

JUAN MANUEL FUSTES

POSIZIONI NELL'INCORPORAZIONE ALLA LINGUA DELL'ALTRO:  
UNA VISIONE DELL'AMMISSIONE DEL SOGGETTO  
ALL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

**1. Introduzione**

Come brevissima presentazione delle linee di ricerca che stiamo per introdurre, possiamo indicare una strada che viene percorsa da qualche decennio in alcune università sudamericane. Più specificamente, corrisponde al nostro lavoro nella linea Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (Instituto de Educación) e all'insegnamento e all'incipiente ricerca al Centro de Lenguas Extranjeras (CeLEx), entrambe unità della Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República).

La strada alla quale ci riferiamo è quella degli studi di linguistica in Uruguay, poiché è dalla linguistica che derivano queste prospettive che si proiettano a loro volta sulle teorie dell'insegnamento e dell'apprendimento, con particolare riferimento alle lingue straniere. La linguistica in Uruguay beneficiò della presenza, tra il 1950 e il 1963, di Eugen Coșeriu (nato nell'attuale territorio moldavo), linguista che portò dall'Italia (dove si formò come tale) gli sviluppi e le discussioni della linguistica europea<sup>1</sup> e, soprattutto, la sua *forma mentis*. Grazie al rigore scientifico, alle iniziative e agli studi specifici di altri linguisti che succedettero Coșeriu all'Universidad de la República (Montevideo-Uruguay), giungemmo agli anni '80 (Behares 1980) con una quantità considerevole di studi linguistici che mettevano in questione le realtà più fisse dell'immaginario linguistico uruguayano (Barrios 1999; Behares 2007).

\* Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

<sup>1</sup> A Montevideo Coșeriu scrisse molti dei suoi testi carichi di sostanza teorica ed influenti nella linguistica ispanica, principalmente quelli in cui discuteva le dicotomie saussuriane: *Sistema, norma y habla* (COSERIU 1952); *Sincronía, diacronía e historia* (ID. 1958), tra gli altri.

Grazie alle riflessioni sulle situazioni conflittuali laddove quell'immaginario stentava a reggere (fu il caso della situazione del confine Uruguay-Brasile, zona in cui una varietà di portoghese è lingua materna degli abitanti uruguaiani, come segnalato da Rona 1959), avemmo l'occasione di porre certe domande riguardanti la posizione del parlante in generale e in particolare di fronte all'insegnamento della lingua in ambito scolastico<sup>2</sup>. Grazie all'affinità con il pensiero francese, che diede prodotti come lo strutturalismo, la psicanalisi e l'analisi del discorso, e grazie agli sviluppi che queste correnti ebbero in Brasile, con le prospettive sull'acquisizione del linguaggio (Guimarães De Lemos 1992), riuscimmo a creare delle sintesi teoriche che, nel corso degli anni, ci consentirono di arrivare fin qui a porre il problema dell'italiano come lingua straniera nei contesti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Anche se terremo in mente le situazioni di acquisizione da parte di adulti universitari dell'italiano come lingua straniera, ci astrarremo il più possibile da queste particolarità per inoltrarci in alcune riflessioni prettamente teoriche.

Riteniamo che, nel contesto fiorentino del socio-pragmatismo cognitivista nell'insegnamento delle lingue straniere, questi percorsi teorici potranno sembrare dissonanti e magari anche inapplicabili. Ma l'applicabilità – lo sappiamo bene – non è un problema da premettere o da anticipare.

## 2. Lingua e soggetto

### 2.1. Distanze tra la langue saussuriana e la lingua italiana (o le lingue particolari)

Una delle prime difficoltà da affrontare quando vogliamo trattare le questioni dell'insegnamento o dell'apprendimento della *lingua* riguarda i contrasti tra i termini nel senso corrente e quello adottato in teorie particolari, nonché le divergenze tra le varie teorie. Con il termine *lingua*, la tradizione più classica ha sempre riconosciuto un sistema chiaramente individuabile, un insieme i cui elementi possono essere identificati, così come possono essere identificati gli elementi che non ne fanno parte. Di solito si pensa alle lingue che hanno una letteratura e una scrittura affermate: l'italiano, lo spagnolo, il romeno, il francese, il tedesco, l'inglese, ecc. Ma potrebbero essere considerate lingue anche i dialetti minoritari, privi di forma scritta, purché possano essere visti come un sistema o un insieme<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Va ricordato che in quelle zone del nord dell'Uruguay i bambini ricevevano lo stesso trattamento nel primo anno di scuola del resto dei bambini dell'Uruguay: essi erano trattati da monolingui in spagnolo mentre erano parlanti di una varietà arcaica e rurale di portoghese (BEHARES 2007).

<sup>3</sup> Si pose già questo problema Ferdinand de Saussure nello stabilire la materia della linguistica: «la matière de la linguistique est constituée d'abord par toutes les manifestations du langage

La lettura di Ferdinand de Saussure, specie nei passi in cui presenta il concetto di lingua come contenente allo stesso tempo l'individuale e il sociale (Fustes 2010), consente la concezione della lingua (*langue*) come alterità presente nel singolo parlante. Le lingue particolari ("etichettate"), intanto, restano costruzioni immaginarie, le quali possono diventare oggetto di insegnamento ma sono divergenti rispetto alla *langue* in quanto fondatrice della soggettività e cioè della particolare condizione di parlante che ognuno di noi possiede, anzi, che definisce ognuno di noi. La *langue* opera nel soggetto, o addirittura lo instaura, lo fonda. Questa discussione teorica del soggetto-parlante, posto rispetto alla *langue*, piuttosto che alle lingue come prodotti delle contingenze storiche, è determinante per la considerazione delle questioni dell'insegnamento e dell'apprendimento di una nuova lingua nel didattico.

## *2.2. I rapporti tra soggetto, lingua e sapere*

Il soggetto-parlante, inteso come effetto del linguaggio, deriva dalla strada aperta dalla psicanalisi (principalmente nella sua accezione lacaniana), nella ricerca della concettualizzazione dei conflitti inerenti alla soggettività, al tratto umano o parlante. Ciò implica il riconoscimento di una scissione tra la coscienza e la dimensione inconscia dove i significati sfuggono ma il linguaggio c'è, nella sua sfaccettatura significativa. Questa visione tornò alla linguistica presso autori come Jean-Claude Milner (1978), Paul Henry (1977) o Charles Melman (1992).

L'accettazione di queste basi teoriche implica una lettura a tre livelli o registri della soggettività, con conseguenze sulla concezione del rapporto soggetto-lingua come un'intrecciata *condizione di parlante* (Behares 2006; Fustes 2012):

### *lingua/linguaggio nell'immaginario del parlante:*

Il parlante può definire se stesso come parlante di una lingua, la quale riceve un nome, può indicare se una delle lingue che parla è la lingua madre e le altre sono straniere, può stabilire quando, come e perché ha imparato le altre lingue. Vengono così stretti dei legami con le lingue, entità intangibili e senza unità, ma a questo livello possibili da concepire in base all'unità e alla stabilità con le quali immaginariamente viene concepito il linguaggio. È il registro in cui il parlante dice di sé in rapporto con le lingue.

### *lingua/linguaggio come instabilità e mancanza:*

La lingua è in cambiamento costante, si constatano variazioni, differenze, le quali si appoggiano tutte sul principio dell'arbitrarietà del segno e sulla sua

humain, qu'il s'agisse des peuples sauvages ou des nations civilisées, des époques archaïques, classiques ou de décadence, en tenant compte, dans chaque période, non seulement du langage correct et du "beau langage", mais de toutes les formes d'expression» (SAUSSURE 1916: 20).

instabilità in quanto il legame significante-significato è scioglibile (o addirittura sciolto, almeno in principio). La lingua, piuttosto che come strumento per l'espressione delle idee, si dimostra problematica, sfuggibile, ci si ritrova davanti all'incomunicabilità, alla confusione, al doppio senso, alla battuta inaspettata. Il parlante si trova alla ricerca del sapere mancante. Questa è la dimensione singolare e unica dell'instabilità angosciosa, che non si riscontra solo nei confronti della lingua straniera ma anche della prima lingua.

*lingua/linguaggio come reale impossibile da rappresentare:*

La sostanza linguistica si presenta anche in una sfaccettatura puramente reale, al di là del significante, e impossibile da rappresentare. Sottolineiamo, a questo livello, che la lingua non è soltanto un insieme o un sistema di elementi che hanno una validità in quanto *stanno per* altri elementi, cioè come una pura significazione: la lingua è anche sostanza acustica, corporea, visibile; si tratti di lingua orale, scritta o anche lingua dei segni (naturale per le comunità dei sordi). Questa materialità della lingua è in rapporto con il corpo e con i sensi, ma in una dimensione al di là dei limiti del linguistico. La soggettività è esclusa<sup>4</sup>, è la materia che non si lascia afferrare dalla rappresentazione, è la verità che c'è ma non è dicibile.

Riteniamo che questa definizione vada presa in considerazione nel pensare l'insegnamento della lingua e anche il suo apprendimento (Fernández 2014) o la sua acquisizione, entrambi concetti che possono essere ripensati sotto la luce di un soggetto visto come effetto e non come padrone dello strumento-linguaggio.

### 2.3. *Lingua, soggetto, sapere e insegnamento nel didattico*

Concepriamo *il didattico* (Chevallard 1991; Behares 2004) come il campo di avvenimenti dove i soggetti coinvolti (insegnanti, apprendenti ed altri) hanno a che fare con le discorsività implicite sia nelle loro definizioni soggettive che in quelle delle istituzioni e delle discipline di insegnamento.

Così la lingua nel didattico dovrà essere osservata nelle tradizioni di insegnamento (metodi, elaborazioni come oggetto di insegnamento) e nelle tradizioni di studio (grammaticali, dialettologiche, filologiche, ecc.) nelle quali può essere trovata. È proprio nella misura in cui la lingua può essere concepita come oggetto di insegnamento che può essere vista come un insieme o sistema di conoscenze stabili, il che non coincide necessariamente con il sapere di ogni singolo parlante o della comunità. Possiamo chiamare *conoscenza*, dunque, quella costruzione immaginaria e artificiale della lingua oggetto di insegnamento, mentre possiamo ricorrere al termine *sapere* per designare l'incompiutezza, ciò che si mette in rapporto con la

<sup>4</sup> In termini psicanalitici, forclusa, letteralmente "chiusa fuori".

mancanza, il desiderio e la ricerca. Il *sapere* è la dimensione in cui il parlante non è padrone della lingua ma si ritrova a catturare in continuazione il segno, a cercare di cogliere il senso, a stringere il rapporto tra significante e significato tramite l'interpretazione.

Abbiamo individuato così, in base a questa lettura o approccio teorico, una dimensione in cui tanto il parlante che si autodefinisce madrelingua quanto lo studente che vede come straniera la lingua che sta imparando, e anche tanto l'insegnante quanto l'apprendente, si trovano alla ricerca del senso, della costituzione singolare di un segno linguistico che non è mai completamente suturato (Fustes 2012).

### **3. Apprendimento della lingua *vs.* assorbimento *dalla* lingua**

#### *3.1. Contro l'idea di sequenza o processo*

Una volta accettate le basi che abbiamo appena stabilito per la configurazione del soggetto-parlante, siamo in grado di proporre uno spostamento dal cosiddetto processo di acquisizione di una lingua straniera all'incorporazione del soggetto alla lingua o agli effetti sulla condizione di parlante (Behares 2006). Essendo la lingua un ordine speciale, sovrastante, determinante, non un semplice strumento del quale prendere possesso, possiamo postulare che il soggetto è incorporato alla nuova lingua, comincia a funzionare dentro di essa, inaugura un nuovo spazio o allarga la sua condizione di parlante.

Questo mutamento, verificato nei diversi livelli stabiliti sopra, avviene in momenti non prevedibili e non necessariamente legati al tempo di insegnamento, per cui non è possibile programmare questa incorporazione alla lingua né può essere l'obiettivo finale di alcun ciclo di studi istituzionalizzato.

L'insegnamento deve andare avanti, nonostante l'interrogarsi sugli effetti soggettivi creati dalle azioni didattiche.

#### *3.2. Movimenti: nell'incompletezza, tra la familiarità e la estraneità*

La mancata o incompleta inclusione del parlante anche in quella che lui considera la sua prima lingua offre la possibilità dell'illusione di un nuovo spazio inclusivo dato dalla lingua straniera, il che porta il soggetto alla lingua che gli consentirebbe di dirsi, esprimere, dire meglio (Anderson 2001; Mizubayashi 2011).

La nuova lingua sfida il soggetto nella sua illusione narcisistica ma legata anche alla comodità corporale che lo colloca come padrone di un territorio dove si sente completamente capace di dirsi.

I significanti vengono man mano riconosciuti dal nuovo parlante nella strada inesorabile verso la significazione. Il soggetto vuole che quei significanti dimostrino che possono diventare segni, e cioè, che si associno a un significato. Contemporaneamente quei segni diventano particolarmente sfuggitivi, il che rinvia il soggetto ad una dimensione di angoscia.

Intorno all'asse del desiderio e dell'angoscia si può parlare (e Anderson 1999 ci dà qualche spunto per farlo) della necessità di un incontro e di un confronto nell'incorporazione all'altra lingua. Qui può essere opportuno valersi di concetti come *familiarità* ed *estraneità*. Nel desiderio di cogliere l'ignoto ed attrarlo a sé, la nuova lingua si trova come potenzialità di raggiungere uno spazio ancora non conquistato. La richiesta rivolta a quell'universo da "addomesticare" è una domanda legata alla mancanza che trova un insegnante (visto come parlante pieno) che sarebbe capace di rispondere.

Imparare una nuova lingua è, dunque, destabilizzante: la *familiarità* è legata ai tempi dell'infanzia in cui imparammo la nostra lingua materna, mentre la *estraneità* si prova nello spogliamento che crea il contatto con l'alterità. Questa alterità investe il soggetto in tutti i livelli in cui il linguaggio opera: la designazione del mondo e la comunicazione, la ricerca e la lotta per l'inclusione e la dimensione acustica, sonora, corporea implicata nel contatto con la lingua.

#### 4. Alcune conseguenze per l'insegnamento

Prevedendo l'interrogarsi sulle possibili conseguenze pratiche che una prospettiva di questo tipo potrebbe avere per l'insegnamento, alluderemo brevemente a ciò che non è ancora elaborato, ricorrendo a ciò che semplicemente si riflette nella nostra pratica al Centro di Lingue Straniere (CeLEx) dell'Universidad de la República (Montevideo).

Troviamo come tratti distintivi, ad esempio:

- la distanza stabilita tra il programma socio-pragmatico con finalità certificative (in base al Quadro Comune Europeo) e la proposta di corsi come accompagnamento al contatto del soggetto con la nuova lingua;
- l'importanza concessa all'esposizione, intesa sia come l'esporsi alla lingua che come l'esporsi, l'esibirsi, dove la ricezione e l'emissione si fondono in un unico movimento di confronto davanti alla lingua;
- la scarsa attenzione concessa alla sequenza di apprendimento, la mancanza di fiducia (o addirittura di fede) nella tradizionale costruzione didattica di un edificio della lingua fatto di complessità crescenti;
- vista la negazione teorica dell'apprendimento come processo, ci si dimostra aperti alle diverse cosiddette "strategie di apprendimento", visto che esse

si possono proporre a seconda dei casi singoli e senza accettare una risposta definitiva o un'implementazione generalizzata di un insieme di strategie standardizzate.

- l'insegnamento succede al livello della trasformazione della lingua straniera in oggetto, ma anche nella costante tensione tra l'illusorio prescindere dalla lingua materna (o la previa configurazione di parlante) e lo scambio, il negoziato, la messa in crisi di quella condizione precedente.

Nei fatti, questo orientamento potrebbe non collidere con molte tendenze recenti ma è nutrito da una cornice teorica forte, nel senso che sono fortemente tracciati i concetti di lingua e di soggetto-parlante.

## **5. Conclusioni e possibili continuazioni**

Come si vede, i punti appena segnalati potrebbero costituire interi programmi di ricerca sempre nella prospettiva adottata, sia in linea teorica che in linea pratica. Le conclusioni raggiunte potrebbero comportare conseguenze pratiche per ciò che riguarda la pianificazione o la programmazione dei corsi, nonché per il rapporto tra corsi e valutazioni/certificazioni.

L'unica avvertenza, però, da fare, è che la strumentalizzazione di questo punto di vista corre il rischio di diventare contraddittoria con la posizione adottata a livello teorico, poiché alla base di questa prospettiva c'è una forte riluttanza a proporre ogni sorta di ricetta per il controllo dell'apprendimento, il quale è essenzialmente singolare e imprevedibile. Inoltre, l'idea di apprendimento non è perfettamente compatibile con quella detta come ricerca di ammissione nella nuova lingua, dell'incorporazione alla lingua o dell'assorbimento dalla lingua per l'instaurazione del nuovo parlante.

Gli avvenimenti futuri nella ricerca teorica detteranno la strada da percorrere. Speriamo di avere l'occasione di tornare qui per raccontarvela.

## **Bibliografia**

- ANDERSON, PATRICK, 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- BARRIOS, GRACIELA, 1999, *Minorías lingüísticas e integración regional: la región fronteriza uruguayo-brasileña*, in BEIN, ROBERTO - BLAISTEN, NATALIA - VARELA, LÍA, *Políticas lingüísticas para América Latina*. Actas del congreso internacional (Buenos Aires, 26-29 de noviembre de 1997), Buenos Aires, UBA, II, pp. 85-92.

- BEHARES, LUIS ERNESTO, 1980, *Tres décadas de Lingüística en el Uruguay 1950-1980*, in «Prometeo. Revista Uruguaya de Cultura», II, t. II, 5, pp. 49-57.
- BEHARES, LUIS ERNESTO, 2004, *Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía' didáctica*, in ID. et al., a cura di, *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros Waslala, pp. 11-30.
- BEHARES, LUIS ERNESTO, 2006, *La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas*, in BARRIOS, GRACIELA - BEHARES, LUIS ERNESTO, a cura di, *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*, Montevideo, Udelar-AUGM, pp. 43-52.
- BEHARES, LUIS ERNESTO, 2007, *Portugués del Uruguay y educación fronteriza*, in BROVETTO, CLAUDIA - GEYMONAT, JAVIER - BRIAN, NICOLÁS, a cura di, *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*, Montevideo, ANEP-CEP, pp. 99-171.
- CHEVALLARD, YVES, 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COSERIU, EUGENIO, 1952, *Sistema, norma y habla*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- COSERIU, EUGENIO, 1958, *Sincronía, diacronía e historia*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- FERNANDEZ, ANA MARIA, 2014, *El aprendizaje en cuestión*, Montevideo, Ediciones de la Fuga.
- FUSTES, JUAN MANUEL, 2010, *De Saussure ante los lingüistas del siglo XIX y el problema del sujeto*, in «Cadernos de Estudos Lingüísticos», 52, 1, pp. 55-64.
- FUSTES, JUAN MANUEL, 2012, *Apprendenti e insegnanti davanti alla lingua/linguaggio. Spunti teorici per ritrovare una parità ineliminabile*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», XLIV, 2-3, pp. 335-350.
- GUIMARÃES DE LEMOS, CLAUDIA THEREZA, 1992, *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*, «Substratum», 1, 1, pp. 121-135.
- HENRY, PAUL, 1977, *Le mauvais outil. Langue, sujet et discours*, Paris, Klincksieck.
- MELMAN, CHARLES, 1992, *Imigrantes. Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*, São Paulo, Escuta.
- MILNER, JEAN-CLAUDE, 1978, *L'amour de la langue*, Paris, Seuil.
- MIZUBAYASHI, AKIRA, 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard.
- RONA, JOSE PEDRO, 1959, *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- SAUSSURE, FERDINAND DE, 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.