

**Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione  
del carcere e della mediazione**

a cura di Antonella Benucci, Ginevra Bonari, Viola Monaci, Orlando Paris

# Linguistica educativa e carcere: una proposta didattica

Simona Bartoli Kucher

Universität Graz, Österreich

**Abstract** This paper focuses on training student teachers of language in the face of issues of diversity, intercultural encounters and Educational Linguistics, and emphasises the importance of the quality of teacher education for rethinking intercultural education practices. In order to prepare teachers to operate in classrooms characterised by heterogeneity and cultural plurality, we propose an approach aimed at creating linguistic and cultural awareness based on films that tell the reality of juvenile detention. Teaching Italian with these films and using reflective diaries can aid in cultivating learners' imagination and empathy.

**Keywords** Participation. Action. Empowerment. Inclusive education. Cultural and linguistic awareness.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Film e serie TV. – 3 Diari riflessivi. – 4 Per concludere.

## 1 Introduzione

Partendo dall'inscindibilità degli aspetti culturali e di quelli strettamente linguistici nell'insegnamento sia delle lingue materne che delle lingue seconde o straniere (Kramersch 1993, 236), mettiamo al centro di questo testo la spiccata propensione di molti film e serie TV contemporanei all'uso di fenomeni ed eventi della vita reale – quindi anche l'esperienza del carcere – come base per racconti di finzione.

Questa premessa iniziale ci consente di gettare un ponte verso la Linguistica educativa, la corrente di studi emersa in anni recenti

all'interno del mondo della scuola e tra chi si occupa di scienze dei linguaggi (De Mauro, Ferreri 2005, 27; Vedovelli, Casini 2016). Fare educazione linguistica oggi non può prescindere da una forte presa di posizione politica, da un'attenzione costante ai fenomeni sociali e alle problematiche comunicative più attuali (Benucci et al. 2021, 9-25): per questo la partita vincente della Linguistica educativa si gioca secondo noi nella formazione degli insegnanti.

Le proposte didattiche qui presentate sono volte a sensibilizzare gli apprendenti di italiano come lingua straniera o seconda - a scuola e all'università - sulla realtà del carcere, uno dei temi più stringenti dell'inclusione sociale (Benucci 2017, 147-52; Benucci, Grosso 2017).

Visto che la Linguistica educativa intende dare risposte alle sollecitazioni della società, riteniamo parte integrante di questo discorso il cambiamento di paradigma proposto da Kramersch nel 2006 attraverso l'ampliamento del concetto di competenza comunicativa a quello di competenza simbolica. Per reagire alle sfide del mondo globale e postglobale non basta insegnare e apprendere lo scambio veloce di informazioni in lingua straniera. Per sostenere la capacità dei cittadini di partecipare a situazioni comunicative complesse, chi impara una lingua, deve non solo saper comunicare significati, ma anche creare significati (Kramersch 2006, 251), imparando ad essere un membro attivo della società (Kalantzis, Cope 2012).

Nel testo che segue ci proponiamo di mostrare come, nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera o seconda si possano attivare - parallelamente allo sviluppo della competenza linguistico comunicativa - la partecipazione e la sensibilità nei confronti dei soggetti svantaggiati, mettendo al centro per esempio un film come *Fiore* (Giovanesi 2011) o una serie televisiva come *Mare Fuori* (Elia 2020).

Le riflessioni che seguono sono nate alla luce degli obiettivi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (da ora in poi ECG), secondo noi uno strumento indispensabile nelle mani di tutti gli insegnanti per aiutare i giovani a sviluppare il pensiero critico e ad acquisire una maggiore consapevolezza del ruolo attivo che ognuno degli attori del processo educativo può giocare nella costruzione di un mondo inclusivo, attento ai soggetti svantaggiati (UNESCO 2014; OECD 2016).

## 2 Film e serie TV

Il cinema italiano e molte serie del XXI secolo avvertono la necessità di ristabilire un rapporto più autentico con il 'vero' linguistico e con la realtà culturale. Come ci ricorda Taviani, il cinema italiano sta attraversando la fase «di un ritorno alla realtà [...] e ad uno sguardo nuovo, volto a raccontare la storia del nostro paese» (2008, 82).

Sul piano della loro natura semiotica, cinema e serie televisive presentano gli stessi codici audiovisivi e veicolano messaggi complessi

di tipo narrativo. Si differenziano soltanto dal punto di vista testuale: mentre il cinema è caratterizzato da una sostanziale unità, nelle serie sono la frammentarietà e la ripetizione a rappresentare le principali caratteristiche. La serialità rappresenta quindi una carta vincente, anche per la modalità di auto apprendimento prediletta dai più giovani discenti: ecco perché riteniamo che abbia un grande potenziale educativo (Martari 2019, 65 ss).

Sia il film che la serie TV su cui ci concentreremo raccontano storie ambientate in un carcere. Storie come grandi contenitori di narrazione e di lingua, di registri linguistici caratteristici dei singoli personaggi, di ambienti, di eventi quotidiani, di temi e aspetti culturali: tutti elementi fondamentali nel rapporto tra apprendente e educazione linguistica (Bartoli Kucher 2019, 127-32; Bartoli Kucher 2023, 30-45).

*Fiore*,<sup>1</sup> il lungometraggio del 2016 del regista di *Ali ha gli occhi azzurri*<sup>2</sup> racconta il carcere minorile di Roma in cui maschi e femmine si vedono solo attraverso le sbarre perché vivono in sezioni separate. Gli sguardi di Dafne e Josh si incontrano solo perché le loro celle stanno l'una di fronte all'altra: nel carcere per minori rappresentato dal film di Giovanni, la privazione della libertà diventa anche privazione dell'amore.

*Mare Fuori*,<sup>3</sup> la serie televisiva nata per Rai 2 nel settembre 2020 e diventata virale su Netflix, ha avuto 1,3 milioni di spettatori con picchi di ascolto fra i 15 e i 24enni, proprio nella fascia d'età che copre sia gli apprendenti delle scuole superiori che gli insegnanti in formazione. La serie racconta tanti adolescenti che, nel carcere minorile di Nisida, scontano gli errori commessi. Dalle mura della casa di rieducazione a picco sul mare, hanno però la possibilità di guardarsi dentro, di crescere, di innamorarsi, alcuni di loro di cambiare. Il comandante di polizia penitenziaria e la direttrice sono convinti del ruolo rieducativo della struttura penitenziaria e riescono a inculcare in alcuni dei giovani detenuti nuovi valori e la speranza di un futuro diverso, valorizzando il rispetto della dignità umana, quindi anche le opportunità di condivisione dei giovani detenuti con i loro compagni.

---

**1** *Fiore*, 2016, regia di Claudio Giovanni, 110', con Daphne Scoccia, Josciua Algeri, Valerio Mastandrea.

**2** Per *Ali ha gli occhi azzurri* (2012, 94', Italia, con Nader Sarhan, Stefano Rabatti, Brigitte Apruzzesi) Giovanni ha ricevuto il Premio Speciale della Giuria e il Premio alla Miglior opera prima e seconda al Festival Internazionale del Film di Roma, il Premio FICE e il Premio Mario Verdone; è stato candidato ai Nastri d'argento come miglior film ed è stato presentato in concorso al Tribeca Film Festival.

**3** *Mare Fuori*, 2020, regia di Carmine Elia, Italia, 50 episodi, con Carolina Crescentini (la direttrice Paola Ricci), Carmine Recano (il comandante Massimo), Valentina Romani (Naditza), Nicolas Maupas (Filippo), Massimiliano Caiazza (Carmine Di Salvo), Giacomo Giorgio (Ciro Ricci), Maria Esposito (Rosa Ricci).

Far entrare le e gli apprendenti di italiano nel carcere attraverso i film su citati può rappresentare un'officina di rielaborazione di esperienze di vita, parallelamente alla riflessione metalinguistica e interculturale.

## 2.1 *Fiore*

Non è facile rieducare, reinserire un'adolescente come Dafne, sbandata e ribelle, cresciuta senza madre, con un padre che ha conosciuto da vicino la galera, tra rapine di smartphone in metropolitana e alloggi di fortuna. L'adolescente è sempre stata ai margini della vita, ha sempre vissuto da esclusa. Gli spettatori e le spettatrici che entrano nell'ala femminile del carcere minorile di Roma, seguono la storia dell'amore prigioniero di Dafne e Josciua (chiamato anche Josh), un giovane arrestato come lei per rapina, la cui interlingua racconta l'hinterland milanese e le radici meridionali. Giovannesi e gli sceneggiatori del film, che hanno scoperto Daphne Scoccia (l'interprete della sua omonima Dafne) mentre serviva ai tavoli di una trattoria romana, hanno trascorso sei mesi dentro al carcere minorile, scoprendo non solo ragazzi difficili, ma soprattutto «ragazzi innamorati in un posto in cui i cattivi sono quelli che impediscono il loro amore» (intervista a Giovannesi, online).<sup>4</sup> Gli spettatori e le spettatrici di *Fiore* sono invitati a riflettere sul dramma di una ragazzina appena uscita dalla comunità, che invece di tornare a casa e ritrovare la famiglia, viene portata nel carcere minorile di Roma perché di nuovo colta in flagrante durante il furto di un cellulare.

«DICEMBRE» recita la didascalia che scandisce il tempo di Dafne nella palazzina femminile del carcere in cui resta sola quando tutte le altre detenute sono a colloquio con i propri familiari. Il padre non è mai raggiungibile durante le prime settimane del mese. Nel frattempo, dalle finestre di una cella dove è stata rinchiusa in isolamento per aver minacciato anche fisicamente le sue compagne, Dafne conosce Josh e si lega a quel coetaneo dolce e tracotante, a cui racconta di non avere nessuno che la aspetta fuori. Quando finalmente riesce a trovare il padre - interpretato da Valerio Mastandrea, uno dei pochi attori professionisti del film, che per *Fiore* ha ricevuto il David di Donatello 2017 come miglior attore non protagonista - e gli dice che l'educatrice vorrebbe parlare con lui di un progetto, la ragazza subisce un'ulteriore delusione:

---

<sup>4</sup> <https://www.comingsoon.it/film/fiore/53248/video/?vid=23601>; <https://www.youtube.com/watch?v=D10aOYrtUfI>.

DAFNE Mi manca ancora un anno, ma se chiedo l'affidamento in casa co' te, posso uscire da qua  
PADRE Io non m'á sento de pijarmi un impegno del genere adesso. Non c'ho da lavora'. So' a casa sua. (*Fiore*, 30'10")

All'ora di colloquio il padre di Dafne è venuto con la nuova compagna Stefania e il suo bambino.

Attraverso i primi piani sullo sguardo di Dafne, Giovannesi racconta la rabbia, l'orgoglio ferito, l'amore, la speranza, la delusione della ragazza. Le inquadrature raccontano la densità di emozioni vissute anche nel contenimento degli spazi del carcere. Daphne Scoccia e Josciua Algeri sono i due attori esordienti, le cui storie di vita sono (in parte) simili a quelle raccontate nel film, girato in un carcere dell'Aquila, in parte con detenuti e poliziotti veri.

Lavorare in una classe di lingua straniera anche solo con alcune scene del film (la prima in cui Dafne apre la finestra della cella in cui è stata rinchiusa e attraverso le sbarre conosce Josh; la seconda in cui la ragazza, dopo settimane di solitudine, ha il primo colloquio col padre che non è disponibile a portarla a casa della compagna) consente agli apprendenti di italiano come lingua straniera o seconda di capire e raccontare storie della vita reale (Bartoli Kucher 2019, 13-15 e 24-9).

Storie i cui protagonisti usano un registro linguistico semplice, familiare: come è noto, il film riprende gli usi comunicativi della società. Storie che in questo caso consentono agli apprendenti di scoprire anche l'ampio spazio linguistico dell'italiano in cui il dialetto romano del padre e quello di Dafne convivono con l'interlingua di Josh e della compagna rumena del padre, quell'angelo che a lui ha offerto un posto in casa, ma per Dafne posto non ne ha.

STEFANIA Casa mia è piccola. C'è camera nostra e poi del ragazzino. (*Fiore*, 30'22")

Non sono i nuovi descrittori del *Volume Complementare* del QCER, attraverso la scala *Esprimere un'opinione, un commento personale rispetto ai testi creativi e letterari* a prevedere la capacità degli apprendenti di esprimere emozioni, collegando gli eventi di una storia a eventi simili di cui hanno fatto esperienza? (Consiglio d'Europa 2020, 114).

Che il cinema sia lo strumento glottodidattico per eccellenza, non abbiamo bisogno di ripeterlo (Rossi 2020, 9-15). In questa sede vogliamo rileggere le coordinate della didattica del cinema collocandole nella prospettiva dell'ECG, perché crediamo che il modo migliore per preparare gli studenti al futuro - a scuola e all'università - sia proprio quello di cercare di attrezzarli con strumenti adatti ad affrontare la quotidianità. Per questo riteniamo fondamentale il ruolo della

formazione degli insegnanti: affinché l'educazione linguistica agisca anche sulla sensibilità degli apprendenti «sulla [loro] capacità di percepire e riconoscere la diversità - linguistica e non solo - come una risorsa» (Zadra 2023, 69).

## 2.2 *Mare fuori*

Capire una storia e saperla raccontare rappresenta un impulso imprescindibile per ogni atto comunicativo, rendendo al contempo operativo quell'orientamento all'azione e alla produzione di cui parlano il QCER, il *Volume Complementare* e i nuovi descrittori. Se gli apprendenti lavorano con piacere su temi, testi e compiti specifici, questo di solito genera in loro emozioni positive. Se insegnanti e studenti portano nel processo educativo ciascuno la propria esperienza, diventano co-apprendenti e questo genera motivazione; partecipare attivamente genera *empowerment* negli apprendenti, e questo arricchisce il processo educativo (Mercer, Dörnyei 2020, 144, 160).

*Mare fuori* è stato un enorme successo televisivo, perché ha raccontato al pubblico che la speranza di riscatto esiste, come dice ad uno dei ragazzi il comandante di polizia penitenziaria Massimo, interpretato da Carmine Recano: «le cose belle che ti aspettano fuori, non buttarle via». Lui stesso lo fa con tanti protagonisti della storia, nel cui passato si entra attraverso flashback che fanno luce sui contesti che li hanno portati a sbagliare: furti, rapine, camorra.

La struttura narrativa di *Mare Fuori*, nata dalla sceneggiatura di Cristiana Farina e Maurizio Careddu è stata il primo dei fattori determinanti per il successo della serie. Il secondo fattore vincente è stato il cast di giovanissimi attori per lo più esordienti, diventati idoli dei teenager, e naturalmente la colonna sonora *O mar for* cantata da Matteo Paolillo, che ha ricevuto il Disco di Platino e conta già 35 milioni di streams. Un fondamentale fattore vincente della serie sono i temi, che oscillano tra realismo sociale e crudeltà anche linguistica. Molti sono i dialoghi sottotitolati, perché condotti in napoletano. Da quando è uscita la serie TV, i *tutorial* di YouTube per imparare il napoletano, non si contano.

Non ci sono eroi nel mondo di *Mare fuori*. Ma, come dice nella prima stagione della serie la direttrice Paola al giovane di buona famiglia milanese Filippo, promessa del pianoforte, finito in carcere per aver causato involontariamente la morte di un amico, stupito e offeso per la diversità dei ragazzi reclusi nello stesso luogo toccato a lui: «Un giorno imparerai pure qualcosa da loro».

Studi empirici sull'attuale formazione universitaria raccontano la difficoltà degli studenti a sviluppare il pensiero critico, ad acquisire le competenze necessarie alla partecipazione sociale (Zadra, Fazzi 2002, 1531).

Ecco perché, dopo aver visto scene scelte di film come *Fiore o Mare fuori*, riteniamo utile sollecitare le riflessioni individuali degli apprendenti sotto forma di testi riflessivi orali e scritti:

Through effective reflection, students can engage in an examination of their personal opinions, attitudes, and positionalities; explore their relation to others and the work in which they are engaged; and bridge their day-to-day interactions with individuals to broader social and cultural issues. (Deardoff 2011, 75)

### 3 Diari riflessivi

I diari riflessivi raccolgono produzioni degli apprendenti in un certo periodo di tempo su un determinato progetto (Moon 1999; 2004). La scrittura di un diario riflessivo, dopo la visione, l'ascolto e la discussione in lingua straniera di un testo filmico, può avere il ruolo di documentare e registrare i pensieri degli apprendenti su quanto visto e ascoltato, e quindi di farli ragionare, tornando più volte e in diverse fasi sui testi letti, o ascoltati e visti (Zadra 2022, 108-9).

Ai nostri studenti, durante la lettura/visione/ascolto di testi multimodali chiediamo e abbiamo chiesto di riflettere sulle proprie impressioni di lettura e/o di visione, per dare ordine ai propri pensieri; di collegarle con le proprie esperienze di vita, dando poi voce al proprio io narrante.

Abbiamo spesso incoraggiato le studentesse e gli studenti a condividere i loro diari riflessivi. La scrittura riflessiva diventa consapevolezza se si discute sui diari all'interno di piccoli gruppi di apprendenti per esempio. La condivisione è (stata) un momento molto importante, perché permette di accedere a conoscenze ed esperienze che lasciano spazio alla riflessione individuale, alla creatività e all'incontro con l'Altro.

Si tratta di un modo di agire che non si acquisisce in maniera meccanica, senza aderirvi: questo tipo di comportamento personale ha veramente un senso solo se «rispond[e] a convinzioni profonde e a valori di cui ognuno può appropriarsi e a scelte di vita fondanti» (Beacco 2018, 2).

Lavorare in una classe di lingua straniera con lungometraggi e serie TV sul carcere, promuovendo valutazioni autoriflessive può influenzare positivamente l'atteggiamento e le opinioni degli studenti universitari, quindi potenziare le competenze interculturali e le future attività didattiche degli insegnanti in formazione (Deardoff 2011, 72-7).

Spiegare che cosa è piaciuto di un film, di una serie cinematografica, descrivere i personaggi, indicare in lingua straniera con chi ci si identifica, collegare alcuni aspetti dell'opera alla propria esperienza, mettere in collegamento sentimenti ed emozioni personali

con il testo visto e ascoltato sono proprio i concetti chiave che possono essere resi operativi a partire dai nuovi descrittori del QCER, creando negli apprendenti quel coinvolgimento associato all'azione che li rende attori del proprio processo educativo (Mercer, Dörnyei 2020, 3-9).

#### 4 Per concludere

È così che la classe di lingua straniera può essere vissuta come uno spazio terzo emergente (Kramersch 2009, 237), la lezione di lingua una situazione in cui possono verificarsi esperienze di alterità, in cui si osservano prospettive diverse e si impara a relativizzare il proprio sguardo sul mondo. Se gli apprendenti imparano a mettersi nei panni degli altri, relativizzando i loro punti di vista, la classe diventa il luogo più idoneo a fare educazione alla cittadinanza globale (OECD 2016, 6). Un atteggiamento che Nussbaum definisce 'immaginazione narrativa':

The ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. (Nussbaum 2010, 95-6)

#### Bibliografia

- Bartoli Kucher, S. (2019). *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*. Pisa: Pacini.
- Bartoli Kucher, S. (2023). «Imparare l'italiano con i testi multimodali». Cerkvenik, M.; Zudič, A.N. (a cura di), *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple*. Capodistria: Edizioni Unione Italiana; Trieste: Università Popolare di Trieste, 41-66.
- Beacco, J.C. (2018). «Esiste una competenza di comunicazione interculturale?». Nikou, Ch. (éd.), *Enseigner la langue et la culture françaises: construire des ponts socio-humanistes= Actes du 9e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français* (Athènes, 20-23 octobre 2016), vol. 1. Athènes, 33-44
- Benucci, A.; Da Pra, L.M.G.; Grosso, G.I.; Monaci, V.; Trotta, G. (2021). *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*. Roma: Aracne Editrice.
- Benucci, A.; Grosso, G. (2017). *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Roma: Aracne Editrice.
- Consiglio d'Europa (2020). «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». Barsi, M.; Lugarini, E.; Cardinaletti, A. (a cura di), *Italiano LinguaDue*, 12, 2.
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A. Rosa (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.



- Deardoff, D.K. (2011). «Assessing Intercultural Competence». *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Kalantzis, M.; Cope, B. (2012). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge, 9-37.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). «From Communicative Competence to Symbolic Competence». *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-52.
- Kramersch, C. (2009). «Third Culture and Language Education». Cook, V.; Wei, L. (eds), *Contemporary Applied Linguistics*, vol. 1. London: Continuum, 233-54.
- Martari, Y. (2019). *Insegnare italiano L2 con i mass media*. Roma: Carocci.
- Mercer, S.; Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: University Press.
- Moon, J.A. (1999). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: University Press.
- OECD (2016). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World*. Paris: OECD Publishing.
- Rossi, F. (2020) «Introduzione. Cinema italiano e glottodidattica». Diadori, P.; Carpicci, S.; Caruso, G. (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci.
- Taviani, G. (2007). «Inventare il vero. Il rischio del reale nel nuovo cinema italiano». *Allegoria*, 57. <https://www.allegoriaonline.it/105-inventare-il-vero-il-rischio-del-reale-nel-nuovo-cinema-italiano>.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la Linguistica Educativa*. Roma: Carocci.
- Zadra, C. (2022). «Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali». Bartoli Kucher, S.; Iurlano, F. (a cura di), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*. Berlino: Peter Lang, 103-16.
- Zadra, C.; Fazzi, L. (2021). «Reflective Learning Practices in Higher Education». *Scuola democratica*, 3, 527-46.

