

## ALLEGGERIRE LA SCRITTURA: PERCORSI DI ITALIANO L2 IN UNA CLASSE DI DETENUTI

Laura Acquistapace

### ABSTRACT

*L'articolo che segue nasce dalla mia esperienza di insegnamento dell'italiano come lingua seconda in contesto penitenziario, in servizio sulla nuova Classe di Concorso A-23. Nello specifico, verranno descritte alcune attività proposte ad una classe di detenuti, nate dall'esigenza di migliorare la produzione scritta e contestualmente dal tentativo di "alleggerire" il momento della scrittura, di farne un momento di evasione e di espressione di sé.*

*In primo luogo, si forniscono alcune informazioni sul contesto, quindi sulla Casa Circondariale Sant'Anna, sull'organizzazione delle attività scolastiche al suo interno e sulle caratteristiche della classe nella quale si è svolto l'intervento.*

*In secondo luogo, dopo un approfondimento sulle motivazioni alla base della scelta della scrittura, vengono descritte nel dettaglio alcune attività di produzione scritta proposte alla classe: in particolare, due attività di produzione di brevi racconti al passato a partire da immagini e due attività ispirate agli atelier di scrittura di Elisabeth Bing.*

*Infine, la conclusione trae un bilancio dell'esperienza e presenta alcune riflessioni sulle opportunità che l'istituzione della classe di concorso A-23 offre all'istruzione in ambito penitenziario.*

### 1. INTRODUZIONE: ROMPERE L'ISOLAMENTO

Da febbraio a giugno 2018 ho insegnato italiano in alcune classi di detenuti stranieri presso la sede carceraria del CPIA di Modena, all'interno della Casa Circondariale Sant'Anna, lavorando come supplente sulla classe di concorso A-23 (italiano per alloggiati), recentemente istituita. Le ragioni che mi hanno spinto a condividere su queste pagine la mia esperienza sono molte, e di varia natura.

Secondo i [dati del Ministero della giustizia](#), i cittadini stranieri detenuti in Italia al 30 giugno 2018 erano 19868, su un totale di popolazione detenuta di 50632 persone<sup>1</sup>. Essi sono portatori di bisogni formativi specifici ai quali la scuola in carcere deve far

---

<sup>1</sup> Mi preme ricordare che la forte incidenza di stranieri sul totale della popolazione detenuta non è dovuta ad una loro maggiore propensione alla criminalità, ma si spiega con un processo di "penalizzazione degli stranieri" (Dal Lago 1999), oltre che con le grosse difficoltà degli stranieri ad accedere a misure alternative alla detenzione, in particolare agli arresti domiciliari.

fronte, che vanno dall'imparare o migliorare il proprio italiano, fino al riprendere gli studi e conseguire titoli di studio riconosciuti in Italia.

Coerentemente con il D.P.R 263/2012, che ha riorganizzato il sistema dell'educazione per gli adulti, l'istruzione all'interno del sistema penitenziario italiano è garantita dai CPIA e dagli istituti di istruzione secondaria superiore. I CPIA assicurano i corsi per il conseguimento della licenza media e i corsi di italiano L2 (i cosiddetti corsi AALI, Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana), che, come è noto, sono affidati ad insegnanti della scuola primaria. Ho potuto direttamente osservare l'impegno e la professionalità di tante colleghe dei CPIA che, in molti casi, si sono formate sul campo; tuttavia, è pur vero che il profilo dell'insegnante di scuola primaria non prevede ad oggi una formazione iniziale specifica né sull'italiano come lingua seconda, né sull'istruzione degli adulti, e che la formazione in servizio dipende troppo spesso dalla buona volontà delle singole docenti. Di conseguenza, sono poche le insegnanti con una formazione glottodidattica sul profilo dell'adulto straniero che entrano in carcere, mentre invece proprio l'estrema complessità del contesto imporrebbe la padronanza dei "ferri del mestiere" (Mezzadri 2015). Ad un anno dall'effettiva introduzione negli organici di ciascun CPIA di due docenti della classe di concorso A-23, una prima spinta a condividere la mia esperienza è la convinzione che la nostra professionalità possa migliorare la qualità dell'offerta formativa in carcere e rispondere efficacemente alle sfide davanti alle quali questo contesto ci pone.

Ma ci sono ragioni più soggettive che mi spingono a scrivere questo contributo. Nella mia condizione di supplente, mi sono ritrovata dall'oggi al domani ad insegnare in due classi della scuola carceraria, senza aver avuto il tempo di documentarmi su un contesto per me nuovo, di lavorare alla progettazione didattica e predisporre materiali adattati al profilo dei miei apprendenti. Questa situazione è purtroppo la normalità per qualsiasi docente con un contratto a tempo determinato, ma in un contesto già di per sé complesso come quello penitenziario è una difficoltà che si aggiunge a tante altre.

La scuola in carcere soffre peraltro di un elevato livello di precarietà lavorativa: nel caso della Casa Circondariale Sant'Anna, tra i/le docenti impegnati/e nei corsi di licenza media del secondo quadrimestre dell'a.s. 2017/2018, 4 su 7 lavoravano con contratti a tempo determinato. Ciò significa che chi lavora in carcere lo fa spesso per la prima volta – come nel mio caso – e ha, in generale, una breve esperienza di insegnamento. In più, non avendo nessuna certezza di tornare a lavorare nella stessa sede nell'anno scolastico successivo, non ha la possibilità di progettare azioni sul lungo periodo, in sinergia con gli altri insegnanti, con il CPIA e con l'amministrazione penitenziaria. L'insegnante matura sul campo esperienze e competenze, realizza materiali didattici *ad hoc* per gli studenti detenuti, ma, nella maggior parte dei casi, non potrà fare tesoro di tutto questo, ritornando a lavorare nella scuola carceraria negli anni a venire.

Parafrasando Goffman (2010), Sciuti Russi (2015:12) definisce l'insegnamento in contesto penitenziario "un'attività totale", poiché "l'insegnante, anche se parzialmente e da libero cittadino, vive e condivide empaticamente regole, spazi, tempi e ritmi degli internati", ritrovandosi ad "agire ed interagire dentro un contesto totalizzante e ad essere partecipe della prassi e delle dinamiche strutturali interne". In questo quadro, l'insegnante affronta quotidianamente una serie di disagi, limiti, problemi organizzativi e relazionali, cheavrò modo di approfondire più avanti. Come osservano Benucci e Giannelli (2007: 25):

In questo scenario di ostacoli l'insegnante deve continuamente adattare modalità e tempi del percorso didattico e sviluppare capacità di mediazione con gli operatori dell'area penitenziaria nella ricerca di un equilibrio che possa favorire l'attività didattica. Tuttavia, costretta a lavorare in condizioni limite, di estremo disagio, la scuola mette alla prova sé stessa, i suoi metodi, i suoi materiali, i suoi uomini e le sue donne.

Messa alla prova dal nuovo contesto, nel tentativo di documentarmi ho constatato che la bibliografia specifica sull'italiano L2 in carcere è ancora relativamente limitata, sia a livello di riflessione teorica che di materiali didattici. Solo l'Università per Stranieri di Siena ha realizzato una lunga attività di ricerca nel contesto penitenziario, che ha portato all'elaborazione di un curriculum di italiano L2 di livello A1-A2 specifico per detenuti (Benucci, Giannelli & Losi 2007) e alla pubblicazione del relativo manuale (Benucci, Tronconi & Bianchi 2010); in seguito, nell'ambito del progetto *DEPORT: oltre i confini del carcere*, sono stati sperimentati moduli di italiano settoriale per le professioni di livello B1-B2 (Sciuti Russi & Carmignani 2015).

Durante la mia esperienza, ho avvertito spesso un senso di isolamento e solitudine davanti ai problemi, ai dubbi, alle difficoltà quotidiane che mi trovavo ad affrontare. Il carcere, per la sua stessa natura di luogo chiuso, con le sue rigide regole, fa sì che l'insegnante si trovi a scuola solo e lontano dai colleghi e abbia rare occasioni di confrontarsi con chi sta facendo esperienze di insegnamento analoghe.

Mentre attendo di sapere dove sarò chiamata ad insegnare nell'anno scolastico 2018/2019, scrivo queste pagine perché siano una sorta di "passaggio di testimone". Condivido il mio breve, precario e intenso percorso con studenti e studentesse "ristretti" per iniziare a rompere l'isolamento in cui si trova non solo chi lavora in carcere, ma soprattutto chi ci vive, e per contribuire ad una migliore conoscenza di quello che accade "dentro", nella speranza di poter essere d'aiuto a chi si troverà in futuro ad insegnare in una classe di detenuti/e.

## **2. LA CASA CIRCONDARIALE SANT'ANNA E LA SCUOLA**

La Casa Circondariale Sant'Anna di Modena è composta da due Padiglioni e comprende 12 sezioni detentive maschili e una femminile. Al 30/05/2018, secondo i [dati dell'associazione Antigone](#), il Sant'Anna aveva una popolazione di 483 detenuti/e, di cui 27 donne e 333 stranieri/e, rispetto ad una capienza di 369 posti, con un tasso di affollamento del 130%.

Due delle sezioni detentive maschili, la V e VI, sono riservate ai cosiddetti "protetti". I "protetti" sono quei detenuti che, secondo le valutazioni dell'Amministrazione Penitenziaria, non possono vivere nelle sezioni "comuni" e avere contatti con gli altri ristretti, a causa del tipo di reato, della loro storia personale, o di alcuni comportamenti che hanno tenuto (per es. collaboratori di giustizia). Nel caso del Sant'Anna, la maggioranza dei detenuti "protetti" sembrerebbe essere costituita dai *sex offenders*, come riporta la [scheda](#) relativa a questa struttura sul sito del ministero della Giustizia.

L'istruzione formale all'interno del Sant'Anna è garantita dal CPIA di Modena, che offre corsi per il conseguimento della licenza media e corsi di alfabetizzazione e

apprendimento della lingua italiana, e dall'IPSIA "F. Corni", che gestisce i corsi il conseguimento del diploma di perito elettrotecnico.

All'interno del Sant'Anna, alcune scelte interne all'amministrazione penitenziaria pesano sull'organizzazione delle attività scolastiche, e in particolar modo sulla formazione delle classi<sup>2</sup>. In primo luogo, è consentito solo entro certi limiti formare classi con detenuti provenienti da sezioni diverse. I detenuti "protetti" e "comuni" che si iscrivono ai corsi di scuola superiore possono frequentare la stessa classe, negli spazi dell'"area scuola". Così non è per gli iscritti alla scuola media: solo i detenuti "comuni" possono raggiungere l'"area scuola", mentre le lezioni per i "protetti" e per le detenute della sezione "femminile" si tengono all'interno delle sezioni stesse.

Un secondo limite è la rigida ripartizione delle attività didattiche tra le varie sezioni/padiglioni. Per l'anno scolastico 2017/2018, l'offerta scolastica gestita dal CPIA è stata organizzata come segue:

- Corsi di italiano L2 al "nuovo padiglione";
- Corsi di scuola media nelle sezioni "femminile", "protetti" e "comuni", nonostante la presenza in queste stesse sezioni di detenuti/e stranieri/e che avrebbero avuto bisogno di corsi di italiano L2, o addirittura di attività di alfabetizzazione (intesa in senso stretto come apprendimento delle tecniche di letto-scrittura).

Di conseguenza, poiché i criteri per la formazione delle classi sono dettati da limiti organizzativi, invece che da un'attenta valutazione dei bisogni degli apprendenti e dei loro livelli di competenza in italiano, al Sant'Anna si conferma e si accentua l'eterogeneità dei gruppi classe, che è caratteristica peculiare del contesto carcerario (Benucci 2007:88; Sciuti Russi 2015:45-47).

Rispetto a questo quadro, a partire dall'a.s. 2017/2018 il CPIA ha scelto di affidare le ore di italiano all'interno dei corsi della scuola media ad un docente della classe di concorso A-23. In questo modo, si cercava di rispondere al problema per cui alcuni studenti, che avrebbero avuto bisogno di interventi per l'apprendimento dell'italiano come L2, erano invece inseriti, in mancanza di altre possibilità, in classi di scuola media.

In particolare, io mi sono occupata dell'insegnamento dell'italiano in due classi:

- la 3°F, composta da un numero variabile di detenute straniere, all'interno della sezione femminile;
- la 3°Q, frequentata da 8 detenuti, all'interno della sezione "protetti" - cioè di quella sezione i cui detenuti non sono autorizzati a spostarsi per raggiungere l'area scuola.

Nella sezione femminile, in considerazione da un lato del basso livello di competenza linguistica in italiano di parte delle detenute, dall'altro del forte ricambio di

---

<sup>2</sup> La situazione che sto per descrivere si riferisce all'anno scolastico 2017/2018; durante la riunione di fine anno della Commissione Didattica, a maggio 2018, sono state avanzate una serie di proposte per giungere ad un'organizzazione delle attività didattiche più funzionale ed efficace.

studentesse dovuto a trasferimenti e scarcerazioni, si è scelto di tenere corsi propedeutici di italiano e inglese, non immediatamente finalizzati al conseguimento della licenza media, nell'ambito delle cosiddette "200 ore", previste dal DPR 263/2012 art. 4 comma 4.

La 3°Q frequentava invece un corso per il conseguimento della terza media, con la previsione, esplicitata nei patti formativi, di ammettere gli studenti all'esame non a giugno 2018, ma a gennaio 2019, proprio in ragione di una competenza linguistica in italiano non sufficiente ad affrontare in tempi brevi la prova d'esame<sup>3</sup>. È di questa classe in particolare che mi occuperò nelle pagine che seguono.

Il mio era quindi un ruolo di cerniera tra alfabetizzazione e scuola media, tra italiano per la comunicazione e italiano per lo studio, con l'ambizioso obiettivo di preparare le mie due classi ad affrontare un eventuale corso di licenza media, nel caso del femminile, e il conseguimento del titolo a gennaio 2019, nel caso della sezione "protetti".

Ho già accennato all'esistenza all'interno del Sant'Anna di spazi dedicati alle attività scolastiche, che però solo parte dei detenuti sono autorizzati a raggiungere per la frequenza dei corsi. Più precisamente, gli spazi per la scuola sono i seguenti:

- per i corsi rivolti ai detenuti "comuni", l'"area scuola";
- per i corsi rivolti ai detenuti "protetti", due celle adattate ad aule scolastiche adiacenti alle sezioni V e VI;
- al "femminile", la biblioteca della sezione.

Come si può immaginare, l'"area scuola" è lo spazio più appropriato ad ospitare i corsi scolastici, perché ha 4 aule abbastanza ampie e luminose. Qui si tengono, oltre ai corsi per la licenza media, anche i corsi dell'IPSIA Corni, per cui è necessario coordinarsi per organizzare i rispettivi orari, in maniera da gestire al meglio gli spazi disponibili. Per l'a.s. 2017/2018, la scuola media aveva disponibilità di una sola aula per tre ore al giorno ed è stata formata una sola classe.

Lo spazio dedicato ai corsi nelle sezioni V e VI è costituito da due celle di circa 10 mq, dove gli studenti si dispongono attorno ad un unico grande tavolo, seduti su sedie di plastica, di fronte alla lavagna. La mancanza di spazio rende difficoltoso per gli studenti raggiungere la lavagna, a meno di non far spostare i loro compagni. Anche la luce e l'aria sono scarse.

La biblioteca della sezione femminile è invece uno spazio più adeguato, abbastanza ampio, che consente di variare la disposizione di tavoli e sedie.

### **3. UNA CLASSE ETEROGENEA**

La classe di cui mi occuperò nello specifico in questo articolo è la 3°Q. Questa classe era composta inizialmente da 8 studenti, dei quali uno ha abbandonato la frequenza quasi subito, per sovrapposizione con gli orari del lavoro intramurario, e un secondo solo dopo la metà di maggio, in concomitanza con il periodo del *Ramadan*. A parte

---

<sup>3</sup> Ai "protetti" c'era inoltre una seconda classe, formata invece da apprendenti madrelingua italiani, che hanno sostenuto l'esame di licenza media a giugno 2018.

questi due casi, tra febbraio e giugno la frequenza alle mie lezioni è stata abbastanza assidua.

L'articolazione oraria prevedeva per l'italiano un solo incontro settimanale di tre ore; era quindi difficile mantenere alte l'attenzione e la concentrazione per tutta la durata della lezione. Anche l'intervallo di una settimana tra un incontro e il successivo non favoriva la continuità e la progressione didattica. Inoltre, molto spesso le mie lezioni iniziavano con 15-20 minuti di ritardo: in carcere, raggiungere le aule comporta per docenti e detenuti un tempo variabile, dettato dall'apertura di cancelli e dall'autorizzazione agli spostamenti da parte degli agenti di polizia penitenziaria.

Nella tabella che segue sono riportati alcuni dati che ho raccolto all'inizio di marzo 2018 tramite la somministrazione di un breve questionario, per meglio definire il profilo degli apprendenti che avevo in classe.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
<b>Età</b>	21	29	29	39	36	40	27
<b>Data di arrivo in Italia</b>	2015	2015	2009	2001	2007	2002	2015
<b>Permanenza in carcere (mesi)</b>	16	6	26	20		8	20
<b>Anni di scolarizzazione nel paese d'origine</b>	9	10	10	4	9	5	10
<b>Frequenza di corsi scolastici in Italia fuori dal carcere</b>	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
<b>Frequenza scuola in carcere (mesi)</b>	15	1	9	1	10	1	13
<b>Nella mia giornata, parlo italiano...</b>	ogni tanto	spesso	Spesso	spesso	Spesso	Sempre	ogni tanto

**Tab. 1.** *Profili degli apprendenti*

Come si vede, l'età degli studenti della classe variava tra i 20 e i 40 anni e i livelli di scolarizzazione differivano a seconda dell'età: le due persone più anziane dichiaravano di aver frequentato solo 4 o 5 anni di scuola, mentre i più giovani avevano proseguito gli studi fino alla scuola secondaria, per un totale di 9 o 10 anni di scolarizzazione. Nessuno aveva frequentato corsi di italiano o altre attività formative in Italia prima della reclusione; 4 studenti avevano invece già frequentato corsi scolastici presso le strutture carcerarie. Rispetto alla permanenza in Italia, accanto ad un gruppo di tre persone con immigrazione più recente, arrivate in Italia nel corso del 2015, vi erano poi permanenze molto più lunghe.

Dalla tabella sono stati omessi, per preservare la riservatezza degli studenti, i dati riguardanti provenienza e lingua madre. Ad ogni modo, la maggioranza degli studenti della classe proveniva da vari paesi del Nord Africa e aveva come lingua madre l'arabo; alcuni conoscevano il francese. Vi era poi uno studente parlante hurdu e inglese come seconda lingua e uno studente madrelingua kurdo.

Nel questionario somministrato all'inizio del mio percorso, ho chiesto anche agli studenti di indicare quanto frequentemente ricorressero all'italiano nel corso della loro giornata, negli scambi comunicativi abituali della vita carceraria. Per agevolare la

risposta ho indicato, accanto agli avverbi di frequenza, una percentuale – che è stata anche oggetto di spiegazione in classe –, così come segue:

- Sempre: da 80 a 100%;
- Spesso: da 50 a 80%;
- Ogni tanto: da 20 a 50%;
- Mai o quasi mai: da 0 a 20 %.

È emerso che la maggioranza della classe (5 studenti) usava l'italiano "sempre" o "spesso" per parlare con gli assistenti di polizia penitenziaria, gli altri detenuti, gli insegnanti, mentre solo due persone, con immigrazione più recente, usavano l'italiano ogni tanto, preferendo l'arabo per comunicare con i connazionali e l'intermediazione di altri detenuti per comunicare con gli assistenti o con i detenuti non arabofoni. Si confermava anche nella mia classe il fatto che l'italiano fosse non solo mezzo di comunicazione con l'istituzione penitenziaria, ma anche lingua ponte da usare con i "concellini" e gli altri detenuti (Carmignani 2015:100).

Già da questa prima ricognizione, emergeva l'eterogeneità della classe per cultura di provenienza, lingua madre, livello di scolarizzazione, data di immigrazione in Italia, durata della detenzione, a conferma che le classi dell'educazione carceraria si inseriscono a pieno titolo nell'ambito delle Classi ad Abilità Differenziate (Sciuti Russi 2015:45-47). Tale eterogeneità si rifletteva inevitabilmente sui livelli di competenza in italiano, creando un quadro complesso, che provo ad esemplificare qui di seguito, dividendo la classe in sotto-gruppi.

1. Un primo gruppo era costituito dai due studenti più anziani, con una permanenza ultradecennale in Italia, che presentavano un livello di competenza orale in ricezione e produzione tra l'A2 e il B1, ma mostravano grosse difficoltà nella comprensione e produzione scritta. Questo forte divario non sorprende, perché l'apprendimento dell'italiano era avvenuto in contesto spontaneo, in soggetti poco scolarizzati e in assenza di una pratica frequente della lingua scritta. In particolare, gli studenti presentavano errori evidenti nella scrittura di singole parole e nell'organizzazione della frase e del testo, tali da pregiudicare in certi casi la comprensione. Si aggiungevano alcune difficoltà, tipiche di soggetti poco scolarizzati, nella gestione dello spazio della pagina, e più in generale nel mettere in atto strategie di apprendimento efficaci.
2. Un secondo gruppo era costituito da due studenti che conoscevano il francese, erano in Italia da circa 10 anni e presentavano un grado di scolarizzazione più elevato del gruppo precedente. Il loro livello di competenza si attestava sull'A2; nello scritto, presentavano errori di interferenza con il francese e l'arabo e problemi di discriminazione delle vocali tipici degli arabofoni.
3. Infine, un terzo gruppo di studenti sotto i 30 anni, anch'essi con 9-10 anni di scolarizzazione alle spalle, ma con una data di immigrazione in Italia più recente, risalente al 2015, il cui livello di competenza si attestava sull'A1. Tra questi, gli arabofoni presentavano anch'essi errori di interferenza con il francese e l'arabo e problemi di trascrizione delle vocali.

Osservavo anche che per tutti i miei studenti scrivere – e per una parte di loro stare a scuola in generale – rappresentava un’attività faticosa e frustrante. Come abbiamo visto, alcuni erano scarsamente scolarizzati, altri avevano avuto comunque poca dimestichezza con la lingua scritta, perlomeno prima del loro ingresso in carcere. Tutti presentavano difficoltà di memoria e di concentrazione, legate anche a fattori psicologici e all’assunzione di psicofarmaci.

#### 4. LA POSSIBILITÀ DI UNA SCRITTURA COME PIACERE

Considerando la situazione che ho appena descritto, di divario anche molto accentuato tra la competenza nell’italiano orale e quella nello scritto e di una pratica quotidiana della lingua orale per comunicare all’interno del carcere, ho scelto di concentrare il mio intervento sulle abilità di comprensione e produzione scritta. Da un lato, era ciò che la coordinatrice di sede mi aveva chiesto di fare, in vista della prosecuzione degli studi e della prova di italiano dell’esame di licenza media, che richiedono una maggiore dimestichezza con la lingua scritta. Dall’altro, la scelta era confortata dalla bibliografia in materia: il curriculum specifico per i corsi di italiano a detenuti stranieri (Benucci *et al.* 2007) riserva infatti una particolare attenzione allo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione scritta.

Inoltre, è stato giustamente evidenziato come buona parte della vita del detenuto passi attraverso lettura e scrittura: dalla necessità di comprendere una serie di testi burocratico-amministrativi che riguardano la detenzione e la pena (Benucci *et al.* 2007: 132), fino alla scrittura della famosa “domandina”. La “domandina” è il modulo utilizzato per qualsiasi tipo di richiesta da parte dei detenuti: giustamente definita “il genere letterario più diffuso in carcere”, da essa dipende la concreta esigibilità dei diritti del detenuto (Manconi 2007).

Dunque, comprendere e saper produrre testi scritti costituisce un’esigenza fondamentale del detenuto, alla quale il docente è chiamato a rispondere nella progettazione di un corso di italiano, a maggior ragione in carcere, dove sostenere la motivazione rappresenta un problema e cali di frequenza e abbandoni sono una costante (Benucci 2007: 26). Sappiamo però che, accanto ad una motivazione basata su bisogni concreti e materiali, occorre alimentare e sostenere una motivazione intrinseca, affettiva, che in carcere può fondarsi sul bisogno di “parlare di sé in italiano, conoscere persone, vedere riconosciuta la propria identità, riuscire ad esprimere i propri sentimenti” (Benucci 2007: 27).

Mentre riflettevo su quali attività didattiche proporre per migliorare la produzione scritta, mi ha molto colpito la lettura dell’intervento di Luigi Manconi, già garante per i diritti dei detenuti nel Lazio, ad un convegno del 2007 sulla scrittura in carcere<sup>4</sup>. Partendo dalle già citate considerazioni sulla centralità della “domandina” nell’esistenza del detenuto, e quindi sulla fondamentale necessità di padroneggiare la

---

<sup>4</sup> Il convegno, dal titolo *La scrittura in carcere. Esperienze a confronto*, si è tenuto il 27/02/2007 nella Casa Circondariale di Rebibbia; gli [atti](#) sono pubblicati sul sito del Ministero della Giustizia <[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.wp?facetNode\\_1=4\\_2&facetNode\\_3=1\\_0\(2007\)&facetNode\\_2=3\\_1&previousPage=mg\\_1\\_12&contentId=SPS48912](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=4_2&facetNode_3=1_0(2007)&facetNode_2=3_1&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS48912)>.



scrittura in italiano per soddisfare i propri bisogni e chiedere l'applicazione dei propri diritti, Manconi (2007) spinge oltre la sua riflessione, legando il bisogno di scrittura al più ampio e fondamentale bisogno di comunicazione delle persone detenute:

Molti anni fa, entrando nelle carceri italiane e parlando con i detenuti, mi colpiva il fatto che, nelle situazioni più desolate, di maggiore penuria di tutto, anche dei beni primari, la domanda fondamentale che emergeva in maniera prepotente e inequivocabile era di comunicazione, era il bisogno di parlare con ciò che è fuori dal carcere. Per molti versi questa è un'ovvietà: essendo il carcere separazione, rottura del sistema di relazioni tra il detenuto e il suo ambiente, il suo passato, la sua identità sociale, può essere scontato che quello sia il bisogno primario; ma colpiva e colpisce che sia il bisogno primario anche quando, magari, ci sono gravi problemi di natura sanitaria o anche quando siamo in presenza di detenuti tra i più emarginati, tra i più depauperati.

[...] La scrittura, insomma, non è un bene superfluo, non è un lusso, è anzi un bene strettamente necessario. Questo lo intuivamo in quelle forme di scrittura che hanno o un carattere burocratico-amministrativo o addirittura *una dimensione disperata e crudele*, ma lo vediamo chiaramente quando quel bisogno di comunicare si esprime, invece, come *atto di libertà e di creatività*. A quel punto cogliamo come questo bisogno di comunicare sia davvero bene primario, esigenza elementare, necessità ineludibile e preziosissima della popolazione detenuta. (corsivi miei)

Tale impellente bisogno di comunicare si esprime anche in forme di scrittura che utilizzano il corpo come supporto. Oltre ai tatuaggi, gli atti di autolesionismo, che ho purtroppo potuto osservare anche in alcuni dei miei studenti (Manconi 2007):

Il corpo tagliato, ferito, sanguinante, il corpo cucito è, evidentemente, una forma estrema, crudele di comunicazione che costituisce l'unica disperata risorsa di chi ritiene che non può parlare altrimenti, che non può altrimenti far sentire ciò che vuol far sentire, e ricorre, appunto, all'unico strumento che gli resta: il proprio corpo ferito.

Mi sono chiesta, allora, se fosse possibile intercettare questo bisogno di comunicare dei detenuti, convogliarlo verso attività di scrittura e di espressione di sé più salutari, da utilizzare a fini didattici.

Sappiamo che in carcere non mancano iniziative e progetti di promozione della scrittura. Esiste innanzitutto una vasta produzione giornalistica, che soffre però di frammentarietà e autoreferenzialità, ed è ancora poco conosciuta al di fuori del carcere (Losi 2007). Scarcia (2007), nel suo tentativo di censire le iniziative di scrittura in carcere in 15 regioni italiane tra il 2004 e il 2007, conta 137 progetti di vario genere: narrazione, poesia, scrittura drammaturgica, scrittura giornalistica. Nel constatare che, di queste, soltanto il 17% è organizzato dall'istituzione scolastica (ex CTP e Istituti di istruzione superiore), si domanda come mai la scuola abbia "una presenza così esigua in attività di rilevante peso formativo". Nonostante la carenza di dati e la frammentarietà del panorama impongano cautela, sembrerebbe dunque che il sistema di istruzione formale non abbia saputo finora sfruttare le potenzialità della pratica della scrittura, così diffusa in carcere, ai fini dell'educazione linguistica.

Mi stimolava l'idea di lavorare sulla scrittura non soltanto come strumento di comunicazione per fini concreti e pratici, come si usa fare anche nei corsi di italiano

per immigrati, quando si propongono generi testuali come la lista della spesa, i moduli da compilare, il curriculum vitae, l'annuncio di lavoro. Testi che molto spesso hanno un nesso labile con il vissuto dei detenuti, perché riguardano la vita fuori, quella vita che può essere percepita, a seconda della durata della detenzione e della pena, come molto lontana. Mi interessava fare della scrittura una forma di espressione di sé, un momento di evasione, un piccolo ma salutare "atto di libertà e di creatività" (Manconi 2007).

Parallelamente, sentivo la necessità di individuare e sperimentare strategie per aiutare i miei studenti a superare la paura della pagina bianca e lo sforzo, cognitivo e manuale, che la scrittura comportava per loro: in poche parole, "alleggerire la scrittura".

Non essendo né una psicoterapeuta, né un'esperta nella conduzione di laboratori di scrittura creativa, per me era chiaro che la pratica della scrittura espressiva doveva essere inserita in un percorso didattico e esplicitamente finalizzata all'apprendimento della lingua italiana. Il mio intento era agire in una direzione parallela: per il primo gruppo descritto nel paragrafo precedente, avvicinare, per quanto possibile, le abilità di lettura e scrittura al livello A2-B1 già posseduto per l'orale; per gli altri gruppi, migliorare la competenza nella produzione scritta, senza ovviamente tralasciare le abilità orali.

Nel paragrafo che segue descriverò dunque quattro attività di scrittura che sono nate dalle considerazioni appena delineate.

## **5. LE PROPOSTE DI SCRITTURA PER IL RACCONTO AL PASSATO**

Tre delle quattro attività che descriverò sono state inserite in una unità didattica sul racconto al passato e sull'uso del passato prossimo. Di solito, nelle classi di italiano L2 vengono proposte attività di racconto delle proprie esperienze e della propria vita, con l'aiuto di linee del tempo o tabelle nelle quali indicare gli eventi importanti<sup>5</sup>. Questo tipo di attività non era riproducibile nella mia classe di detenuti: chiedere così direttamente di produrre un resoconto coerente della propria vita avrebbe imposto di parlare di temi delicati, in primo luogo la famiglia, di rievocare eventi dolorosi del proprio passato, di trarne in qualche modo un bilancio, che probabilmente non sarebbe stato positivo.

In un primo momento, ho quindi evitato il racconto autobiografico e ho proposto due attività di scrittura di racconti al passato a partire da input visivi, che si fondavano, come vedremo, sul piacere di raccontare una storia divertente, o di descrivere una situazione curiosa e inusuale.

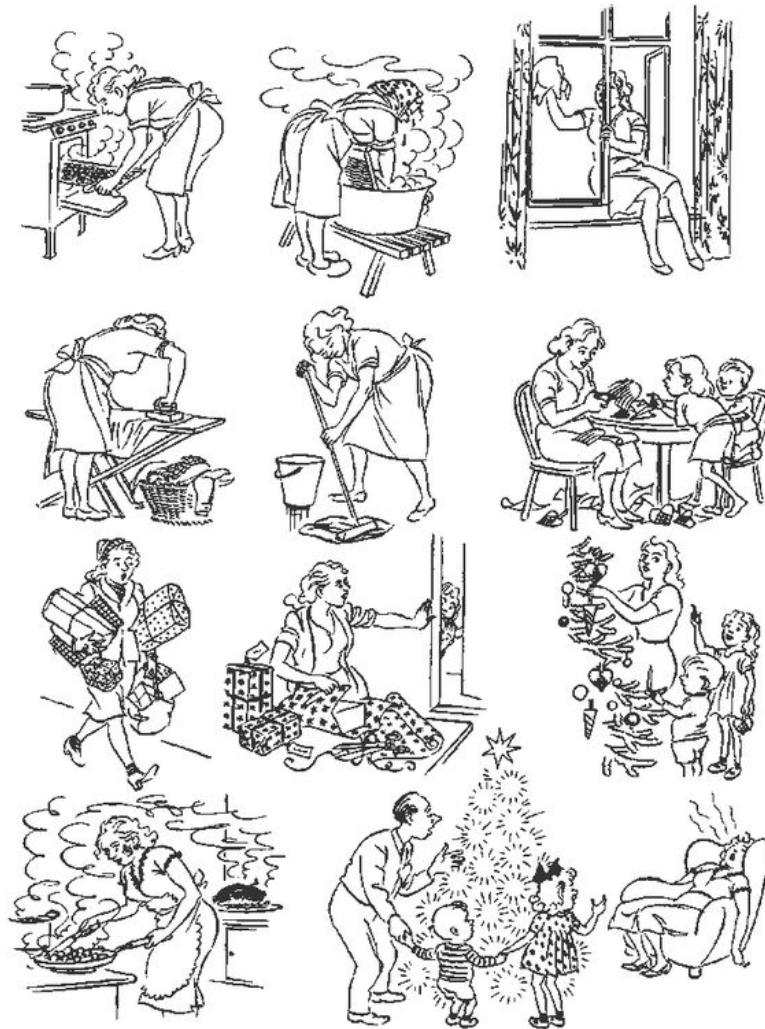
Negli ultimi incontri dell'anno scolastico ho poi proposto, ispirandomi in parte agli atelier di Elisabeth Bing, due attività di scrittura a partire da input testuali: la prima prevedeva sì una narrazione di tipo autobiografico, ma lasciava margini per raccontare solo ciò che si era pronti a condividere, solo alcuni ricordi relativi al tema del cibo; anche la seconda attività prevedeva di parlare di sé, in particolare dei propri gusti e passioni, ma non richiedeva l'uso del passato.

---

<sup>5</sup> Si vedano per esempio le attività proposte in alcuni dei più diffusi manuali per immigrati in uso: unità 1 di *Facile facile A2*, unità 6 di *Insieme in italiano*, unità 5 di *Andiamo!*.

## 5.1 RACCONTARE LE IMMAGINI DIVERTENDOSI

Nella prima attività di narrazione a partire da immagini ho utilizzato una striscia di vignette di Herluf Bidstrup, illustratore danese.



**Immagine 1.** Bidstrup, tratto da <http://www.stranita.it/materiali/fatti-da-voi/vignette-di-bidstrup-attivita-brevi.-livello-elementare>

Al momento in cui ho proposto questa attività, avevamo già affrontato il concetto di passato e introdotto il passato prossimo con l'ausiliare avere. Nella fase di motivazione, ho mostrato soltanto l'ultima vignetta della serie, chiedendo agli studenti di descriverla, di dirmi che giorno fosse, poi di formulare ipotesi sul perché la donna dormisse la notte di Natale. Subito dopo, ho distribuito la serie completa delle vignette e chiesto di elicitarne il lessico delle azioni raffigurate, relative alle faccende

domestiche. Infine, ho proposto di raccontare la storia per iscritto alla lavagna, a partire dalla domanda: "Che cosa ha fatto Lucia per tutto il giorno?".

Come già avevo sperimentato in quella classe, il racconto è stato il prodotto di un lavoro collettivo, in cui le frasi da scrivere venivano elaborate in gruppo e annotate a turno alla lavagna. Gli errori venivano corretti in un secondo momento, grazie agli interventi dei compagni e alle mie sollecitazioni. Si trattava soprattutto di errori relativi alla mancanza dell'ausiliare e ad una scorretta discriminazione delle vocali e di altri fonemi problematici. Per la correzione, sono intervenuta ricordando che "il passato si fa con due pezzi" – aspetto che avevamo già osservato nel corso dell'incontro precedente –, o pronunciando chiaramente la parola scritta in modo scorretto, in modo da permettere una migliore discriminazione dei suoni.

La seconda attività a partire dalle immagini è stata proposta dopo la lettura di due brevi biografie di Dario Fo e Roberto Benigni. Dopo le attività di comprensione globale e di analisi delle strutture linguistiche dei due testi, ho assegnato a ciascuno studente una foto (imm. 2, 3, 4 e 5) con l'indicazione della data, e ho chiesto di descrivere e raccontare ciò che vedevano, a partire dalla domanda "Che cosa ha fatto Benigni nel 1983/1997/1999/2011?". Come si vede, le fotografie rappresentano alcuni momenti comici delle apparizioni pubbliche di Roberto Benigni e una scena tratta da *La vita è bella*. La mia intenzione era, presentando comportamenti apparentemente irrazionali, di stimolare la formulazione di ipotesi e spiegazioni.



**Immagine 2.** Tratta da <https://www.ilpost.it/2012/05/25/la-storia-della-foto-di-benigni-e-berlinquer/>



**Immagine 3.** Tratta da <http://www.famigliacristiana.it/articolo/la-vita-e-bella.aspx>



**Immagine 4.** Tratta da <https://www.oregister.com/2013/02/23/most-memorable-oscar-moments/>



**Immagine 5.** Tratta da [http://www.businesspeople.it/Storie/Attualita/Benigni-show-a-Sanremo-e-l-Italia-risorge-sulle-note-dell-inno-di-Mameli\\_16162/Roberto-Benigni3](http://www.businesspeople.it/Storie/Attualita/Benigni-show-a-Sanremo-e-l-Italia-risorge-sulle-note-dell-inno-di-Mameli_16162/Roberto-Benigni3)

Poiché quasi tutte le immagini erano state distribuite a due studenti diversi, è stato possibile condividere e confrontare le ipotesi formulate. Dopo la correzione dei testi, ho rivelato la vera storia dietro le foto, e in quali occasioni fossero state scattate. Entrambe le attività hanno visto una partecipazione attiva degli studenti al momento della scrittura, grazie anche al divertimento e alla curiosità suscitati dagli input. Nel caso della prima attività, ad alleggerire la scrittura hanno contribuito il lavoro di gruppo, la semplicità e la comicità della storia. La striscia di Bidstrup è piaciuta al punto che gli studenti mi hanno chiesto di portarne altre in classe, che ho poi utilizzato per attività di narrazione orale. Nel caso della seconda attività su Benigni, l'assurdità delle situazioni proposte nelle foto ha rappresentato un forte stimolo alla formulazione di ipotesi e quindi alla produzione scritta.

## 5.2 ESPERIMENTI DI SCRITTURA ESPRESSIVA

Nel corso delle ultime settimane di scuola, ho proposto invece due attività ispirate ai laboratori di scrittura di Elisabeth Bing. I suoi atelier sono nati nella Francia degli anni '70 con lo scopo di promuovere il piacere della scrittura in bambini con disturbi del comportamento, inseriti in un istituto scolastico speciale (Bing 1977). Da quella iniziale esperienza, si sono sviluppate iniziative che hanno riproposto gli atelier Bing anche ad un pubblico adulto. Si tratta di un metodo di "scrittura espressiva" in gruppo, che comincia con la lettura di un testo modello, a partire dal quale i partecipanti al laboratorio, seguendo specifiche consegne, producono nuovi testi. Il metodo lega insieme lettura e scrittura e crea tra il gruppo di partecipanti e l'autore del testo modello un rapporto di positiva emulazione. Molto importante per la motivazione a scrivere è la fase definita di "pubblicazione" (Giunta 2017:198), intesa come lettura del proprio testo davanti al gruppo, che ascolta in maniera attiva e commenta.

In Italia, gli atelier Bing sono stati sperimentati con successo nella scuola primaria (Chiantera Cocever Giunta 2017). Esiste inoltre un'antologia per i corsi di scuola media nei CPIA (Bentini Borri 2016) che propone attività di riscrittura a partire da testi

modello che, in special modo nella prima unità, sembrano essere ispirate ai laboratori della Bing.

Il metodo Bing non prevede una fase di correzione dei testi da parte di chi conduce il laboratorio. Questa scelta nasce in primo luogo dall'idea che le correzioni avrebbero pregiudicato l'espressività e l'autenticità dei testi dei bambini e delle bambine; tuttavia, è anche strettamente legata al contesto nel quale gli atelier sono nati e all'urgenza di non demotivare ulteriormente gli allievi alla scrittura tramite lo stigma della correzione, come spiega Cocever (2017:11):

[...] di fronte ad una ventina di adolescenti scolasticamente disadattati per i quali la scrittura era una nemica da cui fuggivano da molti anni [Bing] decide di lavorare con loro non sulla grammatica e la sintassi, ma sulle ragioni di questa inimicizia, e mette a punto una pratica capace di far sperimentare la possibilità che la scrittura si trasformi da nemica in alleata nel rapporto tra sé e il mondo.

Devo premettere che il breve percorso che ho proposto in 3°Q si è solo in parte ispirato all'esperienza di Bing e di chi in Italia ha ripreso il suo metodo, anche all'interno della scuola primaria (Chiantera, Cocever & Giunta 2017). In particolare, ho ripreso la strategia di partire da una lettura, l'idea di usare come modello dei testi elencativi e la centralità della fase di condivisione dei testi con il gruppo. Non ho invece avuto l'opportunità, anche a causa dell'isolamento di cui parlavo in apertura di questo articolo, di contare su un gruppo di colleghi, coi quali sperimentare le proposte di scrittura prima di riproporle alla classe (Cocever 2017:23). Inoltre, non ho seguito l'indicazione di non intervenire per correggere i testi, anche se ho adottato una serie di accorgimenti specifici, come si vedrà più avanti.

Lo stile elencativo contraddistingue molte delle proposte di scrittura che fanno riferimento al metodo Bing, per la sua semplicità che lo rende accessibile a chi ha difficoltà con la scrittura e che porta i partecipanti al laboratorio ad una maggiore fiducia verso le proprie capacità espressive (Giunta 2017:75). Anch'io ho scelto di proporre due testi elencativi. Il primo è tratto e leggermente adattato da Giunta (2017:148):

#### DOVE HO MANGIATO

Ho mangiato:

su una terrazza in riva al mare;

sull'aereo dove tutto mi è rimasto sullo stomaco;

a casa di mia nonna con il mio menu preferito: gnocchi di patate e polpette;

ho divorato panini in autobus nelle gite scolastiche;

tante volte al mare un panino con la mortadella e una Coca cola;

ho mangiato i pomodori maturi, rossi, profumati, staccati dalla pianta nell'orto degli zii, quando d'estate andavo in campagna;

le pesche pelose sopra il pesco; mi prudevano da morire;

ho mangiato nelle grandi tavolate a casa di zii e nonni, insieme a tanti parenti;

in ristoranti e alberghi, e ho pensato che a casa si mangiava meglio;

ho mangiato la frutta rubata da alberi che non erano i miei;

la marmellata di fichi della signora del piano di sotto: faceva schifo ma fingevo che fosse buonissima per non offenderla;

ho mangiato a casa mia.

Bambino anonimo di 10 anni

Di questo testo, ho distribuito una copia agli studenti, poi ho letto il brano ad alta voce – come prevede il metodo elaborato dalla Bing – e lasciato alcuni minuti per una seconda lettura silenziosa. A differenza di quanto prevede il metodo Bing, che è pensato per partecipanti madrelingua, prima di proporre la produzione scritta ho ritenuto necessario lavorare sulla comprensione del testo. Per questo, ho chiesto agli studenti di individuare e sottolineare nel testo, con colori diversi, prima i luoghi dove il bambino aveva mangiato e poi i cibi; in un secondo momento, il lessico individuato doveva essere associato a delle immagini su cartoncini, che avevo predisposto. A questo punto, ho dato la consegna: "Pensa a dove hai mangiato nella tua vita e fai una lista. Scrivi anche che cosa hai mangiato. Hai 20 minuti. Dopo, puoi leggere quello che hai scritto agli altri". Io stessa ho partecipato all'attività svolgendo la consegna e leggendo il mio testo alla classe.

Riporto qui di seguito alcuni testi prodotti dagli studenti. Il primo, nella sua incisività, è a mio parere un esempio di quella "dimensione disperata e crudele" (Manconi 2007) che caratterizza alcune forme di scrittura in carcere.

*(1) Io non mangito niente.  
Fatto sciopero. Solo J. B. S<sup>6</sup>.*

*(2) Ho mangiato nel Pakistan, mia casa  
Ho mangiato davanti mare nel Turchia pesci  
Ho mangiato in ristorante nel Iran, carne bona  
Ho mangiato panino in autobus in Italia  
Ho mangiato frotta a casa mia in Pakistan  
Ho mangiato.*

*(3) Ho mangiato,  
su una barca al mare troppo pesce  
Ho mangiato alla casa della mia nonna cuscus picanti con un bicchiere di lati  
bonissimo.  
Ho mangiato su tavola in mezzo la campagna  
Ho mangiato sopra un cavallo panino  
Ho mangiato in mezzo alla natura per terra  
Ho mangiato un piatto di pasta dentro free shop  
Ho mangiato kebab dentro macellaio  
Ho mangiato ristoranti con amice dopo il mare  
Ho mangiato a casa della mia suocera zupa, faceva schifo  
Ho mangiato a casa mia (dolce casa)*

*(4) Ho mangiato su acqua fredda. Ristoranti mia città pesce fresco. Tavola dento  
acqua. Metti piedi.  
Dopo noi facciamo un pic-nic, prendi agnello, portiamo acqua freddi, tagliamo  
mangiamo beviamo grappa turca.  
Ance mia mamma fa bono cuscus e mangiamo tutti, sorelle fratelli.  
Davanti mia casa c'è orto, la mattina quando svegli mangio pomodori peperoncino.  
Tuta frutta davanti casa mia.*

---

<sup>6</sup> Lo studente si riferisce ad una marca di sigarette.



*Mia mamma svegli presto la mattina, fa piadina, dopo facciamo con piadina calda, the caldo, buro, miele, yogu, ova freschi, olio, facciamo colazione. Adesso mi manca quei gorni. Sempre. Quando ricordo vieni male. Facio kebab adesso.  
Paese mio tutti parti esci acqua fredda. Quando esci poi bere, è congelata, bona. E così facciamo cuscus bono.*

Un secondo tentativo ispirato al metodo Bing è partito da un adattamento del famoso *Mi piace* di Roland Barthes (2007):

**MI PIACE/ NON MI PIACE**

Mi piace l'insalata, la cannella, il formaggio, i condimenti, le paste di mandorle, l'odore del fieno tagliato, le rose, le peonie, la lavanda, lo champagne, le posizioni leggere in politica, la birra freddissima, i cuscini piatti, il pane tostato, i sigari Avana, Haendel, le passeggiate moderate, le pere, le pesche bianche o di vigna, le ciliege, i colori, gli orologi, le penne stilografiche, le piume per scrivere, il sale crudo, i romanzi realistici, il piano, il caffè, Pollock, Fourier, Ejzenstein, i treni, il vino Médoc, avere degli spiccioli, camminare coi sandali di sera nelle stradine del Sud-Ovest ecc.

Non mi piace I cagnolini bianchi, le donne coi pantaloni, i gerani, le fragole, il clavicembalo, il pittore Mirò, i cartoni animati, Arthur Rubinstein, le ville, i pomeriggi, telefonare, i cori dei bambini, i concerti di Chopin, le danze rinascimentali, l'organo, M.A. Charpentier, le sue trombe, la fedeltà, la spontaneità, le serate con gente che non conosco, ecc.

Mi piace, non mi piace: il che non ha nessuna importanza per nessuno; il che non ha senso. E però tutto questo vuol dire: il mio corpo non è lo stesso del vostro.

Anche nel caso di questo testo, dopo una prima lettura ho proposto un'attività per la comprensione, presentando una tabella da completare, classificando i gusti di Roland in categorie quali fiori, cose da mangiare, cose da fare, persone, oggetti.

Seguono alcuni dei testi prodotti dagli studenti.

*(5) Io mie piace la pace prema di toto  
Dopo mi piace vagare mi paice conce tante amice  
Mi piace mangiare le robe frica come salata  
mi piace frutta e verdora  
Mi piace anche lavorare*

*(6) Mi piace le dio prima dopo la mia parente qui sempre aiutatemi  
E mi piace le bambini e la donna qui mi ama  
Mi piace mia fratelli e mia cudgine  
Mi piace lo sport anzi le football  
Mi piace mangiare la mangiata di mia madre e cous cous la pasta l'acqua fredda  
Non mi piace joucare con le bambini più piccole di me e assolutamente mio compagno di cella*

*(7) Io mi piace  
Lavorare  
Andare mare  
Tutti coza bona  
Mi bambini con loro giocare mi piace*

*Che famiglia vive beni, volio fare tutta cosa bonno per loro*  
*Dopo mi piace genti giusta*  
*Non mi piace*  
*Fare male nessuno*  
*Che fare male genti me non piace*  
*Tutto cosa brutto me no piace*  
*Una cosa io no fatto dicono tu fatto me no piace*  
*Tutto cosa brutto*  
*Mi piace mia fameglia mia mamma*  
*Bella vita con libert *  
*Lavorare*

Come ho gi  accennato, il metodo Bing non prevede la correzione dei testi, mentre io ho scelto di non trascurare questa fase, che pu  essere, se impostata nel modo giusto, un importante momento formativo. Ho adottato perci  una serie di accorgimenti per attenuare il rischio di demotivare gli studenti alla scrittura:

- Ho fatto intervenire la correzione solo in un secondo momento, dopo la lettura e la condivisione dei testi con il gruppo, fase in cui si dava valore e dignit  al testo, cos  come era stato prodotto;
- ho esplicitato chiaramente con gli studenti che qualsiasi correzione aveva lo scopo di rendere la frase o il testo pi  comprensibili in italiano;
- ho incoraggiato l'autocorrezione, segnalando gli errori a matita sul testo e lasciando del tempo agli studenti per correggere autonomamente;
- mi sono limitata a correggere gli errori che erano gi  stati oggetto di trattazione in classe: per esempio, le vocali o il passato prossimo.

In entrambe le attivit  ispirate agli *atelier* Bing, ho osservato un buon grado di coinvolgimento e partecipazione da parte degli studenti. Ci  che pi  mi ha colpito   stato il desiderio di leggere e condividere i propri testi e l'attenzione con la quale gli studenti hanno ascoltato la lettura dei testi altrui. Mi preme sottolineare che non era affatto scontato ottenere testi di quella lunghezza e originalit  da studenti che inizialmente faticavano a concentrarsi e che davanti ad una pagina bianca tracciavano di solito poche parole o frasi isolate.

L'ultimo giorno di scuola, ho consegnato agli studenti un piccolo opuscolo nel quale restituivo loro i testi pi  significativi prodotti durante il percorso assieme: ho potuto constatare la soddisfazione di vedere i propri testi stampati, per quanto in un opuscolo a diffusione esclusivamente interna.

## **6. CONCLUSIONI**

Non ho notizia di iniziative in cui gli atelier *Bing* siano stati proposti a partecipanti che scrivessero in lingua seconda. Il mio tentativo ha avuto esiti positivi, ma senz'altro sarebbe interessante costruire iniziative pi  strutturate, avendo pi  tempo a disposizione per sperimentare e riadattare il metodo al contesto penitenziario e ad apprendenti di italiano L2.

Ad ogni modo, la mia esperienza conferma che esiste tra i detenuti un bisogno impellente di comunicare. Rispondere a tale bisogno significa, per la scuola, raccogliere l'ambiziosa sfida di lavorare, anche a livelli di competenza relativamente bassi, sulla scrittura espressiva, su forme di scrittura che si collegano alle funzioni emotiva e poetico-immaginativa della comunicazione; significa, in altri termini, affiancare alle tradizionali proposte di scrittura per fini pratici – compilare moduli, rispondere ad un annuncio di lavoro, scrivere la lista della spesa, scrivere brevi messaggi –, momenti in cui si scrive per il piacere di raccontare, di esprimersi, di trovare la propria personale voce.

Se, nel chiedere a studenti detenuti di produrre narrazioni autobiografiche, è d'obbligo una certa cautela, per evitare imbarazzi o peggio chiusura totale rispetto all'attività proposta, parlare di sé non deve rappresentare un tabù nella scuola carceraria. L'insegnante dovrebbe saper aprire spazi per l'espressione di sé, senza forzature, e parteciparvi lui stesso. Nella mia esperienza, per il successo delle attività ispirate al metodo Bing il fatto che io per prima scrivessi e condividessi i miei testi è stato un elemento fondamentale. Non si può chiedere a apprendenti adulti di mettersi in gioco, di esporsi al giudizio del gruppo, di parlare di sé, senza mettersi in gioco per primi noi insegnanti. Tuttavia, non sempre questa è una prassi consolidata nelle classi di italiano L2: di solito, il docente preferisce mantenere una certa distanza e non fornire informazioni personali. Ma se invece l'insegnante, in quanto parte di un gruppo di adulti, partecipa ai momenti di presentazione di sé, di racconto autobiografico, di condivisione di esperienze, questo ha ricadute positive sul clima di classe e trasforma quegli stessi momenti da esercizi scolastici sterili a reali scambi tra persone che desiderano comunicare tra loro.

Un secondo elemento centrale per il successo delle attività di scrittura è stato il momento della "pubblicazione", intesa sia in senso metaforico, come spazio di condivisione dei testi con il gruppo, sia più concretamente, come stampa dell'opuscolo distribuito a fine anno. Infatti, leggere il proprio testo al gruppo dà un immediato scopo comunicativo al testo stesso, crea un primo pubblico, permette di dedicare "cura" alle produzioni scritte (Giunta 2017:61), è occasione positiva di dialogo e riflessione. Non a caso, dopo la lettura del testo (1), sono nate in classe una serie di riflessioni sui disagi della detenzione.

Restituire agli apprendenti una raccolta dei loro testi in forma stampata è una pratica diffusa, specialmente nella scuola primaria, tra gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, con l'intento di dare valore e dignità al percorso didattico (Lorenzoni 2014:198). Questa pratica è sicuramente efficace anche in un contesto come il carcere, dove tipicamente le iniziative che riscuotono maggiore successo tra i detenuti sono quelle che culminano nella realizzazione di un prodotto (un giornale, uno spettacolo teatrale aperto al pubblico esterno). Se io mi sono limitata, per problemi di risorse e di tempo, a distribuire ai miei studenti un piccolo opuscolo fotocopiato, forme strutturate di pubblicazione e diffusione all'esterno dei testi prodotti in classe costituirebbero un fattore motivazionale importante.

A chiusura di questo contributo, mi sembra importante aggiungere alcune considerazioni che attengono più alla politica scolastica che alla prassi didattica. Come accennavo nell'*Introduzione*, l'istituzione della Classe di Concorso A-23 può essere una grande opportunità per l'istruzione negli istituti penitenziari. Sembra quasi scontato sottolineare che il carcere è un luogo dove la coesistenza di lingue e di culture diverse

è ormai un dato strutturale: eppure, ancora oggi sembra mancare la consapevolezza che la situazione vada affrontata con interventi a loro volta strutturali e di lungo periodo, superando quella logica emergenziale che caratterizza troppo spesso l'intervento scolastico ed educativo in contesto penitenziario (Carmignani 2015:99). In realtà, simili considerazioni valgono anche per la maggior parte delle scuole italiane: viene da domandarsi, allora, come mai siano state istituite così poche cattedre di "italiano per allogliotti" e per ora soltanto nei CPIA.

Ad ogni modo, in carcere c'è e ci sarà estremo bisogno della professionalità degli insegnanti della nuova classe di concorso. Chi insegna in contesto penitenziario, infatti, deve saper affrontare un insieme di problemi e difficoltà: la discontinuità nelle frequenze, il forte tasso di abbandono scolastico, il disagio relazionale e psicologico degli apprendenti, le situazioni di analfabetismo – *tout court* e di ritorno -, l'assenza di gruppi di livello omogenei, la conseguente necessità di operare efficacemente in Classi ad Abilità Differenziate, la carenza di spazi e di risorse - umane e materiali -, le difficoltà organizzative e di relazione con l'amministrazione penitenziaria.

In questo vero e proprio "scenario di ostacoli" (Benucci 2007:25) la precarietà lavorativa degli insegnanti rappresenta un ulteriore problema. Non solo perché, come ho tentato di illustrare nell'introduzione, impedisce agli insegnanti di maturare esperienza sul campo e di avere nel loro lavoro una prospettiva di lungo periodo. Anche dal punto di vista degli studenti, il continuo ricambio di docenti costituisce una fatica, che si aggiunge a quella, enorme, di ritornare tra i banchi di scuola da adulti, spesso in condizioni di disagio psicologico.

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

BARTHES R., 2007, *Barthes di Roland Barthes*, Einaudi, Torino.

BENTINI L., BORRI A., 2016, *Leggere per scrivere. Antologia letteraria per i CPIA*, Loescher, Torino.

BENUCCI A., 2007, "Risultati dell'indagine: aspetti glottodidattici, sociolinguistici e socioculturali", in A. BENUCCI (a cura di), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia, pp. 61-94.

BENUCCI A., GIANNELLI P. 2007, "Problematiche didattiche, formative e comunicative degli immigrati in carcere", in A. BENUCCI (a cura di), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia, pp. 17- 60.

BENUCCI A., GIANNELLI P., LOSI S., 2007, "Curricolo per un corso di italiano a detenuti stranieri", in A. BENUCCI (a cura di), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia, pp. 129-162.

BENUCCI A., TRONCONI E., BIANCHI V., 2010, *L'ora di italiano. Manuale di italiano per stranieri negli istituti penitenziari*, Guerra, Perugia.

- BING E., 1977, *...ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, Feltrinelli, Milano.
- CARMIGNANI S., 2015, "La formazione linguistica dell'apprendente detenuto straniero" in G. SCIUTI RUSSI, S. CARMIGNANI, *La formazione in contesto penitenziario. Percorsi di lingua e insegnamento a detenuti stranieri adulti*, Pacini, Pisa, pp. 99-134.
- CHIANTERA A., COCEVER E., GIUNTA C., 2017, *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la scuola primaria*, Carocci, Roma.
- COCEVER E., 2017, "I laboratori di scrittura, una storia variegata", in A. CHIANTERA, E. COCEVER, C. GIUNTA, *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la scuola primaria*, Carocci, Roma, pp. 9-27.
- DAL LAGO A., 1999, *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- GIUNTA C., 2017, "'Scrivere... navigando nelle idee'. Il laboratorio Bing nella scuola primaria", in A. CHIANTERA, E. COCEVER, C. GIUNTA, *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la scuola primaria*, Carocci, Roma, pp. 49-222.
- GOFFMAN E., 2010, *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino.
- LORENZONI F., 2014, *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.
- MANCONI L., 2007, *Carcere tra "domandina" e bisogno di comunicazione*, intervento al convegno *La scrittura in carcere. Esperienze a confronto*, 27/02/2007, Roma, [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.wp?facetNode\\_1=4\\_2&facetNode\\_3=1\\_0\(2007\)&facetNode\\_2=3\\_1&previousPage=mg\\_1\\_12&contentId=SPS48912](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=4_2&facetNode_3=1_0(2007)&facetNode_2=3_1&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS48912).
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Loescher/Bonacci, Torino.
- SCARCIA L., 2007, Intervento al convegno *La scrittura in carcere. Esperienze a confronto*, 27/02/2007, Roma, [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.wp?facetNode\\_1=4\\_2&facetNode\\_3=1\\_0\(2007\)&facetNode\\_2=3\\_1&previousPage=mg\\_1\\_12&contentId=SPS48912](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=4_2&facetNode_3=1_0(2007)&facetNode_2=3_1&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS48912).
- SCIUTI RUSSI G., 2015, "La formazione del docente di italiano L2 in contesto penitenziario" in G. SCIUTI RUSSI, S. CARMIGNANI, *La formazione in contesto penitenziario. Percorsi di lingua e insegnamento a detenuti stranieri adulti*, Pacini, Pisa, pp. 11-95.

## **SITOGRAFIA**

[<www.giustizia.it>](http://www.giustizia.it)

Sito del Ministero della Giustizia dove sono pubblicati i dati sulla popolazione detenuta straniera e gli atti del seminario *La scrittura in carcere. Esperienze a confronto* (Roma, 2007), con gli interventi di Luigi Manconi e Giuliana Scarcia citati nell'articolo. È reperibile anche una scheda dedicata alla Casa Circondariale Sant'Anna di Modena.

<<http://www.antigone.it/>>

Sito dell'associazione Antigone, che si batte per i diritti e le garanzie nel sistema penale. Sul sito è disponibile il rapporto pubblicato annualmente sulle condizioni di detenzione in Italia, oltre a schede dettagliate su ciascun istituto di pena, tra cui la Casa Circondariale Sant'Anna di Modena.

<<http://www.ristretti.it/glossario/>>

*Glossario per conoscere il carcere* pubblicato sul sito del giornale *Ristretti Orizzonti* della Casa di reclusione di Padova.