

APPRENDIMENTO LINGUISTICO E SCHERMI: UN PERCORSO DIDATTICO TRA LETTERATURA, CINEMA E GIUSTIZIA SOCIALE

This contribution documents a teaching experience conducted in the fifth grade of an Italian Liceo Linguistico, centered around the novel *Como agua para chocolate*. It aims to investigate 1) how the use of a novel and its cinematic adaptation can promote meaningful foreign language learning; 2) what linguistic, cultural and civic skills can emerge from a task-based curriculum that addresses social relevant issues. These activities were designed to foster the use of Spanish (and its varieties), visual literacy and critical reflection. The analysis suggests strong students engagement, the develop of strong (meta)linguistic skills, and increased social awareness. The experience presents itself as a concrete and replicable example of the integration of language, literature and audiovisual media, transforming storytelling into a privileged path to develop not only competent speakers, but also aware citizens.

● Chiara Falcone
| Università degli
Studi di Milano



Chiara Falcone è
dottoranda presso
l'Università degli Studi
di Milano presso il
Dipartimento di Lingue,

Letterature, Culture e Mediazioni. I suoi
interessi di ricerca si concentrano sulla
linguistica e la didattica della lingua
spagnola, coinvolgendo al contempo
i campi degli studi letterari, culturali
e sociali.

Introduzione

La glottodidattica contemporanea è chiamata a integrare la dimensione linguistica, culturale e critica, superando una concezione meramente grammaticale dell'apprendimento. In questa prospettiva, il testo letterario non rappresenta solo un oggetto di studio e di analisi estetica, ma diviene uno spazio di costruzione di significati e di negoziazione identitaria e interculturale (Spaliviero, 2020; Ivan-cic et al., 2018). Parallelamente, l'utilizzo dei film in classe consente di ampliare l'esperienza testuale in una dimensione multimodale che coinvolge linguaggio verbale, visivo e sonoro (Fisher & Frey, 2015). Per questo motivo, «confrontare l'arte cinematografica con la letteratura [...] offre l'opportunità di comprendere meglio entrambe le forme e quindi trarne il massimo sviluppo» (Johnson, 1971). In questo senso, allora, l'integrazione tra un testo letterario e il suo adattamento cinematografico può costituire uno strumento didattico particolarmente efficace quando l'obiettivo è sviluppare non solo la comprensione, bensì anche capacità argomentative e interpretative in lingua

straniera, che portano gli studenti a realizzare attività di elaborazione attiva (Butler et al., 2009), confrontando codici diversi per esplicitare inferenze, giustificare interpretazioni e costruire discorsi coerenti su uno specifico tema (Sequero Ventura Jorge, 2015), cioè competenze essenziali per comprendere e analizzare criticamente i messaggi culturali, le informazioni e le questioni etiche (López Valero et al., 2022) a cui i giovani d'oggi sono costantemente esposti.

Il presente contributo documenta un'esperienza didattica realizzata in una classe quinta di un liceo linguistico italiano a partire dalla lettura estiva del romanzo di Laura Esquivel, *Como agua para chocolate* (1989, ed. 2015)¹, e dal suo adattamento cinematografico diretto da Alfonso Arau (1992). L'obiettivo, attraverso una metodologia *task based*², è stato lo sviluppo integrato di 1) una competenza argomentativa in lingua spagnola, 2) una maggiore sensibilità nei confronti del tema della varietà linguistica, nel caso specifico, della varietà messicana³, 3) l'alfabetizzazione visiva, 4) l'interpretazione critica dei messaggi culturali.

Il percorso formativo

L'unità didattica qui presentata ha coinvolto 22 studenti di livello intermedio (B2) per un totale di 12 ore curriculari dell'insegnamento di lingua e letteratura spagnola.

Nella Tabella 1, si riporta una sintesi delle diverse fasi di lavoro:

La prima fase prevedeva la lettura di estratti selezionati, al fine di individuare i nuclei tematici centrali dell'opera, così riassunti: **desiderio individuale vs. autorità familiare, passione vs. repressione, tradizione vs. libertà personale**. In piccoli gruppi, gli studenti hanno formulato una prima ipotesi interpretativa, a partire da domande-guida fornite dalla docente, in cui era richiesto di associare citazioni e riferimenti espliciti al testo. In questo modo, si supera la concezione di semplice riassunto del testo, e si attivano meccanismi di interpretazione più profonda e opportunamente motivata (Terracini, 1974). Successivamente, gli studenti hanno lavorato da un punto di vista linguistico, svolgendo esercizi di uso guidato di strutture grammaticali (ad esempio, connettori e congiunzioni), di *brainstorming* del lessico valutativo (aggettivi, avverbi, sostantivi che esprimono valore) e *rephrasing*.

La fase due è dedicata alla visione del film, organizzata in sequenze parallele ai brani letti. In un primo momento, gli studenti hanno compilato una griglia di osservazione strutturata in cui era esplicitamente indicato loro di soffermarsi sull'uso del colore, sulla tipologia di inquadrature, sulla funzione della musica e sull'utilizzo della varietà messicana dello spagnolo.

«Si supera la concezione di semplice riassunto del testo, e si attivano meccanismi di interpretazione più profonda e opportunamente motivata.»

A partire da questi elementi, la richiesta era quella di individuare differenze e/o similarità rispetto al testo scritto, non solo dal punto di vista contenutistico, ma anche stilistico e rappresentativo, esprimendo le proprie idee attraverso le strutture linguistiche precedentemente approfondite.

A questo punto, ogni gruppo è stato invitato a stabilire quale versione (letteraria o cinematografica) risultasse più efficace a rappresentare uno di temi fondamentali dell'opera (assegnato casualmente), preparando una breve argomentazione orale da condividere con il resto della classe. In questo modo, la presa di decisione e la giustificazione hanno contribuito alla realizzazione di un task autentico (Jackson, 2022) in cui negoziare significati.

La terza fase costituisce il ponte in cui gli studenti provano ad utilizzare quanto hanno appreso per comprendere ciò che li circonda, al di fuori del contesto scolastico e al di fuori dell'attività in sé per sé. Ad ogni gruppo, sono infatti stati forniti materiali di varia natura (articoli di periodici, testi di canzoni, articoli sul web) che trattano tematiche affini, come l'oppressione familiare o il desiderio di libertà giovanile, al fine di analizzare lo stile comunicativo utilizzato nella lingua non letteraria in senso stretto. Lo scopo non è introdurre un nuovo elemento

- 1 *Como agua para chocolate* (1989) è il primo romanzo della scrittrice messicana Laura Esquivel. L'opera è ambientata durante la rivoluzione messicana (1910-1920) e unisce amore, cucina, storia e magia: infatti, racconta la storia di Tita, una giovane ragazza messicana che, secondo la rigida tradizione familiare, essendo la figlia minore, è costretta a badare a sua madre, Mamá Elena, rimasta vedova. Ciò le impedisce di sposarsi con il giovane Pedro, il quale, finisce per sposare la sorella maggiore per rimanere vicino alla sua amata. Tita esprime i suoi sentimenti attraverso la cucina, dando vita a veri e propri episodi che si iscrivono perfettamente nella cornice del cosiddetto realismo magico.
- 2 Il metodo *task based* risulta particolarmente rilevante perché si basa su una logica di organizzazione dell'apprendimento attorno a compiti comunicativi significativi che richiedono un uso autentico della lingua (Jackson, 2022).
- 3 La scelta del romanzo messicano, seppur ricada nel canone minuto e limitato alla produzione letteraria del Novecento latinoamericano, è un tentativo di uscire dal canone peninsulare, ampiamente diffuso, radicato e articolato, che domina i programmi curriculari e i manuali in uso (Calef, 2014).

	Obiettivo	Compito
Fase 1	Costruzione del problema interpretativo	1) Lettura guidata e formulazione di ipotesi 2) Laboratorio linguistico sull'argomentazione
Fase 2	Visione guidata e alfabetizzazione visiva	3) Scheda di osservazione strutturata 4) Compito decisionale comparativo
Fase 3	Confronto con la propria realtà	5) Ricerca di materiale
Fase 4	Compito finale	6) Compito conclusivo
Fase 5	Valutazione	

Tab. 1

Fasi dell'unità didattica

Indicatore di competenza	Descrizione ispirata al QCER	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Comprensione globale	Comprendere i temi principali e le informazioni chiave di un testo	Individua alcune informazioni principali	Individua i temi principali, coglie relazioni	Identifica i temi principali e secondari, comprende sfumature e implicazioni, e ricollega elementi trasversali al racconto (es. contesto storico)
Comprensione dettagliata	Individuare dettagli rilevanti e impliciti	Riconosce dettagli semplici o si limita alla comprensione globale	Riconosce dettagli e inferenze	Coglie dettagli impliciti, significati sottintesi e ricollega elementi trasversali al racconto (es. contesto storico)
Interpretazione critica	Capacità di spiegare significati impliciti e motivare	Riesce a esprimere opinioni poco articolate	Motiva le interpretazioni con riferimenti concreti	Motiva le interpretazioni e collega i contenuti con approfondimenti ulteriori
Alfabetizzazione visiva	Comprendere elementi visivi e simbolici a partire dal film	Nota alcuni elementi visivi superficiali	Analizza il contenuto in maniera coerente	Analizza in modo approfondito e coglie dettagli significativi
Struttura del discorso	Organizzazione logica di testi e discorsi	Organizza frasi semplici con coerenza limitata	La lingua è chiara e coerente	La struttura è chiara, caratterizzata da coerenza e coesione profonde
Uso della lingua	Correttezza e adeguatezza linguistica	Errori frequenti e articolazione limitata	Usa connettori e lessico adeguato, con pochi errori	Uso accurato, ricco e variegato di lessico e sintassi
Capacità argomentativa	Sostenere tesi e giustificare opinioni	Esprime opinioni in modo semplice e poco approfondito	Motiva tesi e propone argomentazioni	Argomenta criticamente, confronta più dati e fonti contemporaneamente
Competenza interculturale e di mediazione	Comprendere contenuti culturali e collocare la discussione anche in epoca contemporanea	I collegamenti risultano limitati	Crea collegamenti chiari e pertinenti, seppur non estremamente approfonditi	Crea collegamenti approfonditi, propone riflessioni critiche e personali

Tab. 2

Griglia di (auto)valutazione

«Progettare percorsi che mettano gli studenti nella condizione di interpretare, confrontare, argomentare e mettersi in discussione significa promuovere un'educazione linguistica autentica, in grado di coniugare competenza comunicativa, pensiero critico e consapevolezza culturale.»

mediatico da comparare al testo o al film, bensì comprendere come avviene la narrazione (dal punto di vista linguistico) nella vita reale, e provare a individuare pattern linguistici/stilistici comuni ai diversi generi testuali a cui gli studenti sono costantemente esposti.

L'unità didattica si conclude con la redazione di un saggio argomentativo, la cui traccia è riassumibile nella domanda «La tradizione familiare, come quella rappresentata in *Como agua para chocolate*, si può considerare un valore da preservare o una forma di oppressione da criticare?». In questo modo, agli studenti è chiesto di formulare una tesi chiara, integrare

almeno due riferimenti testuali e/o filmici, utilizzare connettori argomentativi diversi e includere riflessioni critiche sui messaggi culturali, anche in rapporto all'epoca contemporanea.

La valutazione

La valutazione che ne è conseguita è sorta dall'unione di due elementi: 1) una rubrica analitica, raccolta dall'insegnante nel corso delle diverse fasi, in cui venivano annotati punti di forza, limiti e commenti sullo svolgimento delle attività, nonché l'evoluzione linguistica (in termini di profondità lessicale e sintattica); 2) un'autovalutazione, a partire da una griglia strutturata (Tab. 2) che posiziona lo studente su diversi livelli di competenza, unendo aspetti di comprensione, produzione e mediazione. La stessa griglia è stata utilizzata dalla docente per orientarsi nel giudizio⁴.

I risultati emersi dalla valutazione hanno mostrato un aumento progressivo della competenza linguistica, una profonda maturità interpretativa, coinvolgimento attivo in tutte le fasi per tutti gli studenti, un interesse solido nei confronti dei contenuti trattati. La richiesta di utilizzare la stessa metodologia per il resto dell'anno scolastico è ritenibile un sintomo di efficacia metodologica, che conferisce *agency* e protagonismo allo studente lungo tutto il processo di apprendimento.

Discussione e conclusioni

Il percorso didattico presentato in questo contributo ha mostrato come l'integrazione strutturata tra testo letterario e adattamento cinematografico possa costituire un dispositivo efficace per lo sviluppo di competenze linguistiche, argomentative e critiche nella lingua straniera. L'esperienza condotta a partire da *Como agua para chocolate* ha evidenziato che la narrazione, quando inserita in una progettazione coerente e orientata ad un compito comunicativo autentico, come prevede l'approccio *task based*, diventa uno spazio privilegiato per l'uso attivo della lingua e per la costruzione di significati complessi.

Dal punto di vista linguistico, la progressione delle attività ha favorito un miglioramento osservabile nella qualità dell'argomentazione in L2, maggiore chiarezza nella formulazione della tesi, uso più consapevole di elementi sintattici e lessicali,

e maggiore coerenza macrostrutturale dei testi prodotti. Parallelamente, il confronto sistematico romanzo-film ha permesso di sviluppare competenze di alfabetizzazione visiva e di interpretazione critica dei messaggi culturali: l'analisi guidata, infatti, ha reso esplicito il carattere costruito della narrazione audiovisiva, favorendo una lettura meno ingenua dei media. In questo senso, il film non ha avuto una funzione illustrativa, ma ha agito come elemento di problematizzazione (Balboni, 2004), costringendo gli studenti a rivedere, confrontare e giustificare i propri giudizi.

Dal punto di vista educativo, l'esperienza mostra come la didattica della lingua e della letteratura possa contribuire alla formazione di cittadini critici e consapevoli: i temi affrontati nell'opera hanno stimolato riflessioni che vanno oltre l'ambito strettamente linguistico, confermando la funzione etica e formativa della letteratura per la crescita personale e civica degli apprendenti.

Pur trattandosi di un caso di studio circoscritto, il modello proposto risulta potenzialmente trasferibile ad altri contesti linguistici, nonché ad altre opere letterarie dotate di adattamento audiovisivo, ad altri livelli scolastici o ad altre finalità comunicative, che meriterebbero ulteriori studi.

In conclusione, l'esperienza documentata conferma che l'integrazione consapevole tra lingua, letteratura e cinema (Bartoli Kucher, 2020) non rappresenta un semplice arricchimento metodologico, ma una scelta didattica capace di indicare in profondità sulla qualità dell'apprendimento. Progettare percorsi che mettano gli studenti nella condizione di interpretare, confrontare, argomentare e mettersi in discussione significa promuovere un'educazione linguistica autentica, in grado di coniugare competenza comunicativa, pensiero critico e consapevolezza culturale.

⁴ La pratica dell'autovalutazione è comune all'interno della classe, la quale, all'inizio dell'anno, ha dedicato alcune ore al chiarimento degli obiettivi (di competenza, di contenuto) per l'intero anno.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P. (a cura di). (2004). Educazione letteraria e nuove tecnologie. UTET Libreria.

Bartoli Kucher, S. (2020). Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, (2), 512-522.

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger, H. L. (2009). Using Popular Films to Enhance Classroom Learning. *APS (a Journal of the Association for Psychological Science)*, 20(9), 1161-1168.

Calef, P. (2014). Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché. come. *RICOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1(1), 133-141.

Esquivel, L. (2015). Como agua para chocolate. Debolsillo.

Fisher, D., & Frey, N. (2015). Using video and film in the classroom. In D. Fisher, & N. Frey, *Engaging the adolescent learner* (pp. 96-105). International Literacy Association.

Ivancic, B., Puccini, P., Rodrigo Mora, M. J., & Turci, M. (a cura di). (2018). Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto. Quaderni del CeSLiC. Atti di convegni CeSLiC (Vol. 6). CeSLiC.

Jackson, D. O. (2022). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.

Johnson, T. (1971). Using film in the classroom. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English (pp. 1-16). ERIC.

López Valero, A., Encabo Fernández, E., & Moreno Muñoz, C. (2022). Didáctica de la lengua y de la literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos educativos*, (5), 31-40.

Sequero Ventura Jorge, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, (21), 30-53.

Spaliviero, C. (2020). Educazione letteraria e didattica della letteratura. Edizioni Ca' Foscari.

Terracini, L. (1974). Sulla didattica della letteratura. *Belfagor*, 29(4), 369-387.