

Gli spazi dell'educazione linguistica in carcere

Giulia Isabella Grosso

Università degli Studi di Cagliari, Italia

Abstract Language disadvantage resulting from low schooling and lack of adequate language skills is a condition that can affect native and migrant learners present in different educational settings. The prison context, the spaces of the school, and thus of language education, represent spaces where vulnerable learners can reclaim the use of speech. The learners who populate prison classrooms, in fact, often have backgrounds characterised by weak literacy, histories of school dropout and interrupted educational paths. Through an analysis of the existing context and literature, we will illustrate how appropriate glottodidactic proposals can help reduce the social exclusion of vulnerable individuals through specially designed educational pathways.

Keywords Prison context. Language education. Literacy. Vulnerable learners.

Sommario 1 Gli apprendenti vulnerabili: dallo svantaggio sociale allo svantaggio linguistico. – 2 La didattica della L2 rivolta a soggetti vulnerabili. – 3 Gli strumenti per la descrizione e valutazione dei bisogni formativi e delle competenze alfabetiche dei pubblici vulnerabili. – 4 Il carcere: un contesto educativo complesso. – 5 Gli spazi dell'educazione linguistica in carcere. – 6 Percorsi di educazione linguistica.

1 **Gli apprendenti vulnerabili: dallo svantaggio sociale allo svantaggio linguistico**

Alla definizione di un soggetto come 'vulnerabile' possono concorrere molteplici fattori: il contesto geografico da cui proviene la persona, il contesto in cui vive nel paese di arrivo; l'insieme di ulteriori difficoltà che caratterizzano il suo percorso di vita e che possono

essere legate alle necessità di cura dei familiari che viaggiano con lui/lei; il mancato o parziale possesso delle competenze alfabetiche, che ne determina uno svantaggio linguistico. L'interazione tra questi fattori può determinare un maggiore o minore grado di vulnerabilità negli individui.

Concentrandosi sul contesto italiano e focalizzando l'attenzione sul fattore legato allo svantaggio linguistico,¹ occorre ricordare che i dati dell'ultimo censimento (ISTAT 2020) rilevano una percentuale di analfabeti pari allo 0,6% della popolazione nazionale maggiore di nove anni (339.585 individui). Il 4%, circa due milioni di persone, sono invece coloro che, pur avendo sviluppato delle abilità di letto-scrittura, non hanno mai avviato un percorso di educazione formale. Nove milioni, pari al 16% della popolazione, hanno frequentato esclusivamente la scuola primaria.

Per completare il quadro, a questi dati è necessario aggiungere quelli relativi alle competenze degli immigrati residenti nel nostro paese: a seguito dell'arrivo costante in Italia di richiedenti asilo che sfuggono a situazioni di guerre, persecuzioni e povertà, si nota, infatti, una presenza sempre maggiore di studenti analfabeti,² dato che verrà approfondito nel paragrafo 3.

È opportuno però soffermarsi sul concetto di alfabetizzazione e sulla relativa evoluzione dal momento della sua formulazione a oggi. Se fino agli anni Sessanta del secolo scorso, infatti, era comunemente definito alfabetizzato chiunque fosse in grado di apporre la propria firma, a seguito di alcune grandi conferenze dell'UNESCO e delle riflessioni di intellettuali in diversi ambiti, tale visione è stata modificata. Per la prima volta, l'esperienza della letto-scrittura e della comprensione di quanto letto o scritto, vengono messe in relazione ai contesti di interazione degli individui (Maffia 2023). Secondo questa nuova visione, inoltre, i concetti di alfabetismo e analfabetismo sono fenomeni relativi (e non assoluti e riferiti esclusivamente all'individuo) che variano in base al tempo, allo spazio e alla società: è infatti la configurazione di quest'ultima che permette di stabilire quando la padronanza della lettura e scrittura sia sufficiente (Minuz 2005).

Si introduce, così, parallelamente al concetto di analfabetismo primario o totale, ossia la completa assenza di educazione formale alla letto-scrittura, quindi l'incapacità di leggere, scrivere e fare calcoli, quello di analfabetismo funzionale (Maffia 2023; De Mauro 2018; Fiano 2016).

La lettura e la scrittura vengono inserite all'interno di uno spazio geografico e sociale e in un preciso momento storico, ponendo la

1 Per una trattazione approfondita del concetto si vedano almeno: Colombo 1996; Benucci 2020.

2 Maffia 2023; Amoroso, D'Agostino, Jaralla 2015; D'Agostino, Amoroso 2021.

capacità di decifrare e usare i segni dell'alfabeto in stretto rapporto con la possibilità di partecipazione alla vita sociale, di sviluppo dell'individuo e della sua comunità di appartenenza (Minuz 2005).

Oggi, all'interno del concetto di alfabetizzazione è necessario anche includere la pluralità di competenze - riassunta nel concetto di *multiple literacies* o alfabetismi (Cope, Kalantzis 2000), dal momento che negli attuali flussi di comunicazione i codici in uso sono molteplici. Pensiamo ad esempio alle *emoticons* o all'uso diffuso di infografiche corredate da grafici e tabelle, alla necessità di possedere competenze digitali anche avanzate per potere interagire nelle società in cui si vive.

2 La didattica della L2 rivolta a soggetti vulnerabili

Le prospettive della linguistica educativa e della mediazione linguistica e culturale cercano di fornire una riflessione globale sulla condizione linguistica della società contemporanea e una risposta a essa.

Per fare solo l'esempio dell'Italia, in realtà, esistono una molteplicità di contesti marginali ben presenti nella nostra società, dal momento che la condizione di marginalità linguistica si articola in forme molto complesse. Esiste un *vulnus* che le iniziative di educazione permanente rivolte agli adulti cercano di colmare, iniziative che non sono rivolte esclusivamente agli immigrati stranieri, ma che riguardano tutte quelle fasce di popolazione fragili e a rischio di esclusione sociale anche a causa dello svantaggio linguistico (Ferreri 2019).

L'Italia è infatti agli ultimi posti nella classifica internazionale stilata dall'OCSE sulla base dei dati ottenuti dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti legate alla lettura e scrittura (*literacy*) e alla matematica (*numeracy*) - 31esima per le competenze di *literacy* e 30esima per quelle di *numeracy* sui 37 Paesi coinvolti nell'indagine - con valori ben al di sotto della media OCSE e dei valori registrati nella maggior parte delle altre economie avanzate. L'indagine PIAAC (il cui aggiornamento è terminato a luglio 2023), condotta su un campione di 25.000 adulti circa,³ ha accertato la situazione descritta in

3 Lo strumento di rilevazione è composto da un questionario sulle variabili socio-anagrafiche e da test cognitivi ideati dall'OCSE, poi tradotti e adattati al contesto nazionale dai singoli Paesi partecipanti. I test cognitivi mirano all'analisi di abilità e competenze utilizzabili sia sul lavoro che nella vita quotidiana, riguardanti gli ambiti della *literacy*, della *numeracy* e del *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati, così come definiti nell'Indagine PIAAC. Alcuni dei Paesi coinvolti nel primo round di somministrazioni (fra cui l'Italia) non hanno utilizzato i test riguardanti il *problem solving*, optando per quelli relativi ai *reading components*, un fascicolo di prove che ha l'obiettivo di discriminare la condizione di illetteratismo. I *reading components* si basano secondo l'OCSE su: «the basic set of decoding skills that are essential for extracting meaning from written texts: knowledge of vocabulary (word recognition), the ability to process meaning at the

precedenza, ovvero l'esistenza di un'ampia fascia di popolazione adulta caratterizzata da analfabetismo funzionale (cf. dati PIAAC) nonché l'esistenza di una sacca, esigua ma pur sempre importante, di persone analfabete dal punto di vista strumentale, sacca che viene alimentata anche dai recenti flussi migratori provenienti da contesti di guerra o in cui i percorsi scolastici vengono spesso interrotti per ragioni varie.

Se in ambito anglosassone alcune indagini sulle competenze degli adulti compiute in passato negli Stati Uniti - ad esempio l'indagine NAAL (National Assessment of Adult Literacy), realizzata negli Stati Uniti all'inizio degli anni Duemila e aggiornata tramite l'indagine PIAAC *Prison Literacy2* del 2014,⁴ o ancora l'indagine *Prison Adult Literacy Survey*, realizzata in Irlanda nel 2003, hanno inteso rappresentare la situazione delle competenze alfabetiche dei detenuti, né nel contesto italiano né tantomeno in quello europeo è stata finora realizzata una fotografia delle competenze alfabetiche dei detenuti.

Tale situazione, definibile appunto come un *vulnus* di conoscenza, non permette di programmare interventi didattici mirati, mentre è dimostrata la forte connessione tra miglioramento delle competenze alfabetiche dei detenuti (e conseguentemente della loro capacità di comprensione e di comunicazione) e riduzione della conflittualità nei contesti carcerari nonché del tasso di recidiva (Hopkins et al. 2016; Millsap 2021).

Per ottenere un quadro globale del fenomeno della marginalità linguistica in Italia e in Europa, i dati ricavati dalle indagini sulle competenze degli adulti dovrebbero essere accompagnati da quelli che riguardano la popolazione immigrata, proveniente anche da quei paesi del mondo che presentano i tassi più bassi di alfabetizzazione, specialmente in anni recenti (Hanemann 2018).

Sfortunatamente, dati ufficiali sui livelli di alfabetizzazione/scolarizzazione e sulle competenze linguistiche degli immigrati in Italia sono ancora molto carenti (D'Agostino 2017; Mocciaro 2019) e alcune informazioni possono essere recuperate solo dai report dello SPRAR, il Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati, del Ministero dell'Interno e da alcuni report dell'Organizzazione Internazionale per le migrazioni.

level of the sentence, and fluency in reading passages of text. Skilled readers are able to undertake these types of operations automatically» (OECD 2019a, 23). Fra queste prove rientra ad esempio la verifica della comprensione del testo stampato (*print vocabulary*), ovvero la decodifica e riconoscimento visuale delle parole, e abbinamento tra parola scritta e immagine. Altri esempi di prove per coloro che possiedono basse competenze alfabetiche funzionali sono l'elaborazione del senso di una frase (*sentence processing*) e la comprensione di passaggi all'interno di brani semplici (*passage comprehension*). Purtroppo la somministrazione dei test PIAAC non ha finora coinvolto i contesti penitenziari.

4 Le due indagini hanno incluso uno studio che ha valutato l'alfabetizzazione, la capacità di calcolo e la capacità di risolvere problemi digitali (quest'ultima componente aggiunta nell'indagine del 2014) di 1.300 detenuti (di età compresa tra i 16 e i 74 anni).

È possibile però ricavare la seguente fotografia: nel 2019 il 15% dei 21.108 immigrati nei centri dello SPRAR risultavano inseriti in corsi di alfabetizzazione in italiano L2 mentre il 38,5% in corsi di livello elementare (Cittalia, Fondazione Anci, Ministero dell'Interno 2020), con una presenza sempre maggiore di studenti analfabeti nei corsi di L2. Ciò è determinato dall'arrivo costante in Italia di richiedenti asilo che sfuggono a situazioni di guerre, persecuzioni e povertà, spesso nati e cresciuti in sistemi culturali e politici caratterizzati da un sistema scolastico assente o carente; in altri casi nelle culture di provenienza prevalgono le lingue orali e/o un maggior prestigio è attribuito alle competenze manuali rispetto a quelle scolastiche (Fiano 2016).

Tale situazione accomuna molti dei paesi europei coinvolti interessati dai flussi migratori negli ultimi anni, configurando la necessità di scelte peculiari per ciò che riguarda le politiche di integrazione e, in particolare, l'insegnamento della L2 ad adulti (Grosso 2021).

In letteratura, a livello nazionale, gli apprendenti vulnerabili sono stati classificati principalmente come corsisti analfabeti o bassamente scolarizzati (Borri et al. 2014), come apprendenti fragili che presentano profili di debole o del tutto assente scolarità (Rocca 2019; De Meo et al. 2019); nello specifico, gli immigrati con una lingua e una cultura distanti da quelle della società di arrivo, con motivazioni diverse legate al progetto migratorio in Italia possono trovarsi in condizioni complesse non solo dovute alle difficoltà nell'apprendimento linguistico ma anche a particolari difficoltà abitative, sanitarie e legali (Nitti 2019; Benucci et al. 2021a).

Oggi, fra i pubblici considerati vulnerabili dal punto di vista glottodidattico possiamo sicuramente annoverare:

- coloro che presentano nessuna alfabetizzazione o un basso grado di alfabetizzazione/scolarizzazione;
- le donne immigrate (Bertolotto 2013; Grosso 2023);
- i detenuti, e in particolare i detenuti stranieri doppiamente penalizzati in virtù della propria condizione;
- pazienti immigrati ospedalizzati (Floris 2021; Grosso, Floris 2021);
- i rifugiati/richiedenti asilo (Nitti 2020);
- i bambini e i ragazzi stranieri tardivamente inseriti nel sistema scolastico italiano (BES); MSNA, Minori Stranieri Non Accompanati (D'Agostino 2019).

Questi pubblici si differenziano in base a fattori individuali e in base ai contesti didattici in cui sono inseriti; tuttavia, la caratteristica comune è un'evidente condizione di svantaggio linguistico, ovvero una condizione di difficoltà nello sviluppo delle competenze linguistiche comunicative necessarie per la piena partecipazione alla vita sociale e per ottenere buoni risultati nei contesti educativi.

3 **Gli strumenti per la descrizione e valutazione dei bisogni formativi e delle competenze alfabetiche dei pubblici vulnerabili**

Per fornire una risposta concreta a queste esigenze, il Consiglio d'Europa ha suggerito la definizione di diversi profili di apprendenti di una L2, elaborando categorie descritte da una scala di competenze. I due poli dell'analfabetismo e dell'alfabetismo non sono in netta contrapposizione, ma si pongono in una scala di competenze progressive (Maffia 2023; Caon, Brichese 2019).

Con la sempre maggior presenza di apprendenti con i profili descritti al paragrafo 2, infatti, i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento si sono rivelati inadeguati: la complessità del fenomeno emergente ha richiesto una ridefinizione dei concetti stessi di alfabetismo e analfabetismo, una riflessione sugli approcci e i metodi della glottodidattica nonché l'elaborazione di nuovi strumenti per la descrizione delle competenze alfabetiche.⁵ La definizione dettagliata dei profili degli studenti a bassa scolarizzazione contribuisce all'adattamento dei curricula a loro destinati in più di un modo: aiuta infatti a stabilire obiettivi di apprendimento appropriati e a valorizzarne le capacità, concentrandosi sulle conoscenze, sulle esperienze linguistiche e sulle abilità che già possiedono, considerati anche nei documenti europei un vero e proprio capitale. Nelle ricerche condotte in contesto penitenziario, ad esempio, sono stati riscontrati profili di apprendenti con repertori linguistici e vissuti molto compositi; interi progetti sono stati basati sulla coniugazione dei bisogni formativi insieme al concetto di competenze parziali e sulla selezione dei domini di spendibilità della L2 (Benucci 2020; Benucci et al. 2021b).

4 **Il carcere: un contesto educativo complesso**

Il contesto penitenziario, appena descritto, esprime situazioni di sovrarappresentazione in termini di tassi di analfabetismo o debole

⁵ Presso il Consiglio d'Europa, invece, sono stati conclusi nel 2022 i lavori per la creazione di linee guida e standard europei nell'ambito del progetto LASLLIAM (*Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*). Il lavoro di Borri et al. (2014) propone un *Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Questa proposta ricalca i quattro profili di apprendenti proposti dal Consiglio d'Europa, con un sillabo strutturato in aree tematiche e profili, con un percorso che segue una successione di passaggi, collegati allo sviluppo di competenze funzionali (dal riconoscere al saper fare). In altri paesi europei, come Olanda, Germania, Austria, Norvegia, Finlandia sono stati sviluppati sillabi e descrittori simili, mentre paesi come ad esempio la Francia hanno sviluppato sillabi e quadri esclusivamente tenendo in considerazione l'aspetto funzionale (l'uso cioè della lingua scritta nella comunicazione quotidiana) escludendo le competenze tecniche.

alfabetizzazione, dipingendo una condizione di generale marginalità e svantaggio linguistico. Si tratta di un microcosmo superdiverso e in cui si verificano situazioni di super-contatto (cf. Vedovelli in questo volume) in cui i processi di ibridazione di identità e codici linguistici sono osservabili macroscopicamente, in cui le dinamiche che si verificano nelle società comuni si estremizzano.

In questi contesti plurilingue, come accennato in precedenza, entrano in gioco le lingue dei paesi di arrivo e le relative varianti (per l'Italia l'italiano come madrelingua, i dialetti e le varietà regionali di italiano), la lingua appresa nel paese di arrivo come seconda lingua con le sue varianti (le interlingue), le lingue materne dei detenuti e le altre, magari acquisite nell'ambito di un lungo percorso di migrazione, con cui essi hanno familiarità. Questa varietà si traduce, concretamente, nel fatto che nelle carceri italiane ed europee vengono parlati una molteplicità di idiomi. In Italia i più diffusi sono, tra quelli legati alle origini, arabo, albanese, rumeno, inglese, spagnolo e francese. Le esolingue sono spesso usate perché godono di maggiore prestigio sociale rispetto ai dialetti e alle lingue locali, ma sono presenti anche queste ultime: è il caso - tra quelle africane - di swahili, malinke, edo e dula (Benucci, Grosso 2015; 2017).

Nel contesto carcerario italiano convivono dunque apprendenti sia di origine italiana che di origine immigrata, che condividono alcuni tratti, innanzitutto la condizione di fragilità ed esclusione sperimentata prima di approdarvi, passando da esclusi a reclusi, alla quale ha certamente contribuito lo svantaggio linguistico (seppur a vari livelli ed eterogeneo). Questi «apprendenti complessi» (Maffia 2023, 34) sono adulti (o giovani adulti) che fanno indubbiamente i conti con un sistema cognitivo e una concezione della realtà ben strutturati, portatori di vissuti e di competenze pregresse; con aspettative ben precise su cosa desiderano imparare e a volte anche sul come. Gli apprendenti migranti possono essere portatori di diverse «culture educative», ovvero

concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, concezioni che hanno costruito a partire dalla loro personale esperienza scolastica o da quelle comuni rappresentazioni sociali che sono generalmente usate per descriverle e spiegarle. (Consiglio d'Europa 2014, 24)

In secondo luogo, gli apprendenti che popolano questo contesto vivono «appuntamenti esistenziali» (Maffia 2023, 34) nella vita di un individuo, così come la carcerazione, i vissuti traumatici legati al viaggio, all'arco temporale trascorso tra il momento in cui si lascia il contesto di origine e il momento in cui si arriva nelle società di accoglienza. Le motivazioni legate all'apprendimento della L2, strumentali e connesse con l'aspetto economico-lavorativo (non integrative) in alcuni casi sono assenti, come avviene ad esempio quando tra una richiesta

di asilo e l'attribuzione di status di rifugiato trascorrono, un lasso di tempo in cui i soggetti coinvolti, resi passivi dal sistema di accoglienza, perdono qualsivoglia motivazione per l'apprendimento della lingua di un paese che ne sta ostacolando il percorso o che considerano di transizione o quando la lingua del paese ospitante assume il volto della lingua dell'istituzione carceraria. I rifugiati e i richiedenti asilo, inoltre, così come i detenuti, possono esperire particolari condizioni psicologiche che generano rifiuto, difficoltà di concentrazione, ansia, depressione, sensazioni di invisibilità e isolamento, come descritto negli studi di Shapiro, Farrelly e Curry (2018).

5 Gli spazi dell'educazione linguistica in carcere

I percorsi di istruzione degli adulti, sia per quanto riguarda l'italiano L1 che come L2, negli istituti di prevenzione e pena sono erogati in Italia dai CPIA. L'istruzione costituisce infatti il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale. La scuola in carcere deve, pertanto, contribuire a:

ampliare le conoscenze/competenze (superamento degli analfabetismi, competenze relazionali e sociali, nuovi saperi, ecc.); trasmettere un modello culturale e valoriale alternativo; sostenere il percorso di ricostruzione del ruolo sociale familiare e professionale; promuovere un'occasione per ripensare il trattamento ri-educativo come diritto alla formazione e come esperienza capace di orientare e aiutare a costruire/ricostruire un percorso personale di autonomia e di indipendenza.⁶

Gli utenti delle sedi carcerarie dei CPIA, infatti, sono principalmente individui adulti, nativi o stranieri, che non hanno concluso gli studi obbligatori o che non sono in possesso del titolo di studio del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado); sezioni dei CPIA sono attive anche all'interno degli Istituti Penali Minorili (IPM). Gli stranieri, a prescindere dall'istruzione acquisita nel proprio paese d'origine, possono usufruire dei corsi di lingua italiana e alfabetizzazione (Floreancig et al. 2018, 16). I percorsi formativi prevedono quindi una forte personalizzazione, necessaria per ogni tipologia di utenti e in modo particolare per gli studenti stranieri che non sono alfabetizzati neppure nella loro lingua madre. Essa richiede da parte dei docenti una ricerca attenta per procedere

⁶ Come riportato nel sito del CPIA di Pavia dedicato alla scuola in carcere: <https://www.cpiapavia.edu.it/scuola-in-carcere/>.

all'individuazione di strategie per l'acquisizione delle competenze richieste al termine del percorso formativo da ogni tipologia di utente. Un'indagine di monitoraggio sui CPIA svolta recentemente in Sardegna (Pitzalis et al. 2018) si è data l'obiettivo di comparare i profili degli utenti stranieri e degli utenti nativi, sulla base dei corsi frequentati e delle aspettative risposte nel percorso di formazione attivato nel Centro. L'utenza straniera è principalmente giovane e di sesso maschile, mentre quella italiana appartiene a fasce d'età più avanzate ed è maggiormente rappresentata dalla popolazione femminile. Per quanto riguarda i corsi, appare subito evidente come l'utenza italiana frequenti prevalentemente quelli finalizzati all'ottenimento di un titolo scolastico, mentre gli stranieri si iscrivono, nella quasi totalità, ai corsi di italiano L2. Il questionario prevedeva inoltre la raccolta di informazioni circa i bisogni formativi sia dei rispondenti italiani sia degli stranieri: questi ultimi riguardano principalmente le competenze richieste nel mondo del lavoro (Pitzalis et al. 2018, 40), per gli italofoeni, e la necessità di imparare la lingua del paese ospite, per gli stranieri, un aspetto correlato all'esigenza di integrazione nel tessuto sociale del paese di accoglienza. Accomuna le due tipologie di utenze

il desiderio di migliorare la propria cultura di base, percepita come strumento di accrescimento della propria persona oltre che mezzo per affermarsi nella società attraverso un lavoro sempre più qualificato; e tuttavia, appare evidente come chi proviene da un paese diverso, indipendentemente dalle esperienze vissute e dai cammini percorsi, avverta l'esistenza di un divario sul piano dell'accettazione sociale, da colmare attraverso un percorso di apprendimento mirato al raggiungimento di un obiettivo di cittadinanza, non solo giuridica, ma anche sociale, veicolata dall'acquisizione di competenze linguistico-comunicative. (Spano 2020, 88)

Nel paragrafo successivo si metteranno in evidenza gli elementi caratterizzanti i percorsi di educazione linguistica condotti all'interno del carcere.

6 Percorsi di educazione linguistica

Le sperimentazioni condotte in questi anni nel contesto penitenziario e non solo hanno portato a ripensare i confini fra la didattica della L1 e della L2. Le scelte operate dai docenti che si trovano quotidianamente in classe con studenti fragili e a rischio di esclusione, nonché la letteratura recente, hanno messo in evidenza la necessità di adottare principi base condivisi per studenti con questo profilo, trovando punti di convergenza, approcci, metodi e tecniche che

promuovano l'educazione linguistica basata sulla funzionalità comunicativa e sulla consapevolezza degli usi della lingua nei diversi contesti.

L'approccio tramite il quale è opportuno avvicinarsi a questi studenti è un approccio eclettico o integrato, che partendo dalle ispirazioni teoriche dell'approccio costruttivista e umanistico-affettivo, metta al centro l'apprendente e i suoi bisogni, potenziandone la motivazione, contestualizzandone le esigenze comunicative in specifici ambiti e situazioni. La sua centralità può essere testimoniata dall'utilizzo di strumenti come il portfolio, che rende conto di tutte le esperienze vissute dall'apprendente e le capitalizza, attribuendo valore ai saperi di cui egli è portatore. Alcuni esempi di portfolio sono stati elaborati nell'ambito dei progetti *DEPORT* e *RiUscire*, condotti nel contesto del carcere (Benucci 2016; Benucci, Grosso 2015; 2017).

Sulla base di questi principi, i docenti possono dotarsi dei molti strumenti validi già esistenti per la didattica a soggetti vulnerabili. Molti di essi sono stati prodotti nell'ambito di progetti per l'integrazione dei migranti e finanziati dall'UE, come ad esempio il *Toolkit* del Consiglio d'Europa: *Supporto linguistico per rifugiati adulti*, una 'cassetta per gli attrezzi' volta a facilitare il percorso di integrazione linguistica e l'inclusione sociale di migranti adulti. La scelta di proporre e di creare attività didattiche basate sugli scenari è stata dettata da diversi fattori che ne dimostrano l'efficacia dal momento che, se correttamente concepiti, gli scenari creano un background appropriato per supportare l'apprendimento e l'insegnamento, ponendo l'accento sull'autenticità della situazione e dei compiti da svolgere, ma anche delle attività, dei testi scelti e delle competenze linguistiche e comunicative necessarie per affrontarli. Altro aspetto utile a stimolare la motivazione può essere l'adozione di un *workplace learning framework* (Grünhage-Monetti, Braddell 2017). Come si è visto, spesso le motivazioni all'apprendimento della L2 (almeno in un primo momento del percorso migratorio) per gli immigrati e le motivazioni per la ripresa di un percorso scolastico interrotto e per il miglioramento delle proprie competenze in L1 per i nativi possono essere strumentali e strettamente correlate agli aspetti lavorativi; è opportuno quindi incentivare l'apprendimento con percorsi linguistico-professionalizzanti contribuendo a tenere alta la motivazione, far percepire immediatamente all'apprendente l'utilità e la spendibilità di ciò che impara in classe, con la creazione di un percorso condiviso tra apprendenti nativi e stranieri. Infine, la didattica della letto-scrittura deve essere condotta di pari passo con la didattica dell'oralità, come nelle buone pratiche censite nel contesto italiano si veda ad esempio il metodo CA. (Capire) PA. (Parlare) LE. (Leggere) S. (Scrivere) (Casi 2014) - o nel contesto anglosassone (Wrigley, Guth 2000). Si ravvisa la necessità di impostare percorsi

formativi brevi, per «unità di lavoro», dato il carattere provvisorio e fluttuante dell'utenza, con capacità nel mantenere alta la motivazione, stabilendo obiettivi a breve termine e finalizzati ad affrontare le diverse situazioni comunicative, specie quelle legate al dominio professionale (Benucci, Grosso 2015). Emerge anche la necessità di far confrontare gli apprendenti anche con le diverse varietà regionali della lingua o con i dialetti ai quali sono spesso esposti.

Tra le strategie didattiche efficaci per gestire classi ad abilità differenziate come quelle dei CPIA all'interno delle strutture penitenziarie quindi è possibile annoverare:

1. una forte connessione dei contenuti proposti con il mondo esterno, ed in particolare con le realtà lavorative, in modo che le attività proposte in classe risultino significative e spendibili in situazioni concrete, una volta scontata la pena; in tal modo risulterebbero vicine all'esperienza dell'apprendente e contribuirebbero a orientarlo verso servizi della città che potrebbero essergli utili (la biblioteca, l'ambulatorio, il centro per l'impiego, ecc.);
2. l'utilizzo e la riflessione sulle L1 degli studenti (compresi varietà regionali e dialetti), strumento che si è dimostrato estremamente efficace sia per valorizzare il capitale linguistico della classe, sia per creare una vicinanza psicologica con gli apprendenti;
3. l'impiego di attività variate (che possono comprendere anche l'uso di diversi linguaggi, l'audiovisivo, l'iconico, ecc., allenando gli apprendenti alla decodifica della multimodalità in cui si troveranno immersi una volta scontata la pena) e strategie di interazione-mediazione e ciò per due motivi: a) allenare a una varietà di tecniche didattiche apprendenti che possono essere poco avvezzi a esse; b) rispondere alle sollecitazioni provenienti dalla pluralità di stili cognitivi e di apprendimento presenti in classe.

L'impatto che interventi di educazione linguistica efficaci possono avere sulla vita di apprendenti vulnerabili è estremamente importante. La precarietà dei loro vissuti si accompagna infatti alla drammatica mancanza di comprensione del mondo esterno, condizione che può condurre alla marginalizzazione e all'esclusione e che solo contesti e pratiche educative validi possono contribuire a risolvere.

Bibliografia

- Amoruso, M.; D'Agostino, M.; Jaralla, Y.L. (a cura di) (2015). *Dai barconi all'università. Percorso di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Università di Palermo. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5028>.
- Benucci, A. (2016). «Italiano L2: linee per la definizione di un portfolio linguistico-professionale». *RILA*, 2(3), 157-71.
- Benucci, A. (2020). «Quale didattica per il plurilinguismo oggi?». *EL.LE*, 9(2), 183-96. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/002>.
- Benucci, A. (2021). «Inclusione, contesti svantaggiati e Linguistica educativa». Benucci et al., *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*. Roma: Aracne, 9-25.
- Benucci, A. et al. (2021a). *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*. Roma: Aracne.
- Benucci, A. et al. (2021b). *Linguistica Educativa e contesti migratori*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-570-4>.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pacini: Pisa.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2017). *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Roma: Aracne.
- Bertolotto, G. (2013). «Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino». *EL.LE*, 2(3), 691-709. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/78p>.
- Borri, A. et al. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Silabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Caon, F.; Bricchese, A. (a cura di) (2019). *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Casi, P. (2014). «Tipologie di analfabetismo e profili di competenza»; «Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto-scrittura». Seminario presso l'Università per Stranieri di Siena 9-10 maggio 2014.
- Colombo, A.; Romani, W. (a cura di) (1996). *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Firenze: La Nuova Italia. Quaderni del GISCEL 16.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- D'Agostino, M. (2017). «Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro». *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28, 35-58.
- D'Agostino, M.; Amoruso, M. (2021). «Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica». Borreguero Zuloaga, M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*. Berlino: Peter Lang, 219-36.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Bari: Laterza.
- De Meo, A. et al. (2020). «La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili due scale di valutazione a confronto». *EL.LE*, 8(3), 637-53. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/007>.
- Ferreri, S. (2019). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Firenze: La Nuova Italia. Quaderni del GISCEL 5.
- Floreancig, P. et al. (2018). *Tecnologie, Lingua, Cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: Franco Angeli.

- Grosso, G.I. (2021). «La formazione linguistica nei contesti delle attività pre-partenza». Benucci, A. et al. *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*. Roma: Aracne, 27-52.
- Grosso, G.I. (2023). «Donne immigrate e apprendimento della L2. Un percorso di empowerment e formazione per pubblici vulnerabili e formatori linguistici». *Italiano a Stranieri*, 33, 8-13.
- Grosso, G.I.; Floris, M. (2020). «L'italiano in ospedale. Analisi di interazioni e sperimentazione di un percorso didattico per bambini stranieri ospedalizzati». Marra, A.; Dal Negro, S. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*. Milano: Officinaventuno, 101-18.
- Grünhage-Monetti, M.; Braddell, A. (2017). «Integration... Needs Language, the Language of the Workplace: The Contribution of Work-Related Second Language Learning to the Integration of Adult Migrants». Beacco, J.C. et al. (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants, Some Lessons from Research*. Strasbourg: CoE, 303-9.
- Hanemann, U. (2018). *Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward*. Unesco Global Education Monitoring Report Team. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>.
- Hopkins, T. et al. (2016). «Young Offenders' Perspectives on their Literacy and Communication Skills». *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51(1), 95-109.
- Maffia, M. (2023). *Analfabetismo, abilità orali e lingue seconde. Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2*. Milano: Officinaventuno.
- Millsap, K.L. (2021). *Effect of Increasing Literacy Skills to Improve Inmate Behaviour: A Quantitative Study* [Dissertation]. New York, Jamaica: Saint John's University. https://scholar.stjohns.edu/theses_dissertations/207.
- Nitti, P. (2020). *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non nativi*. Milano: Mimesis.
- OECD (2019). *The Survey of Adult Skills: Readers's Companion, Third Edition*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.
- Pitzalis, M. et al. (2018). *Monitoraggio e Valutazione delle Attività Formative dei CPIA in Sardegna*. Research in Education and Culture, Programma di Ricerca 2017-2018, Centro Interuniversitario per la Ricerca Didattica (CIRD).
- Rapporto Annuale SPRAR/SIPROIMI (2018). *Rapporto annuale Sprar/Siproimi. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*. Roma: Ministero dell'Interno.
- Shapiro, S. et al. (eds) (2018). *Educating Refugee-Background Students*. Bristol: Multilingual Matters.
- Spano, C. (2020). *Analisi degli studi sull'alfabetizzazione degli adulti: dalle ricerche internazionali all'attività dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* [tesi di laurea magistrale]. Cagliari: Università degli Studi di Cagliari.
- Wrigley, H.S.; Guth, G.J.A. (2000). *Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy*. San Mateo (CA): Aguirre International.

