



Università
degli Studi di
Messina



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVII/2025



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili

Journal Manager

Salvatore Agresta

Università degli Studi di Messina (già)

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori

Managing Editors

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina

Redazione

Editorial Board

Luca Agostinetto

Università degli Studi di Padova

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina

Silvano Calvetto

Università degli Studi di Torino

Chiara Carmela Giovinazzo

Università degli Studi della Valle D'Aosta

Luca Odini

Università degli Studi di Urbino

Fabio Stizzo

Università Pegaso

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico

Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany

Jesus Aparicio Gervas Spain

Claudio Bolzman Switzerland

Paul Carr United States

Luiza Cortesao Portugal

Sonia Castro Mallamaci Switzerland

Luigi D'andrea Italy

Mirella D'Ascenzo Italy

Massimiliano Fiorucci Italy

Reinaldo Fleuri Brazil

Angelo Gaudio Italy

Mohamed Lahlou France

Walter Lorenz Italy

Carlos Martínez Valle Spain

Peter Mayo Malta

Rosa Nunes Portugal

Maurizio Piseri Italy

Agostino Portera Italy

Livia Romano Italy

Calin Rus Romania

Filippo Sani Italy

Milena Santerini Italy

Peter Simon Germany

Michele Vatz-Laaroussi Canada

Szabó Zoltán András Unghery

Segreteria di redazione

Editorial Office

Claudia Di Perna

Tatsiana Karachun

Francesca Sindoni

Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica

Layout editor

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico

Publishing assistant

Nunzio Femminò

Cettina Cosenza

Dario Orselli

CAB Messina

Università degli Studi di Messina

Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)

Mail: quadernintercultura@unime.it

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>



QUADERNI DI INTERCULTURA

ANNO XVII - 2025

Indice

Editoriale

- Educare alle Frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini” **7**
Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica

Educare alle frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

- Educare i meticci: sulle frontiere razziali e scolastiche
nell'Eritrea coloniale italiana **17**
Bomi Yi
Università degli Studi di Roma Tre

- Le “periferie scolastiche” dell'Italia del secondo dopoguerra.
Il contributo della Rivista «Nord e Sud» **29**
Emilio Conte
Università degli Studi di Bergamo

- Tra adolescenza negata e resilienza educativa:
il contributo di Stanislas Tomkiewicz **39**
Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

- Ricucire i margini nelle periferie urbane: l'esperienza del
Manifesto per l'Educazione Diffusa nel quartiere di Bagnoli (Napoli) **49**
Francesca Marone, Maria Navarra, Lorenzo Salemme
Università degli Studi di Napoli, Federico II

- Abitare le frontiere educative: il ruolo del Place Attachment nella scuola
multiculturale **63**
Alessandra Mussi, Sara Cesari, Chiara Bove
Università degli Studi di Milano-Bicocca

- L'arcipelago pedagogico nel mare delle diseguaglianze contemporanee.
Pratiche d'inclusione **73**
Jole Orsenigo, Samuele Casartelli
Università degli Studi di Milano-Bicocca - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Sbloccare la negazione costruita: il progetto <i>Edutainment</i> e i <i>Cofanetti didattici</i> sull'Educazione Globale nel Mediterraneo	87
Patrizia Panarello <i>Università degli Studi di Messina</i>	
Higher Education and Mexican Migration: Universities as Agents of Inclusion and Educational Transformation	103
Antonio Ragusa, Iker Omar Belsaguy, Vincenzo Galatro <i>Rome Business School, Universidad Global, Mexico, Università degli Studi Ecampus</i>	
Diseguaglianze territoriali e politiche per la prima infanzia: un'analisi italiana	115
Edoardo Renzi <i>Università degli Studi di Perugia</i>	
Oltre il confine, dentro il con-fine: educare con la poesia di Leonardo Zanier	127
Veronica Riccardi <i>Università degli Studi Roma Tre</i>	
Alfabetizzazione digitale e pratiche pedagogiche in contesti marginalizzati: esperienze nei CPIA come frontiere educative	139
Alice Rizzi, Valentina Berardinetti, Giusi Antonia Toto <i>Università degli Studi di Foggia</i>	
Navigare le frontiere. <i>Amos FloatingLab</i> come spazio educativo	151
Lorena Rocca, Silvia Stocco <i>Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università degli Studi di Padova</i>	
CPIA e frontiere educative: margini simbolici, pratiche trasformative	165
Andrea Traverso, Sissi Pisano <i>Università degli Studi di Genova</i>	
Plurilinguismo montano e integrazione linguistica: una riflessione pedagogica sulle comunità ladine, mòchene e cimbre	175
Elisa Zane, Cristian Righettini <i>Università degli Studi eCampus</i>	
Frontiere educative e scuole di montagna	123
Sara Maria Carolina Trevisan <i>Université Lumière 2, Lyon</i>	
Recensioni	
Maria Cristina Cabani, <i>La valle di Giosafat</i> , Industria & Letteratura, Massa, 2025.	195
Sofia Mussio	

SEZIONE MONOGRAFICA

Educare alle frontiere.
Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

FRONTIERE EDUCATIVE E SCUOLE DI MONTAGNA

Sara Maria Carolina Trevisan*

Università Lumière 2, Lione



Il saggio analizza le esperienze scolastiche di S. Bosonetto in Valle d'Aosta nel secondo dopoguerra, mettendole in relazione con il metodo di C. Freinet. In un contesto di isolamento geografico e transizione linguistico-culturale, queste pratiche didattiche nelle scuole di montagna si configurano come una resistenza pedagogica. Attraverso l'analisi di documenti d'archivio e giornalini scolastici, il lavoro ricostruisce come questi villaggi siano diventati "confini culturali" dove si sperimentava una traduzione pedagogica. Questa integrava l'esperienza quotidiana dei bambini, figli di contadini, con un'educazione critica, laboratoriale e cooperativa. L'approccio valorizzava la lingua materna, la memoria collettiva e il paesaggio come risorsa didattica, discostandosi dai modelli trasmissivi. L'eredità dei due maestri riafferma la scuola come presidio di democrazia e giustizia sociale nei territori periferici e rurali.

The present contribution analyzes the educational experiences of S. Bosonetto in the Aosta Valley in the post-war period, linking them to the C. Freinet method. In a context marked by geographical isolation and linguistic-cultural transition, these teaching practices in mountain schools are configured as a form of pedagogical resistance. Through the analysis of archival documents and school newspapers, the work reconstructs how these villages became "cultural borders" where a pedagogical translation was experimented. This integrated the daily experience of the children, who were the sons and daughters of farmers, with a critical, workshop-based, and cooperative education. The approach valued the mother tongue, collective memory, and the landscape as a didactic resource, moving away from the prevailing transmissive models. The legacy of the two masters reaffirms the school as a bulwark of democracy and social justice in peripheral and rural territories.

Parole chiave: Scuola rurale, Pedagogia Freinet, Sergio Bosonetto, Frontiere educative, Valle d'Aosta.

Key words: Rural school, Freinet Pedagogy, Sergio Bosonetto, Educational frontiers, Valle d'Aosta.

* Ricercatrice di pedagogia, presso l'Università Lumière 2 di Lione. Mail: s.trevisan@mail.scuole.vda.it

1. La scuola al confine tra ritorno alla normalità e spinta all'innovazione

Il dibattito sulla scuola rurale e di montagna ha storicamente oscillato tra la sua percezione come luogo di marginalità e la sua celebrazione come un irripetibile laboratorio pedagogico. Nel panorama educativo italiano del secondo dopoguerra, un periodo segnato dalla ricostruzione materiale e morale del Paese, le piccole scuole alpine hanno rappresentato un punto focale di sperimentazione, spesso condotta da maestri che incarnavano figure di intellettuali organici al territorio.

Il presente saggio si propone di analizzare in profondità l'esperienza di Sergio Bosonetto (1927-1983) in Valle d'Aosta, un contesto geopolitico e sociolinguistico unico, caratterizzato da un'autonomia speciale e da una complessa eredità storica lasciata dal fascismo, in particolare in relazione alla questione linguistica.

L'obiettivo primario è dimostrare come l'azione di Bosonetto, attraverso l'adozione e la risignificazione delle tecniche del maestro francese Célestin Freinet¹ (1896-1966), abbia trasformato le scuole plurigrado di montagna da presidi di assistenza a centri di produzione culturale e democrazia partecipata. La Valle d'Aosta non è solo un confine geografico; essa funge da vera e propria frontiera educativa, dove la pedagogia attiva si confronta con l'oralità, la cultura contadina e le dinamiche di minoranza linguistica.

L'indagine si avvale dell'analisi storico-pedagogica delle pratiche didattiche di Bosonetto, focalizzando l'attenzione su luoghi simbolici come la scuola di Saint-Rhémy-en-Bosses e altri villaggi di montagna, tipici esempi di comunità alpine in transizione economica e culturale.

2. Tra isolamento, bilinguismo forzato e ricostruzione post-fascista

Per comprendere appieno il valore innovativo del lavoro del maestro Bosonetto, è indispensabile inquadrare il contesto valdostano del secondo dopoguerra. La Valle d'Aosta usciva da un ventennio di nazionalizzazione scolastica e forzata italianizzazione, imposta dal regime fascista per annullare la storica identità francofona e la cultura autoctona.

Eravamo al tempo del «Fascio»: feci la mia prima classe nell'anno 1927. Allora, l'insegnamento era un insegnamento tradizionale e si faceva ancora del francese, mentre nelle scuole elementari dello Stato non lo si faceva più. Avevamo un libro, il «*Chez-nous*», che ci veniva consegnato alle quattro e facevamo francese dalle quattro alle quattro e mezza. E poi il libro veniva ritirato dalla maestra che ci diceva... se mai ci avessero chiesto se facevamo francese di non dirlo perché era proibito².

¹ S. Bosonetto (1960). *Il metodo Freinet in Italia e la cooperazione educativa*, in «Quaderni di Cooperazione Educativa», n. 4, Firenze, La Nuova Italia.

² Musumeci Editeur (a cura di) (1985), *L'école d'autrefois en Vallée d'Aoste*, Aosta, Musumeci Editeur, cit., p. 196. Traduzione dal testo originale in francese a cura di Sara Trevisan: *On était au temps du « Fascio » : j'ai fait ma première classe l'an 1927. Alors, l'enseignement était un enseignement traditionnel et on faisait encore du français tandis que dans les élémentaires de l'Etat, on ne le faisait plus. On avait un livre, le « Chez-nous », qui nous venait consigné à quatre heures et on faisait de quatre heures à quatre*

La cancellazione dell'identità francofona e francoprovenzale non si limitò alle sole mura scolastiche, ma assunse le caratteristiche di una radicale riscrittura del paesaggio geografico e antropologico attraverso una massiccia opera di italianizzazione forzata della toponomastica. Il culmine di tale strategia di assimilazione geopolitica fu raggiunto con il regio decreto 22 luglio 1939, n. 1442, che impose la riduzione in forma italiana delle denominazioni di trentadue comuni della provincia³.

Questa ridefinizione cartografica si tradusse spesso in traduzioni letterali o in conversioni fonetiche forzate che stravolgevano la memoria storica dei luoghi: Courmayeur divenne così Cormaioire, Morgex fu mutata in Valdigna d'Aosta, Villeneuve si trasformò in Porta Littoria e la stessa Saint-Rhémy, dove avrebbe poi insegnato il maestro Bosonetto, venne ribattezzata San Remigio⁴. La sostituzione dei cartelli stradali, degli annulli postali e dei registri ufficiali puntava a recidere il legame ancestrale della popolazione con il proprio territorio, estirpando la lingua nativa finanche dalla geografia visiva quotidiana dei bambini. Fu in questo scenario che la successiva introduzione del testo libero freinetiano avrebbe assunto una valenza non solo didattica, ma di profonda bonifica democratica e identitaria.

Le scuole rurali di montagna, specialmente quelle nei villaggi più alti e isolati erano tipicamente plurigrado (o pluriclasse). Qui, un unico maestro si trovava a gestire simultaneamente bambini di età diverse e di tutti i cicli elementari, spesso con materiali didattici scarsi e inadatti alla realtà locale. Questa configurazione era un indice di arretratezza per l'amministrazione, ma soprattutto era segnata da difficoltà logistiche e da una disciplina spesso severa, tipica dell'epoca.

Bosonetto e i suoi colleghi, invece, seppero trasformare questa debolezza logistica in una forza: la pluriclasse divenne un modello di cooperazione intergenerazionale, in cui i più grandi assistevano i più piccoli, replicando in aula le dinamiche di aiuto reciproco tipiche della vita contadina alpina.

Scorci storici come quelli raccolti da Berthet ben delineano le sfide materiali di queste istituzioni. Ricordando le scuole alpine del passato, viene descritta chiaramente la precarietà delle strade per raggiungerle, rese impraticabili dalla neve e come unica fonte di calore, tanto per il maestro quanto per gli scolari, la disciplina ferrea e la preghiera mattutina. Questa immagine sottolinea come l'ambiente stesso dettasse un modello educativo basato sulla resistenza fisica e sulla rigida autorità.

C'erano insegnanti che usavano ancora la bacchetta sulle dita... questa suora era talmente severa, talmente seria, che quando la facevamo arrabbiare, ci faceva mettere le dita così [...] e con la riga [...] *panfété* [...] ci batteva sulle dita; e quei ragazzi che facevano i monelli... li faceva mettere in ginocchio dietro la porta su un pezzo di legno appuntito, tagliente, e poi bisognava tenere le braccia in aria con un pezzo

heures et demie du français. Et ensuite le livre venait retiré par la maitresse qui nous disait... si jamais on nous demandait si nous faisions du français de ne pas le dire parce qu'il était défendu.

³ E. Riccarand (2000), *Storia della Valle d'Aosta contemporanea 1919-1945*, Aosta, Stylos.

⁴ R. Artaz (1995), *Il decreto legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 545 e disposizioni collegate*, Aosta, Musumeci.

di legno ancora più lungo [...] così [...] qualche volta un quarto d'ora o anche mezz'ora, lì, in ginocchio, dietro la porta⁵.

L'ottenimento dell'autonomia speciale nel 1948 portò un lento riconoscimento della specificità bilingue, ma l'ombra dell'imposizione linguistica era ancora forte.

I maestri innovatori si trovarono ad operare in questa delicata transizione linguistica e culturale. Prima del loro intervento, il conflitto tra la lingua materna dei bambini, il *patois*⁶ e l'italiano imposto era palpabile, come testimoniato in molte memorie storiche.

L'italiano era percepito come un'imposizione esterna e autoritaria, per la maggior parte dei bambini, restava una lingua estranea, la lingua del libro, ed il *patois* veniva proibito in aula, pena la vergogna pubblica o, talvolta, una punizione corporale. Il maestro era il portatore della civiltà, e la civiltà non parlava la lingua delle stalle.

Parlare *patois* a scuola? Era arrivato il momento in cui non lo permettevano più perché era proibito [...] dieci centesimi di multa a coloro che parlavano *patois* a scuola. E allora bisognava fare attenzione per non pagare questa multa perché due soldi, a quel tempo, erano qualcosa e allora non potevamo parlare, ma, di nascosto parlavamo e poi quando eravamo fuori dalla scuola, naturalmente, il nostro parlare era il *patois*. E *voilà*, questo era il sistema che avevano instaurato allora⁷.

Questa politica di brutale estromissione delle parlate locali dall'orizzonte scolastico, sebbene esasperata dal nazionalismo fascista, affondava le proprie radici nelle modalità stesse con cui l'Italia unificata sotto il segno liberale aveva gestito la propria identità linguistica. La pedagogia ministeriale post-unitaria aveva infatti sposato una rigida

⁵ Musumeci Editeur (a cura di) (1985), cit., p. 91. Traduzione dal testo originale in dialetto *patois* a cura di Sara Trevisan: *il y avait des enseignants qui employaient encore la baguette sur les doigts... Ça alla seur l'ye tellamènte sévéra, tellamènte sérieusa que can fijon eunradjé, féjè beutté le dèi pâi... atò la rilla et... panfété... bo deussù; et cice garçoun que llian tchica pî stchanca can fijôn tchica eunradjé... le féjè beutté a dzòilloun déri la pourta dessù eun bouque pougnen, taillèn, avoui eun bocoun de bouque euncò pî loun, a tchan-i le bré eun l'èr... pâi... cathe cou eun car d'òira et seloun cèn que fijôn an djemi-oira pe cou... lé a dzòilloun déri la pourta.*

⁶ Il *Patois* valdostano è il termine usato per definire i dialetti franco-provenzali parlati in Valle d'Aosta. Non è un dialetto derivato dall'italiano, bensì una lingua minoritaria storica appartenente al gruppo gallo-romanzo. Nonostante la coesistenza con l'italiano ed il francese (che è anch'esso lingua ufficiale della Regione), il *patois* mantiene un ruolo cruciale come elemento del patrimonio culturale e identitario della Valle, pur presentando una marcata frammentazione interna che lo differenzia da valle a valle.

⁷ Musumeci Editeur (a cura di) (1985), cit., p. 91. Traduzione dal testo originale in dialetto *patois* a cura di Sara Trevisan: *Prèdji patoué a l'icoulla ? Il L'le vin-i lo moman que lèichâon était venu le moment qu'ils ne lais- pa-pi perché llé l'afè proibi. Parce ce que prèdzâon patoué deudeun dis, dix centimes d'amende à ceux sou... dio, dji santîme de multa a ci- tionner en mettant deux sous... je l'icoula. Et adôn faié féé attèchôn qui parlaient patois dans l'école. Et pe pa palé ceutta multa perché dou alors, il fallait faire attention pour sou, deun lo tèn, l'îe caque tsousa et ne pas payer cette amende, parce adon no pouchan pa prèdji, me a que deux sous, dans ce temps-là, catsôn no prèdzâon et apri, comme c'était quelque chose et alors nous no sian foua de l'icoulla, naturella- ne pouvions pas parler, mais, en ca- mente, lo noutro predji l'îe lo pa- chette nous parlions et après quand toué. Et vualà, ço l'îe lo sistéma nous étions dehors, naturellement, notre parler était le patois. Et voilà, c'était le système qu'ils avaient ins- tauré adôn.*

visione centralistica e monoculturale, orientata all'imposizione di un unico idioma nazionale sul modello manzoniano.

A tale impianto monolingue e verticistico si era storicamente opposta la visione di Carlo Cattaneo, il quale, in un fecondo contrasto retrospettivo, aveva difeso il pluralismo linguistico dell'Italia pre-unitaria. Per l'intellettuale federalista, i dialetti e le parlate regionali non costituivano un ostacolo all'incivilimento o un sinonimo di analfabetismo, bensì un patrimonio storico e culturale insostituibile, custode della psicologia collettiva dei popoli e della loro specifica tradizione civile⁸.

Proponendo un modello di convivenza in cui le diverse identità locali potessero dialogare costruttivamente con una lingua comune, la riflessione di Cattaneo aveva anticipato la necessità di una scuola rispettosa delle radici storiche territoriali.

Nel secondo dopoguerra, l'azione di Bosonetto si riallaccia idealmente a questa tradizione di pensiero, opponendosi al centralismo autoritario ereditato dal regime per rimettere al centro la dignità antropologica del vissuto infantile.

La scelta di utilizzare il testo libero, la prima delle tecniche giunte da oltreconfine, si configurò non solo come un metodo didattico, ma come un'azione di resistenza: concedere ai bambini, figli di *paysans*, di scrivere nella loro lingua d'uso o su argomenti legati alla loro vita, come la fienagione, il bosco, gli animali, significava riabilitare la loro identità e la loro cultura, precedentemente svalutate dal modello scolastico. In questo senso, l'esperienza di scrittura diventava un ponte tra l'oralità della montagna e l'alfabetizzazione critica.

3. L'incontro tra Bosonetto, Freinet e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)

Bosonetto, tra i fondatori e animatori del *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE) in Valle d'Aosta, non fu un semplice applicatore delle tecniche Freinet, ma un vero e proprio promotore e mediatore culturale della pedagogia del lavoro nel contesto italiano, e in particolare in quello alpino.

Il suo metodo, come quello del collega di Gars si era sviluppato partendo dal rifiuto della "scuola della lavagna", un insegnamento cattedratico e trasmissivo e dalla convinzione che l'apprendimento dovesse fondarsi sul lavoro *tâtonnement expérimental*. Le sue tecniche erano strumenti per rendere la scuola parte della vita e viceversa: testo libero, stampa scolastica, corrispondenza interscolastica e cooperazione educativa. L'esperienza di Saint-Rhémy-en-Bosses, un comune di alta montagna al confine con la Svizzera, divenne il primo, emblematico laboratorio valdostano di pedagogia Freinet. Qui, l'applicazione delle tecniche non fu una semplice trasposizione, ma una vera e propria traduzione pedagogica.

La tipografia scolastica non serviva solo a stampare un giornalino generico, ma a produrre testi che parlavano della montagna, delle leggende locali, della cultura Walser o francoprovenzale, trasformando i saperi orali in saperi scritti e ufficiali. L'influenza del

⁸ C. Marazzini (2002), *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna, Il Mulino.

lavoro di Bosonetto e dell'MCE si irradiò in tutte le principali comunità montane della Valle.

4. La scuola di montagna come spazio di passaggio

Il cuore della ricerca si annida nell'analisi delle pratiche didattiche che hanno caratterizzato le scuole influenzate da questo movimento innovatore, intese come "spazi di passaggio" tra la cultura alpina e la modernità democratica. La stampa scolastica, infatti, non era solo un ausilio tecnico, ma un dispositivo per la democrazia. Essa rompeva con la sacralità del libro di testo unico e centrale, introducendo un concetto di sapere auto-prodotto.

Analizzando i giornalini stampati, si scopre che i bambini non erano solo consumatori di sapere, ma editori, correttori e distributori. In un villaggio isolato, il giornalino diventava il veicolo di informazione e l'unica forma di voce prodotta dalla comunità giovanile, un atto politico di presenza sul territorio. Anche il modello di classe plurigrado, punto critico per la scuola italiana, grazie alla rivoluzione promossa dall'MCE, al contrario, divenne leva di spinta per la cooperazione. Il piano di lavoro individuale permetteva infatti a ciascun alunno di progredire al proprio ritmo. I bambini più grandi, fungendo da tutor per i più piccoli, sviluppavano un senso di responsabilità e solidarietà, elementi fondamentali per la vita comunitaria alpina, che si basava, appunto, sull'aiuto reciproco. Questo approccio contrastava il modello individualistico e competitivo del passato, spesso incentrato sulla punizione e l'emulazione, come era uso nelle vecchie scuole di montagna.

Le pratiche Freinet, così intrinsecamente legate alla natura ed alla vita rurale, vennero applicate in modo radicale anche in alcune scuole Valdostane. La memoria collettiva e il paesaggio (il bosco, l'alpeggio, i sentieri) non erano più semplici sfondi, ma risorse didattiche primarie grazie alle lezioni passeggiate che portavano l'aula fuori dalle quattro mura, e i resoconti di queste uscite, scritti dai bambini, costituivano la base per l'apprendimento di geografia, scienze e storia locale. Questo approccio garantiva una pertinenza del sapere con la vita quotidiana, rendendo l'istruzione un percorso di coscientizzazione critica sul proprio ambiente e non un'alienazione da esso.

5. L'eredità della scuola dei margini

La ricerca sull'operato di Bosonetto in Valle d'Aosta rivela come le frontiere geografiche, lungi dall'essere solo barriere, possano trasformarsi in luoghi fecondi di ibridazione educativa. L'esperienza delle scuole di montagna valdostane nel secondo dopoguerra si configura dunque come un'eccezionale storia di resistenza pedagogica contro l'uniformità e la centralizzazione del sapere.

I maestri valdostani, attraverso la "traduzione" delle tecniche Freinet, sono riusciti a costruire un modello di scuola popolare che era al tempo stesso radicato nella cultura alpina e nella lingua locale, e aperto alla modernità, alla democrazia cooperativa e al

confronto interscolastico nazionale e internazionale. Sebbene la consolidata ricerca storico-educativa sul binomio urbano/rurale ed economico centro/periferia evidenzi come l'isolamento geografico e la frammentazione delle risorse abbiano storicamente penalizzato la qualità dell'istruzione nelle aree marginali, relegando spesso le scuole di campagna a una condizione di cronica subalternità⁹, l'azione di Bosonetto e dei suoi colleghi introduce un'importante sfumatura critica. Questa singolare esperienza dimostra che la marginalità geografica non determina in modo meccanico o inversamente proporzionale una svalutazione della qualità pedagogica; al contrario, in presenza di un'adeguata intenzionalità educativa e di reti di cooperazione, i territori periferici e le pluriclassi di montagna possono trasformarsi da luoghi di deprivazione in laboratori di avanguardia e di emancipazione¹⁰.

In un'epoca contemporanea segnata da crescenti disuguaglianze territoriali e dalla crisi del modello scolastico unico, il lavoro di Bosonetto e dei suoi colleghi innovatori, il cui eco si ritrova in ogni scuola valdostana che ha saputo valorizzare la propria identità, e l'eredità di Freinet ci offrono spunti di riflessione attualissimi. Essi ribadiscono con forza che la scuola, anche e soprattutto nei territori periferici e rurali, deve essere intesa come un presidio di democrazia e di giustizia sociale, capace di formare cittadini attivi, consapevoli della propria storia e della propria identità, pronti a cooperare per un futuro solidale. La scuola ai margini, dunque, non è un'appendice, ma il vero laboratorio per l'innovazione che può interrogare e trasformare l'intero sistema educativo nazionale. L'esperienza valdostana, infatti, non costituisce un caso isolato, ma si inserisce in una fitta trama di iniziative nate nel secondo dopoguerra nelle periferie geografiche ed esistenziali della penisola, dove il riscatto socioculturale delle classi subalterne è stato perseguito attraverso una profonda rivoluzione dei metodi didattici.

Si pensi alle celebri sperimentazioni di Lodi nella scuola rurale di Vho di Piadena¹¹, anch'esse fortemente debitrice delle tecniche e della corrispondenza del metodo Freinet, o alla radicale critica all'elitarismo scolastico mossa da Don Lorenzo Milani e dai ragazzi della scuola di Barbiana, volta a dotare i figli dei contadini degli strumenti linguistici necessari¹².

Parimenti, in contesti segnati da profonda deprivazione materiale e sociale come la Sicilia occidentale, l'azione di Dolci¹³ ha dimostrato come la maieutica reciproca e l'educazione popolare potessero diventare motori di coscienza civica e di pianificazione dal basso per le popolazioni rurali. In questa prospettiva, la frontiera pedagogica si rivela storicamente come il luogo d'elezione in cui il locale contesta, ridefinisce e rigenera le coordinate educative.

⁹ L. Montecchi (2015), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM.

¹⁰ F. Cambi (2009), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.

¹¹ M. Lodi (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.

¹² Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

¹³ D. Dolci (1968), *Inventare il futuro*, Bari, Laterza.

Bibliografia

- Artaz R. (1995), *Il decreto legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 545 e disposizioni collegate*, Aosta, Musumeci.
- Aresta E. (2009), *La scuola elementare in Valle d'Aosta dall'Unità ai nostri giorni: identità, bilinguismo, autonomia*, Aosta, Le Château Edizioni.
- Berthet A. (1978), *A bâtons rompus avec nos instituteurs*, Aosta, Musumeci Editore.
- Bosonetto S. (1960), *Il metodo Freinet in Italia e la cooperazione educativa*, in "Quaderni di Cooperazione Educativa", n. 4, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F. (2009), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.
- Cives, G. (1990), *Célestin Freinet: maestro e pedagogista della cooperazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dolci D. (1968), *Inventare il futuro*, Bari, Laterza.
- Freinet C. (1974), *La scuola moderna e la pedagogia popolare* (edizione italiana), Roma, Editori Riuniti.
- Giuliani G. (2007), *Il Movimento di Cooperazione Educativa e la scuola popolare*, Milano, Unicopli.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.
- Marazzini C. (2002), *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna, Il Mulino.
- Medici R. (2020), *Pedagogie al confine: esperienze di scuola attiva nelle aree alpine*, Torino, UTET.
- Montecchi L. (2015), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM.
- Musumeci Editeur (a cura di) (1985), *L'école d'autrefois en Vallée d'Aoste*, Aosta, Musumeci Editeur.
- Ricarand E. (2000), *Storia della Valle d'Aosta contemporanea 1919-1945*, Aosta, Stylos.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Scurati C. (1997), *Célestin Freinet*, Brescia, La Scuola.



QUADERNI DI INTERCULTURA

Rivista pubblicata annualmente dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>

Copyright © 2025 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Monte Paolino (Sutera) da Mussumeli* (Caterina Sindoni, 2025)



Università
degli Studi di
Messina

