

CINQUE LEZIONI PER LEGGERE BENE¹

di Yahis Martari

In questo breve saggio proponiamo cinque spunti di riflessione sulla pratica linguistica della lettura come strumento di una didattica della complessità e della ricchezza linguistica, culturale ed esistenziale. Per semplicità di esposizione, in apertura di ogni paragrafo proponiamo un titolo sintetico del contenuto.

1. Una lezione di Henri Meschonnic.

Ogni sapere è fatto di linguaggio. La lettura è lo strumento di ogni conoscenza.

Per il linguista francese Henri Meschonnic, dire teoria e didattica del linguaggio significa dire teoria e didattica della complessità umana. Questo perché Meschonnic² pensa al linguaggio e alla sua teoria non come a una scienza linguistica in senso stretto, oppure come a una filosofia del linguaggio. Piuttosto, la sua è una riflessione sullo statuto delle pratiche linguistiche, cioè sulla capacità di saper vedere e cogliere la lingua nelle pratiche sociali e culturali; una riflessione che passa attraverso tutte quelle discipline che raggruppiamo sotto il nome di scienze umane, includendovi lo studio della letteratura, della filosofia e delle arti figurative. Ma anche la linguistica non sfugge a questa riflessione, e neppure le scienze della vita e della natura possono essere escluse: per esempio lo studio delle metafore della biologia, come suggerisce Meschonnic, è uno degli elementi più importanti della riflessione sul linguaggio. Eppure non c'è coincidenza con nessuna di queste discipline in sé; piuttosto, la teoria del linguaggio, così intesa, è un territorio di sovrapposizione tra tutti questi saperi in cui l'uomo pratica la sua attività semiotica, simbolica, linguistica, attraverso strumenti cognitivi ed emozionali.

Lavorare a una teoria del linguaggio significa dunque cercare di varcare le frontiere delle discipline. Proprio quelle frontiere che individuano da un lato le scienze umane, dall'altro gli studi filosofici, dall'altro gli studi letterari, dall'altra ancora le scienze antropologiche e dell'educazione ecc. Ma Meschonnic non fa tanto un discorso intorno alla transdisciplinarietà: la teoria del linguaggio deve essere considerata, piuttosto, una vera e propria disciplina a sé stante. È il progetto una "teoria critica" che si ponga in opposizione alle teorie tradizionali del linguaggio, settorializzate, frammentate, iperspecializzate e incapaci di avvicinare le scienze umane in una teoria di insieme che ne colga la complessità.

Ciononostante, la fondazione di questa nuova disciplina del linguaggio spetta proprio agli specialisti delle altre discipline; a tutti gli specialisti. Perché se essa fosse isolata, o al margine di tutte le altre discipline, non sarebbe possibile alcun tipo di comunicazione profonda tra i nuclei fondanti delle discipline stesse, e tra le strumentazioni di linguaggio che esse mettono in campo. E proprio su questa via, dunque, stendiamo le

¹ Le idee di questo testo, presentate in forma differente, sono state espresse in «Note sulla didattica della lettura», in *Riforma e didattica*, Falzea, 4/2006, pp. 54-62.

² Meschonnic H. "Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage", in Morin E. *Relier les connaissances*, Seuil, Paris, 1999, pp. 430-434.

seguenti note a partire dalla prospettiva della teoria e della didattica della lettura, cercando di segnalare alcune linee di interesse generale sul leggere come pratica di complessità e comprensione di sé attraverso il linguaggio.

2. Una lezione di Italo Calvino.

La lettura è una pratica a due facce: l'emozione e l'analisi.

Per insistere sul parallelo tra complessità e lettura, sarebbero di certo ugualmente validi molti punti di avvio, perciò dovremo muoverci un po' audacemente, cercando di argomentare qualcosa che un'affermazione di Flannery O'Connor riassume perfettamente: nella lettura, diceva, "si analizza per gustare, ma è altrettanto vero che per analizzare con un minimo di discernimento occorre aver già gustato"³. Leggere è coinvolgimento ingenuo da un lato, dunque, e sguardo analitico dall'altro, come sempre coinvolti in una relazione simmetrica, retroattiva, di reciproca generazione: dal piacere al vedere e dal vedere al piacere.

Ma proviamo a dire tutto questo seguendo un'altra voce, tra le pagine di un romanzo - spesso molto amato dagli studenti e assai discusso dai critici - che di nient'altro parla che non sia la lettura: *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino.

La letteratura, prima di tutto, è sempre un atto verginale, una pratica d'incertezza e di imprevedibilità: leggere senza svelare nulla del meccanismo linguistico e retorico che sottende all'incanto che il testo fa scaturire in noi. Il desiderio, cosciente, di non "svelare il trucco"; proprio come la protagonista femminile di *Se una notte d'inverno un viaggiatore* .

Ludmilla, così si chiama questa Lettrice con la L maiuscola, è coscientemente preda della meraviglia e non vuole per nessuna ragione valicare il muro che separa chi crea il libro da chi lo legge. Alla sua voce concediamo una breve citazione: "c'è una linea di confine: da una parte ci sono quelli che fanno i libri, dall'altra quelli che li leggono. Io voglio restare una di quelli che li leggono, perciò sto attenta a tenermi sempre al di qua di quella linea. Se no, il piacere disinteressato di leggere finisce, o comunque si trasforma in un'altra cosa, che non è quello che voglio io"⁴. Questo qualcosa è ciò che ogni lettore conosce: il piacere di essere trascinati via dalla voce del testo, dalle sue parole, senza mai vedere cosa c'è dietro la pagina, qual è l'intreccio di dispositivi che crea la meraviglia.

Al di là della caratterizzazione della nostra Ludmilla, è certo che senza meraviglia non si legge, se non per dovere; non c'è coinvolgimento, né quella scoperta, riflessa, di sé che garantisce al lettore di creare senso insieme al testo.

Solo secondariamente avviene il passaggio all'analisi della complessità del dettato testuale. Ciò che prima era solo un soffio, indistinto e affascinante, ora diventa una trama di fili intrecciati, un reticolo di sentieri che il lettore deve scegliere, seguire, abbandonare, rincontrare. Proprio in questo reticolo scopriamo che una lettura complessa non può non essere ipertestuale, cioè in grado di richiamare elementi che

³ O'Connor F. Nel territorio del diavolo. Sul mistero di scrivere, Minimum Fax, Roma, 2003.

⁴ Calvino I. *Se una notte d'inverno un viaggiatore* , Einaudi, Torino, 1979, pp. 106-07.

vanno oltre il testo verso altri testi e verso una pluralità di livelli di analisi ; il che significa considerare ogni parola e ogni lessema, a livello semantico, e ogni fonema a livello linguistico, contenuti in un testo, dei possibili link attraverso cui accedere a un universo infinito di informazioni, in cui tracciare infiniti percorsi di lettura. Non si tratta di un viaggio senza meta nei territori, sempre incogniti, dello scibile, né di pura erudizione; pensiamo piuttosto a ciò che George Steiner definisce "lettore filologo"⁵, cioè il lettore accorto e cortese nei confronti del proprio testo, che vive l'incontro con la lettura come un atto di ospitalità, accogliendo prima il lessico, poi la sintassi del testo e, ancora una volta, scommettendo sulla possibilità di riuscire a significarlo. Il testo diventa ipertesto proprio nell'inseguire quei sentieri sintattici e semantici che rivelano il vero cuore della filologia: l'amore della parola, che protegge il nucleo di senso e anche di incertezza che ogni testo custodisce. Continuando a seguire il romanzo di Calvino, possiamo forse pensare al "professo Uzzi Tuzii" di cui ci viene detto: "quando ti sei convinto che al professore la filologia e l'erudizione stanno più a cuore di tutto ciò che la storia racconta, ti accorgi che è vero il contrario: quell'involucro accademico serve solo per proteggere quello che il racconto dice e non dice, un suo afflato interiore sempre lì per disperdersi al contatto con l'aria, l'eco d'un sapere scomparso che si rivela nella penombra e nelle allusioni sottaciute"⁶. Nelle penombre, nei luoghi d'oscurità e di rarefazione del significato: lì dimora il senso, protetto dalla costruzione retorica che il lettore deve accogliere su di sé, per accedere e ritornare alla meraviglia.

La lettura è sempre un itinerario di complessità: un passaggio dalla prima fascinazione alla teoria cortese della lingua, che ha come esito il ritorno all'incanto della parola. Un passaggio attraverso la riflessione, la filologia e l'ermeneutica, che dal primo senso sottile, quello dell'incontro, conduce a un senso più forte, quello dell'accoglienza e dell'amore per il testo conosciuto e dialogato.

Due modi di leggere, dunque, di cui troviamo un'immagine nitida nelle pagine di Calvino. E riflettere sulla didattica della lettura significa anche provare a comprendere come i due modi si incontrino in una sola anima per il lettore esperto e consapevole. Ma prima di tutto la caratterizzazione di due poli opposti dei modi del lettore ci serve per interrogare noi stessi e i nostri studenti sull'immagine cui ci sentiamo più vicini. "Chi siamo?", ci interroghiamo per gioco, come in un test, "Siamo più Ludmilla o più Uzzi Tuzzi? Di che natura è il nostro dialogo col testo?"

3. Una lezione di Odo Maquard.

Leggere (bene) significa imparare a vivere.

Dialogare col testo: è una definizione singolare, per definire il lavoro che ognuno di noi fa nel momento della lettura, e, in un certo senso, sembra contraddire quella voce, sempre presente, che chiamiamo senso comune. La pagina, nella sua immobilità e fissità, non sembra essere un vero interlocutore e un dialogo, come sempre il senso comune ci suggerisce, ha bisogno di almeno due voci, e di almeno due menti. Eppure ogni lettore, se davvero legge, se davvero vuole comprendere, cioè abbracciare quello che il dettato testuale gli suggerisce, deve saper ascoltare e rispondere ai continui inviti che il testo gli porge. Deve interagire non solo immagazzinando informazioni e

⁵ Cfr Steiner G. Vere presenze, Garzanti, Milano, 1999.

⁶ Calvino I. Se una notte d'inverno un viaggiatore , op. cit. p. 79.

rielaborandole, ma contribuendo ad arricchire il testo stesso con il proprio pensiero e con la propria capacità di interpretare. Tutto questo si chiama ermeneutica, cioè filosofia e pratica della comprensione come dialogo incessante del lettore con il testo. Per questa via si arriva a intuire quanto sia importante la lettura, e quanto l'interpretazione di ogni singolo lettore sia importante per definire l'identità di un testo.

Il dialogo ermeneutico è un comprendere affidato alle mani del lettore. Tanti lettori, tanti diversi dialoghi ermeneutici. O, meglio, una sola ermeneutica, ma fatta di tante voci: un'unità molteplice. Più di una pratica della comprensione del testo, allora, ermeneutica significa comprensione soggettiva della complessità del mondo e della realtà. Val la pena di leggere integralmente, in proposito, un passo di un filosofo scettico della contemporaneità, Odo Maquard; tale passo riassume con grande limpidezza quale rapporto intercorre tra la lettura ermeneutica del testo e quella della realtà.

La mia tesi, dice Maquard, è la seguente. L'ermeneutica risponde all'esperienza della mortalità provocata dalla guerra civile ermeneutica per il testo assoluto inventando il testo non assoluto e il lettore non assoluto, trasformandosi cioè in ermeneutica della pluralizzazione, vale a dire ermeneutica letteraria. Il carattere autoritario della pretesa alla verità dell'esegesi univoca del testo assoluto può riuscire mortale: ecco l'esperienza delle guerre civili religiose. Allorché rifacendosi al sacro testo due interpreti in controversia fra loro sostengono: "Sono io che ho ragione, la mia comprensione del testo è la verità; per la necessità della salvezza, le cose stanno così e in nessun altro modo", in questo caso è possibile che si passi alle vie di fatto, che ci si picchi e ci si ammazzi. E' a questa situazione che l'ermeneutica risponde trasformandosi in ermeneutica della pluralizzazione attraverso questa domanda: non è possibile, però, che questo testo si lasci intendere anche diversamente e - nel caso in cui ciò non basti - un'altra volta diversamente, sempre di nuovo diversamente? In questo modo l'ermeneutica rende innocue controversie interpretative potenzialmente mortali, trasformando la comprensione autoritaria del testo nella comprensione interpretativa, vale a dire in una comprensione del testo che si apre al confronto, se necessario ad libitum; e si dà il caso che chi si apre al confronto non uccida più.⁷

Il modo in cui si impara a leggere un testo diviene, allora, la scuola di comprensione della vita più efficace che sia concesso immaginare. E, proprio accettando l'impossibilità di una lettura a senso unico, si impara che non esiste una verità assoluta ma che, negli atti della comprensione umana, vi sono sempre infinite strade e infinite derive. Che il sapere è un'entità reticolare, in cui i progressi e i fallimenti sono segnati da incertezze e diversità più che dai modelli dell'oggettività. La realtà è soggettività, e necessita per la

⁷ Maquard O. Apologia del caso, Il Mulino, Bologna, 1991, pp. 76-77.

costruzione del suo senso di un'ermeneutica che non pretenda di assolutizzare, ma, al contrario, si ponga in un'ottica relativa al soggetto che ne sta inseguendo il significato.

4. Una lezione di Edgar Morin

Leggere bene significa cogliere la complessità del testo: il tutto è più della somma delle parti.

Qual è l'"atteggiamento intellettuale" del lettore che interpreta il testo? Oppure: per quali vie avviene il dialogo ermeneutico tra lettore e testo? La prima consapevolezza è quella del rapporto costante, in un testo, tra la sua unità e le parti che lo costituiscono; cioè della intrinseca ed emergente complessità dell'interazione tra testo e lettore. Il lettore non deve perdere di vista i particolari del testo, come fossero le preziose tessere di un mosaico oppure le maglie di una rete; ma al tempo stesso deve cercare di porre ognuna di queste tessere nel contesto complesso che esse costituiscono. Con le parole di Edgar Morin, proprio riguardo alla complessità come relazione tra il tutto e le parti, "Il globale è più del contesto, è l'insieme contenente parti diverse che a esso sono legate in modo inter-retroattivo o organizzazionale. Il tutto ha qualità o proprietà che non si troverebbero nelle parti se fossero isolate le une dalle altre." ⁸. E, citando le parole di Pascal: "Essendo tutte le cose causate e causanti, aiutate e adiuvanti, mediate e immediate, e tutte essendo legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disparate, ritengo sia impossibile conoscere le parti senza il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere le parti" ⁹. Questo sguardo attento alla complessità del testo è la prima condizione, dunque, per la conoscenza e, aggiungiamo noi, per la lettura.

Uno psicologo come Jerome Bruner, attento all'aspetto culturale dei processi di conoscenza, lettura compresa, sostiene, in proposito, che "l'aspetto particolarmente interessante di una storia, intesa come struttura, è la strada a due sensi che percorre fra le sue parti e il tutto. Gli eventi raccontati in una storia ricevono significato dalla storia nel suo complesso. Ma la storia nel suo complesso è costituita dalle parti. Questo inseguirsi la coda fra parte e tutto porta il nome formidabile di "circolo ermeneutico" ed è ciò che fa sì che le storie siano soggette a interpretazione e non a spiegazione. Non si può spiegare una storia, tutto quello che si può fare è darne diverse interpretazioni" ¹⁰.

Il leggere ermeneutico, come abbiamo già detto, è in questi termini una pratica complessa. Impariamo a comprendere l'emergenza e la circolarità dei fatti del mondo facendo pratica di comprensione del testo. Questo diventa il nostro interlocutore, la voce con cui impariamo a misurarci per creare un'interpretazione. E a partire da questo dialogo impariamo anche la relatività di ogni comprensione rispetto al soggetto interpretante. Leggere è imparare a conoscere il mondo, e proprio per questo Umberto Eco durante un ciclo di conferenze ormai celebre, ha detto molto bene: "leggendo romanzi sfuggiamo all'angoscia che ci coglie quando cerchiamo di dire qualcosa di vero sul mondo reale. Questa è la funzione terapeutica della narrativa e la ragione per cui gli uomini, dagli inizi dell'umanità, raccontano storie. Che è poi la funzione dei miti: dar

⁸ Morin E. I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

⁹ ivi, citazione da Pascal B. Pensieri, Mondadori, Milano, 1994.

¹⁰ Bruner J. La cultura dell'educazione Feltrinelli, Milano, 2001 [1996], p. 135.

forma al disordine dell'esperienza" ¹¹. E così potremmo glossare, nella nostra prospettiva teorica, le parole di Eco: l'incontro e lo scontro tra ordine disordine ed esperienza, che il romanzo impone al lettore, richiede la formulazione e la riformulazione continua di strategie di senso. Dando senso impariamo a ecologizzare le parole del testo, e per questa via "impariamo a imparare" nel mondo.

5. Una lezione (di scrittura) di Dino Buzzati

Lettura significa immersione, suggestione, attenzione.

A questo punto proviamo a leggere un testo e ad avventurarci in un'interpretazione, riflettendo soprattutto su quale sia il rapporto tra parte e tutto, parola e complessità del testo conchiuso, in modo meno speculativo. Immergiamoci, per quanto lo spazio di un'esemplificazione lo consenta, in un testo: proviamo con l'incipit di uno dei classici della recente letteratura italiana.

Nominato ufficiale, Giovanni Drogo partì una mattina di settembre dalla città per raggiungere la Fortezza Bastiani, sua prima destinazione. Si fece svegliare ch'era ancora notte e vestì per la prima volta la divisa di tenente. Come ebbe finito, al lume di una lampada a petrolio si guardò nello specchio, ma senza trovare la letizia che aveva sperato. Nella casa c'era un grande silenzio, si udivano solo piccoli rumori da una stanza vicina; sua mamma stava alzandosi per salutarlo.¹²

Concentriamoci unicamente sul problema del rapporto tra parola e testo, anche se l'analisi di questo passo si presterebbe a molte analisi e considerazioni.

Il primo periodo è uno dei famosi incipit di Buzzati, in cui il quadro della vicenda viene abbozzato in poche parole, essenzialmente, in modo quasi lapidario. Una piccola parte, poco più di due righe, contiene tutta la storia. Per chi conosce questo romanzo sarà un'ovvietà, ma forse è comunque il caso di ricordare che nel Deserto dei tartari non accade nulla che non sia già contenuto in questo periodo. Un uomo parte da una città non meglio specificata e prende servizio come ufficiale in una fortezza. Il romanzo si brucerà, poi, come la vita di quell'uomo, Giovanni Drogo, nell'attesa di un avvenimento che non accadrà mai.

Consideriamo il secondo periodo. "Si fece svegliare ch'era ancora notte" può essere un primo elemento su cui soffermarsi. Andiamo senza indugio al di là dell'informazione temporale e cerchiamo di indagare su cosa voglia significare questa notte. Il dialogo inizia e, in un caso come questo, è un dialogo immediato, quasi scontato. Il testo ci chiede di pensare alla notte, innanzitutto. Non si fece, Drogo, svegliare alle prime luci dell'alba, con un sole nascente a illuminare tutta la nuova vita del protagonista oltre che la narrazione. È notte quando il giovane ufficiale si alza. E sarà notte lungo tutto il romanzo, se alla notte diamo un valore di attesa, di sosta, ma anche di oscurità, come accade essa abbia nella nostra cultura. Forse, potremmo intravedervi anche un pizzico di paura dell'ignoto. Ma, comunque vogliamo rispondere all'invito di questa "notte", Drogo che si veste davanti allo specchio mentre tutto il mondo dorme, è un'immagine tutt'altro che radiosa.

¹¹ Eco U. Sei passeggiate nei boschi narrativi, Bompiani, Milano, 2003, p. 107.

¹² Buzzati D. Il deserto dei tartari, Mondadori, Milano, 1998, p. 3.

Ecco la prima risposta del lettore, dunque, rivolta alla prima domanda che il testo porge. Parafrasiamo l'invito del testo: "sai pensare la notte, lettore? Cosa accade nella tua mente quando leggi la parola "notte"?" Dalla nostra capacità di rispondere a tale invito scaturisce il dialogo ermeneutico: le singole domande sui vari elementi testuali, sulle singole "parti" del testo, divengono presto una trama dialogica che illumina la totalità del tessuto testuale.

Proseguiamo il nostro dialogo e leggiamo oltre: "al lume di una lampada a petrolio" ci fa venire in mente immediatamente qualche cosa di flebile e un po' cupo. Esattamente come flebile e cupa è tutta la storia raccontata per duecento pagine. L'immagine di Drogo si fa sempre più grigia, dipinta a tinte incerte, nel buio della notte, nel lume di una lampada a petrolio. Forse solo la parola petrolio, solo quella, basterebbe, con la sua pesantezza, a vanificare quel barlume di luce. Poche parole hanno in sé, se sappiamo coglierle e sappiamo rispondere all'invito che ci viene fatto di costruire senso insieme al testo, tutto quello che il romanzo ci porterà a scoprire.

"Si guardò nello specchio, ma senza trovare la letizia che aveva sperato." È uno strano, triste mattino, quello del nostro ufficiale. È un mattino che inizia quando è notte, è un mattino in cui guardandosi allo specchio scopre che non esiste la felicità che aveva pensato; come non esiste quello che per tutta la vita, invano, aspetterà. Per tutta la vita e, diciamolo ancora una volta, per tutto il romanzo.

Prendiamo in considerazione ancora l'espressione "nella casa c'era un grande silenzio", oppure riflettiamo sui "piccoli rumori" che, soli, si odono in questo mattino di Drogo. Muovendoci sul terreno dell'analogia, potrebbe venirci in mente l'ovatta, l'attutirsi di ogni rumore - di ogni avvenimento, per quanto riguarda il romanzo - e l'imperversare di un silenzio rotto solo da rumori di poco conto, come di poco conto è tutto quello che succede in questa, in fondo silenziosa, storia.

Prima di tentare ancora un passo su questa via, fermiamoci a fare qualche considerazione su quanto abbiamo provato a leggere: ci stiamo davvero muovendo all'interno del circolo ermeneutico, tra parola e testo, tra parte e tutto. Abbiamo preso alcune, pochissime, parole e vi abbiamo trovato il senso profondo di tutto il testo. Un senso che è la vera lettura.

E tentiamo quindi di fare ancora un passo su questo terreno. Proviamo a comprendere perché questa notte, che contiene ed è contenuta da tutto il romanzo, immediatamente potrebbe dare un'immagine di sé così cupa e dolorosa. Facciamo delle ipotesi, senza timore. La notte descritta potrebbe sapere d'inverno, per esempio, di freddo¹³. Oppure si potrebbe riflettere sull'illusorietà di un mattino che non è mattino, ma è notte. O, ancora, si potrebbe fare appello alle esperienze e ai ricordi della nostra vita trascorsa, che ci portano a considerare la notte sotto un determinato aspetto. Quali risvegli bui significa per noi il sintagma "svegliarsi ch'è ancora notte"? Riflettere intorno a queste semplici, e del tutto intuitive, questioni, significa già cominciare a scoprire quanto profondamente il lettore è chiamato a mettere in gioco la sua esperienza in ogni percorso ermeneutico.

¹³ Nel Deserto dei tartari il freddo è mortale. Basti pensare all'episodio di Angustina, soldato ucciso dall'inverno, al termine di una lotta, impari, con se stesso e con l'addiaccio.

6. Conclusione

Un'etica della comprensione che abbraccia l'incomprensione

Siamo di fronte a uno dei casi in cui la prassi didattica, con la sua complessità, pone in guai seri la teoria e tutte le filosofie. E la questione non è solo importante per insegnanti ed educatori professionisti, perché la didattica è un territorio ampio quanto è ampio il sapere e sfumato quanto è sfumata la complessità della mente umana.

Mentre per i casi estremi, come il nostro dialogo col testo di Dino Buzzati, il solito buon senso comune ci soccorre e applaude la chiarezza dei nostri risultati, nelle ampissime zone di confine tra interpretazione e uso, invece, quel buon senso non può darci alcuna garanzia. Leggendo *Il deserto*, poco fa, abbiamo concluso con un appello al nostro repertorio di cognizioni ed emozioni e lo abbiamo coinvolto nel nostro atto di interpretazione del testo. Ma come creare, in questo caso, dei parametri oggettivi per giudicare quanto di legittimo e quanto no interviene nella nostra interpretazione? Va bene rispondere solo alle domande, per quanto molteplici e potenzialmente infinite, che il testo pone. Ma se la risposta si allontana dal testo? Dov'è tracciata la linea di demarcazione tra interpretare e usare? In termini più "scolastici": quando si può dire a uno studente "non hai interpretato bene questo testo"? Tanto peggio se si tiene in conto che il soggetto, spesso, deve colmare le lacune del testo, per costruire senso e coerenza.

La voce degli insegnanti - forte dell'esperienza - si leverà, a questo punto, nel dire, se non unanime quasi, che una sovrainterpretazione, in molti casi, si distingue da un'interpretazione. E noi sottoscriviamo questa interpretazione, perché, ancora, qui, siamo sorretti dal buon senso, e ci accorgiamo di un testo letto male, o di sfuggita o per niente; ce ne accorgiamo anche a chilometri di distanza. Il delirio è eclatante, e per questo non ci intimorisce. La complessità della questione didattica si pone sulle zone di scarto e di confine, nei luoghi in cui il giovane lettore è entrato nel testo, ha dialogato e, come direbbe ancora Eco, ha fatto per bene ciò che più è invitato a fare quando legge: una "passeggiata inferenziale"¹⁴. Cioè un percorso di risposta al testo, nel tentativo di costruire insieme ad esso un'unità di senso, certamente relativa al singolo lettore, ma comunque dialogata, con la fermezza della pagina scritta.

Non crediamo si possa dare alcuna linea di demarcazione precisa, a un apprendista lettore soprattutto. Però questa posizione non può essere motivo di leggerezza nei confronti del testo. Non esistono risposte univoche, e non esistono domande che tutti, indistintamente, sanno ascoltare. È vero; però la complessità si può raccontare. E in questo caso si deve ripercorrere. Invitando lo studente a riflettere sulla sua interpretazione e chiedendogli di costruire, per noi, anche insieme ai compagni se necessario, il tragitto ermeneutico compiuto. Di proporci non un protocollo di lettura, cioè una fotografia impeccabile e nitidissima di tutti i movimenti del suo pensiero; ma almeno una mappa generale che ci permetta di orientarci ed evitare l'imbarazzo di giudicare "giusta" o "sbagliata", Uno o Zero, un'interpretazione. Vedendo i nodi del ragionamento, anche quelli suggeriti dalla sola emozione, l'insegnante può discutere delle singole tappe, e cercare insieme alla classe di comprendere in quali direzioni il reticolo delle conoscenze sia più impervio, o si allontani di più da quello che abbiamo già definito con Eco "lettore modello". Quello che l'insegnante deve inseguire e proporre

¹⁴ Cfr. Eco U. *Lector in fabula*, Bompiani, Milano, 1979 e *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, op. cit.

ai propri studenti è "un'etica della comprensione" che contenga in sé anche l'incomprensione, inevitabile, che la diversità e la soggettività implicano¹⁵.

¹⁵ Sul dialogo tra comprensione e incomprensione, cfr. Morin E., I sette saperi necessari all'educazione del futuro , op. cit. p. 104.