 1.1) regolamentato dalla norma vigente.

Si consideri ora il detenuto straniero uno studente di italiano come lingua seconda. Questa è la condizione che ne completa il profilo.

Ora più che mai la dimensione-studente risente delle prime due ovvero l'essere una persona e anche un detenuto. Ciò significa che tutto quello che riguarda l'apprendimento dipende dall'universo che ogni individuo, privato della libertà, rappresenta.

L'argomento in questione è tanto ricco quanto interessante e perciò merita di essere sviluppato gradualmente. Il punto di partenza è la variabile età che, naturalmente,

orienta l'apprendimento; poiché gli studenti in questione sono adulti la disciplina di riferimento è l'andragogia.

2.2 L'andragogia. Educazione dell'adulto

Il termine andragogia, in contrapposizione a pedagogia, è stato ideato nel 1833 da A. Kapp a indicare la teoria dell'educazione dell'adulto. Solo a partire dalla seconda metà del Novecento però, compresa la sua rilevanza in diversi settori di ricerca, è entrato nell'uso comune.

Allo studioso statunitense M. S. Knowles¹⁹ va il merito di aver sviluppato l'andragogia quale scienza che si occupa dell'educazione in età adulta; raggiunta la consapevolezza che “la formazione degli adulti pone problemi le cui soluzioni sono molto diverse da quelle che si danno ai bambini” (Begotti, 2006: 7), egli ha promosso la costruzione di un modello di apprendimento specifico.

In altre parole l'apprendimento degli adulti si caratterizza e si distingue da quello dei bambini per bisogni e motivazioni, stili e strategie di apprendimento, conoscenze ed esperienze pregresse. Per questo l'azione didattica deve essere costruita sul soggetto e rispondere in maniera adeguata alle esigenze emergenti.

2.2.1 Una definizione di adulto è possibile?

Ma chi è l'adulto? Quali sono i tratti che lo caratterizzano? Diversi sono gli esperti che hanno provato a rispondere a queste domande e a dare una definizione di età adulta.

Tra questi Knowles che ha individuato alcune esperienze, superate le quali l'individuo può essere considerato maturo sotto quattro aspetti:

- biologico, nel momento in cui, raggiunto il completo sviluppo sul piano fisico, una persona può generare la vita;
- legale, quando ha diritto di voto secondo la legge propria di ogni Paese;
- sociale, quando riveste un ruolo preciso all'interno della società, come cittadino, coniuge, lavoratore a tempo pieno ecc;

¹⁹ Malcolm Shepherd Knowles, vissuto tra il 1913 e il 1997, si occupò di andragogia a partire dagli anni Settanta.

- psicologico, nel momento in cui provvede alla propria vita in maniera autonoma e responsabile.

Anche se sembra rientrare nella logica dinamica di crescita e maturazione dell'uomo, l'idea di Knowles è stata messa in discussione e ha costituito lo spunto per una nuova riflessione. Indagini più approfondite hanno rilevato infatti che una persona può essere considerata adulta senza aver affrontato con successo tutte le esperienze di cui sopra. "Nelle culture occidentali", per esempio, "molti giovani adulti trovano lavoro dopo i trenta anni e si sposano molto tardi per mancanza di un impiego e di soldi, benché siano già da tempo maturi sotto il profilo biologico e legale" (Begotti, 2006: 19).

Ciò considerato, il pedagogista italiano D. Demetrio ha concluso che è impossibile formulare una definizione univoca, libera da eccezioni, dell'età adulta; al contrario ogni cultura, legata indissolubilmente a fattori temporali e geografici, può tracciare il proprio profilo di adulto.

In generale ogni individuo è responsabile del proprio percorso di formazione e stabilisce le tappe che lo rendono maturo.

2.3 L'apprendimento

La glottodidattica, la scienza che studia la didattica delle lingue, abbraccia le considerazioni fatte finora. La definizione di apprendimento che segue, riflette, dunque, il processo che matura in ambito glottodidattico con particolare riferimento all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nelle carceri.

L'apprendimento si distingue dall'acquisizione. Stando alla definizione di Krashen²⁰ questo processo, frutto di una scelta da parte dell'adulto, consente di imparare una lingua o, nella maggior parte dei casi, di ordinare e perfezionare in maniera consapevole tutto il materiale linguistico acquisito in maniera spontanea. In altre parole (Krashen, 1989: 8):

acquisition is a subconscious process that is identical to the process used in first language acquisition in all important ways. While acquisition is taking place, the acquirer is not always aware of it, and he or she is not usually aware of its results. (...)

²⁰ Stephen Krashen è uno dei massimi esperti dell'apprendimento delle lingue cui si deve la distinzione tra, e le definizioni di, acquisizione e apprendimento di una lingua.

*Learning is conscious knowledge, or “knowing about” language. In everyday language, when we talk about “grammar” or “rules”, we are referring to learning, not acquisition.*²¹

Il docente ha il compito di recuperare i dati linguistici, raccolti nel tempo dai suoi studenti, e fornire loro gli strumenti per analizzare e sistematizzare in maniera autonoma il nuovo *input*. L'obiettivo è attivare e promuovere la memoria a lungo termine dei discenti: l'enciclopedia, l'insieme delle esperienze sul mondo, e la memoria semantica che custodisce le conoscenze linguistiche e metalinguistiche.

L'apprendimento in età adulta così definito trova una sorta di giustificazione scientifica nella *life-span theory*. La *life-span theory* di P. B. Baltes e H. W. Reese è un orientamento teorico secondo il quale la formazione e lo sviluppo cognitivo dell'adulto durano tutto l'“arco di vita”. Questa espressione indica che l'evoluzione umana “non procede con modalità regolare e lineare, ma include momenti evolutivi ascendenti e momenti involutivi discendenti” (Begotti, 2006: 9) determinati da personale predisposizione, fattori socio-culturali e socio-ambientali, e dalla situazione storico-geografica.

In altre parole l'uomo può apprendere, attraverso diverse esperienze formative²², ogni qual volta voglia conseguire la piena realizzazione di sé spinto da particolari circostanze.

Prende corpo allora il più recente concetto di formazione permanente dell'adulto conosciuto come *life long learning* o nel caso in esame *life long language learning*.

Poiché l'adulto, ora, manifesta la necessità di acquisire competenze adatte a realizzarsi nella società e nel lavoro, l'espressione *life long learning* riconosce, a livello

²¹ “L'acquisizione è un processo inconscio identico al processo di acquisizione della lingua materna in tutti gli aspetti più importanti. Mentre avviene l'acquisizione, chi acquisisce non ne è consapevole, e lui o lei non è normalmente consapevole dei suoi risultati. (...) L'apprendimento è conoscenza consapevole, o “sapere della” lingua. Nella lingua di tutti i giorni, quando si parla di “grammatica” o di “regole”, ci si riferisce all'apprendimento, non all'acquisizione.”

²² Le esperienze formative a disposizione dell'adulto sono formali, non formali e informali e rappresentano l'universo delle possibilità e delle occasioni di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'apprendimento formale, svolto dagli istituti di formazione, porta al conseguimento di diplomi e/o certificazioni. L'apprendimento non formale non è organizzato dai principali istituti di formazione e non rilascia alcun certificato formale; la materia da apprendere è, in questo caso, quanto più varia: italiano L2, informatica, ballo...l'apprendimento informale invece consiste nelle occasioni di formazione offerte dalla vita di ogni giorno di cui, solitamente, l'uomo non è consapevole: manuali di istruzione, incontri pre-parto, corsi di lingua in *Internet* ecc.

internazionale, l'importanza, oltre alla possibilità, di percorsi di apprendimento *ad hoc*. Tali percorsi mettono al centro chi vi partecipa, caratterizzato in quanto persona, discente, portatore di particolari esigenze, problemi, capacità e desideri.

Diventa fondamentale a questo punto capire quali sono le caratteristiche specifiche dell'apprendimento in età adulta e in particolare dei detenuti stranieri.

2.3.1 Le caratteristiche specifiche dell'apprendimento dell'adulto

Il modello di apprendimento andragogico è costruito sulle caratteristiche (Alberici) proprie dell'apprendimento degli adulti individuate e sintetizzate da Knowles:

- il concetto di sé: il discente maturo desidera essere protagonista consapevole del proprio percorso didattico. Chiede di essere trattato da responsabile e coinvolto nella progettazione delle attività formative;
- la motivazione: bisogni esistenziali o professionali costituiscono la spinta ad apprendere. L'adulto è sempre teso all'autorealizzazione come individuo sociale e in ambito lavorativo, e sceglie tra le opportunità formative quella che meglio risponde alle sue esigenze;
- il bisogno di conoscenza: prima di intraprendere un percorso formativo, l'adulto valuta che il gioco valga la candela ovvero che i vantaggi della partecipazione siano superiori alle energie spese;
- la disponibilità ad apprendere: il discente maturo è disposto ad apprendere a patto di poter usufruire, per i propri scopi, delle nuove conoscenze e competenze;
- l'orientamento verso l'apprendimento: l'interesse dell'adulto è rivolto all'applicazione pratica delle nuove conoscenze e competenze piuttosto che alla materia come avviene in una classe di bambini; per questo il docente cura la scelta delle esperienze di apprendimento, delle tecniche didattiche e dei materiali.

L'apprendimento orientato sulla vita quotidiana si riscontra soprattutto nelle classi di lingua seconda e straniera; lo studente infatti ha necessità strumentali legate alla lingua da utilizzare *hic et nunc*.

- l'influenza dell'esperienza precedente: l'adulto è una persona formata sotto

diversi punti di vista grazie alle esperienze di vita vissute; il bagaglio culturale che le custodisce influenza innegabilmente l'esperienza presente: il tipo di formazione scolastica sperimentata in passato incide, per esempio, sull'andamento e sul modo di affrontare il nuovo percorso formativo.

Poiché il discente maturo si identifica nelle esperienze vissute, l'insegnante ha il compito di personalizzare l'apprendimento in modo da mettere a proprio agio e valorizzare lo studente, incentivare il confronto in classe che metta in risalto la bellezza e la ricchezza di ciascuna cultura.

Nonostante i vantaggi siano superiori in numero, si riscontrano alcuni aspetti negativi dell'esperienza pregressa come la chiusura rispetto i nuovi approcci e le relative metodologie della didattica, la rigidità nei comportamenti stabilmente acquisiti, i cosiddetti abiti mentali, e la prevenzione, nel senso di atteggiamento di difesa, verso persone o cose che non si conoscono direttamente.

Balboni dice che lo studente italiano che apprende la propria lingua non è una “*tabula rasa* su cui l'insegnante incide segni (in-segna)” (Balboni, 2006: 44). La stessa immagine può rappresentare lo studente adulto formato perché è guidato dall'insegnante al recupero delle proprie competenze e alla riflessione.

2.3.1.1 Il modello di apprendimento andragogico

Le caratteristiche dell'apprendimento dell'adulto costituiscono le fondamenta del modello (Bernardi, 2007/2008: 45-46) di Knowles. Tale modello è così articolato:

- è necessario instaurare un clima favorevole all'apprendimento affinché ogni studente si senta a suo agio all'interno del gruppo classe e abbia facile accesso al materiale didattico;
- il docente cerca di identificare i bisogni degli studenti studiando il *gap* tra le conoscenze già acquisite e quelle che desidera possedere;
- stabilisce e condivide con la classe gli obiettivi del percorso formativo in modo che tutti ne siano consapevoli;
- ha cura di negoziare con gli studenti il contenuto di ogni percorso formativo cosicché rispecchi davvero i loro bisogni;

- mette in atto il programma previsto scegliendo metodologie, attività e materiali che siano adeguati ai destinatari;
- durante lo svolgimento e a conclusione del percorso formativo prefigge dei momenti di verifica così da aggiornare sui nuovi bisogni, in relazione alle nuove conquiste, il programma d'apprendimento.

2.3.2 Le caratteristiche specifiche dell'apprendimento dell'adulto straniero

Le caratteristiche dell'apprendimento degli adulti identificate da Knowles vanno integrate se l'adulto intraprende un corso di lingua seconda o straniera.

Naturalmente l'adulto ha sviluppato nel corso del tempo la meta-competenza comunicativa nella propria lingua d'origine: ha avvicinato la grammatica della lingua e, attraverso attività di analisi, classificazione e descrizione, promosso le capacità cognitive; ha lavorato sulla funzione *monitor* ovvero sulla capacità di auto-osservare e controllare la propria lingua.

Egli gode quindi di una competenza che va recuperata e spesa in maniera consapevole lungo il nuovo percorso di apprendimento cosicché possa, opportunamente sostenuto, riflettere e organizzare abilmente gli apprendimenti.

Si consideri tuttavia che l'adulto fatica a cogliere la sfida formativa dal momento che, pur godendo della meta-competenza comunicativa nella lingua madre, il processo di apprendimento linguistico non è così immediato e spontaneo.

2.3.3 L'approccio e le caratteristiche dell'apprendimento del detenuto straniero

Alle considerazioni fatte finora si aggiungano alcune riflessioni riguardanti i detenuti stranieri e lo studio della lingua italiana.

Il detenuto straniero che ha intrapreso un corso di italiano è facile si tiri indietro e decida di abbandonare l'occasione formativa. Poiché l'adulto non riesce a sbarazzarsi dell'ansia da prestazione prima riduce al minimo gli sforzi comunicativi in lingua seconda, successivamente getta la spugna.

Purtroppo è stato osservato che in questi casi le emozioni che caratterizzano e influiscono in maniera negativa sui momenti di formazione riflettono la quotidianità dell'adulto tra le mura del carcere.

L'esito è dato dalla figura di un detenuto che rimane nell'impossibilità di comunicare efficacemente, sia pur in modo semplice, invisibile agli operatori perché incapace di farsi comprendere e quindi in difficoltà nello stabilire rapporti con educatori, psicologi, assistenti sociali e con quanti hanno parte attiva nel trattamento. (Tucciarone, 2000: 149)

Risulta evidente a questo punto l'importanza di partecipare a un corso di italiano affinché il "detenuto invisibile" esca allo scoperto, cominci cioè a comunicare e a intessere relazioni e con gli altri detenuti e con gli operatori dell'istituto penitenziario nel quale è recluso.

L'insegnante perciò ha il dovere di mettere in atto le strategie didattiche che possano distogliere il detenuto dall'idea di abbandonare il corso (Tucciarone, 2000: 149-150):

una prospettiva di lavoro, anche se difficile, sta nel ripartire dalla lingua del corsista, facendo riferimento agli altri compagni, dar libertà all'espressione. È opportuno operare una rivoluzione, liberare il corsista dallo sforzo cognitivo dell'espressione nella lingua seconda, essendo il carico emotivo già considerevole, e far carico al gruppo dello sforzo della comprensione uscendo dalla lingua del carcere per tornare alla propria.

Il docente organizza un percorso didattico che si snoda per graduali ostacoli emotivi. In un primo momento il detenuto è incoraggiato a esprimersi nella lingua d'origine; solo quando è a suo agio tra i compagni e ha maturato un rapporto di fiducia con l'insegnante, è sollecitato all'uso dell'italiano.

Lungo la strada il clima classe dev'essere il più disteso possibile e i corsisti devono accogliere con il dovuto rispetto ed empatia le difficoltà del compagno e sforzarsi di comprendere ciò che vuole dire.

Operando una distinzione tra detenuti stranieri uomini e donne si riscontra un'evidente differenza di approccio all'apprendimento. Rispetto agli uomini, le donne manifestano un profondo desiderio di istruzione, soprattutto di apprendimento della lingua italiana. Inoltre sono interessate al valore d'uso dell'italiano piuttosto che al valore di scambio, all'immediata spendibilità. Intraprendere un percorso formativo di questa natura rappresenta infatti l'occasione per conquistare conoscenze e competenze ma soprattutto per maturare la consapevolezza di sé, sviluppare la capacità critica e aprirsi al confronto; in una parola emanciparsi con un sentimento di diritto e di agio.

Le ragioni che spiegano questa rilevante differenza sono più d'una. Innanzitutto la donna straniera che risiede in Italia generalmente non ha o non coglie le occasioni per apprendere l'italiano; poiché la sua competenza comunicativa nella lingua seconda è molto limitata, all'ingresso in carcere, è decisamente motivata a colmare il suo *gap*.

In seconda analisi la donna è palesemente più propensa, più portata, all'apprendimento delle lingue; ha una dote che la distingue naturalmente dall'uomo.

Ovviamente l'approccio ovvero lo spirito di partecipazione al corso, e le caratteristiche tipicamente femminili hanno ricadute in positivo sulla frequenza, sui rapporti instaurati e sui risultati ottenuti.

2.4 I fattori che influiscono sull'apprendimento linguistico

L'apprendimento dell'adulto è, come esposto sopra, diversamente caratterizzato. Molteplici sono i fattori che intervengono e che orientano questo processo. Essi vengono classificati secondo natura:

- fattori fisico-ambientali: la qualità dell'*input* linguistico si ripercuote sull'apprendimento del soggetto.

Poiché l'italiano del carcere è ricco di espressioni dialettali (cfr. par. 2.5), il contatto linguistico tra detenuti italiani e detenuti stranieri rappresenta un ostacolo all'apprendimento dell'italiano piuttosto che un incentivo. L'occasione formativa quindi può ridursi alle ore di lezione dei corsi organizzati all'interno degli istituti penitenziari;

- fattori psicologico-affettivi: l'apprendimento linguistico è legato alla dimensione interiore della persona e alle sue peculiarità. Si distinguono in:
 - distanza psicologica: il corsista prende inconsciamente le distanze dalla lingua della società che lo ha privato della libertà personale. Egli innalza una barriera che limita o rende difficile l'apprendimento dell'italiano;
 - esperienza pregressa: caratterizza e influisce il percorso formativo l'esperienza scolastica passata. L'adulto recupera le competenze che, secondo abitudine, gli consentono di affrontare con successo le nuove sfide linguistiche. Questa inconsapevole operazione lo rende più sicuro di sé e gli offre maggiori garanzie di riuscita.

L'apprendimento (Alberici, 2002: 41-42):

ha inizio sempre all'interno di un'esperienza o situazione di vita, come risposta individuale ad un'incongruenza avvertita (...) tra la biografia del soggetto e l'esperienza acquisita, tenendo in considerazione potenzialità e limiti offerti dal contesto sociale di riferimento.

L'apprendimento, quindi, stimolato da esperienze per le quali l'individuo non possiede risposte prestabilite, al contempo diviene esso stesso produttore di nuove esperienze: da qui il carattere proattivo che gli è proprio.

Poiché ogni esperienza vissuta, cognitiva, emotiva o sensoriale, rappresenta una preziosa risorsa, l'apprendimento dell'adulto predilige contenuti esperienziali (Luise, 2006 29);

- cultura d'origine (Begotti, 2006: 16-17): l'esperienza pregressa è indissolubilmente legata al contesto culturale nel quale l'adulto è cresciuto. Da un punto di vista glottodidattico la cultura d'origine si riflette non solo sullo stile d'insegnamento della lingua madre ma anche sulle relative caratteristiche grafematiche, fonologiche, sintattiche.

Uno studente cinese, per esempio, memorizza gli ideogrammi della propria lingua attraverso attività di carattere deduttivo. Ha assoluto rispetto della figura autorevole che l'insegnante rappresenta quindi non cerca chiarimenti e non rivolge domande; non collabora o chiede aiuto ai compagni ai fini dello svolgimento di un compito.

Lungo il percorso d'apprendimento dell'italiano egli affronta le difficoltà che derivano da grandi differenze linguistiche e di stile d'insegnamento.

Responsabilità del docente di lingua seconda è dunque scegliere con attenzione quali metodologie didattiche adottare, considerato anche il grado di distanza reale tra lingua d'origine del discente e lingua seconda, e riconoscere il particolare sforzo cognitivo richiesto ad alcuni studenti;

- stile cognitivo o stile d'apprendimento: l'universo che ogni persona rappresenta unito all'esperienza scolastica pregressa individua lo stile cognitivo, il modo di affrontare un compito, il metodo per apprendere.

L'attenzione si posa ora sulle peculiarità individuali che rendono unico ogni

stile cognitivo.

Lo psicologo statunitense H. Gardner ha riconosciuto diversi tipi di intelligenza, le cosiddette intelligenze multiple²³, funzionali alla comprensione della realtà: linguistica, musicale, spaziale, cinestetica, matematica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, esistenziale, spirituale e morale. Le intelligenze abitano ogni persona ma con combinazioni e dominanze differenti; uno studente può manifestare, per esempio, una particolare propensione per le attività di carattere logico che rivela la dominanza dell'intelligenza matematica.

Le intelligenze sono attitudini e abilità il cui sviluppo dipende dall'individuo stesso, dall'ambiente in cui è cresciuto e dalla cultura cui appartiene. Ciò nonostante ognuno ha la capacità di impiegarle tutte facendo emergere le sue inclinazioni.

Tra le caratteristiche proprie di ogni individuo emerge la diversa preferenza per i canali sensoriali. Si tratta di strategie cognitive che permettono di apprendere tramite uno o l'altro senso. È il caso di uno studente che ha buona memoria visiva e perciò apprende facilmente osservando e registrando l'impostazione di un testo, le immagini e i colori.

Accanto a intelligenze multiple e a canali sensoriali preferiti trovano posto infine i tratti della personalità, come l'essere determinato o indeciso, che influiscono ancora sulla percezione e sull'elaborazione della realtà.

L'insegnante dunque ha di fronte tanti stili cognitivi quanti sono gli studenti di una classe; per questo deve promuovere *input* e attività sempre diversi in modo da agevolare alternativamente tutti. D'aiuto sono, in questo caso, le

²³ La teoria delle intelligenze multiple sviluppata nel 1983 e rivisitata nel 1999 da Howard Gardner ha scardinato l'idea di intelligenza come fattore statico e misurabile a favore di una varietà di capacità e potenzialità, le intelligenze multiple appunto, diversamente configurate. Ogni individuo perciò è intelligente a modo proprio, ma nel tempo e a seconda delle circostanze, può puntare e sviluppare i tipi di intelligenza che meno lo rappresentano.

Da Gardner in poi l'intelligenza, insieme di variabili, è dinamica e non quantificabile.

Per approfondire l'argomento consultare la più recente pubblicazione di H. Gardner in merito:

GARDNER H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, New York, Basic Books.

dicotomie di stili cognitivi come quella analitico/globale: queste guidano l'organizzazione e l'impostazione delle lezioni e conducono a una prima e semplice classificazione degli studenti; in altre parole permettono di avere il controllo dell'iter formativo della classe e anche di ogni suo componente.

L'insegnante inoltre sia consapevole che (Freddi, 1990:130) “nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale (...) l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva.”

- fattori socio-culturali: una classe di lingua seconda annovera studenti di diversa provenienza. Le difficoltà di comunicazione riscontrabili lungo il percorso d'apprendimento riflettono non solo le differenze di ordine linguistico ma anche, e soprattutto, le contrapposizioni etnico-culturali tipiche della società. Tali contrapposizioni intestine dividono i componenti della classe sia fisicamente sia a livello di confronto verbale. Il pregiudizio occidentale, per esempio, nei confronti del mondo arabo-musulmano, e viceversa, tiene lontani lo studente tedesco e il marocchino che non sperimentano solamente “un vissuto di distanza e di differenza con la cultura italiana” ma sono anche “costantemente in relazione con le molteplici culture” (Pedrana, 2009: 99).

I fattori socio-culturali così declinati rappresentano dunque un ostacolo all'apprendimento della lingua poiché la comunicazione e la collaborazione tra gli studenti è precaria.

La diversità diventa ricchezza e incentivo all'apprendimento solo all'interno di un percorso formativo lungo abbastanza da consentire a ognuno piena libertà di espressione nel rispetto dei compagni, e da promuovere la conoscenza reciproca. Al docente è chiesto di lavorare alla competenza comunicativa nella lingua seconda e, prima ancora, di educare al dialogo e al confronto.

2.5 L'italiano del carcere

L'italiano del carcere abbraccia diverse varietà: l'italiano del quotidiano, l'italiano burocratico, l'italiano regionale e il dialetto, il *foreigner talk* e il *teacher talk*.

L'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte dei detenuti stranieri si dispiega inizialmente con “l'accomodamento verso un codice condiviso sotto l'urgenza di

comunicare idee, valori e sentimenti” (Tuciarone, 2004: 83). Nelle prime occasioni interazionali il detenuto straniero è incoraggiato a esprimersi nella propria lingua madre, mentre gli agenti, i detenuti italiani e gli operatori penitenziari ricorrono alla gestualità. L'apprendimento subisce successivamente il razzismo comunicativo cui si è già accennato in precedenza. L'attenzione avuta soprattutto nei confronti della cultura d'origine del detenuto straniero al momento dell'ingresso in carcere, cala.

Il razzismo comunicativo riflette innanzitutto la qualità dell'*input* linguistico; agenti, detenuti italiani e operatori penitenziari lasciano correre ora la propria lingua, senza curarsi sia regionale o addirittura dialettale.

In secondo luogo è facile che il carico cognitivo dell'interazione sia tutto sulle spalle del non nativo: il successo dell'evento comunicativo dipende dal detenuto straniero, dalla sua capacità di comprendere e produrre messaggi che siano quanto più possibile corretti, appropriati ed efficaci.

Legata al carico cognitivo, infine, l'assimmetria paradigmatica. L'assimmetria riscontrata nelle occasioni d'interazione esprime la distanza tra gli attori sul piano della competenza comunicativa, e, talvolta, rispetto al ruolo loro riconosciuto dalla società.

Lo straniero, poco capace in italiano e privato della libertà, occupa una posizione inferiore a quella dell'interlocutore, madrelingua italiano cui magari il primo è sottoposto.

2.5.1 Il foreigner talk

Il *foreigner talk* è (Diadori, 2004: 85-86):

una varietà di lingua che il parlante nativo seleziona dal proprio repertorio per interagire con un non nativo, soprattutto nelle conversazioni spontanee, quando si accorge che l'interlocutore dispone di una bassa competenza linguistica in L2 o almeno suppone sia così. Si tratta quindi di una forma di cortesia e di adeguamento all'interlocutore, come strategia comunicativa per garantire il passaggio del messaggio, ma che in certi casi può essere dettata, al contrario, da una sorta di “razzismo comunicativo”, traducendosi in un input semplificato e distorto, e perfino nella totale assenza di comunicazione.

Il *foreigner talk* del carcere, legato al ruolo degli interlocutori e alle loro competenze

culturali, si caratterizza per:

- eloquio più enfatico: il modo di esprimersi è ridondante per via di ripetizioni delle parole più importanti, parafrasi, ricorso a gesti e a deittici. Da un punto di vista fonologico il tono di voce è più alto, la pronuncia accurata e il ritmo rallentato;
- utilizzo di frasi dalla struttura sintattica più trasparente: gli enunciati, semplici e brevi, sono ben formati, del tipo tema-rema. Esprimono inoltre le parti del discorso facoltative alla comprensione del messaggio, come i pronomi personali soggetto, e marcano in maniera esplicita le relazioni grammaticali;
- tendenza a privilegiare concetti basilari rispetto a quelli maggiormente articolati e complessi: il lessico è povero e ad alta frequenza. Preferisce gli iperonimi e annovera poche espressioni idiomatiche;
- uso linguistico transazionale: a favorire la comunicazione, l'interazione si riduce a uno scambio di frasi brevi, specialmente domande polari e ordini all'imperativo rivolti alla 2^a persona singolare.

Il tipico scambio linguistico tra agente e detenuto straniero infatti, azzerava la distanza tra gli interlocutori a favore di un accomodamento convergente²⁴ poiché è finalizzato a ottenere dallo straniero informazioni o lo svolgimento di compiti.

2.5.2 Il teacher talk

Il *teacher talk* è la varietà dell'italiano propria dei docenti di lingua seconda, veicolo di trasmissione di conoscenze e competenze destinate agli apprendenti stranieri. Il *teacher talk* ricalca i tratti specifici del *foreigner talk* con le sole, importanti, differenze:

- non è mai sgrammaticato;
- risulta meno grossolanamente calibrato sulle reali competenze degli ascoltatori;
- utilizza strategie e strumenti pedagogici come immagini, grafici, audiovisivi.

Foreigner talk e *teacher talk* influenzano l'apprendimento dell'italiano da parte dei

²⁴ L'assenza di distanza imposta dal nativo come forma di accomodamento convergente non comporta una relazione paritaria tra gli interlocutori; le scelte linguistiche dell'agente non compromettono la comunicazione anzi perseguono gli scopi comunicativi, e mettono in luce paternalismo o compiacimento, atteggiamenti propri del superiore verso l'inferiore, che possono sfociare in razzismo.

detenuti stranieri nel senso che costituiscono *input* riutilizzabile al momento o in altre occasioni.

Capitolo 3

Le caratteristiche di un corso di italiano come lingua seconda per detenuti stranieri

*Un maestro, in carcere, deve accogliere rabbia, disagio, dolore.
Un maestro, in carcere, deve credere comunque nella bellezza, nella bellezza,
nonostante tutto.
E deve cercarla, anche lì, anche tra quelle mura.
La bellezza, in carcere, è solidarietà.
È l'ultima sigaretta rimasta in fondo al pacchetto e passata tra tutti,
un tiro ciascuno, e non saltare nessuno.
È il saluto dei ragazzi, la mattina.
È l'effetto che ha su di loro l'entrare in classe, uscendo dall'area sicurezza,
perché così come l'area sicurezza li chiude così la classe li libera, svincola i pensieri.
La bellezza, in carcere, è un carotaggio dell'anima; reciproco.
La bellezza nonostante, Fabio Geda*

A questo punto della ricerca è interessante e opportuno comprendere quali sono le caratteristiche di un corso di italiano come lingua seconda per detenuti stranieri. Di seguito lo scatto fotografico che “ritrae”, delinea, il profilo dei percorsi formativi in esame in quattro realtà diverse evidenziandone le differenze.

Ecco gli istituti penitenziari coinvolti e dislocati in Veneto e in due regioni a confine, il Trentino-Alto Adige e l'Emilia-Romagna:

- Casa Circondariale maschile di Venezia: la struttura è in buone condizioni ma, considerato il numero delle presenze, non offre spazi sufficienti.
La Casa Circondariale maschile di Venezia accoglie un numero consistente di detenuti definitivi e un numero di stranieri pari al 75% della popolazione totale. I detenuti godono dello sportello “Urban” che informa sui servizi disponibili sia a livello burocratico sia a livello di mediazione culturale;
- Casa Circondariale-Casa di Reclusione femminile di Venezia: l'istituto è un

antico convento del XIV secolo e beneficia, perciò, di grandi stanze ben illuminate e areate, e di giardini interni.

Le detenute, per la metà straniere, sono libere di muoversi all'interno della struttura dalle ore 8 alle 20 e possono usufruire, come i detenuti uomini, dello sportello "Urban". Il numero regolamentare delle presenze e la natura degli spazi disponibili fanno del carcere femminile di Venezia la sede di ambiziosi progetti tra cui i laboratori di coltivazione dell'orto, di cosmetica e di sartoria.

- Casa Circondariale di Trento, sezioni maschile e femminile: l'istituto, edificato nel 2010 grazie al contributo finanziario della provincia autonoma di Trento, ha una forte attitudine correzionale e trattamentale. L'istituto comprende una sezione maschile e, in una zona adiacente, una piccola sezione femminile.

La Casa Circondariale di Trento si caratterizza per il continuo ricambio dei detenuti, in attesa di essere condannati o di scontare gli ultimi anni di pena. Tra loro, il numero degli stranieri supera la metà;

- Casa Circondariale di Modena, sezioni maschile e femminile: la struttura, una delle "carceri d'oro"²⁵, è stata inaugurata nel 1991.

La Casa Circondariale di Modena ospita e detenuti arrestati e detenuti definitivi; la percentuale degli stranieri è pari al 70% della popolazione totale. Uomini e donne, alloggiati in sezioni diverse, patiscono gravemente i problemi derivanti dal sovraffollamento.

3.1 Il corso

Al momento dell'ingresso in carcere i detenuti stranieri, specialmente quelli a digiuno di lingua italiana, non riescono a fare fronte ai contestuali eventi comunicativi. I corsi di lingua italiana come lingua seconda perciò vogliono alfabetizzare, promuovere lo sviluppo di particolari competenze, relativamente alla competenza comunicativa e, anche, glottomatetica.

Competenza comunicativa e competenza glottomatetica costituiscono allora le mete educative dei corsi in esame, ovvero finalità formative osservabili nel lungo periodo.

²⁵ Nel 1983 fu prorogata e modificata la legge n. 967 del 21 dicembre 1977 concernente la costruzione o il rinnovo degli istituti penitenziari italiani. Poiché il Ministero di giustizia selezionava gli appaltatori si consolidò un giro di corruzione che portò allo scandalo delle "carceri d'oro", strutture dai materiali scadenti, senza riguardo nei confronti dei principi trattamentali.

3.1.1 L'iscrizione al corso

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione dell'Autorità Penitenziaria (il direttore dell'istituto), i detenuti che desiderano partecipare ai corsi di alfabetizzazione incontrano personalmente gli insegnanti.

Coerentemente con i principi del trattamento, il colloquio "chiama per nome" i bisogni educativi e didattici dei detenuti, attorno ai quali costruire il percorso formativo, in vista di un progetto più ampio da realizzare all'esterno, scontata la pena.

Il patto formativo è lo strumento del colloquio utile non solo a disegnare il percorso formativo, ma anche a prendere consapevolezza e riadattare, lungo la strada, il progetto di vita. In altre parole "è attraverso questo strumento che l'allievo e il docente elaborano insieme un'ipotesi, "un progetto di vita", nel quale le offerte formative acquistano valore e senso per il futuro" (CTP Modena, 2012/2013). Con il patto formativo inoltre, il detenuto si impegna a rispettare le regole della scuola, e l'insegnante si rende disponibile a sostenerlo.

Riconosciuta la validità del patto formativo, così descritto, ogni istituto penitenziario stabilisce i modi e i tempi di verifica e revisione affinché lo studente si apra sempre più alla progettualità: negli istituti penitenziari di Venezia i detenuti possono confrontarsi con gli insegnanti durante le ore di lezione; le donne, in particolare, libere di circolare, hanno la possibilità di incontrare i docenti anche prima e dopo la scuola.

Nella Casa Circondariale di Trento i detenuti possono usufruire di uno sportello, aperto, generalmente, due ore a settimana. Lo sportello inoltre, considerato l'elevato *turnover* dei detenuti che caratterizza la struttura, accoglie le domande di iscrizione ai corsi scolastici già avviati.

Nella Casa Circondariale di Modena invece sono previsti dei colloqui a cadenza mensile o trimestrale.

Dopo aver affrontato il colloquio, i detenuti intraprendono il percorso formativo scelto. Inizialmente il docente predispone alcune attività che mettano gli studenti a proprio agio e incoraggino la conoscenza reciproca, somministra dei test d'ingresso che rilevino le competenze specifiche, e cerca di ravvisare dati relativi all'esperienza pregressa, interessi e passioni (cfr. par. 2.4).

Un corso, così articolato, almeno nella prima fase, consente agli studenti di allentare le maglie del filtro affettivo (sul filtro affettivo si veda Balboni, 2006: 46-47), abbattere il muro della diffidenza nei confronti del nuovo e diverso, diventare protagonisti consapevoli dell'opportunità di crescita formativa e ridefinire nel tempo e in maniera cosciente il patto formativo.

3.1.2 La durata e gli spazi destinati al corso

La durata e gli spazi destinati ai corsi di alfabetizzazione rivolti ai detenuti stranieri variano da istituto a istituto.

Determinano la qualità dei corsi, nei termini di durata e spazi appunto, la volontà di fare e collaborare tra Amministrazione Penitenziaria, Istituzioni Scolastiche e gli enti del territorio, la relativa disponibilità di risorse finanziarie e l'effettiva disponibilità dei locali.

Negli istituti di Venezia, Trento e Modena i corsi di alfabetizzazione hanno durata annuale, da settembre a giugno, e le lezioni possono aver luogo sia al mattino sia al pomeriggio.

Le quattro realtà osservate dispongono tutte di un ambiente specifico nel quale prende forma l'azione didattica.

3.1.3 I materiali e l'attrezzatura

L'azione didattica è piegata e, quindi, influenzata anche dai materiali e dall'attrezzatura, o dagli strumenti, disponibili. In particolare, i materiali disponibili per gli insegnanti di italiano come lingua seconda nelle carceri sono tre:

- materiale *ad hoc*: i corsi di alfabetizzazione rivolti agli adulti di origine straniera sono stati allestiti e si sono diffusi dentro e fuori gli istituti penitenziari in tempi piuttosto recenti. Ciò determina la carenza di materiale didattico *ad hoc* come libri di testo e schede grammaticali utili allo sviluppo linguistico dell'italiano dei detenuti stranieri.

Rilevante invece la produzione di materiale destinato alla fascia di pubblico straniero più giovane; numerosi sono infatti i fascicoletti riguardanti temi della vita quotidiana, i libri di favole in più lingue o provenienti da varie culture e le

raccolte di canzoncine (Balboni, Della Puppa, Luise, 2000);

- materiale autentico: il materiale autentico integra il materiale *ad hoc* poiché è insufficiente, non solo quantitativamente, ma anche dal punto di vista della competenza comunicativa. Il materiale autentico infatti, nato per i madrelingua, propone una lingua aderente al vero che “riflette, oltre che la lingua”, la grammatica, “anche aspetti della cultura “viva”, quindi colta nella sua dinamicità e nei suoi vari aspetti sociolinguistici” (Caon, 2011: 15).

Il materiale autentico inoltre crea e sostiene la motivazione poiché è solitamente proposto dagli studenti, e dà significato e vivacità al lavoro condotto con i mezzi tradizionali. In ultima analisi, costituisce una rilevante forma di richiamo e di approfondimento delle ore di lezione.

In carcere i giornali e i film rappresentano due tra i materiali autentici utilizzabili e significativi per l'apprendimento dell'italiano da parte dei detenuti. Tucciarone (2000: 156-157) fornisce, a tal proposito, alcuni spunti utili affinché le potenzialità di questi materiali si realizzino. È auspicabile, dunque, che gli insegnanti curino la scelta dell'*input*, in termini di contenuto (prodotto nel paese d'origine degli studenti o riguardante i detenuti stessi) e di comprensibilità pragmatico-comunicativa, e predispongano attività introduttive alla scoperta delle parole chiave e che attivino l'*expectancy grammar* (sul concetto di *expectancy grammar* si veda Luise, 2006: 200-202).

L'esperienza dei docenti nelle carceri rileva, però, un certo disinteresse dei detenuti nei confronti di attività che propongono la visione di film poiché la televisione riempie già le loro lunghe giornate.

- materiale “grigio”: il materiale di questo tipo comprende le attività adattate, perché destinate in origine a un pubblico diverso dai detenuti stranieri, e quelle concepite in maniera autonoma dai docenti del carcere.

Il termine “grigio” ne sottolinea le caratteristiche principali: è sganciato dalle attività dei giorni precedente e successivo ed è prodotto da una o più persone che possono non avere adeguate competenze glottodidattiche; è inoltre diffuso tramite fotocopie così da essere scadente dal punto di vista della qualità grafica e difficilmente recuperabile dagli studenti.

È evidente che la scelta di alcuni materiali dipende dalla possibilità di accedere o meno a particolari supporti e mezzi tecnologici. Gli istituti penitenziari in esame dispongono di registratore, televisore e strumenti informatici quali computer.

Rilevante ai fini dell'apprendimento della lingua italiana è, inoltre, la biblioteca contenente nel caso emiliano libri di testo, di narrativa e di poesia in italiano, inglese, francese e arabo, vocabolari, enciclopedie, saggi d'attualità, storia e geografia, schede grammaticali con esercizi e decine di film in videocassetta.

Nella Casa Circondariale di Trento si riscontra, come accennato in precedenza, la particolare adesione ai principi trattamentali. I detenuti infatti godono non solo di una sala computer e di una biblioteca ma anche di una sala teatro, di una palestra e di un campo da calcio; questi spazi rappresentano nuove e insolite occasioni, per lo meno dietro le mura del carcere, per apprendere e mettere alla prova le proprie competenze in lingua italiana e, allargando la prospettiva, per promuovere l'inclusione sociale.

3.2 La competenza comunicativa

Diverse sono le abilità linguistiche, modellate sul contesto, che i detenuti stranieri devono maturare per prendere parte in maniera consapevole alla vita dietro le sbarre.

Si distinguono abilità ricettive e produttive. Tra le prime ascoltare e leggere per comprendere gli inviti rivolti dall'istituzione, e i documenti recanti avvisi giudiziari, comunicazioni e sentenze.

Parlare e scrivere sono invece le abilità produttive necessarie a comunicare con i compagni e gli operatori, nel dettaglio "saper differenziare tra formale e informale, salutare, chiedere il permesso, usare aggettivi e altri elementi per esprimere la nazionalità e la propria esperienza, i propri problemi fisici e psicologici" (Benucci, 2007b: 91), e a compilare domandine e istanze.

Più in generale si può affermare che i detenuti debbano avvicinare e fare propri gli strumenti essenziali per comprendere una lingua marcata da un punto di vista diafasico, ovvero la microlingua giudiziaria.

Poiché queste abilità pongono l'apprendente in grado di interagire nel gruppo di riferimento, di emanciparsi a livello comunicativo, è condivisibile l'espressione

“alfabetizzazione funzionale”²⁶ che, non a caso, dà il nome ai corsi di italiano come lingua seconda di livello elementare all’interno degli istituti penitenziari.

I corsi di alfabetizzazione funzionale attestano una competenza linguistica di livello A, che comprende i sottolivelli A1 e A2, la cui descrizione è condivisa sul piano europeo.²⁷

Nella Casa Circondariale di Modena, si legge (CTP Modena, 2012/2013), ma è un discorso valido per tutti gli istituti penitenziari, l’alfabetizzazione funzionale è sostenuta attraverso la promozione di linguaggi e codici tipici della cultura italiana; interagire in modo corretto e, soprattutto accettabile, significa conoscere i modi linguistici e i modi di dire, le strutture e gli argomenti di conversazione.

L’alfabetizzazione culturale quindi aiuta l’inclusione sociale, l’integrazione intesa come adattamento all’istituto e alle sue regole, alla vita carceraria e al gruppo.

L’offerta formativa del carcere si apre anche a più alti livelli di competenza della lingua italiana; le abilità sviluppate in maniera parziale vengono così integrate attraverso percorsi e progetti diversamente configurati nelle differenti realtà penitenziarie: conseguimento della licenza media, del diploma, della laurea; produzione di un giornale d’istituto, rassegna stampa, attività di arricchimento lessicale, corsi di avviamento alla lettura e alla stesura di un testo, attività di introduzione ai generi testuali ecc.

3.2.1 La domandina

La domandina rappresenta il mezzo a disposizione dei detenuti per avanzare una richiesta. Precisamente²⁸:

²⁶ Il concetto di alfabetizzazione funzionale è stato definito da William S. Gray (1885-1960). SCOTT GRAY W., 1956, *“The teaching of Reading and Writing: An International Survey”*, Parigi, UNESCO. Il lavoro di ricerca per conto dell’UNESCO sull’alfabetismo degli adulti, misurato sull’abilità di lettura e scrittura, ha portato l’educatore americano ad affermare che: “una persona è alfabetizzata in senso funzionale quando ha acquisito le conoscenze e le abilità nel leggere e nello scrivere che lo rendono capace di impegnarsi in modo efficace in quelle attività in cui la lettura e la scrittura sono normalmente intese nella sua cultura o gruppo di riferimento”.

²⁷ Il Consiglio d’Europa ha pubblicato nel 2001 un testo che certifica la competenza linguistica in una lingua straniera europea attraverso una griglia di valutazione ; la griglia si articola su tre livelli di competenza, A, B e C, ognuno dei quali è articolato in due sottolivelli. Per approfondire l’argomento si rimanda a COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

²⁸ Le richieste che possono essere soddisfatte tramite domandina e di seguito riportate sono sintetizzate e

- un colloquio;
- una telefonata alla famiglia;
- l'acquisto di particolari prodotti;
- un aiuto in denaro per acquistare, per esempio, prodotti per la pulizia o francobolli;
- libri in prestito dalla biblioteca;
- un cambiamento di cella o di sezione;
- benefici previsti dall'Ordinamento Penitenziario.

Considerando l'ampio raggio coperto dalla domandina è indispensabile che ogni detenuto sia messo nelle condizioni di provvedere in maniera autonoma alla sua compilazione. Di qui l'importanza dello sviluppo della competenza comunicativa sull'asse produttivo.

Il modulo di richiesta, descritto nelle sue parti fondamentali su www.ildue.it/Alberino/CarcereDomandina.htm²⁹, presuppone infatti la capacità di esprimere in modo chiaro e sintetico ciò di cui si ha bisogno; poiché la risposta da parte dell'autorità esige un periodo di tempo mediamente lungo è auspicabile, inoltre, vengano fornite sin da subito quante più possibili precisazioni a riguardo.

3.2.2 La competenza glottomatetica

La competenza comunicativa comprende la competenza d'uso della lingua cioè la capacità di comprendere e produrre messaggi che siano efficaci, appropriati e corretti, e la meta-competenza o competenza glottomatetica cioè la capacità di riflettere sulla lingua in maniera autonoma.

Afferrati e interiorizzati gli strumenti utili all'apprendimento (Luise, 2006: 26-30) il detenuto straniero può autopromuovere, recuperare e mettere a frutto, le proprie conoscenze e competenze linguistiche non solo in classe ma anche, e soprattutto, nel tempo libero: "L'apprendente detenuto", infatti, "ha a disposizione delle ore da dedicare allo studio, spesso in solitudine" (Benucci, Giannelli, Losi, 2007: 160). Precisamente,

pubblicate alla pagina <http://www.ristretti.it/manuali/italiano/istituto.htm>.

²⁹ Il *link* proposto è agganciato al sito web www.ildue.it, Net Magazine della casa circondariale "San Vittore" di Milano.

egli è in grado di attivare il meccanismo di *transfer*³⁰ e, diacronicamente, di migliorare il proprio italiano e approcciare agilmente lo studio di altre lingue.³¹

3.3 Le certificazioni

I corsi di italiano come lingua seconda, promossi all'interno degli istituti penitenziari, possono proporre agli apprendenti stranieri un esame che certifica le competenze in uscita.

Attualmente ogni Centro Territoriale Permanente o scuola di lingua (in generale chi gestisce le ore di italiano nelle carceri) può rilasciare un proprio attestato, oppure decidere di adottare uno dei sistemi ufficiali di certificazione:

- certificazione CILS e pre-CILS dell'Università per Stranieri di Siena;
- certificazione CELI dell'Università per Stranieri di Perugia;
- certificazione PLIDA della Società Dante Alighieri;
- certificazione ele.IT e IT dell'Università degli Studi Roma Tre.

Questi sistemi di certificazione sono ufficiali poiché costruiti sui descrittori individuati dal *Common European Framework of reference for languages* e riconosciuti a livello nazionale.

Affinchè le certificazioni delle competenze linguistiche siano, scontata ogni detenuto la propria pena, parimenti spendibili sul mercato del lavoro, si rende necessario istituire un sistema condiviso, fondato sul testo di riferimento elaborato dal Consiglio d'Europa, che risolva il problema della riconoscibilità (Maddii, 2004b).

Secondo i dati raccolti, negli istituti penitenziari di Venezia e nella Casa Circondariale di Trento gli stranieri possono essere preparati agli esami CILS (a Trento solo a partire dal livello B2; ciò significa che gli studenti dei corsi di alfabetizzazione non ottengono alcuna certificazione).

Nella Casa Circondariale di Modena, invece, gli stranieri possono essere preparati agli esami CELI, *CELI impatto generale* e *CELI impatto immigrati*, che attestano il

³⁰ Secondo il meccanismo di *transfer* le competenze maturate in una lingua si trasferiscono su quelle in apprendimento in un'altra.

³¹ Confrontare la pagina www.venus.unive.it/italslab/nozion/nozg-h.htm.

raggiungimento del livello A1. Gli esami in questione consistono in due prove, una orale e una scritta, e accertano la competenza d'uso della lingua italiana in situazioni ordinarie di vita reale.

3.4 Il modello operativo

Il modello operativo è lo strumento che conferisce concretezza all'approccio, la teoria che orienta la didattica delle lingue. Il modello operativo, o metodo, realizza dunque mete e obiettivi dell'insegnamento linguistico.

Ogni metodo deve (Balboni, 2008a):

- sostenere la glottodidattica in tutte le sue possibili manifestazioni, essere valido, universale, per l'insegnamento della lingua madre, seconda, straniera, etnica, franca e classica;
- generare comportamenti. Nel caso dell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda all'interno degli istituti penitenziari, il modello operativo deve rendere i detenuti stranieri attori consapevoli degli eventi comunicativi nei quali sono coinvolti;
- essere semplice ed economico da usare.

Il modello operativo così definito scaturisce dall'idea di educazione linguistica.

L'idea di educazione linguistica è stata concepita da G. Lombardo Radice³² all'inizio del XIX secolo; recuperata negli anni Settanta, grazie al contributo di Pasolini e di don Milani, dà fondamento alla glottodidattica così come oggi la intendiamo. Educazione linguistica significa quindi valorizzare l'intero ventaglio di lingue, facenti parte o meno del curriculum formativo, allo scopo di sviluppare e sostenere la costruzione della competenza comunicativa.

Ecco perché il modello operativo si deve piegare all'intero patrimonio espressivo degli apprendenti cosicché essi ne abbiano la padronanza.

³² Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) contribuì, allo sviluppo della didattica moderna sostenendo una visione pedagogica centrata sul discente e un'idea di formazione *non scholae sed vitae*. Le sue intuizioni non trovarono ai suoi tempi terreno fertile ma la loro portata era a tal punto innovativa e significativa che furono impiegate nei decenni successivi.

3.4.1 Sillabo e unità didattica

Il metodo più adeguato a organizzare la didattica dell'italiano come lingua seconda all'interno delle carceri comprende, essenzialmente, sillabo e unità didattica.

Il curriculum, di ampio respiro, fissa le mete educative del percorso formativo considerati i bisogni dell'apprendente e il contesto didattico, propone metodologie e tecniche didattiche, identifica parametri destinati alla verifica e alla valutazione.³³

Il sillabo invece, più specifico del curriculum, orienta l'azione didattica definendo gli obiettivi minimi attraverso un elenco di contenuti.

Il curriculum e, soprattutto, il sillabo si realizzano attraverso unità didattiche; l'unità didattica rappresenta una parte della competenza comunicativa, descritta, nel suo complesso, attraverso "eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati a un contesto situazionale (...) o a un contesto grammaticale" (Balboni, 2008a: 21) ("Compilare una domandina" o "Il soggetto", per esempio); costituisce perciò la traccia, lo schema di riferimento per l'insegnante.

Ogni unità didattica si articola perciò in una serie di unità d'apprendimento, sessioni di lavoro che rendono manifesto allo studente il proprio percorso formativo.

Lo svolgimento di ciascuna unità didattica si compone teoricamente di tre fasi: introduzione, sviluppo della rete di unità d'apprendimento e conclusione.

La fase di introduzione all'unità didattica occorre a illustrare alla classe i prossimi contenuti. L'insegnante, supportato eventualmente da un manuale, evidenzia la logica relazione tra l'unità didattica che sta per prendere avvio, la precedente e la successiva, e invita gli studenti a ricalibrarne il contenuto sui loro interessi.

Questo momento è quello buono anche per risvegliare la motivazione che sostiene il processo di apprendimento e a recuperare o predisporre particolari materiali e attività.

Il docente stabilisce l'ordine secondo il quale proporre le unità d'apprendimento. La sequenza però, nella seconda fase di sviluppo dell'unità didattica, può essere rovesciata in base alla reazione degli studenti e ri-orientata sui nuovi bisogni. L'insegnante addirittura può inserire *in itinere* nuove unità d'apprendimento, e svolgere in più momenti quelle già previste.

³³ Confrontare la pagina www.venus.unive.it/italslab/nozion/nozc.htm#anchor542466.

Tutte le unità d'apprendimento però, rispettano nella struttura i meccanismi umani di percezione e rappresentazione mentale. L'unità minima dunque è articolata secondo il modello di globalità, analisi e sintesi.³⁴

La terza e ultima fase si apre con un'attività di verifica; l'obiettivo è identificare i lenti e gli eccellenti della classe rispetto l'unità didattica in corso.

L'insegnante prepara per i lenti nuove unità d'apprendimento che siano stratificate e personalizzate. Quindi (Balboni, 2008a: 23)

ciascuno studente svolge le attività autonomamente fino a un certo item, e da quel punto in poi lavora insieme a chi può raggiungere livelli più alti; alla fine quando anche in coppie o in piccoli gruppi non riescono a procedere, tutti insieme completano il percorso con la guida dell'insegnante.

Agli eccellenti, invece, viene data la possibilità di sperimentare attività di approfondimento.

Finalmente la classe si confronta con attività giusto per osservare e mettere a frutto le nuove conoscenze e competenze sfruttando materiali ancora troppo poco impiegati nell'insegnamento delle lingue.

La struttura, così descritta, dell'unità didattica ne sottolinea la flessibilità, la caratteristica che, più di altre, rende conto, legittima la scelta dell'unità didattica come modello operativo sull'asse dello svolgimento. L'unità didattica è, prendendo a prestito l'immagine di Balboni (Balboni, 2008b), un bersaglio mobile.

3.4.2 Il modulo

Accanto al curricolo trova posto un modello operativo alternativo frutto degli ultimi tempi, il modulo. Questo metodo modella mete educative e contenuti sui livelli di certificazione linguistica diffusi dal *Common European Framework of reference for languages* piuttosto che sui bisogni degli apprendenti.

Per questo e, di conseguenza per l'intrinseca rigidità dei contenuti, il modulo non ha

³⁴ Il modello di globalità, analisi e sintesi appartiene alla psicologia della Gestalt sviluppatasi in Germania nei primi decenni del XX secolo; secondo il modello l'uomo naturalmente percepisce gli oggetti, prima, nella loro interezza, poi, nelle singole parti di cui sono composti. Su un piano glottodidattico quindi, lo studente osserva l'*input*, crea delle ipotesi, e, in seguito, verifica le proprie ipotesi.

sostituito il curriculum nel contesto carcere: l'insegnante di italiano come lingua seconda all'interno degli istituti penitenziari deve, almeno in un primo momento, soddisfare i bisogni strumentali, ma anche affettivi, in relazione alla competenza comunicativa che manifestano i detenuti stranieri. Il modulo, come afferma Balboni (2008b), poiché orientato sulla lingua è più adatto a più alti livelli di competenza comunicativa in lingua seconda e in contesti didattici diversi.

Certamente la scansione modulare di blocchi tematici, ad ognuno dei quali corrisponde un'unità d'apprendimento, risponde perfettamente alla varietà dei modelli di competenza degli apprendenti, alla loro frequenza irregolare ed è "funzionale anche al bisogno di riconoscibilità delle competenze apprese da parte dell'adulto e ad una maggiore significatività" (Maddii, 2004b: 46).

Ciò considerato è comprensibile quanto sia complesso concepire un curriculum e scegliere le metodologie, le tecniche e i materiali didattici coerenti e adeguati a un pubblico adulto, straniero e costretto in un particolare contesto. Questo momento può essere superato più agilmente se il docente considera che il curriculum deve avere una forte impostazione funzionale, una struttura a maglie larghe, elastica, e rispettare le tappe evidenziate dalla linguistica acquisizionale³⁵ (Luise, 2006: 119-121).

3.5 La metodologia

L'approccio privilegiato dai docenti di italiano come lingua seconda negli istituti penitenziari è l'approccio umanistico-affettivo. Questo modo di intendere la didattica affonda le radici negli studi di psicologia di C. R. Rogers³⁶ e di M. S. Knowles. La glottodidattica perciò tiene in considerazione i meccanismi che, secondo natura, presiedono l'apprendimento (bimodalità e direzionalità) e il ruolo delle emozioni nel

³⁵ La linguistica acquisizionale è la "branca della linguistica teorica che studia il formarsi dell'interlingua, il sistema parziale in continua evoluzione durante l'acquisizione di una lingua. Sulla base degli studi acquisizionali si stanno individuando delle sequenze di acquisizione, in cui ciascuna tappa presuppone (...) l'acquisizione delle tappe precedenti" (Balboni, 2006: 276).

³⁶ Carl Ramson Rogers (1902-1987) è stato uno psicologo statunitense che, all'interno della corrente umanistica della psicologia, si è occupato di formazione in età adulta.

processo di apprendimento, cura l'autopromozione e realizzazione del discente adulto.

La metodologia agganciata all'approccio umanistico-affettivo è la didattica personalizzata. Il percorso formativo viene modellato sul discente, complesso di vissuti, passioni e aspettative, e articolato in esperienze che ne promuovono senso di padronanza e autostima. Attenzioni come queste consentono di abbassare il filtro affettivo dell'apprendente, il meccanismo di difesa della personalità, al fine di promuovere un apprendimento significativo.

Il filtro affettivo quindi, può giustificare, per esempio, l'abbandono improvviso del corso di italiano come lingua seconda da parte di un detenuto per il quale non è stato predisposto un percorso sufficientemente individualizzato che facesse leva sui punti di forza e mitigasse l'ansia da prestazione.

3.6 La formazione e la composizione delle classi

I criteri di formazione delle classi dei corsi di alfabetizzazione all'interno degli istituti penitenziari sono molteplici. Il primo è il livello di scolarizzazione dei detenuti nella lingua d'origine (non sono rari gli analfabeti in lingua madre); determinanti, in secondo luogo, la conoscenza e la dimestichezza con l'alfabeto latino, la competenza, diversamente configurata, in lingua italiana e, in ultima analisi, il grado di consapevolezza del processo di apprendimento nella lingua seconda.

Inoltre, l'"estrema variabilità delle presenze in classe, per il sopraggiungere di particolari esigenze degli utenti", lavoro o trasferimento, "o della struttura" (Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Scuola Secondaria "Trento 5", 2012), disponibilità di risorse o avviamento di nuovi progetti, non figurano tra i criteri ma intervengono comunque pesantemente nella formazione delle classi.

Si creano allora classi piuttosto eterogenee³⁷ per l'età, la provenienza geografica e, dunque, linguistica, le competenze nelle lingue madre e seconda e gli stili cognitivi dei detenuti.

³⁷ Gli uomini e le donne detenuti sono accolti in strutture separate perciò, si dà per scontato, i corsi di alfabetizzazione sono specifici per gli uni e le altre utenti e le classi sono monosessuate.

Nella Casa Circondariale di Modena, in particolare, gli studenti sono divisi in due macro-gruppi , A e B, cui corrispondono, rispettivamente, studenti scolarizzati in lingua materna con una conoscenza funzionale dell'italiano orale e uno scarso uso dell'italiano scritto, e studenti non scolarizzati nel paese d'origine con una conoscenza, caratterizzata da povertà lessicale, dell'italiano orale.

Le classi dei corsi di alfabetizzazione delle carceri si distinguono, come si può intuire, per la variabilità delle presenze degli studenti che giustifica e rende necessaria, ancora una volta, un'impostazione flessibile del corso.

3.7 Le necessità formative dei docenti

Insegnare italiano ai detenuti stranieri richiede la padronanza della lingua italiana, la capacità comunicativa cioè la capacità di raggiungere il proprio scopo comunicativo adoperando adeguatamente il metalinguaggio, ed elevate competenze professionali. Queste competenze riguardano numerose discipline e problematiche relativamente al contesto, così particolare e complesso, nel quale prende forma l'azione didattica dei docenti.

Si tratta di competenze nell'ambito dell'insegnamento delle lingue ad adulti che sostengono l'organizzazione e il dispiegamento dell'intervento formativo; altre sulle dinamiche interculturali e le norme sociali che intervengono e regolano la vita dietro le sbarre. E conoscenze riguardanti la detenzione e le difficoltà dei reclusi in termini normativi e psicologici che possono contribuire al recupero.

Una formazione di raggio così ampio è necessaria, dunque, per garantire un'azione didattica solida e orientata sugli apprendenti.

In particolare aiuta gli insegnanti a sviluppare la capacità di rilevare e comprendere i bisogni linguistici (quale italiano insegnare), gli interessi e le aspettative dei detenuti. Permette di organizzare l'azione didattica su modello operativo, metodologie e strategie appropriati ed efficaci; permette di maturare la capacità di scegliere e adattare i materiali e di didatizzare quelli autentici.

Non di meno fornisce gli strumenti per gestire la complessità linguistica e culturale della classe e per (Maddii, 2004c: 15)

vedere l'individuo (...) non come portatore della Cultura del paese d'origine (individuata spesso attraverso categorie stereotipate) ma come essere unico, prodotto (e produttore) di sistemi di conoscenze, di regole, di visioni del mondo che non coincidono con la Cultura ma che sono frutto di contaminazioni, di universi di significato costruiti, decostruiti e ridefiniti nel corso della vita.

A tal proposito è auspicabile che i docenti concedano spazio e importanza alla lingua materna degli apprendenti, espressione dell'identità e, appunto, dell'insieme di (Bonfanti, 2012: par. 2.4)

conoscenze, di regole, di visioni del mondo (di ognuno). Per favorire il bilinguismo degli apprendenti (...) è necessario che anche gli "operatori sociali" diventino, "bilingui" nel senso di avere un atteggiamento di curiosità e di apertura verso gli "altri", verso le loro lingue e le loro culture: ciò permette all'operatore di mantenere aperta l'interazione, la "conversazione" e di considerare l'apprendente una "risorsa" del processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano, (agli studenti invece di) rafforzare l'immagine di sé e l'autostima

in prospettiva dell'apprendimento linguistico.

Ancora, è necessario che i docenti sappiano far memoria delle proprie esperienze didattiche raccogliendo via via materiali e documenti in modo da verificare la propria condotta e i risultati del percorso formativo proposto, e gettare le basi per la costruzione di un nuovo progetto.

In generale è opportuno che, una volta ottenuto l'incarico, gli insegnanti riescano a mantenerlo stabilmente nel tempo così da sperimentare e maturare le competenze sul campo e stabilire relazioni di fiducia con i detenuti.

Nella pratica, i Centri Territoriali Permanenti, gli organi responsabili dell'istruzione e della formazione in età adulta, fanno capo e coordinano i docenti impegnati nelle carceri; essi appartengono a una precisa istituzione scolastica e sono chiamati a lavorare con i detenuti dalla sovrintendenza scolastica provinciale.

Nelle Case Circondariali di Venezia, Trento e Modena e nella Casa Circondariale-Casa

di Reclusione di Venezia gli insegnanti hanno maturato anni di esperienza nel campo dell'educazione degli adulti, specialmente dei detenuti, e possono godere di una specializzazione in scuola carceraria.

La legge n. 72 del 1963 (Ministero della giustizia, 2010)

introduce un “Ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie” (...) assegnando al Ministero della pubblica istruzione, ora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), il compito di stabilire con decreto e d'intesa con il Ministero della Giustizia i titoli specifici necessari per l'accesso al Ruolo speciale e il compito di bandire ed autorizzare i corsi di specializzazione per il rilascio dei predetti titoli.

La normativa quindi sancisce uno standard di riferimento ma, purtroppo, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca non organizza i corsi suddetti dal 1988.

Capitolo 4

La canzone come veicolo di apprendimento linguistico

Passo dopo passo verrà tracciato il profilo della canzone come canale d'apprendimento dell'italiano lingua seconda che soddisfa i bisogni strumentali e affettivi dei detenuti e che genera motivazione intrinseca. La canzone, espressione linguistica intrisa di cultura, saprà inoltre calarsi nel contesto multiculturale che è il carcere e rispondere in maniera adeguata ai principi del plurilinguismo.

4.1 I bisogni

Ogni programma di formazione linguistica dovrebbe trovare giustificazione nei bisogni dei destinatari. Dedicare del tempo alla ricognizione dei bisogni degli studenti, per dare un orientamento alla scelta di contenuti e modalità di svolgimento dell'intervento, è necessario anche nel carcere. Qui non scarseggia il tempo ma piuttosto il personale qualificato che, a contatto con i detenuti, riesca a far emergere e a comprendere le loro esigenze. La presenza occasionale o addirittura l'assenza di psicologi, mediatori culturali e docenti è dovuta essenzialmente alla mancanza di risorse finanziarie.

Colma questo vuoto il progetto messo a punto dall'Università per Stranieri di Siena e realizzato negli istituti penitenziari toscani a partire dal 2006. Con l'obiettivo di recuperare e indagare le caratteristiche identitarie dei detenuti stranieri, in modo da dare slancio alla comunicazione all'interno del carcere, sono stati infatti raccolti dei dati che hanno fatto luce sui loro bisogni.

Il questionario predisposto (Benucci, Giannelli, 2007: 48-53) comprende essenzialmente due gruppi di domande. Il primo ha carattere sociolinguistico perciò informa sulle conoscenze linguistiche e sugli studi pregressi; il secondo invece aggancia la dimensione psicologica dei soggetti. Lo studio dei questionari quindi evidenzia i bisogni formativi e affettivi percepiti dai ristretti.

Non è tutto. L'ultima tessera del mosaico è fornita dalle figure professionali che lavorano dentro il carcere: si tratta di bisogni legati al contesto di reclusione di cui è

difficile i detenuti siano consapevoli.

La tradizione scientifica divide i bisogni, in questo caso degli studenti detenuti, in due categorie: bisogni strumentali, legati alla lingua-veicolo di informazioni il cui soddisfacimento è fine a se stesso; bisogni affettivi, espressione dei desideri più intimi dei soggetti, la cui risposta non è immediata ma collocata avanti nel tempo, intesa come risultato di un lavoro di lunga durata.

I reclusi italiani non manifestano generalmente bisogni strumentali ma, al pari degli stranieri, bisogni affettivi; per questo motivo nascono dei programmi di formazione linguistica destinati sia a stranieri sia a italiani.

Bisogni strumentali

- Comprendere gli ordini;
- comprendere le regole d'istituto, i documenti di avvisi giudiziari, le comunicazioni e le sentenze;
- conoscere i registri formale e informale per poterne usufruire opportunamente;
- salutare, chiedere il permesso, fornire i propri dati anagrafici;
- compilare i moduli del carcere (su tutti il modulo di domanda).

Bisogni affettivi

- Sciogliere il nodo che tiene imbrigliate le proprie emozioni e saperle esternare in lingua italiana;
- riflettere su se stessi e sulla propria vita, raccontarsi;
- vedere riconosciuta la propria identità, sentirsi ascoltati e rispettati;
- costruire relazioni positive e sentirsi parte di un gruppo;
- avere occasioni per evadere con la mente in modo da scaricare la tensione emotiva accumulata dentro le mura del carcere;
- affrancamento dall'uomo nel caso di detenute.

I programmi di formazione linguistica destinati ai reclusi sono generalmente molto flessibili poiché modellati sui bisogni strumentali e affettivi dei destinatari. Questi infatti ricalcano i programmi ministeriali solo nel caso in cui l'obiettivo sia un titolo di

studio equiparabile a uno esterno.

Questo consente agli studenti di essere protagonisti del proprio percorso di formazione, incentiva la partecipazione continuativa e dà maggiori garanzie di successo.

Allargando la prospettiva, i programmi di questo tipo sono aderenti alle necessità esplicitate dalla teoria andragogica (cfr. par. 2.2) e dai principi del trattamento (cfr. par. 1.1).

4.2 La motivazione

La motivazione è uno dei fattori psicologici che intervengono nel processo di acquisizione o apprendimento di una lingua e, più in generale, lungo un percorso di formazione che richiede uno sforzo. Più precisamente la motivazione può essere definita “*as an impulse arising from the organism or as an attraction arising from an object outside the individual*” (Dörnyei, Schmidt, 2001: 29-30), ovvero “come uno stimolo che deriva dall’organismo o come un’attrazione che deriva da un oggetto esterno all’individuo”, che permette allo studente di stabilire e portare a termine un obiettivo; colma il *gap* tra “*separate reactions*”, “distinte reazioni”, e “*significant action*”, “azione significativa”.

La natura dell’obiettivo distingue due tipi di motivazione osservati e definiti per la prima volta da Robert C. Gardner e Wallace E. Lambert negli anni Settanta. Grazie agli studi condotti sugli studenti di lingua seconda della città bilingue di Montreal essi hanno distinto le motivazioni strumentale e integrativa: quando la lingua seconda è una questione d’affari o di prestigio sociale la motivazione è strumentale; quando invece risponde alla volontà di essere accettato o di fare parte di un gruppo è integrativa.

Gardner e Lambert, misurando il successo nella lingua seconda in relazione al desiderio d’uso degli studenti, hanno inoltre compreso che la motivazione di tipo integrativo è quella da generare e sostenere lungo un percorso di formazione linguistica (McDonough, 1981: 157-159).

È interessante ricordare che gli studi dello psicologo H. Harlow, vecchi ormai più di sessant’anni, hanno portato alla definizione di motivazione estrinseca e intrinseca che,

come nel caso sopra, riguardano rispettivamente un'attrazione esercitata dall'ambiente esterno e una tensione interiore. In particolare la motivazione estrinseca assicura uno sforzo teso al raggiungimento dell'obiettivo in cambio di una ricompensa come un premio, un voto alto o un contratto di lavoro. L'intrinseca invece porta alla realizzazione e alla promozione di sé.

Naturalmente anche gli studenti del carcere, siano essi italiani o stranieri, sono soggetti a motivazione. A cura del docente sono allora le attività che gettano le basi per la formazione di un buon gruppo classe regolato dal patto formativo (cfr. par. 3.1.1), si pongono in ascolto e sostengono gli studenti così da generare prima, mantenere e proteggere la motivazione poi, incoraggiano la valutazione positiva di sé e del proprio lavoro creando nuova motivazione (Dörnyei, 2002: 29). Sono queste infatti le attività che danno maggiori garanzie di successo.

Ma, al di là della sua natura, come nasce e da che cosa dipende la motivazione?

4.2.1 I modelli motivazionali

Numerosi sono gli studiosi che hanno dato risposta a questa domanda. I modelli proposti, frutto del loro lavoro, sono stati scelti poiché spiegano la motivazione intesa come fattore psicologico. Questi sono estremamente utili all'insegnante del carcere che sta improntando il metodo per orientare la proposta formativa e comprendere quali siano i punti su cui fare leva.

Il modello egodinamico

Il modello egodinamico è stato elaborato dallo psicologo e pedagogo R. Titone negli anni Settanta alla luce della didattica umanistico-affettiva. In accordo con i principi del moderno approccio, Titone afferma che l'apprendente deve essere considerato nelle sue dimensioni razionale e affettiva poiché, esposto a *input*, egli lo assorbe con tutto se stesso. Ogni persona, in particolare, si caratterizza per intelligenza, stili cognitivi, esperienze pregresse, dinamiche affettive, passioni, bisogni e aspettative. Il suo ego si definisce dinamico perché tende ad auto-realizzarsi mantenendosi in equilibrio su questi diversi livelli.

Lungo il processo di compimento del proprio progetto, nel nostro caso di apprendimento o acquisizione della lingua, il soggetto trova il modo di raggiungere il proprio obiettivo, in altre parole adotta una strategia. La fase operativa, di contatto tra la persona e la realtà, è il momento tattico in cui viene applicata la strategia.

Al termine del percorso didattico, nel caso in cui la valutazione finale da parte dell'apprendente sia positiva, nel suo bilancio cioè i benefici siano superiori ai costi, si rinforza la strategia e viene fornita nuova energia motivazionale da spendere alla prima occasione utile. Se invece il *feedback* è negativo subentra il filtro affettivo (sul filtro affettivo si veda Balboni, 2006: 46-47) per cui si innalza la barriera emozionale che impedisce la realizzazione del progetto iniziale.

Per sua natura questo modello è adatto a percorsi di formazione di lingua seconda o straniera in quanto esperienze necessarie o stimolanti per il proprio ego. Soprattutto nel caso di studenti-detentuti i docenti hanno il compito di sostenerli nel percorso di comprensione o costruzione del proprio progetto: privati della libertà personale infatti, essi faticano a proiettare la propria vita al di fuori delle mura del carcere e a valutare idee ed esigenze future.

A differenza del primo modello i due che seguono riguardano la relazione tra l'apprendente e il fatto di imparare e la motivazione che ne deriva. In entrambi i casi la sensibilità e l'esperienza dell'insegnante sono determinanti lungo il percorso di crescita motivazionale del gruppo classe; avvalorata questa tesi il fatto che all'interno del carcere la figura del docente può essere responsabile dell'iniziazione scolastica degli studenti, punto di riferimento su cui riporre ambiziose aspettative e rappresenta un esclusivo canale di contatto con la realtà esterna.

Il modello di *stimulus appraisal*

Sul finire degli anni Novanta J. H. Schumann ha proposto il modello di *stimulus appraisal* che descrive l'apprendimento o l'acquisizione della lingua come un processo cognitivo nel quale la sfera delle emozioni gioca un ruolo fondamentale.

Sulla base di dati neuro-biologici Schumann ha dimostrato che il cervello dell'apprendente *appraises*, ovvero valuta, l'*input* al quale è esposto secondo criteri emozionali; solo se soddisfano la dimensione affettiva gli stimoli esterni diventeranno

intake.

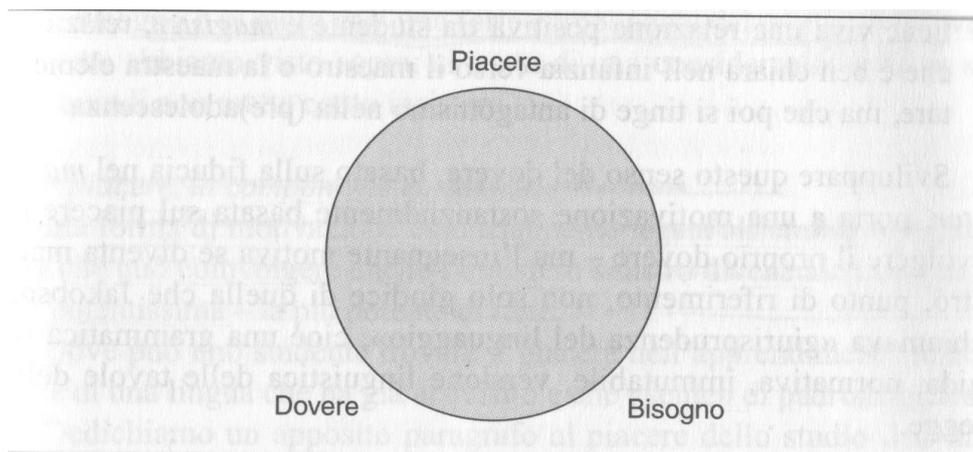
Di seguito i cinque criteri emozionali, poli motivazionali, individuati da Schumann e riproposti da Balboni (2006: 54-55):

- novità come varietà di attività, materiali, modo di guidare la comprensione ed esercizi;
- attrattiva dell'*input* che colpisce i sensi dello studente, su tutti vista, udito e gusto. Più lo stimolo è attraente, piacevole e bello maggiore sarà l'energia investita a superare l'ostacolo;
- funzionalità dell'*input* rispetto i bisogni di cui l'apprendente è consapevole che Schumann ha chiamato "*need significance*";
- realizzabilità. Un compito attuabile è molto più motivante rispetto a un altro che si presenta impossibile. È facile dunque che lo studente raccolga la sfida nel momento in cui si rende consapevole che ha le capacità per vincerla, o la rifiuti se appare impossibile da superare. Il filtro affettivo nel primo caso si ritira, nel secondo invece innalza la sua barriera;
- sicurezza psicologica e sociale altro non è che l'autostima e l'immagine che il soggetto vuole dare di sé; le attività proposte quindi non devono esporre a rischio questi delicati aspetti della persona anzi sostenerli e promuoverli.

Il modello basato su bisogno, senso del dovere e piacere

La motivazione basata su bisogno, dovere e piacere è frutto delle teorie del *marketing*; ripreso e calato in ambito glottodidattico da P. E. Balboni nella prima metà degli anni Novanta, il modello è stato di recente rivisto da F. Caon (Balboni, 2006: 56-59).

Il modello proposto da Caon si presenta schematicamente come un cerchio attorno al quale bisogno, senso del dovere e piacere, in un rapporto di continuità, generano motivazione.



4. La motivazione basata sul bisogno, sul (senso del) dovere, sul piacere (Balboni, 2006: 57)

- Senso del dovere. Uno studente che sviluppa senso del dovere accetta di buon grado di apprendere poiché si fida del proprio insegnante; quest'ultimo è una persona d'esperienza che ha saputo allacciare una relazione positiva con la classe e trasformare le imposizioni della scuola in calorosi consigli.
- Bisogno. Uno studente è motivato ad apprendere quando si rende consapevole dei suoi bisogni e del fatto che lo studio, della lingua nel nostro caso, gli permette di soddisfarli. Si tenga presente inoltre che, generalmente, il livello di soddisfazione dei bisogni viene collocato dagli apprendenti al di sotto del livello soglia; è necessario allora che l'insegnante monitori costantemente la classe e discuta con loro lo stadio minimo da raggiungere.
- Piacere. Esistono diverse forme di piacere legate alla didattica quotidiana che per natura sono motivanti.

Applicando questo modello al contesto carcerario ci si rende conto che funziona a singhiozzo. Un detenuto sceglie di frequentare un corso di formazione linguistica per soddisfare i propri bisogni o per ottenere i benefici previsti dalla legge. La motivazione è essenzialmente strumentale e non garantisce perciò un impegno costante e a lungo termine.

Affinchè il recluso maturi senso del dovere e si renda consapevole della reale natura dei suoi bisogni il docente deve avere a disposizione del tempo, per instaurare un rapporto di fiducia reciproca con lo studente, e risorse materiali, e deve fare leva sulle attività che, in linea con il modello dello *stimulus appraisal*, sappiano suscitare piacere

nell'adulto. Solo con questi presupposti il percorso formativo garantirà un apprendimento significativo.

4.2.2 La motivazione intrinseca

I modelli motivazionali di Titone, Schumann e Balboni riconoscono che la motivazione intrinseca o integrativa è la motivazione che assicura un apprendimento significativo. In altre parole la tensione interiore verso la realizzazione di un desiderio o di un progetto personali, o l'appagamento della dimensione emozionale trasformano l'*input* in *intake*. Poiché l'oggetto di apprendimento è una lingua straniera, precisamente una lingua seconda, strumento di comunicazione ed espressione di una cultura propri di un gruppo di persone, gli insegnanti devono sostenere e promuovere una (Caon, 2012: par. 4.2)

didattica in cui sia data particolare attenzione alla dimensione linguistico-comunicativa e culturale della lingua, e il cui punto di partenza sia il soggetto, con le sue preconcoscenze e i suoi pregiudizi che vanno smontati e rimontati in una prospettiva di relativismo culturale.

Devono, allora, predisporre attività piacevoli che, in una prospettiva interculturale, favoriscono la realizzazione di sé, dei propri talenti, capacità e potenzialità (Begotti, 2006: 20); privilegiare le dimensioni linguistico-comunicativa e culturale della lingua curando gli aspetti metacognitivi dell'insegnamento (attività di verifica, autovalutazione e confronto), emozionali e relazionali.

Appare evidente la rilevanza della motivazione intrinseca e, soprattutto, la relazione tra la metodologia prevista e il piacere che la generano e sostengono lungo il processo d'apprendimento.

4.2.3 La piramide dei bisogni di Maslow

Gli studi di A. H. Maslow³⁸ incrociano gli studi sulla motivazione. Maslow ha isolato e disposto dal primo all'ultimo i bisogni dell'uomo:

- bisogni fisiologici;

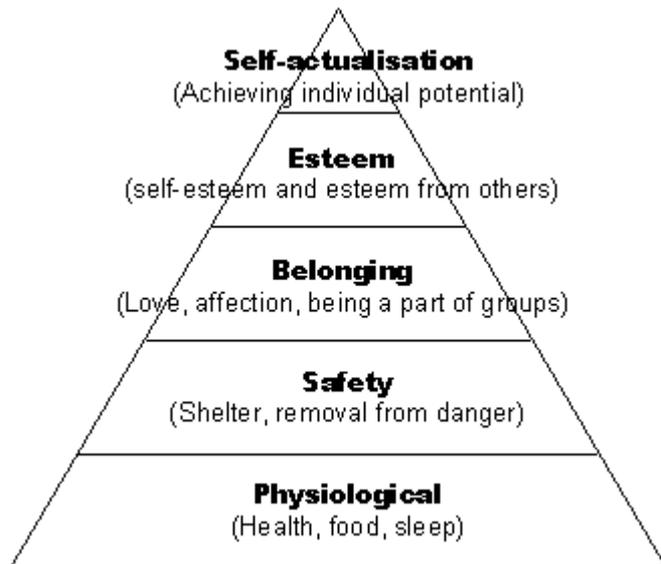
³⁸ Abraham Harold Maslow (1908-1970) è stato uno psicologo statunitense di spicco della corrente umanistica. Maslow, in particolare, ha sistemato in una piramide gerarchica i bisogni dell'uomo.

- bisogno di salute e di sicurezza;
- bisogni sociali, legati alla sfera delle relazioni;
- bisogno di stima;
- bisogno di autorealizzazione.

“L’individuo”, quindi, “si realizza passando per i vari stadi, i quali devono essere soddisfatti in modo progressivo”³⁹. La condizione necessaria per avanzare di livello e per raggiungere obiettivi a lungo termine fino alla realizzazione di sè e delle proprie aspettative è, appunto, la motivazione. Si tratta della motivazione intrinseca suscitata da esperienze piacevoli.

Maslow, inoltre, riconosce come universali i bisogni affettivi, diversamente declinati nella piramide in figura 5, riscontrati nei detenuti.

Queste considerazioni sulle esperienze piacevoli e sui bisogni affettivi rappresentano il presupposto scientifico per ampliare, anche in un contesto scolastico, il ventaglio delle metodologie applicate ed esaudire i bisogni strumentali e profondi.



5. La piramide dei bisogni di Maslow

4.3 La comunicazione interculturale. La cultura

Solo a partire dagli anni Cinquanta la cultura è descritta come componente situazionale e comunicativa della lingua. Negli anni Settanta invece l’interesse degli studiosi è orientato quasi esclusivamente sull’asse comunicativo in quanto la cultura caratterizza e modifica la natura e la forma della comunicazione.

G. Freddi⁴⁰, accolte le idee di R. Lado e D. Hymes, ha approfondito il tema culturale

³⁹ Tratto da www.it.wikipedia.org/wiki/Bisogno.

⁴⁰ Giovanni Freddi (1930-2012) è stato uno dei padri della ricerca italiana nel campo dell’educazione linguistica. Studioso innovativo e anticipatore, ha sostenuto una didattica delle lingue moderne che integrasse regole grammaticali e modelli culturali e che impiegasse gli strumenti tecnologici.

promuovendo lo sviluppo della glottodidattica in Italia. Ha proposto quindi una definizione di lingua come veicolo culturale, presupposto di una nuova didattica delle lingue moderne.

Da questo punto di vista la cultura è la risposta di un popolo ai bisogni di natura come nutrirsi, vestirsi, procreare, formare famiglie e gruppi sociali, immaginare le divinità ecc. La cultura allora corrisponde a tanti modelli di cultura quotidiana o, più semplicemente, modelli culturali quanti sono i bisogni di natura.

Ogni lingua, lungi dall'essere una semplice etichettatura della realtà, si presenta come una catalogazione interpretativa della realtà stessa. E questa catalogazione dipende a sua volta dai bisogni del gruppo sociale che di ogni singola lingua è creatore e fruitore. (...) Nel rapporto tra realtà e lingua va notato che quest'ultima viene ad assumere la funzione di filtro nei confronti della realtà stessa. Le parole che ciascuno è abituato ad usare finiscono per condizionare, sia pure in parte, la percezione della realtà, dirigendo e incanalando secondo una precisa ottica selettiva l'attenzione del parlante. (Pichiassi, Zaganelli, 1991: 27)

Alcuni tra i modelli culturali fanno luce sui pilastri identitari, fondamento della civiltà, tra cui il proteggere i bambini e, per contro, il picchiare i figli, il condannare a morte qualcuno e il ritenere invece inviolabile il corpo umano. Per meglio comprendere questa nuova nozione, si consideri che è possibile assumere un modello culturale, un tratto culturale, perché è una *way of life* che amplia il ventaglio di scelta; ma, difficilmente, far proprio un modello di civiltà, un valore o un comportamento esemplari, perché è una *way of thinking* che mina l'identità personale.

Appare evidente il peso di cultura e civiltà veicolati dalla lingua in uno scambio comunicativo e, in questo senso, la portata e la rilevanza della glottodidattica propugnata da Freddi (2007).

Negli ambienti in cui popoli diversi per cultura e civiltà convivono, il carcere ne è un esempio, la prospettiva interculturale o, a un livello più profondo interciviltà, è funzionale all'apprendimento significativo dell'italiano come lingua seconda ma anche necessaria condizione per avviare un confronto costruttivo tra le parti.

Ma cosa vuol dire prospettiva interculturale? Prima di dare una definizione è opportuno procedere per gradi.

4.3.1 La cultura come *software* mentale

La cultura funziona, per usare la metafora di G. H. Hofstede⁴¹, come il *software* di un computer: come l'uomo è caratterizzato e comunica, in maniera inconsapevole, alcuni precisi modelli culturali, così l'utente non sa esistono dei programmi che mettono in moto la macchina.

Il *software* mentale di ognuno inoltre si distingue per tipo e configurazione di modelli culturali veicolati dalla lingua ed è esposto a variabilità nel tempo. In altre parole ognuno matura un proprio *software* mentale che, a contatto con culture diverse, può perdere, modificare o assumere dei tratti.

I tratti culturali affiorano e si affermano in maniera discordante nel momento in cui popoli di origine diversa si incontrano, o meglio, si scontrano sul piano comunicativo.

Così accade quando, per esempio, un italiano si rivolge a un anglosassone in lingua straniera: l'interlocutore italiano traduce dall'italiano all'inglese le parole ma non la struttura del discorso, l'abitudine inconsapevole di organizzare e ordinare i pensieri in un testo; egli pertanto trasferisce in inglese un preciso modello culturale fatto di subordinate e caratterizzato da un uso frequente di pronomi e da un complesso gioco verbale.

Il testo (costruito in questo modo) è prodotto in inglese...ma non è inglese: è fumoso per l'interlocutore anglosassone (avvezzo a testi lineari come sequenze di brevi segmenti ed) è difficile da costruire per l'italiano che parla inglese come lingua straniera (Balboni, 2008b: 70).

E ancora.

Tanto difficile è la trasmissione di informazioni comprensibili in carcere che gli equivoci spesso sono inevitabili. Ed è così che qualche detenuto straniero ha corso il rischio di essere punito per aver appellato l'agente con collega. Infatti, il regolamento vieta agli agenti in servizio, soprattutto in presenza dei detenuti, di chiamarsi per nome e impone, tra pari grado di usare l'appellativo collega, altrimenti quello relativo diverso grado di

⁴¹ Gerard Hendrik Hofstede è l'antropologo e psicologo olandese che ha indagato, in tutti i suoi aspetti, la dimensione culturale dell'uomo e ha elaborato l'idea di cultura come software mentale.

ciascuno. Il risuonare tra i corridoi delle sezioni l'appellativo collega ha fatto credere a più di qualche ristretto straniero che fosse il modo corretto per rivolgersi all'agente. (Tuciarone, 2004: 86)

Aspetti culturali di cui non siamo consapevoli possono dunque rappresentare differenze culturali e compromettere o addirittura impedire la piena comprensione e comunicazione. Da qui e dalla considerazione che le occasioni di contatto multiculturale sono oggi all'ordine del giorno deriva la necessità e, in carcere, anche l'urgenza di sviluppare un'adeguata competenza comunicativa interculturale così da scansare almeno le più banali fonti d'attrito.

4.4 La competenza comunicativa interculturale

La competenza comunicativa interculturale non si può insegnare. Diversamente accade per l'apprendimento di una lingua straniera. Sostengono questa tesi ragioni qualitative e quantitative. Sotto il profilo qualitativo la comunicazione interculturale si evolve, continuamente, in due sensi: la cultura propria di un popolo si trasforma da sé e a contatto con le altre grazie ai mass media e alle ormai consuete occasioni di conoscenza reciproca (lavoro, Erasmus, turismo ecc).

Dal punto di vista quantitativo invece non è possibile discutere tutti quei modelli culturali che complicano e ostacolano la comunicazione tra due culture, figurarsi tra tutte.

Lo strumento utile a sviluppare la competenza comunicativa interculturale è il modello relativo figlio del concetto di plurilinguismo.

In seguito a fenomeni di migrazione al di fuori dei confini del proprio paese cominciano a formarsi classi multiculturali. Per questo motivo, a partire dagli anni Novanta, l'Europa si esprime perchè la scuola diventi la prima occasione di dialogo interculturale. L'obiettivo è definire un percorso formativo che dia spazio alle diverse esperienze, favorisca la conoscenza reciproca e incoraggi il lavoro cooperativo.

In questo momento l'educazione linguistica multilingue cede il passo alla plurilingue. Plurilinguismo è costruire un repertorio di abilità linguistiche diversamente sviluppate

in più lingue e in più varietà della stessa lingua; queste abilità interagiscono fra loro e, lungo il percorso di crescita dell'individuo (*Lifelong Language Learning*), maturano in modo diverso rendendo la competenza linguistica flessibile e funzionale, strettamente legata all'esperienza personale.

Una persona perciò è plurilingue quando usa lingue diverse nei contesti opportuni e per le proprie finalità, e sfrutta la propria competenza per comprendere testi e situazioni comunicative diverse.

Gli insegnanti di una classe devono da parte loro fissare obiettivi comuni, in modo da superare in maniera definitiva il lavoro a compartimenti separati ed educare gli studenti al plurilinguismo.

Allargando il punto di vista il plurilinguismo è la prospettiva che permette di accrescere il patrimonio linguistico europeo, partecipare alla vita sociale delle comunità organizzate, tutelare le differenze culturali e promuovere la cultura dell'antirazzismo.

Il modello indica tutte le possibili aree critiche, le fonti di attrito nella comunicazione tra persone di culture diverse, secondo le quali catalogare giorno per giorno le esperienze. Il modello quindi raccoglie le realizzazioni della comunicazione e mostra la via per partecipare all'interazione culturale; dà risalto e rende consapevoli delle differenze culturali e genera comportamenti attenti che sappiano rispondere in maniera coerente e responsabile ai dati collezionati.

Da un punto di vista glottodidattico (Della Puppa, 2006: 115)

uno degli scopi dell'educazione interculturale è l'interazione per l'integrazione, dove la "g" che differenzia le due parole può stare per "gruppo", ovvero: attraverso la costruzione di un gruppo in cui i singoli studenti cooperino condividendo le risorse personali, raggiungano l'obiettivo dell'accoglienza positiva e degli esiti scolastici positivi. Perché, però, l'apporto di ognuno sia risorsa per tutti è necessario che ogni individualità non soccomba nel gruppo e sia valorizzata a vantaggio del gruppo.

Il modello inoltre è uno strumento personale che cresce e si arricchisce insieme alla persona in quanto attore sociale.

4.4.1 Il modello di competenza comunicativa interculturale

Le realizzazioni della comunicazione che possono ostacolare la comunicazione stessa dipendono da tre variabili: *software* mentale, *software* di comunicazione e *software* di contesto.

Il *software* mentale, come accennato in precedenza, annovera soltanto i fattori culturali “che influenzano la comunicazione, cioè lo scambio di messaggi tra due o più persone che perseguono dei fini particolari e cercano di realizzarli comunicando con altri” (Balboni, 2007: 20). Questi fattori, o meglio, valori culturali di fondo sono secondo Balboni (2007) la concezione di spazio e tempo, pubblico e privato, gerarchia, *status* e rispetto, famiglia, onestà, lealtà e *fair play*, mondo metaforico ecc.

La misura della gerarchia per esempio, resa manifesta dal rispetto espresso nei confronti di uno *status*, varia da cultura a cultura. Uno straniero, detenuto in Italia, è subordinato agli agenti. La gerarchia si spiega quindi, necessariamente, attraverso un corretto uso degli appellativi. Un errore, come già detto, può pregiudicare la comunicazione o addirittura costare una punizione.

I detenuti allora, soprattutto se provengono da Paesi a distanza gerarchica molto bassa (paesi scandinavi, Austria), devono essere messi al corrente della norma culturale.

Il *software* di comunicazione comprende invece tutte le espressioni sensibili possibili di un contenuto: i codici verbali e i codici non verbali (Ciseri Montemagno, 1987: 4). Poiché i codici verbali e i codici non verbali si spiegano attraverso un numero finito di voci, il *software* di comunicazione è un sistema chiuso o invariabile.

Gli *item* che descrivono i codici verbali sono il suono, la scelta delle parole, i problemi grammaticali, la struttura del testo e gli aspetti socio-pragmatici; quelli che caratterizzano i codici non verbali invece le espressioni del viso, i gesti, gli odori, i rumori corporei, la distanza tra i corpi, gli oggetti, i vestiti e gli *status symbol*.

Il tono della voce o il suono è uno degli aspetti legati ai codici verbali percepito tra i primi. In particolare (Balboni, 2007: 86)

in tutte le culture mediterranee, ma soprattutto in quella greca, spagnola e dell'Italia del Sud, un tono di voce alto può indicare molto spesso partecipazione e coinvolgimento, ma anche quando è calmo il tono di voce degli italiani (accentuato dalla forte vocalità delle

lingue latine) non è di solito gradito nel resto d'Europa e in Oriente, dove si diffonde sempre più la tendenza a "sussurrare" all'americana; (l'alto tono di voce giustifica quindi l') "aggressività che ci viene spesso attribuita

dai popoli che usano un tono di voce piuttosto basso.

I codici non verbali sono centrali nella comunicazione, soprattutto se interculturale, per diverse ragioni. Si consideri innanzitutto la direzione secondo la quale lavora il cervello umano, dall'emisfero destro al sinistro; ciò significa che i codici non verbali che colpiscono la vista, e persino l'elaborazione mentale della lingua, precedono la comunicazione intesa come scambio di messaggi verbali. Addirittura la vista può ridurre a zero le possibilità di comunicare: in generale si preferisce non dare retta a uno sconosciuto che ci rivolge la parola nel caso in cui indossi abiti stracciati e logori!

In secondo luogo le informazioni assicurate nella memoria a lungo termine provengono per l'80% dalla vista e solamente per l'11-15% dall'udito.

In alcuni casi infine le informazioni non verbali hanno più peso, prevalgono, sulle verbali.

Fondamentale nell'ambito della comunicazione tra culture diverse è, per esempio, la comprensione delle espressioni del viso. In Russia, nell'Europa mediterranea e in America latina la mimica facciale è la manifestazione spontanea di pensieri e sentimenti. L'Europa settentrionale e l'Oriente invece non condividono il valore naturale e istintivo della mimica facciale perciò le espressioni del viso sono cariche di intenzione, poco diffuse e controllate.

Il *software* di contesto infine mette insieme gli eventi comunicativi come il *cocktail* e il pranzo, la telefonata, il lavoro di gruppo, il discorso in pubblico e la trattativa.

Il dialogo, faccia a faccia o telefonico, è la caratteristica comune agli eventi comunicativi. In quanto genere testuale comprende elementi universali ma marcati da un punto di vista culturale. Ciò fa del dialogo lo strumento che spiega gli eventi comunicativi o, più precisamente, lo strumento che permette di rilevare le differenti realizzazioni degli eventi comunicativi.

Il *turn taking* per esempio, ovvero il turno di parola, è un elemento del dialogo che varia da cultura a cultura. Generalmente i latini, tra cui gli italiani, interrompono l'interlocutore nel momento in cui comprendono il significato dell'intervento. Viceversa

i nordeuropei e gli americani attendono che l'interlocutore finisca di parlare per prendere parola.

Il *turn taking* allora, al pari di altri elementi costitutivi del dialogo, può rappresentare una potenziale minaccia ai fini della comunicazione interculturale.

Ricapitolando. L'utente del modello di competenza comunicativa interculturale riempie i *software* di osservazioni còlte e maturate nel corso degli anni in quanto espressioni culturalmente marcate.

Questo lavoro favorisce la scoperta consapevole dei valori culturali mediati dalla lingua materna e apre alla prospettiva interculturale.

Il modello di competenza comunicativa interculturale quindi è lo strumento che educa alla differenza, e permette di avvicinare lingue e culture diverse, osservare e registrarne i tratti peculiari; l'obiettivo dell'interculturalità è sviluppare "un atteggiamento costante, che prende atto della ricchezza insita nella varietà, che non si propone l'omogeneizzazione e mira solo a permettere l'interazione più piena e fluida possibile tra diverse culture" (Balboni, 2007: 24). Solo il relativismo culturale "può rimuovere pregiudizi verso culture considerate minori o di serie "b" e garantire così il superamento di vecchie barriere culturali, fonte di incomprensioni fra i diversi popoli" (Katerinov, 2001: 7).

Da qui scaturisce la necessità di mettere in discussione i modelli culturali di riferimento nel quotidiano di fronte a modelli culturali stranieri che sembrano migliori.

4.5 La canzone

La canzone come mezzo per apprendere l'italiano lingua seconda si inserisce perfettamente nel quadro teorico delineato.

4.5.1 Potenzialità della canzone dal punto di vista psicologico

La canzone è uno strumento intrinsecamente motivante poiché suscita interesse, curiosità e piacere di giovani e adulti.

In ambito scolastico la canzone è una novità, un fattore che sostiene la motivazione, e in

quanto tale va preservata; è compito dell'insegnante variare le tecniche e le attività tramite le quali approcciare e sviscerare il testo.

La canzone infine propone vari contenuti motivanti, si apre all'interpretazione personale e spinge al confronto contribuendo a soddisfare i bisogni affettivi dell'apprendente. Le metodologie ludiche e cooperative di facile accesso appagano in modo particolare il bisogno di costruire relazioni positive e di sentirsi parte di un gruppo.

Sulla dimensione relazionale Caon (2011: 19) ribadisce “la necessità di una integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni (...) tra discente e docente”. Il rapporto tra studente e insegnante è il cuore dell'azione didattica poiché promuove il benessere scolastico (risponde alle esigenze del gruppo classe), sostiene la motivazione allo studio e incoraggia l'apprendimento significativo.

Un clima sereno e una relazione di fiducia con l'insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell'allievo, ma rendono più proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole delle energie di allievi e insegnanti (Genovese, Kanizsa, 1998: 345).

Nel dettaglio. Un docente che impara i nomi dei suoi studenti e li aiuta nelle difficoltà, che si dimostra disponibile, empatico e paziente getta la base per un apprendimento significativo. Gli studenti osservano, sperimentano la relazione e sviluppano così le abilità sociali come l'interessarsi e il prendersi cura di, il risolvere problemi e il prendere decisioni che influenzano positivamente il lavoro in classe e personale.

L'insegnante dunque deve curare la dimensione relazionale e predisporre attività che facciano breccia e stimolino l'universo interiore dello studente, e facciano interagire le parti. Così facendo anche lo studente più introverso maturerà la consapevolezza delle proprie emozioni, entrerà in contatto con gli altri e svilupperà la propria competenza comunicativa.

Questo secondo compito è più semplice dal momento che la canzone può essere considerata un ipertesto sul quale l'apprendente è libero di muoversi. Egli approfondisce gli aspetti che più lo colpiscono ed elabora così la propria chiave di lettura.

4.5.2 Potenzialità della canzone dal punto di vista linguistico

L'ascolto di una canzone attiva l'emisfero destro e l'emisfero sinistro, lega la sfera emozionale alla cognitiva; consente, in altre parole, di proiettare interesse, curiosità e piacere dell'ascolto sui processi di apprendimento.

L'uso didattico della canzone in classe, permette all'insegnante di agire su processi consci e inconsci nel medesimo tempo, integrando stimoli cognitivi con stimoli emotivi ed affettivi che permettono, ad esempio, di riproporre l'ascolto o l'analisi sulla stessa canzone senza che questo lavoro diventi noioso (Caon, 2005: 69).

Il ritmo, il gioco di rime, la ripetizione e la ridondanza propri della canzone toccano e si fissano nell'emisfero destro agevolando la memorizzazione di lessico e strutture linguistiche nell'emisfero sinistro.

La canzone è un materiale autentico (cfr. par. 3.1.3); dà, letteralmente, voce ai cantanti e alla loro pronuncia rivelandone la provenienza geografica. La canzone quindi permette anche di conoscere e approfondire gli aspetti cosiddetti sociolinguistici della lingua.

Da questo punto di vista la canzone contribuisce a sviluppare la competenza comunicativa nella lingua straniera o seconda e a soddisfare i relativi bisogni strumentali.

4.5.3 Potenzialità della canzone dal punto di vista culturale

Poiché la canzone è un materiale autentico, melodia e parole sono veicolo di cultura, espressioni sincere della realtà. In questo senso la canzone libera la comunicazione interculturale, apre la strada del confronto sotto i profili sincronico e diacronico; gli apprendenti prendono coscienza della propria cultura e individuano modelli culturali comuni e non-comuni con le canzoni di oggi e di "ieri".

Questa dinamica assicura ottimi risultati se si considera che la canzone è tra le massime espressioni interculturali: non solo unisce persone di origine diversa, si pensi ai *fans* nel mondo della musica Hip-hop, Grunge, Punk ecc, ma è anche in grado di annientare le distanze spazio-temporali dedicandosi a temi cari a tutte le culture, gli "*universalia*", come la vita, la guerra e la morte, l'amore, il viaggio.

La canzone dunque è adatta a sviluppare la competenza comunicativa interculturale e a consolidare la competenza comunicativa nella lingua straniera o seconda sotto l'aspetto culturale. Nello specifico permette di:

- lavorare su modi di dire ed espressioni: i testi delle canzoni sono generalmente ricchi di modi di dire ed espressioni tipici della lingua italiana. La canzone ne facilita la comprensione e la memorizzazione;
- sviluppare percorsi culturali: la canzone può raccontare un momento storico, un evento particolare o sviluppare un tema secondo precise coordinate culturali. Offre quindi l'opportunità di incontrare una cultura diversa e di confrontare e/o incrementare le proprie conoscenze culturali.
Non di rado i testi delle canzoni accolgono termini ed espressioni dialettali, o addirittura sono scritte in dialetto. In questo caso l'insegnante può sviluppare percorsi culturali legati al dialetto definendone le caratteristiche principali;
- sviluppare percorsi interculturali: l'espressione musicale mette in melodia e parole il sentire di un popolo tuttavia è percorsa anche da costanti tipiche dell'esperienza umana.

Nella prospettiva interculturale, sarà allora fondamentale far acquisire la consapevolezza agli studenti di questa duplice caratteristica perché essi si rendano conto che le singole espressioni musicali (...) hanno come matrice valori ritmici, timbrici, armonici che sono patrimonio comune di moltissime culture (Caon, 2011: 26);

- sviluppare percorsi tematici: l'insegnante può preparare una serie di attività riguardante uno dei temi ampiamente trattati in musica. A partire dal testo di una canzone, egli può avviare anche un confronto con la risposta, allo stesso tema, di altri linguaggi come la pittura e il cinema.

L'esperienza della canzone offre la concreta opportunità di collezionare nuovi dati, fare mente locale sulle esperienze pregresse e riempire le caselle del modello di competenza comunicativa interculturale. Si tratta di un'occasione da cogliere e sfruttare a pieno tenendo presenti anche le potenzialità dai punti di vista psicologico e linguistico.

4.5.4 Criticità nell'uso didattico della canzone

L'uso della canzone come strumento di apprendimento della lingua seconda pone problemi diversi. Innanzitutto qualcuno tra gli studenti può ritenere che la canzone non sia adatta ai fini dell'apprendimento linguistico oppure può non apprezzare la musica in quanto tale. In entrambi i casi vengono meno le potenzialità della canzone dal punto di vista psicologico legate essenzialmente alla motivazione intrinseca.

La seconda criticità (Caon, 2011: 74)

concerne gli aspetti culturali impliciti che possono impedire la comprensione dei contenuti o la comprensione di quei tratti caratterizzanti della canzone che contribuiscono al suo valore letterario (un classico esempio è la canzone di protesta o, ancor meglio, la canzone che si serve di un'ironia implicita, legata ad aspetti non conosciuti fuori dall'Italia).

Il docente ha il compito di spiegare tali impliciti culturali così che l'apprendente possa cogliere il valore della canzone in quanto documento storico e artistico.

Un ulteriore problema riguarda l'esecuzione canora. Il tono e il timbro della voce sono diversi dall'italiano parlato, i fonemi diventano più lunghi o più corti in base alle esigenze musicali mentre i tratti soprasegmentali perdono di significato; accento e intonazione, al di sopra della sequenza di suoni, perdono la loro funzione discriminante tra parole e proposizioni rispettivamente perché la melodia si sostituisce al ritmo del parlato (D'Achille, 2006: 98-100). Inoltre alcuni cantanti trascurano la pronuncia per dare maggiore forza espressiva al brano musicale. Le parole dunque non sono facilmente comprensibili e, come già detto, possono essere di origine regionale o dialettale.

In ultima analisi, fattori ambientali possono compromettere le attività didattiche legate all'uso della canzone. L'insegnante dovrà considerare la qualità della registrazione audio e dell'attrezzatura di cui dispone e valutare le dimensioni dell'aula.

Da queste considerazioni deriva la necessità di tarare la scelta delle canzoni su interessi e competenze degli studenti giocando, nel caso di classi ad abilità differenziate, sulla didattica personalizzata; contenere i tempi di lavoro e variare le attività didattiche sulla

canzone per sostenere la motivazione; vagliare le condizioni ambientali.

Capitolo 5

L'indagine

*Libertà sempre desiderata e mai raggiunta...
desiderio insperato di una vita vissuta
tra mura silenziose ed alte
il silenzio di una casa
dalla quale tu, o libertà, eri fuggita
troppo strette quelle mura per te,
per te che sei l'infinito...
Libertà, dove sei?
Anche ora che sono fuggita
cercandoti fuori dalle mura infantili
sono caduta in una nuova prigione,
mura alte e silenziose ancora attorno a me
salmi adoranti salgono al cielo
ma tu libertà, ancora una volta
sei rimasta fuori...
Dove sei?, Cristina C.*

Il passo che precede la scelta e la didattizzazione delle canzoni che facilitano l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda all'interno delle carceri consiste nelle operazioni di raccolta e di analisi di dati.

5.1 Raccolta dati

Tra gli strumenti a disposizione, il questionario è stato scelto per raccogliere i dati sui quali orientare, modellare la proposta formativa. Il questionario:

- è stato somministrato ai detenuti della Casa Circondariale maschile e della Casa Circondariale-Casa di Reclusione femminile di Venezia che frequentavano a

marzo i corsi di alfabetizzazione proposti per l'anno scolastico 2012/2013. Il numero dei questionari compilati è pari a tredici e riflette la difficoltà, relativamente alla possibilità di avvicinare la realtà penitenziaria e i detenuti;

- è stato stampato su carta;
- comprende otto domande chiuse in lingua italiana e consente di esprimere, eccetto due casi, più di una preferenza. Qualora le risposte previste non abbiano soddisfatto i detenuti, essi hanno potuto scegliere l'alternativa "altro" e dar voce al loro sentire;
- raccoglie i dati che, integrati agli studi glottodidattici, danno la direzione al percorso d'apprendimento dell'italiano.

Il questionario si articola in tre nuclei d'indagine che definiscono i bisogni linguistici ed esplorano, sostanzialmente, le attività psicologicamente più rilevanti per i detenuti. Le informazioni ottenute saranno coniugate alle conoscenze riguardanti la didattica delle lingue soprattutto su metodologia d'apprendimento e motivazione allo studio;

- scavalca le criticità legate alle scarse competenze linguistiche dei destinatari attraverso il numero ridotto e la tipologia delle domande. L'impostazione permette inoltre di leggere in modo agile e inequivocabile i risultati dell'indagine.

5.1.1 I nuclei dell'indagine

Nucleo 1: i bisogni

Il questionario muove dai bisogni linguistici dei detenuti già individuati da A. Benucci e la sua *équipe*. Ma quali sono i più sentiti? La prima domanda risponde al quesito.

La seconda invece evidenzia quali competenze linguistiche i detenuti desiderano maturare; si tratta di competenze di ampio raggio che soddisfano non solo i bisogni linguistici ma anche i bisogni affettivi.

I detenuti fanno i conti quotidianamente con i limiti della loro competenza comunicativa in italiano perciò sono generalmente consapevoli solo dei bisogni strumentali.

Il confronto tra le risposte date alla prima e alla seconda domanda inoltre dirà se i bisogni corrispondono ai desideri linguistici e aiuterà a calibrare gli obiettivi del

percorso formativo.

- A cosa ti serve imparare la lingua italiana?
 - Comprendere gli ordini
 - Comprendere i documenti scritti
 - Parlare con gli altri detenuti e gli operatori del carcere
 - Compilare la domandina
 - Altro (scrivi cosa) _____

- Ti piacerebbe imparare l'italiano per poter
 - Capire quello che ti viene detto
 - Leggere
 - Parlare
 - Scrivere
 - Altro (scrivi cosa) _____

Nucleo 2: la metodologia

La seconda parte del questionario riguarda la metodologia didattica ovvero il tipo e le caratteristiche delle attività pensate per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

La prima delle domande seguenti fa emergere le curiosità, gli interessi, le passioni in altre parole le esperienze piacevoli attraverso le quali i detenuti vorrebbero imparare la lingua italiana; la seconda invece, proponendo gli stessi *item* della precedente, mette in chiaro quali attività sono ritenute migliori dai detenuti ai fini dell'apprendimento.

Il confronto tra le risposte date potrà rendere conto dello scarto fra le esperienze considerate piacevoli o scolastiche. Ciò giustificherebbe la tendenza ad associare allo studio attività per nulla attraenti, noiose e impegnative dal punto di vista cognitivo.

Le ultime due domande rilevano la disponibilità dei detenuti ad apprendere parlando di sé, del proprio passato e delle aspettative future o affiancando all'italiano la propria lingua d'origine; rilevano cioè la voglia e il desiderio di mettersi in gioco, di aprirsi al dialogo e di confrontarsi.

Questo nucleo perciò penetra la sfera più intima dei detenuti per indirizzare il percorso formativo su modalità d'apprendimento intrinsecamente motivanti che incontrino il favore dei destinatari.

- In che modo ti piacerebbe imparare l'italiano?
 - Attività manuali
 - Attività sportive
 - Laboratorio di danza
 - Laboratorio di informatica
 - Laboratorio di musica
 - Laboratorio di poesia
 - Laboratorio di teatro
 - Lezione tradizionale
 - Altro (scrivi cosa) _____

- Come pensi si possa imparare meglio la lingua italiana?
 - Laboratorio di informatica
 - Laboratorio di musica
 - Laboratorio di poesia
 - Laboratorio di danza
 - Laboratorio di teatro
 - Lezione tradizionale
 - Attività manuali
 - Attività sportive
 - Altro (scrivi cosa) _____

- Ti piacerebbe imparare l'italiano parlando, anche, di te stesso?
 - Sì ○
 - No ○

- Ti piacerebbe usare la tua lingua d'origine per imparare l'italiano?
 - Sì ○

No ○

Nucleo 3: le competenze

Il terzo nucleo di domande esplora le competenze che i detenuti possiedono e quelle che vorrebbero acquisire. Le prime danno prova degli interessi e delle attitudini e riempiono il bagaglio dei detenuti; recuperare le esperienze pregresse sostiene l'autostima e, in un contesto formativo, la motivazione.

Le seconde riflettono le ambizioni, le speranze e i desideri custoditi nel cuore dei detenuti e indicano, ancora una volta, la via della motivazione.

- Cosa sai fare?
 - Ballare
 - Cantare
 - Confezionare abiti
 - Praticare uno sport
 - Scrivere
 - Studiare da solo
 - Suonare uno strumento
 - Usare il computer
 - Altro (scrivi cosa) _____

- Cosa ti piacerebbe imparare a fare in carcere?
 - Ballare
 - Cantare
 - Confezionare abiti
 - Praticare uno sport
 - Scrivere
 - Studiare da solo
 - Suonare uno strumento
 - Usare il computer
 - Altro (scrivi cosa) _____

5.2 L'analisi dei dati

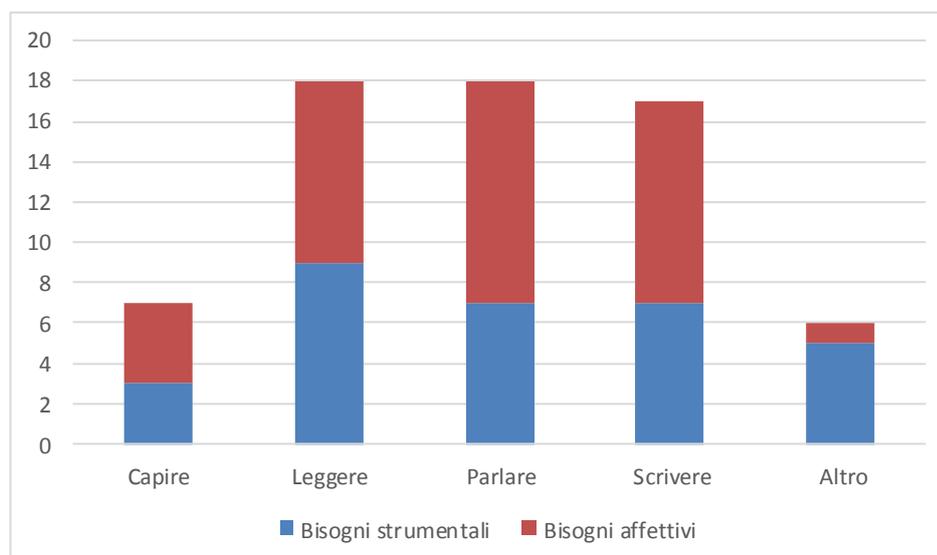
5.2.1 Nucleo 1

- A cosa ti serve imparare la lingua italiana?
 - Comprendere gli ordini
 - Comprendere i documenti scritti
 - Parlare con gli altri detenuti e gli operatori del carcere
 - Compilare la domandina
 - Altro (scrivi cosa) _____

Comprendere gli ordini	3
Comprendere i documenti scritti	9
Parlare con gli altri detenuti e gli operatori del carcere	7
Compilare la domandina	7
Altro	5

- Ti piacerebbe imparare l'italiano per poter
 - Capire quello che ti viene detto
 - Leggere
 - Parlare
 - Scrivere
 - Altro (scrivi cosa) _____

Capire quello che ti viene detto	4
Leggere	9
Parlare	11
Scrivere	10
Altro	1



L'analisi dei dati manifesta la necessità dei detenuti di comprendere i documenti scritti, parlare con gli altri detenuti e gli operatori del carcere e compilare la domandina.

I detenuti non esprimono particolare bisogno di comprendere gli ordini; questo rivela in un certo senso l'efficacia pragmatica della lingua degli agenti.

È interessante notare che uno tra i detenuti a scegliere la risposta "altro" alla prima domanda ha manifestato la necessità di comprendere la cultura italiana.

I numeri dei bisogni affettivi ricalcano generalmente quelli degli strumentali. In evidenza il desiderio di parlare e scrivere in lingua italiana per poter, evidentemente, chiedere, raccontare di sé, sfogarsi, essere ascoltati e confrontarsi.

Il percorso formativo sarà modellato sui bisogni strumentali e affettivi che raccolgono più consensi e promuoverà dunque le capacità di leggere, parlare e scrivere.

5.2.2 Nucleo 2

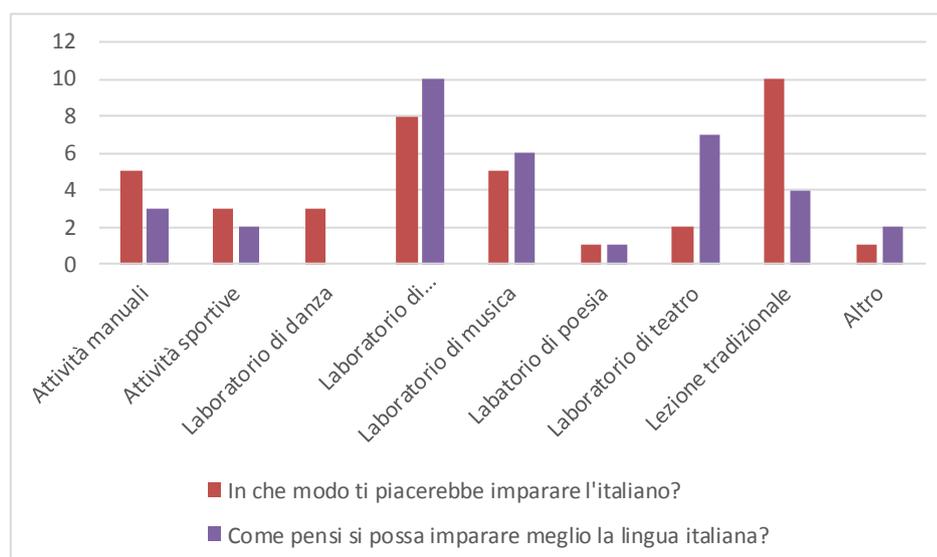
- In che modo ti piacerebbe imparare l'italiano?
 - Attività manuali
 - Attività sportive
 - Laboratorio di danza
 - Laboratorio di informatica
 - Laboratorio di musica
 - Laboratorio di poesia
 - Laboratorio di teatro
 - Lezione tradizionale
 - Altro (scrivi cosa) _____

Attività manuali	5
Attività sportive	3
Laboratorio di danza	3
Laboratorio di informatica	8
Laboratorio di musica	5
Laboratorio di poesia	1
Laboratorio di teatro	2
Lezione tradizionale	10
Altro	1

- Come pensi si possa imparare meglio la lingua italiana?
 - Laboratorio di informatica
 - Laboratorio di musica
 - Laboratorio di poesia
 - Laboratorio di danza
 - Laboratorio di teatro
 - Lezione tradizionale
 - Attività manuali
 - Attività sportive

- Altro (scrivi cosa) _____

Laboratorio di informatica	10
Laboratorio di musica	6
Laboratorio di poesia	1
Laboratorio di danza	0
Laboratorio di teatro	7
Lezione tradizionale	4
Attività manuali	3
Attività sportive	2
Altro	2



Secondo i dati raccolti i detenuti preferiscono imparare l'italiano attraverso lezioni tradizionali, i laboratori di informatica e musica e attività manuali. Scartano invece la poesia, il teatro, lo sport e la danza. Uno solo tra i detenuti che hanno compilato il questionario ha proposto il lavoro come attività con la quale gli piacerebbe costruire e ampliare la propria competenza comunicativa in lingua italiana.

Ciò detto, le attività ritenute migliori ai fini dell'apprendimento linguistico sono i laboratori di informatica, teatro e musica; le peggiori i laboratori di danza e poesia, le sportive e le manuali. Alla domanda "Come pensi si possa imparare meglio la lingua italiana?" due detenute hanno risposto "parlare con gli altri" e "stare con le italiane".

Queste risposte sono estremamente preziose perché danno voce ai detenuti e ai loro interessi e indicano la via che sostiene la motivazione allo studio. Inoltre il confronto tra le risposte alla prima e alla seconda domanda risalta la concordanza o la contrapposizione tra esperienze piacevoli e adatte all'apprendimento.

I laboratori di informatica e musica hanno ottenuto il maggior numero di consensi e come esperienze piacevoli e come esperienze adatte all'apprendimento.

- Ti piacerebbe imparare l'italiano parlando, anche, di te stesso?

Sì

No

Sì	12
No	1

- Ti piacerebbe usare la tua lingua d'origine per imparare l'italiano?

Sì

No

Sì	3
No	10

Quasi la totalità dei detenuti è disposta a imparare l'italiano anche parlando di sé. Questo conferma la necessità o il desiderio dei detenuti di essere protagonisti con la propria vita del percorso di studi, di raccontarsi e di trovare orecchie in ascolto.

Tuttavia non sono disponibili a impiegare la lingua madre per apprendere la lingua italiana; il percorso formativo dovrà tenere conto di questo dato senza dimenticare però il valore della lingua d'origine in termini glottodidattici (cfr. par. 2.3.3).

5.2.3 Nucleo 3

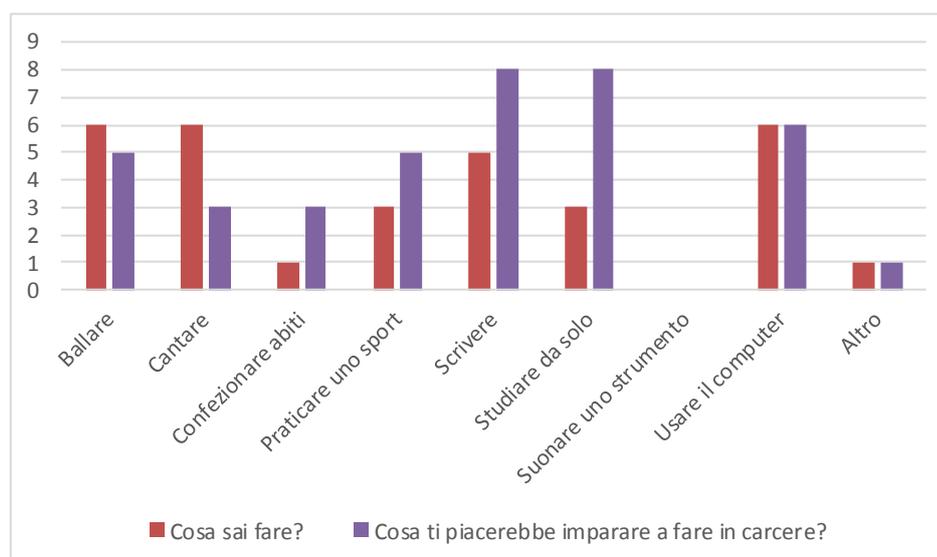
- Cosa sai fare?
 - Ballare
 - Cantare
 - Confezionare abiti
 - Praticare uno sport
 - Scrivere
 - Studiare da solo
 - Suonare uno strumento
 - Usare il computer
 - Altro (scrivi cosa) _____

Ballare	6
Cantare	6
Confezionare abiti	1
Praticare uno sport	3
Scrivere	5
Studiare da solo	3
Suonare uno strumento	0
Usare il computer	6
Altro	1

- Cosa ti piacerebbe imparare a fare in carcere?
 - Ballare
 - Cantare
 - Confezionare abiti
 - Praticare uno sport
 - Scrivere
 - Studiare da solo
 - Suonare uno strumento
 - Usare il computer

- Altro (scrivi cosa) _____

Ballare	5
Cantare	3
Confezionare abiti	3
Praticare uno sport	5
Scrivere	8
Studiare da solo	8
Suonare uno strumento	0
Usare il computer	6
Altro	1



I detenuti sanno per lo più ballare, cantare, usare il computer e scrivere. Al contrario in pochi sanno confezionare abiti, praticare uno sport e studiare in maniera autonoma e nessuno è capace di suonare uno strumento.

Alla domanda “Cosa ti piacerebbe imparare a fare in carcere?” la maggior parte ha risposto di voler imparare a scrivere, studiare da solo, usare il computer, ballare e praticare uno sport.

Il confronto tra le risposte date alla prima e alla seconda domanda evidenzia le competenze da recuperare o sviluppare.

Capitolo 6

Le canzoni. Attività didattiche

Questo percorso di apprendimento dell'italiano L2 attraverso l'uso della canzone prende le mosse dalla letteratura che incoraggia l'uso della canzone come strumento didattico (Caon, 2005, Caon, 2011) e dall'analisi dei questionari (cfr. cap. 5); a tal proposito i detenuti stranieri ritengono il laboratorio di musica una tra le esperienze più piacevoli e adatte all'apprendimento.

La proposta didattica è rivolta ai detenuti stranieri che frequentano i corsi di alfabetizzazione e integra diversi punti di vista. Si ispira agli studi di glottodidattica (Balboni, 2000, Begotti, 2006, Caon, 2005, Krashen, 1989, Maddii, 2004a) e a esperienze didattiche simili (Caon, 2010, Caon, 2011): rispetta i meccanismi umani di percezione e rappresentazione mentale (cfr. par. 3.4.1) e tiene in considerazione le caratteristiche proprie dell'apprendimento degli adulti; tiene conto degli aspetti critici legati all'uso didattico della canzone. Essa risponde inoltre ai bisogni strumentali e affettivi dei destinatari: l'analisi dei questionari rivela la necessità di comprendere i documenti scritti, parlare con gli altri detenuti e gli operatori del carcere e compilare la domandina; quindi il desiderio di parlare e scrivere in lingua italiana per poter, evidentemente, chiedere, raccontare di sé, sfogarsi, essere ascoltati e confrontarsi.⁴²

Poiché i corsi di alfabetizzazione attestano una competenza linguistica di livello A, la proposta didattica si allinea, come obiettivi, ai descrittori (Novello, 2009: par. 1.3.2) dei sottolivelli A1 e A2.

Livello A1. Lo studente:

- riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto;
- sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e

⁴² Gli stessi bisogni sono emersi dal confronto avuto con due docenti degli istituti penitenziari di Venezia. Questo dato conferma i risultati dei questionari e ribadisce l'importanza di orientare il percorso formativo sui destinatari.

rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede);

- è in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Livello A2. Lo studente:

- riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro);
- riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali;
- riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

In ultima analisi, la proposta didattica aderisce ai principi del trattamento (cfr. par. 1.1) e ben si adatta alle concrete possibilità degli istituti penitenziari italiani.

6.1 Tabella riassuntiva generale

Questo percorso formativo è una proposta e come tale va considerato. Non pretende di coprire la competenza comunicativa prevista dai livelli A1 e A2 ma lavora, approfondisce alcuni elementi e temi.

Le canzoni, pur indipendenti l'una dall'altra, segnano le tappe di un percorso che delinea l'ampliarsi progressivo della competenza comunicativa degli studenti.

Le attività didattiche si susseguono per graduali ostacoli emotivi. Ogni attività specifica il tipo di studente cui è rivolta. Precisamente:

- il simbolo ♪ indica attività di livello A1;
- il simbolo ♪♪ indica attività di livello A2.

Di seguito la tabella che riassume gli elementi grammaticali e lessicali, e i temi culturali e interculturali sviluppati.

<i>Titolo della canzone</i>	<i>Elementi grammaticali</i>	<i>Elementi lessicali</i>	<i>Temi culturali e interculturali</i>
Nel blu dipinto di blu	Indicativo presente (verbi “essere” e “amare” in particolare).	I colori, gli elementi del mondo naturale.	I sogni; le espressioni della lingua italiana che contengono gli elementi del mondo naturale e confronto tra l’italiano e le altre lingue.
La prima cosa bella	Indicativo presente (verbo “avere” in particolare).	Gli elementi del mondo naturale; fornire informazioni personali (in particolare specificare le proprie capacità).	Le espressioni della lingua italiana con il verbo “sentire” e il significato dell’espressione “bagaglio culturale”; confronto tra l’italiano e le altre lingue. I venti che soffiano in Italia.
Per te	Uso dei verbi all’indicativo presente.	Le stagioni e i mesi; i cibi.	Scrivere una cartolina; le festività italiane e i cibi, confronto tra le culture italiana e straniere.
PadreMadre	Aggettivi qualificativi.	La famiglia e le parole che descrivono la vita in carcere.	La concezione di famiglia e confronto tra le culture italiane e straniere; i derivati di “mamma” e il loro significato; le diverse accezioni di “prezioso”.
Meravigliosa creatura	Indicativo futuro e uso degli aggettivi qualificativi.	Le parti del corpo.	Le espressioni della lingua italiana che contengono la parola “occhio”; il valore della comunicazione con gli occhi, confronto tra le culture italiana e straniere.

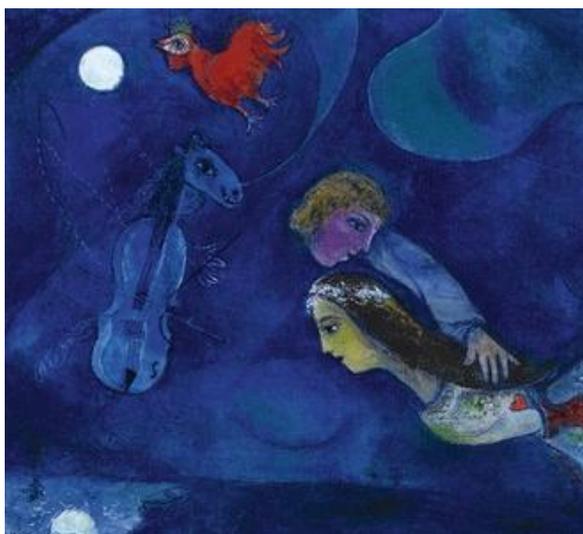
6.2 Nel blu dipinto di blu

Attività linguistiche

PRIMA DELL'ASCOLTO

Attività 1: 🎵 🎵

Questo quadro di Chagall ha ispirato il testo di “Nel blu dipinto di blu”. A cosa ti fa pensare?



Attività 2: 🎵 🎵

Cosa ti viene in mente se pensi al colore blu? Scrivi almeno 5 parole dentro la nuvola.



Attività 3: 🎵 🎵

Lavora insieme a un compagno. Mettete insieme le parole trovate e scrivetele nella tabella.

<i>Cose</i>	<i>Mondo naturale</i>	<i>Stati d'animo</i>
-------------	-----------------------	----------------------

DURANTE L'ASCOLTO

Attività 4: 🎵 🎵

Ascolta la canzone e rispondi alle domande.

1. Di cosa parla la canzone?
 - a. di un sogno
 - b. di un viaggio
 - c. di una giornata al mare
2. Cosa fa il protagonista?
 - a. vola
 - b. suona
 - c. scompare
3. Come si sente?
 - a. solo
 - b. spaventato
 - c. felice
4. Cosa fa il mondo?
 - a. gira
 - b. scompare
 - c. ride

Attività 5: 🎵 🎵

Questo è il testo di “Nel blu dipinto di blu”. Mancano alcune parole: ascolta la canzone e scrivile.

Penso che un _____ così non ritorni mai più;
mi dipingevo le mani e la faccia di blu,
poi d'improvviso venivo dal vento rapito
e incominciavo a volare nel cielo infinito.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare lassù.

E volavo, volavo _____ più in alto del sole
ed ancora più su,
mentre il mondo pian piano spariva lontano laggiù,
una musica dolce suonava soltanto per me.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare lassù.

Ma tutti i sogni nell'alba svaniscon perché,
quando _____, la luna li porta con sé.
Ma io continuo a sognare negli occhi tuoi belli,
che _____ blu come un cielo trapunto di stelle.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare quaggiù.

E _____ a volare felice più in alto del sole ed ancora più su,
mentre il mondo pian piano _____ negli occhi tuoi blu,
la tua voce è una musica dolce che _____ per me.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare quaggiù.
Nel blu degli occhi tuoi blu,
felice di stare quaggiù,
con te!

DOPO L'ASCOLTO

Attività 6: 🎵

Rispondi alle domande.

1. Chi è il protagonista della canzone?
 - a. un pittore
 - b. un uomo innamorato
 - c. un uccello
2. A chi si rivolge?
 - a. a una bambina
 - b. a una donna
 - c. alla natura
3. Cosa fa la musica?
 - a. dà inizio al sogno
 - b. interrompe il sogno
 - c. accompagna il sogno
4. Chi porta via i sogni?

- a. il sole
- b. la luna
- c. il mondo

Attività 7: 🎵 🎵

Osserva la tabella sul presente dei verbi “parlare”, “vedere” e “sentire”.

<i>Tempo presente</i>		
<i>Verbo parl-are</i>	<i>Verbo ved-ere</i>	<i>Verbo sent-ire</i>
Io parl- o	Io ved- o	Io sent- o
Tu parl- i	Tu ved- i	Tu sent- i
Lui/lei parl- a	Lui/lei ved- e	Lui/lei sent- e
Noi parl- iamo	Noi ved- iamo	Noi sent- iamo
Voi parl- ate	Voi ved- ete	Voi sent- ite
Loro parl- ano	Essi ved- ono	Loro sent- ono

Cerchia di blu i verbi al presente e di rosso gli elementi del mondo naturale.

Penso che un sogno così non ritorni mai più;
mi dipingevo le mani e la faccia di blu,
poi d'improvviso venivo dal vento rapito
e incominciavo a volare nel cielo infinito.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare lassù.

E volavo, volavo felice più in alto del sole
ed ancora più su,
mentre il mondo pian piano spariva lontano laggiù,
una musica dolce suonava soltanto per me.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare lassù.

Ma tutti i sogni nell'alba svaniscono perché,
quando tramonta, la luna li porta con sé.
Ma io continuo a sognare negli occhi tuoi belli,
che sono blu come un cielo trapunto di stelle.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare quaggiù.

E continuo a volare felice più in alto del sole ed ancora più su,
mentre il mondo pian piano scompare negli occhi tuoi blu,
la tua voce è una musica dolce che suona per me.

Volare...oh, oh!
Cantare...oh, oh, oh, oh!
Nel blu, dipinto di blu,
felice di stare quaggiù.
Nel blu degli occhi tuoi blu,
felice di stare quaggiù,
con te!

Attività 8: 🎵 🎵

Collega con una freccia le immagini al nome corrispondente. Conosci altri elementi naturali? Scrivine il nome in italiano o nella tua lingua d'origine.



Mondo-Sole-Vento-Cielo-Stelle-Luna

Attività 9: 🎵

Abbina ogni nome al verbo appropriato. Conosci altri verbi? Scrivili.

Vento
Cielo
Sole
Mondo
Luna
Stelle

Si schiarisce
Brillano
Gira
Soffia
Splende
Spunta

Attività 10: ♪ ♪

“Il sogno” di Rousseau è una giungla di piante, fiori e foglie. Lavora insieme a un compagno. Cosa vedete? E di che colore è? Riempite la tabella.



<i>Cosa vedo?</i>	<i>Di che colore è?</i>

Attività 11: ♪ ♪

Abbina ogni persona al verbo “essere”.

- Io sei
- Tu sono
- Lui/lei sono
- Noi siamo
- Voi è
- Loro siete

Completa la tabella.

<i>Verbo ama-are</i>
Io am _____
Tu am _____
Lui/lei am _____
Noi am _____
Voi am _____
Loro am _____

Scrivi alcune frasi seguendo l’esempio.

-Io sono Silvia. Amo il sole e il colore blu.

Attività 12: 🎵 🎵

Lavora insieme a un compagno. Presentati e di' cosa ami; poi presenta alla classe il tuo compagno.

Attività 13: 🎵

Il protagonista della canzone sogna di volare. Ti capita di sognare? Cosa? Scrivilo.

Attività linguistico-culturali e interculturali

Attività 14: 🎵

La lingua italiana è ricca di espressioni che contengono termini del mondo naturale. Lavora insieme ai tuoi compagni e all'insegnante. Trovate le coppie.

Parlare al vento

Essere al settimo cielo

Essere chiaro come il sole

Essere fuori dal mondo

Avere la luna

Essere una stella

Essere felici

Essere una persona di successo

Essere evidente, chiaro

Parlare inutilmente, senza risultato

Essere inconcepibile

Essere di cattivo umore

Attività 15: 🎵 🎵

Esistono espressioni che contengono parole del mondo naturale nella tua lingua d'origine? Scrivile e condividile con la classe.

Attività 16: 🎵

Qual è il tuo sogno nel cassetto?

6.3 La prima cosa bella

Attività linguistiche

PRIMA DELL'ASCOLTO

Attività 1: 🎵 🎵

La canzone che stai per ascoltare si intitola “La prima cosa bella”. Secondo te a cosa si riferisce l’autore? Parlane con un compagno.

Attività 2: 🎵 🎵

Osserva le immagini. Scegli le 3 più belle e trascrivi il loro nome nel riquadro.



Stella-Prati-Sorriso-Chitarra-Notte-Alberi

Attività 3: 🎵 🎵

Quali sono cose belle per te? Scrivile nel riquadro sopra.

DURANTE L'ASCOLTO**Attività 4:** 🎵 🎵

Questo è il testo di “La prima cosa bella”. Ascolta la canzone e cancella la parola sbagliata.

Ho preso la chitarra/caparra
e suono per te,
il tempo di imparare/osservare
non l'ho e non so cantare
ma suono/muoio per te.
La senti questa voce
chi canta è il mio dolore/cuore
amore, amore, amore
è quello che so capire/dire
ma tu mi capirai.
I prati/rami sono in fiore
profumi anche tu
ho voglia di guarire/morire
non posso più cantare
non chiedo/vedo di più.
La prima cosa bella
che ho avuto dalla vita/vigna
è il tuo sorriso giovane, sei tu.
Tra gli alberi una stella/luce
la notte si è schiarita
il cuore imprigionato/innamorato sempre più.

Attività 5: 🎵 🎵

Questo è il testo di “La prima cosa bella”. Mancano alcuni verbi: ascolta e scrivilli.

Ho preso la chitarra
e _____ per te,
il tempo di imparare
non l' _____ e non so suonare
ma suono per te.
La _____ questa voce
chi canta è il mio cuore
amore, amore, amore
è quello che _____ dire
ma tu mi capirai.
I prati _____ in fiore
_____ anche tu
ho voglia di morire
non _____ più cantare

non chiedo di più.
La prima cosa bella
che ho avuto dalla vita
è il tuo sorriso giovane, _____ tu.
Tra gli alberi una stella
la notte si è schiarita
il cuore innamorato sempre più.

DOPO L'ASCOLTO

Attività 6: 🎵 🎵

Abbina ogni persona al verbo “avere”.

Io	hai
Tu	hanno
Lui/lei	ho
Noi	abbiamo
Voi	ha
Loro	avete

Cerchia di blu il presente del verbo “essere” e di rosso il presente del verbo “avere”.

Ho preso la chitarra
e suono per te,
il tempo di imparare
non l'ho e non so cantare
ma suono per te.
La senti questa voce
chi canta è il mio cuore
amore, amore, amore
è quello che so dire
ma tu mi capirai.
I prati sono in fiore
profumi anche tu
ho voglia di morire
non posso più cantare
non chiedo di più.
La prima cosa bella
che ho avuto dalla vita
è il tuo sorriso giovane, sei tu.
Tra gli alberi una stella
la notte si è schiarita
il cuore innamorato sempre più.

Attività 7: 🎵 🎵

Completa le frasi inserendo il verbo mancante.

ho-sento-siete-soffia-è-hai-chiedi-ama-dice-suonano

1. Il vento di Bora _____ molto forte.
2. La domandina _____ un modulo di richiesta.
3. Ahmad _____ il sole.
4. Quanti anni _____?
5. Marco e Stefano _____ in un gruppo rock.
6. Non _____ le tue parole.
7. Oggi _____ molta fame.
8. Cosa _____, agente?
9. Voi _____ italiani.
10. Per qualsiasi cosa, _____ agli agenti.

Attività 8: ♪ ♪

Sottolinea cosa sa fare e cosa non sa fare il protagonista.

Ho preso la chitarra
e suono per te,
il tempo di imparare
non l'ho e non so cantare
ma suono per te.
La senti questa voce
chi canta è il mio cuore
amore, amore, amore
è quello che so dire
ma tu mi capirai.
I prati sono in fiore
profumi anche tu
ho voglia di morire
non posso più cantare
non chiedo di più.
La prima cosa bella
che ho avuto dalla vita
è il tuo sorriso giovane, sei tu.
Tra gli alberi una stella
la notte si è schiarita
il cuore innamorato sempre più.

Attività 9: ♪ ♪

E tu cosa sai fare? Scrivilo sul bagaglio aiutandoti con i verbi nel riquadro.

poi cambiate i ruoli.

Attività 13: 🎵

Lavora insieme a un compagno. Guardate l'immagine e provate a dire cosa fanno i protagonisti. Poi condividete il vostro lavoro con la classe.



Attività linguistico-culturali e interculturali

Attività 14: 🎵 🎵

In italiano il verbo “sentire” è utilizzato in occasioni diverse. Abbina l'espressione al suo significato e scrivi la lettera corrispondente al numero.

1 Sentire caldo	A avvertire calore
2 Sentire un rumore	B ascoltare ogni genere di discorsi
3 Farsi sentire	C provare attrazione per qualcosa o qualcuno
4 Sentirne di tutti i colori	D provare un senso di malessere
5 Sentire simpatia	E udire un suono
6 Sentirsi male	F affermare con decisione le proprie ragioni

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

Attività 15: 🎵 🎵

La Bora è un vento freddo e impetuoso che spira d'inverno sul mare Adriatico settentrionale. Lavora insieme ai tuoi compagni e all'insegnante. Provate a collocare sulla cartina i venti italiani.

Fohn-Grecale-Libeccio-Scirocco-Maestrale-Tramontana



6.4 Per te

Attività linguistiche

PRIMA DELL'ASCOLTO

Attività 1: 🎵 🎵

La canzone che stai per ascoltare si intitola “Per te”. Secondo te chi è la persona a cui si rivolge l'autore?

Attività 2: 🎵 🎵

Osserva la fotografia. Quando è stata scattata? Scegli la risposta che ritieni corretta.



- marzo luglio ottobre gennaio

DURANTE L'ASCOLTO

Attività 3: 🎵

Questo è il testo di “Per te”. Riempi i buchi; poi ascolta la canzone e verifica le tue ipotesi.

È per te che sono verdi gli alberi
e rosa i fiocchi in maternità
è per te che il sole brucia a _____
è per te tutta questa città
è per te che sono bianchi i muri
e la colomba vola
è per te il 13 _____
è per te la campanella a scuola
è per te ogni cosa che c'è ninna na ninna e...
è per te che a volte piove a _____
è per te il sorriso degli umani
è per te un' _____ fresca

è per te lo scodinzolo dei cani
 è per te il colore delle foglie
 la forma strana della nuvole
 è per te il succo delle _____
 è per te il rosso delle _____
 è per te ogni cosa che c'è ninna na ninna e...
 è per te il profumo delle stelle
 è per te il _____ e la _____
 è per te il _____ nel centro
 le otto di _____
 è per te la voce dei cantanti
 la penna dei poeti
 è per te una maglietta a righe
 è per te la chiave dei segreti
 è per te ogni cosa che c'è ninna na ninna e...
 è per te il dubbio e la certezza
 la forza e la dolcezza
 è per te che il mare sa di _____
 è per te la notte di _____
 è per te ogni cosa che c'è
 ninna na ninna e...

Attività 4: ♪ ♪

Ascolta la canzone e rispondi con “Vero” o “Falso”.

Per te...	V	F
1. che sono bianchi i muri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. e la colomba riposa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. il succo delle fragole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. la penna dei poeti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. la porta dei segreti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DOPO L'ASCOLTO

Attività 5

Cerchia le parole che hai ascoltato nella canzone.

Giugno	Aranciata	Settembre	Farina	Uova
Sale	Luglio	Dicembre	Zucchero	Marzo

Attività 6: ♪ ♪

Questo è il testo di “Per te”. Sottolinea i versi che dedicheresti tu a una persona cara.

È per te che sono verdi gli alberi
 e rosa i fiocchi in maternità
 è per te che il sole brucia a luglio
 è per te tutta questa città
 è per te che sono bianchi i muri
 e la colomba vola
 è per te il 13 dicembre
 è per te la campanella a scuola
 è per te ogni cosa che c'è ninna na ninna e...
 è per te che a volte piove a giugno
 è per te il sorriso degli umani
 è per te un'aranciata fresca
 è per te lo scodinzolo dei cani
 è per te il colore delle foglie
 la forma strana della nuvole
 è per te il succo delle mele
 è per te il rosso delle fragole
 è per te ogni cosa che c'è ninna na ninna e...
 è per te il profumo delle stelle
 è per te il miele e la farina
 è per te il sabato nel centro
 le otto di mattina
 è per te la voce dei cantanti
 la penna dei poeti
 è per te una maglietta a righe
 è per te la chiave dei segreti
 è per te ogni cosa che c'è ninna na ninna e...
 è per te il dubbio e la certezza
 la forza e la dolcezza
 è per te che il mare sa di sale
 è per te la notte di Natale
 è per te ogni cosa che c'è
 ninna na ninna e...

Attività 7: 🎵 🎵

Lavora insieme a un compagno. Questi sono alcuni mesi dell'anno: scriveteli nella tabella.

Luglio-Dicembre-Giugno-Aprile-Ottobre

Primavera	Estate	Autunno	Inverno
marzo		settembre	
			gennaio
maggio	agosto	novembre	febbraio

Attività 8: 🎵 🎵

Associa i cibi rappresentati in figura alla stagione. Trascrivi il loro nome nella tabella.



Pomodori-Asparagi-Radicchio-Arance-Funghi-Pesche-Fragole-Uva

Primavera		
Estate		
Autunno		
Inverno		

Attività 9: 🎵

Ricomponi i nomi dei mesi.

GLLUIO _____
 ICEDBMRE _____
 GNOUIG _____
 ELIAPR _____
 OBOTTRE _____

Attività 10: 🎵

Collega con una freccia in modo da ricomporre le frasi.

Amo la primavera
 A luglio
 In autunno
 Durante l'inverno
 A marzo

preferisco stare al mare.
 maturano le zucche.
 per il profumo dei fiori.
 comincia la primavera.
 si mangia molto.

Attività 11: 🎵

Osserva la cartolina e rispondi alle domande.



1. In quale mese è stata scritta la cartolina?

- a. maggio
- b. agosto
- c. settembre

2. Chi ha scritto la cartolina?

- a. Fabiano e Laura
- b. Fabio
- c. un gruppo di amici

3. Da dove è stata inviata la cartolina?

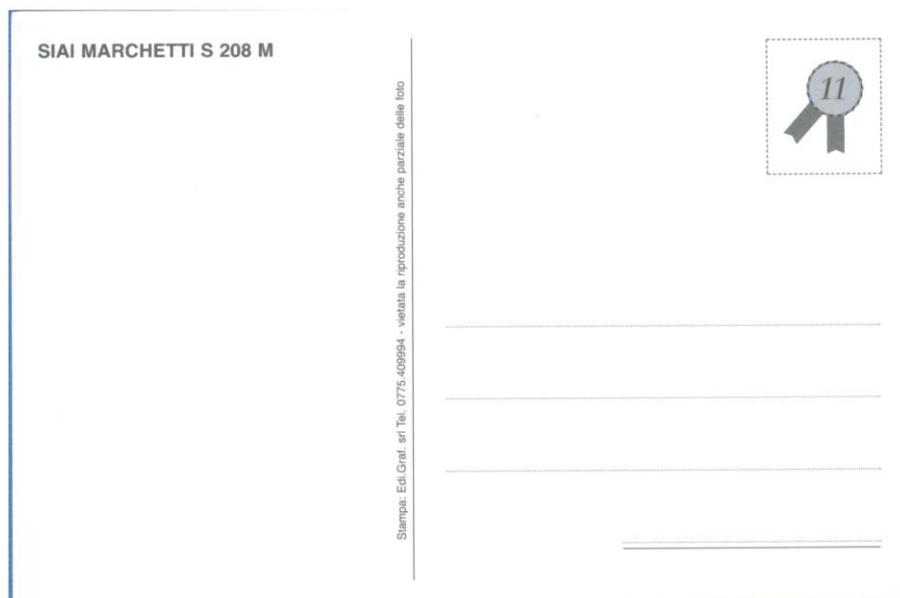
- a. dal lago di Como
- b. dal lago di Garda
- c. dal mare

4. A chi è stata spedita la cartolina?

- a. a Tiziano
- b. a Fabiano e Laura
- c. al "Club di più"

Attività 12: 🎵

Immagina di essere in vacanza e scrivi anche tu una cartolina.



Attività 13: 🎵 🎵

Cosa puoi preparare con questi ingredienti? Scegli la risposta che ritieni corretta.

Farina-Fragole-Zucchero-Burro-Uova-Lievito-Latte

- lasagne
 risotto
 torta

Attività linguistico-culturali e interculturali

Attività 14: 🎵 🎵

Il calendario italiano è ricco di festività. Lavora insieme a un compagno. Collegate con un freccia la festività al giorno appropriato.

Natale	15 agosto
Epifania	1 novembre
Tutti i Santi	1 maggio
Ferragosto o Assunzione	25 dicembre
Festa dei Lavoratori o del Lavoro	6 gennaio

Attività 15: 🎵 🎵

Le festività del tuo paese coincidono con quelle italiane? Confrontati con un compagno. Ci sono delle festività nel tuo Paese che non si festeggiano in Italia? Quali sono?

Attività 16: 🎵 🎵

Lavora insieme ai tuoi compagni e all'insegnante. Inserite nella mappa i piatti tipici dal mondo.

Cheesecake-Cous cous-Crêpe-Fish and chips-Guacamole-Goulash-
 Pollo tandoori-Spaghetti alla carbonara-Sushi-Tabbouleh



Attività 17: 🎵 🎵

Ogni Paese si caratterizza per almeno un piatto tipico. Quale ti rappresenta di più? Di' alla classe quali sono gli ingredienti.

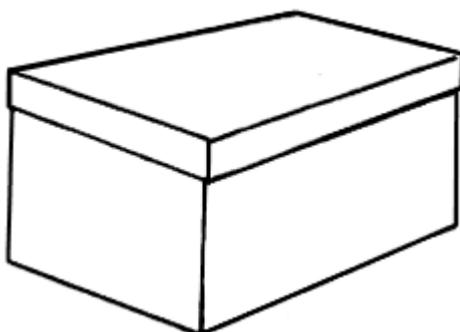
6.5 PadreMadre

Attività linguistiche

PRIMA DELL'ASCOLTO

Attività 1: 🎵

La canzone che stai per ascoltare si intitola “PadreMadre”. Scrivi nella scatola dei ricordi un ricordo legato ai tuoi genitori.



Attività 2: 🎵 🎵

Completa le frasi in modo appropriato. Poi condividi il tuo lavoro con la classe.

I miei occhi sono di colore _____.

Oggi mi sento molto _____.

Io e Sara siamo _____ mentre voi siete marocchine.

Ardit e Besnik hanno _____ fame.

Pulisco la camera perché è _____.

Una luce _____ entra da quella finestra.

Scrivere la domandina è _____.

La risposta alla domandina ha tempi _____.

DURANTE L'ASCOLTO

Attività 3: 🎵 🎵

Ascolta la canzone e rispondi alle domande.

1. Come sono gli occhi del padre?

- a. azzurri
- b. vivi
- c. gialli

2. Com'è la gonna della madre?

- a. rossa
- b. corta
- c. lunga

3. In compagnia di chi sono i pranzi?
a. con i figli
b. coi parenti
c. con gli amici

4. Cosa fa la mamma?
a. fa la spesa
b. lava i panni
c. butta i panni

Attività 4: 🎵 🎵

Questo è il testo di “PadreMadre”. Mancano alcune parole: ascolta la canzone e scrivile.

Padre, occhi _____ e stanchi,
nelle sopracciglia il suo dolore da raccontarmi...
madre, gonna _____ ai fianchi,
nelle sue guance gli anni e i pranzi coi _____...
non mi senti? O non mi ascolti,
mentre piango ad occhi _____ sotto al letto.

Padre, e se mi _____
è perché ho dato più importanza ai miei lamenti...
madre, perché piangi?
ma non mi hai detto tu, che una lacrima è un segreto?
Ed io ci credo, ma non ti vedo
mentre grido e canto le mie _____ note!

Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!

Padre, mille anni,
e quante _____ sono esplose nei tuoi ricordi!
Madre, tra i gioielli,
sono ancora il più _____ tra i diamanti?
Ma non mi ascolti, non mi senti,
mentre parto sulla nave dei potenti!

Ma se, una canzone che stia al posto mio _____ c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!
Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!

Padre, occhi gialli e stanchi,
cerca ancora coi tuoi proverbi a illuminarmi...
madre, _____ i panni,
e prova ancora, se ne hai voglia a coccolarmi,
perché mi manchi,
e se son stato così lontano è stato solo per salvarmi!

Così _____ è stato solo per salvarmi!
Così lontano è stato solo per salvarmi!

Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!
E' come se, foste con me!
E' come se, foste con me!

DOPO L'ASCOLTO

Attività 5: 🎵

Rispondi alle domande.

1. Chi canta questa canzone?
 - a. un figlio
 - b. un padre
 - c. una madre

2. Come si sente secondo te?
 - a. spensierato
 - b. triste
 - c. solo

3. Cosa fa per salvarsi?
 - a. parte
 - b. rimane a casa
 - c. scrive una canzone

4. Chi gli manca?
 - a. la madre
 - b. la fidanzata
 - c. la zia

Attività 6: 🎵 🎵

Cerchia le parole che dicono come sono gli “occhi”. Conosci altri aggettivi per la parola “occhi”? Scrivili.

Padre, occhi gialli e stanchi,
nelle sopracciglia il suo dolore da raccontarmi...
madre, gonna lunga ai fianchi,
nelle sue guance gli anni e i pranzi coi parenti...
non mi senti? O non mi ascolti,
mentre piango ad occhi chiusi sotto al letto.

Padre, e se mi manchi
è perché ho dato più importanza ai miei lamenti...
madre, perché piangi?
ma non mi hai detto tu, che una lacrima è un segreto?

Ed io ci credo, ma non ti vedo
mentre grido e canto le mie prime note!

Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!

Padre, mille anni,
e quante bombe sono esplose nei tuoi ricordi!
Madre, tra i gioielli,
sono ancora il più prezioso tra i diamanti?
Ma non mi ascolti, non mi senti,
mentre parto sulla nave dei potenti!

Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!

Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!

Padre, occhi gialli e stanchi,
cerca ancora coi tuoi proverbi a illuminarmi...
madre, butta i panni,
e prova ancora, se ne hai voglia a coccolarmi,
perché mi manchi,
e se son stato così lontano è stato solo per salvarmi!
Così lontano è stato solo per salvarmi!
Così lontano è stato solo per salvarmi!

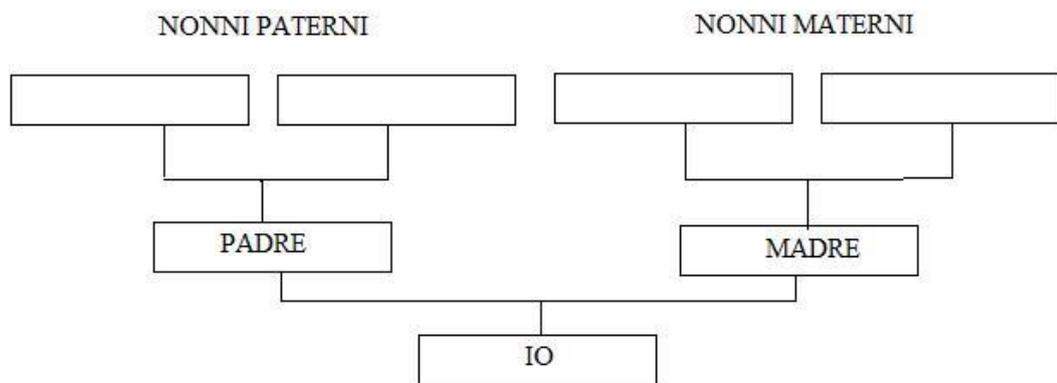
Ma se, una canzone che stia al posto mio non c'è,
eccola qua: è come se, foste con me!

E' come se, foste con me!

E' come se, foste con me!

Attività 7: 🎵 🎵

Completa l'albero geneologico con i nomi dei tuoi parenti.



Attività 8: 🎵

Osserva la foto che ritrae la famiglia reale spagnola. Completa il testo inserendo le parole nel riquadro.



Nipoti-Fratelli-Genitori-Nonni-Figlie-Padre-Zie-Cugine

Re Juan Carlos e la moglie Sofia sono _____ di Felipe, Elena e Cristina e _____ di otto _____. Felipe e la moglie Letizia sono _____ e madre di due _____ di nome Leonor e Sofia. Le _____ Leonor e Sofia hanno sei _____, quattro maschi e due femmine. Elena e Cristina sono le _____ di Leonor e Sofia.

Attività 9: 🎵

Lavora insieme a un compagno. Uno fa le domande e l'altro risponde; poi cambiate i ruoli.

Come si chiamano i tuoi genitori?

Hai fratelli?

Sei padre/madre?

Quanti figli hai?

Hai nipoti? Quanti?

E cugini?

Attività 10: 🎵

Cancella l'intruso aiutandoti con il dizionario.

Aria	PULITA	STANCA	VIZIATA
Cibo	LONTANO	SAPORITO	SCIAPPO
Giornata	BELLA	GIALLA	PIOVOSA
Persona	CATTIVA	GENTILE	LUNGA
Stanza	BUIA	GRANDE	LOQUACE

Attività 11: 🎵

Scrivi il contrario dell'aggettivo rimettendo a posto le lettere.

Pulito	RCOSPO	_____
Lontano	CINOVI	_____
Bella	TTRUAB	_____
Cattiva	NAUOB	_____
Grande	OLACCIP	_____

Attività 12: 🎵 🎵

Lavora insieme a un compagno. Osservate l'immagine e scrivete cosa vedete. Se non conoscete le parole in italiano usate la vostra lingua d'origine.



Attività linguistico-culturali e interculturali

Attività 13: 🎵 🎵

La famiglia in Italia è il nucleo formato da un uomo e una donna sposati. È così anche nel tuo paese? Spiegalo alla classe.

Attività 14: 🎵 🎵

“Mamma” e “papà” si usano al posto di “madre” e “padre” in un contesto familiare. Esistono parole di questo tipo nella tua lingua? Scrivile e condividile con la classe.

Attività 15: 🎵

Le parole della lingua italiana che derivano da “mamma” sono numerose. Collega queste qui sotto al loro significato.

Mammana	animale vertebrato con le mammelle
Mammella	seno
Mammifero	adulto troppo legato alla madre
Mammo	donna che assiste le partorienti
Mammone	uomo che accudisce un bambino

Attività 16: 🎵

L'aggettivo "prezioso" ha molti significati. Lavora insieme a un compagno. Completate le frasi.

_____ è prezioso perché ha un prezzo elevato.

_____ è prezioso perché si tiene in gran conto per l'importanza.

_____ è prezioso perché è ricercato, raffinato.

_____ è prezioso perché si fa desiderare.

Attività 17: 🎵

Qual è la cosa più preziosa, più importante, che hai? Scrivila.

6.6 Meravigliosa creatura

Attività linguistiche

PRIMA DELL'ASCOLTO

Attività 1: 🎵 🎵

La canzone che stai per ascoltare si intitola “Meravigliosa creatura”. A chi si riferisce secondo te l'autrice?

Attività 2: 🎵 🎵

La parola “meraviglioso” indica qualcosa di molto bello, incantevole, stupendo. Cerchia le parole nel cuore che rappresentano a tuo parere qualcosa di meraviglioso.



DURANTE L'ASCOLTO

Attività 3: 🎵 🎵

Ascolta la canzone e metti in ordine le strofe.

Meravigliosa creatura, sei sola al mondo,
meravigliosa paura di averti accanto,
occhi di sole bruciano in mezzo al cuore
amo la vita meravigliosa.



Meravigliosa creatura, sei sola al mondo,
meravigliosa paura di averti accanto.
Occhi di sole, mi tremano le parole,
amo la vita meravigliosa.



Molti mari e fiumi attraverserò,
dentro la tua terra mi ritroverai.
Turbini e tempeste io cavalcherò,
volerò tra i fulmini per averti.



Meravigliosa creatura, un bacio lento,
meravigliosa paura di averti accanto.
All'improvviso tu scendi nel paradiso.
Muoi d'amore meraviglioso.



Luce dei miei occhi, brilla su di me,
voglio mille lune per accarezzarti.
Pendo dai tuoi sogni, veglio su di te.
Non svegliarti, non svegliarti, non svegliarti ancora.



Attività 4: ♪ ♪

Questo è il testo di “Meravigliosa creatura”. Mancano alcuni verbi: ascolta la canzone e scrivila.

Molti mari e fiumi attraverserò,
dentro la tua terra mi _____.
Turbini e tempeste io cavalcherò,
_____ tra i fulmini per averti.

Meravigliosa creatura, _____ sola al mondo,
meravigliosa paura di averti accanto,
occhi di sole _____ in mezzo al cuore
amo la vita meravigliosa.

Luce dei miei occhi, _____ su di me,
_____ mille lune per accarezzarti.
Pendo dai tuoi sogni, _____ su di te.
Non svegliarti, non svegliarti, non svegliarti ancora.

Meravigliosa creatura, sei sola al mondo,
meravigliosa paura di averti accanto.
Occhi di sole, mi _____ le parole,
amo la vita meravigliosa.

Meravigliosa creatura, un bacio lento,
meravigliosa paura di averti accanto.
All'improvviso tu _____ nel paradiso.
_____ d'amore meraviglioso.

DOPO L'ASCOLTO

Attività 5: ♪ ♪

Questi sono il presente e il futuro del verbo “attraversare”.

<i>Tempo presente</i>	<i>Tempo futuro</i>
Io attraverso	Io attravers- erò
Tu attraversi	Tu attravers- erai
Lui/lei attraversa	Lui/lei attravers- erà
Noi attraversiamo	Noi attravers- eremo
Voi attraversate	Voi attravers- erete
Loro attraversano	Loro attravers- eranno

Sottolinea di blu i verbi al presente e di rosso i verbi al futuro.

Molti mari e fiumi attraverserò,
dentro la tua terra mi ritroverai.
Turbini e tempeste io cavalcherò,
volerò tra i fulmini per averti.

Meravigliosa creatura, sei sola al mondo,
meravigliosa paura di averti accanto,
occhi di sole bruciano in mezzo al cuore
amo la vita meravigliosa.

Luce dei miei occhi, brilla su di me,
voglio mille lune per accarezzarti.
Pendo dai tuoi sogni, veglio su di te.
Non svegliarti, non svegliarti, non svegliarti ancora.

Meravigliosa creatura, sei sola al mondo,
meravigliosa paura di averti accanto.
Occhi di sole, mi tremano le parole,
amo la vita meravigliosa.

Meravigliosa creatura, un bacio lento,
meravigliosa paura di averti accanto.
All'improvviso tu scendi nel paradiso.
muoio d'amore meraviglioso.

Attività 6: ♪ ♪

Osserva l'immagine e rispondi con "Vero" o "Falso".



- | | V | F |
|----------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Gli alberi di pesco sono in fiore. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. I fiori sono verdi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Le pesche sono mature. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Il cielo è limpido. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Le nuvole in cielo portano pioggia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Attività 7: 🎵

Scrivi alcune semplici frasi dicendo cosa farai domani.

Attività 8: 🎵 🎵

Cerchia le parti del corpo.

Occhi	Cuore	Vita	Mani	Ossa	Luce
Piedi	Testa	Paura	Stomaco	Vene	Bacio

Inserisci le parole nella tabella.

<i>All'interno del corpo</i>	<i>All'esterno del corpo</i>

Attività 9: 🎵 🎵

In corrispondenza di ogni nome trascrivi due aggettivi.

Corti	Scura	Piccolo	Lungo
Grandi	Carnose	Ovale	A mandorla
Sottili	Grosso	Ricci	Chiara

Viso	_____ , _____
Capelli	_____ , _____
Occhi	_____ , _____
Pelle	_____ , _____
Labbra	_____ , _____
Naso	_____ , _____

Attività 10: 🎵 🎵
 Leggi il testo e cerchia la figura corrispondente.



Maria è una bambina graziosa, timida e sorridente. Ha il viso rotondo, lunghi capelli lisci e gli occhi azzurri. La sua pelle è molto sensibile al sole per questo le sue guance sono cosparse di piccole lentiggini. Le sopracciglia e le labbra sono molto sottili mentre il naso è piccolo e tondo.

Attività 11: 🎵 🎵
 Prova a descrivere il tuo viso e successivamente quello di un tuo compagno. Segui l'esempio.

-Il mio viso è tondo. I miei capelli sono biondi, lunghi e lisci e gli occhi sono azzurri. La mia pelle è molto chiara. Il mio naso è piccolo e le labbra non sono molto carnose.

Attività linguistico-culturali e interculturali

Attività 12: 🎵

La lingua italiana è ricca di espressioni con la parola “occhio”. Abbina ogni espressione al suo significato e scrivi la lettera corrispondente al numero.

1 A occhi chiusi	A guardare di sfuggita
2 A occhio e croce	B con assoluta fiducia
3 A quattr'occhi	C sguardo da innamorato
4 Buttare l'occhio	D cifra di denaro spropositata
5 Occhio da triglia	E all'incirca, più o meno
6 Un occhio della testa	F a tu per tu

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

Attività 13: 🎵

In Italia guardare negli occhi la persona con cui si parla è segno di attenzione e di sincerità. È così anche nel tuo Paese? Confrontati con la classe.

Conclusioni

La proposta formativa costruita e qui presentata rappresenta la parte innovativa, il contributo personale, rispetto ciò che è stato già detto. Tale proposta didattica, opportunamente giustificata (cfr. cap. 6), colma infatti (seppur in minima parte) la carenza di materiale *ad hoc* destinato all'apprendimento dell'italiano L2 in carcere.

Questa tesi dunque offre una panoramica sull'insegnamento dell'italiano negli istituti penitenziari in Italia ed, ecco la novità, attività didattiche nate da e per gli stranieri detenuti.

Questo viaggio alla scoperta dell'italiano lingua seconda tra le mura del carcere consegna una complessa realtà che palesa la necessità di:

- consolidare le proposte formative in atto alla luce del trattamento disposto dalla normativa e della richiesta crescente da parte dell'utenza;
- rinvigorire i corsi di alfabetizzazione attraverso l'uso di strumenti didattici all'avanguardia, materiale *ad hoc* e materiale autentico che sappiano sostenere la motivazione allo studio degli studenti e soddisfare i bisogni. Dunque, incoraggiare l'uso della canzone in virtù delle citate potenzialità e, non di meno, del tipo di attrezzatura richiesta (conforme alle possibilità degli istituti penitenziari);
- realizzare la proposta formativa costruita e qui presentata per farne emergere i punti di forza e quelli di debolezza, verificarne le potenzialità, e dare un contributo concreto, solcare la strada aperta a simili esperienze.

Su questa linea snellire la procedura che regola gli ingressi terzi in carcere per permettere agli interessati di incontrare i detenuti e raccogliere dati utili alla ricerca, e, in un secondo momento, dare forma alle idee scaturite;

- sbloccare la questione del ruolo speciale previsto per legge per poter diventare insegnante di ruolo in carcere. Affidare le cattedre a figure competenti sotto il profilo didattico, umano e legislativo.

Bibliografia

- ALBERICI A., 2002, *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci editore.
- BALBONI P. E. (a cura di), 2000, *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.
- BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori.
- BALBONI P. E., 2008a, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2008b, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., DELLA PUPPA F., LUISE M. C., 2000, "Tipologia di materiali didattici", in BALBONI P. E. (a cura di), *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.
- BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BENUCCI A. (a cura di), 2007a, *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BENUCCI A., 2007b, "Risultati dell'indagine: aspetti glottodidattici, sociolinguistici e socioculturali", in BENUCCI A. (a cura di), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BENUCCIA A. (a cura di), 2007c, *Sillabo di italiano per stranieri: una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BENUCCI A., GIANNELLI P., 2007, "Problematiche didattiche, formative e comunicative degli immigrati in carcere", in BENUCCI A. (a cura di), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra Edizioni.

BENUCCI A., GIANNELLI P., LOSI S., 2007, “Curricolo per un corso di italiano a detenuti stranieri”, in BENUCCI A. (a cura di), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra Edizioni.

BERNARDI G., A.A. 2007/2008, *Insegnare italiano a stranieri detenuti. Un'esperienza al carcere circondariale maschile di Santa Maria Maggiore-Venezia*, Tesi di laurea discussa alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Ca' Foscari di Venezia.

CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

CAON F. (a cura di), 2006a, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra Edizioni.

CAON F., 2006b, “Una glottodidattica specifica per i migranti”, in SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.

CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.

CAON F., 2010, *Parole in viaggio*, Perugia, Guerra Edizioni.

CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol. Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Perugia, Guerra Edizioni.

CISERI MONTEMAGNO C., 1987, *Dai linguaggi alla lingua. Introduzione all'educazione linguistica nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.

COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

D'ACHILLE P., 2006, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.

DELLA PUPPA F., 2006, “Culture e stili d'apprendimento: il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra Edizioni.

- DEMETRIO D., MORONI F., 1980, *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria programmazione metodi*, Roma, Editrice Sindacale Italiana.
- DIADORI P., 2004, “Teacher-talk/foreigner talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca”, in MADDII L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell’italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- DÖRNYEI Z., 2002, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DÖRNYEI Z., SCHMIDT R., 2001, *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawai’i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- FAVARO G., 2001, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, Bologna, EMI.
- FREDDI G., 1990, *Azione gioco lingua...fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, EDUCatt.
- GEDA F., 2011, *La bellezza nonostante*, Massa, Transeuropa Edizioni.
- GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), 1998, *Manuale di gestione della classe*, Milano, FrancoAngeli.
- GRACCI S., 2006, “L’acquisizione dell’italiano L2”, in SANTIPOLO M. (a cura di), *L’italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all’estero*, Torino, UTET Università.
- INTERLANDI G., 2006, *Il legame culturale degli stranieri e l’apprendimento della lingua italiana. Una complementarietà da non eludere*, Milano, Felixverlag.
- KATERINOV K., 1991, “La cultura e le civiltà nell’insegnamento dell’italiano L2. Premesse teoriche”, in KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M. C., BERRETTINI L., PICHIASSI M., ZAGANELLI G. (a cura di), *L’insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2. Con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Perugia, Guerra Edizioni.
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M. C., BERRETTINI L., PICHIASSI M., ZAGANELLI G. (a cura di), 1991, *L’insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2. Con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Perugia, Guerra Edizioni.

- KRASHEN S., 1989, *Language acquisition and language education: extensions and applications*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International.
- LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- MADDII L. (a cura di), 2004a, *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- MADDII L., 2004b, "L'italiano seconda lingua per gli adulti immigrati", in MADDII L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- MADDII L., 2004c, "La formazione del docente di italiano L2 per apprendenti adulti. Percorsi di lettura per l'approfondimento", in MADDII L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- MCDONOUGH S., 1981, *Psychology in foreign language teaching. 2nd edition*, London, Unwin Hyman.
- PEDRANA M., 2009, "L'approccio interculturale nella facilitazione linguistica", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica dell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2.
- PICHIASSI M., ZAGANELLI G., 1991, "Lingua e cultura: loro dimensione nella didattica dell'italiano L2", in KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M. C., BERRETTINI L., PICHIASSI M., ZAGANELLI G. (a cura di), *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2. Con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2.
- TUCCIARONE S., 2000, "Gli adulti nelle scuole carcerarie", in BALBONI P. E. (a cura di), *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.

TUCCIARONE S., 2004, *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti interazionali nel Veneto*, Venezia, Cafoscarina.

TUFFANELLI L., 1999, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Trento, Erickson.

Sitografia

AA. VV., 2001, *I pugni nel muro*, <http://www.ildue.it/Alberino/CarcereDomandina.htm> consultato il 25.02.2013.

ALBERICI A., “Rivisitazione del modello andragogico”, http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/didattica/Materiale_didattico/Rivisitazione%20del%20modello%20andragogico.htm consultato il 24.05.2013.

BARTOLINI M., “Osservazione e trattamento penitenziario”, <http://www.ristretti.it/areestudio/salute/mentale/bartolini/capitolo5.htm> consultato il 22.10.2012.

BIANCONI G., 2008, “Carceri, gli stranieri e il sorpasso”, http://www.corriere.it/cronache/08_agosto_21/carceri_sorpasso_stranieri_376634d4-6f2e-11dd-b598-00144f02aabc.shtml consultato il 4.12.2012.

BONFANTI V., 2012, *La didattica dell'italiano L2 a detenuti stranieri*, <http://www.riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2273/2500> consultato il 16.01.2013.

BROTTO F., 2004, “Facilitare il plurilinguismo per costruire la cittadinanza europea”, http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/9.13.17_Relazione_Brotto.pdf consultato il 13.03.2013.

CAON F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, www.edizionicf.unive.it/index.php/SAIL/article/view/263 consultato il 13.03.2013.

CARITAS ITALIANA, FONDAZIONE MIGRANTES, CARITAS DI ROMA, 2011, “Presentazione Dossier Statistico Immigrazione-Roma 27 Ottobre 2011”, http://www.caritasitaliana.it/materiali/Pubblicazioni/libri_2011/dossier_immigrazione2011/principali_dati.pdf consultato il 9.01.2013.

CANTINI C., 2005, “L'alfabetizzazione funzionale attraverso la riappropriazione dei linguaggi”, <http://www.indire.it/content/?action=read&id=1203> consultato il 22.01.2013.

CORALLI M., *L'istruzione in carcere. Aspetti giuridici e sociologici*, <http://www.altrodiritto.unifi.it/ricerche/misure/Coralli/cap.1.htm> consultato il 14.11.2013.

CTP MODENA, 2012/2013, "POF della scuola carceraria italiano L2", <http://www.retectpmo.it/RETECTP/files/1c/1c145b16-95eb-44a9-98f5-30c518a625de.pdf> consultato il 26.02.2013.

FREDDI G., 2007, "L'apprendimento della lingua italiana, presupposto per l'integrazione degli immigrati", http://www.iccastegnato.it/drupal52/files/L'apprendimento%20della%20lingua%20italiana%20presupposto%20per%20l'integrazione%20degli%20immigrati%20di%20Giovanni%20Freddi_0.pdf consultato il 6.06.2013.

IL POST, 2012, "La vita nel carcere di Trento", <http://www.ilpost.it/2012/01/29/carcere-di-trento/> consultato il 26.02.2013.

ISTAT, 2011, "La popolazione straniera residente in Italia", <http://www.istat.it/it/archivio/39726> consultato il 7.11.2012.

ISTITUTO COMPRENSIVO DI SCUOLA PRIMARIA E SCUOLA SECONDARIA "TRENTO 5", 2012, "Corsi presso il carcere di Trento", <http://www.istitutotrento5.it/index.php/centro-educadioneadulti/casa-circondariale/420-corsi-cda-carcere.htm> consultato il 26.02.2013.

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, 2010, "Insegnamento elementare negli istituti penitenziari", http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_4_3_7_1.wp consultato il 20.12.2013.

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, 2012a, "Detenuti presenti per tipologia di reato. Situazione al 31 dicembre 2012", http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?facetNode_1=0_2&previousPage=mg_1_14&contentId=SST807206 consultato il 14.01.2013.

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, 2012b, "Detenuti stranieri distribuiti per nazionalità e sesso. Situazione al 30 novembre 2012", http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?facetNode_1=0_2&previousPage=mg_1_14&contentId=SST801184 consultato il 20.12.2013.

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, 2012c, “Istruzione e formazione”, http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_8_1.wp consultato il 20.12.2013.

NALDI A., “Mondi a parte: stranieri in carcere”, <http://www.ristretti.it/areestudio/territorio/antigone/rapporti/stranieri.htm> consultato il 28.11.2012.

NOVELLO A., 2009, *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1194/1/NovelloR.pdf> consultato il 23.05.2013.

SELLERI P., “Glossario di diritto penitenziario”, in SESTA OPERA SAN FEDELE (a cura di), <http://www.ristretti.it/glossario/penitenziario.htm#Internato> consultato il 22.10.2012.

TUCCIARONE S., 2003, “Italiano L2 in carcere”, http://www.initonline.it/n10/pag_20.htm consultato il 5.09.2012.

Associazione Antigone, <http://www.associazioneantigone.it/> consultato il 9.11.2012.

Comune di Modena, <http://www.comune.modena.it/biblioteche/santanna.htm> consultato il 26.02.2013.

CTP Istruzione, <http://nuke.ctpistruzione.com/> consultato il 14.11.2013.

F.I.L.IM., http://venus.unive.it/filim/index.php?name=EZCMS&page_id=1&menu=1 consultato il 9.11.2012.

Il Due, <http://www.ildue.it> consultato il 14.11.2012.

Innocenti Evasioni,
http://www.innocentievazioni.net/index.php?option=com_content&view=article&id=282 consultato il 9.11.2012.

IRRE Toscana, http://www.irre.toscana.it/italiano_12/12.htm consultato il 26.02.2012.

Laboratorio itals, <http://www.venus.unive.it/italslab/> consultato il 9.11.2012.

Ristretti Orizzonti, <http://www.ristretti.it/manuali/italiano/istituto.htm> consultato il 25.02.2012.

Stranieri in Italia, <http://www.stranieriinitalia.it/> consultato il 4.1.2.2012.

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/> consultato il 14.11.2012.

Wikipedia, <http://www.it.wikipedia.org/wiki/Bisogno> consultato il 4.03.2013.