EDOARDO CAMASSA

Come pensare la mediterraneità? Un percorso liceale

In

Rotte mediterranee. Migrazioni e ibridazioni nella Letteratura italiana, Atti del XXVII Congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Palermo, 12-14 settembre 2024),
a cura di A. Carta, M. Di Gesù, C. Natoli, A. Negri, G.M. Romano, L. Spalanca,
Roma, Adi editore, 2026

Panel «Il Mediterraneo come spazio per la didattica della letteratura italiana»
a cura di M. Leone, N. Tonelli

Come citare:
https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/rotte-mediterranee
[data consultazione: gg/mm/aaaa]



Isbn: 9788894743449
Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

 © Adi editore 2026

EDOARDO CAMASSA

Come pensare la mediterraneità? Un percorso liceale

Il termine 'mediterraneità' indica sia un dato geografico sia una categoria mentale. Spesso si tende a definirli facendo riferimento a un modello egemonico; tuttavia, come nota Franco Cassano, essi possono essere pensati nella loro autonomia. Farlo significa misurarsi con la diversità, ammettere che esista una pluralità di storie possibili. Si tratta di un obiettivo centrale per una scuola che si vuole inclusiva. In quest'ottica, con il mio contributo vorrei avanzare una proposta di percorso didattico per l'ultimo anno dei licei: un percorso che si innesta su Lingua e letteratura italiana, concepita in prospettiva comparatistica e tematologica, e si prefigge di sviluppare competenze sia didattiche sia civiche e di cittadinanza. Il percorso si articola in quattro fasi. Nella prima, il docente fornisce alla classe una definizione di mediterraneità, illustra gli obiettivi e i risultati attesi. Nella seconda, la classe viene divisa in tre gruppi, a ognuno dei quali viene assegnato un testo letterario sul tema, corredato di introduzione, note e domande-guida: una poesia di Kavafis, Monotonia*; un brano da* Lo Straniero *di Camus; un passo da* Il Gattopardo *di Tomasi di Lampedusa. Nella terza, i gruppi espongono gli esiti dell'analisi svolta sui testi, dopo averli introdotti e letti ad alta voce. Nella quarta, attraverso una lezione dialogata, il docente fa emergere i tratti comuni ai testi prescelti e le loro differenze specifiche.*

L'idea di occuparmi di mediterraneità è nata in occasione del XXVII Congresso Nazionale dell'AdI, intitolato *Rotte mediterranee. Migrazioni e ibridazioni nella letteratura italiana*. In quella circostanza avevo aderito al *panel* proposto dai professori Marco Leone e Natascia Tonelli (*Il Mediterraneo come spazio per la didattica nella letteratura italiana*) e abbozzato una proposta di percorso didattico imperniato sulle immagini letterarie mediterranee, con particolare riferimento a Kavafis, Camus e Tomasi di Lampedusa. Nei mesi successivi allo svolgimento del Congresso, ho sentito l'esigenza di sviluppare il nucleo del progetto, conferendogli un respiro e un taglio maggiormente specialistici.[1] Nondimeno, mi piace adesso ritornare sull'idea originaria, conservandone l'impianto didattico e il fine scolastico, e fissarla in forma scritta. Essa in effetti continua, a mio avviso, a offrire motivi di interesse che mi sembra opportuno esplicitare. Pensare il meridione, specie se dall'interno e attraverso il filtro della letteratura, significa *ipso facto* misurarsi con la diversità; significa riconoscere che non esiste una Storia a senso unico, un modello esclusivo a cui tutto deve essere commisurato, bensì una pluralità di storie possibili, diverse e peculiari. Ebbene, credo che tutti questi siano degli obiettivi centrali per la scuola di oggi, che ha il compito di promuovere e diffondere una cultura dell'inclusione e della valorizzazione delle differenze, anche nell'ottica della multiculturalità.

La mia proposta di percorso didattico è rivolta segnatamente all'ultimo anno dei licei. Essa si innesta sulla disciplina di Lingua e letteratura italiana, purché intesa, in linea con quanto previsto dalle più recenti *Indicazioni nazionali* (D. Interm. 211 del 7 ottobre 2010), in dialogo con le varie lingue e letterature straniere.[2] Più nel dettaglio, la prospettiva adottata è di tipo comparatistico e

[1] A questo proposito, mi permetto di rimandare al mio *Un rovescio del moderno. Immagini della mediterraneità in Kavafis, Camus e Tomasi di Lampedusa*, «Diacritica» XI (2025), 56-57, disponibile per ora solo online all'indirizzo web <diacritica.it/letture-critiche/un-rovescio-del-moderno-immagini-della-mediterraneita-in-kavafis-camus-e-tomasi-di-lampedusa.html> (ultimo accesso: 16/11/2025).

[2] Tra le competenze attese per gli studenti al termine del percorso liceale di ogni tipo e indirizzo, in relazione allo studio della letteratura italiana, si legge infatti che essi dovranno avere «una adeguata idea dei rapporti con le letterature di altri Paesi, affiancando la lettura di autori italiani a letture di autori stranieri, da concordare eventualmente con i docenti di Lingua e cultura straniera» (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA E MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, «Gazzetta Ufficiale», CCXCI [2010], supplemento ordinario al numero del 14 dicembre, p. 10 e *passim*). La necessità di adottare un approccio non limitatamente nazionale nello studio della letteratura si avverte con ancora più forza quando si tenga conto, come scrive Simone Giusti, «del fatto che nella scuola italiana sono presenti studenti che di fatto non godono dello *status* di cittadine e cittadini, e non partecipano quindi di quel principio di sovranità che giustificherebbe un ruolo attivo nella ricostruzione dei

tematologico. Obiettivo della proposta è quello di permettere agli studenti liceali di sviluppare sia competenze didattiche disciplinari propriamente dette sia competenze didattiche che possiamo con buona approssimazione definire trasversali. Penso in particolare, per quanto riguarda le competenze disciplinari, alla capacità di leggere, analizzare, interpretare e mettere in relazione testi significativi appartenenti alla tradizione letteraria europea; per ciò che invece attiene alle competenze trasversali, alle capacità di argomentare le proprie idee e di partecipare in maniera attiva, responsabile e rispettosa degli altrui punti di vista alla vita comunitaria. Si vede bene che l'ultima tra le competenze menzionate può inquadrarsi entro le cosiddette competenze sociali e di cittadinanza. Ciò non deve stupire: come osserva del resto Romano Luperini, l'insegnamento della letteratura dovrebbe oggi mirare innanzitutto a far sperimentare agli alunni l'avventura conoscitiva e la libertà interpretativa, contribuendo con ciò a formare una collettività democratica attiva e vitale.[3]

Il percorso didattico si articola in quattro fasi, con una durata prevista di cinque ore scolastiche complessive.

Nella prima fase, di circa tre quarti d'ora, la classe riflette sull'idea di mediterraneità. Dopo un *brain storming* iniziale, in virtù del quale il docente raccoglie dagli studenti le (pre)conoscenze utili alla comprensione del concetto, questi ne fornisce una prima definizione. Questa definizione viene ricavata sia dalla lettura ragionata dell'omonima voce del Vocabolario Treccani sia dalla discussione e dal commento di brevi brani tratti da *Il pensiero meridiano* di Franco Cassano.[4] L'intento sarà quello di far emergere alcuni aspetti particolarmente rilevanti. In primo luogo che la mediterraneità può essere intesa non solo e non tanto come una specifica realtà geografica (il Mediterraneo, il Meridione, il Sud), ma anche e soprattutto come uno spazio simbolico e mentale (il mediterraneo, il meridione, il sud). In secondo luogo che la meridionalità non va necessariamente commisurata a un modello egemonico (in buona sostanza riconducibile alla settentrionalità), ma può essere invece considerata anche *iuxta propria principia*, o meglio come soggetto, nella sua autonomia. In terzo e ultimo luogo che le caratteristiche peculiari della realtà e della condizione mediterranee – penso all'inerzia, alla quiete, alla stasi – non sono per forza da concepirsi solo come mancanze, ma anzi possono essere giudicate anche come qualità: la prudenza, la saggezza, il tentativo di resistere alle spinte di un progresso per molti versi prepotente e a senso unico. Una volta che gli studenti hanno recepito e fatto propria la definizione, il docente passa a illustrare loro gli obiettivi che vuole raggiungere e i risultati che si attende alla fine del percorso.

Nella seconda fase, di circa un quarto d'ora, la classe viene suddivisa in tre gruppi. A ciascuno di essi viene assegnato un testo letterario inerente alla mediterraneità, corredato di un trafiletto introduttivo, eventuali note esplicative e domande-guida (raggruppate secondo le categorie previste nella tipologia A della prima prova degli Esami di Stato, di modo che l'attività possa valere anche in vista della preparazione alla maturità) per l'analisi del testo: una poesia di Costantino Kavafis, *Monotonia* (1908), e due passi, rispettivamente tratti dai romanzi *Lo Straniero* (1942) di Albert Camus e *Il Gattopardo* (1958, postumo) di Giuseppe Tomasi di Lampedusa.[5] Compito degli studenti sarà

monumenti e della memoria culturale» (*Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Roma, Carocci, 2023, p. 163).

[3] Cfr. R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, in particolare alle pp. 14-15 e 45.

[4] Si vedano, rispettivamente, il Vocabolario Treccani, voce *Mediterraneità*, disponibile online all'indirizzo web <www.treccani.it/vocabolario/mediterraneita/> (ultimo accesso: 16/11/2025) e F. CASSANO, *Il pensiero meridiano*, Bari, Laterza, 1996, in particolare alle pp. 2-9.

[5] C. KAVAFIS, *Movotovía*, in *Collected Poems*, edited by G. Savidis, Princeton-Oxford, Princeton University, 2009, 44 (trad. it. di N. CROCETTI, *Monotonia*, in *Poesie scelte*, Torino, Einaudi, 2015, 13); A. CAMUS, *L'Étranger*, in *Théâtre, Récits, Nouvelles*, textes établis et annotés par R. Quilliot, Paris, Gallimard, 1962, 1121-1210: 1165-

quello di svolgere il lavoro assegnato in orario extrascolastico. Riporto qui di seguito un fac-simile dei testi da consegnare ai gruppi.

Costantino Kavafis, *Monotonia*
(da *Le poesie*, Torino, Einaudi, 2015)

Costantino Kavafis (1863-1933) è nato e morto ad Alessandria d'Egitto. La critica è concorde nel definirlo poeta del mediterraneo. In questa poesia giovanile, il sentimento della mediterraneità si esprime e intreccia con un tema particolarmente caro a Kavafis: quello del ripetersi ciclico delle cose, dell'impossibilità di un cambiamento.

> Passa un giorno monotono, e un altro
> invariabilmente monotono lo segue. Accadranno
> le stesse cose, accadranno di nuovo –
> gli stessi istanti ci trovano e ci lasciano.
>
> Un mese passa e porta un altro mese.
> È facile immaginare ciò che arriva:
> sono le stesse cose, la stessa noia di ieri.
> E il domani finisce col non sembrare più domani.

Domande di comprensione e analisi:

1. L'intento della poesia è evidentemente quello di evocare un senso di ripetizione continua. Quali sono, in particolare, le parole, le immagini e gli elementi che ritornano?
2. Quale figura di suono è possibile trovare ai vv. 1-2 e 2-3? Quale funzione svolge?

Domande di interpretazione e produzione:

1. In che modo si esprime l'io lirico? Usa uno stile astratto oppure concreto, personale oppure impersonale? E, a tuo avviso, perché?
2. Come si caratterizza la condizione di monotonia e noia espressa dalla poesia? Ti sembra tetra oppure pacificata? E perché?

Albert Camus, *Lo Straniero*
(da *Opere. Romanzi, racconti, saggi*, Milano, Bompiani, 1988)

Albert Camus (1913-1960) nasce a Mondovi (oggi Dréan), in Algeria, e muore a Villeblevin, in Francia. È stato insignito del premio Nobel per la letteratura nel 1957. In queste pagine, tratte dalla conclusione della prima parte del romanzo, il protagonista e narratore Meursault racconta di come ha ucciso un Arabo su un'assolata spiaggia algerina.

> Pensai che potevo cavarmela facendo un semplice dietro-front. Ma dietro a me si addossava tutta una spiaggia vibrante di sole […]. Ora il sole mi bruciava anche le guance e ho sentito

1166 (trad. it. di A. ZEVI, *Lo Straniero*, in *Opere. Romanzi, racconti, saggi*, a cura di R. Grenier, Milano, Bompiani, 1988, 96-194: 143-144); G. TOMASI DI LAMPEDUSA, *Il Gattopardo*, in *Opere*, a cura di Gioacchino Lanza Tomasi, Milano, Mondadori, 2011, 3-265: 180.

> delle gocce di sudore accumularsi nelle sopracciglia. Era lo stesso sole di quel giorno che avevo sotterrato la mamma e, come allora, era la fronte che mi faceva più soffiare: tutte le vene mi battevano insieme sotto la pelle. A causa di quel bruciore che non potevo più sopportare ho fatto un movimento in avanti […]. E questa volta, senza alzarsi, l'Arabo ha estratto il coltello e me l'ha presentato nel sole. La luce ha balenato sull'acciaio e fu come una lunga lama scintillante che mi colpisse alla fronte. In quello stesso momento, il sudore dalle mie sopracciglia è colato di colpo giù sulle palpebre e le ha ricoperte di un velo tepido e denso. I miei occhi erano accecati dietro un sipario di lacrime e sale. Non sentivo più altro che il risuonar del sole sulla mia fronte e, indistintamente, la sciabola sfolgorante sprizzata dal coltello che mi era sempre di fronte. Quella spada ardente mi corrodeva le ciglia e frugava nei miei occhi doloranti. È allora che tutto ha vacillato. Mi è parso che il cielo si aprisse in tutta la sua larghezza per lasciar piovere fuoco. Tutta la mia persona si è tesa e ho contratto la mano sulla rivoltella. Il grilletto ha ceduto, ho toccato il ventre liscio dell'impugnatura e è là, in quel rumore secco e insieme assordante, che tutto è cominciato.

Note esplicative:

«Era lo stesso sole di quel giorno che avevo sotterrato la mamma» (rr. 3-4): Meursault rievoca in questo punto l'estremo calore provato nel giorno del funerale della madre.

«E questa volta, senza alzarsi, l'Arabo» (r. 6): nella scena immediatamente precedente a quella qui riportata, si assiste a uno scontro armato tra Meursault e l'amico Raymond e due Arabi, uno dei quali Meursault ha incontrato nuovamente.

«è là, in quel rumore secco e insieme assordante, che tutto è cominciato» (rr. 15-16): nella seconda parte del romanzo verrà in effetti narrato il processo che vede Meursault accusato di omicidio.

Domande di comprensione e analisi:

1. Il brano si concentra in larga misura sulle sensazioni fisiche del protagonista-narratore. Quali sono, secondo te, le principali?
2. Qual è la figura retorica dominante nel testo? Puoi riportarne almeno due esempi?

Domande di interpretazione e produzione:

1. In che modo si esprime l'io narrante? Adotta una prospettiva universale oppure particolare, individuale o collettiva? E, a tuo avviso, perché?
2. Come definiresti il ritmo del brano? Ti sembra teso e incalzante oppure piano e disteso? E perché?
3. Sulla base del testo che hai letto, qual è il motivo che porta Meursault ad assassinare l'Arabo? La paura di essere ucciso per primo, il senso di giustizia oppure l'estremo calore del sole? Motiva la tua risposta.

Giuseppe Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo*
(da *Opere*, Milano, Mondadori, 2011)

Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957) nasce a Palermo e muore a Roma. Il suo romanzo viene pubblicato solo postumo, dopo essere stato rifiutato da varie case editrici, e ottiene subito un successo internazionale. In queste pagine, tra le più note, il protagonista Don Fabrizio – che ha

appena rifiutato un posto da senatore nel neonato Regno d'Italia – esprime a Chevalley un giudizio cinico e disilluso sulla Sicilia e sui Siciliani.

> ho detto i Siciliani, avrei dovuto aggiungere la Sicilia, l'ambiente, il clima, il paesaggio. Queste sono le forze che insieme e forse più che le dominazioni estranee e gl'incongrui stupri hanno formato l'animo: questo paesaggio che ignora le vie di mezzo fra la mollezza lasciva e l'asprezza dannata; che non è mai meschino, terra terra, distensivo, umano, come dovrebbe essere un paese fatto per la dimora di esseri razionali; questo paese che a poche miglia di distanza ha l'inferno attorno a Randazzo e la bellezza della baia di Taormina, ambedue fuor di misura, quindi pericolosi; questo clima che c'infligge sei mesi di febbre a quaranta gradi; li conti, Chevalley, li conti: Maggio, Giugno, Luglio, Agosto, Settembre, Ottobre; sei volte trenta giorni di sole a strapiombo sulle teste; questa nostra estate lunga e tetra quanto l'inverno russo e contro la quale si lotta con minor successo; Lei non lo sa ancora, ma da noi si può dire che nevica fuoco, come sulle città maledette della Bibbia; in ognuno di quei mesi se un Siciliano lavorasse sul serio spenderebbe l'energia che dovrebbe essere sufficiente per tre; e poi l'acqua che non c'è o che bisogna trasportare da tanto lontano che ogni sua goccia è pagata da una goccia di sudore; e dopo ancora, le pioggie, sempre tempestose che fanno impazzire i torrenti asciutti, che annegano bestie e uomini proprio lì dove una settimana prima le une e gli altri crepavano di sete.

Note esplicative:

«le dominazioni estranee e gl'incongrui stupri» (r. 2): Don Fabrizio rievoca in questo punto le dominazioni dei popoli stranieri e le conseguenti violenze che hanno caratterizzato la Sicilia già a partire dall'antichità.

«questo paesaggio che ignora le vie di mezzo fra la mollezza lasciva e l'asprezza dannata» (rr. 3-4): il protagonista intende dire che il paesaggio siciliano è sempre e comunque eccessivo, vuoi per la dolcezza, tanto estrema da trapassare in vizio, vuoi per la durezza, tanto estrema da suscitare un senso di sgomento.

Domande di comprensione e analisi:

1. Quali sono le caratteristiche del paesaggio e del clima siciliani che emergono dal brano? Puoi suddividere il testo in due blocchi, rispettivamente dedicati al paesaggio e al clima?
2. Come potresti definire il tono del discorso di Don Fabrizio? Usa almeno cinque aggettivi.

Domande di interpretazione e produzione:

1. In che modo si esprime Don Fabrizio? Adotta una prospettiva universale oppure particolare, individuale o collettiva? E, a tuo avviso, perché?
2. Come definiresti il ritmo del brano? Ti sembra rapido e frenetico oppure ampio e arioso? E perché?
3. Nel testo che hai letto, Don Fabrizio stabilisce un nesso di causa-effetto tra il paesaggio e il clima siciliani da un lato e il carattere dei Siciliani dall'altro. A che scopo, secondo te? Sei d'accordo con questa idea?

Si vede bene che il percorso didattico, per come strutturato, cerca di coniugare l'autonomia degli studenti con il ruolo dell'insegnante come mediatore. Ciò che intendo dire è che l'attività progettata

lascia agli alunni un cospicuo margine di libertà interpretativa, e anzi in qualche misura la incoraggia. Nondimeno, questa libertà viene ricondotta – naturalmente non in modo autoritario – nell'alveo di una cornice esplicativa tratteggiata dal docente. Ciò, se non altro, perché sarebbe sbagliato trattare gli alunni dell'ultimo anno dei licei come critici letterari affermati, dotati cioè di un armamentario e un *habitus* ermeneutico consolidati.

Nella terza fase, complessivamente di due ore, i gruppi espongono gli esiti dell'analisi svolta sui testi. I ruoli-base individuati per i membri del gruppo sono quelli che seguono (ma essi possono essere naturalmente ampliati, ridotti e/o adattati a seconda della conformazione della classe): una persona introduce il testo, lo proietta su LIM e lo legge a voce alta; cinque o sei persone, a seconda del numero di domande assegnate, vi rispondono; una persona presenta le conclusioni generali del lavoro. È opportuno che all'attività di gruppo venga attribuito un voto, sia pure con un peso del 50%. Non si ritiene utile, in questa sede, fornire una griglia di valutazione: è in effetti preferibile che il docente si serva di quella fornita dal Dipartimento di Italiano, meglio ancora se concepita per i lavori di gruppo. L'unica accortezza sarà quella di adattare la griglia – qualora ciò fosse necessario – in modo tale che il contributo personale di ogni studente sia contemplato da almeno un indicatore, così da poter almeno parzialmente differenziare i voti attribuiti ai singoli alunni.

Nella quarta fase, di circa un'ora, il docente conduce una lezione dialogata nella quale mette a confronto i testi prescelti e ne evidenzia i principali tratti comuni ed elementi specifici. Più in particolare, le affinità e le differenze potranno essere ricavate dall'esame dei parametri di seguito elencati. In primo luogo, la prospettiva adottata dall'io lirico/narrante: astratta e impersonale in Kavafis; personale e individuale in Camus; personale e collettiva in Tomasi di Lampedusa. In secondo luogo il ritmo e lo stile del brano: cadenzato da iterazioni in *Monotonia*; teso e incalzante nello *Straniero*; ampio e arioso nel *Gattopardo*. Da ultimo, ma non certo per importanza, l'immagine della mediterraneità che se ne ricava. Quella di uno spazio (simbolico): della calma e della pace interiori in Kavafis; in cui un sole invincibile induce ad azioni inconsulte in Camus; nel quale il clima e il paesaggio risultano crudeli e violenti. Al termine di questa fase conclusiva, sarà opportuno proporre alla classe una verifica strutturata, finalizzata a rilevare le conoscenze e le competenze acquisite in relazione ai contenuti emersi durante la lezione dialogata.

Vorrei concludere con una riflessione di carattere generale. Benché i testi di Kavafis, Camus e Tomasi di Lampedusa siano noti al pubblico dei lettori, essi non trovano tradizionalmente spazio nei programmi scolastici, con la sola parziale eccezione del *Gattopardo*. Questo, che a prima vista potrebbe sembrare un limite della mia proposta didattica, tale da far propendere per la sua difficile realizzabilità, può a ben vedere rivelarsi un punto di forza. Il fatto stesso di accostarsi al canone letterario scolastico con una certa dose di discrezionalità e arbitrio (quando si intenda tale termine nella sua accezione più positiva, come capacità di giudizio, e non nel senso negativo di gratuità della scelta) è di per sé un invito per gli insegnanti a ricordare che non sono i canoni precostituiti a dover determinare le azioni didattiche ma sono semmai le azioni didattiche – purché, beninteso, motivate e significative – a costruire canoni sempre mutevoli, e un invito per gli studenti a considerare che l'atto di lettura si svuota di ogni significato se avviene per via di una costrizione esterna. Su questo punto, vale la pena di richiamare ancora una volta le parole di Luperini:

> Non si può fare leggere dei testi solo per obbedire a una costrizione e cioè perché sono imposti da un programma o da un canone: l'insegnante deve invece mostrare, agendo all'interno della comunità ermeneutica della classe, che tali testi sono letti perché hanno un significato e un valore per noi. Deve cioè rimotivare ogni volta le ragioni della lettura, giacché esse non possono essere considerate mai scontate, tanto più poi nella situazione attuale. Né si può

 © Adi editore 2026

> escludere a priori che un insegnante e la sua classe arrivino a conclusioni opposte rispetto ai presupposti iniziali, e cioè alla presa d'atto che un determinato testo o autore non abbia oggi un particolare valore e un significato e che sia perciò giusto leggere altre opere o altri autori. Non si può dimenticare che una delle funzioni delle istituzioni scolastiche è appunto quella di tenere in riuso il patrimonio letterario e dunque anche di discriminarlo, di sceglierlo e insomma di contribuire in modo non effimero alla fortuna degli autori e alla definizione del canone.[6]

[6] LUPERINI, *Insegnare la letteratura...*, 109-110.