

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE  
"RICCARDO MASSA"

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

Ciclo XXXII

**LE COLONIE DI VACANZA ITALIANE NEL PERIODO 1968-1990:  
UNA PEDAGOGIA IN TRANSIZIONE TRA SPINTE ATTIVISTICHE  
ED EREDITÀ DEL PASSATO.**

LUCA ANDREA ALESSANDRO COMERIO

MATRICOLA 055397

TUTOR: PROF.SSA GABRIELLA SEVESO

CO-TUTOR: PROF.SSA FRANCA ZUCCOLI

COORDINATORE: PROF.SSA LAURA FORMENTI

**ANNO ACCADEMICO 2018/2019**

## Sommario

<b>Abstract</b> .....	1
<b>Introduzione</b> .....	5
<b>Capitolo 1. Aspetti metodologici</b> .....	17
1.1 Premessa.....	17
1.2 Una storia collettiva .....	18
1.3 Le fonti scritte .....	24
1.3.1 Gli archivi.....	24
1.3.2 Gli <i>house organ</i> .....	25
1.3.3 Le fonti bibliografiche .....	26
1.4 Le fonti iconografiche .....	28
1.5 Le fonti orali.....	29
1.5.1 La storia orale fino alla metà degli anni Settanta .....	29
1.5.2 Fra storia orale e microstoria.....	34
1.5.3 La storia orale dopo la metà degli anni Settanta .....	36
1.5.4 Lavorare con le fonti orali.....	38
1.5.5 Le interviste svolte .....	43
1.5.6 La trascrizione .....	47
1.6 Quasi una posizione di <i>insider</i> .....	50
<b>Capitolo 2. Le colonie di vacanza: origini ed evoluzione fino al dopoguerra</b> .....	53
2.1 Le origini di un fenomeno transnazionale.....	53
2.1.1 L'industrializzazione di metà Ottocento .....	54

2.1.2 L'urbanizzazione e il desiderio di fuga dalla città .....	58
2.1.3 Una nuova concezione di infanzia .....	63
2.1.4 La medicalizzazione della società .....	67
2.2 I precursori delle colonie di vacanza .....	71
2.2.1 Gli ospizi marini.....	72
2.2.2 Il viaggio come occasione formativa .....	79
2.2.3 L'Ottocento e la scoperta dell' <i>en plein air</i> .....	86
2.3 Le prime colonie di vacanza.....	89
2.3.1 La prima colonia: la <i>Ferienkolonie</i> di Bion in Svizzera .....	89
2.3.2 La diffusione internazionale delle colonie di vacanza .....	94
2.3.3 Le <i>colonies scolaires</i> francesi .....	97
2.4 Le colonie climatiche italiane nell'Ottocento .....	100
2.4.1 Primi esempi di colonie climatiche in Italia.....	101
2.4.1.1 <i>L'Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili</i> .....	101
2.4.1.2 <i>Le Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle</i> .....	106
2.4.1.3 La dimensione <i>en plein air</i> .....	111
2.5 Le colonie climatiche italiane nei primi anni del Novecento.....	120
2.6 Le colonie nel periodo fascista.....	123
<b>Capitolo 3. Le colonie di vacanza nell'Italia del secondo dopoguerra .....</b>	<b>135</b>
3.1 Dal modello assistenziale al modello "parascolastico".....	135
3.1.1 Un'interessante eccezione: la colonia "Maria Luisa Berneri" .....	139
3.2 La dialettica tra scuola ed extrascuola.....	140
3.3 Verso un nuova idea di colonia: il "soggiorno di vacanza" .....	145
3.4 Gli Atti del Seminario di Perugia del 1972 .....	146
<b>Capitolo 4. Il caso Fiat (1968-1990) .....</b>	<b>151</b>
4.1 Le colonie Fiat: cenni storici.....	151

4.1.1. Dal 1924 al 1945 .....	151
4.1.2 I primi anni del Dopoguerra e gli anni Cinquanta.....	157
4.1.3 Gli anni Sessanta .....	162
4.2 Il focus della ricerca: il periodo 1968-1990 .....	164
4.2.1 Gli anni 1968-1978: un modello legato al passato.....	164
4.2.1.1 Considerazioni generali.....	164
4.2.1.2 Regole e procedure: corpi docili in una dimensione collettiva .....	168
4.2.1.3 La dimensione organizzativa.....	189
4.2.1.4 La giornata tipo e le attività.....	194
4.2.1.5 Le relazioni con le famiglie.....	197
4.2.1.6 Le relazioni tra i generi .....	203
4.2.1.7 Gli oggetti personali .....	205
4.2.1.8 La colonia dal punto di vista delle vigilatrici .....	206
4.4 Gli anni 1979 - 1990: l'epoca della transizione .....	208
4.5 Conclusioni.....	221
<b>Capitolo 5. Il caso CEMÉA (1968-1990) .....</b>	<b>229</b>
5.1 Il movimento Ceméa: origini .....	229
5.1.1 I principi che guidano l'azione dei Ceméa.....	235
5.2 Il Ceméa in Italia .....	237
5.2.1 Gli stage Ceméa .....	239
5.3 Il caso della colonia Italsider di Montechiaro .....	244
5.3.1 L'Italsider: cenni storici .....	244
5.3.2 La colonia di Montechiaro: le origini.....	245
5.3.3 Montechiaro nella descrizione di Bice Libretti Baldeschi .....	248
5.4 Montechiaro negli anni 1968-1990 .....	250
5.4.1 La struttura della colonia vista dai suoi abitanti.....	250
5.4.2 Il viaggio e l'arrivo a Montechiaro .....	252

5.4.3 Aspetti organizzativi .....	254
5.4.4 Il ruolo attivo dei bambini nella gestione.....	257
5.4.5. Dimensione individuale e collettiva.....	260
5.4.6 Le attività.....	261
5.4.7 Le relazioni dei bambini con le famiglie.....	270
5.4.8 Le relazioni tra i generi .....	272
5.4.9 La colonia dal punto di vista dei monitori.....	273
5.5 Conclusioni.....	276
<b>Conclusioni.....</b>	<b>279</b>
<b>Bibliografia e fonti.....</b>	<b>287</b>

## Abstract

Le colonie di vacanza hanno origine in Svizzera nella seconda metà dell'Ottocento e rapidamente si diffondono in gran parte dei paesi europei: nate nell'ambito della nuova sensibilità igienica e profilattica, orientate soprattutto alla lotta alla tubercolosi, queste iniziative rimangono caratterizzate fino al secondo dopoguerra da una prevalente impostazione sanitaria.

Le colonie sono però anche il prodotto di una riflessione pedagogica che ha ad oggetto la dimensione *en plein air* e il viaggio come strumento educativo: i momenti all'aria aperta sono infatti sempre presenti nella storia di queste iniziative, non solo nel bagno collettivo in mare o nelle sedute di elioterapia, ma anche nelle passeggiate in una natura vista come mondo da esplorare e fonte di apprendimenti.

In Italia le colonie richiamano alla mente soprattutto le esperienze del periodo fascista, contraddistinte da un'impronta militare e omologante, dai riti dell'alzabandiera e dalla ginnastica collettiva in formazioni rigidamente geometriche; si tratta di contesti nei quali l'individualità e l'iniziativa del bambino sono ignorate e annullate in una dimensione anonima.

Nel dopoguerra, se la maggior parte delle colonie di vacanza italiane presenta caratteristiche ancora ispirate al modello sanitario, compaiono realizzazioni assai innovative, che si pongono anche come importante luogo di formazione e sperimentazione sul campo per gli insegnanti della scuola, portando in questa istituzione un vento di novità.

Questa ricerca è focalizzata sulle esperienze delle colonie di vacanza Fiat e Ceméa nel periodo 1968-1990, anni nei quali si mette in discussione la funzione stessa delle colonie, nel quadro di una riflessione critica sul rapporto tra dimensione scolastica ed extrascolastica.

Mentre le colonie Fiat nella seconda metà degli anni Settanta sono ancora rigidamente caratterizzate da un'impronta autoritaria, le colonie gestite dai Ceméa - movimento che arriva dalla Francia nei primi anni Cinquanta e che si ispira alle concezioni e alle pratiche dell'attivismo - sono realtà che si propongono come luoghi di apertura al nuovo, nelle quali gli educatori, liberi dai vincoli dell'istituzione scolastica, provano a seguire direzioni pedagogiche ancora inedite per il panorama italiano.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di descrivere i due casi specifici, cercando di riflettere sulle pedagogie, sia dichiarate sia implicite, evocate dalle prassi e sulle ragioni della permanenza di pratiche del passato accanto agli elementi cambiamento.

Lo studio si richiama alla concezione di storia elaborata dalla scuola delle *Annales*, che prende in considerazione l'intera gamma delle attività umane e intende la storia come costruzione corale: si tratta di un elemento, quest'ultimo, che caratterizza anche le colonie, le quali, salvo poche eccezioni, non conoscono figure di spicco ma sono il prodotto del lavoro di una moltitudine di educatori, spesso maestri, "prestati" in estate all'attività nei centri di vacanza.

Risorsa centrale di questa ricerca, accanto allo studio degli archivi e degli *house organ*, è l'utilizzo delle interviste come fonti storiche orali, sia per supplire alla relativa scarsità di documenti, sia per costruire una storia a più voci e "dal basso", attraverso l'ascolto di quanti sono stati ospiti da bambini nelle colonie o vi hanno lavorato nel ruolo di educatori.

Per quanto riguarda Fiat, la ricerca ricostruisce anche i tentativi di innovazione, nati all'interno di un'organizzazione in precedenza molto rigida, legata alla storia di un'azienda che in alcune epoche si è quasi sostituita alla funzione assistenziale dello Stato; per quanto invece concerne l'esperienza Cemea, lo studio pone in evidenza un'impostazione più libera, orientata al protagonismo del bambino e oggetto di una continua rielaborazione e riflessione critica da parte del personale coinvolto.

Holiday colonies originated in Switzerland in the second half of the nineteenth century and quickly spread to most of the European countries: born in the context of the recent hygienic and prophylactic sensibility, mainly oriented towards the fight against tuberculosis, these initiatives remained characterized until after the Second World War by a prevalent medical approach.

The colonies, however, are also the product of a pedagogical reflection on the open-air dimension and on trip as an educational opportunity: outdoor moments are in fact always present in the history of these initiatives, not only in the collective bath in the sea or in the heliotherapy sessions, but also in the hikes in a nature seen as a world to explore and a source of learning.

In Italy, the colonies remind us above all of the experiences of the fascist period, marked by a military and homologating imprint, by the rites of the flag raising and collective gymnastics in rigidly geometric formations; these are contexts in which the individuality and the initiative of the child are ignored and annulled in an anonymous dimension.

After the Second World War, although most of the Italian colonies still had characteristics inspired by the sanitary model, very innovative projects appeared, which also served as an important place for training and experimentation in the field for school teachers, bringing a wind of innovation to this institution.

This research is focused on the experiences of the Fiat and Ceméa holiday camps in the period 1968-1990, years in which the function of the camps is called into question, within the framework of a critical reflection on the relationship between the school and extracurricular dimensions.

While the Fiat colonies in the second half of the 1970s were still rigidly characterized by an authoritarian imprint, the colonies run by Ceméa - movement that comes from France in the early 1950s and is inspired by the concepts and practices of Progressive education - are contexts that propose themselves as places of openness to the new, in which educators, free from the constraints of the educational institution, try to follow pedagogical directions that are still unexplored in the Italian panorama.

The aim of the work is to describe the two specific experiences, reflecting on the pedagogies, both declared and implicit, evoked by the practices and on the reasons for the permanence of the past legacy alongside the elements of change.

The study refers to the conception of history elaborated by the *Annales* school, which takes into consideration the entire range of human activities and elaborates an idea of history as a choral construction: it is an element, the latter, which also characterizes the colonies, which, with a few exceptions, do not have prominent figures but are the product of the work of a multitude of educators, often teachers, engaged in summer in holiday centers.

The central resource of this research, together with the study of archives and house organs, is the use of interviews as oral historical sources, both to compensate for the relative scarcity of documents, and to build a story with several voices "from below", by listening to those who were guests as children in the colonies or have worked there as educators.



As far as Fiat is concerned, the research also reconstructs the attempts at innovation, born within a previously very rigid organization, linked to the history of a company that in some periods almost replaced the welfare function of the State; as far as the Cemea experience is concerned, the study highlights a more free approach, oriented towards the child as protagonist of the activities and subject to continuous reworking and critical reflection by the staff involved.

## **Introduzione**

Il cuore di questa ricerca è costituito dall'esperienza condotta nelle colonie Fiat e Ceméa nel periodo 1968-1990, arco di tempo particolarmente interessante per lo studioso: se la maggior parte delle colonie di vacanza italiane in quell'epoca presenta caratteristiche ancora ispirate al modello sanitario, negli stessi anni si vanno diffondendo realizzazioni assai innovative, che si pongono anche come importante luogo di formazione e sperimentazione sul campo per gli insegnanti della scuola, portando in questa istituzione un vento di novità.

Chi scrive è ben consapevole, tuttavia, che in Italia le colonie richiamano alla mente soprattutto le realizzazioni di epoca fascista, con le giornate scandite dall'alzabandiera, l'impostazione militare, la ginnastica collettiva di masse ordinate di bambini che rivolgono sicuri sorrisi al fotografo del regime; si tratta di contesti nei quali l'individualità e l'iniziativa del bambino e del personale sono ignorate e annullate in una dimensione anonima.

Le colonie di vacanza hanno però una storia assai più antica e complessa, ancora non sufficientemente esplorata dalla letteratura di ambito italiano; prima di iniziare ad analizzare nel profondo la realtà Fiat e Ceméa, nella fase di avvio del dottorato ci si è dunque dedicati a uno studio della storia di queste realtà sin dalla loro comparsa, alla ricerca delle ragioni culturali, sociali ed economiche che sono alla base della loro ideazione.

Tale ricostruzione ha avuto sin dall'inizio una prospettiva internazionale, in quanto si tratta di esperienze che hanno una matrice comune nell'industrializzazione e nell'urbanizzazione di metà Ottocento: un particolare riguardo è stato dedicato alla Francia, paese nel quale le colonie hanno avuto grande diffusione e nel quale, nel corso dei decenni, sono state prodotte opere articolate e approfondite su queste esperienze, a fronte invece di una minore produzione in ambito italiano, generalmente focalizzata sulle realizzazioni di epoca fascista.

In questa parte introduttiva si tenterà innanzitutto di circoscrivere in modo preciso, attraverso il ricorso alla letteratura esistente, il concetto di colonia di vacanza, specificando con quale accezione il termine sarà utilizzato nella trattazione; si passerà poi a delimitare l'intervallo temporale che è stato preso in considerazione, chiarendone le motivazioni, alcune di carattere storico generale, altre legate all'ambito più specifico dell'evoluzione delle colonie di vacanza; si indicheranno infine le domande che sono alla base di questa ricerca: si tratta di quesiti che erano presenti sin dall'inizio dello studio, ma anche di interrogativi che sono sorti e si sono articolati via via che procedeva l'analisi dei documenti e l'incontro con i testimoni.

Le colonie sono un fenomeno che ha interessato gran parte d'Europa e d'America<sup>1</sup> a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo; nel contesto di una concezione dell'infanzia in via di evoluzione,<sup>2</sup> queste esperienze si presentano come tentativo di risolvere, attraverso il distanziamento dal contesto urbano e un contemporaneo ritorno alla natura, le problematiche di carattere sociale o sanitario tipiche della rivoluzione industriale.<sup>3</sup>

Le colonie sono però anche il prodotto di una riflessione pedagogica che ha ad oggetto la dimensione *en plein air* e il viaggio come strumento educativo: i momenti all'aria aperta sono infatti sempre presenti nella storia di queste iniziative, non solo nel bagno collettivo in mare o nelle sedute di elioterapia, ma anche nelle passeggiate in una natura vista come mondo da esplorare e fonte di apprendimenti.

Lo sviluppo di queste realtà non è naturalmente uniforme in tutti i Paesi, ma è intimamente connesso alla situazione geografica, economica, culturale e sociale complessiva del contesto di appartenenza.

Se, infatti, la concezione dell'infanzia e la lettura dei suoi bisogni sono elementi fondamentali nel determinare lo sviluppo e la diversa configurazione delle colonie nei vari contesti, un ruolo importante lo giocano anche, ad esempio, le condizioni climatiche e la distribuzione della popolazione tra città e campagna; altrettanto rilevante è la presenza o

---

<sup>1</sup> Per quanto riguarda ad esempio l'America latina si veda DALBEN, A. (2015). "El proyecto de la Colonia Nacional de Vacaciones: historias, memorias y sujetos". In *Historia de la Educación- Anuario SAHE*, vol. 16, 2, 160-188.

<sup>2</sup> PARIS, L. (2008). *Children's nature. The rise of the American summer camp*. New York: New York University Press, pp. 2 e ss.

<sup>3</sup> VAN SLYCK, A. A. (2006). *A Manufactured Wilderness. Summer camps and the shaping of American Youth, 1890-1960*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, p. XIX.

REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, France: chez l'auteur, pp. 97 e ss.

LABORDE, H. (1958). "L'importance pédagogique des colonies de vacances". *International Review of Education*, 4, 346-359.

l'assenza di organizzazioni a carattere statale incaricate di regolamentarne la realizzazione e la gestione, oltre che di monitorare l'attività, subordinando gli eventuali finanziamenti al rispetto di indicazioni prescrittive.<sup>4</sup>

A influire sulla diffusione delle colonie di vacanza nei vari contesti nazionali intervengono anche le politiche di maggiore o minor sostegno alle attività extrascolastiche, nonché le scelte riguardanti il calendario scolastico.<sup>5</sup>

Rilevanti sono infine le differenze che riguardano i soggetti organizzatori, i quali possono essere singoli filantropi, associazioni benefiche, enti religiosi cattolici o protestanti, organismi pubblici o infine sindacati.

È quindi proprio la *straordinaria plasticità* di forme a rendere le colonie di vacanza un tema di grande interesse per lo storico della pedagogia: se studiate con attenzione, queste iniziative sono infatti in grado di fornire importanti indizi in merito alla posizione che ogni epoca assegna ai bambini nella società.<sup>6</sup>

Nonostante questo complesso e variegato panorama, le colonie di vacanza presentano però delle caratteristiche di fondo che rendono possibile l'individuazione di alcuni tratti comuni, al di là delle differenze tra i vari contesti.

In questo lavoro ci rifaremo al concetto di colonia di vacanza come è stato elaborato da Sergio Neri alla fine degli anni Sessanta del Novecento e ripreso pochi anni dopo da Franco Frabboni:

la colonia è un'istituzione residenziale per minori realizzata per un periodo limitato e dotata di una sede e di attrezzature proprie, collocata in una località diversa da quella di dimora abituale degli ospiti, che vi trascorrono un periodo prestabilito, chiamato *turno*.<sup>7</sup>

Dal punto di vista dell'età dei ragazzi accolti, non esiste in letteratura un'indicazione uniforme; per quanto concerne l'Italia, Neri la indica nella fascia compresa tra i 6 e i 12 anni;<sup>8</sup> tale delimitazione è già presente in definizioni risalenti, come in quella di Armando Melis elaborata in epoca fascista.<sup>9</sup>

---

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*. Vigneux, France: Matrice, p. 11.

<sup>7</sup> NERI, S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, Tesi di Laurea, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, anno accademico 1966-1967, p. 6.

FRABBONI, F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>8</sup> Neri precisa che, qualora gli ospiti abbiano un'età superiore, non si tratterebbe più di colonia ma di *soggiorno*; tale termine, a partire dagli anni Settanta del Novecento, assume in realtà un suo significato

Per precisare ulteriormente il concetto è però opportuno citare anche il contributo del francese Henri Laborde, il quale, in un articolo del 1958, sottolinea il carattere *collettivo* della vacanza e la sua collocazione temporale in un periodo di chiusura delle scuole:

Au sens strict du terme, la colonie de vacances peut être définie comme une œuvre de vacances collectives qui reçoit, dans un milieu aménagé à cet effet, un groupe d'enfants normaux âgés de 6 à 14 ans, pour des périodes d'étendue variable pendant les congés scolaires.<sup>10</sup>

Più recentemente, Jean-Marie Bataille e Audrey Levitre hanno sottolineato che le colonie sono un fenomeno nel contempo di carattere sociale e spaziale, in quanto implicano il trasferimento, sia pure temporaneo, dal luogo di vita abituale ad un altro contesto, ritenuto potenzialmente benefico dal punto di vista sanitario, educativo o ricreativo. I due autori francesi hanno elaborato una definizione di colonia di vacanza che pone un interessante accento sull'elemento dei luoghi:

[...] une colonie de vacances est un déplacement d'un lieu à un autre, selon une pensée particulière des qualités de ces deux espaces, produisant la transformation d'individus, recrutés à partir de certaines caractéristiques, vivant dans un collectif, sur une certaine durée en un lieu donné.<sup>11</sup>

Questa descrizione, che consegue all'approfondita analisi del rapporto tra spazi educativi e architetture compiuta da questi studiosi francesi, attribuisce un importante rilievo agli spazi e al territorio incontrato; tale sottolineatura non può essere dimenticata, se si considera che il paesaggio, come ricorda Vittorio Lingiardi, non è mai uno sfondo neutro e ha invece un'importanza rilevante nella costruzione dell'identità.<sup>12</sup>

In un senso più strettamente pedagogico, la valenza del contesto spaziale riveste del resto un'importanza decisiva nel processo formativo, se si considera che, come afferma Vanna Iori, l'esperienza educativa si attua sempre in uno spazio che non è concepibile come indipendente dal soggetto che lo vive.<sup>13</sup>

---

diverso e specifico, in quanto utilizzato per indicare la "nuova" colonia, radicalmente diversa dalla precedente e ispirata a una concezione di tipo attivo e democratico; è con questa accezione che *soggiorno* sarà utilizzato in questo lavoro.

<sup>9</sup> MELIS, A. (1939). *Caratteri degli edifici: distribuzione, proporzionamento, organizzazione degli edifici*. Torino: Editrice Libreria Italiana, pp. 151-152.

<sup>10</sup> LABORDE, H. (1958). "L'importance pédagogique des colonies de vacances", cit.

<sup>11</sup> Ivi, pp. 248-249.

<sup>12</sup> «Il nostro rapporto con il paesaggio non si esaurisce nello sguardo e nella contemplazione. Implica il corpo e la sua partecipazione sensoriale, si carica di affetti e memoria e diventa elemento dell'identità».

LINGIARDI, V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 23.

<sup>13</sup> IORI, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

La dimensione spaziale, ricorda Egle Becchi nella sua *Introduzione* al manuale di *Storia dell'educazione* da lei curato, ha un ineludibile significato educativo che è opportuno indagare, persino nei contesti non predisposti con un'intenzionalità specificatamente formativa: l'incontro con un luogo implica infatti sempre l'apprendimento di ciò che di esso è liberamente fruibile o è per contro precluso, la comprensione di quali prossimità è possibile realizzare e l'assimilazione di norme morali e percettive.<sup>14</sup>

Nel concetto di colonia, almeno fino alla fine degli anni Settanta del Novecento, rientrano sia le ben note esperienze realizzate in estate, sia i soggiorni organizzati in inverno:<sup>15</sup> in quel periodo sono infatti molto attive, nell'ambito del ricco *welfare* aziendale di allora, le colonie invernali rivolte a quanti, tra i figli dei dipendenti, siano riconosciuti come particolarmente bisognosi sia dal punto di vista sanitario sia da quello sociale.<sup>16</sup>

Nel presente lavoro si è però ritenuto opportuno restringere lo studio alle sole colonie estive, in quanto le realtà invernali presentano delle specificità loro proprie che necessiterebbero una trattazione a sé stante:<sup>17</sup> esse prevedono infatti generalmente permanenze di durata maggiore rispetto a quella prevista nelle colonie estive e contemplanò al loro interno spazi e tempi dedicati allo svolgimento dei programmi scolastici, aspetto che le avvicina in qualche modo al collegio.<sup>18</sup>

Si è inoltre reputato coerente escludere dalla trattazione anche le cosiddette *colonie diurne*, definite da Neri come istituzioni che prevedono il trasferimento dei bambini, accompagnati da adulti, in località naturali, dove trascorrono la giornata per poi tornare la sera in famiglia.<sup>19</sup> In questa fattispecie manca infatti il carattere della residenzialità, con tutto ciò che esso implica: un'organizzazione dei servizi e del personale che appare di solito più articolata, una presumibile maggiore lontananza da casa ma soprattutto

---

<sup>14</sup> BECCHI, E. (1987). "Introduzione", pp. 1-30. In Becchi, E., a cura, *Storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, p. 25.

<sup>15</sup> NERI S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 5.

<sup>16</sup> Il carattere marcatamente sanitario e scolastico di queste realtà si riscontra ad esempio nella *cura marina invernale* organizzata dalla Fondazione Ernesto Breda per i figli dei propri dipendenti nei primi anni del dopoguerra; gli stessi manifesti di propaganda precisano infatti: «I posti sono limitatissimi e verrà data la precedenza ai bambini che, dalla visita medica di controllo, risulteranno i più bisognosi. Nella Colonia funzionerà l'Assistenza scolastica». Fondazione ISEC (ISEC), Sesto San Giovanni, Milano - *Archivio Storico Breda*; Manifesto per la cura marina invernale, 17 novembre 1945.

<sup>17</sup> Si veda l'intervista ad Anna Rossanino e l'intervista a Paolo Fiori nel cap. 4.

<sup>18</sup> Il collegio si può infatti definire come «istituto scolastico nel quale gli allievi convivono stabilmente». Treccani, vocabolario *on line*.

<sup>19</sup> NERI S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., pp. 5-6.

l'instaurarsi di relazioni tra adulti e bambini e tra pari che vengono giocate nell'ambito di tempi delicati quali il pernottamento e l'igiene personale quotidiana.<sup>20</sup>

La presente ricerca, dopo essersi soffermata sull'evoluzione delle colonie di vacanza dalle origini fino al secondo dopoguerra, prende in esame le caratteristiche di due casi, quello delle colonie Fiat e quello delle colonie Ceméa - in particolare quella di Montechiaro - in un preciso arco di tempo, quello compreso tra il 1968 e il 1990.

Prima di esporre le domande che hanno orientato l'analisi delle due esperienze, è necessario soffermarsi a illustrare le ragioni che hanno determinato la scelta di questo orizzonte temporale.

Il 1968 è considerato un momento cruciale nella cultura e nel costume, quantomeno del mondo occidentale; è l'anno della *svolta planetaria*, come lo definiscono Nanni Balestrini e Primo Moroni, nel loro grande affresco che ricostruisce il panorama politico e culturale del Sessantotto e dei dieci anni successivi, si tratta di uno spartiacque epocale non tanto per aver prodotto a livello istituzionale qualche esito rivoluzionario parziale ed effimero, quanto per aver inciso in modo irreversibile sull'intera gamma dei codici delle relazioni sociali.<sup>21</sup>

Fra l'altro, come è noto, promotori e attori principali della stagione del Sessantotto sono gli studenti, in gran parte universitari, provenienti da un mondo, quello della formazione superiore, già da alcuni anni in fase di evoluzione. Le nuove esigenze del mondo produttivo richiedono infatti un sempre maggior numero di lavoratori altamente qualificati: l'università, prima luogo di formazione delle *élite*, inizia ad accogliere moltitudini di studenti, con la conseguente svalutazione dei titoli accademici, che determina il disorientamento della coorte di studenti dell'epoca.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Si ritiene interessante riportare qui la definizione di colonia diurna di epoca fascista: «accolgono i bambini normali, che cresciuti in ambienti ristretti, scarsi di aria e di luce, trovandosi in condizioni fisiche scadenti e denutriti, non hanno bisogno di cura climatica vera e propria ma di vita igienica all'aria aperta, di vitto sano e nutriente. I fanciulli sono ospitati in queste colonie dall'alba al tramonto, consumandovi i tre pasti della giornata e cioè: prima colazione, seconda colazione e merenda, senza pernottamento. L'indirizzo delle colonie diurne è quindi particolarmente PROFILATTICO (sic)»

Il documento appena citato si sofferma anche sulla particolare ubicazione delle colonie diurne, caratterizzate dalla prossimità al contesto urbano di residenza: «La sede di una colonia diurna estiva non deve molto distare dal centro abitato essendo una caratteristica speciale di tale colonia quella di essere «paraurbana», una colonia cioè dove i bambini possono essere riuniti alla mattina, evitando una lunga marcia od una eccessivamente onerosa spesa di trasporto e dalla quale possono rientrare la sera alla propria abitazione senza eccessivo sovraccarico».

PARTITO NAZIONALE FASCISTA, DIRETTORIO NAZIONALE. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*. Roma: Industrie Grafiche Riccardo Colombo, art. 21.

<sup>21</sup> BALESTRINI N., MORONI P. (2017). *L'orda d'oro 1968 – 1977. La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*. Milano: Feltrinelli, p. 221.

<sup>22</sup> TOLOMELLI, M. (2008). *Il Sessantotto. Una breve storia*. Roma: Carocci, pp. 25-26.

Dal punto di vista della riflessione pedagogica, il 1968 è l'anno nel quale giunge a maturazione la contestazione dell'autorità, ritenuta non più in grado, con il suo massiccio ricorso a esperienze passate, di spiegare l'inedita realtà del presente.<sup>23</sup>

Con il Sessantotto prende avvio un riesame critico dei saperi e delle istituzioni deputate alla loro organizzazione e trasmissione; inizia anche un lungo processo di messa in discussione di tutte le principali agenzie formative, quali la scuola, la famiglia, la Chiesa, il mondo dell'informazione, che vengono interrogate e analizzate in profondità nelle loro strutture, nei loro obiettivi, nel loro ruolo sociale.<sup>24</sup>

La scuola e la famiglia, in particolare, sono viste come «istituzioni conformatrici», aventi la finalità di integrare e formare l'individuo in modo «convergente», sia pure ciascuna con le proprie peculiarità: la scuola come agenzia di trasmissione dell'ideologia dominante e di «disciplinamento» dei soggetti, mentre la famiglia come luogo di formazione al conformismo, dominato dall'autorità paterna che ne è al centro.<sup>25</sup>

Uno tra i più significativi critici della scuola è Ivan Illich, il quale mette in discussione i fondamenti stessi della scuola, nella sua dimensione di senso e nei suoi secolari aspetti organizzativi.<sup>26</sup>

Secondo l'autore di origine austriaca l'istituzione scolastica, anziché dotare i giovani degli strumenti culturali per inserirsi quali attori partecipi e liberi nella società, si concretizza invece in un meccanismo di riproduzione dell'ordine sociale capitalistico - borghese. Egli evidenzia inoltre come la scuola consideri quale unico apprendimento quello attuato tramite l'insegnamento formalizzato da parte di un docente autorizzato ad un allievo obbligato a prestargli ascolto: l'istituzione scolastica, secondo l'autore, monopolizza di conseguenza il processo di formazione, così come l'industria accentra quello di produzione. La scuola tende ad essere autoritaria, burocratica e privilegia la ripetizione a danno dell'inventività, la ricezione a scapito dell'iniziativa, l'obbedienza esecutiva a svantaggio della cooperazione.<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> POMBENI, P. (2018). *Che cosa resta del '68*. Bologna: Il Mulino, p. 20.

<sup>24</sup> MARGIOTTA, U. (2014). «La pedagogia critica e i suoi nemici», *Formazione & Insegnamento*, XII, 4, pp. 15-38.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> «La scuola raggruppa le persone in base alla loro età. È un raggruppamento che parte da tre premesse indiscusse: il posto dei bambini è la scuola; i bambini imparano a scuola; ai bambini si può insegnare soltanto a scuola. Io credo che queste premesse, mai poste in dubbio, debbano essere invece riesaminate con molta attenzione».

ILLICH, I. (1975). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori, p. 47.

<sup>27</sup> ILLICH, I. (1975). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.



Illich, unendo la propria voce a quella di molti filosofi e pedagogisti che lo hanno preceduto,<sup>28</sup> sostiene che l'unica vera formazione si realizza con l'esperienza e il contatto diretto con gli oggetti di conoscenza; egli contesta pertanto i capisaldi della prassi propria dell'istituzione scolastica: la suddivisione degli allievi in base all'età, la parcellizzazione del sapere in discipline, la pretesa di considerare la carriera scolastica esclusivo indice di competenza di un individuo; l'autore critica inoltre la relazione educativa come di fatto appare nella scuola tradizionale, nella quale si riduce a un rapporto fra gli insegnanti, unici soggetti legittimati a erogare conoscenze, e gli allievi, meri riceventi passivi, in un'ottica di uniformazione al sistema dominante.<sup>29</sup>

Si tratta, come precisato, di istanze già presenti nel dibattito pedagogico: si pensi, ad esempio, alle esperienze delle "Scuole Nuove" di fine Ottocento, sul quale torneremo nel capitolo 2, poi sistematizzate e diffuse dai teorici dell'attivismo, i quali sostengono la necessità di liberare il bambino dai condizionamenti dell'educazione familiare e scolastica; si pensi, ancora, alla riflessione alla base del lavoro di Lev Tolstoj, il quale, nei primi due capitoli di *Quale scuola?* sottolinea come la scuola rappresenti uno strumento al servizio di chi detiene il potere e, nella sua scuola di Jasnaja Poljana, priva di rigide suddivisioni in classi e di orari fissi, sperimenta una didattica nuova, basata su situazioni concrete e orientata all'ascolto e all'accoglienza degli interessi dei discenti.<sup>30</sup>

Senza volere dunque attribuire a Illich il merito di avere introdotto *ex novo* il ripensamento e la messa in discussione dell'istituzione scolastica, va riconosciuto all'autore il merito di avere sistematizzato in modo solido e organico queste istanze, introducendole adeguatamente in un dibattito politico allora molto vivace e ricettivo.

Il Sessantotto costituisce dunque per la pedagogia *una cerniera*: a partire dalla contestazione e dalla riflessione che la accompagna e la segue, nasce infatti una nuova idea di educazione; si tratta di una pedagogia fondata su una continua dialettica, su un costante confronto tra i dispositivi che caratterizzano l'attività educativa e sulla permanente autocritica.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Si veda a tale proposito il capitolo 2, nel quale, trattando dell'educazione *en plein air*, si richiamano alcuni importanti autori che sostengono l'importanza del contatto diretto con la realtà,

Per un approfondimento su questo tema si veda

<sup>29</sup> CORNACCHIA, M. (2018). "Il Sessantotto nella pedagogia di Ivan Illich: come leggere in chiave contemporanea la «descolarizzazione della società»", pp. 97-104. In Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., Valero Gómez, S., a cura, (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68* (A. M. Gómez Sánchez Ed. care). Salamanca: FahrenHouse, p. 101.

<sup>30</sup> TOLSTOJ, L. (1978). *Quale scuola?* (trad. it., Setti Bevilacqua R. transl., Mondadori, Milano, 1978).

<sup>31</sup> MARGIOTTA, U. (2014). "La pedagogia critica e i suoi nemici", *Formazione & Insegnamento*, XII, 4, pp. 15-38.

A cavallo del 1968 vengono inoltre pubblicati due testi che portano sulla scena del dibattito educativo una voce forte e imprescindibile: *Lettera a una professoressa*, pubblicato nel 1967<sup>32</sup> e *La ricerca come antipedagogia*, edito nel 1969.<sup>33</sup>

Il primo, il celeberrimo lavoro di don Milani, diviene quasi immediatamente una sorta di testo di riferimento della contestazione, con la sua accesa critica verso una scuola selettiva che tende a farsi luogo di formazione congeniale esclusivamente ai figli delle classi agiate e a relegare ai margini i ragazzi delle fasce più deboli; *Lettera a una professoressa* afferma con forza l'idea di un'educazione alla parola, vista come strumento di liberazione del bambino in un'ottica di democratizzazione del sapere.<sup>34</sup>

In realtà, la visione del sacerdote di Barbiana, pur criticando in modo puntuale il sistema scolastico del suo tempo, non è caratterizzata dagli accenti antistituzionali e dallo spontaneismo tipici del Sessantotto: don Milani è infatti convinto dell'importanza della scuola, sia pure bisognosa di urgenti miglioramenti; egli ritiene inoltre legittima e necessaria la figura dell'insegnante, all'interno però di un rapporto educativo che sappia promuovere lo sviluppo della persona.<sup>35</sup>

Il testo di De Bartolomeis segna anch'esso un importante punto di svolta nell'ambito della ricerca educativa: l'autore afferma infatti l'idea che nell'analisi dei problemi si debba prendere sempre in considerazione il contesto e la concretezza dei problemi sociali che attraversano l'istituzione educativa; l'autore giunge quindi a proporre nuove modalità di ricerca, che vanno oltre la dimensione elitaria e accademica.

Si riportano di seguito due passaggi del testo, caratterizzati da un'accesa critica al sistema della lezione e all'approccio dell'insegnamento tradizionale:

La ricerca deve non scalfire, ma distruggere inequivocabilmente il metodo della lezione, base di una pedagogia senza allievi in quanto manca l'altro termine, proprio chi può qualificarsi come protagonista solo se esercita attività e iniziative che lo portano ad apprendere, a modificare i suoi comportamenti, a fare scelte, a impossessarsi di validi strumenti di critica e ad affermare uno stile personale.<sup>36</sup>

La ricerca è la crisi della didattica o addirittura antididattica perché è la contestazione radicale del metodo dell'insegnante, della sua situazione istituzionalmente preminente e

---

<sup>32</sup> SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

<sup>33</sup> DE BARTOLOMEIS, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.

<sup>34</sup> La critica alla scuola come strumento selettivo e l'auspicio di una partecipazione attiva dei discenti al percorso formativo erano già state proposte in precedenza da Célestin Freinet, il quale, attraverso la tecnica dell'*imprimerie*, diede avvio ad un profondo rinnovamento dell'attività didattica, con l'introduzione del testo libero e della corrispondenza scolastica e con l'abolizione del libro di testo.

AGRESTA S. (2011). "Don Milani nel dibattito pedagogico degli anni '60", pp. 8-12, in D. De Salvo, a cura, *L'eredità pedagogica di don Milani*. Quaderni di intercultura, anno III.

EYNARD, R., a cura, (2002). *La scuola del fare. Célestin Freinet*. Azzano San Paolo: Junior.

<sup>35</sup> CHIOSSO, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola, p. 284.

<sup>36</sup> DE BARTOLOMEIS, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli, p. 7.

frontale. Gli studenti costituiscono centri di produzione autonoma di cultura e così l'accento si sposta dall'insegnamento all'apprendimento.<sup>37</sup>

Per quanto riguarda invece il 1990, scelto come conclusione del periodo preso in considerazione nel presente studio, esso costituisce un passaggio rilevante dal punto di vista storico – politico, con il definitivo venir meno della separazione dell'Europa in due blocchi contrapposti, simboleggiato dalla riunificazione tedesca, avvenuta il 3 ottobre di quell'anno.

Nel 1990, anno in cui si sono ormai verificati i principali cambiamenti negli obiettivi e nell'organizzazione delle colonie di vacanza - nel frattempo divenute *soggiorni* -, viene fra l'altro realizzato un importante evento culturale che riguarda queste esperienze: il 28 settembre viene inaugurata a Torino la mostra *Ai monti e al mare*, organizzata dall'Associazione Ex Allievi Fiat e da Fiat Servizi per l'Industria (Fiat Se.P.In.), curata dallo storico Gian Carlo Jocteau: questa esposizione, che si chiude il 10 novembre dello stesso anno, propone un interessante itinerario iconografico lungo la storia e l'evoluzione delle colonie di vacanza, con un particolare riguardo per quelle di Fiat.<sup>38</sup>

Alla mostra segue poi la pubblicazione di un saggio dal titolo omonimo, sempre a cura di Jocteau, che propone un'accurata sistematizzazione dell'evoluzione delle colonie di vacanza italiane, dalle origini sino alla radicale trasformazione di quelle realtà, negli anni Settanta e Ottanta.<sup>39</sup>

Un periodo quale quello appena delineato, caratterizzato da così profondi mutamenti nel modo di guardare all'educazione e alle istituzioni, pervaso da un atteggiamento profondamente critico verso ogni forma di autorità e fecondo di rielaborazioni e riflessioni pedagogiche, è apparso particolarmente interessante per chi scrive: le colonie di quell'epoca possono infatti rivelare sia le tracce questa tensione al cambiamento, sia le testimonianze di una tradizione ormai obsoleta ma strenuamente difesa.

La ricerca è stata dunque guidata da alcune domande di fondo, le quali, col procedere del lavoro, come emergerà nel corso della trattazione, si sono via via maggiormente articolate e approfondite.

---

<sup>37</sup> Ivi, pp. 34-35.

<sup>38</sup> CASSI, M. (1990). *D'estate si andava in colonia*. La Stampa, 28 settembre 1990, p. 3. Archivio Storico La Stampa.

MISTRANGELO, A. (1990). *In colonia con libro e secchiello*. Stampasera, 26 settembre 1990, p. 14. Archivio Storico La Stampa.

<sup>39</sup> JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*. Milano: Fabbri Editori.

Ci si limita qui a indicare gli interrogativi di partenza, assai generali, ma determinanti nell'orientare i primi passi del lavoro.

Accostandosi alle esperienze Fiat e Ceméa, ci si è innanzitutto domandati quali elementi si presentassero come innovativi e quali per contro costituissero aspetti più legati alla tradizione del passato: si è cercato di comprendere le matrici culturali e pedagogiche alla base di certe scelte, interrogandosi poi sulle ragioni sia degli atteggiamenti di conservazione, sia delle spinte al cambiamento.

Per ognuno dei due casi ci si è poi domandati quali fossero le pedagogie implicite evocate dalle prassi, con l'obiettivo di comprendere quale idea di bambino e di educazione fosse sottesa a un certo modo, più o meno autoritario, più o meno libertario, di organizzare la vita e le attività in colonia.

Si è infine cercato di fare emergere dalle fonti come si svolgeva in concreto la vita dei bambini e degli adulti in colonia, cercando di scorgere, attraverso l'ascolto dei testimoni, quali fossero le emozioni che accompagnavano la vita nei turni.

Per quanto concerne la struttura del presente lavoro, nel primo capitolo si esporranno gli aspetti metodologici che hanno guidato la ricerca: dopo una prima parte dedicata alla scuola delle *Annales*, nella cui idea di storia come costruzione corale si rispecchia idealmente l'evoluzione delle colonie di vacanza, ci si soffermerà sulle fonti orali, che hanno costituito la risorsa privilegiata del percorso di analisi dei casi Fiat e Ceméa.

Il secondo e il terzo capitolo saranno invece dedicati alla storia delle colonie di vacanza nelle sue linee generali. Il secondo capitolo comprenderà un ampio *excursus* sull'evoluzione di queste iniziative dalle origini fino alla seconda guerra mondiale, ponendo in evidenza le ragioni culturali, sociali, pedagogiche ed economiche che costituiscono la matrice comune alla base di queste iniziative; il terzo capitolo riguarderà invece gli sviluppi delle colonie nel dopoguerra, con un'attenzione al dibattito sul rapporto tra educazione scolastica ed extrascolastica e sul ruolo del tempo libero, riflessione che condurrà alle trasformazioni delle quali si tratterà nei capitoli successivi.

Gli ultimi due capitoli saranno invece dedicati agli studi di caso: nel quarto capitolo si descriverà l'esperienza delle colonie Fiat - nella seconda metà degli anni Settanta ancora rigidamente caratterizzate da un'impronta autoritaria, ma in progressiva evoluzione - e nel

quinto capitolo quella delle colonie a gestione Ceméa, in particolare la colonia di Montechiaro, realtà nettamente orientata a un'educazione attiva, nella quale gli educatori, liberi dai vincoli posti dall'istituzione scolastica, possono sperimentare direzioni pedagogiche ancora assai poco diffuse in ambito italiano.

# Capitolo 1

## Aspetti metodologici

In passato si potevano accusare gli storici di voler conoscere soltanto le “gesta dei re”. Oggi, certo, non è più così. Sempre più essi si volgono verso ciò che i loro predecessori avevano taciuto, scartato o semplicemente ignorato. “Chi costruì Tebe dalle sette porte?” chiedeva già il “lettore operaio” di Brecht. Le fonti non ci dicono niente di quegli anonimi muratori. Ma la domanda conserva tutto il suo peso.<sup>1</sup>

Carlo Ginzburg

### 1.1 Premessa

Il percorso di ricerca di questi tre anni di dottorato è stato scandito in due fasi: la prima è stata dedicata allo studio ad ampio raggio dell'evoluzione delle colonie, condotto sia attraverso l'analisi di saggi e articoli sul tema, sia con visite ad alcuni dei più importanti archivi in Italia e in Francia, allo scopo di constatare - pur senza la pretesa di una mappatura esaustiva - l'entità e la tipologia dei documenti presenti.

È stato un itinerario utile e stimolante, che ha consentito di individuare le principali linee di sviluppo storico e i principali aspetti culturali e sociali implicati nelle esperienze di colonia di vacanza, tratti che saranno riassunti, sia pure per sommi capi, nel successivo capitolo 2.

Nella seconda fase della ricerca ci si è invece concentrati su un particolare periodo del dopoguerra, quello compreso tra il 1968 e il 1990; quest'epoca, caratterizzata da un ripensamento e una trasformazione delle colonie di vacanza, è stata studiata attraverso la “lente” di due “storie” particolari: quella delle colonie Fiat, azienda che in quegli anni organizza direttamente i soggiorni per i figli dei propri dipendenti, e quella delle colonie condotte dalle federazioni Cemea per conto di soggetti terzi, con un *focus* sulla colonia montana Italsider di Montechiaro, sita a Cesana Torinese, in provincia di Torino.

---

<sup>1</sup> GINZBURG, C. (2009). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino: Einaudi, p. XI.

Elemento centrale in questa fase è stato il ricorso all'intervista come fonte storica orale, allo scopo di raccogliere le testimonianze di quanti sono stati ospiti da bambini nelle colonie o vi hanno lavorato nel ruolo di educatori o di responsabili.

Accanto alle interviste è stata condotta un'analisi delle fonti documentali e iconografiche, reperite presso i fondi archivistici: in particolare, si ha avuto accesso all'Archivio Storico Fiat di Torino e all'Archivio Storico della Fondazione Ansaldo di Genova, presso la quale è presente il fondo Italsider, impresa che nel periodo considerato affidava la gestione delle proprie colonie all'Associazione Cemea di Milano; sono stati inoltre studiati in modo sistematico gli *house organ*, ove presenti e disponibili e sono stati infine consultati testi e articoli di giornali dell'epoca.

## 1.2 Una storia collettiva

Questo percorso di ricerca si richiama alla concezione di storia elaborata dalla scuola delle *Annales*: nella visione del gruppo associato alla rivista “*Annales d'histoire économique et sociale*”, fondata nel 1929;<sup>2</sup> la storia non è una semplice successione di *fattori dominanti*, siano essi di carattere politico, etnico, economico, sociale, colti in una prospettiva unilaterale: come afferma Fernand Braudel, l'essere umano è infatti «ben altrimenti complesso».<sup>3</sup>

Gli storici delle *Annales* si oppongono alla storiografia *événementielle*, tipica della tradizione occidentale, focalizzata su singoli accadimenti: essa si concretizza infatti in una narrazione degli avvenimenti politici e militari, presentata come la storia dei grandi uomini e delle loro gesta. Questa dimensione, legata alle vicende di singoli individui, è necessariamente scandita in periodi di tempo brevi e non permette, secondo questi autori, di cogliere e comprendere i cambiamenti che avvengono per contro in lunghi archi di tempo.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> BRAUDEL, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion. (trad. it. Scritti sulla storia, A. Salsano transl., RCS Libri, Milano, 2001), p. 30.

Tra i principali rappresentanti della scuola delle *Annales* si ricordano Lucien Febvre (1878-1956), Marc Bloch (1886- 1944), Fernand Braudel (1902-1985), Georges Duby (1919-1996), Jacques Le Goff (1924-2014) e Philippe Ariès (1914-1984).

BURKE, P. (1990). *The French Historical Revolution. The “Annales” School, 1929-1989*. Cambridge: Polity Press & Basil Blackwell Ltd. (Trad. it. Una rivoluzione storiografica, G. Ferrara degli Uberti transl., Laterza, Roma-Bari, 1997), pp. 19 e ss.

LE GOFF, J. (1979). “*La nouvelle histoire*”. In Le Goff, J., a cura di, *La nouvelle histoire*. (trad. it. La nuova storia, T. Capra transl., Mondadori, Milano, 1980), pp. 14 e ss.

<sup>3</sup> BRAUDEL, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*, cit, p. 20.

<sup>4</sup> LE GOFF, J. (1979). “*La nouvelle histoire*”, cit., p. 32.

Già nell'Ottocento si erano levate voci contrarie alla storia tradizionale, è il caso di Jules Michelet, definito da Jacques Le Goff un «profeta della nuova storia»:<sup>5</sup> Michelet, nella prefazione alla sua *Histoire romaine*, richiamando il pensiero di Giambattista Vico, affermava infatti:

Le mot de la *Scienza Nuova* est celui-ci : *l'humanité est son œuvre à elle-même*. Dieu agit sur elle, mais par elle. L'humanité est divine, mais il n'y a point d'homme divin. Ces héros mythiques, ces Hercule dont le bras sépare les montagnes, ces Lycurgue et ces Romulus, législateurs rapides, qui, dans une vie d'homme, accomplissent le lent ouvrage des siècles, sont les créations de la pensée des peuples. [...]<sup>6</sup>

Gli storici delle *Annales* si fanno dunque promotori di una storiografia rinnovata, attenta alla dimensione economica, sociale, alle istituzioni e alle civiltà;<sup>7</sup> essi affermano l'esigenza di sostituire alla storia narrativa una storia analitica orientata ai problemi,<sup>8</sup> da analizzarsi attraverso una stretta collaborazione con altre discipline che in quell'epoca sono in via di definizione a livello epistemologico e accademico, quali la sociologia, la demografia, l'antropologia, l'ecologia, la psicologia, l'economia, la linguistica.<sup>9</sup>

Dalla lezione delle *Annales* deriva anche l'attenzione ai luoghi della materialità educativa in quanto ogni esperienza si attua infatti sempre in un contesto spaziale che non è concepibile come indipendente dal soggetto che lo vive.<sup>10</sup>

Lo spazio non è indifferente e neutro rispetto a quanto accade al suo interno: esso costituisce, per contro, una parte attiva la quale, sulla base di scelte educative più o meno consapevoli, è in grado di influenzare profondamente le relazioni tra le persone e le cose che vi sono contenute;<sup>11</sup> come tale, lo spazio deve essere preso in considerazione quando, in campo storico - pedagogico, ci si accinge a ricostruire un'esperienza educativa.

Del resto, come osserva Lorenzo Cantatore in un recente editoriale pubblicato in *Pedagogia oggi*, sono i processi educativi a nobilitare lo «spazio», di per sé elemento astratto e

---

<sup>5</sup> Ivi, p. 27.

<sup>6</sup> MICHELET, J. (1831). *Histoire romaine. Première partie. République*. Tome premier. Paris : Librairie Classique de L. Hachette. Imprimerie du Ducassois, p. 6.

<sup>7</sup> BRAUDEL, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*, cit., p. 42.

<sup>8</sup> «Più che mai le “Annales” vogliono far comprendere, porre i problemi della storia».

LE GOFF, J. (1979). “*La nouvelle histoire*”, cit., p. 19.

<sup>9</sup> Ivi, p. 9.

<sup>10</sup> IORI, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia. Si veda anche ID., (2012). “I giovani e lo spazio”. In Chionna A., Elia G., Santelli L., a cura, *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.

<sup>11</sup> ELIA, G. (2019). “Spazi e luoghi educativi. Prospettive di ricerca pedagogica”, *Pedagogia oggi*, anno, XVII, 1, 8-10.



indistinto, trasformandolo in «luogo», cioè in entità carica di significati e di sensazioni in grado di divenire patrimonio della storia di formazione di ciascuno.<sup>12</sup>

Come afferma Egle Becchi, l'esperienza di uno spazio implica l'apprendimento di ciò che di esso è fruibile o precluso e di quali prossimità sono possibili o per contro vietate; l'organizzazione spaziale va pertanto costantemente interrogata, per farne emergere i significati educativi e le norme morali e percettive che, intenzionalmente o anche solo accidentalmente, il luogo trasmette ai soggetti che lo abitano.<sup>13</sup>

Lo spazio e le sua organizzazione possono infatti «rivelarsi, in ogni tempo, espressione di dispositivi pedagogici intenzionali o subiti» e possono dunque evidenziare prassi anche eventualmente in contrasto con le intenzioni educative dichiarate.<sup>14</sup>

Elemento determinante nella concezione della *Nouvelle Histoire* è la prospettiva temporale, che appare radicalmente mutata: se la storia tradizionale prendeva in considerazione brevi periodi, generalmente corrispondenti alla vita dei grandi protagonisti della scena storiografica, le *Annales* guardano invece alla *longue durée*, ad archi di tempo molto più ampi.<sup>15</sup>

La storia va più o meno in fretta, ma le forze profonde della storia agiscono e si lasciano cogliere solo nei tempi lunghi. Un sistema economico e sociale cambia solo lentamente [...]

La storia del breve periodo è incapace di cogliere e di spiegare le permanenze e i cambiamenti. Una storia politica che si regola sui cambiamenti dei regni, dei governi non coglie la vita in profondità: il cambiamento della statura degli uomini collegata alle rivoluzioni nell'alimentazione e nella medicina, il cambiamento spaziale derivante dalla rivoluzione dei trasporti, [...]<sup>16</sup>

Fernand Braudel, nella prefazione al suo celebre saggio *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*,<sup>17</sup> descrive le caratteristiche di tre differenti *storie*, ciascuna connotata da una diversa velocità: si tratta di una distinzione assai ricca di implicazioni metodologiche, sulla quale è pertanto interessante soffermarsi per un momento.

---

<sup>12</sup> CANTATORE, L. (2019). "Storia dell'educazione come storia di luoghi", *Pedagogia oggi*, anno XVII, n. 1, giugno 2019, 10-12.

<sup>13</sup> BECCHI, E. (1987). "Introduzione", pp. 1-30. In Becchi, E., a cura di, *Storia dell'educazione*, cit., p. 25.

<sup>14</sup> COVATO, C. (2016). "Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione", *Rivista di storia dell'educazione*, 3, 13-24.

<sup>15</sup> BRAUDEL, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*, cit., p. 37.

<sup>16</sup> LE GOFF, J. (1979). "*La nouvelle histoire*", cit., p. 32.

<sup>17</sup> BRAUDEL, F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris : Armand Colin. (trad. it. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino, 1991).

Vi è innanzitutto una storia «quasi immobile», che corrisponde alla storia dell'essere umano nella sua relazione con il mondo che lo circonda: si tratta di un fluire estremamente lento, caratterizzato da continui cicli ricorrenti, come ad esempio il ciclo delle colture o l'avvicinarsi delle stagioni.

Vi è poi una storia «sociale, lentamente ritmata», propria delle civiltà, dei gruppi di uomini, degli stati, le cui tensioni possono sfociare nella guerra, evento complesso la cui eziologia, precisa l'autore, non è legata a responsabilità di singoli individui.

Troviamo infine la storiografia tradizionale, il cui oggetto di studio è invece la storia *évémentielle*, che pone l'accento sull'individuo, mettendo in secondo piano - quando non le ignora del tutto - le collettività: si tratta di una storia, spiega Braudel, che è un mero movimento «di superficie», caratterizzato da «oscillazioni brevi, rapide, nervose»; si tratta, certo, afferma l'autore, di una storia appassionante, ma nel contempo pericolosa, in quanto legata a singoli avvenimenti che a volte vengono illusoriamente spiegati in se stessi.<sup>18</sup>

Uno dei più celebri esempi di studio della storia in una prospettiva di *longue durée* è illustrato dal saggio *I Re Taumaturghi* di Marc Bloch,<sup>19</sup> testo che si occupa della credenza secondo la quale i sovrani avevano il potere di curare la scrofola, mediante il semplice tocco rituale del malato. Tale convinzione, rivelatrice di un peculiare modo di concepire il potere politico del re, è attestata in Inghilterra e in Francia tra il Medioevo e il Settecento: si tratta dunque di un elemento difficilmente rilevabile da una storiografia *évémentielle*, in quanto resterebbe inevitabilmente sullo sfondo di una scena nella quale si muovono singoli personaggi e si realizzano avvenimenti puntuali e spesso sovraccaricati di significato.

Per quanto concerne il contesto italiano, come ricorda Luciana Bellatalla, la *prima generazione* di storici che si ispirano alla lezione delle *Annales* – senza però abbandonare la lezione dei classici - compare dopo la caduta del fascismo, inaugurando una fase nuova, nella quale entrano nel panorama storiografico della penisola temi fino ad allora non considerati.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Ivi, p. 37.

<sup>19</sup> BLOCH, M. (1924). *Les rois thaumaturges. Etude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*. Strasbourg : Istra ; Paris : Humphrey Milford : Oxford University press, (trad. it. *I re taumaturghi*, S. Lega transl., Einaudi, Torino, 1989).

<sup>20</sup> BELLATALLA, L. (2016). “Storia dell'educazione. Un bilancio generazionale”, *Rivista di storia dell'educazione*, (3), 57-65.

Un lavoro assai significativo nell'ambito storico-pedagogico italiano di questa fase è BORGHI, L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.

A questa prima epoca di innovazione, continua Bellatalla, succede una *seconda generazione*, con la quale si intensifica il legame con la *Nouvelle Histoire* e aumenta l'interesse per l'indirizzo della storia sociale dell'educazione, orientato a comprendere la complessità etico - sociale e politica nell'ormai riconosciuta molteplicità di ambiti del mondo educativo.<sup>21</sup> Come afferma efficacemente l'autrice,

Se le “*Annales*” avevano segnato, per così dire, la pan-storicizzazione dell'esistenza, questa fase della ricerca storico-educativa suggerisce la possibilità e la legittimità di leggere il mondo in tutti i suoi aspetti dell'esperienza umana e in tutte le sue declinazioni, *sub specie educationis*.<sup>22</sup>

A questa fase segue poi, negli anni più recenti, una *terza generazione* di storici, i quali concentrano i propri studi sulla dimensione della microstoria,<sup>23</sup> approccio che non tarda a mostrare chiaramente i propri limiti, in particolare per quanto riguarda la capacità di portare ad una comprensione dei fenomeni in una scala più generale;<sup>24</sup> la microstoria, avverte l'autrice, rischia infatti di offuscare «quel legame tra congegno concettuale e eventi/istituzioni/soggetti legati all'educazione».<sup>25</sup>

Si produce di conseguenza la tendenza ad un ritorno agli approcci degli storici generali, con una correlativa «delegittimazione di tutte le fonti non riconducibili all'archivio», anche se, osserva ancora Bellatalla, sarebbe auspicabile un approccio diverso, «meno semplificatorio e esclusivista».<sup>26</sup>

Prima di passare alla seconda parte del capitolo, nel quale ci si soffermerà sulle fonti utilizzate per questa ricerca, è necessario un cenno a quello che è parso l'elemento più affascinante della lezione delle *Annales*, l'idea di una storia come dimensione corale: come afferma infatti Braudel, la storia non è narrazione di avvenimenti puri e semplici e dunque non è soltanto misura dell'individuo, bensì di *tutti* gli uomini e della realtà della loro vita collettiva.<sup>27</sup>

---

<sup>21</sup> BELLATALLA, L. (2016). “Storia dell'educazione. Un bilancio generazionale”, cit.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> A proposito della microstoria si veda il par. 1.5.2.

<sup>24</sup> «[...] tale passaggio, infatti, richiede o richiederebbe un salto di qualità notevole in modo da fare della micro-realtà studiata una sorta di grimaldello per passare ad altro o per ricondursi ad una visione d'insieme. Ma ciò, sfortunatamente, non accade o accade di rado». *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*..

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> BRAUDEL F. (1997). *Histoire, mesure du monde*, (trad. it., 1998, Storia misura del mondo, Il Mulino, Bologna, 1998), p. 35.

Si tratta di un importante aspetto che caratterizza anche l'evoluzione delle colonie, le quali, salvo pochissime eccezioni, non conoscono figure di spicco ma sono il prodotto del lavoro di una moltitudine di educatori, spesso maestri, "prestati" nella stagione estiva ai centri di vacanza.

Certo, vi sono state figure di rilievo nella storia della pedagogia che si sono occupate a vario titolo di vacanze estive per minori: oltre al caso di don Bosco, sul quale si tornerà *infra*<sup>28</sup> va infatti ricordato Janusz Korczak (1878-1942). Il medico, educatore e scrittore polacco, nel periodo in cui è studente di medicina lavora infatti come monitore nei soggiorni estivi organizzati dalla Società delle colonie estive polacca (Towarzystwo Kolonii Letnich),<sup>29</sup> nei quali compie un primo tirocinio nel mondo dell'educazione: «alle colonie estive devo molto. Qui ho avuto il primo incontro con un gruppo di bambini e attraverso un lavoro indipendente ho imparato l'abbicci della prassi educativa».<sup>30</sup>

Nella maggioranza dei casi, come si è detto, non esiste però una memoria legata a singoli educatori appartenuti al mondo delle colonie; ciò, probabilmente, sia a causa del carattere stagionale di queste esperienze, circostanza che rende meno spontanea una sua sistematica rielaborazione attraverso scritti o materiali di documentazione pedagogica una volta trascorso il periodo estivo, sia a causa dello storico carattere di subalternità di queste realtà nei confronti dell'educazione ufficiale erogata a scuola: una soggezione che, probabilmente, impedisce alle figure impegnate in colonia di acquisire un minimo prestigio nel mondo della pedagogia.

---

<sup>28</sup> Si veda il par. 2.3.3.

<sup>29</sup> «À Varsovie, dans la rue Świętokrzyska, se trouve un vieil immeuble de plain-pied, avec une grande cour. C'est là que se réunissent les enfants qui doivent partir à la campagne. C'est là que se trouve le siège de la Société des Colonies d'Été.

Encadrés par des moniteurs, les enfants partent dans différentes colonies dont chacune pourrait donner matière à un livre tout entier».

KORCZAK, J. (1910). *Moški, Joski i Srule* (trad. in francese. Les colonies de vacances. Tome 1: Moïshele, Yossele et Sroule, V. Patte transl., Fabert, Paris, 2017 V. Patte), p. 13.

<sup>30</sup> KORCZAK, J. (1918). *Kolonie letnie*. (trad. it. 2018, "Le colonie estive", pp. 243-285, in *Come amare il bambino*, M. Bacigalupo, E. Broseghini, A. Zbrzeina transl., Milano: Luni Editrice).

## 1.3 Le fonti scritte

### 1.3.1 Gli archivi

Lo studio delle fonti d'archivio è stato al centro di entrambe le fasi della ricerca.

Nella fase esplorativa, che ha avuto ad oggetto, come si è anticipato, uno studio ad ampio raggio – dal punto di vista sia cronologico, sia geografico, sia organizzativo, sia sociale – del fenomeno delle colonie, sono stati consultati numerosi archivi, quali l'Archivio della Fondazione Stelline – Martinitt di Milano, il Fondo Breda custodito presso l'Archivio della Fondazione ISEC di Sesto San Giovanni (MI), l'Archivio di Stato di Milano, l'Archivio della Fondazione Pirelli di Milano, l'Archivio Storico della Pia Casa di Lavoro di Firenze, l'Archivio della Fondazione AEM di Milano e, in Francia, gli *Archives Val de Marne* di Parigi, custodi del maggior numero di documenti in materia il colonie di vacanza in territorio transalpino.

Lo scopo è stato quello di venire il più possibile a contatto diretto con le fonti, per acquisire una sempre maggiore consapevolezza dello stato e della tipologia dei documenti esistenti in materia di colonie estive.

Per quanto concerne invece la seconda fase, concentrata sulle colonie Fiat e Cemea nel periodo 1968-1990, sono stati consultati l'Archivio Storico Fiat di Torino e il fondo Italsider custodito presso l'Archivio Storico della Fondazione Ansaldo di Genova; l'analisi ha rivelato una relativa scarsità di documenti nell'Archivio Fiat e una quasi totale assenza di fonti scritte nell'Archivio della Fondazione Ansaldo, ad eccezione degli *house organ* ivi custoditi.

In merito a Fiat, i documenti presenti sono risultati soprattutto utili ad individuare le colonie attivate di anno in anno dall'azienda e il numero dei bambini ivi accolti: si tratta sia di sintetici prospetti interni, sia, più spesso, delle copie di questionari firmati dai direttori dalle strutture e inviati all'Istituto Centrale di Statistica, contenenti, oltre al numero dei minori e del personale presente nelle varie colonie, anche notizie sull'approvvigionamento idrico, sulla modalità di conservazione dei cibi, sulla tipologia di servizi igienici, sulle attrezzature della cucina.<sup>31</sup> Nel medesimo archivio sono state inoltre reperite lettere riguardanti l'acquisto di edifici o di terreni nei quali edificare centri di

---

<sup>31</sup> Archivio Storico Fiat, (ASF), Torino, Faldone n. 283, *Dipartimento Attività Previdenziali - Asili nido, colonie e collegi. Dati statistici.*

vacanza, come il carteggio interno del 1974, relativo alla costruzione di una colonia a Campo di Giove<sup>32</sup> o la lettera, a firma dell'allora amministratore delegato Cesare Romiti, con la quale si autorizza l'acquisto dell'ex colonia Finalpia a Finale Ligure.<sup>33</sup>

Sempre nell'Archivio Storico Fiat sono state inoltre reperite pubblicazioni edite dall'azienda, destinate ad illustrare l'attività delle colonie in epoca fascista.

Non sono purtroppo risultati presenti documenti prodotti all'interno delle colonie, né di tipo gestionale o amministrativo, né di carattere educativo; come spiegato dal personale dell'Archivio e dai responsabili che tutt'ora seguono il settore dei soggiorni Fiat, questo tipo di materiali, in passato custodito presso gli archivi Fiat Se.p.In., è andato infatti perduto in occasione del trasloco degli uffici.

Per quanto invece riguarda il fondo Italsider dell'Archivio Ansaldo di Genova, in esso sono stati reperiti gli *house organ Rivista Italsider*, *Cornigliano Notizie* e *Cornigliano Oggi*, contenenti articoli sulla colonia di Montechiaro.

L'Archivio ha inoltre fornito alcune significative immagini che ritraggono sia la struttura di Montechiaro, sia piccoli gruppi di bambini o talvolta anche singoli ospiti impegnati in varie attività.

### **1.3.2 Gli *house organ***

Le riviste aziendali si sono rivelate, in entrambi i casi studiati, fonti preziose.

Assai ricco di informazioni è stato in particolare *Illustrato Fiat*, distribuito con cadenza generalmente mensile tra i dipendenti a partire dal dicembre del 1953; la scelta della rivista, come sottolineato dal nome stesso della pubblicazione, è di attribuire un ruolo privilegiato al linguaggio delle immagini.<sup>34</sup>

È stata condotta una mappatura completa e sistematica di tutti i fascicoli del periodo oggetto della ricerca; sono stati inoltre presi in considerazione molti numeri delle annate precedenti, al fine di ricostruire l'evoluzione delle colonie Fiat nei primi decenni del

---

<sup>32</sup> ASF, Torino Faldone MSC 0366, *Previdenza e assistenza*..

<sup>33</sup> ASF, Faldone MSC 0366, *Previdenza e assistenza*, Delibera n. 34802 del 27/12/1978.

<sup>34</sup> «Questo giornale si intitola ILLUSTRATO FIAT volendo essere soprattutto di cose viste. L'immagine va dritta agli occhi e alla mente: è il primo modo di informare, per evidenza.

Ma il nostro periodico porterà nelle case dei lavoratori anche notiziari di vita familiare, cronache delle attività assistenziali sportive ricreative culturali Fiat, e quanto più possibile varia lettura».

*Illustrato Fiat*, n. 1, 25 dicembre 1953, p. 2.

dopoguerra e individuare, in raffronto con il periodo 1968-1990, elementi ricorrenti e aspetti che sono invece stati rapidamente superati.

Gli *house organ* Italsider, sebbene più limitati nella quantità, hanno ugualmente fornito alcuni articoli sull'esperienza di Montechiaro, i quali, come vedremo nel capitolo 6, hanno costituito una fonte di importanti informazioni sull'impostazione della colonia e sulle attività proposte ai bambini.

### 1.3.3 Le fonti bibliografiche

I saggi e gli articoli di riviste sono stati utilizzati soprattutto per la ricostruzione della storia “generale” delle colonie di vacanza nel periodo che va dalle origini al dopoguerra.

Alcuni lavori si sono rivelati particolarmente utili per seguire le linee di sviluppo del fenomeno: se ne indica qui qualcuno, senza alcuna pretesa di esaustività e rinviando, per una maggiore completezza, alle note che accompagnano il testo e alla bibliografia conclusiva.

Una delle opere fondamentali, sia pure datata, è rappresentata dai tre volumi di Philippe Alexandre Rey-Herme *Les colonie de vacances en France* i quali, pur focalizzati sul panorama francese, illustrano in maniera assai dettagliata la storia delle colonie di vacanza a partire dalle riflessioni pedagogiche che le hanno precedute e presentano un quadro molto preciso delle esperienze dei vari paesi europei e nordamericani fino al 1936.<sup>35</sup>

Un altro autore transalpino che si è occupato della storia delle colonie e, in seguito, delle questioni pedagogiche inerenti i centri di vacanza è Jean Houssaye: l'autore, conosciuto in Italia soprattutto come teorizzatore del triangolo pedagogico, tra la fine degli

---

<sup>35</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonie de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, France: chez l'auteur; ID. (1961). *Les colonies de vacances en France 1906-1936. L'institution et ses problèmes*. Paris: Fleurus; ID. (1961). *Les colonies de vacances en France 1906-1936. Organisation des initiatives*. Paris: Fleurus.

Tali importanti testi, purtroppo non presenti nelle biblioteche italiane, sono stati dapprima consultati presso la *Bibliothèque Luis Nucéra* di Nizza; successivamente, sono stati gentilmente messi a disposizione del ricercatore da parte di Eric Carton - studioso delle colonie di vacanza francesi - il quale custodisce una copia di questi volumi nella propria biblioteca personale.

Eric Carton ha pubblicato un recente saggio sulla storia delle colonie di vacanza francesi: CARTON, E. (2019). *Les colonies de vacances des Alpes-Maritimes : Tome 1. 1906-1949*. Paris: Le Social en Fabrique.

L'autore è anche collezionista di documenti e di oggetti relativi al mondo delle colonie e dell'associazionismo giovanile; [www.lemuseedelacolo.fr](http://www.lemuseedelacolo.fr).

anni Ottanta e il primo decennio del Duemila ha pubblicato alcuni lavori che hanno costituito un importante riferimento per questa ricerca.<sup>36</sup>

Sempre in ambito francese, molti utili si sono rivelate le ricerche di Jean-Marie Bataille, caratterizzate da un approccio di tipo *socio-storico*, attento anche ai contesti economici e culturali: Bataille analizza, ad esempio nel saggio scritto insieme a Audrey Levitre, l'evoluzione delle colonie attraverso il rapporto con gli spazi e le architetture, dimensioni che costituiscono il *fil rouge* del suo percorso di ricostruzione storica, in una continua riflessione sui legami tra strutture ed educazione.<sup>37</sup>

Per quanto concerne l'Italia, non vi sono invece trattazioni altrettanto approfondite e sistematiche, sebbene siano stati pubblicati interessanti lavori; uno di essi è la tesi di Sergio Neri il quale, nell'anno accademico 1966/1967, ripercorre le principali fasi di sviluppo delle colonie di vacanza in Italia e in Francia;<sup>38</sup> vi è poi il testo di Franco Frabboni,<sup>39</sup> autore che, all'inizio degli anni Settanta, dopo aver anch'egli proposto un'introduzione storica sull'evoluzione del fenomeno in Italia, inserisce le colonie nel quadro di un'interessante analisi degli aspetti pedagogici della gestione del tempo libero infantile, tema al centro del dibattito di quegli anni e sul quale torneremo nel capitolo 4.

Un'opera assai significativa per il suo carattere di ricostruzione storica e per la sua riflessione sulle trasformazioni in corso nelle colonie di vacanza alla fine degli anni Ottanta del Novecento è poi il testo curato da Gian Carlo Jocteau, sul quale ci si è soffermati già nell'Introduzione.

Interessanti sono infine i più recenti lavori di Valter Balducci,<sup>40</sup> che affrontano l'evoluzione delle colonie di vacanza attraverso le differenti strutture architettoniche, evocative di diverse intenzionalità pedagogiche e funzioni sociali.

---

<sup>36</sup> Si vedano ad esempio HOUSSAYE, J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris: La documentation française, ID. (2009). *Le livre des colos. Édition augmentée*. Vigneux: Matrice e ID. (1995). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux: Matrice.

<sup>37</sup> BATAILLE, J.-M. e LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit. pp. 9 e ss.

Si veda anche BATAILLE, J.-M. (2013). "Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations." Complément à *Loisirs éducation*, 446 e ID. (2018). *À quoi servent les colonies de vacances? Pour des séjours citoyens, écologiques et solidaires*. Bagneux, France: Le social en fabrique.

<sup>38</sup> NERI, S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit.

<sup>39</sup> FRABBONI, F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, cit.

<sup>40</sup> BALDUCCI, V. (2007). "The original dimensions of the «colonie di vacanza»." In Balducci, V., Bica, S., a cura, *Architecture and society on the holiday camps. History and perspectives*. Timisoara: Editura Orizonturi Universitare; ID. (2011). "Un'architettura per l'infanzia. Colonie di vacanza in Italia", *Quaderni acp*, 18(1), 6-9; ID. (2013). "Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960)", *Storia del turismo*. Annale. N. 9, pp. 71-93. Milano: FrancoAngeli.



## 1.4 Le fonti iconografiche

Anche se la scelta di questa ricerca è stata quella di ricorrere alle fonti orali come elementi privilegiati per la ricostruzione dei due casi prescelti, anche le iconografie si sono rivelate una risorsa assai importante: le immagini hanno infatti permesso, come scrive Peter Burke, di «immaginare il passato in maniera più vivida»<sup>41</sup> e di collocarci «davanti alla storia».<sup>42</sup>

Del resto, ad eccezione delle fonti orali, non vi sono a disposizione molti documenti scritti che riportino informazioni utili a ricostruire la vita in colonia: le immagini hanno fornito dunque un importante supporto.

Si tratta di una situazione abbastanza frequente nella storiografia dell'infanzia, se si pensa al lavoro di Philippe Ariès, il quale, constatata la relativa scarsità di fonti d'archivio, va alla ricerca di nuove fonti, fra le quali i dipinti giocano un ruolo fondamentale.<sup>43</sup>

Le immagini hanno avuto un significativo ruolo nel confermare le narrazioni dei testimoni e, talvolta, nel mostrare contraddizioni o lacune nel ricordo: esse hanno così aiutato il ricercatore a completare le informazioni e a vagliare criticamente le proprie conclusioni; anche le iconografie sono state tuttavia sottoposte a quel «controinterrogatorio» del quale parla Peter Burke, finalizzato a comprendere quali fossero, al momento della realizzazione della fotografia, le intenzioni del suo creatore, dei fruitori e degli eventuali committenti.<sup>44</sup>

Una certa importanza hanno rivestito anche i filmati che ritraggono le colonie in attività: si tratta di pochi ma significativi documenti, che hanno generalmente un fine propagandistico - particolarmente evidente in quelli di epoca fascista, ma ben presente anche nei filmati di epoche successive -, teso a mostrare ai dipendenti delle aziende, ma spesso anche all'intera società, l'efficienza e l'accuratezza dei servizi destinati all'infanzia.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> BURKE, P. (2001). *Eyewitnessing: the Uses of Images as Historical Evidence*. (trad. it. Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini, Carocci, Roma, 2008), p. 16.

<sup>42</sup> BANN, S. (1998). "Face-to-face with history", *New Literary History*, XXIX (1998), pp. 235-246.

<sup>43</sup> ARIES, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. (trad. it. Padri e figli nell'Europa medievale e moderna, M. Garin transl., Laterza, Roma-Bari, 2006).

<sup>44</sup> BURKE, P. (2001). *Eyewitnessing: the Uses of Images as Historical Evidence*, cit., pp. 28 e ss.

<sup>45</sup> Per quanto riguarda Fiat - e nello specifico la colonia di Marina di Massa - si veda ad esempio *Giornale Luce*. (1933). "La colonia marina della FIAT". Edizione B0311 del luglio 1933. Istituto Luce.

Un documento di epoca più recente è invece NEVANO, V. *Estatebambini, arancio, limone e mandarino*. Cinefiat, Edizioni General Music. Archivio Nazionale Cinema d'Impresa; tale filmato ritrae le colonie di Salice D'Ulzio, Igea Marina, Marina Di Massa e Castione della Presolana.

## 1.5 Le fonti orali

Come si è anticipato, elemento centrale di questa ricerca, accanto allo studio degli archivi e degli *house organ*, è stato l'utilizzo delle interviste come fonti storiche orali: pur trattandosi di una scelta in parte determinata dall'esigenza di supplire alla relativa scarsità dei documenti presenti negli archivi, essa è stata però principalmente mossa dal desiderio di costruire una storia a più voci e "dal basso", attraverso l'ascolto di quanti sono stati ospiti da bambini nelle colonie o vi hanno lavorato nel ruolo di educatori.

### 1.5.1 La storia orale fino alla metà degli anni Settanta

Prima di rendere conto del lavoro svolto con le interviste nel presente studio, è opportuno ricordare, senza alcuna pretesa di esaustività, qualche elemento relativo alla storia delle fonti orali.

Come ricordano Barbara Merrill e Linden West nel loro saggio *Metodi biografici per la ricerca sociale*,<sup>46</sup> la trasmissione orale di storie e di avvenimenti riguardanti la comunità, che con il passaggio tra le generazioni venivano «raffinate e re-interpretate», sono, prima dell'avvento della scrittura, il metodo pressoché esclusivo per tramandare conoscenze e valori.

Anche in epoca storica, tuttavia, l'oralità rimane un canale privilegiato per la trasmissione di cultura e memorie, specialmente tra le classi più povere e meno alfabetizzate.

Uno dei primi autori a utilizzare i racconti orali in un lavoro di ricostruzione storica è invece Jules Michelet, il quale nella sua *Histoire de la Révolution Française*:

quand je dis la tradition *orale* j'entends tradition *nationale*, celle qui reste généralement répandue dans la bouche du peuple, ce que tous disent et répètent, les paysans, les gens de ville, les vieillards, les hommes mûrs, les femmes, mêmes les enfants, ce que vous pouvez apprendre, si vous entrez le soir à ce cabaret de village, ce que vous recueillerez, si, trouvant sur le chemin un passant qui se repose, vous vous mettez à causer de la pluie et du beau temps, puis de la cherté des vivres, puis du temps de l'Empereur, du temps de la Révolution...<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> MERRILL B., WEST L. (2012). *Using Biographical Methods in Social Research*, (trad. it. Metodi biografici di ricerca sociale, A. Galimberti transl., Milano, Apogeo).

<sup>47</sup> MICHELET, J. (1847). *Histoire de la Révolution Française*, Tome 2, Paris: Chamerot, p. 530.

Come afferma con grande efficacia Ronald Grele, ex direttore dell'*Oral History Office* della Columbia University, nella sua introduzione a un importante lavoro di Alessandro Portelli, la storia orale nasce dal desiderio di

[...] documentare, raccogliendone le voci, le vite e il passato dei gruppi umani fino allora ignorati dagli storici – in primo luogo la classe operaia, ma anche le minoranze etniche e sessuali, le donne, i dissidenti.<sup>48</sup>

Questo nuovo approccio storiografico nasce dunque dalla consapevolezza di un colpevole “silenzio” della storia:

Si pensava così di rispondere all'intenzionale silenzio della storia, che di loro parlava al massimo attraverso una documentazione prodotta da osservatori esterni e filtrata dall'ideologia degli storici. Se la storiografia riconosceva al ruolo della «gente comune» un minimo di complessità, questa derivava solo dall'approccio, dai valori, dalle teorie dello storico.<sup>49</sup>

Come ricorda Florence Descamps, il modello di indagine sul campo basato su interviste e storie di vita si sviluppa a partire dalla fine degli anni Dieci nel Novecento presso il Dipartimento di sociologia dell'Università di Chicago.<sup>50</sup> Nel Dipartimento, che ha tra le sue figure di spicco William Thomas, Florian Znaniecki e Robert Park, viene elaborato un metodo basato sull'osservazione diretta e sulla raccolta di dati di prima mano, che si avvale anche dell'autobiografia come mezzo per conoscere in profondità la realtà sociale, passaggio ineludibile per poter legittimamente effettuare analisi e ipotizzare spiegazioni.

Negli anni successivi alla prima guerra mondiale gli studi della *Scuola di Chicago* prendono in considerazione i sottoproletari, gli immigrati, gli emarginati, i delinquenti, gli afroamericani: il racconto orale assume la funzione di mostrare la resilienza di questi individui, in una ricerca destinata non solo al mondo accademico, ma rivolta anche agli

---

<sup>48</sup> GRELE, R. (2007). “Introduzione”, pp. VII-XV. In Portelli, A. *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli Editore, p. VIII.

Si veda anche FORMENTI, L. (2012). “Prefazione”, pp. XV-XXXVI. In MERRILL B. e WEST L., *Using Biographical Methods in Social Research*, (trad. it. Metodi biografici di ricerca sociale, A. Galimberti transl., Milano, Apogeo). P. XXV.

<sup>49</sup> GRELE, R. (2007). “Introduzione”, cit., p. VIII.

<sup>50</sup> DESCAMPS, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone: de la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris: Institut de la gestion publique et du développement économique.

MERRILL B. e WEST L. (2012), cit., pp. 32 e ss.

operatori sociali e al mondo politico, al fine di mettere in discussione l'approccio esclusivamente repressivo ai problemi sociali, tipico di quell'epoca.<sup>51</sup>

In Italia, le fonti orali compaiono a partire dal secondo dopoguerra, nell'ambito del grande sviluppo che ha conosciuto questo approccio in quegli anni, soprattutto in ambito anglosassone;<sup>52</sup> importanti sono le ricerche condotte nel nostro paese a partire dagli anni Cinquanta tra la classe operaia e con le iniziative degli istituti storici della Resistenza e di altre realtà come l'Istituto Ernesto de Martino di Milano,<sup>53</sup> che si pongono come obiettivo quello di far conoscere il mondo popolare e la sua cultura, attraverso un'attenzione agli elementi materiali, quali gli attrezzi da lavoro. Si tratta di ricerche di storia locale, una "microstoria" tesa ad affrancare la storia dei lavoratori dalla dimensione esclusivamente etico - politica che condiziona fino ad allora la storia del movimento operaio e della Resistenza.<sup>54</sup> La storia orale italiana appare in quegli anni soprattutto come una raccolta di storie di vita, autobiografie, testimonianze di una storia "altra", attenta ai lavoratori e alle classi più povere, con un carattere decisamente militante e orientato alla lotta politica.<sup>55</sup>

A partire dagli anni Sessanta la storia orale europea si sviluppa principalmente in connessione con i movimenti di protesta ed è costruita in opposizione alla storia accademica e istituzionale;<sup>56</sup> in Italia, gli etnomusicologi viaggiano nelle periferie industriali e di campagna registrando canti popolari e, nel contempo, raccolgono testimonianze autobiografiche che rivelano un'altra faccia della storia del lavoro e delle vicende belliche.<sup>57</sup>

---

<sup>51</sup> DESCAMPS, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone: de la constitution de la source orale à son exploitation*, cit.

<sup>52</sup> MERRILL B. e WEST L. (2012). *Using Biographical Methods in Social Research*, cit., p. 30.

<sup>53</sup> L'Istituto Ernesto De Martino è stato fondato nel 1966 da Gianni Bosio, storico e ricercatore del movimento e da Alberto Mario Cirese; suo obiettivo è «la conoscenza critica e la presenza alternativa del mondo popolare e proletario». Ecco la presentazione, reperibile nel sito internet dell'Istituto:

«Archivio sonoro specializzato – in cui sono confluiti e confluiscono i risultati delle ricerche sul campo di numerosi studiosi del mondo popolare e proletario, fissati in oltre 6000 nastri magnetici per un totale complessivo di circa 15000 ore di registrazione – l'Istituto ha raccolto materiali di carattere musicale (canti popolari e sociali, danze, riti, rappresentazioni popolari), testimonianze sui momenti più significativi della storia del movimento operaio, biografie di militanti, registrazioni di manifestazioni sindacali e politiche, ordinati in un archivio specializzato per la conservazione, la catalogazione e lo studio delle forme di espressività orale, con annessa biblioteca, videoteca e filmoteca». [www.iedm.it](http://www.iedm.it).

<sup>54</sup> CASELLATO, A. (2014). "L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria", *Italia Contemporanea*, 275, 250-278.

<sup>55</sup> DESCAMPS, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*, cit.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> CASELLATO, A. (2014). "L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria", cit., p. 251.

Dal punto di vista strettamente metodologico, come spiega ancora Ronald Grele, la storia orale prima degli anni Settanta considera l'intervista come un documento simile a quelli utilizzati dalla storia basata su testi scritti: i racconti dei testimoni sono infatti trattati come elementi complementari ai documenti tradizionali, utili a riempire le lacune lasciate da questi ultimi.

L'intervista è dunque considerata un mezzo utile a fornire informazioni riguardanti il passato inteso come oggetto di uno studio caratterizzato da un approccio positivista, tipico dell'empirismo che caratterizza la ricerca sociale dell'epoca.

La memoria non ha un grande rilievo in questo approccio, se non quando se ne valuta l'affidabilità e se ne discute il rigore in confronto alle fonti scritte.

In quella prima fase, sottolinea Grele, gli storici non hanno molto interesse per il processo di produzione dell'intervista e per la natura problematica della testimonianza; ciò è dimostrato, prosegue l'autore, dal fatto che nei lavori relativi alle ricerche condotte in quegli anni e basate sulle fonti orali, le trascrizioni delle interviste compaiono esclusivamente come brevi citazioni o persino relegate nelle note.<sup>58</sup>

La storia orale prende un'altra direzione a partire dal 1968, con il rafforzarsi delle istanze di cambiamento sociale ed economico promosse dai movimenti e dagli intellettuali di sinistra; essa diviene contro-storia dei gruppi oppressi: si ascolta la voce dei lavoratori, delle donne, delle minoranze, degli attivisti,<sup>59</sup> in una prospettiva di rivendicazione della dignità e dell'identità.

La storia orale è in quegli anni uno degli strumenti privilegiati dei gruppi di ricerca locale, impegnati nel recupero delle tradizioni folkloristiche, e costituisce anche un approccio utilizzato nelle scuole, le quali svolgono esperienze didattiche di tipo attivo, volte alla ricostruzione della storia del territorio, attraverso la raccolta delle testimonianze di figure rappresentative della comunità; tra gli universitari della contestazione si diffonde l'uso dell'inchiesta, attraverso la quale entrano in contatto con gli operai e hanno l'opportunità di comprendere le istanze e le tensioni del presente nel mondo dell'industria, anch'esso in fermento.<sup>60</sup>

Un esempio di attenzione a un mondo del lavoro ormai scomparso è offerto dal Gruppo lavoratori studenti di Persichello d'Osimo, in provincia di Cremona, che negli anni

---

<sup>58</sup> GRELE, R. (2007). «Introduzione», cit., p. VIII.

<sup>59</sup> DESCAMPS, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*, cit.

<sup>60</sup> CASELLATO, A. (2014). "L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria", cit., p. 256.

Settanta raccolgono i ricordi di contadini e contadine anziani, facendo emergere aspetti di povertà e oppressione, quale ad esempio l'obbligo di «pagare il caldo della stalla»; tale ricerca, ricorda Mario Lodi, ha progressivamente coinvolto l'intero piccolo paese, i cui abitanti si sono impegnati nella raccolta degli attrezzi da lavoro un tempo usati per la coltivazione del lino, che sono stati esposti in un Museo del Lino in seguito realizzato con il supporto dell'amministrazione provinciale di Cremona.<sup>61</sup>

Il maestro di Piadena cita poi un'altra interessante iniziativa di storia orale attuata nel suo territorio: si tratta del quaderno ciclostilato del Gruppo padano di Piadena, intitolato *Le donne della filanda*,<sup>62</sup> che raccoglie le testimonianze di donne che, nelle cascine padane, si dedicavano a svariati lavori, quali la raccolta delle foglie dei gelsi e l'allevamento dei bachi da seta.

L'interesse per la dimensione dell'oralità è in quegli anni molto alto: come spiega Alessandro Casellato, intorno al 1970 circolano dei dischi di «storia orale orale» (provocatoriamente distinta dalla «storia orale non orale» veicolata dai libri), in cui interviste e canti registrati sul campo non sono trascritti, ma montati), una sorta di *audiosaggio* che anticipa di qualche anno la nascita delle radio libere.<sup>63</sup>

L'urgenza di carattere storiografico e politico che è alla base della raccolta e della diffusione delle fonti orali si connette, nei primi anni Settanta, con la valorizzazione - comune a molti ambiti artistici - del frammento, del recupero archeologico e dell'ascolto di voci sepolte.<sup>64</sup>

È un periodo nel quale, anche dal punto di vista letterario, emerge un'attenzione alla storia vissuta dalle classi umili e dalle persone ai margini: un esempio è il romanzo di Elsa Morante *La storia*, pubblicato nel 1974, che racconta della seconda guerra mondiale seguendo il filo delle vite di personaggi semplici e poveri.<sup>65</sup>

Anche in ambito cinematografico vi sono opere davvero significative, che rivolgono uno sguardo attento al mondo delle campagne: è il caso de *L'albero degli zoccoli*, capolavoro di Ermanno Olmi del 1978, ambientato nella campagna lombarda.<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> LODI, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi, pp. 111 e ss.

<sup>62</sup> LODI, M. (1983), *ibidem*.

<sup>63</sup> CASELLATO, A. (2014). «L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria», cit., p. 256.

<sup>64</sup> Ivi, p. 257.

<sup>65</sup> MORANTE, E. (1974). *La storia*. Torino: Einaudi.

<sup>66</sup> OLM, E. (1978). *L'albero degli zoccoli*. G.P.C. - Gruppo Produzione Cinema, Ital-Noleggio Cinematografico, RAI-Radiotelevisione Italiana (Rete 1).

## 1.5.2 Fra storia orale e microstoria

La storia orale ha un rapporto di contiguità con la microstoria, approccio che, al pari della storia orale, volge la propria attenzione alle classi subalterne, alle popolazioni dominate o modeste, ma che introduce anche un "ridimensionamento" di scala nella ricerca storica, focalizzando lo studio su piccoli gruppi o anche su un solo individuo e sulla sua dimensione interiore, considerata rappresentativa di un intero mondo sociale.<sup>67</sup>

La storia orale condivide con la microstoria una certa insoddisfazione per il modo di fare storia di quell'epoca e il desiderio di comprendere la società al di là dell'immagine offerta dalla storiografia ufficiale. Come spiega Alessandro Casellato, storia orale e microstoria, «si vengono definendo — nel senso di darsi un nome e formalizzarsi come insieme di pratiche, luoghi e reti di relazioni — alla fine degli anni settanta [sic], ma hanno radici lunghe e molteplici, in gran parte condivise».<sup>68</sup>

Nel 1976 viene pubblicato *Il formaggio e i vermi* di Carlo Ginzburg, testo considerato il primo esempio di microstoria in Italia: è la ricostruzione, attraverso il ricorso agli atti processuali, della vicenda di un mugnaio friulano morto sul rogo alla fine del Cinquecento.<sup>69</sup>

Nello stesso anno si tiene a Bologna il primo convegno sulle fonti orali, al quale partecipano, insieme agli storici orali italiani, anche alcuni esponenti dell'*Oral History* anglosassone, fra i quali Paul Thompson. Nel corso del Convegno emerge una nuova tendenza, volta ad affermare la specificità delle fonti orali e il loro statuto autonomo:

Si è tuttavia riscontrata la tendenza a superare il primo stadio documentario per giungere a riconoscere alle fonti orali un loro specifico e caratterizzato valore autonomo. Le fonti orali permettono un approccio con la storia, che diventa racconto vivo delle singole «storie» di ognuno, che messe tutte insieme danno una dimensione nuova agli avvenimenti, al rapporto tra il passato e il presente.<sup>70</sup>

Interessante è soffermarsi sulla differenza tra microstoria e storia orale: come ricorda Alessandro Casellato, mentre il campo semantico che predomina nella prima è

---

<sup>67</sup> DESCAMPS, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*, cit.

Per una approfondita riflessione sulla microstoria si veda PASSERINI, L. (1988). *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 89 e ss.

<sup>68</sup> CASELLATO, A. (2014). "L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria", cit., p. 251.

<sup>69</sup> GINZBURG, C. (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino: Einaudi.

<sup>70</sup> MARTINI, A. (1977). *L'uso delle fonti orali negli studi antropologici e nella storiografia contemporanea*. Estratto da "Il Mulino" n. 249 – gennaio – febbraio 1977. Bologna: Società Editrice il Mulino.

quello visivo - forme, dimensioni, scala di osservazione -, nella seconda prevale invece un campo di tipo uditivo; la differenza che è ben descritta da Walter J. Ong, in *Orality and Literacy*, richiamato da Casellato:

La vista isola gli elementi, l'udito li unifica. Mentre la vista pone l'osservatore al di fuori di ciò che vede, a distanza, il suono fluisce verso l'ascoltatore. [...]

Quando si ascolta invece, il suono giunge simultaneamente da ogni direzione: chi ascolta è al centro del proprio mondo uditivo, che lo avvolge facendolo sentire immerso nelle sensazioni e nell'esistenza stessa. [...]

L'ideale visivo è la chiarezza, la nettezza dei contorni, la possibilità di scindere in componenti [...] quello uditivo è, al contrario, armonia, unificazione.<sup>71</sup>

Mentre chi fa microstoria deve necessariamente distanziarsi da ciò che vuole indagare, lo storico orale deve invece cercare una prossimità: avendo a che fare con *fonti dialogiche*, è costretto, come ben spiega Casellato,

a riconoscere che il cerchio della spiegazione della realtà non è mai del tutto chiuso: nel suo modo di argomentare, attraverso lunghe citazioni delle narrazioni altrui, egli incorpora altre possibili spiegazioni, che “lasciano spazio anche all'autointerpretazione dei narratori”.<sup>72</sup>

Uno dei primi esempi di microstoria fondata su fonti orali viene pubblicato nel 1977: è *Il mondo dei vinti* di Nuto Revelli, lavoro basato su 270 interviste a contadini e montanari delle valli cuneesi.

Scopo dell'autore è dare voce ai montanari e ai contadini piemontesi, esempio di una società da sempre relegata ai margini del mondo “ufficiale”, che aveva imparato a conoscere anni prima, nel corso della drammatica ritirata di Russia:

Gli anni Sessanta. In questi tempi «rastrellavo» la pianura, la montagna, le Langhe. Entravo in centinaia di case contadine e incontravo una realtà che mi affascinava e mi offendeva. Giravo a cercare la guerra, a cercare il passato e avvertivo che la guerra dei poveri non finisce mai.<sup>73</sup>

È una ricerca che Revelli compie sia per recuperare il passato, sia per comprendere meglio il presente, nel quale coglie vivo il conflitto tra la campagna e l'industria, che impone con violenza il suo modello al mondo rurale.

---

<sup>71</sup> ONG, W. J. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. (trad. it. Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola, A. Calanchi transl., Bologna, Il Mulino, 1986), pp. 105-106.

<sup>72</sup> CASELLATO, A. (2014). “L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria”, cit., p. 269.

<sup>73</sup> REVELLI, N. (1997). *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina. La pianura. La collina. La montagna. Le Langhe*. Torino: Einaudi, p. XXV.



Interessante è il modo con il quale l'autore si accosta ai contadini che desidera ascoltare, in quanto, precisa «non è facile entrare nelle case contadine, non è facile inchiodare un contadino a un tavolo per ore e ore. Senza una rete efficiente di “basisti”, di «mediatori», non si entra nelle case contadine».<sup>74</sup> Nel suo lavoro il mediatore è fondamentale: «[...] mi propone l'incontro e presenza all'intervista: rompe il ghiaccio, sgela l'interlocutore, lo invita a parlare disinvolto».<sup>75</sup>

Nella ricerca presentata in questa tesi non sono stati necessari “mediatori” così presenti, in quanto molto spesso i testimoni sono stati individuati direttamente; in vari casi, però, il contatto è stato facilitato da una conoscenza comune, che ha messo in connessione il ricercatore con il testimone e ha preventivamente “sondato” la disponibilità del potenziale intervistato.

Revelli mostra un atteggiamento di grande apertura verso la narrazione della persona intervistata: ascolta tutto, segue il testimone lungo il percorso - magari contorto, ma sempre legittimo - della sua memoria, non lo interrompe neppure per riportare chi racconta al tema oggetto dello studio. Vale la pena di riportare qui uno stralcio delle parole dell'autore:

I racconti-testimonianza dovrebbero procedere lungo un binario fisso, dovrebbero seguire un filo cronologico. Ma non è la regola che conta. Si parte da lontano con i ricordi dell'infanzia, con i ricordi della vita familiare [...]: si supera così il rodaggio, si spiana così il terreno per il decollo. [...] Poi i temi di fondo, il lavoro, l'emigrazione, la «grande guerra», l'avvento del fascismo nelle campagne, il «ventennio», la seconda guerra mondiale, la pagina partigiana, il dopo Liberazione, il mondo contadino di ieri e di oggi. Propongo i temi e lascio che il discorso si apra, si snodi. Non interrompo mai l'interlocutore e dimostro interesse anche quando esce dal seminato, quando salta di palo in frasca, quando mi ripete cose già dette. Non pretendo né sintesi, né risposte nette. Ascolto per imparare, ascolto tutto, anche le cose che non rientrano nei confini della mia ricerca.<sup>76</sup>

### **1.5.3 La storia orale dopo la metà degli anni Settanta**

A metà degli anni Settanta la storia orale italiana perde parte del suo carattere marcatamente militante e locale e, con il lavoro di Franco Ferrarotti, docente di sociologia all'Università di Roma,<sup>77</sup> si sviluppa una riflessione più teorica sul legame tra autobiografia, gruppi sociali e identità.

Ferrarotti sostiene che la storia della vita consente di comprendere il cambiamento

---

<sup>74</sup> REVELLI, N. (1997), *ivi*, p. xxx.

<sup>75</sup> *Ibidem.*

<sup>76</sup> *Ivi*, p. xxxii.

<sup>77</sup> FERRAROTTI, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza.

individuale e collettivo, in quanto una narrazione autobiografica permette di leggere la società nella quale essa è collocata.

Importante è anche il ruolo che questo autore attribuisce al ricercatore nel momento dell'incontro con i testimoni:

I racconti biografici di cui ci serviamo non sono monologhi davanti a un osservatore ridotto a supporto umano di un magnetofono. *Ogni intervista biografica è una interazione sociale complessa, un sistema di ruoli, di aspettative, di ingiunzioni, di norme e di valori impliciti, spesso anche di sanzioni.*<sup>78</sup>

Una delle figure di spicco della storia orale italiana a partire dagli anni Settanta è Luisa Passerini, del Dipartimento di Storia dell'Università di Torino, il cui studio si focalizza in modo particolare sulle dinamiche della memoria e del silenzio: Luisa Passerini cerca di comprendere l'amnesia che offusca il ricordo delle donne brigatiste, in particolare di quelle che hanno partecipato ad azioni di lotta armata; secondo l'autrice, qualsiasi silenzio deve essere interpretato in rapporto alla memoria, all'identità e al presente.

Si tratta di un nuovo approccio alle fonti orali, legato alla rifondazione epistemologica delle scienze umane e sociali che avviene in quell'epoca: l'intervista diviene testo costruito attraverso il dialogo e la relazione tra il testimone e il ricercatore.<sup>79</sup>

Di conseguenza, si iniziano a prendere in considerazione le dimensioni del tutto specifiche dell'intervista, quali la forma orale, il piano dell'incontro tra i due soggetti, entrambi considerati co-autori dell'intervista, le strutture cognitive e linguistiche coinvolte in questo tipo di elaborazione.

Se prima l'intervista era considerata come una «cronaca», essa diviene ora una «narrazione» basata sulla memoria, con i connessi aspetti di ricchezza e di criticità, un «intreccio costruito per illuminare i processi di cambiamento nel tempo».<sup>80</sup>

La dimensione della memoria non è più oggetto di interesse esclusivamente dal punto di vista della precisione del ricordo: ciò che rileva è anche il modo in cui la memoria agisce nello scambio tra intervistatore e intervistato, volto alla creazione di una narrazione utile nel tempo presente. L'intervista ha inoltre la capacità di rivelare in quale modo il passato agisca sull'esistenza dei due soggetti coinvolti; ciò chiede al ricercatore, continua ancora Grele, «[una] ridefinizione della soggettività e dell'intersoggettività, e dei modi in cui memoria, mito, coscienza e ideologia interagivano in un ambito nel quale gli individui

---

<sup>78</sup> Ivi, p. 44.

<sup>79</sup> GRELE, R. (2007). "Introduzione", cit., p. IX.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

costruivano il senso di sé in relazione alla società, alle istituzioni della cultura, alla storia». <sup>81</sup>

Ogni intervista è unica, sia perché unico è l'intreccio tra le due soggettività coinvolte, quella dell'intervistatore e quella del testimone, sia perché la storia orale riconduce al particolare, alla dimensione concreta e locale, al modo in cui il soggetto coinvolto colloca se stesso negli avvenimenti narrati. <sup>82</sup>

#### 1.5.4 Lavorare con le fonti orali

Passiamo ora a riflettere su alcune implicazioni strettamente metodologiche delle fonti orali: si tratta di elementi evidenziati dalla letteratura, poi in gran parte anche sperimentati sul campo.

Uno degli aspetti più affascinanti delle fonti orali è che si tratta di fonti costruite direttamente dallo storico: <sup>83</sup> mentre nel caso di documenti d'archivio il ricercatore si limita a individuare i materiali, ad analizzarli e a interpretarli, nel caso delle fonti orali si tratta invece di un vero e proprio artigianato.

Questo lavoro paziente e cauto, che va dalla ricerca dei possibili testimoni, alla preparazione e conduzione dell'intervista, alla sua trascrizione, ai contatti di *feedback* con gli intervistati, fino all'interpretazione di quanto emerso, richiede una grande prudenza e consapevolezza, ma è un'attività sicuramente appassionante.

Lavorare con le fonti orali implica che il ricercatore si trovi ad esplorare un mondo "altro" – se vi viene ammesso dal testimone –, stabilendo relazioni nuove e venendo stimolato a riflettere costantemente, forse più di quanto accada con altre fonti, sul modo di fare ricerca e sul suo rigore di studioso.

Un elemento imprescindibile per chi si accosti alle fonti orali, afferma Portelli, è la soggettività del narratore: anche nel caso in cui una testimonianza non porti nuovi contenuti rispetto a quanto già conosciuto dal ricercatore, ogni intervista è in grado di rivelare gli elementi psicologici di un dato evento, spesso non presenti nelle fonti scritte, le

---

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> *Ivi*, pp. XIII-XIV.

«Il racconto orale [...] può essere, ed è in realtà, riaperto, stravolto, spezzato, dagli interventi dell'interlocutore. Un dato specifico della comunicazione orale [...] è proprio il fatto che non è mai uno solo a parlare, come in un libro. Chi ha provato a raccontare una favola a un bambino sa che il testo orale è soggetto alla volontà di chi ascolta non meno che a quella di chi parla».

PORTELLI, A. (1983). "Guardare le figure, ovvero vissero felici e contenti", pp. 15-32. In LOFFREDO, I. (1983). *Racconto: tra oralità e scrittura*. Milano: Emme Edizioni, p. 29.

<sup>83</sup> PASSERINI, L., a cura, (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torino: Rosenberg & Sellier, p. XVII.

quali di solito sono atti di carattere ufficiale o statistiche. Nel racconto emerge infatti più facilmente ciò che un testimone credeva di essere o di fare, le ragioni che lo hanno spinto ad attivarsi in una certa direzione e quale lettura egli abbia dato agli eventi.<sup>84</sup>

Se, osserva ancora Portelli, le fonti orali sono in grado di integrare le altre fonti dal punto di vista della «fabula» – la successione temporale e logica dei fatti – esse divengono però uniche dal punto di vista dell'«intreccio», cioè dell'ordine logico e di importanza con il quale i vari eventi vengono organizzati nel discorso: in questa dimensione si esplicita la soggettività dell'intervistato e questa soggettività - ciò che i testimoni credevano e l'importanza e il valore che essi hanno attribuito agli eventi - è oggetto di ricerca storica, tanto quanto gli avvenimenti stessi.<sup>85</sup>

La storia orale, con il suo intreccio di soggettività – quella del testimone, che ricorda e narra, e quella del ricercatore, che conduce l'intervista e la interpreta - è stata spesso criticata come inaffidabile; in realtà, le fonti scritte, ritenute più “oggettive”, non superano in modo definitivo le fonti orali quanto ad affidabilità: anche le cronache, le relazioni e persino gli atti ufficiali sono infatti inficiati dalla soggettività di chi li ha prodotti e dalle esigenze del momento, in modo anche più pericoloso di quanto accada nelle fonti orali; nelle fonti scritte a volte chi le ha prodotte è infatti ignoto, mentre nel caso delle testimonianze orali l'autore è seduto di fronte al ricercatore e lo guarda negli occhi.<sup>86</sup>

Le fonti orali hanno sempre un autore riconoscibile il quale spesso – come constata con evidenza chi conduce le interviste – avverte la propria responsabilità e cerca di offrire in modo molto accurato i propri ricordi:

una differenza fra le fonti scritte e le fonti orali è che le prime sono per lo più documenti, le seconde sono sempre atti; non vanno pensate in termini sostantivi e di cose ma di verbi e di processi; non la memoria e il racconto, ma ricordare, raccontare. Le fonti orali non sono mai anonime e impersonali, come è giusto che siano quelle istituzionali. Per quanto il racconto e la memoria possano contenere materiali condivisi con altri, a ricordare e raccontare sono sempre singoli individui, che si assumono di volta in volta la responsabilità e l'impegno di quello che ricordano e dicono.<sup>87</sup>

Eppure, osserva Portelli, vige nei confronti della parola una profonda diffidenza: «L'irrazionale paura che un'oralità trionfante finisca per sommergere la scrittura (come

---

<sup>84</sup> PORTELLI, A. (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli Editore, p. 12.

<sup>85</sup> PORTELLI, A., *ibidem*.

<sup>86</sup> PASSERINI, A., cit., p. XVII.

<sup>87</sup> PORTELLI, A. (1999). *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*. Roma: Donzelli Editore, p. 15.

noto unica sede della razionalità), copre il fatto che la sacralità della scrittura ha finora fatto sparire l'oralità, provocando una visione e un uso distorti della scrittura stessa».<sup>88</sup>

In realtà, continua l'autore, comunicazione orale e scritta non sono in un rapporto di esclusione reciproca:<sup>89</sup> anche le fonti orali sono attendibili, sebbene in modo diverso dalle fonti scritte; come osserva Portelli, l'aspetto interessante del racconto di un testimone non è dato solamente dai fatti che narra, ma anche dalla sua «divaricazione» rispetto ad essi: lo spazio che distanzia la testimonianza dagli eventi come sono accaduti è lo spazio del «simbolico», dell'«immaginazione», del «desiderio».<sup>90</sup>

Del resto, molto spesso anche le fonti d'archivio si concretizzano nella registrazione scritta di racconti orali, di narrazioni che non hanno alcuna garanzia di attendibilità.<sup>91</sup>

Un pregiudizio nei confronti delle fonti orali concerne la circostanza che esse riportano eventi dai quali sono distanti dal punto di vista cronologico; Portelli osserva sul punto che anche il testo scritto viene formato comunque in un momento successivo, più o meno ampio, rispetto all'epoca nella quale si è realizzato il fatto; per contro, esistono testimonianze orali che descrivono l'evento mentre si sta ancora svolgendo.<sup>92</sup>

In ogni caso, quando si è in presenza di fonti orali e fonti scritte coeve e relative al medesimo avvenimento, si tende a ritenere – senza fondate ragioni – più accurata e affidabile quella scritta, a causa di quella che Portelli definisce *sacralità* della scrittura, fonte considerata non soggetta a mutamenti nel futuro e dunque apprezzata per la sua fissità.<sup>93</sup> Del resto, osserva l'autore, la fase di ideazione e produzione del testo scritto, nel tempo che intercorre tra l'evento e la sua traduzione in un testo, è un momento che sfugge al controllo dello storico al pari dell'emersione del ricordo nelle fonti orali, pur considerato assai meno attendibile della fonte scritta.<sup>94</sup>

A differenza di quelle scritte, le fonti orali si riconoscono come costitutivamente non oggettive, in quanto nascono contemporaneamente alla ricerca e sono dunque «costruite, variabili e parziali», in quanto stimulate dall'intervistatore e, come si è già detto, si definiscono nell'incontro e nello scambio di due soggetti. Il contenuto di una

---

<sup>88</sup> PORTELLI, A. (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, cit., p. 6.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>91</sup> Portelli cita a questo proposito proprio il verbale relativo all'uccisione di Luigi Trastulli sopra ricordato, che inizia con le parole «Da informazioni verbali assunte...».

*Ivi*, p. 14.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>93</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

testimonianza è dunque notevolmente influenzato dalle scelte del ricercatore in merito alle domande da porre, al suo modo di porsi nei confronti del testimone, agli stimoli che egli introduce nella conversazione.<sup>95</sup>

Le fonti orali vanno valutate in modo critico, come avviene con le altre fonti; a differenza delle altre tipologie di fonti, tuttavia, quelle orali non sono mai inattendibili: anche le testimonianze che si mostrano decisamente lontane dalla verità fattuale pongono infatti dei problemi di interpretazione storica tali da rendere davvero prezioso l'incontro con queste particolari narrazioni.<sup>96</sup> Come osserva Paul Thompson, dal momento che ricordare è un processo attivo, i testimoni possono subire l'influenza dei cambiamenti di valori e di norme che si sono realizzati nel periodo intercorso tra l'epoca oggetto del racconto e il tempo presente, con la conseguenza che le informazioni possono risultare modificate o deformate, attraverso una reinterpretazione, più o meno consapevole, delle percezioni.<sup>97</sup> Ciò chiede al ricercatore una grande attenzione, nel cogliere questi aspetti e una notevole cautela nel prendere in considerazione le testimonianze.

Nel caso della presente ricerca, si è colto in qualche caso un conflitto valoriale tra i testimoni: ciò si è verificato quando essi, ripensando all'impostazione piuttosto rigida e quasi "militaresca" della loro colonia, si accorgevano di averne in realtà all'epoca accettato l'approccio.

In tali casi, di solito, gli intervistati hanno poi sentito il bisogno di precisare che, sebbene si trattasse di meccanismi oggi non più ammissibili, per quei tempi erano comprensibili e in armonia con il modo di vivere dell'epoca.

Per quanto concerne la trascrizione, uno degli aspetti che caratterizzano le fonti orali - spesso trascurato, come osserva Portelli -, è costituito dalla loro forma: il linguaggio parlato è infatti costituito da tratti, quali il volume e l'intonazione, che non possono essere tradotti nella scrittura, codice caratterizzato da tratti esclusivamente *discreti*; l'autore offre l'esempio della punteggiatura: essa viene inserita nella trascrizione di una fonte orale seguendo le norme grammaticali che regolano il linguaggio scritto, che attribuisce ad ogni espressione una durata e un significato predeterminato e convenzionale, i quali però non coincidono con i ritmi reali del parlato. Eppure, la posizione delle pause è della massima

---

<sup>95</sup> Ivi, p. 17.

<sup>96</sup> Ivi, p. 13.

Si veda a questo proposito il saggio sulla memoria dell'assassinio di Luigi Trastulli: PORTELLI, A. "L'uccisione di Luigi Trastulli (Terni 19 marzo 1949). La memoria e l'evento", pp. 25-57. In PORTELLI, A. *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, cit.

<sup>97</sup> THOMPSON, P. (1978). "Problemi di metodo nella storia orale", pp. 31-68. In PASSERINI, L., a cura, (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, cit., p. 34.

importanza ai fini della traduzione fedele di una fonte orale, in quanto, come ricorda ancora Portelli, mentre in presenza di pause regolari e corrispondenti alle regole della grammatica ci si trova di fronte a un parlato di tipo referenziale, le pause irregolari segnalano invece la presenza di un passaggio ricco di emozioni; nel caso infine di pause marcate e ritmiche, ci si trova di fronte a una narrazione di tipo epico.<sup>98</sup> Parimenti, una diminuzione della velocità nell'esposizione può segnalare un momento di incertezza o anche una sottolineatura, mentre un'accelerazione può indicare sia il desiderio di sorvolare un determinato tema, sia, in altri casi, una certa familiarità con l'argomento trattato.

Come spiegano Giovanni Contini e Alfredo Martini, uno degli elementi che connotano il ruolo dell'intervistatore è il fatto che è proprio questi – e non l'intervistato - a desiderare per primo l'incontro con il testimone; il ricercatore giunge fra l'altro all'appuntamento con un ben preciso progetto di ricerca in mente,<sup>99</sup> e solitamente con alcune ipotesi di partenza; ciononostante, si è constatato che spesso anche l'intervistato "prepara" a suo modo l'incontro, a volte ipotizzando già in parte l'esposizione, altre volte annotando elementi ritenuti importanti o andando alla ricerca di fotografie o documenti presenti nel proprio archivio personale. La stessa presenza del ricercatore influenza in un qualche modo le risposte dei testimoni, i quali tendono a dire ciò che immaginano l'intervistatore desideri ascoltare.

Un aspetto assai affascinante dell'intervista è che essa realizza in concreto la metafora, spesso utilizzata, di "interrogare le fonti": nel corso dell'intervista il ricercatore "interroga" infatti realmente la sua fonte, che gli siede davanti.<sup>100</sup>

Lungi dall'essere un semplice flusso unidirezionale di informazioni dal testimone a un intervistatore neutro, l'intervista, come efficacemente scrive Contini, «somiglia piuttosto ad un campo di forza, uno scenario dove entrambi i protagonisti arrivano con schemi precostituiti e recitano ciascuno il proprio ruolo, tenendo conto l'uno dell'altro».<sup>101</sup>

Quella dell'intervistatore è stata una figura spesso poco approfondita dagli storici, quasi che egli debba in qualche modo essere il meno visibile possibile per non influenzare il campo, pur essendo evidente che l'intervistatore è spesso anche la medesima persona che

---

<sup>98</sup> PORTELLI, A. (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, cit., p. 8.

<sup>99</sup> CONTINI, G. e MARTINI A. (1993). *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, pp. 14-15.

<sup>100</sup> Ivi, p. 16.

<sup>101</sup> Ivi, p. 17.

trascrive l'intervista ed è quasi sempre il soggetto che la interpreta e che da essa trae conclusioni.<sup>102</sup>

In ambito antropologico ci si è spesso soffermati a riflettere sulla posizione dell'osservatore partecipante, che è del tutto calato nella realtà che sta studiando ma che nel contempo necessita di un «distacco critico», funzionale ad un'analisi lucida e "scientifica". Gli storici, per contro, come afferma Giovanni Contini, non si sono interrogati a sufficienza sul ruolo dell'intervistatore, figura del resto «imbarazzante», in quanto in essa si trovano spesso riuniti il soggetto che individua e pone le domande e la persona che analizza le risposte dell'intervistato.<sup>103</sup> Il tentativo di dissimulare il più possibile l'intervistatore ha portato in alcuni casi a sopprimere nella trascrizione le domande poste dal ricercatore, trasformando la testimonianza in una narrazione piana e continua, quando in realtà si tratta molto spesso di racconto non fluido e scorrevole ma «intermittente» e intervallato dalle richieste di chiarimenti dell'intervistatore.<sup>104</sup>

Come afferma Portelli, il racconto dell'intervistato è determinato dalle richieste del ricercatore, tanto che, in presenza di domande o stimoli differenti, le risposte potrebbero essere diverse; proprio per questo, l'autore invita a inserire nella pubblicazione le domande dell'intervistatore, evitando così che il racconto del testimone appaia invece un flusso spontaneo, non corrispondente a quanto realmente accaduto nell'intervista.<sup>105</sup>

### **1.5.5 Le interviste svolte**

Nell'ambito della presente ricerca sono state condotte in totale quindici interviste; di queste, undici hanno riguardato le colonie Fiat e solo quattro l'esperienza Ceméa; questa disparità numerica tra i testimoni dell'una e dell'altra realtà merita una doverosa puntualizzazione.

Nel corso della ricerca è apparso subito evidente che, a una profonda differenza qualitativa tra le realizzazioni di proprietà dell'azienda torinese e quelle commissionate a Ceméa, corrispondeva una disomogeneità dal punto di vista delle fonti orali.

Le interviste con i testimoni Ceméa, persone caratterizzate da un entusiasmo letteralmente esplosivo e da una grande abbondanza di particolari e di aneddoti, hanno infatti consentito di raggiungere ben presto una relativa saturazione, se non altro per quanto

---

<sup>102</sup> Ivi, p. 12.

<sup>103</sup> *Ibidem.*

<sup>104</sup> Ivi, p. 13.

<sup>105</sup> PORTELLI, A. (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, cit., p. 18.



riguarda gli aspetti più rilevanti dello studio. Nel corso delle conversazioni, che nel caso delle interviste a Uberto Massone e Giannina Pennacchia si sono protratte per due interi pomeriggi, i protagonisti di quelle esperienze educative hanno infatti consentito al ricercatore di esplorare in profondità la loro esperienza educativa in colonia e di comprendere le istanze educative alla base del lavoro da essi svolto a Montechiaro.

Nel caso invece delle colonie Fiat, si è manifestata la necessità di ascoltare un maggior numero di voci e ciò soprattutto per due fattori: da un lato, la presenza di procedure molto definite, ma non sempre chiare e univoche nel ricordo dei protagonisti, ha suggerito di ricorrere a nuovi approfondimenti con fonti orali; dall'altro, le colonie Fiat, come si vedrà nel capitolo 4, furono interessate a fine anni Settanta da un progressivo aggiornamento dell'impostazione organizzativa ed educativa che ha reso opportuno "fotografare" questa transizione attraverso l'ascolto di quanti sono stati protagonisti di questo cambiamento (si vedano ad esempio gli stralci delle interviste a Paolo Fiori e ad Anna Rossanino) o sono stati ospiti delle colonie Fiat quando queste avevano ormai superato l'approccio tradizionale (si vedano i passi tratti dall'intervista a Milena Bosco).

Va inoltre precisato che la condizione di *insider* di chi scrive, sulla quale ci si soffermerà nel paragrafo 1.6, ha talvolta comportato di imbattersi in nuovi testimoni, preziosi e sinceramente motivati, come Carlo Cerboneschi, conosciuto nella sede di FCA (Fiat) Se.p.In. di Torino quando il ricercatore era presente per altre interviste; il signor Cerboneschi, ospite nelle colonie nel 1952 e 1953, ha offerto un importante affresco della situazione di quell'epoca, utile a individuare alcuni elementi ricorrenti nelle colonie Fiat attraverso i decenni.

Nella preparazione e nella conduzione delle interviste è stato tenuto costantemente presente l'insegnamento di Luisa Passerini, secondo la quale la documentazione prodotta dallo storico orale è innegabilmente segnata non solo dal suo sguardo, dalla sua soggettività, ma anche da tutte le scelte fatte nell'organizzazione e nello svolgimento dell'intervista.<sup>106</sup>

Per quanto concerne in particolare la conduzione, nella consapevolezza che nell'intervista si realizza necessariamente una «struttura di potere», si è cercato di «riconsegnare ai soggetti un ruolo attivo e un potere di scelta, per quanto sempre locale e parziale».<sup>107</sup> Si è pensato pertanto di evitare un'impostazione decisamente direttiva, più vicina al questionario, approccio nel quale il ricercatore mantiene un saldo controllo

---

<sup>106</sup> PASSERINI, L. (Ed.). (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, cit., pp. XVII e ss.

<sup>107</sup> FORMENTI, L. (2012). "Prefazione", cit., p. XXV.

dell'intervista e pone una serie di domande uguali per tutti i testimoni: se certo è facilitata la raccolta di informazioni facilmente sovrapponibili e tra loro comparabili, tale strumento tende però a trascurare le singole individualità dei testimoni.<sup>108</sup>

Si è parimenti esclusa l'adozione di un modello di intervista estremamente libera, in quanto, come ammonisce l'autore appena citato, se da un lato essa può rivelare piste di ricerca assolutamente inattese, dall'altro comporta il rischio di ridurre l'intervista a un insieme di aneddoti.

Si è dunque optato per un modello "non direttivo": la prima parte dell'intervista, come si vedrà tra breve, ha offerto al testimone uno spazio libero nel quale raccontare i propri ricordi sul tema oggetto della ricerca in modo spontaneo, così come affioravano nella sua mente; l'intervistatore ha poi però chiesto alcuni approfondimenti, sulla base di temi stimolo già predisposti.

Le interviste sono iniziate con l'invito, rivolto al testimone, di raccontare il proprio percorso formativo e professionale, elemento importante sia nel caso di interviste a persone che sono state ospiti nelle colonie da bambini, sia nel caso di soggetti che nelle colonie vi abbiano lavorato nel periodo preso in considerazione. Rendere esplicite le competenze conseguite nel periodo successivo all'esperienza svolta è infatti utile alla comprensione, da parte del ricercatore, di quelle probabili reinterpretazioni che il testimone ha realizzato sul proprio vissuto, le quali avvengono non solo alla luce dei cambiamenti di valori e di norme intercorsi nel lasso di tempo esistente tra l'esperienza<sup>109</sup> e l'intervista, ma anche in seguito alla riflessione maturata nel corso di un'eventuale formazione specifica. Dai racconti emergono spesso elementi della storia di vita del testimone,<sup>110</sup> sia pure a volte solo accennati: matrimonio, nascita di figli, trasferimenti in altre città per motivi lavorativi o familiari. Nei casi di testimoni che abbiano vissuto l'esperienza delle colonie da adulti, la risposta alla domanda introduttiva sulla formazione e sul percorso professionale è talvolta sfociata senza soluzione di continuità nella narrazione dell'incontro con la colonia: è il caso di quanti, conseguito il diploma superiore, hanno iniziato la loro vita lavorativa proprio in questo ambito. In un caso, quello dell'intervista a Paolo Fiori, il racconto dell'iter formativo e professionale è diventato, per apposita scelta dell'intervistato, il contenitore

---

<sup>108</sup> THOMPSON, P. (2000). *The voice of the past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press, p. 225.

<sup>109</sup> THOMPSON, P. (1978). "Problemi di metodo nella storia orale", pp. 31-68. In PASSERINI, L., a cura, (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, cit., P. 34.

<sup>110</sup> CONTINI, G. e MARTINI A. (1993). *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, cit., pp. 17 e ss.

all'interno del quale il testimone ha inserito il proprio racconto sull'esperienza nelle colonie Fiat. La narrazione, iniziata con un cenno al percorso universitario poi abbandonato, si è conclusa, dopo oltre due ore di conversazione, con un'ampia descrizione del percorso compiuto dopo avere cessato di occuparsi di colonie, dal 1992 fino al congedo da Fiat per il pensionamento, avvenuto nel 2013:

**I.:** mi puoi parlare del tuo percorso formativo e professionale?

**P.F.:** formativo. In realtà, come formazione specifica (.) ho fatto filosofia (.) un po' di esami di pedagogia, o (...) età evolutiva, insomma, queste cose qua, no? Però puramente teoriche. Dopodiché, praticamente, la mia esperienza è stata quella formativa sul campo, è stata quella dei Centri Rousseau.<sup>111</sup>

Il secondo passaggio che qui si propone giunge alla fine dell'intervista e chiude il racconto di Paolo sul proprio percorso, tema che ha costituito una sorta di "contenitore" tutta la testimonianza sulla sua attività nelle colonie:

**P.F.:** Allora, io vado in cassa integrazione. Benissimo, perfetto, così ho potuto far nascere mia figlia a marzo, a (.) era settembre '94, mi telefonano dall'ufficio personale della Sepin perché l'addetto alla mensa, alla ristorazione stata andando in pensione, quindi avevano bisogno [...]. Vabbè. Non ne sapevo niente, comunque non c'era gran ché da sapere, dovevi tenere i rapporti con la ditta che gestiva la ristorazione e con il rappresentante sindacale che aveva qualcosa da dire sulla pera che quel giorno era più grande o più piccola ((sorridente)). Poi vendere e poi raccogliere i buoni pasto utilizzati, che allora erano dei cartoncini, non c'era il tesserino. E bon. Nel frattempo, visto che non era partita la casa di cura, c'era di nuovo bisogno di qualcuno a Ville Roddolo. [...]<sup>112</sup>

Dopo la domanda introduttiva sulla storia formativa e professionale, gli intervistati sono stati invitati a raccontare liberamente la propria esperienza in colonia: l'esposizione è stata di solito lasciata scorrere per i primi minuti senza alcuna interruzione, salvo i rari casi nei quali si sono rese necessarie richieste di chiarimenti, nei casi in cui la comprensione del racconto sarebbe risultato altrimenti poco chiaro. Solo successivamente si è poi passati a porre domande di approfondimento riguardanti i temi emersi e, nella fase conclusiva, si sono poste domande su altri *focus* non emersi.

Talvolta sono stati chiesti esempi o aneddoti relativi a una parte del racconto: ciò si è rivelato un utile «fossile guida»,<sup>113</sup> in grado di attraversare il tempo rimanendo indenne ai cambiamenti di visione del mondo intervenuti nel testimone.

---

<sup>111</sup> Intervista a Paolo Fiori cit.

<sup>112</sup> Intervista a Paolo Fiori cit.

<sup>113</sup> CONTINI, G. e MARTINI A. (1993). *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, cit., p. 31.

In molti casi, gli intervistati hanno rivelato di avere ricostruito un ricordo o un episodio proprio nel momento dell'intervista: esso è riaffiorato spontaneamente, agganciato a nessi che lo hanno fatto magicamente emergere dalle profondità della memoria; del resto, come afferma Portelli, ciò che viene detto in un'intervista, di solito non è mai stato raccontato prima, in quella determinata forma, con quelle parole.<sup>114</sup> Ricordare è un processo attivo,<sup>115</sup> spesso frammentato, parziale e talvolta contraddittorio, influenzato dalla contingenza; si tratta di un'attività «culturalmente e ideologicamente mediata».<sup>116</sup>

Questo aspetto assai importante è stato tenuto presente sia nella preparazione dell'incontro con i testimoni, sia nel momento dell'intervista: pur nella consapevolezza dell'impossibilità di “liberare” gli intervistati dai condizionamenti derivanti dal modo odierno di vedere l'educazione e l'infanzia, oltre che dalla presenza condizionante del ricercatore, si è cercato quantomeno di eliminare il più possibile le domande suggestive e le espressioni di giudizio - controllando anche il linguaggio non verbale -, facendo in modo che il testimone non si sentisse in dovere di censurare alcuni argomenti o di dare letture in qualche modo *politically correct* o repute gradite all'intervistatore.

Si è evitato anche di stimolare conclusioni oggi ritenute “facili” o “scontate”, per lasciare progressivamente emergere il punto di vista del testimone, sia pure nella consapevolezza che esso è necessariamente filtrato dalle esperienze e dalle influenze incontrate nei decenni intercorsi dall'esperienza in colonia sino al momento dell'intervista.

### 1.5.6 La trascrizione

Un aspetto particolarmente importante riguarda la trascrizione: come osserva Portelli, se le fonti orali sono, appunto, *orali*, il vero documento è la registrazione dell'intervista e non la sua trascrizione; ciononostante, è frequente l'errore di lavorare poi prevalentemente sulle trascrizioni, unico materiale ad essere pubblicato: a ciò hanno contribuito, anche se solo in parte, i problemi tecnici connessi in passato alla diffusione delle registrazioni.<sup>117</sup>

Come è noto, il linguaggio scritto e quello orale sono soggetti ciascuno a proprie regole: la trascrizione può solo *rappresentare* il meglio possibile e in modo convenzionale

---

<sup>114</sup> PORTELLI, A. (1997). *The Battle of Valle Giulia: Oral History and the art of Dialogue*. Madison: The University of Wisconsin Press.

<sup>115</sup> THOMPSON, P. (1978). “Problemi di metodo nella storia orale”, cit., p. 37.

<sup>116</sup> GRELE, R. (2007). “Introduzione”, cit., p. XIII.

<sup>117</sup> PORTELLI, A. (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, cit., p. 6.

la testimonianza resa a voce e comporta pertanto una necessaria trasformazione e deformazione del racconto.

Come osserva Portelli, una trascrizione caratterizzata da un elevato grado di dettaglio al fine di essere il più “fedele” possibile al parlato, si può tradurre, paradossalmente, in qualcosa di non appropriato, in quanto comporta la perdita della *dimensione estetica* che è parte integrante del senso di ciò che è stato narrato.<sup>118</sup>

Nella trascrizione delle registrazioni si è cercato dunque di rispettare il più possibile la forma originale, preservando le pause, le ripetizioni, gli errori grammaticali (in genere poi modificati dall'intervistato in fase di revisione), le frasi interrotte, le espressioni dialettali presenti nel parlato,<sup>119</sup> senza però pregiudicare la comprensibilità e il pregio estetico del testo: a questo scopo è stato assai utile il successivo confronto della prima bozza di trascrizione con i testimoni.

Il testo è stato infatti poi inviato al testimone, con l'invito a rileggerlo e a indicare tutte le correzioni o integrazioni che ritenesse opportune.

La trascrizione è stata poi modificata alla luce del *feedback* dell'intervistato: il nuovo testo è stato anch'esso trasmesso al testimone, per l'approvazione definitiva.

I testimoni hanno di solito chiesto interventi per rendere più scorrevole il testo, eliminando forme ripetute, ridondanti o poco chiare; altre volte, hanno suggerito integrazioni e ampliamenti che sono stati aggiunti alla trascrizione. In un'occasione, su richiesta dell'intervistata, si è proceduto ad una revisione congiunta del testo: la testimone, appassionata molto alla ricerca, ha manifestato l'intenzione di intervenire pesantemente sulla trascrizione, in una sorta di *maquillage* per renderlo massimamente linguisticamente corretto e scorrevole; le è stato chiarito che, in realtà, il linguaggio parlato, con le sue ripetizioni, il suo registro quotidiano e i suoi *lapses*, costituisce uno dei valori aggiunti delle fonti orali: la testimone ha ben compreso questo aspetto e così, nel corso della rilettura, si è mostrata molto disponibile a mantenere le forme del parlato, pur a volte ripetitive o non lineari dal punto di vista sintattico.

---

<sup>118</sup> Ivi, p. 7.

<sup>119</sup> Si tratta di un passaggio efficacemente descritto da George Ewart Evans: «Ho manipolato le trascrizioni il meno possibile, riportando qua e là le frasi interrotte o i falsi inizi per ricordare al lettore che sono davvero trascrizioni letterali e non sommari di quanto l'informatore ha detto».

EVANS G. E. (1975). *The Days That We Have Seen*. London: Faber and Faber. (trad. it. Da *I giorni che abbiamo visto*, di George Ewart Evans, pp. 3-28, L. Passerini e P. Zumaglino transl., in PASSERINI, L., a cura, (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, cit.), p. 13.

### 1.5.7 Il metodo di analisi

Le trascrizioni delle interviste, condivise con gli intervistati e sottoposte alla loro approvazione, sono state prima studiate attraverso una lettura sistematica e globale, in seguito sono state analizzate con il ricorso al software *Atlas.ti*, procedendo alla codifica per temi con un approccio *bottom-up* - elaborando nuovi codici via via che si procedeva nella lettura e non partendo da griglie precedentemente individuate -, al fine di consentire un rapido recupero dei temi trattati e un loro agevole confronto.

Come afferma Thompson, il ricercatore deve analizzare le interviste in tre modi: dal punto di vista del testo, da quello dei contenuti e infine in quanto “prova”, testimonianza di un passato che si vuole conoscere.

Per quanto riguarda il primo aspetto, afferma l'autore, è necessario tracciare il filo della narrazione, scrivere una “storia” di ciò che il testimone ha narrato, in modo da poterla studiare con attenzione, prendendo in considerazione la sequenza degli eventi.

In merito il secondo, è necessario separare i vari contenuti, distinguendo quelli a carattere più oggettivo, come le vicende strettamente biografiche (infanzia, educazione, percorso professionale), da quelli più soggettivi, come ad esempio le emozioni che hanno accompagnato le varie esperienze e le parti contenenti commenti più generali sulla propria vita o, ad esempio, sui cambiamenti sociali intercorsi nel tempo.

Affrontando infine la testimonianza come “prova”, come strumento per indagare il passato, è necessario chiedersi quale sia lo scarto esistente tra ciò che ricorda il testimone e ciò che è effettivamente accaduto: il ricercatore deve dunque chiedersi se esiste nel testimone una qualche forma di rimozione, di censura o di “mitologizzazione” del proprio passato.

Tale stima di affidabilità può essere condotta innanzitutto, prosegue Thompson, valutando la consistenza e la coerenza complessiva dell'intervista, attraverso una lettura integrale, volta alla ricerca, ad esempio, di tematiche ripetutamente evitate o di contraddizioni irrisolte.<sup>120</sup>

Sempre sul piano dell'affidabilità, è poi necessario incrociare le informazioni ottenute con un'intervista con quelle ottenute dalle altre e con quanto riportato in altre fonti. In merito a questo aspetto, si è cercato di confrontare continuamente quanto emerso nelle interviste, incrociando i contenuti con altre fonti, quali i materiali d'archivio: tale

---

<sup>120</sup> THOMPSON, P. (2000). *The voice of the past. Oral history*, cit., pp. 272-273.

parallelo si è rivelato talvolta assai utile, come ad esempio nel caso delle visite dei genitori alle colonie Fiat, illustrato nel paragrafo 4.2.1.5.

Le notizie fornite dai testimoni sono state inoltre sempre confrontate con gli *house organ*, accostamento che ha talvolta suscitato nuove domande, come nel caso di *Illustrato Fiat*, che nel 1976 utilizzava già il termine “soggiorno estivo” e “educatrice”, anticipando in realtà una “rivoluzione” che sarebbe giunta solo un paio di anni dopo (si veda il par. 4.4).

Dal punto di vista dell’analisi dei dati, l’utilizzo del software Atlas.ti ha stimolato l’emergere di connessioni e incongruenze tra le testimonianze, altrimenti difficili da individuare: ciò ha favorito una lettura dei dati talvolta divergente rispetto a quanto emerso dalle pur numerose letture sistematiche delle trascrizioni.

## 1.6 Quasi una posizione di *insider*

L’autore di questa ricerca ha conosciuto direttamente il mondo dei soggiorni di vacanza per minori, avendo lavorato dal 1994 al 2014 in quelli che erano nel frattempo divenuti “soggiorni di vacanza” e ricoprendo in essi vari ruoli, da quello di educatore a quello di coordinatore fino a quello di direttore.

Questa familiarità con il mondo indagato in questa ricerca ha certo costituito un elemento che ha facilitato alcuni aspetti del lavoro: è stato più agevole l’orientamento iniziale ed è stato più rapido stabilire una buona empatia con i testimoni intervistati, in quanto si sono condivise, sia pure in anni diversi, conoscenze ed emozioni legate a un analogo ambiente di lavoro, sia pure ormai molto trasformato. È stato altresì più semplice comprendere le narrazioni, grazie alla conoscenza diretta di molti dei luoghi: l’autore della ricerca ha infatti lavorato tre anni nella colonia Fiat di Castione della Presolana (nella quale alcuni spazi erano stati nel frattempo comunque modificati), ha soggiornato numerose volte nella colonia Fiat di Marina di Massa in occasione di corsi e ha infine visitato e pernottato nell’ex colonia di Montechiaro, ora divenuta un albergo.

Si tratta di una posizione assimilabile a quella di *insider*, sebbene chi scrive non è, come detto, appartenuto al mondo delle colonie nel periodo indagato ma in uno successivo e, dunque, manca quell’identità tra ricercatore e oggetto dello studio, necessaria a qualificare l’*insider*.<sup>121</sup>La situazione del ricercatore *insider* è stata infatti definita come

---

<sup>121</sup> «I hold prior knowledge and understandings of the group I wish to study, and am also a member of that group. I play two roles simultaneously: that of researcher and researched».

quella tipica di colui che studia il proprio gruppo di appartenenza e che possiede una comprensione profonda delle pratiche culturali della comunità oggetto della ricerca.<sup>122</sup>

Seguendo la definizione di Christina Chavez, quella di chi scrive può dunque essere in parte assimilata a una posizione di *partial insider*: a differenza del *total insider* – che condivide con il gruppo oggetto della ricerca molteplici profili, quali l’etnia o la classe sociale o esperienze profonde e toccanti come l’appartenenza familiare o la guerra -, il *partial insider* ha in comune, con la comunità che studia, solo un singolo – o pochi – profili, mantenendo un certo grado di distanza o di distacco dal gruppo oggetto della ricerca.<sup>123</sup>

Questa particolare posizione ha di certo rappresentato un valore aggiunto per la ricerca, creando le condizioni per una maggiore profondità dell’indagine; in questa situazione il ricercatore ha dovuto però nel contempo essere assai cauto e consapevole, in quanto la relativa prossimità con il mondo oggetto dello studio racchiude in sé anche alcuni rischi di distorsioni e “proiezioni” nell’interpretazione dei dati.<sup>124</sup>

Per quanto concerne gli aspetti di facilitazione offerti dalla posizione di *insider*, seguendo la ripartizione stilata da Greene, essi possono essere suddivisi in tre tipologie: quelli relativi alla conoscenza, quelli concernenti le interazioni e infine quelli che riguardano l’accesso alle informazioni.<sup>125</sup>

Dal primo punto di vista, il ricercatore *insider* ha conoscenze preesistenti e spesso di prima mano riguardanti il contesto della ricerca<sup>126</sup> e ha dunque maggiori capacità nel porre domande comprensibili ai testimoni e nel leggere i loro messaggi non verbali; i ricercatori *insider* possono però essere accusati di essere intrinsecamente di parte e di essere troppo coinvolti nella cultura studiata per essere sufficientemente curiosi da porre domande provocatorie o scomode.<sup>127</sup>

---

GREENE, M.J. (2014). “On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research”. *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss29/3>.

<sup>122</sup> NAPLES, N. A. (2003). *Feminism and Method: Ethnography, Discourse Analysis, and Activist Research*. New York - London: Routledge, p. 46.

<sup>123</sup> CHAVEZ, C. (2008). “Conceptualizing from the Inside: Advantages, Complications, and Demands on Insider Positionality.” *The Qualitative Report*, 13(3), 474-494.

<sup>124</sup> GREENE, M.J. (2014). “On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research”, cit.

<sup>125</sup> GREENE, M.J., *ibidem*.

<sup>126</sup> BELL, J. (2005). *Doing your research project* (4th ed.). Maidenhead, England: Open University Press, pp. 50 e ss.

<sup>127</sup> MERRIAM S.B., JOHNSON-BAILEY J., LEE M.-Y., KEE Y., NTSEANE G. & MUHAMAD M. (2001). “Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures”, *International Journal of Lifelong Education*, 20:5, 405-416.



Sul piano delle interazioni, il ricercatore *insider* può avere una maggiore familiarità con il gruppo sociale oggetto di studio, tale da rendere più agevole l'accesso al gruppo e alle sue informazioni; la relazione con i testimoni può essere più naturale e spontanea, minore è anche il rischio di applicare stereotipi o giudizio ai partecipanti allo studio.<sup>128</sup>

Dal punto di vista dei rischi, la ricerca dell'*insider* può però essere troppo soggettiva ed esposta a distorsioni: secondo alcuni autori le conoscenze conseguite dai ricercatori *insider* derivano da un coinvolgimento soggettivo, elemento che disincentiva una percezione e un'analisi oggettiva; la percezione del ricercatore *insider* è inoltre ritenuta a volte limitata, in quanto troppo connessa a un mondo con il quale ha familiarità e lo studioso è dunque poco stimolato ad approfondire l'analisi.<sup>129</sup> Il ricercatore *insider* deve infine evitare con cura di proiettare i propri punti di vista sui partecipanti alla ricerca o sull'interpretazione dei dati raccolti.<sup>130</sup>

Nel caso specifico di questa ricerca, un utile distacco dai testimoni è stato comunque favorito dal lasso di tempo intercorso tra il periodo oggetto della ricerca e quello nel quale chi scrive ha lavorato nelle colonie. Il ricercatore non ha fra l'altro frequentato queste esperienze nella sua infanzia e dunque non è stato partecipe delle emozioni e delle problematiche tipiche dei bambini inseriti in quel mondo.

Si tratta di un ambito, quello dell'*insider research*, molto interessante ed affascinante, specialmente in un percorso di dottorato, in quanto la posizione di *insider* spinge necessariamente a riflettere sul rapporto tra dimensione oggettiva e soggettiva nella ricerca, cercando di scorgere le conseguenze della propria soggettività - comunque presente nell'indagine - imparando a riconoscere i potenziali pregiudizi che si portano, spesso inconsapevolmente, nella propria ricerca.<sup>131</sup>

---

<sup>128</sup> AGUILAR, J. L. (1981). "Insider research: An ethnography of a debate". In Messerschmidt, D. A., a cura, *Anthropologists at home in North America* (pp. 15-26). New York, NY: Cambridge University Press.

GREENE, M.J. (2014). "On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research", cit.

<sup>129</sup> AGUILAR, J. L. (1981). "Insider research: An ethnography of a debate", cit.

<sup>130</sup> GREENE, M.J. (2014). "On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research", cit.

<sup>131</sup> GREENE, M.J., *ibidem*.

## Capitolo 2

### Le colonie di vacanza: origini ed evoluzione fino al dopoguerra

In questo capitolo si proporrà un rapido *excursus* lungo l'evoluzione delle colonie di vacanza nel periodo compreso tra la fase delle origini, collocata nella seconda metà dell'Ottocento e la caduta del regime fascista.

Cercheremo di inserire via via le colonie nel contesto culturale della loro epoca, facendo emergere quelle che possono essere legittimamente considerate le principali tematiche culturali, sociali e pedagogiche alla base di queste esperienze; non mancheranno cenni a quelle realizzazioni che appaiono, con maggiore o minore evidenza, come i precursori delle colonie, quali ad esempio gli ospizi marini o le vacanze itineranti, attività che si diffondono a partire dalla prima metà del XIX secolo ma che hanno radici nel pensiero medico e pedagogico dei secoli precedenti.

Come vedremo, le colonie di vacanza del secondo dopoguerra, che costituiscono l'oggetto specifico della presente ricerca, sono caratterizzate a volte da un'impostazione ancorata alle istanze sanitarie, altre volte da approcci di tipo attivistico o naturalistico; esse mostrano in modo evidente le tracce del loro passato, fatto di un alternarsi di autorità e libertà, in un intreccio tra impostazioni di tipo profilattico - terapeutico e di intenzionalità educative, alle quali durante il fascismo si aggiunge poi una specifica impronta propagandistica.

#### 2.1 Le origini di un fenomeno transnazionale

Nelle prossime pagine cercheremo di tratteggiare il contesto storico e culturale dal quale hanno origine, nel XIX secolo, le colonie di vacanza: vedremo come esse costituiscano una risposta a ben precisi bisogni di carattere ora sanitario, ora sociale, ora politico, espressi dal mondo del loro tempo.

Dovremo dunque prendere in considerazione, sia pure per sommi capi, alcune delle ben note tematiche che riguardano la storia della seconda metà dell'Ottocento, quali ad esempio la trasformazione del sistema produttivo in senso industriale, con tutte le conseguenze che esso determina in termini sociali, il nuovo modo di guardare all'infanzia,

la trasformazione epistemologica e istituzionale della medicina.

Si tratta, naturalmente, di notevoli mutamenti che hanno radici molto lontane nel tempo, ma che, con il loro combinarsi, determinano le condizioni propizie all'emergere di quell'urgenza di *salvataggio dell'infanzia* dalla quale scaturiranno le prime iniziative a carattere curativo, profilattico ed educativo.

### **2.1.1 L'industrializzazione di metà Ottocento**

Per inquadrare opportunamente il contesto nel quale si svilupperanno le prime forme di soggiorni per minori è necessario risalire ai primi decenni dell'Ottocento, epoca nella quale in Europa sono ancora vivi gli echi delle istanze di libertà, di uguaglianza e di democrazia della Rivoluzione Francese e nel contempo la società si sta convertendo ad un modello industriale e capitalistico ispirato agli ideali del liberalismo economico.

Pur nella consapevolezza che non è possibile affrontare in maniera esaustiva e in poco spazio il complesso panorama delle trasformazioni economiche, culturali e sociali dell'epoca in questione, si cercherà di riflettere su alcune delle tematiche che con maggior forza preparano la nascita delle vacanze per minori.

A metà del XIX secolo si diffonde nell'Europa continentale la rivoluzione industriale - nata in Inghilterra alla fine del secolo precedente con lo sviluppo del settore tessile e carbonifero – alla quale è legata l'affermazione della borghesia, che diviene classe egemone e si sostituisce alla secolare aristocrazia terriera: il ceto imprenditoriale, detentore delle strutture produttive, si pone come nucleo trainante dell'economia e come interprete di un nuovo modo di concepire il mondo e la vita.<sup>1</sup>

Il nuovo sistema produttivo determina anche la comparsa di una classe sociale del tutto nuova, il proletariato, costituito dalle masse popolari che affluiscono nelle città per lavorare nelle fabbriche, determinando lo sviluppo di quartieri affollati, miseri e spesso malsani.<sup>2</sup>

Il processo di industrializzazione subisce una forte accelerazione dopo il 1850: tra il 1870 e l'inizio della prima guerra mondiale si verifica infatti una profonda evoluzione nella produzione, la cosiddetta seconda rivoluzione industriale, nel corso della quale vengono fra l'altro introdotti alcuni degli strumenti e delle macchine che diventeranno in

---

<sup>1</sup> VIOLA, P. (2000). *Storia moderna e contemporanea: Vol. 3. L'Ottocento*. Torino: Einaudi, pp. 21 e ss.

<sup>2</sup> Ivi, p. 40.

seguito di uso comune, quali la lampadina, il motore a scoppio, il tram elettrico, oltre a scoperte nel campo delle comunicazioni e della tutela della salute, basate sulle ricerche condotte da Heinrich Rudolf Hertz, che costituiranno la base per gli studi di Guglielmo Marconi sulla telegrafia e quelli di Wilhelm Conrad Röntgen sui raggi X, scoperta di massimo rilievo anche per la diagnosi della tubercolosi.<sup>3</sup>

Il sistema industriale si allarga a zone rimaste fino ad allora legate a un'economia di tipo agricolo, come l'Italia settentrionale, alcune parti di Francia esterne a Parigi, la Germania, l'Austria, i Paesi scandinavi e la Russia; al di fuori d'Europa, la seconda rivoluzione industriale interessa anche gli Stati Uniti, il Canada, l'Argentina e il Giappone.<sup>4</sup>

Emblemi di questa nuova spinta fase dell'industria sono il petrolio e l'elettricità, i quali progressivamente sostituiscono il vapore e il carbone nella gerarchia delle fonti energetiche; l'introduzione di metodi più economici di produrre l'acciaio rivoluzionerà poi le tecniche costruttive le quali, insieme all'illuminazione urbana, daranno una nuova e suggestiva immagine alle città.

L'acciaio, la cui produzione aumenta a ritmi rapidissimi tra il 1870 e il 1913, viene utilizzato anche in altri svariati e cruciali campi, fra quali il trasporto ferroviario e la cantieristica navale:<sup>5</sup> la seconda rivoluzione industriale vede un imponente miglioramento nei mezzi di trasporto, che facilita gli spostamenti di merci e soprattutto, per quel che riguarda l'oggetto della presente ricerca, di persone, creando le premesse fondamentali per lo sviluppo del turismo.

Lo sviluppo industriale della rete ferroviaria, in particolare, ha un enorme impatto anche dal punto di vista simbolico, contribuendo in modo significativo alla definizione della nuova società borghese e di massa.<sup>6</sup>

L'evoluzione delle ferrovie è accompagnata da un deciso incremento delle altre vie di comunicazione; il progresso della comunicazione marittima, in particolare, rivoluziona il mercato dei prodotti agricoli che si unifica sulle due sponde dell'Oceano Atlantico, grazie al crollo dei costi di trasporto. Ciò decreta il successo dell'agricoltura statunitense e argentina e mette in grande difficoltà quella europea, in particolare quella legata a metodi

---

<sup>3</sup> SABBATUCCI, G., VIDOTTO, V. (2002). *Storia contemporanea. L'Ottocento*. Roma-Bari: Laterza, pp. 257-258.

<sup>4</sup> ROMANELLI, R. (2011). *Ottocento. Lezioni di storia contemporanea*. Bologna: Il Mulino, p. 222.

<sup>5</sup> SABBATUCCI, G., VIDOTTO, V. (2002). *Storia contemporanea. L'Ottocento*, cit., pp. 258-259.

ROMANELLI, R. (2011). *Ottocento. Lezioni di storia contemporanea*, cit., pp. 224-225.

<sup>6</sup> Ivi, pp. 222

più tradizionali, che verso il 1880 precipita in una crisi agraria: gli Stati europei adottano politiche protezionistiche che non si rivelano però sufficienti a scongiurare massicce migrazioni dalle campagne verso il continente americano<sup>7</sup>.

Nonostante la nuova economia capitalistica si ispiri alle idee di uguaglianza e di libertà esplicitate nella rivoluzione francese, facendo sognare alle classi meno agiate un riscatto dal loro stato di miseria, tali principi appaiono nella maggior parte dei casi come illusori ed esclusivamente funzionali al mantenimento di posizioni di privilegio da parte dei detentori del capitale. Esiste ad esempio la libertà di stampa, ma si tratta di un'attività assai onerosa e dunque non accessibile in assenza di ingenti capitali; c'è la possibilità di istruire i figli, ma questi sono in realtà obbligati a lavorare, a causa delle precarie condizioni economiche delle famiglie; alla proclamata libertà di impresa non corrisponde infine una qualsiasi forma di mobilità sociale effettiva. Nel secolare sistema produttivo scomparso con la rivoluzione industriale esistevano le corporazioni di mestiere: esse, sia pure strutturate attraverso una fitta rete di norme e istituzioni vincolanti, tutelavano i lavoratori, supportate da un sistema di filantropia paternalistica; il nuovo sistema produttivo tende invece a smontare questa impalcatura per favorire la circolazione della manodopera, lasciando però di fatto gli operai senza alcuna garanzia.<sup>8</sup>

È così che i proletari, sino alla metà dell'Ottocento, vivono in condizioni di estrema precarietà e miseria, privi di qualunque tutela: bambini e adulti sono impegnati in fabbrica dalle 12 alle 14 ore al giorno in ambienti malsani e pericolosi, con stipendi al limite della sopravvivenza. L'impiego dei bambini in fabbrica, come personale a basso costo e non qualificato, è ampiamente diffuso e non suscita alcuna perplessità nell'opinione pubblica: talvolta il lavoro nell'industria è persino accortamente presentato come efficace itinerario educativo.<sup>9</sup>

Progressivamente iniziano però ad emergere, in ambito borghese, correnti di pensiero che auspicano soluzioni volte a rendere meno drammatici gli effetti dell'industrializzazione sulle classi meno agiate: nascono vari progetti ed esperienze di *ingegneria sociale*,<sup>10</sup> come ad esempio quello in parte realizzato da Robert Owen (1771-1858) a New Harmony, negli Stati Uniti, tra il 1826 e il 1828, fondato su una cooperazione di tipo egualitario tra lavoratori.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 228.

<sup>8</sup> Ivi, pp. 171 e ss.

<sup>9</sup> CHASSAGNE, S. (1996). "Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX", pp. 207-249. In Becchi, E. e Julia, D., a cura, *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza. p. 219 e ss.

<sup>10</sup> ROMANELLI, R. (2011). *Ottocento. Lezioni di storia contemporanea*, cit., p. 174.

<sup>11</sup> VIOLA, P. (2000). *Storia moderna e contemporanea*, cit., pp. 60-62.

John Stuart Mill (1806-1873) pubblica nel 1848 *Principi di economia politica*, testo nel quale si auspica un intervento riformatore dello Stato nell'ambito dell'educazione e della legislazione del lavoro; nello stesso anno Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) pubblicano il *Manifesto del Partito Comunista*.

La tematica dell'orario di lavoro ha un'importanza fondamentale nelle rivendicazioni a favore del proletariato, perché il lungo e faticoso tempo trascorso ogni giorno in fabbrica, rigidamente quantificato e mercificato, rappresenta una parte di esistenza sottratta alla vita individuale, affettiva e sociale del lavoratore.<sup>12</sup>

Le prime leggi volte alla tutela del lavoro vengono promulgate in Inghilterra già nel 1833: nel *Factory Act* viene stabilito il divieto di impiegare bambini di età inferiore ai 9 anni; la durata massima della giornata lavorativa nel settore tessile è fissata in 15 ore per gli adulti, 12 ore per gli adolescenti e 8 ore per i bambini dai 9 ai 13 anni.

Nel 1847 il limite orario massimo per gli adulti viene ridotto a 11 ore e l'anno successivo a 10 ore.<sup>13</sup>

Per quanto riguarda l'Italia, il primo provvedimento legislativo in materia emanato dopo l'Unità è la *Legge sul lavoro dei fanciulli* n. 3657 dell'11 febbraio 1886,<sup>14</sup> norma *fra le meno severe*, come si affretta a precisare il Ministro dell'Istruzione dell'epoca, Domenico Berti, nella lettera di presentazione della norma ai prefetti e ai presidenti delle camere di commercio<sup>15</sup>; il provvedimento stabilisce in 9 anni l'età minima per impiegare i bambini nelle fabbriche e a 10 nelle miniere e fissa a 8 ore il limite massimo di lavoro giornaliero per i bambini che non hanno compiuto i 12 anni.

Questa limitazione dell'impegno lavorativo dei bambini, che costituisce certamente un primo positivo passo verso la liberazione dell'infanzia da condizioni di vita disumane, crea però paradossalmente un problema alla società dell'epoca: si pone infatti la questione di come tenere occupato il gran numero di minori non più impegnati nelle fabbriche ed evitare così il formarsi di sacche di delinquenza urbana. La scuola, oltre che motore di progresso per la società, inizia così ad essere considerata una possibile alternativa al lavoro, utile a proteggere la collettività dalla minaccia costituita dai bambini non occupati.

---

<sup>12</sup> ROMANELLI, R. (2011), cit., pp. 174-175.

<sup>13</sup> In Francia nel 1848 il limite viene fissato a 12 ore, che scenderà a 10 ore solo nel 1900.

ROMANELLI, R. (2011). *Ottocento. Lezioni di storia contemporanea*, cit., p. 175.

<sup>14</sup> L. 11 febbraio 1886 n. 3657 ("Legge sul lavoro dei fanciulli").

<sup>15</sup> «La nuova legislazione è fra le meno severe; il legislatore italiano ha limitate le nuove discipline a quelle strettamente necessarie al fine, per non turbare le condizioni presenti delle industrie nazionali; ed a questi concetti si è informato il regolamento per l'esecuzione della legge. Esso è il frutto degli studi compiuti da persone competentissime così nell'igiene come nelle industrie».

MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO. (1886). *Annali dell'industria e del commercio. 1886. Legislazione sul lavoro dei fanciulli*. Roma: Tipografia Eredi Botta, p. 4.

L'istituzione scolastica non è però da sola sufficiente a risolvere il problema della preservazione morale della gioventù e della sua inoffensività, in quanto sussiste un'ampia porzione di tempo libero, dimensione che sfugge al controllo della scuola; emergono così nuove forme di presa in carico collettiva dei giovani, con l'obiettivo di offrire ad ogni bambino una crescita sana e una adeguata integrazione nella società: tra queste iniziative rientrano anche le colonie di vacanza, che possono essere considerate come il frutto dell'evoluzione della posizione del bambino nella collettività, della preoccupazione per la sua salute fisica e morale e della nascita di un tempo infantile affrancato dal lavoro e dalla scuola.<sup>16</sup>

### 2.1.2 L'urbanizzazione e il desiderio di fuga dalla città

*Oh beato terreno  
del vago Eupili mio,  
ecco al fin nel tuo seno  
m'accogli; e del natio  
aere mi circondi;  
e il petto avido inondi!*

*Già nel polmon capace  
urta sé stesso e scende  
quest'etere vivace,  
che gli egri spirti accende,  
e le forze rintegra,  
e l'animo rallegra.*

[...]

*Pèra colui che primo  
a le triste oziose  
acque e al fetido limo  
la mia cittade espose;  
e per lucro ebbe a vile  
la salute civile.*

[...]

Giuseppe Parini  
da *La salubrità dell'aria*, 1791

Con lo sviluppo dell'industria muta radicalmente la struttura della città, nella quale convergono moltitudini di persone provenienti dalla campagna che si stabiliscono con le famiglie nei grandi centri urbani in cerca di un impiego nelle fabbriche. La città aveva costituito anche in passato un polo di attrazione, in quanto vi erano concentrati i commerci

---

<sup>16</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., pp. 56-57.

e le attività artigianali; la principale fonte di ricchezza era tuttavia costituita dall'agricoltura. Con l'affermarsi dell'industria, dopo un periodo iniziale nel quale le fabbriche vengono realizzate in campagna a causa della facilità di reperire corsi d'acqua utili al movimento dei macchinari, ben presto le unità produttive si trasferiscono nelle aree urbane, dove ci si può avvalere della collaborazione di artigiani e dove è anche possibile reperire ed alloggiare moltitudini di lavoratori.<sup>17</sup>

Le città conoscono pertanto una crescita senza precedenti e molto spesso disordinata: nella prima metà dell'Ottocento gli agglomerati che superano i centomila abitanti passano da 21 a 43, delle quali più di un quarto si trovano in Inghilterra.<sup>18</sup> David S. Barnes spiega come la Francia della prima metà dell'Ottocento guardi con *fascino e orrore* la propria capitale, che sembra mostrare i segni di una *imminente esplosione*;<sup>19</sup> l'autore riporta un passo tratto da una fonte anonima, nel quale è descritto con straordinaria efficacia questo fenomeno di urbanizzazione che appare quasi come la dirompente nascita di una nuova città che si fa prepotentemente spazio tra gli anfratti angusti del tessuto urbano già esistente:

Another, larger city had overflowed into the unaltered framework of streets, mansions, houses and passageways... filling every nook and corner, making over the older dwellings of the nobility and gentry into workshops and lodging houses, erecting factories and stockpiles in gardens and courts where carriages had been moldering quietly away, packing the suddenly shrunken streets, ... overloading the forgotten sewers, spreading litter and stench even into the adjacent countryside and besmirching the lovely sky of the Ile-de-France with [its] vast and universal exaltation.<sup>20</sup>

Un'immagine, quella evocata dal testo di Barnes, che richiama quella *paura urbana* della quale parla Michel Foucault, un timore angoscioso che si palesa verso la fine del Settecento nei confronti della città: paura delle fabbriche, dell'affollamento, delle epidemie, del frastuono, persino dell'altezza degli edifici che è ritenuta eccessiva.<sup>21</sup>

Una fobia urbana che ricorda la concezione di Jean-Jacques Rousseau, il quale contrappone la città, luogo visto come negativo, di perdizione e di sovraeccitazione dei

---

<sup>17</sup> VIOLA, P. (2000). *Storia moderna e contemporanea*, cit., p. 55.

<sup>18</sup> Ivi, p. 57.

<sup>19</sup> BARNES, DAVID S. (1995). *The making of a social disease. Tuberculosis in nineteenth-century in France*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press, p. 23.

<sup>20</sup> Portavoce anonimo della World Health Organization, citata in BARNES, DAVID S. (1995). *The making of a social disease. Tuberculosis in nineteenth-century in France*, cit. p. 23.

<sup>21</sup> FOUCAULT, M. (1988). "Histoire de la médicalisation". *Hermès, La Revue*, 2, n. 2, 11-29.



sensi, alla natura, contesto benefico, pacificatore e portatore dei valori più genuini.<sup>22</sup>

Una paura che diventa anche profonda diffidenza verso i proletari, guardati con sospetto dalle classi sociali più benestanti che li definiscono, in un reazionario articolo del *Journal des débats politiques et littéraires* del 1831, come i *nuovi barbari* che minacciano la società:

[...] il faut réprimer les séditions d'ouvriers, il faut surveiller avec crainte toute cette population aux abois [...]. Les Barbares qui menacent la société ne sont point au Caucase ni dans les steppes de la Tartarie ; ils sont dans les faubourgs de nos villes manufacturières ; et ces Barbares, il ne faut point les injurier ; ils sont, hélas ! plus à plaindre qu'à blâmer : ils souffrent ; la misère les écrase. Comment ne chercheraient-ils pas aussi une meilleure condition ? [...] Comment ne seraient-ils pas tentés d'envahir la bourgeoisie ? Ils sont les plus forts, les plus nombreux [...]<sup>23</sup>

Le condizioni abitative sono spesso naturalmente assai precarie e malsane anche in campagna,<sup>24</sup> ma è in città che, a causa della concentrazione di persone e di abitazioni, la miseria è più visibile e sembra trasformarsi in minaccia all'ordine pubblico e alla salute, sotto gli sguardi preoccupati delle classi dirigenti residenti in città spesso a pochi metri da questa triste povertà. L'inquietudine è determinata anche da ragioni legate alla nuova dialettica tra classi: se prima dell'era industriale nelle città vi era una moltitudine di poteri e di organizzazioni che si contrapponevano le une alle altre e sostanzialmente giungevano a equilibrarsi e neutralizzarsi, con lo sviluppo delle attività produttive appare sulla scena urbana un nuovo conflitto, quello tra borghesia e proletariato, tra "ricchi" e "poveri", una contrapposizione netta, che si fa sempre più accesa e sfocia in frequenti sommosse.<sup>25</sup>

Secondo la concezione organicistica della società che ha molto successo in quell'epoca e che si esplica nell'applicazione di metafore prettamente mediche alla dimensione politica e sociale, si diffonde una visione dei tumulti popolari come di pericolose affezioni locali in grado di minare l'intero equilibrio del corpo sociale.<sup>26</sup>

Le epidemie di colera degli anni Trenta dell'Ottocento aggiungono poi

---

<sup>22</sup> BOURILLON, F. (2011). "La détestation de la ville ou la construction du discours urbaphobe au XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle." In *Actes des 22<sup>èmes</sup> Journées Scientifiques de l'Environnement - Reconquête des environnements urbains: les défis du 21<sup>ème</sup> siècle*, Février 2011, Créteil, France.

<sup>23</sup> JOURNAL DES DEBATS POLITIQUES ET LITTERAIRES. *France. Paris, 7 décembre*. (8 dicembre 1831), p. 1.

<sup>24</sup> GUERRAND, R.-H. (1986). "Spazi privati", pp. 275-280. In Corbin A., Guerrand R.-H., Hall C., Hunt L., Martin-Fugier A., Pierrot M. *Histoire de la vie privée. IV. De la Révolution à la Grande Guerre*. (trad. it. La vita privata. L'Ottocento. F. Cataldi Villari, M. Garin, S. Neri, F. Salvatorelli Transl., Bari, Laterza, 1988), pp. 276 e ss.

<sup>25</sup> FOUCAULT, M. (1988). "Histoire de la médicalisation", cit.

<sup>26</sup> TOMASELLO, F. (2016). "L'"invenzione" della classe operaia come formazione discorsiva e la genesi del metodo empirico delle scienze sociali in Francia (1830-48)". In *Scienza & Politica*, XXVIII, 55, 153-176.

all'immagine del proletariato urbano, già considerato una minaccia criminale e sovversiva, l'idea di un rischio di tipo biologico, legato alle sue condizioni di vita stipate, promiscue e scarsamente igieniche.<sup>27</sup> Il problema del colera costituisce una delle prime spinte che convince la borghesia a sollecitare dei piani di risanamento delle città, preoccupata sia per la propria salute, sia per il rischio di vedere compromessa l'efficienza della forza lavoro impiegata nelle sue fabbriche.<sup>28</sup>

Sebbene nella seconda metà dell'Ottocento l'Europa resti ancora prevalentemente rurale, è dunque innegabile che l'intenso processo di urbanizzazione in corso in alcuni centri contribuisca a trasformare i modelli di vita dell'intera popolazione, non solo di quella residente nei principali agglomerati.

Lo sviluppo industriale e il conseguente aumento della popolazione urbana determinano anche una trasformazione del tradizionale paesaggio delle città, le quali perdono la dimensione ancora bucolica che fino ad allora avevano posseduto;<sup>29</sup> inizia così a manifestarsi un bisogno di fuga dalle aree urbane e un *gusto per la natura*<sup>30</sup> anche tra gli abitanti meno agiati: la villeggiatura, ovvero il *soggiorno che si fa in campagna per ricrearsi*, è diffusa fin dall'inizio dell'Ottocento, ma è inizialmente appannaggio di ristrette élite; nel corso del secolo l'uso di trascorrere i mesi estivi o almeno le domeniche in campagna si estende progressivamente alla borghesia e infine alle classi più umili.<sup>31</sup>

Le famiglie contadine insediatesi nelle aree urbane mantengono infatti i loro legami con il contesto di origine e tornano in campagna per trascorrere brevi periodi di riposo; talvolta affidano i bambini ai parenti rimasti nei villaggi, con il proposito di permettere loro di crescere in modo più sano.<sup>32</sup>

A partire dalla metà dell'Ottocento fa il suo ingresso nella cultura e nel costume l'idea di vacanza, intesa come periodo predefinito e circoscritto, utile a compensare la frenetica vita nella città industriale. Se, in una società di tipo rurale, il tempo libero aveva

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> TRIANI, G. (1988). *Pelle di luna. Pelle di sole. Nascita e storia della civiltà balneare 1700-1946*. Venezia: Marsilio Editori, p. 36.

<sup>29</sup> BATAILLE, J.-M. (2013). "Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations." In *Loisirs éducation*, 446.

<sup>30</sup> MARTIN-FUGIER A., (1986). "I riti nella vita privata della borghesia", pp. 149-209. In CORBIN A., GUERRAND R.-H., HALL C., HUNT L., MARTIN-FUGIER A., PIERROT M. *Histoire de la vie privée. IV. De la Révolution à la Grande Guerre*. (trad. it. La vita privata. L'Ottocento. F. Cataldi Villari, M. Garin, S. Neri, F. Salvatorelli Transl., Bari, Laterza, 1988), cit., p. 184.

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 180 e ss.

Interessante, a questo proposito, è anche la nascita di alcuni movimenti che si propongono di promuovere il turismo in ambienti naturali, come ad esempio l'organizzazione *Amis de la Nature*, fondata nel in Austria nel 1895, tuttora in attività, con 350.000 aderenti.

<https://www.nf-int.org/fr/qui-nous-sommes/mission>.

<sup>32</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., p. 54.

modo di esistere tra le maglie delle attività quotidiane, nel mondo cittadino le vacanze si collocano istituzionalmente nel periodo estivo, la villeggiatura aristocratica si trasforma così in diritto per tutti allo svago e alla vacanza.<sup>33</sup>

Un'interessante conferma di questo è data dall'evoluzione delle vacanze scolastiche: Corbin *et al.* osservano come in Francia fino all'inizio dell'Ottocento le vacanze scolastiche coincidano esclusivamente con le feste religiose, distribuite lungo tutto il corso dell'anno, o con le esigenze legate al lavoro dei campi; a partire dal XIX secolo viene invece previsto un periodo continuativo di vacanze scolastiche indipendenti dagli eventi religiosi e con l'unica finalità di riservare del tempo libero ad allievi e insegnanti.<sup>34</sup>

Per quanto riguarda gli antichi Stati italiani, nel 1827 il *Codice scolastico imperial regio* del Lombardo – Veneto stabilisce, ad esempio, l'inizio dell'anno scolastico al 30 novembre e la fine al 20 settembre dell'anno successivo; oltre al periodo di chiusura, costituiscono giorni di pausa le domeniche e le altre feste di precetto, il compleanno dell'Imperatore, gli ultimi quattro giorni di carnevale, gli ultimi tre della Settimana Santa e la vigilia di Natale.<sup>35</sup>

Come afferma Laura Lee Downs trattando del contesto francese, la colonia di vacanza, nell'ambito di questo epocale processo di urbanizzazione, può essere considerata come una delle strutture di accompagnamento nella fase di transizione dal mondo rurale al nuovo ambiente urbano: essa, insieme ad altre realtà quali i *jardins ouvriers*<sup>36</sup>, permette agli abitanti provenienti dalla campagna di “acclimatarsi” alla città e ai suoi modelli di funzionamento.<sup>37</sup>

Quello dell'interesse per la natura come dimensione riparatrice dai guai della città è un fenomeno evidente nel medesimo periodo anche oltre Oceano: Leslie Paris ricorda come nella seconda metà dell'Ottocento un sempre maggior numero di americani veda il ritorno alla natura come un rimedio ai problemi del mondo industriale in via di sviluppo; l'ambiente extraurbano appare come dimensione ideale a ristorare, sia dal punto di vista fisico sia morale, le esistenze eccessivamente regolate e vincolate degli uomini dell'epoca.

---

<sup>33</sup> CORBIN A., GUERRAND R.-H., HALL C., HUNT L., MARTIN-FUGIER A., PIERROT M. (1986). *Histoire de la vie privée. IV. De la Révolution à la Grande Guerre*, cit., pp. 184.

<sup>34</sup> Ivi, pp. 184-185.

<sup>35</sup> RAGAZZINI, D. (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita. Organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 18-19.

<sup>36</sup> PHILIPPONEAU, M. (1952), “Les caractères originaux de la vie rurale de banlieue”, *Annales de Géographie*, LXI, 325.

<sup>37</sup> LEE DOWNS, L. (2002), *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*. Durnham-London: Duke University Press, p. XIII.

A fine Ottocento, conclusa ormai la corsa alla frontiera, orizzonte che per secoli aveva costituito un banco di prova e di maturazione per i nuovi immigrati, contribuendo alla costruzione dell'identità nazionale, nasce in molti il desiderio di ritrovare questa dimensione ideale: inizia così il grande successo del *camping* e delle attività *outdoor*, alla ricerca di uno stile di vita sano e in sintonia con l'ambiente incontaminato di un tempo.<sup>38</sup>

Si tratta di una tendenza al ritorno alla natura già presente nella cultura statunitense da alcuni decenni, se si pensa ad esempio all'esperienza di Henry David Thoreau (1817-1862), il quale sceglie di vivere per alcuni anni in una capanna in un bosco, descrivendo poi la propria esperienza nel celebre testo *Walden*, del 1854, opera di riferimento della cultura ecologista americana e non solo.<sup>39</sup> Secondo Abigail A. Van Slyck, i *summer camp* americani sono assimilabili per origine e funzione ai parchi urbani, ai quartieri residenziali e ai parchi nazionali: si tratta in tutti i casi di realtà create allo scopo di dare ristoro dal degrado fisico e morale della vita cittadina, mali ai quali erano ritenuti particolarmente soggetti soprattutto donne e bambini.<sup>40</sup>

### 2.1.3 Una nuova concezione di infanzia

Nell'Ottocento, oltre alla vertiginosa trasformazione del sistema produttivo e al conseguente mutamento dell'assetto sociale urbano, viene a maturazione quella che è stata definita la *scoperta dell'infanzia*: un processo culturale di lunga durata, iniziato nel Quattrocento e che giungerà a compimento nel XX secolo.<sup>41</sup>

Fino al Medioevo, osserva Ariès, non esisteva la consapevolezza delle particolari caratteristiche dell'infanzia come età specifica a sé, dotata di propri bisogni e specificità; di conseguenza il bambino, appena acquistata una minima autonomia, veniva a tutti gli effetti considerato parte della società adulta, come dimostrano le iconografie collettive, nelle quali compaiono regolarmente figure dell'infanzia, presentate in una indeterminazione dell'età che non accenna ad alcun confine rispetto al mondo dei genitori.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> PARIS, L. (2008). *Children's nature. The rise of the American summer camp*. New York: New York University Press, pp. 20-21.

<sup>39</sup> THOREAU, H.D. (1854). *Walden. Or, life in the woods*. (Trad. it. *Walden, ovvero vita nei boschi*, P. Sanavio Transl., Milano, Rizzoli, 2006).

<sup>40</sup> VAN SLYCK, ABIGAIL A. (2006). *A Manufactured Wilderness. Summer camps and the shaping of American Youth, 1890-1960*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, p. XIX.

<sup>41</sup> CAMBI, F. (1988). "Paradigmi dell'infanzia nell'Italia liberale", pp. 11-52. In Cambi, F. e Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia Liberale*. Firenze: La Nuova Italia, p. 11.

<sup>42</sup> ARIÈS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, M. Garin transl., Laterza, Roma-Bari, 2006), p. 145.

Nelle classi più agiate a partire dal XV secolo nasce progressivamente quello che è stato definito dallo storico francese come il *sentimento dell'infanzia*, cioè un atteggiamento nuovo verso il bambino, caratterizzato da tenerezza, attenzione e protezione: il piccolo cessa di essere considerato una figura precaria - a causa dell'alta mortalità - e priva di valore e, rivestito di un rilevante valore affettivo, si vede riservato un posto importante nella famiglia e nella società.<sup>43</sup> Nell'epoca moderna l'infanzia si lega poi al concetto di classe: da un lato c'è l'infanzia delle élite aristocratiche e borghesi, ben protetta ma anche molto *sorvegliata*, in un *panopticon* attuato da genitori e altre figure di cura;<sup>44</sup> dall'altro lato c'è l'infanzia dei poveri, caratterizzata dal lavoro, da condizioni di vita scarsamente igieniche, da carenze alimentari e da malattie e alta mortalità, a sua volta distinta in quella proletaria, legata alle fabbriche, e in quella della società contadina, basata su un sistema gerarchico e su una struttura comunitaria.<sup>45</sup> A queste diverse condizioni sociali corrisponde una duplicità nel modo di considerare e trattare l'infanzia da un punto di vista teorico: da una parte troviamo l'atteggiamento di sincero interesse e di amore per questa età, approccio che crea i presupposti per quella *mitizzazione dell'infanzia* già operata da Jean-Jacques Rousseau e ulteriormente elaborata nel Novecento, ad esempio con il movimento delle Scuole Nuove e con l'attivismo; dall'altra parte si mantiene però costante, anche negli ambienti borghesi, un atteggiamento apparentemente opposto, costituito dalla teorizzazione e applicazione di un rigido controllo e dalla disciplina esercitata con durezza e severità.<sup>46</sup>

Questo atteggiamento borghese, di pervasiva sorveglianza e di fermezza, è ben rappresentato nello splendido *Fanny e Alexander* di Ingmar Bergman dalle parole del vescovo, nuovo marito della madre dei due bambini, presso il quale ora anche Alexander e la sorella sono costretti ad abitare. L'uomo, che poco dopo prenderà la frusta per punire duramente il bambino, dice ad Alexander: *ti dirò una cosa che forse ti sorprenderà. Io non ti odio. Io ti voglio bene. Ma l'amore che sento per te e per tua madre e tua sorella non è*

---

Per una riflessione critica sulla ricerca storica di Ariès e sull'interesse che ebbero sia Foucault sia Illich nei confronti di *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* si veda Gros G. (2010). "Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance" in *Histoire de l'éducation*, n. 125, 49-72.

<sup>43</sup> CAMBI, F. (1988). "Paradigmi dell'infanzia nell'Italia liberale", pp. 11-52. In Cambi, F. e Olivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia Liberale*. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>44</sup> Si pensi ad esempio all'infanzia del futuro Luigi XIII di Francia, scrupolosamente osservata e descritta da Jean Héroard.

HEROARD, J. (1868). *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*. Paris: Firmin Didot frères et cie. <https://archive.org/details/journaldejeanh02hruoft>

<sup>45</sup> CAMBI, F. (1988). "Paradigmi dell'infanzia nell'Italia liberale", cit., pp. 12-13.

<sup>46</sup> Ivi, p. 15.

*né cieco né debole, è forte e tenace.*<sup>47</sup>

Nell'Italia liberale tra fine Ottocento e inizio Novecento è possibile individuare tre distinte immagini di infanzia, legate a contesti culturali ed economici nettamente diversi l'uno dall'altro.

C'è l'infanzia borghese, connotata da cura e protezione, ma nel contempo, come si è anticipato, anche da rigida sorveglianza, soggetta a richieste di conformazione, in una trama di amore e subordinazione inquadrata in una sfera privata che nel secondo dopoguerra diverrà tipica anche delle altre classi sociali. Vi è poi l'infanzia delle aree agricole, che si pone in una continuità di lunga durata con un mondo arcaico e tradizionale: si tratta di un'infanzia caratterizzata da un'esistenza di faticoso lavoro nei campi e con gli animali, sotto il giogo di un autoritarismo familiare, ma anche coinvolta in una vita comunitaria e in un ambiente che lasciano forse maggiore libertà nell'espressione della propria dimensione naturale, come ad esempio degli istinti sessuali. Un'infanzia dedicata al lavoro ma, osserva Cambi, non sistematicamente sfruttata come accade nel mondo industriale e nella quale i momenti di fatica e di vincolo si alternano a spazi di libertà. Vi è infine l'infanzia del nascente proletariato, tipica delle aree cittadine e industriali, caratterizzata da grande miseria, sfruttamento ed emarginazione, le cui condizioni stimoleranno ben presto i primi interventi di politiche di sostegno, su impulso di borghesi illuminati, filantropi ed esponenti socialisti.<sup>48</sup>

I bambini delle classi povere italiane vivono in condizioni di massima miseria: malnutriti, con abitazioni precarie e spesso inesistenti, sono sottoposti a condizioni di lavoro disumano fin dalla tenera età. L'infanzia del proletariato è inoltre costantemente rivestita del carattere della devianza e della marginalità; essa costituisce una minaccia, un pericolo per le classi più agiate, che dispongono azioni di internamento e di repressione.<sup>49</sup>

Come afferma Franco Cambi, i bambini delle classi subalterne urbane sono *senza infanzia*, crescono infatti in un mondo adulto che non gli riconosce uno spazio e dei diritti specifici e che li sottopone immediatamente alle dure regole del mondo lavorativo. La situazione inizierà a mutare a partire dall'inizio del Novecento, con una maggiore presa di coscienza da parte delle classi dominanti, grazie all'azione degli intellettuali e del partito socialista, che porterà a una maggior tutela per il lavoro minorile e femminile, oltre a un

---

<sup>47</sup> BERGMAN, I. (1982). *Fanny och Alexander*. (versione italiana Fanny e Alexander). Svezia: Svenska Filminstitutet, Cinematograph Ab; Francia: Gaumont International; Germania Ovest: Svt Drama, Persona Film, Tobis Film Kunst.

<sup>48</sup> CAMBI, F. (1988). "Paradigmi dell'infanzia nell'Italia liberale", cit., p. 51.

<sup>49</sup> Ivi, pp. 37-38.

aumento della scolarizzazione.<sup>50</sup>

Il nuovo modo di guardare all'infanzia si intreccia a fine Ottocento anche a motivi che potremmo definire patriottici e nazionalistici: la fanciullezza inizia ad essere considerata come l'elemento determinante della potenza e della vitalità di una nazione.<sup>51</sup> Aumenta infatti progressivamente l'importanza dei bambini, che divengono un patrimonio da tutelare e sul quale investire per il futuro, sia in un'ottica militare di espansione o di difesa e a spese delle nazioni vicine, sia come forza produttiva per l'industria nazionale; la giovinezza diviene il periodo riservato alla formazione e all'apprendimento, nel corso del quale nella vita dei giovani l'educazione prende il posto sino ad allora occupato del lavoro. Ciò è reso evidente anche dagli interventi normativi, quali ad esempio la Legge 15 luglio 1877 n. 3961, la cosiddetta *Legge Coppino*, che innalza l'obbligo scolastico fino alla terza classe elementare.<sup>52</sup>

In quest'epoca l'infanzia diviene il prisma attraverso il quale scrutare e interpretare i confini tra natura e società, fra stato di vita selvaggio e condizione civile, tra normalità e malattia. Un esempio è la teorizzazione dell'infanzia realizzata da Charles Fourier (1772-1837), il quale, nella sua immaginaria comunità di Armonia, delinea un'infanzia dotata di una cultura sua propria, che compie un percorso di formazione che segue la natura e le sue pulsioni: come Rousseau, egli rinnega la tradizionale distinzione tra educazione intellettuale e manuale,<sup>53</sup> e si rivolge al di fuori del nucleo familiare, in una dimensione collettivistica. Sia pure con accenti talvolta polemici e spregiudicati, Fourier attribuisce all'infanzia un ruolo di primo piano nella costruzione di una società nuova.<sup>54</sup>

Anche il già citato Robert Owen (1771-1858) vede nel bambino un elemento imprescindibile e fondamentale di una nuova collettività, nella quale edificare una società caratterizzata da un sistema produttivo che punti alla felicità dei suoi membri, grazie ad un

---

<sup>50</sup> Ivi, pp. 39.

<sup>51</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit. p. 55.

<sup>52</sup> Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 30 luglio 1877 n. 177.

Nel 1841 era stata emanata in Francia la prima legge che limitava il lavoro minorile (*Loi du 22 mars 1841 relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines ou ateliers*): essa rappresenta l'inizio di un percorso che determinerà la progressiva diminuzione del lavoro dei bambini e, di conseguenza, l'aumento del tempo libero infantile.

BATAILLE, J.-M. & LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., p. 56.

<sup>53</sup> BEECHER, J. (1986). *Charles Fourier. The visionary and his world*. Berkeley - Los Angeles - London: University of California Press, p. 261.

<sup>54</sup> BECCHI, E. (1996). "L'Ottocento", pp. 132-206. In Becchi, E. Julia, D., a cura, *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza, pp. 133-135.

apparato educativo istituzionalizzato in senso extrafamiliare e basato sull'aiuto e la collaborazione reciproca tra bambini.<sup>55</sup>

#### 2.1.4 La medicalizzazione della società

È ora il momento di focalizzare l'attenzione su un'altra importante evoluzione culturale che avviene tra il Settecento e l'Ottocento e che sarà decisiva nel preparare l'avvento delle istituzioni rivolte all'infanzia, delle quali le colonie fanno parte: il radicale cambio di approccio della medicina, che inizia a farsi carico di compiti politici e sociali, inaugurando una inedita strategia di intervento capillare nella vita dei singoli.

Nel periodo successivo alla Rivoluzione francese si realizza nella scienza medica un profondo rinnovamento epistemologico, che si estende ai linguaggi, alle metodologie e all'approccio sensoriale alla malattia; si tratta anche di un mutamento dal punto di vista istituzionale, che implica l'intervento dei medici nella società, con un ruolo di prevenzione e di tutela dell'igiene sociale e un'evoluzione degli ospedali, che si trasformano da semplici ospizi legati alla carità, a contesti di studio e di cura.<sup>56</sup>

Michel Foucault in *Nascita della clinica* parla di due *miti*, posti in apparente contraddizione l'uno con l'altro: il primo *mito* è quello di una professione medica di Stato, organizzata in una struttura simile a quella del clero e dotata, nei confronti della salute e del corpo, di poteri analoghi a quelli che hanno gli ecclesiastici verso le anime; il secondo *mito* è quello della realizzazione di una società liberata dalla malattia e restituita alla sua ipotetica salute originaria. Ad avviso di Foucault queste due figure, pur in apparente opposizione, «esprimono, come in bianco e nero, lo stesso disegno dell'esperienza medica»; direttamente legato a questi miti nasce poi il concetto di igiene pubblica, tecnica del controllo politico-scientifico sull'ambiente e sui suoi elementi che possono influire sulla salute.<sup>57</sup> Questi cambiamenti sono resi manifesti, tra il 1770 e il 1820, dalla nascita della clinica, che segna il passaggio dal secolare approccio pratico-curativo di tipo ippocratico, a un atteggiamento di tipo oggettivo e scientifico: razionalizzando e codificando gli stati di salute e malattia, esso conduce a una «*esaltazione del normale*» e a una riduzione del patologico a scarto dalla normalità e ad elemento negativo.

---

<sup>55</sup> Ivi, pp. 135-136.

<sup>56</sup> CAMBI, F. ULIVIERI S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia Liberale* cit., pp. 53 e ss.

<sup>57</sup> FOUCAULT, M. (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. (trad. It. Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico. Alessandro Fontana transl., Torino, Einaudi, 1998), pp. 44-45.



A fine Settecento prende dunque avvio la medicalizzazione della società: essa ha la forma, ricorda ancora Foucault, di una medicina sociale, fondata su una “tecnologia” del corpo sociale,<sup>58</sup> secondo la quale l’esistenza, la condotta, il comportamento, il corpo umano si integrano in una rete sanitaria sempre più densa e importante che lascia sfuggire sempre meno elementi. Alla clinica viene attribuito il ruolo di indicare la linea di confine tra la normalità e la patologia e di elaborare valori, norme di comportamento e pratiche basate su specifiche ideologie.<sup>59</sup>

Il corpo, funzionale al sistema produttivo e dunque al potere, viene calato direttamente nell’ambito politico, dal quale è consapevolmente costruito e governato e, nel contempo, sorvegliato, punito e segregato.<sup>60</sup> È questa una tendenza che, come ricorda Franco Cambi, si inserisce nell’ampio quadro di ristrutturazione della società che, nell’Ottocento, la classe dominante attua in molti altri settori, quali ad esempio l’educazione,<sup>61</sup> ambito che come vedremo è spesso investito dall’interesse proprio del mondo sanitario.

Il controllo della società sui singoli individui non si esercita quindi più solamente attraverso l’ideologia, ma si concretizza anche con il controllo diretto sui corpi: è una medicina che diviene strategia bio-politica.<sup>62</sup> La nascita di questa medicina di tipo collettivo – in apparenza un po’ paradossale, perché avviene proprio nell’epoca dello sviluppo del capitalismo, fenomeno che per contro esalta la dimensione privata – nasce dall’attribuzione al corpo di un rilievo sociale e pubblico come forza produttiva di importanza cruciale per la nazione.

L’inedita rilevanza e la natura pervasiva acquisita dalla medicina a partire dalla fine del Settecento è legato anche a una dimensione storica; Foucault, per il contesto francese, parla a questo proposito di *medicina urbana*, disciplina legata alla necessità di unificare il potere all’interno delle città - ove l’autorità era fino ad allora prima frammentata tra signorie laiche ed ecclesiastiche - e di organizzare la struttura urbana in un modo omogeneo e funzionale, sotto il controllo di un unico potere ben regolamentato.<sup>63</sup>

Via via che le attività di produzione e scambio si accentrano nelle città, la frammentazione delle giurisdizioni si presenta infatti sempre meno funzionale alle esigenze

---

<sup>58</sup> FOUCAULT, M. (1988). “Histoire de la médicalisation”, cit.

<sup>59</sup> CAMBI, F., ULIVIERI S. (1988). *Storia dell’infanzia nell’Italia Liberale* cit., pp.54-55.

<sup>60</sup> MARIANI, A. (2004). “Il dispositivo del corpo: declinazioni storico-educative”. In *Studi sulla formazione*, I, 154-166.

<sup>61</sup> CAMBI, F. (1988). “Paradigmi dell’infanzia nell’Italia liberale” cit., p.55.

<sup>62</sup> FOUCAULT, M. (1988). “Histoire de la médicalisation”, cit.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

dell'industria, che richiede per contro sistemi regolamentari uniformi ed armoniosi.<sup>64</sup>

Viene dunque richiamato quel *sistema politico-medico* utilizzato nel passato durante le epidemie di peste: a differenza di quanto accadeva nei casi di lebbra, che venivano affrontati praticando l'espulsione del malato dalla città, in presenza della peste si isolava e sorvegliava accuratamente ciascun individuo per evitare il contagio, controllando le sue condizioni di salute e sottoponendo l'intera società a una continua e capillare sorveglianza, accompagnata dalla registrazione accurata di ogni minimo fenomeno.<sup>65</sup>

Fra gli obiettivi della medicina urbana vi è lo studio dei luoghi cittadini nei quali si possono maggiormente diffondere epidemie e infezioni e il controllo della circolazione dell'aria e dell'acqua, ritenuti potenziali veicoli di diffusione di agenti patogeni: per agevolare il passaggio dell'aria, vengono aperte nelle città grandi viali e spazi utili a favorire sempre più il mantenimento di un ambiente salubre.

Uno dei principali temi sui quali si accentra l'attenzione della classe medica e dell'intera opinione pubblica dell'epoca, è il pericolo della diffusione di malattie, strettamente connesso al già ricordato nuovo assetto delle città, che appaiono sovraffollate, con spazi abitativi spesso precari e malsani, caotiche e con poche aree verdi.

Malattia particolarmente temuta è la tubercolosi: da sempre presente nella storia dell'uomo e in particolare negli agglomerati urbani, dove uomini e animali vivono in prossimità, è attestata sin dalla civiltà greca e romana; nel Medioevo, con il progressivo spopolamento delle città, la sua diffusione diminuisce sensibilmente, per poi iniziare ad accrescere nuovamente con l'urbanizzazione di metà Ottocento, quando questa affezione esplose in modo preoccupante.<sup>66</sup> Considerata una *malattia sociale*, la tubercolosi, il cui bacillo viene scoperto da Robert Koch (1843-1910) nel 1882, pur affliggendo in modo trasversale tutte le classi sociali, colpisce soprattutto quanti vivono in condizioni di scarsa igiene e in miseria;<sup>67</sup> i mezzi di cura di questa malattia rimangono piuttosto scarsi, tanto

---

<sup>64</sup> *Ibidem.*

<sup>65</sup> *Ibidem.*

<sup>66</sup> CORBELLINI, G. (2013). In Fanti S., "Il mal sottile, figlio della rivoluzione industriale". In *Corriere della sera*, 7 dicembre 2013.

<sup>67</sup> BARNES, D. S. (1995). *The making of a social disease. Tuberculosis in nineteenth-century in France*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.

Il carattere trasversale della tubercolosi è ben rappresentato da due capolavori letterari, uno di metà Ottocento e l'altro dell'inizio del Novecento: *I miserabili*, di Victor Hugo, nel quale Fantine, ragazza di condizioni umili, muore proprio di questa malattia e *La montagna incantata* o *La montagna magica*, di Thomas Mann, romanzo come noto ambientato in un sanatorio svizzero frequentato dall'aristocrazia dell'epoca.

HUGO, V. (1862). *Les misérables*. (trad. it. I miserabili, M. Picchi transl., Einaudi, Torino, 2014).

MANN, T. (1924). *Der Zauberberg*. (trad. it. La montagna incantata, E. Pocar, Milano, Corbaccio, 2011).

che essa è considerata uno dei principali responsabili dell'elevata mortalità infantile fino all'avvento della streptomicina nel 1944.<sup>68</sup>

La tubercolosi è a fine Ottocento un'epidemia strisciante, che viene spesso collegata alle trasformazioni sociali e demografiche legate alla rivoluzione industriale, alle quali si accompagnano il progressivo deterioramento della qualità dell'aria nei centri urbani e un'alimentazione scarsa e poco variata. Tutti questi elementi favoriscono la diffusione della malattia, specialmente tra i più giovani e nelle classi più povere: il rapporto fra densità abitativa e tubercolosi viene dimostrato già alla fine dell'Ottocento con ricerche di carattere igienico e epidemiologico.<sup>69</sup>

Per quanto concerne nello specifico l'Italia, molto interessante è a questo riguardo l'*Inchiesta sulle condizioni igieniche e sanitarie nei comuni del Regno* pubblicata nel 1886, la quale evidenzia le precarie e sovraffollate condizioni abitative della popolazione.<sup>70</sup>

Nasce così una nuova sensibilità nei confronti della prevenzione e della cura della tubercolosi e delle altre malattie che affliggono in modo particolare le classi più disagiate; come già accennato, le teorie igieniste in via di diffusione in quel periodo influenzano profondamente la struttura stessa delle città: sulla base dell'acquisita consapevolezza del ruolo dei batteri e dei microbi nello sviluppo delle malattie, dei quali aria e acqua costituiscono dei vettori, si diffondono numerose pratiche di profilassi, quali ad esempio la realizzazione di sistemi fognari, il trattamento dell'acqua potabile, la promozione dell'igiene corporea, l'ampliamento delle aree interne alle città al fine di favorire la circolazione dell'aria<sup>71</sup>. Il mondo sanitario promuove inoltre la realizzazione di edifici di

---

<sup>68</sup> «Decine di persone “accatastate” in piccoli spazi non aerati, con un'igiene scarsa hanno diffuso una malattia che decimava le popolazioni. Si parla di 100 milioni di morti nel XIX secolo, e per una malattia cronica è molto se si considera che vaiolo in quel secolo ne uccise 400 milioni. Una strage che colpì le nazioni più industrializzate come Gran Bretagna, Stati Uniti e Francia. Mentre nei paesi più caldi dove si vive di più all'aperto il contagio fu minore».

CORBELLINI, G. (2013). Lo storico della medicina è citato in Fanti, S., “Il mal sottile, figlio della rivoluzione industriale.”, cit.

<sup>69</sup> SABBATANI, S. (2005). “La tubercolosi tra ottocento e novecento. Aspetti epidemiologici e ruolo del risanamento urbano nella prevenzione della tubercolosi a Bologna”, *Le infezioni in medicina*, 1, 48-56. L'autore cita ad esempio uno studio effettuato da Kurgler in Germania alla fine dell'Ottocento, teso a dimostrare che maggiori erano le stanze abitate per 1000 abitanti, minore era la percentuale di vittime di tubercolosi.

<sup>70</sup> In molti grandi comuni dell'Italia settentrionale vengono utilizzate come abitazioni anche le soffitte; per quanto concerne la densità abitativa, questo studio rivela come vi sia una media di 181 abitanti ogni 100 stanze sotterranee; la quantità complessiva di stanze ammonta in circa 10.400.000, per una popolazione complessiva di circa 16.500.000 abitanti, con una media di 1,6 occupanti per stanza che saliva a 2,8 abitanti per stanza se si consideravano anche gli abitanti di soffitte e sotterranei.

DIREZIONE GENERALE DELLA STATISTICA. (1886). *Risultati dell'inchiesta sulle condizioni igieniche e sanitarie nei comuni del Regno. Relazione generale*. Roma: Tipografia in San Michele di Reggiani e soci, pp. XCIV e ss.

<sup>71</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., p. 54.

cura che favoriscono il passaggio di aria e di luce, ritenuti fattori funzionali alla prevenzione e al trattamento della tubercolosi.<sup>72</sup>

Questa attenzione si estende poi ad altri ambiti, tra i quali ad esempio quello scolastico, con la nascita delle scuole all'aperto, sulle quali si tornerà nel paragrafo 3.4.1.3, che divengono ben presto luogo di sperimentazione e di innovazione didattica e architettonica, nel quale l'orientamento verso la natura diviene elemento centrale;<sup>73</sup> queste iniziative, certo conseguenti anche all'intensificarsi di un interesse verso il bambino, mostrano che la medicina percepisce ormai se stessa come scienza che presiede tutti gli aspetti riguardanti la classificazione, la cura e l'istituzionalizzazione.<sup>74</sup>

## 2.2 I precursori delle colonie di vacanza

Dopo avere brevemente ricostruito il panorama delle tematiche che preparano l'avvento delle colonie di vacanza, nei prossimi paragrafi tratteremo quelle che possono essere considerate le due principali tipologie di esperienze che anticipano la nascita delle esperienze oggetto di questo studio.

Si tratta in realtà di categorie dalla composizione non sovrapponibile: la prima è rappresentata dagli Ospizi marini, iniziative a carattere sanitario, tradizionalmente considerate gli immediati antenati delle colonie di vacanza; nella seconda categoria rientra invece una vasta e articolata gamma di esperienze itineranti per minori, con radici molto antiche e accomunate dall'idea che il viaggio lontano dal proprio luogo di residenza, inteso come itinerario per luoghi monumentali o come un'immersione nella natura, costituisca un'avventura fondamentale per l'individuo in formazione.

Come vedremo nel prosieguo di questo lavoro, nelle colonie di vacanza, caratterizzate da una rilevante matrice sanitaria di fondo sulla quale si innestano obiettivi educativi, si ritroveranno elementi dell'una e dell'altra categoria, con diverse gradazioni e accenti a seconda dei periodi presi in considerazione.

---

<sup>72</sup> CHÂTELET, ANNE-MARIE. (2008). "A breath of fresh air. Open-air schools in Europe". In Gutman, Martha & De Coninck-Smith, Ning. *Designing modern childhoods. History, space, and the material culture of children.* (p. 107-127). New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.

<sup>73</sup> D'ASCENZO, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia.* Pisa: ETS.

FUCHS, J. (2017). "Les colonies de vacances en France, 1944–1958: impulsions politiques autour d'un fait social majeur". *Paedagogica Historica*, 53, 5, 602-622. DOI: 10.1080/00309230.2017.1287745.

<sup>74</sup> VANOBBERGEN, B. & VANSIELEGHEM, N. (2010). "Repairing the body, restoring the soul: the Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French war on tuberculosis". *Paedagogica Historica*, 46, 3, 325–340.

### 2.2.1 Gli ospizi marini

A metà strada tra il modello ospedaliero e la colonia di vacanza, gli ospizi marini iniziano ad apparire a partire dalla metà dell'Ottocento in varie località litoranee d'Europa; si tratta di iniziative rivolte alla cura dei bambini delle classi più povere affetti da tubercolosi e presentano, anche dal punto di vista della struttura architettonica, un aspetto che inizia progressivamente ad affrancarsi dall'atmosfera carceraria tipica dei luoghi di cura dell'Ottocento.<sup>75</sup>

Verso la fine del secolo precedente erano già sorte alcune strutture per i bagni di mare, ma queste erano rivolte esclusivamente alle classi più agiate: la talassoterapia veniva affiancata da attività ricreative, realizzando una sorta di vacanza curativa che aveva determinato il successo di queste proposte;<sup>76</sup> non mancavano rare strutture riservate ai bambini, come ad esempio la *Maison de Santé Thermale Marine* aperta a Dieppe, in Francia, nel 1778<sup>77</sup> e la *Royal Sea bathing Infarmacy for Scrofula*, inaugurata a Margate nel 1796.<sup>78</sup> Il diffondersi della talassoterapia è direttamente connesso allo sviluppo in senso moderno del turismo climatico marino,<sup>79</sup> nell'ambito di quell'evoluzione che a partire dalla fine del Settecento, in coincidenza con la rivoluzione industriale e il conseguente progresso delle vie di comunicazione, vede un incremento degli spostamenti temporanei verso località ritenute interessanti dal punto di vista culturale e naturalistico, o particolarmente

---

<sup>75</sup> TALENTI, S. (2017). « Entre hôpital et colonies de vacances: l'hospice maritime en Italie du milieu du XIXe siècle aux premières décennies du XXe siècle ». *In situ, Revue des patrimoines*, 31, 1-26.

<sup>76</sup> DIANA, E. (2014). "L'opera di Giuseppe Barellai nel contesto europeo dell'igiene e dell'architettura sanitaria: gli ospizi marini". In F. Carnevale & E. Diana, a cura, *Giuseppe Barellai (1813-1884): il dovere del medico, la situazione sanitaria dell'Ottocento e le nuove realtà epidemiologiche: atti del Convegno, Firenze, 24 ottobre 2013*. Firenze: Polistampa. Pp. 133-168.

<sup>77</sup> DIANA, E. (2014). "L'opera di Giuseppe Barellai nel contesto europeo dell'igiene e dell'architettura sanitaria: gli ospizi marini". In Carnevale F., Diana E., a cura, *Giuseppe Barellai (1813-1884): il dovere del medico, la situazione sanitaria dell'Ottocento e le nuove realtà epidemiologiche: atti del Convegno, Firenze, 24 ottobre 2013*. Firenze: Polistampa. Pp. 133-168.

<sup>78</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 65-66.

<sup>79</sup> Da un punto di vista più generale, la talassoterapia può essere inquadrata nel millenario interesse per le virtù terapeutiche dell'acqua, che erano già note agli antichi Greci e che i Romani seppero sfruttare con la costruzione delle monumentali strutture termali; la cura con l'acqua proseguì anche in età medievale, come testimonia il successo di località quali Acqui Terme e Bagni di Lucca in Italia, Baden-Baden in Germania e Bath in Inghilterra, centri già noti ai tempi dell'Impero romano e tornate alla notorietà in epoca medievale e moderna.

DELL'AGNESE, E. (2018). *Bon voyage. Per una geografia critica del turismo*. Torino: UTET Università, p. 29.

ROCCA, G. (2013) *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*. Torino: G. Giappicchelli Editore, pp. 28 e ss.

Per un articolato approfondimento storico dello sviluppo del turismo marino si veda il già ricordato TRIANI, G. (1988). *Pelle di luna. Pelle di sole. Nascita e storia della civiltà balneare 1700-1946*, cit.

propizie al benessere, quali le zone marine, montane e termali.<sup>80</sup>

A fondamento scientifico degli ospizi marini vi sono gli studi dei britannici Tobias Smollet (1721-1771) e Richard Russell (1687-1759),<sup>81</sup> i quali nel Settecento avevano dimostrato gli effetti terapeutici dell'acqua di mare, dando così impulso alla diffusione dei bagni come rimedio alla tubercolosi, alla scrofola e ad altre malattie causate dalle precarie condizioni di vita degli strati più disagiati della popolazione.<sup>82</sup> La scrofolosi, in particolare, malattia di natura tubercolare che provocava un rigonfiamento delle ghiandole, era stata circondata nei secoli precedenti da un grande mistero di carattere quasi sacrale: ad essa è legata la figura dei re taumaturghi, i sovrani ai quali, dall'alto Medioevo fino alla Restaurazione, era attribuito il potere di guarire da questa affezione, con il semplice tocco delle mani sulle parti del corpo malate, virtù accuratamente descritta nella sua *lunga durata* da Marc Bloch.<sup>83</sup>

I fondatori degli ospedali marini condividono con altri riformatori dell'epoca una tenace tensione verso il *salvataggio dell'infanzia*,<sup>84</sup> al quale si è già accennato, istanza connessa all'idea che alleviare le sofferenze dei bambini delle classi più povere non solo rechi loro benefici dal punto di vista medico, ma li possa nel contempo anche rendere cittadini migliori, determinando una sorta di "rigenerazione morale" della nazione.<sup>85</sup> Queste iniziative si pongono dunque anche un obiettivo che potremmo definire patriottico e politico: creare le condizioni per un riscatto fisico e morale dei figli dei proletari, favorire l'irrobustimento della stirpe e della forza lavoro del Paese e suscitare nei poveri sentimenti di riconoscenza nei confronti dei loro ricchi benefattori.<sup>86</sup>

La nascita degli ospizi marini può anche essere considerata uno strumento di lotta contro il declino generalizzato della popolazione, che interessa l'Europa nel periodo

---

<sup>80</sup> ROCCA, G. (2013) *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*, cit., pp. 183 e ss. pp. 267 e ss.

<sup>81</sup> RUSSEL, R. (1760). *A dissertation on the use of sea water in diseases of the glands*. London.

ROCCA, G. (2013) *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*, cit. p. 29.

<sup>82</sup> RUSSEL, R. (1760). *A dissertation on the use of sea water in diseases of the glands*, cit.

BALDUCCI, V. (2007). "The original dimensions of the «colonie di vacanza»" cit., p. 10.

GIANNELLI, G. (1840). *Intorno alle regole da osservarsi da coloro che fanno uso de' bagni di mare cenni del prof. Giuseppe Giannelli*. Lucca: Tipografia Giuseppe Giusti.

<sup>83</sup> BLOCH, M., a cura, (1961). *Les rois thaumaturges. Étude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*. (trad. It. I re taumaturghi. Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra. Milano, Einaudi, 1989).

<sup>84</sup> VANOBBERGEN, B. & VANSIELEGHEM, N. (2010). "Repairing the body, restoring the soul: the Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French war on tuberculosis", cit.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> JOCTEAU G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*. Milano: Fabbri Editori, p. 12 e p. 18.

compreso tra il 1870 e l'inizio della Prima Guerra mondiale ed è al centro del dibattito dell'opinione pubblica.

Nella Francia di fine Ottocento si parla ad esempio spesso di “degenerazione”, per indicare il peggioramento fisico, morale e intellettuale, a livello individuale e collettivo, che potrebbe condurre allo sterminio della popolazione e alla scomparsa della nazione, sia *in modo pacifico*, attraverso la costante immigrazione, sia *in modo violento*, tramite l'invasione da parte degli Stati confinanti e più popolosi della Francia.<sup>87</sup>

A questo proposito è interessante citare, a titolo di esempio, quanto scrive lo storico Jules Michelet nel suo libro del 1861, dedicato al mare e caratterizzato da affascinanti accenti tipicamente romantici:

Non si può ignorare la profonda alterazione da cui sono manifestamente colpite le razze dell'Occidente. Numerose ne sono le cause. La più evidente è la quantità, la rapidità crescente del nostro lavoro. In gran parte è forzata, imposta dalla professione, ma anche quelli che non sono costretti, si precipitano e si affannano ugualmente. [...] A quale prezzo? Al prezzo di una spaventosa dispersione di forze, di un'usura cerebrale che va a scapito della discendenza. Le nostre opere sono prodigiose, i nostri figli miserevoli. [...] L'infanzia dell'uomo, come quella delle piante e di ogni cosa, richiede riposo, aria e dolce libertà. Nel nostro mondo tutto le è avverso, le nostre qualità come i nostri vizi.<sup>88</sup>

Una grande responsabilità di questo declino viene attribuita alla città, vista come luogo di *sovra eccitazione nervosa*, affollata di tentazioni malsane, alcolismo, sifilide e corruzione; la città diviene dunque una sorta di rappresentazione della parte debole e malata del corpo sociale, dalla quale i bambini, specie quelli più poveri, devono essere allontanati; per questo, le società filantropiche si convincono della necessità che i bambini debbano essere trasferiti per soggiorni temporanei in luoghi più salubri e naturali.<sup>89</sup>

L'igiene diviene un tema di grande rilevanza, sia tra gli ambienti medici e politici, sia nell'opinione pubblica; è il periodo dei frequenti congressi internazionali in materia di medicina, igiene, pedagogia, che riguardano, come vedremo, in molti casi anche le colonie di vacanza, sebbene talvolta solo in modo tangenziale<sup>90</sup> e rappresentano una conferma di quell'intima connessione tra medicina e pedagogia storicamente non inedita: basti qui

---

<sup>87</sup> LEROUX, C. (1892). *L'Assistance Maritime des Enfants et les Hopitaux Marins. La scrofule, la tuberculose, le rachitisme et les hopitaux marins*. Paris: Société d'Éditions Scientifiques, Pp. 11–12.

VANOBERGEN, B., VANSIELEGHEM, N. (2010). “Repairing the body, restoring the soul: the Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French war on tuberculosis”, cit.

<sup>88</sup> MICHELET, J. (1861). *La mer*. (trad. it. di A. Valesi, *Il mare, Il melangolo*, Genova, 1992), pp. 272-273.

<sup>89</sup> VANOBERGEN, B., VANSIELEGHEM, N. (2010). “Repairing the body, restoring the soul: the Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French war on tuberculosis”, cit.

<sup>90</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit. pp. 127-129.

citare, a titolo di esempio, Jean Héroard, il medico che nel suo *Journal* descrive la crescita e il percorso di formazione del futuro Luigi XIII, a lui affidato, nei minimi dettagli anche fisiologici<sup>91</sup> o l'attività compiuta a inizio Ottocento da Jean Itard, anch'egli medico, il quale osserva e registra quotidianamente con attenzione i progressi psicofisici e cognitivi del fanciullo trovato nei boschi dell'Aveyron, del quale ipotizza l'educabilità.<sup>92</sup> Il lavoro di Itard, vera *scommessa pedagogica*, è uno dei primi esempi dei tanti ritratti di bambini e ragazzi dell'Ottocento; esso si iscrive nel quadro di quella nuova idea di infanzia introdotta da Rousseau con *Emile*, paradigma utile ad affrontare in modo nuovo il confronto tra natura e cultura e il rapporto tra il singolo individuo e la società degli uomini.<sup>93</sup>

A differenza di quelli di altri Paesi europei, gli ospizi italiani sono di dimensioni più ridotte e presentano un carattere meno ospedaliero, sebbene le strutture architettoniche dalle linee semplici, ispirate allo storicismo o all'ecllettismo, ben ne evidenziano in ogni caso le preoccupazioni di carattere medico e igienico.<sup>94</sup> Realizzati generalmente su iniziativa privata, gli Ospizi marini saranno in seguito inquadrati dal punto di vista giuridico nelle opere pie.<sup>95</sup> Uno dei primi promotori dell'idea di un ospizio marino affrancato dal carattere ospedaliero è da Giuseppe Barellai,<sup>96</sup> medico fiorentino, che nel 1853, in occasione della riunione dell'Accademia medico - fisica tenutasi nella sua città, propone la creazione di strutture gratuite per la cura dei bambini scrofolosi: nasce così il *Comitato per la fondazione degli Ospizi marini gratuiti per li scrofolosi indigenti*, che raccoglierà i finanziamenti dei primi benefattori.<sup>97</sup>

---

<sup>91</sup> FOISIL, M. (1987). "La première éducation du prince d'après le Journal de Jean Héroard". In: *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen-Age, Temps modernes*, tome 99, n°1, 303-335.

<sup>92</sup> ITARD, J. M. G. (2003). *Il ragazzo selvaggio*. (G. Mariotti Trans., Milano, SE, 2003).

<sup>93</sup> BECCHI, E. (1996). "L'Ottocento", (pp. 132-206), In Becchi, E. & Julia, D. (Eds.). *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza, p. 132-133.

<sup>94</sup> TALENTI, S. (2017). "Entre hôpital et colonie de vacances: l'hospice maritime en Italie du milieu du XIXe siècle aux premières décennies du XXe siècle", cit.

<sup>95</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: Clueb, pp. 121 e ss.

<sup>96</sup> Giuseppe Barellai (1813-1884), fiorentino, nel corso dell'epidemia di colera del 1835 si era distinto per la sua attenzione nella cura dei malati di ogni ceto sociale. Di convinzioni politiche liberali, subì anche un arresto; volontario nella Prima guerra d'indipendenza, viene fatto prigioniero dagli Austriaci. Ritornato a Firenze, a partire dalla metà dell'800 inizia la sua attività a favore degli ospizi marini.

JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., pp. 13-14.

<sup>97</sup> CRAMAROSSA, S. (1953). "Dagli ospizi marini gratuiti per gli scrofolosi indigenti alle attuali colonie di vacanza". In Pontificia Opera di Assistenza in Italia, *Atti del Congresso Nazionale medico-pedagogico. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Arti Grafiche Italiane.



L'idea di una *profilassi igienico-climatica* per i bambini delle classi più povere era sorta in Barellai già nel 1832, quando svolgeva la professione di medico condotto all'Isola d'Elba,<sup>98</sup> in seguito a questa e ad altre esperienze sul campo, elevò costanti critiche al sistema sanitario della sua epoca, che considerava precario, approssimato, privo dei fondamentali presidi igienici e privo di una opportuna separazione tra bambini e adulti.<sup>99</sup>

Nella relazione con la quale Barellai presenta la propria idea di ospizio marino al Congresso medico internazionale di Firenze ben traspare anche il suo intento filantropico, la sua attenzione alle classi più disagiate le quali, in un periodo in cui inizia a diffondersi il turismo balneare, sono escluse dai benefici effetti di un soggiorno sul mare:

Nella stagione estiva, stanchi e nauseati dalle gioie no, ma dalle delizie e dalle voluttà della terra, e dei convegni terrestri, la turba dei doviziosi si affolla, si svaga, gavazza nelle voluttà del mare e dei convegni marittimi. Ma la gente povera, lontana dal mare, gravemente malata e di malattia, che può dal mare rapidamente e compiutamente sanarsi (pensava fra me) non potrà mai godere questa benedizione di Dio?<sup>100</sup>

Nel 1856 Barellai accompagna a Viareggio i primi tre bambini indigenti affetti da scrofolosi, avvalendosi del supporto dell'ordine dei Servi di Maria e della Parrocchia di Sant'Andrea; è l'avvio del primo Ospizio Marino, istituzione che nei 10 anni successivi ospiterà complessivamente un migliaio di bambini.<sup>101</sup> L'obiettivo dichiarato dallo stesso fondatore è quello di sottoporre i bambini all'*influenza saluberrima del sole, dell'aria e dell'arena marittima*, ritenute benefiche per le *malattie scrofolari*.<sup>102</sup>

L'idea di Barellai viene molto presto imitata in tutta Italia e si avvia una fervente attività filantropica, che il medico fiorentino, promotore in prima persona della diffusione degli Ospizi in occasione dei congressi medici in Italia e all'estero,<sup>103</sup> descrive con toni entusiasti e trionfalistici; si riportano ad esempio alcuni passaggi in cui Barellai racconta

---

<sup>98</sup> FARNETANI, I. (2017). "150 anni fa a Venezia iniziò il contributo dei pediatri ebrei alla prevenzione." *Pediatria preventiva & sociale*, Supplemento al n. 3, 110-116.

<sup>99</sup> DIANA, E. (2014). "L'opera di Giuseppe Barellai nel contesto europeo dell'igiene e dell'architettura sanitaria: gli ospizi marini". In F. Carnevale & E. Diana (Eds.). *Giuseppe Barellai (1813-1884): il dovere del medico, la situazione sanitaria dell'Ottocento e le nuove realtà epidemiologiche: atti del Convegno, Firenze, 24 ottobre 2013*. Firenze: Polistampa. Pp. 133-168.

<sup>100</sup> BARELLAI, G. (1870). "Cenni storici sugli ospizi marini letti al Congresso medico internazionale di Firenze nella seduta del 29 settembre 1869". In G. Barellai, *Memorie sugli ospizi marini e scritti vari*. Firenze: Regia tipografia, p. 14.

<sup>101</sup> NERI S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 18.

JOCTEAU G.C. (Ed.). (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 14.

<sup>102</sup> BARELLAI, G. (1870). "Cenni storici sugli ospizi marini letti al Congresso medico internazionale di Firenze nella seduta del 29 settembre 1869" cit., p. 14.

<sup>103</sup> PINI, G. (1885). "Les hospices maritimes en Italie". In Reale Società d'Igiene, *Les institutions sanitaires en Italie*. Milano: Ulrich Hoepli, pp. 413-497.

della realizzazione dell'Ospizio Marino di Voltri, nel 1862:

Due medici Genovesi [...] apparecchiaron il primo Ospizio Marino pei Lombardi lungo le coste della Liguria. [...] Nel vedere in Milano in pochi giorni, in poche ore quasi, raccolte migliaia di franchi per la spedizione dei fanciulli scrofolosi a Voltri, riconobbi la Città delle cinque giornate; e prima di ripartire baciai quel selciato, che alla mia immaginazione appariva quasi tuttora purpureo di tanto sangue generoso, generosa consacrazione dell'altare della Patria.<sup>104</sup>

Dopo l'ospizio di Voltri, negli anni successivi vengono realizzate numerose altre iniziative: nel 1863 a Fano, nel 1864 a Sestri, nel 1865 a Nervi e a San Benedetto del Tronto, nel 1866 a Rimini, nel 1867 ad Anzio, nel 1868 a Venezia Lido, nel 1869 a Como, anno in cui raggiungono complessivamente i 3000 ospiti e nel 1870 a Porto Santo Stefano.<sup>105</sup> Nel 1885 sono presenti in Italia diciassette ospizi marini, ciascuno dei quali ospita bambini bisognosi originari delle località dell'entroterra; si tratta di progetti realizzati da singoli filantropi o da associazioni benefiche che riuniscono di solito aristocratici, medici, esponenti della nascente borghesia industriale, i quali finanziano la costruzione di apposite strutture lungo il litorale.<sup>106</sup>

Le preoccupazioni di queste proposte, che acquisiranno molta notorietà in Europa e saranno spesso considerate un modello,<sup>107</sup> sono rivolte quasi esclusivamente al benessere fisico dei bambini, perseguito attraverso una rigida regolamentazione del regime dietetico,

---

<sup>104</sup> BARELLAI, G. (1870). "Cenni storici sugli ospizi marini letti al Congresso medico internazionale di Firenze nella seduta del 29 settembre 1869". In G. Barellai, *Memorie sugli ospizi marini e scritti vari*. Firenze: Regia tipografia, pp. 17-18.

<sup>105</sup> JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 14.

NERI S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 19.

<sup>106</sup> TALENTI, S. (2017). Entre hôpital et colonies de vacances: l'hospice maritime en Italie du milieu du XIXe siècle aux premières décennies du XXe siècle. *In situ, Revue des patrimoines*, 31, 1-26.

<sup>107</sup> Jules Michelet, nel suo poetico testo dedicato al mare, dedica il capitolo conclusivo proprio all'idea di Barellai.

«Nel momento in cui termino questo libro, nel dicembre del 1860, la risorta Italia, gloriosa madre di tutti noi, mi invia graditi doni. Ricevo da Firenze una notizia e un opuscolo. [...] L'autore è il medico [...] che (cosa rara) aveva talmente preso a cuore i suoi piccoli ammalati, poveri bimbi sconosciuti, da sentirsi spinto a scrivere il suo dolore e il suo rammarico. [...] "È che quei bambini non sarebbero morti se si fosse potuto mandarli al mare". Conclusione: bisognerebbe costruire sulla costa una casa di cura per l'infanzia. [...] Un uomo abile. Ha conquistato i cuori; tutto il resto verrà da sé. [...] Senza attendere il governo, una libera società fonda immediatamente i "Bagni per l'infanzia" a Viareggio».

MICHELET, J. (1861). *La mer*. (trad. it. A. Valesi, Il mare, Il melangolo, Genova, 1992). Pp. 270-271.

Nel 1882 il Congresso internazionale di igiene e demografia tenutosi a Ginevra, nel documento conclusivo, dopo aver constatato l'efficacia delle cure marine nei bambini scrofolosi e rachitici, auspica un aumento degli ospizi marini in tutta Europa, invitando le amministrazioni statali a favorirli in ogni modo.

PINI, G. (1885). "Les hospices maritimes en Italie", pp. 413-497. In Reale Società d'Igiene, *Les institutions sanitaires en Italie*, Milano: Ulrich Hoepli.

dei tempi e delle pratiche di igiene quotidiana<sup>108</sup>; la vita si svolge in uno sfondo valoriale ispirato al patriottismo e ai principi della religione cristiana, esplicitati anche nell'art. 2 del *Regolamento disciplinare*<sup>109</sup> documento che rivela, attraverso le sue norme precise in materia di orari e di alimentazione, la stessa rigida impostazione che mostreranno anche molte colonie di vacanza fino agli anni Ottanta del Novecento.

Gli ospizi, collocati in località scelte secondo una *precisa strategia* che predilige luoghi favorevoli dal punto di vista logistico, possibilmente già serviti dalla ferrovia e interessati dal turismo,<sup>110</sup> vengono di solito avviati utilizzando edifici già esistenti, ottenuti in comodato d'uso gratuito, presi in affitto, oppure acquistati e riadattati per la nuova funzione; in un secondo tempo si passa alla realizzazione di nuove strutture, costruite su lotti di terreno nei pressi della spiaggia; la maggior parte degli Ospizi mantengono un profilo privato, inquadrati giuridicamente come enti morali autonomi sottoposti alla normativa delle opere pie.<sup>111</sup>

Il rischio di una difficile contiguità tra la popolazione locale e i turisti da un lato e i bambini malati ospiti degli ospizi dall'altro viene evitato realizzando questi ultimi in posizioni periferiche e spesso meno appetibili.<sup>112</sup>

L'iniziativa di Barellai si inserisce nel flusso della riflessione sulla modernizzazione dei luoghi di cura e nel movimento favorevole alla talassoterapia in corso a metà Ottocento, quando anche in Italia giungono le istanze di attenzione all'igiene urbana che si erano diffuse nell'Europa centrale e settentrionale a partire dalla fine del Settecento.<sup>113</sup>

Gli ospizi marini, ritenuti all'epoca l'unica forma di trattamento possibile per la tubercolosi,<sup>114</sup> si diffondono rapidamente in tutta Europa; nel neonato Stato italiano, però, a causa della mancanza di risorse e forse per un perdurante scarso interesse verso i problemi dell'infanzia, queste realizzazioni incontrano vari ostacoli al loro pieno sviluppo,

---

<sup>108</sup> NERI S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 20 e ss.

<sup>109</sup> Ivi, p. 21.

*Regolamento Disciplinare dell'Ospizio Marino a Viareggio*, citato in PENNONI, P. (1953). "Il regolamento disciplinare della prima colonia marina d'Italia" in Pontificia Opera di Assistenza in Italia (Ed.). *Atti del Congresso nazionale medico - pedagogico. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Arti Grafiche Italiane.

<sup>110</sup> BALDUCCI, V. (2011). "Un'architettura per l'infanzia. Colonie di vacanza in Italia" cit.

<sup>111</sup> JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 16.

<sup>112</sup> DIANA, E. (2014). "L'opera di Giuseppe Barellai nel contesto europeo dell'igiene e dell'architettura sanitaria: gli ospizi marini", cit., pp. 133-168.

<sup>113</sup> *Ibidem*.

<sup>114</sup> FARNETANI, I. (2017). "150 anni fa a Venezia iniziò il contributo dei pediatri ebrei alla prevenzione." *Pediatria preventiva & sociale*, Supplemento al n. 3, 110-116.

determinati soprattutto da problematiche di carattere finanziario legate ai flussi alterni di contribuzioni da parte dei benefattori; di conseguenza, alcuni ospizi non riescono a soddisfare tutte le richieste, mentre altri, per accogliere un maggior numero di bambini, riducono la durata del soggiorno, limitando così l'efficacia della cura.<sup>115</sup>

Si registra del resto anche una certa perplessità da parte di alcuni ambienti medici, preoccupati della mancanza di rigore nelle procedure diagnostiche e terapeutiche, nonché dalla scarsa esperienza in materia di balneazione, elementi che sono anche alla base di alcuni decessi tra gli ospiti.<sup>116</sup> La durata dei soggiorni si presenta fra l'altro spesso inferiore ai 45 giorni, periodo allora ritenuto minimo per ottenere risultati soddisfacenti nella cura della tubercolosi; ciò è dovuto sia alla necessità di soddisfare il maggior numero di richieste pervenute, sia alle già accennate problematiche di carattere economico e speculativo, sia infine al persistere di incertezze in merito alla durata di cura utile a determinare effetti positivi. Mancano poi controlli medici nel periodo successivo al soggiorno nell'ospizio marino, utili sia a verificare in modo scientifico i reali effetti della talassoterapia, sia a garantire una continuità terapeutica.<sup>117</sup> Poco rigoroso è infine il criterio di individuazione dei beneficiari dei periodi di cura: in alcuni casi si privilegiano infatti i casi più gravi e di conseguenza meno soggetti a miglioramenti in un breve periodo di permanenza nell'ospizio; altre volte, a causa della scarsa conoscenza della scrofolosi, vengono inviati alle cure anche bambini affetti da semplice rachitismo, problematica che riceve grandi benefici anche da brevi soggiorni marini, con conseguenti rapporti trionfali da parte degli organizzatori, ma privi di rigore scientifico.

Tutti questi aspetti determinano una relativa diffidenza anche da parte delle pubbliche amministrazioni, che limitano talvolta il loro supporto a queste iniziative.<sup>118</sup>

### 2.2.2 Il viaggio come occasione formativa

Una seconda tipologia di esperienze che, in un'ottica di lunga durata, sono in un qualche modo intrecciate all'avvento delle colonie di vacanza è rappresentata da quelle

---

<sup>115</sup> Ricorda Farnetani che nei 17 ospizi presenti nel 1882 in Italia erano erogate cure complessivamente a 532 bambini, pari a meno di un terzo di quelli accolti nell'unico ospizio marino situato in Scozia.

FARNETANI, I. (2017). "150 anni fa a Venezia iniziò il contributo dei pediatri ebrei alla prevenzione.", cit.

<sup>116</sup> Tra il 1871 e il 1885 si verificarono nell'Ospizio Marino Piemontese 13 decessi su un totale di 5104 ragazzi accolti.

JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 22.

<sup>117</sup> Ivi, p. 23.

<sup>118</sup> *Ibidem*.

proposte che attribuiscono al viaggio e all'immersione nella natura un ruolo funzionale alla maturazione culturale e morale dell'individuo in formazione. Come spiega Jean Houssaye, la colonia di vacanza si innesta infatti in quell'*ancestrale* movimento pedagogico dell'educazione *en plein air*, nel quale la dimensione all'aria aperta e la natura vengono viste come contesti di *rottura riparatrice* e nel contempo come spazi privilegiati di iniziazione e di apprendistato alla vita.<sup>119</sup>

La mobilità territoriale con obiettivi formativi è già presente nell'antichità classica, accanto ai viaggi per motivi religiosi, termali e sportivi. Il viaggio con fini culturali ed educativi, generalmente riservato alle classi più agiate, è conosciuto ad esempio presso i Greci, che lo ritengono un'esperienza antropologica importante, poiché offre l'occasione di incontrare civiltà diverse e di venire a contatto con punti di vista nuovi; in quell'epoca non sono facilmente disponibili testi e resoconti su mondi lontani e così mettersi in cammino per terra o per mare costituisce l'insostituibile mezzo per il progresso culturale di ogni individuo.<sup>120</sup>

Il viaggio, come ricorda Franco Cambi, è un elemento fondamentale della cultura occidentale, della quale possiede il dinamismo, l'irrequietezza, l'apertura verso l'altro;<sup>121</sup> è però con la Modernità, precisa sempre l'autore, che mutano le caratteristiche del viaggiare, sia da un punto di vista pratico, per frequenza degli spostamenti, per qualità e logistica, sia da un punto di vista ideale, in quanto il viaggio assume una connotazione laica e individuale, ispirata alla conoscenza, all'incontro e alla formazione e diviene esperienza di avventura e di confronto con l'ignoto.<sup>122</sup>

Il viaggiare diviene elemento metaforico e costitutivo della formazione dell'individuo, nel quadro di una cultura moderna e borghese, aperta agli scambi e al contatto con mondi "altri".

Se durante il Medioevo il viaggio coincideva con gli spostamenti degli studenti da un'università all'altra e con i movimenti dei mercanti o con i pellegrinaggi, a partire dal Seicento tra gli aristocratici inglesi, francesi e tedeschi inizia a diffondersi una nuova concezione di spostamento, legata al desiderio di evasione e al fascino per la cultura

---

<sup>119</sup> HOUSSAYE, J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris: La documentation française, p 15.

<sup>120</sup> ROCCA, G. (2013) *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio*, cit., p. 4.

<sup>121</sup> CAMBI, F. (2011). "Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia". In *Studi sulla formazione*, pp. 149-171.

<sup>122</sup> *Ibidem*.

classica e i luoghi “esotici”, nello sfondo dello spirito di osservazione proprio della metodologia scientifica di stampo baconiano.<sup>123</sup>

Proprio Francis Bacon (1561-1626), dedica al viaggio uno dei suoi *Essays*, sottolineando il valore educativo che assume questa attività quando è compiuta nella giovinezza ed elencando tutti gli elementi, sia materiali - quali monumenti e strutture difensive -, sia immateriali - quali rappresentazioni e riti-, che dovrebbero essere osservati nel corso del viaggio:

Travel, in the younger sort, is a part of education; in the elder, a part of experience. [...] The things to be seen and observed are the courts of princes [...] the churches and the monasteries, [...] the walls and fortifications, [...] comedies, [...] masks, feasts, weddings, [...]<sup>124</sup>

Dalle parole di Bacon si intuisce come il viaggiatore del Seicento sia spinto dalla curiosità, la quale, come ben illustra Attilio Brilli, si riferisce a un intero *universo sensibile* e si traduce nella raccolta e nella catalogazione di opere artistiche e di rarità della natura, nell’osservazione degli usi delle popolazioni incontrate, nello studio delle forme di governo e nell’approccio sistematico a interi sistemi culturali.<sup>125</sup>

Il viaggio entra in quel periodo nel *curriculum* formativo delle classi d’élite e nasce il modello del *Grand tour*,<sup>126</sup> l’itinerario compiuto dai giovani delle classi più elevate attraverso la Francia, l’Italia, la Germania o la Grecia, che costituisce spesso un *pellegrinaggio laico* nei luoghi della cultura occidentale;<sup>127</sup> fenomeno culturale nato in Inghilterra, avrà poi ampia diffusione in tutta Europa fra il XVI e il XIX secolo, con il culmine nel XVIII secolo, quando diverrà una vera e propria *consuetudine didattica*.<sup>128</sup>

Il *Grand Tour* è una sorta di *viaggio iniziatico*, un rito di passaggio all’età adulta che riguarda ragazzi tra i 16 e i 22 anni<sup>129</sup> in genere accompagnati da un precettore; itinerario che implica l’apertura ad esperienze di carattere culturale, relazionale e a volte

---

<sup>123</sup> BRILLI, A. (1995). *Quando viaggiare era un’arte. Il romanzo del Grand Tour*. Bologna: Il Mulino, p. 12.

<sup>124</sup> BACON, F. (1597). *Essays, Essay XVIII. Of Travel*. In Whately, R. (1856). *Bacon’s Essays with annotations*. London: John W. Parker and son, pp. 173-175.

<sup>125</sup> BRILLI, A. (1995). *Quando viaggiare era un’arte. Il romanzo del Grand Tour*, cit., p. 16.

<sup>126</sup> CAMBI, F. (2011). “Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia”, cit.

<sup>127</sup> PORCARELLI, A. (2013). “La funzione pedagogica del «grand tour» come iniziazione alla vita adulta nell’*Emilio* di Rousseau”, in *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, pp. 16-27.

<sup>128</sup> BRILLI, A. (1995). *Quando viaggiare era un’arte. Il romanzo del Grand Tour*, cit., p. 18.

<sup>129</sup> Ivi, p. 19.

trasgressivo,<sup>130</sup> è un'esperienza spesso vissuta dagli interessati come un'entusiasmante avventura, paragonabile a quella dei grandi esploratori.<sup>131</sup>

John Locke (1632-1704), fondatore dell'empirismo, nel delineare il percorso formativo del *gentleman*,<sup>132</sup> sottolinea anch'egli l'importanza del viaggio, come occasione per il giovane aristocratico, anche in questo caso affiancato da un educatore, di venire a contatto con altre culture.<sup>133</sup>

L'epoca dunque che io crederei più adatta per un giovane nobile a essere mandato fuori, sarebbe o quando è ancor ragazzo, sotto la guida d'un precettore che dovrebbe essere il migliore possibile; o quando egli ha una certa età, senza un istitutore; quando, dico, è in età da potersi governare da sé, e fare osservazioni di ciò che in altri paesi egli trova degno di nota e che gli potrebbe essere utile dopo il ritorno; e quando essendo bene informato delle leggi e dei costumi, dei vantaggi e dei difetti naturali e morali del suo paese, ha qualche cosa da scambiare con la gente straniera, dalla conversazione con la quale egli sperava acquistare delle conoscenze.<sup>134</sup>

Per Locke il viaggio ha dunque una funzione di arricchimento culturale, di incontro con nuove persone e realtà, ma è anche l'occasione per acquisire qualità della personalità e competenze all'epoca ritenute fondamentali per le classi dirigenti, quali l'intraprendenza, il coraggio, l'attitudine al comando, il comportamento appropriato e la conoscenza di lingue straniere; non manca infine nel viaggio un importante ruolo di iniziazione anche dal punto di vista sessuale.<sup>135</sup>

Il tema del mettersi in cammino ha un'importanza centrale anche in Jean-Jacques Rousseau: nel libro V dell'*Emile* il protagonista, poco prima di sposarsi, parte, allo scopo di completare la propria formazione e prepararsi alla condizione di sposo, di padre e di membro dello Stato; il viaggio, accompagnato dall'immane precettore, ha una funzione iniziatica.<sup>136</sup>

Ci si domanda se sia utile che i giovani viaggino, e si discute molto su questo argomento. Se la questione fosse posta in modo diverso e ci si chiedesse se è utile che gli uomini abbiano viaggiato, forse non si discuterebbe più tanto.

---

<sup>130</sup> PORCARELLI, A. (2013). "La funzione pedagogica del «grand tour» come iniziazione alla vita adulta nell'*Emilio* di Rousseau", *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, pp. 16-27.

<sup>131</sup> *Ibidem*.

<sup>132</sup> CAMBIF. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza, Roma-Bari, p. 140-141.

<sup>133</sup> LOCKE, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. (trad. it. Pensieri sull'educazione, Sansoni, Firenze, 1968), p. 215-219.

<sup>134</sup> *Ibidem*.

CAMBIF. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 216.

<sup>135</sup> BRILLI, A. (1995). *Quando viaggiare era un'arte. Il romanzo del Grand Tour*, cit., pp. 21-22.

<sup>136</sup> PORCARELLI, A. (2013). "La funzione pedagogica del «grand tour» come iniziazione alla vita adulta nell'*Emilio* di Rousseau", *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, pp. 16-27.

L'abuso di libri uccide la scienza. Credendo di sapere ciò che si è letto, ci si crede dispensati dall'impararlo. [...] In tutti i secoli della letteratura non ve né uno in cui si sia letto quanto in questo, e nessuno in cui si sia altrettanto ignoranti. In tutti i paesi d'Europa non ve n'è uno in cui si stampino tanti resoconti, relazioni di viaggio quanto in Francia e nessuno in cui si conoscano meno il genio e i costumi degli altri paesi. Questa abbondanza di libri ci fa trascurare il libro del mondo oppure, se ancora lo leggiamo, ognuno si attiene alla propria pagina.<sup>137</sup>

Il viaggio di Emilio ha alcuni espliciti obiettivi educativi, fra i quali quello di conoscere l'umanità in generale, evitando così una sorta di *pregiudizio etnocentrico*.<sup>138</sup>

Ho per massima incontestabile che chiunque non abbia visto che un popolo, non conosce gli uomini ma soltanto la gente con cui è vissuto.<sup>139</sup>

Il *Grand tour* di Emilio si configura quindi come un vero viaggio di istruzione, nel corso del quale il giovane è accompagnato ad incontrare costumi, attività, ma anche modi di pensare differenti dal proprio.

L'uso pedagogico dei viaggi in Locke o in Rousseau tende in ogni caso a confermare i valori già incorporati nel processo di educazione: i viaggi sono dunque una conferma più che una rottura, anzi escludono decisamente ogni strappo, ogni scarto rispetto a un itinerario di formazione già immaginato.<sup>140</sup>

Per quanto riguarda nello specifico Rousseau, questo aspetto di "prevedibilità" degli apprendimenti acquisiti nell'esperienza di viaggio, lontani da ogni rischio di revisione del percorso formativo fino ad allora seguito, sembra confermare quella posizione di critica nei confronti del filosofo ginevrino, il quale, al di là di un'apparente rispetto della libertà dell'allievo, predispone ogni accadimento con studiata meticolosità.

Tuttavia, come sottolinea Gabriella Seveso, a Rousseau va il merito di rendere per la prima volta evidenti le aporie e i paradossi che incontra l'educatore e, soprattutto, va riconosciuto all'autore ginevrino il pregio di porre sulla scena un processo di apprendimento nuovo, libero dalle mediazioni e dall'astrattezza della tradizione didattica del suo tempo.<sup>141</sup>

---

<sup>137</sup> ROUSSEAU J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*, (trad. it. Emilio o dell'educazione, Anicia, Roma, 2017), p. 602.

<sup>138</sup> PORCARELLI, A. (2013). "La funzione pedagogica del «grand tour» come iniziazione alla vita adulta nell'*Emilio* di Rousseau", cit.

<sup>139</sup> ROUSSEAU, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*, cit., p. 603.

<sup>140</sup> CAMBI, F. (2011). "Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia", cit.

<sup>141</sup> SEVESO, G. (2006). "La scuola come contesto relazionale". In MANTEGAZZA, R. E SEVESO, G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 50 e ss.



Negli anni immediatamente successivi alla Rivoluzione Francese l'idea di viaggio come strumento formativo diviene persino un progetto di legge: come ricorda Rey-Herme, è Louis-François Portiez (1765-1810) a tratteggiare, nel suo discorso alla Convenzione Nazionale<sup>142</sup> nel 1794, una vera e propria *dottrina* sull'educazione attraverso i viaggi e la natura.<sup>143</sup>

Sebbene l'idea di Portiez non sarà poi attuata, è interessante soffermarsi brevemente su di essa, in quanto riveste un carattere per l'epoca assai innovativo.

Viaggiare, nel progetto esposto alla Convenzione, diviene per la prima volta un'attività obbligatoria e codificata dalla legge, con la funzione di rafforzare il senso di orgogliosa appartenenza dei giovani alla Repubblica, mettendo in luce i pregi della Nazione e sottolineando le imperfezioni dei Paesi stranieri; altrettanto inedita è l'idea di viaggio educativo, concepito da Portiez come esperienza da vivere in modo collettivo:<sup>144</sup>

Que des jeunes gens, choisis par leurs camarades dans un arrondissement déterminé, partent sous la conduite d'un instituteur. Le but du voyage sera d'aller voir un port de mer, une grande cité, une campagne renommée par sa fertilité. Combien d'observations instructives un conducteur intelligent peut faire à ces jeunes gens s'éloignant pour la première fois de la maison paternelle et des lieux qui les ont vu naître ?<sup>145</sup>

Il viaggio viene dunque visto come occasione per apprendimenti diretti, attraverso l'osservazione della realtà:

Il me semble voir ce voyageurs, le sac sur les dos, gravissant les monts, franchissant les fossés, bravant l'inclémence de l'air, égayer la route par des chants patriotiques, et, fiers d'avoir obtenu la préférence, jouir déjà du plaisir qu'ils auront à leur retour à raconter ce qu'ils auront vu, et à embellir leur récit de naïves réflexions.<sup>146</sup>

[...] Quelquefois, la troupe voyageuse aura bivouaqué auprès d'un bois. [...] Le matin, tandis que tous les êtres saluent la nature au lever du soleil, cette jeunesse mêle à ce concert universel des hymnes à l'Eternel. Que de sensations délicieuses. Ces fleurs suaves des bois avaient d'abord seulement récréé la vue par l'émail et la variété des couleurs et flatté l'odorat par leur parfum ; mais ces simples salutaires peuvent soulager la douleur de nos frères blessés en combattant pour la République. Il n'est aucun de ces voyageurs qui ne

---

<sup>142</sup> La *Convention Nationale* è l'assemblea costituente che, durante la Rivoluzione francese, nel 1792 succede all'Assemblea legislativa, fonda la Prima Repubblica e governa la Francia fino al 1795. Encyclopédie Larousse en ligne, voce "Convention Nationale".

<sup>143</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 13.

<sup>144</sup> GELLERI G. (2015). Absences et présences de l'art du voyage dans la France du XVIII siècle. *Lumen*, 34, 55–69. doi.org/10.7202/1028511ar.

<sup>145</sup> PORTIEZ, L. (1794). *Des voyages, de leur utilité dans l'éducation*. Convention Nationale (20 Messidor II), citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 14.

<sup>146</sup> *Ibidem*.

brûle déjà d'en connaître toutes les vertus, moins pour satisfaire sa curiosité que le besoin de son cœur...<sup>147</sup>

L'educazione attraverso i viaggi ha per Portiez un valore su più piani: quanto esposto dal membro della Convenzione rappresenta una sorta di primo "catalogo", sia pure datato, delle finalità pedagogiche e didattiche che possono essere riconosciute al viaggiare.

Dal punto di vista della salute, il viaggio secondo Portiez favorisce lo sviluppo armonioso dei giovani, compensando i danni arrecati dalla vita intellettuale e si tratta dunque di un apprendimento che non pregiudica la salute corporea, come invece le attività di studio sedentario e al chiuso; dal punto di vista dell'educazione intellettuale, il contatto con la realtà, sia naturale, sia antropica - come un porto, una fonderia, un canale...-, permette all'immaginazione del giovane di non lavorare più sulle mere astrazioni, tipiche dell'insegnamento tradizionale, ma su dati concreti.<sup>148</sup>

In particolare, l'escursione nella natura ha poi per l'uomo politico francese una funzione di educazione morale, in quanto incrementa la capacità di sopportare la sofferenza, sviluppa il senso dello sforzo e dell'idea di lotta contro gli elementi.<sup>149</sup>

Vi è poi una dimensione di educazione spirituale: Portiez invita a una contemplazione disinteressata del contesto naturale, una sorta di partecipazione all'Essere Supremo, partecipazione che si presenta come del tutto intuitiva, immediata, senza il bisogno di qualsivoglia mediazione della razionalità.<sup>150</sup>

Un'ulteriore conseguenza del viaggio è infine, secondo Portiez, la liberazione personale che determina: liberazione dalla natura, che il ragazzo impara progressivamente a dominare; affrancamento dalle opinioni e dai pregiudizi, in una ricerca senza fine della verità, al di là delle apparenze; libertà dalle tradizioni locali, per acquisire un punto di vista che potremmo definire più universale.<sup>151</sup>

È però nella prima metà dell'Ottocento che si registrano sempre più numerose esperienze educative legate alla dimensione del viaggio, spesso declinato nel senso di un'esplorazione della natura. Rey-Herme identifica proprio nel movimento di scoperta progressiva dell'*en plein air*, realizzato durante il XIX secolo, l'elemento che ha preparato la nascita delle colonie, sia per lo spirito che esso ha creato e diffuso, sia per l'insieme di

---

<sup>147</sup> Ivi, p. 15.

<sup>148</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 18.

<sup>149</sup> Ivi, p. 19.

<sup>150</sup> Ivi, p. 20.

<sup>151</sup> *Ibidem*.

principi di azione dei quali ha a poco a poco permesso l'elaborazione.<sup>152</sup>

Ripercorriamo ora, senza alcuna pretesa di esaustività, alcune delle realizzazioni più significative della seconda metà dell'Ottocento in questo particolare ambito di proposte pedagogiche.

### 2.2.3 L'Ottocento e la scoperta dell'*en plein air*

Una delle prime figure rappresentative di questa nuova pratica educativa è senza dubbio lo svizzero Rodolphe Töpffer (1799-1846), insegnante in un collegio, considerato fra l'altro uno dei fondatori dell'arte del fumetto, il quale nella stagione estiva guida i suoi studenti in lunghe escursioni attraverso le Alpi: un contesto, quello di alta montagna, in quell'epoca ancora in gran parte avvolto dal mistero. Questi itinerari, che talvolta si spingono in regioni più lontane, in pianura, come ad esempio Milano e Venezia, costituiscono una sorta di viaggio iniziatico volto alla scoperta diretta del mondo<sup>153</sup> e un momento di rottura con la *routine* didattica tradizionale alla quale sono abituati i suoi ragazzi.

Töpffer punta con i suoi viaggi a una doppia iniziazione: da un lato, facilitando l'incontro non mediato con gli oggetti di conoscenza, vuole suscitare l'interesse dei ragazzi per l'apprendimento; , dall'altro lato intende sensibilizzarli a contesti rimasti sino ad allora per loro ignoti, quale è la natura di alta montagna, che diventa anche l'occasione per far avvicinare i giovani escursionisti ai primi elementi di una professione o di una scienza.<sup>154</sup>

Una pratica, quella dell'insegnante elvetico, che si iscrive in quel grande movimento di innovazione pedagogica che, alla fine del XIX secolo, auspica un radicale cambiamento dell'impostazione scolastica tradizionale, giudicata eccessivamente astratta e non al passo con i tempi:<sup>155</sup>

Aujourd'hui, l'instruction classique, faite précipitamment durant les années de la première adolescence, et basée de plus en plus sur des méthodes abrégatives, - comme s'il s'agissait non de faire croître des fruits, mais d'en distribuer hâtivement de tout cueillis -, non seulement n'offre plus, pour le développement de l'intelligence comme de l'ornement de

---

<sup>152</sup> Rey-Herme P.A. (1954), *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 79.

<sup>153</sup> HOIBIAN O. (2003), "Les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer", in *Babel Littératures plurielles*, 8, 57-70.

<sup>154</sup> HOIBIAN, O. (2009). "Les voyages pédestres des scolaires à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Sainté, éducation et littérature de voyage", in *Babel Littératures plurielles*, 20, pp. 180-193.

<sup>155</sup> *Ibidem*.

l'esprit, que de bien médiocres résultats, mais de plus, combinée avec une kyrielle d'autres études qui occupent et remplissent les années entières de l'adolescence et de la jeunesse, elles ne laissent au développement naturel des forces du corps, de l'âme ou de l'esprit, ni temps, ni espace, ni aliments.<sup>156</sup>

In *Voyages en zig-zag* l'insegnante elvetico sottolinea i vantaggi della vita all'aria aperta e del contatto con la natura, non mancando di evidenziare l'importanza della condivisione tra ragazzi ed adulti, così efficace dal punto di vista educativo che venti ore di vita comune nell'ambiente valgono più di 20 ore in classe:

[...] l'instituteur se trouve heureux si peu qu'il goûte, lui aussi, le charme des vacances, ou que, observateur intéressé des penchants et des caractères, il trouve son divertissement à les voir se produire et s'émanciper au grand air de la joie et de la liberté. À ce dernier égard, nous professons que vingt jours de cette vie commune plus intime que la vie pédagogique, et tout aussi éducative, quoique bien autrement riieuse, sont plus instructifs pour lui que vingt mois de classe.<sup>157</sup>

Come osserva Rey-Herme, se prima dell'inizio del Novecento le idee di Portiez e Töpffer hanno poco seguito in Francia, ad eccezione di alcune realizzazioni sporadiche, esse hanno invece interessanti sviluppi in Italia e in Germania.

In Italia l'autore ricorda l'attività di don Bosco, il quale, ispirato forse da Töpffer, a partire dal 1855 organizza per i suoi ragazzi, spesso poveri e malnutriti, delle vacanze il cui obiettivo è innanzitutto ritemperarne il fisico ; vi è poi anche la finalità di ricompensare gli allievi migliori, ma soprattutto lo scopo del sacerdote è tenere con sé per tre settimane di distensione e divertimento dei bambini e dei giovani che *avrebbero tutto da perdere nel fare ritorno presso le loro famiglie*.

Per i primi otto giorni il gruppo risiede presso la casa natale di don Bosco: la mattina, dopo la preghiera, ci si dedica alla pulizia della casa, alla spelatura dei legumi e allo studio; nel pomeriggio, si esce per una lunga passeggiata.<sup>158</sup>

Iniziano poi due settimane di vacanza itinerante, che hanno anche l'obiettivo di *rendere migliori* le popolazioni incontrate: la comitiva arriva nei villaggi a suon di musica, portando decorazioni ed elementi coreografici; gli abitanti del luogo, preventivamente

---

<sup>156</sup> TÖPFFER, R. (1854). *Nouveau voyages en zig-zag à la Grande Chartreuse, autour du Mont-Blanc*, Paris, Ed. Lecois, p. 283.

<sup>157</sup> TÖPFFER, R. (1843). *Nouveau voyages en zig-zag. Voyage autour du Mont-Blanc (1<sup>ère</sup> partie)*. Edito in digitale dall'Association Les Bourlapapey bibliothèque numérique romande, aprile 2013, p. 11.

<sup>158</sup> BION, H. W. (1880 e 1882). *Mémoires sur les colonies des vacances d'écolier de Zurich*, citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur, p. 45.

avvertiti, si radunano nei pressi della chiesa, dove don Bosco pronuncia un breve discorso di carattere religioso ed infine impartisce la benedizione.<sup>159</sup>

Per quanto invece riguarda la Germania, la più matura esperienza è l'iniziativa di Wilhelm Rein (1847-1929), esponente della scuola hebartiana, il quale, nel 1876, organizza delle vacanze itineranti della durata di sei giorni o poco più, per gli allievi della sua scuola universitaria di Jena.<sup>160</sup>

Tali esperienze non sono concepite come dei viaggi di mero divertimento e ricreazione, ma sono intese come lezioni, - *se la proprietà della lezione è di istruire e non di essere noiose* -, direttamente collegate agli argomenti trattati nelle lezioni in aula, delle quali costituiscono una sorta di coronamento.<sup>161</sup>

Un'altra iniziativa che ha alla base l'idea dell'importanza del valore educativo del viaggio, dello studio della natura e della vita all'aria aperta sono i *voyages scolaires*, che riprendono l'idea formulata da Töpffer e si diffondono nel periodo compreso tra il gli anni Settanta dell'Ottocento e l'inizio della prima guerra mondiale.<sup>162</sup> Tali proposte prendono avvio nel 1876, quando Porcher, direttore di scuola, organizza per 50 ragazzi un viaggio a scopo di vacanza della durata di una decina di giorni; il gruppo è accompagnato da 2 o 3 maestri per la sorveglianza e da alcuni professori di scienze per assicurare un supporto disciplinare.

Come spiega Rey-Herme, i *voyages scolaires*, finanziati dalle *Caisse d'écoles* dei vari quartieri cittadini, hanno un triplice carattere:

- costituiscono innanzitutto una ricompensa: ogni *arrondissement* vi invia infatti alcuni bambini, maschi e femmine, scelti tra i migliori allievi di ogni scuola; nella designazione dei prescelti intervengono solo considerazioni sul lavoro scolastico: altri elementi, quali ad esempio le questioni di salute o la situazione sociale delle famiglie non vengono prese in considerazione;

- rappresentano poi un'occasione di arricchimento intellettuale: che si tratti di semplici escursioni nella foresta o di trekking più imponenti che si possono permettere i quartieri ricchi, ciò che si persegue prima di tutto è di perfezionare la cultura e le conoscenze acquisite durante l'anno;

---

<sup>159</sup> Ivi, pp. 46-47.

<sup>160</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 42 e ss.

<sup>161</sup> Citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 43-44.

<sup>162</sup> REY-HERME, P.A. (1955). *La colonie de vacances hier et aujourd'hui*, cit., pp. 20-21.

- si propongono infine come un prolungamento della vita scolastica, grazie alla presenza dei maestri, che tendono a identificare il ruolo di accompagnatori con quello di insegnanti e continuano dunque a considerare i bambini come degli “allievi”. I maestri vengono ben retribuiti e spesso accettano di partecipare più per un loro tornaconto economico piuttosto che per il bene degli allievi.

I *voyages scolaires* sono una formula interessante, ma, osserva Rey-Herme, ha l’inconveniente di costare molto e di coinvolgere un numero limitato di bambini.

### 2.3 Le prime colonie di vacanza

Accanto agli Ospizi Marini, negli ultimi decenni dell'Ottocento fanno la loro comparsa le prime *colonie alpine e marittime*, anch'esse a vocazione filantropica e assistenziale, ma, a differenza degli ospizi, non rivolte ai bambini ammalati, bensì a quelli poveri e di gracile costituzione.

Mentre gli ospizi hanno una impostazione di carattere terapeutico, le *colonie*, destinate a soggetti sani, pur mantenendo una natura di carattere profilattico dal punto di vista sanitario, si pongono infatti l'obiettivo di compensare, con un soggiorno in un luogo salubre e con attività motorie, gli effetti negativi di un anno di scuola trascorso in città.

L'idea di una natura riparatrice e ricca di potenzialità educative, entrata nel pensiero pedagogico soprattutto a partire dagli scritti di Rousseau, viene attuata nella pratica proprio dalle colonie di vacanza, nel precario contesto sanitario e sociale del periodo della rivoluzione industriale di metà Ottocento.

#### 2.3.1 La prima colonia: la *Ferienkolonie* di Bion in Svizzera

La prima colonia è tradizionalmente considerata quella dello zurighese Hermann Walter Bion, il quale, abbandonato il sogno di studiare medicina per incompatibilità con il suo ruolo di pastore,<sup>163</sup> nell'estate del 1876 accompagna in vacanza in montagna per alcune settimane un gruppo di ragazzi poveri della città: è la prima *Ferienkolonie für arme Schulkinder*.

---

<sup>163</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 84-85.

Arrivato a Zurigo nel 1873 dopo aver svolto il proprio ministero a Trogen, suo paese natale nelle montagne dell'Appenzell, Bion nota la differenza tra i visi rubicondi e paffuti dei ragazzi *nutriti di buona aria di montagna* e dal carattere *calmo ed equilibrato*, e i bambini di città, costretti a trascorrere le vacanze estive in *abitazioni buie, in strade sporche e soffocanti*, che non traggono *dai loro giorni di libertà alcun profitto né dal punto di vista della salute né da quello morale, tornando per contro a scuola meno forti, meno vigorosi e meno equilibrati*.<sup>164</sup>

Interessanti sono le parole dello stesso Bion, riportate da Rey-Herme, dalle quali traspaiono preoccupazioni per il bene della nazione e la salute delle sue giovani generazioni:

Tous nous avons un bien commun très précieux à administrer. De la prospérité de ce bien dépendent essentiellement non seulement le bonheur et la joie de notre propre vie, mais encore la prospérité de la patrie et la salut du genre humain. Ce bien, c'est la jeune génération qui s'élève, ce sont nos enfants. Et l'administration fidèle de ce bien est la tâche de l'éducation.<sup>165</sup>

Bion sottolinea l'importanza della dimensione fisica e morale, le quali, a parere del pastore zurighese, vengono all'epoca trascurate a favore della sfera intellettuale; la missione delle *colonie de vacances* è dunque quella di perseguire uno sviluppo finalmente armonico del bambino:

Notre temps met trop au premier plan le développement intellectuel des enfants et s'occupe trop peu de leur développement physique et moral. [...] Réaliser le «mens sana in corpore sano» restera toujours le but principal de toute éducation. C'est de cette conviction qu'est née l'idée des colonies de vacances. Le but de celles-ci est de chercher à corriger les effets de ce caractère exclusif de notre éducation de la jeunesse, particulièrement dans les classes de la société où cet exclusivisme cause le plus de mal.<sup>166</sup>

La *Ferienkolonie für arme Schulkinder*, colonia di vacanza per alunni poveri, di Bion, coinvolge nel 1876 68 bambini di età compresa tra gli 8 e i 15 anni, individuati tra quelli di salute più precaria e dalle condizioni sociali svantaggiate;<sup>167</sup> i piccoli ospiti trascorrono un soggiorno in campagna presso famiglie di contadini, per rinvigorire il fisico

---

<sup>164</sup> BION, H. W., citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 84-85.

<sup>165</sup> BION, H. W. (1887). *Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée Pédagogique : «Les colonies de vacances»*. Mémoire historique et statistique. Paris: Delagrave, SD. Citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 84.

<sup>166</sup> Ivi, pp. 84-85.

<sup>167</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 87.

indebolito dal clima malsano della città.<sup>168</sup> L'obiettivo è quello di allontanare i bambini dal loro ambiente quotidiano e di far loro sperimentare per due settimane condizioni di vita semplici ed essenziali: pernottamenti nei granai o presso famiglie locali, passeggiate, bagni nel fiume, giochi di gruppo.<sup>169</sup>

Dopo avere pubblicizzato l'iniziativa presso le scuole, le richieste di partecipazione alla *Ferienkolonie* sono sottoposte al vaglio di un medico, il quale attraverso una visita ha il compito di accertare la salute dei ragazzi candidati alla partenza, in modo da escludere la partecipazione di soggetti affetti da malattie contagiose che potrebbero rivelarsi un rischio per gli altri bambini.<sup>170</sup> Al controllo sanitario segue un accurato esame di tipo sociale, al fine di privilegiare i candidati più bisognosi dal punto di vista economico; anche la condotta tenuta dall'aspirante partecipante viene presa in considerazione, ma solo come elemento secondario.<sup>171</sup>

La colonia inizia a metà luglio; il rapporto adulti-bambini, precisa Rey-Herme, è in media di un adulto ogni 8 minori; la maggior parte degli accompagnatori è reclutata tra i maestri di scuola della città di Zurigo. Nei primi 4 anni di attività le *Ferienkolonien* seguono il modello di quello che nell'esperienza francese sarà definito *placement familial*: i bambini vengono collocati, per il vitto e l'alloggio, in piccoli gruppi presso famiglie di fiducia del pastore; gli ospiti che soggiornano in uno stesso villaggio vengono radunati nel tempo libero da un responsabile che conduce attività di gruppo come escursioni, giochi e canti.<sup>172</sup>

A partire dal 1880 la formula cambia: in ogni villaggio i bambini vengono ospitati tutti nella locanda del luogo; questo consente agli organizzatori, osserva ancora Rey-Herme, oltre a un più accurato monitoraggio della qualità dei pasti, anche una verifica più precisa del rispetto degli obiettivi pedagogici e dei requisiti igienici.<sup>173</sup>

Per un'idea più precisa del tipo di attività e dei ritmi di vita tipici dei primi anni delle colonie di Bion, si propongono alcuni passi che il più volte citato storico francese delle *colonies de vacances* ha tradotto dalle relazioni dei vari responsabili.

---

<sup>168</sup> Ivi, pp. 83-96.

HOUSSAYE, J. (2009). *Le livre des colos*. Édition augmentée. Vigneux : Matrice, p. 17.

<sup>169</sup> FUCHS, J. (2017). "Les colonies de vacances en France, 1944-1958: impulsions politiques autour d'un fait social majeur", cit.

<sup>170</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 87.

<sup>171</sup> *Ibidem*.

<sup>172</sup> *Ibidem*.

<sup>173</sup> Ivi, p. 88.



Nel primo testo proposto, dopo avere registrato il buono stato di salute dei bambini, viene sottolineato il miglioramento dal punto di vista psicologico, avvenuto nel quadro di un clima complessivamente equilibrato:

En 1880 – Colonie de Gupf

La situation de santé de nos enfants est réconfortante. [...]

Au point de vue moral, nous pouvons aussi noter une amélioration notable : l'indolence, l'instabilité, l'humeur belliqueuse disparurent petit à petit. [...]

Nous avons passé notre temps à faire des excursions, à organiser des jeux de culture physique. Le tout était toujours effectué avec joie et dans la joie. Quand il pleuvait, nous faisions des lectures. Enfin, nous devons signaler qu'un ordre parfait régnait sur notre cantonnement.<sup>174</sup>

In molti passaggi viene sottolineata la grande suggestione esercitata nei bambini dall'elemento naturale, come la foresta o il torrente, nel quale gli ospiti fanno il bagno con soddisfazione:

En 1882 - Colonie Bârlock

La forêt exerçait une particulière attirance pur les enfants ; c'était aussi pour eux une grande joie de pouvoir se baigner dans l'eau du torrent qui traversait notre prairie.<sup>175</sup>

È un tema, quello del bagno, evocato pochi anni prima anche da Elisée Reclus, geografo sostenitore di una pedagogia libertaria nella quale lo studio geografico avviene nel contatto diretto con il territorio, seguendo la curiosità e la spontaneità del bambino, in un rapporto immediato e molto fisico con gli oggetti di conoscenza.<sup>176</sup>

In questo terzo passaggio emerge poi l'importanza attribuita alle passeggiate nella natura, considerata come oggetto da contemplare ma anche come occasione di apprendimenti; in caso di brutto tempo, vengono invece proposte attività espressive e la

---

<sup>174</sup> BION, H. W. (1880). *Mémoires sur les colonies de vacances d'écoliers de Zurich, 1880 et 1882*. Citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 88.

<sup>175</sup> BION, H. W. (1880). *Mémoires sur les colonies de vacances d'écoliers de Zurich, 1880 et 1882*. In REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 90.

<sup>176</sup> «Quando si ama davvero il ruscello, non ci si accontenta di guardarlo, di studiarlo, di camminare sulle sue rive, ma si fa anche una conoscenza più intima con lui tuffandosi nelle sue onde. Diventiamo di nuovo tritoni, come i nostri antenati. [...] I ragazzi seduti sui banchi di scuola alzano spesso gli occhi e guardano avidamente dalla parte del sentiero che scende al ruscello. Poi, finalmente liberi, si slanciano allegramente verso la conca in cui andranno a divertirsi. In pochi secondi si sono sbarazzati di bluse e cinture; ciascuno è diventato un Nettuno, "scuotitore di acque", e s'impegna con tutte le sue forze per sollevare le onde, trasformarle in masse di schiuma, produrre tempeste e maremoti in miniatura nel piccolo fiume che per un'ora è diventato il suo regno».

RECLUS, E. (1869). *Histoire d'un ruisseau*. (trad. it. Storia di un ruscello, A. Panaro transl., a cura di M. Schmidt di Friedberg, Milano, Elèuthera, 2005), p. 108.

narrazione di storie. La finalità è sempre duplice, lo sviluppo della dimensione corporea e cognitiva:

1880 - Colonie de Bühl

L'état de santé de nos enfants était dans l'ensemble bon [...]. Certaines fois, lors de nos promenades dans la nature, si belle et si instructive, nous faisons une halte pendant laquelle nous groupions nos enfants : on leur racontait alors de belles histoires pour développer leur sensibilité. On marchait, mangeait, et surtout on se réjouissait continuellement avec eux. En cas de mauvais temps, on organisait des jeux développant leur corps et leur intelligence : on chantait et on leur contait des histoires.<sup>177</sup>

Nelle annotazioni che seguono possiamo cogliere qualche indicazione dell'organizzazione interna al gruppo di ospiti: i bambini vengono abituati a curare l'ordine nelle stanze, sollecitando forme di assistenza dei più grandi a beneficio dei più piccoli; i bambini si possono dedicare a lavori di costruzione con materiali che oggi definiremmo "di recupero", oltre ad un'attività sportiva quale il tiro con l'arco:

En 1882 – Colonie de Bühl

Nous fûmes accueillis et traités de façon très cordiale par l'aubergiste et les voisins [...]. Nous avons habitué les enfants à mettre de l'ordre eux-mêmes au dortoirs et, dans cette mission, les plus âgés aidaient les plus jeunes. Aussi longtemps que le permet le temps, les enfants se livrèrent en plein air à des jeux de construction, grâce à des matériaux mis à notre disposition par l'aubergiste. Une autre occupation fut le tir à l'arc.<sup>178</sup>

In quest'ultimo brano ci vengono infine fornite indicazioni sull'organizzazione della giornata, la quale, secondo quanto riferito dal responsabile autore del diario, non appare particolarmente vincolata a rigide scansioni orarie:

1882 - Colonie Neuschvendi Trager

Trois semaines, c'est bien peu ; et pourtant, l'air pur, le bon lit, la nourriture fortifiante, les lits propres, le mouvement, la joie, la liberté ont opéré de remarquables transformations. Nous n'avons pas à proprement parler un horaire. Celui qui voulait se lever tard le matin n'avait que le désagrément de boire son lait tout seul : on se moquait de lui, mais il n'était pas puni. Pour la prière du matin, aucune obligation : nous entonnions un chant avec ceux qui étaient autour de nous, doucement ou fort, juste ou faux, selon leurs moyens. C'était la même chose pour le travail de l'après-midi ou les lettres aux parents.<sup>179</sup>

---

<sup>177</sup> BION, H. W. (1880). *Mémoires sur les colonies de vacances d'écoliers de Zurich, 1880 et 1882*, cit., p. 89.

<sup>178</sup> *Ibidem*.

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 90.

Secondo Bion, fine dell'educazione dev'essere quello di sviluppare e ben orientare tutte le disposizioni e le facoltà del bambino, sia fisiche sia spirituali: deve svegliare e coltivare tutte le facoltà, la forza e la salute del corpo e dello spirito, l'energia del pensiero, della volontà e dell'azione.<sup>180</sup>

Nella *Ferienkolonie*, ogni gruppo ha una sua propria fisionomia, dipendente in gran parte dalle attitudini dell'adulto di riferimento: un gruppo presenta una disciplina quasi militare, un altro una libertà persino nelle attività basilari quali l'ora del risveglio o la preghiera del mattino; un gruppo è dedito a grandi escursioni, un altro ha infine come priorità il riposo; Bion sembra accogliere ogni tipo di impostazione, purché sia raggiunto lo scopo del benessere fisico e dell'educazione.<sup>181</sup>

Il pastore zurighese, che condanna l'eccessiva focalizzazione della scuola sulla dimensione intellettuale, sostiene che l'unica educazione possibile è quella che prende in considerazione la globalità del bambino e che si fa carico dello sviluppo della sua personalità da tutti i punti di vista.<sup>182</sup>

In colonia, sostiene Bion, l'aspetto corporeo e quello "morale" rivestono la stessa importanza: a suo avviso, una scelta è davvero educativa nel momento in cui favorisce nel contempo lo sviluppo completo ed equilibrato del bambino; per questo motivo, ad esempio, suggerisce di evitare passeggiate troppo lunghe e faticose, in quanto, se da un lato fortificano il carattere, dall'altro rischiano però di stancare eccessivamente i bambini, compromettendo l'obiettivo del benessere fisico. All'opposto, non apprezza le abitudini eccessivamente pacate, in quanto, pur favorendo una certa rilassatezza corporea, possono comportare una certa decadenza morale.<sup>183</sup>

### **2.3.2 La diffusione internazionale delle colonie di vacanza**

Le colonie di vacanza vengono accolte a livello internazionale come una innovazione pedagogica di rilievo e l'idea di Bion si diffonde rapidamente in gran parte d'Europa: in Germania (1878), nell'Impero Austro-Ungarico (1879), in Italia (1881), in Norvegia (1881), nei Paesi Bassi (1883), in Svezia (1885), in Belgio (1886), in Spagna (1887).<sup>184</sup> Ispirate, come si è visto, all'idea che il soggiorno in un contesto naturale sia di

---

<sup>180</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 84.

<sup>181</sup> Ivi, p. 93.

<sup>182</sup> Ivi, p. 149.

<sup>183</sup> Ivi, p. 152.

<sup>184</sup> Ivi, pp. 98 e ss.

beneficio ai bambini, le colonie sono espressione di quella tendenza tipica dell'Europa nel periodo a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, che si è manifestata nella presa in carico della salute della popolazione attraverso istituzioni specializzate come ospedali, sanatori, ospizi.

Un fenomeno analogo è presente anche oltre Oceano: come osserva Leslie Paris, verso la fine del XIX secolo si inizia a organizzare una gamma di opportunità per il tempo libero dei ragazzi provenienti della *working-class*, le cui famiglie raramente hanno i mezzi per fuggire dal caldo e dalle loro abitazioni sovraffollate e poco ventilate; appaiono a rischio soprattutto i maschi, i quali, avendo più libertà rispetto alle ragazze, giocano per le vie senza la supervisione degli adulti.<sup>185</sup>

Come si è anticipato, le colonie di vacanza sono oggetto di dibattito in alcuni dei numerosi convegni che all'epoca si svolgono in tutta Europa.<sup>186</sup>

Rey-Herme segnala in particolare il Congresso di Berlino del 1881, in occasione del quale si discute sulle due forme di colonia allora esistenti, l'internato e il *placement familial*: la prima, più vicina alla colonia presente nel nostro immaginario, è caratterizzata da un'unica struttura che riunisce un certo numero di bambini sotto la direzione di un maestro; il *placement familial* prevede invece che gli ospiti siano affidati, singolarmente o in piccoli gruppi, a qualche famiglia del luogo.

La maggior parte dei relatori presenti a Berlino sembra pronunciarsi a favore della colonia, in quanto consente maggiori garanzie dal punto di vista dell'igiene e degli obiettivi pedagogici; la minoranza a favore del *placement familial* sostiene invece che questa formula dia più libertà al bambino, rispetto al soggiorno in una unica struttura collettiva, la quale finisce per riprodurre la costrizione tipica della disciplina scolastica.<sup>187</sup>

---

<sup>185</sup> Il pastore Willard Parsons, che ha recentemente concluso un periodo di servizio in una parrocchia della *working-class* di New-York, il quartiere a quel tempo più densamente popolato e ad intensa presenza di immigrati, nel 1877 ottiene che gli abitanti della sua nuova parrocchia, in una zona rurale della Pennsylvania, ospitino dei bambini provenienti dalla suo vecchio quartiere.

PARIS, L. (2008). *Children's nature. The rise of the American summer camp*. New York: New York University Press, p. 53.

Ernest Balch nell'estate del 1880 dà avvio a esperienze di campeggio per fortificare dal punto di vista fisico e morale di carattere dei giovani americani in quanto, secondo le sue parole, l'America si stava *ammorbido*.

BALCH, E., citato in Paris, L. (2008). *Children's nature. The rise of the American summer camp*. New York: New York University Press, pp. 20-21.

<sup>186</sup> Oltre ai Congressi di Berlino e Ginevra qui richiamati, Rey-Herme cita anche il Congresso di Brema del 1885 e quello di Madrid del 1898.

REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 134-146.

<sup>187</sup> Ivi, pp. 127-129.

È però con il Congresso Internazionale di Igiene svoltosi a Ginevra nel 1882 che le colonie ricevono la loro *consacrazione scientifica*.<sup>188</sup> È necessario a questo punto soffermarci brevemente sul Rapporto di Georg Varrentrapp (1809-1886), fondatore della prima colonia tedesca<sup>189</sup> e stretto collaboratore di Bion, documento del quale Rey-Herme riporta ampi stralci. Tale Rapporto, oltre a rivelare probabilmente il pensiero dello stesso Bion, propone infatti un'importante definizione di colonia di vacanza, che colloca questa istituzione nel quadro delle iniziative di *medicina preventiva* che prevedono l'invio dei bambini *au grand air*, come ad esempio gli ospedali e gli ospizi:

Les colonies de vacances sont d'institution plus récente. Elles se proposent de déplacer pour quelque temps, surtout pendant les mois d'été, les enfants malades et pauvres des villes, sous la direction de maîtres et maîtresses ayant toutes les qualités requises, vers un lieu de séjour plus riche et plus fortifiant, quoique très simple. Elles les arrachent à leur sombres habitations pour les mener vers les hauteurs, à l'air de la forêt ou de la montagne, ou bien encore sur les plages de la mer, et les maintiennent là le plus possible au grand air.<sup>190</sup>

In questo passo sono evidenziati tutti gli elementi che caratterizzano le prime colonie di vacanza e che ne delimitano il confine rispetto agli ospizi marini e agli altri istituti di cura.

Viene innanzitutto introdotto l'aspetto di soggiorno temporaneo ed estivo («se proposent de déplacer pour quelque temps, surtout pendant les mois d'été»); è poi chiarita la tipologia di utenza, non più identificata nei bambini malati: la colonia è infatti rivolta a soggetti di salute cagionevole, ma anche a bambini poveri, dei quali si sottolinea l'origine cittadina («les enfants malades et pauvres des villes»); l'obiettivo è infatti allontanare i ragazzi dalle loro abitazioni buie e poco ospitali per condurli in luoghi naturali, dove potranno vivere il più possibile all'aria aperta («elles les arrachent à leur sombres habitations pour les mener vers les hauteurs, à l'air de la forêt ou de la montagne, ou bien encore sur les plages de la mer, et les maintiennent là le plus possible au grand air»).

Gli ospiti saranno accompagnati da maestri o maestre («maîtres et maîtresses ayant toutes les qualités requises»), giovani e in buona salute, che amino l'infanzia; in taluni casi,

---

<sup>188</sup> Ivi, pp. 129-134.

<sup>189</sup> RAUCH, T. (1992). *Die Ferienkoloniebewegung: zur Geschichte der privaten Fürsorge in Kaiserreich*. Frankfurt (Main): DUV, p. 316.

<sup>190</sup> VARRENTAPP, G. (1883). *Über die bisherigen Ergebnisse der Ferienkolonien*. Vortrag, gehalten auf dem internationalen hygienischen Kongress in Genf, 6. September 1882. Braunschweig. Citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., pp. 129-130.

precisa, è bene che il maestro sia accompagnato dalla moglie, per dare ai bambini maggiormente l'impressione di trovarsi in una famiglia.<sup>191</sup>

Il Rapporto sottolinea che la colonia ha innanzitutto un carattere di vacanza e che pertanto non deve in alcun modo richiamare la scuola; l'obiettivo sanitario sembra invece restare in primo piano:

Le séjour des enfants doit être un réel temps de vacances, et ne rappeler en rien la classe. Ce qui compte avant tout, c'est l'évolution de leur santé.<sup>192</sup>

Altrettanto importante è il ruolo attribuito da Varrentrapp alla dimensione *en plein air*, che viene indicata quale prima condizione da mantenere e salvaguardare

Aussi, faut-il en premier lieu les maintenir au grand air, les accoutumer aux ablutions froides et aux bains dans les ruisseaux. Le temps pluvieux donnera bien assez de loisirs pour lire, chanter, écrire aux parents et classer les plantes et les animaux.

L'enfant de a ville a toujours eu tendance à se satisfaire des occupations tapageuses des rues, et n'a, en général, pas admiré les magnificences de la libre nature de Dieu ; il importe de lui faire prendre contact avec les plantes et les animaux ; se sera pour lui l'occasion d'une véritable renaissance spirituelle.<sup>193</sup>

Il 13 e 14 agosto 1888 si tiene a Zurigo il Primo Congresso internazionale delle Colonie di vacanza, che vede rappresentanti provenienti da Francia, Svizzera, Germania, Italia, Belgio e Ungheria; la sessione dedicata in modo specifico alle colonie è in realtà soltanto la prima, mentre le altre due sono focalizzate l'una sui sanatori per bambini rachitici e scrofolosi e l'altra sui giardini d'infanzia e le scuole d'igiene; tale evento è in ogni caso la dimostrazione dell'accresciuto interesse internazionale verso le colonie.<sup>194</sup>

### 2.3.3 Le *colonies scolaires* francesi

Uno dei primi Paesi a recepire in modo significativo e articolato la proposta introdotta da Bion è la Francia,<sup>195</sup> contesto dove, al pari della vicina Svizzera, in quell'epoca è particolarmente vivace la riflessione e la pratica pedagogica.<sup>196</sup>

---

<sup>191</sup> *Ibidem.*

<sup>192</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>193</sup> *Ibidem.*

<sup>194</sup> Rey-Herme, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 138.

<sup>195</sup> *Ivi*, pp. 163 e ss.

<sup>196</sup> FUCHS, J. (2017). « Les colonies de vacances en France, 1944–1958: impulsions politiques autour d'un fait social majeur », cit.

È a questo punto importante soffermarci sull'esperienza delle *colonies scolaires*, iniziative introdotte nella Repubblica Francese da Edmond Cottinet (1824-1895), giornalista, letterato e filantropo, il quale, intorno al 1880, viene a conoscenza delle *Ferienkolonien* di Bion,<sup>197</sup> probabilmente attraverso la *Revue Pédagogique* del 1879.<sup>198</sup> Cottinet, divenuto amministratore della *Caisse d'école* del IX *arrondissement*,<sup>199</sup> avvia un'attiva opera di persuasione e di raccolta di finanziamenti che rendono possibile l'avvio, nel 1883, della prima *colonie scolaire*.

Come riferisce lo stesso Cottinet nel "Rapporto presentato ai fondatori e ai soci della *Caisse d'école*, ai sottoscrittori delle *Colonies scolaires de vacances* all'assemblea generale del 29 dicembre 1883", le colonie

Elles devaient n'avoir rien de commun avec ces Voyages [i voyages scolaires], quelque divertissants et profitables qu'ils soient, dont d'autres Caisses d'Écoles gratifient les écoliers méritants de certains arrondissements de Paris. Notre visée, toute différente, était purement hygiénique, d'hygiène préventive : nous désirions enlever les écoliers étioyés au méphitisme ambiant de la grande ville, au confinement, à l'oisiveté, à l'ennui qui sévissent sur eux de préférence en cette époque de l'année où d'autres enfants, plus favorisés de la fortune, s'échappent et vont au loin faire provision de liberté, de gaieté, de santé.<sup>200</sup>

Dal punto di vista organizzativo i bambini partecipanti - che per i primi 4 anni di esercizio sono esclusivamente quelli del IX *arrondissement* - sono scelti da un membro dell'Accademia di Medicina e sono ospitati nei locali di qualche scuola non utilizzata durante le vacanze.

Gli accompagnatori sono maestri e maestre, in genere già conosciuti dai bambini, individuati tra quelli *di buona volontà*, disposti a lavorare nella colonia in cambio di una modesta retribuzione e della possibilità di fruire anch'essi della *cura d'aria* della quale beneficiano i bambini. I bambini devono rifarsi il letto, pulirsi abiti e scarpe, lavarsi non più in modo sommario, come era abituata a fare la maggior parte di essi, ma dalla testa ai piedi, con acqua e sapone.<sup>201</sup>

Anche nella colonia di Cottinet la vita all'aria aperta diventa centrale, tanto che, afferma il fondatore, si può dire che i bambini non si trovino quasi mai sotto un tetto, ad eccezione di quando si dedicano alla ginnastica al coperto nelle giornate di brutto tempo, o

---

<sup>197</sup> REY-HERME, P.A. (1955). *La colonie de vacances hier et aujourd'hui*, cit., pp. 22 e ss.

<sup>198</sup> FONTAINE, A. (2014). La pédagogie comme transfert culturel dans l'espace franco-suisse : médiateurs et réinterprétations de savoirs (1850-1900). » In *História da Educação*, 18, 42, 187-207.

<sup>199</sup> REY-HERME, P.A. (1955). *La colonie de vacances hier et aujourd'hui*, cit., p. 22.

<sup>200</sup> COTTINET, E. (1883). "Rapporto de M. Edmond Cottinet administrateur délégué de la Caisse des Écoles et du Comité des Colonies". In *Colonies scolaires de vacances du IX<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Première année*. Paris: Imprimerie et Librairie Centrales des Chemins de fer. Imprimerie Chaix, p. 3.

<sup>201</sup> Ivi, p. 10.

quando, per un'ora ogni giorno, viene loro richiesto di tenere un minuzioso diario delle attività quotidiane, che ha lo scopo di non far perdere l'abitudine alla scrittura (*l'habitude de la plume*), ma soprattutto di abituare i ragazzi a rendere conto del loro tempo e a descrivere quanto osservato o sperimentato: un lavoro agricolo, un edificio, l'uso di un attrezzo, un'impressione; il diario costituisce anche un ricordo per gli ospiti stessi e le loro famiglie.<sup>202</sup>

L'attività principale è costituita dalle passeggiate nel territorio,<sup>203</sup> che acquistano un ruolo educativo, in un contesto naturale che diviene maestro, proponendo ai bambini continue *lezioni di cose*:

Et maintenant, disons comme les marins : À Dieu va !... Nos écoliers vont ouvrir de grands yeux devant la nature dévoilée. Ils vont admirer le grain sur l'épi, le fruit sur la branche, le paysan sur le sillon. [...] Ils visitent les carrières, ils en rapportent des fossiles ; ils entrent dans les moulins, dans les châteaux, ils parcourent les chantiers du canal ou le champ de manœuvres, partout choyés et complaisamment instruits de chaque chose, partout prenant des notes pour le journal.<sup>204</sup>

I risultati pedagogici e sanitari sono convincenti: l'organizzatore rileva un aumento di peso, di statura e di circonferenza toracica superiori alla media;<sup>205</sup> il successo di queste prime iniziative favoriscono la loro diffusione a livello nazionale, grazie all'impegno e ai contatti dello stesso Cottinet.<sup>206</sup>

Un aspetto molto interessante delle *colonies scolaires*, posto in evidenza con efficacia da Alexandre Fontaine nel suo studio sulla pedagogia come *transfert* culturale tra Svizzera e Francia, riguarda la singolare trasformazione semantica che il concetto di colonia subisce nella rielaborazione francese, tanto che, secondo l'autore citato, nel contesto della *République* si giungerebbe ad una versione opposta a quella elaborata da Bion. Mentre il progetto del pastore zurighese aveva infatti l'obiettivo di far uscire i bambini dal contesto scolastico, contrastando il diffuso approccio intellettualista dell'educazione le *colonies scolaires* configurerebbero invece, secondo Fontaine, un esempio di quello che Jean Houssaye definisce *deviazione scolastica*.<sup>207</sup> La declinazione francese delle *Ferienkolonien* sostituisce infatti alla funzione sanitaria e sociale proprio

---

<sup>202</sup> *Ibidem.*

<sup>203</sup> *Ibidem.*

<sup>204</sup> *Ibidem.*

<sup>205</sup> Ivi, pp. 16 e ss.

<sup>206</sup> FONTAINE, A. (2014). "La pédagogie comme transfert culturel dans l'espace franco-suisse : médiateurs et réinterprétations de savoirs (1850-1900)", *História da Educação*, 18, 42, 187-207.

<sup>207</sup> HOUSSAYE, J. (2010). "Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée?", pp. 13-21. In Maubant, P., Roger, L., a cura, *De nouvelles configurations éducatives: entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'université du Québec.



quella scolastica, trasformando le colonie in *lezioni di cose* dall'impostazione a volte rigida; il bambino, osserva l'autore, si trova così costretto nei vincoli scolastici anche in vacanza.<sup>208</sup>

La contrapposizione tra le due formule, quella sanitaria – sociale e quella che potremmo definire *scolastica*, appare evidente, come nota Fontaine, anche nella differente scelta tra le due tipologie di alloggio, sulle quali ci si è già soffermati nel paragrafo precedente: se le *Ferienkolonien* di Bion prediligono il *placement familial*, cioè la collocazione di un singolo bambino o una coppia presso famiglie locali, le *colonies scolaires* preferiscono accogliere tutti i bambini in un'unica struttura, un edificio scolastico non utilizzato durante le vacanze, sotto la direzione di un insegnante,<sup>209</sup> dunque con un evidente richiamo alla scuola.

## 2.4 Le colonie climatiche italiane nell'Ottocento

Passando ora a considerare nello specifico la realtà italiana nel corso della seconda metà dell'Ottocento, le prime colonie nascono come iniziative di associazioni filantropiche, gruppi di insegnanti e comunità locali, accomunate da un approccio populistico e caritativo e da una finalità dichiaratamente etico-sanitaria.<sup>210</sup>

Analogamente a quanto accade nel resto d'Europa, lo scopo, non più curativo bensì preventivo, è quello di rimediare alle carenze fisiologiche dei bambini provenienti dai contesti industrializzati, collocandoli in un contesto naturale<sup>211</sup>; le colonie vengono infatti concepite come *compenso equilibratore*: l'obiettivo è rimediare alla debolezza fisiologica dei bambini residenti in città e favorire il recupero del ritmo naturale di sviluppo, compromesso dall'attività scolastica svolta durante il resto dell'anno.<sup>212</sup>

Si tratta di un processo organizzativo che spesso viene descritto dai protagonisti come pieno di difficoltà logistiche ed economiche, nonché quasi epico;<sup>213</sup> queste

---

<sup>208</sup> FONTAINE, A. (2014). « La pédagogie comme transfert culturel dans l'espace franco-suisse : médiateurs et réinterprétations de savoirs (1850-1900) », cit.

<sup>209</sup> *Ibidem*.

<sup>210</sup> FRABBONI F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, cit., p. 104.

<sup>211</sup> Per quanto riguarda ad esempio la Spagna, si veda OTERO URTAZA O., NAVARRO PATÒN R., BASANTA CAMIÑO S. (2013). "Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad". In *Revista de Investigación en Educación*, n° 11 (2), 2013, 140-157.

<sup>212</sup> PETRINI, E. (1953). "Le colonie estive come scuola all'aperto". In Pontificia Opera di Assistenza in Italia, *Atti del Congresso Nazionale medico-pedagogico. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Arti Grafiche Italiane. Pp. 232-253.

<sup>213</sup> «Le difficoltà aumentavano a ogni piè sospinto. Ciò non pertanto i promotori non si perdettero d'animo».

realizzazioni, inizialmente allestite in contesti provvisori e temporanei, si diffondono sempre più negli anni immediatamente precedenti la prima guerra mondiale.<sup>214</sup>

Nella fase presa in esame, a differenza di quanto accadrà nel successivo periodo fascista, lo Stato non partecipa in alcuna forma allo sviluppo delle colonie, con l'eccezione di pochissimi Comuni del nord Italia, che provvedono ad un finanziamento diretto.<sup>215</sup>

## 2.4.1 Primi esempi di colonie climatiche in Italia

### 2.4.1.1 L'Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili

La prima iniziativa assimilabile a una colonia realizzata in Italia deve la sua nascita all'azione di Malachia De Cristoforis, (1832-1915), medico e filantropo, tipico esempio di figura illuminata dell'epoca, il quale già da studente si era impegnato nella lotta contro l'epidemia di colera che aveva colpito la Lombardia nel 1854.<sup>216</sup>

Nel 1881, ispirato dalle esperienze già realizzate a Zurigo, Basilea, Francoforte, Dresda, Stoccarda, Berlino, De Cristoforis, con un gruppo di altri 11 personaggi dell'alta borghesia milanese, fonda la *Società per la cura climatica*, che sarà eretta a Opera Pia nel 1885;<sup>217</sup> il sodalizio ha lo scopo, come prevede l'art. 3 dello Statuto, di «inviare in località alpine durante le vacanze estivo-autunnali un dato numero di scolari poveri e di debole costituzione, all'intento di ristorarli dalle fatiche degli studi e di promuoverne lo sviluppo fisico».<sup>218</sup>

---

CROTTI, C. E MARIANI, V. E. (1891). *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*, cit.

Si veda anche FRABBONI, F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, cit., p. 104.

<sup>214</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., pp. 121 e ss.

<sup>215</sup> NERI S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 39.

<sup>216</sup> ARMOCIDA, G. (1987). Voce "De Cristoforis Malachia". In *Dizionario biografico degli italiani*, Vol. 33, Treccani.

Per un approfondimento sulla figura di De Cristoforis si veda FORTI MESSINA, A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>217</sup> BAUER, R. (2015). *La Pia Istituzione Climatica di Berzonno. 1881-1980*. Milano: Raccolto Edizioni e Società Umanitaria, p. 20. Assai interessante è il ruolo avuto dalla Società Umanitaria nel promuovere servizi all'infanzia e nella diffusione del metodo Montessori, come attestato dai numerosi documenti d'archivio.

DE CRISTOFORIS, M. (1885). *Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili delle scuole elementari comunali di Milano*. Milano [?]

<sup>218</sup> Ivi, p. 3.

FORTI MESSINA, A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*, cit., p. 108.

Si prevede una *cura* impartita per tre anni consecutivi a bambini che il primo anno abbiano tra i 7 e gli 8 anni; fascia d'età che, come chiarisce Tibaldi, membro del Comitato promotore e anch'egli medico,

[...] segna una fase nello sviluppo dell'organismo, il passaggio dall'infanzia alla fanciullezza, nella quale è presumibile possano maggiormente risentirsi gli effetti di un miglioramento nelle condizioni ambientali [sic], determinato dal soggiorno climatico, che soddisfi ai cresciuti bisogni fisici.<sup>219</sup>

Le attività della Società sono basate esclusivamente sulla beneficenza e sono organizzate da un Consiglio direttivo, composto di 15 membri: tre di essi sono medici, uno dei quali è anche membro della Commissione sanitaria incaricata di visitare i bambini e presidiare il rispetto delle norme igieniche nel corso del soggiorno.<sup>220</sup>

Già nel 1881 la Società invia in montagna, a Esino Superiore, oggi in Provincia di Lecco, per un soggiorno di 32 giorni,<sup>221</sup> 60 scolari, ripartiti in due colonie di 30 ciascuna.

L'obiettivo dell'Opera, indirizzata a bambini sani, è quello di prevenire le malattie che possono colpire i figli delle classi povere, attraverso l'osservanza di scrupolose norme igieniche e con una adeguata alternanza di passeggiate, canto, racconti patriottici e morali, e riposo.<sup>222</sup>

La nuova iniziativa esplicita sin dall'inizio il suo carattere di novità rispetto agli ospizi marini; lo evidenzia ancora una volta Ariberto Tibaldi, facendo riferimento alla Relazione sanitaria del primo anno di esercizio (1881), nella quale precisa che

[...] in contrapposizione all'azione degli Ospizi marini, esercitata su malati, i quali hanno manifestazioni scrofolosi evidenti, [...] la Cura Climatica fa "scopo delle sue cure fanciulli gracili, i quali sussidiati in tempo con sufficiente ed appropriata alimentazione, e messi in condizione di respirare l'aria pura e balsamica dei monti, sono suscettibili di tale impulso nello sviluppo organico, da poter poi sfuggire ai tanti pericoli, che nella debolezza congenita ed acquisita trovano la loro prima origine".<sup>223</sup>

---

<sup>219</sup> TIBALDI A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio: Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli. P. 8.

<sup>220</sup> FORTI MESSINA, A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*, cit., p. 109

<sup>221</sup> *Ibidem*.

<sup>222</sup> *Ibidem*.

<sup>223</sup> TIBALDI A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*, cit., p. 8.

La *Cura* si pone anche come compenso alla statica attività scolastica, della quale, ancora una volta, si sottolinea l'eccessivo sbilanciamento a favore della dimensione intellettuale:

[gli] alunni delle scuole [...] oltre subire i perniciosi effetti derivanti dalla miseria, risentono il danno dell'influenza che sul loro fisico esercita l'inerzia, a cui sono costretti molte ore del giorno, per attendere ad una applicazione intellettuale, spesso sproporzionata, restando anche privi di quell'esercizio corporale che serve, direi quasi, di correttivo alla debolezza organica per chi si dedica a lavoro materiale all'aperto.<sup>224</sup>

A partire dal terzo anno l'attività si trasferisce a Gromo, oggi in Provincia di Bergamo, dove accoglie un totale di 92 bambini, tra i quali 20 bambine; nel 1888 gli ospiti raggiungono il numero complessivo di 200, sempre suddivisi in due distinte colonie, l'una per i maschi e l'altra per le femmine.<sup>225</sup> Dal 1894 la *Cura* viene poi trasferita definitivamente a Berzonno, in Provincia di Novara, a *meno di tre ore di ferrovia*<sup>226</sup> da Milano, in una villa signorile, che diventa di proprietà della Pia Istituzione nel 1898;<sup>227</sup> nel la *Cura* 1906 giunge ad accogliere 400 bambini, suddivisi in due colonie, ciascuna ospitante 120 maschi e 80 femmine.<sup>228</sup>

Le finalità della *Cura climatica* sono orientate alla prevenzione, in un'ottica che pone al primo posto la salute: nell'esprimere i benefici risultati dell'attività della colonia, si dà infatti grande risalto ai dati medici, attraverso una dettagliata esposizione dei dati di accrescimento del peso, della statura, della forza muscolare e dei valori ematici.<sup>229</sup>

---

<sup>224</sup> *Ibidem.*

<sup>225</sup> *Ivi*, pp. 6-7.

FORTI MESSINA, A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*, cit., pp. 108 e ss.

<sup>226</sup> TIBALDI A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*, cit., p. 17.

<sup>227</sup> Interessante per molti aspetti è la descrizione della sede della *Cura*:

«La casa, già villa signorile, [...], è formata da due ale [sic] di fabbricato, che si incontrano ad angolo retto, e di cui la principale è rasente alla strada provinciale Cremosina, in vista della ridente riviera destra del lago d'Orta. Un muro di cinta, staccandosi dagli estremi di queste ale, viene a limitare un ampio quadrilatero, il quale riesce perfettamente isolato, e dista un centinaio di metri dalle abitazioni più vicine. Lo spazio compreso nel quadrilatero è distinto in due parti: l'una, vicina al fabbricato, rappresenta un ampio cortile, fornito di vecchi ippocastani, che concorre col fabbricato stesso a mantenere pressoché costante l'ombra in tutta la giornata; l'altra, di circa un metro più bassa, serve di giardino per le ricreazioni. Il piano terreno della casa è stato tutto adattato a locali di servizio: lavabo, sala di ritrovo per le maestre, direzione, cucina con annessi, refettorio. Nei piani superiori si trovano i dormitori».

*Ivi*, pp. 17-18.

<sup>228</sup> *Ivi*, pp. 6-7.

FORTI MESSINA, A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*, cit., pp. 108 e ss.

<sup>229</sup> TIBALDI, A. (1885). "Relazione della commissione medica". In De Cristoforis M. (1885). *Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili delle scuole elementari comunali di Milano*. Milano [?].

Lo stesso De Cristoforis è del resto un convinto ed autorevole assertore dell'approccio medico-scientifico, fondato su rigorose misurazioni per rilevare e comparare gli effetti delle colonie sui bambini. In un suo intervento al *Primo congresso internazionale delle colonie di vacanza* di Zurigo del 1888, del quale diverrà poi uno dei cinque membri del Consiglio Permanente,<sup>230</sup> il medico italiano insiste proprio su questo aspetto: egli condanna l'assenza di un metodo di misurazione applicabile in tutti i Paesi e in grado di consentire la compilazione di statistiche valide, auspica la rilevazione di numerosi parametri in tutti i bambini delle scuole e propone di nominare una Commissione per la messa a punto di apparecchiature di misurazione e di formulari condivisi.<sup>231</sup>

Non mancano però nella *Cura climatica* anche rilevanti attenzioni da un punto di vista educativo; il soggiorno in montagna offre infatti l'occasione per apprendimenti che riguardano l'*educazione civile*:

È mirabile a questo riguardo come in un solo mese di vita in comune, sotto la direzione di persone amorevoli ed istruite, che mantengono una ragionevole disciplina e non omettono occasione d'infondere nelle giovani menti l'amore al buono, al bello, la correttezza nel conversare, la cortesia nei modi e soprattutto la igiene della persona, tanto trasandata presso le classi indigenti, anche i fanciulli più rozzi, e male avvezzi volontariamente si riducono a seguire le pratiche di rispetto, d'ordine, di decenza, di nettezza...<sup>232</sup>

Viene in ogni caso sottolineata con decisione l'alterità della *Cura* rispetto all'impostazione scolastica:

Durante il soggiorno in montagna, i fanciulli sono dispensati da quanto ha attinenza colla scuola, e non devono essere assoggettati a nessuna seria applicazione della mente. Il tenore di vita che conducono è puramente fisico ed educativo.<sup>233</sup>

Sulla scia del dibattito in corso a livello internazionale, uno dei primi temi di discussione all'interno dell'*Opera Pia* riguarda la scelta tra *placement familial* e internato;<sup>234</sup> ne riferisce Tibaldi, nella sua *Relazione* per il *Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi* svoltosi a Milano nel 1906.

---

<sup>230</sup> FORTI MESSINA, A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*, cit., p. 110.

<sup>231</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, cit., p. 142.

<sup>232</sup> TIBALDI, A. (1885). "Relazione della commissione medica, cit., p. 7.

<sup>233</sup> TIBALDI A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*, cit., p. 16

<sup>234</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., p. 37.

Dopo avere sottolineato che la struttura a latifondo del sistema agricolo italiano e le conseguenti condizioni di miseria dei contadini rendono poco praticabile la collocazione dei bambini presso famiglie locali, egli osserva che la forma del “convitto”, cioè l'internato, presenta indubbi vantaggi: consente una sorveglianza più semplice e uniforme, facilita l'applicazione rigorosa delle norme igieniche e alimentari, permette la corretta gestione dei ritmi della giornata e favorisce l'educazione «al buono, al bello, alla correttezza nel conversare, alla cortesia nei modi» e soprattutto l'«igiene nella persona» da parte di personale istruito.<sup>235</sup>

A differenza di quanto accade in Francia nel medesimo periodo, ove accanto alle *colonies scolaires* che optano per l'internato vi sono altre realtà che preferiscono il *placement familial*, quella della struttura unica è la forma nettamente prevalente in Italia; De Cristoforis, in occasione del già citato Primo congresso internazionale di Zurigo, sostiene infatti che nel suo Paese il *placement familial* sia sconsigliabile: in Italia non ci sono che ricchi proprietari, i quali rifiutano di accogliere bambini sporchi e malconci; vi sono, in alternativa, solo dei poveri paesani, i quali offrirebbero ai bambini una vita ancora peggiore di quella che conducono in città.<sup>236</sup>

Una settimana prima della partenza, i bambini scelti vengono sottoposti a una visita medica, per escludere quelli eventualmente affetti da malattie «incompatibili col soggiorno montano lontano dalla famiglia» o da malattie contagiose.<sup>237</sup> All'arrivo in montagna vengono registrati la statura e il peso, elementi che con il loro carattere di oggettività consentono una successiva valutazione del buon andamento del soggiorno.<sup>238</sup>

La *Cura*, secondo quanto riferisce Tibaldi, sembra avere effetti positivi anche sull'andamento dell'anno scolastico, nel corso del quale i bambini appaiono più sani e più attivi anche dal punto di vista cognitivo:

Noi non abbiamo dati dimostrativi, dai quali poter stabilire se risulta accresciuto il loro profitto nelle scuole. È però a sapersi che le informazioni assunte in proposito presso il personale insegnante, concordano nell'affermare, che durante l'anno essi sono quelli che segnano il minor numero di assenze e si applicano allo studio con maggior prontezza intellettuale.<sup>239</sup>

---

<sup>235</sup> TIBALDI, A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*, cit., pp. 7-8.

<sup>236</sup> REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur, p. 142.

<sup>237</sup> TIBALDI A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*, cit., p. 5.

<sup>238</sup> Le misurazioni di peso e altezza, riferisce Tibaldi, sono in tutto quattro: le prime tre vengono effettuate «a un mese di distanza l'una dall'altra», l'ultima «tre mesi dopo».

Ivi, p. 9.

<sup>239</sup> Ivi, p. 15.

La gestione della sede della *Cura*, frequentemente visitata dai membri della Commissione medica, è affidata a una dirigente, coadiuvata da maestre, scelte tra le insegnanti delle scuole pubbliche milanesi. La dirigente ha la responsabilità del *buon andamento delle colonie*; ha compiti di *vigilanza igienica*, di *mantenimento della disciplina* e di *gestione amministrativa*. Le maestre si occupano ciascuna di un gruppo di 25-30 *beneficati*, con i quali conducono una vita in comune, *dirigendoli in ogni loro atto, e aiutandoli in tutto quello che possono aver bisogno*.<sup>240</sup>

L'igiene corporea è oggetto di massima attenzione; sono fra l'altro previste due docce a settimana, oltre al controllo della pulizia dei capelli, facilitata dall'obbligo per i parenti, previsto nel Regolamento, di tagliare i capelli sia ai bambini sia alle bambine prima della partenza.<sup>241</sup> Si tratta di una prescrizione che rimarrà in pratica immutata fino al secondo dopoguerra: il taglio dei capelli costituirà un importante, e spesso poco gradito, rito di passaggio dal mondo familiare a quello della colonia e interverrà in modo deciso a configurare l'aspetto uniformato e anonimo dei piccoli coloni.<sup>242</sup>

#### **2.4.1.2 Le Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle**

Nel 1888 prende avvio un'altra iniziativa milanese, le *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle*,<sup>243</sup> che ottiene l'appoggio dell'*Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili* di De Cristoforis; l'obiettivo di questo nuovo attore è ancora una volta quello di offrire ai bambini sani, bisognosi di rinvigorirsi, un *soggiorno ameno e salubre e soprattutto un ambiente sano e morale, un ambiente educativo ed istruttivo*.<sup>244</sup>

Questa nuova realizzazione pone però al centro dei suoi interessi i bambini della *classe media*, ai quali non provvede la già esistente *Opera Pia*.

Già nel 1885 l'Associazione Pedagogica Italiana di Milano, in occasione di un'assemblea straordinaria aveva infatti manifestato

---

<sup>240</sup> Ivi, p. 16.

<sup>241</sup> *Ibidem*.

<sup>242</sup> Questo tema sarà ripreso nel capitolo 4, dedicato alle colonie Fiat.

<sup>243</sup> Il termine autunnali è legato al periodo di chiusura delle scuole, che all'epoca (*Regolamento del 1888*) era compreso tra il 15 agosto e il 15 ottobre.

RAGAZZINI, D. (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita. Organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*, cit., p. 82.

<sup>244</sup> CROTTI, C., MARIANI, V. E. (1891). *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*, cit., p. 4.

la necessità di Colonie Alpine, sul modello della fin d'allora esistente "Cura climatica gratuita" ove le famiglie, impossibilitate a prendersi una villeggiatura o a far campagna, potessero inviare, con poca spesa, i fanciulli grandicelli a ritemperare le proprie forze nelle aere salutari delle montagne.<sup>245</sup>

Nelle intenzioni dei proponenti vi erano evidenti preoccupazioni sia di ordine sanitario, sia educativo: «[...] in molti casi la famiglia dimentica quel freno col quale devesi trattenere la foga dei ragazzi [...] le vacanze sono male impiegate e non raggiungono il loro scopo, né dal lato igienico, né dal lato educativo».<sup>246</sup>

L'assemblea aveva deliberato di redigere un progetto definito e di contattare le autorità scolastiche per concordare una prima sperimentazione, ma il successivo scioglimento dell'Associazione pedagogica aveva interrotto questo percorso; il *Comitato della Cura climatica gratuita*, la cui attività era rivolta alle classi povere, non aveva raccolto l'idea di una colonia Alpina a pagamento per la classe media.<sup>247</sup>

L'idea dell'Associazione pedagogica viene però in seguito fatta propria da un gruppo di insegnanti della Scuola Comunale al Lentasio (Milano), i quali, all'inizio dell'anno scolastico 1887-1888, si riuniscono in un comitato per dare vita alle *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle di condizione civile*; l'attività è prevista come priva di lucro: i contributi delle famiglie saranno utilizzati per la sola copertura delle spese, mentre gli eventuali avanzi saranno devoluti alla *Pia Cura Climatica*, da poco eretta in ente morale.<sup>248</sup> Il proposito di questo gruppo di maestri è naturalmente accolto con soddisfazione dalla *Pia Istituzione per la Cura Climatica Gratuita*, il cui Comitato Direttivo, nel 1888, raccomanda che la nuova iniziativa persegua il medesimo *intento igienico-educativo* proprio della stessa Cura Climatica.<sup>249</sup>

Il 25 luglio 1888 parte il primo gruppo di 10 bambini, che diverranno 36 nel 1889 e 65 nel 1890;<sup>250</sup> l'obiettivo delle colonie è ben precisato dal Comitato promotore nell'aprile 1888:

I fanciulli della nostra città al giungere delle vacanze si trovano deperiti di salute e sentono il bisogno di far del moto, di respirare aria buona, vivificante. [...] Mentre l'Opera Pia della Cura Climatica provvede ai poveri, e i ricchi hanno comodi e mezzi per recarsi ai monti e ai bagni, la classe media, non potendo, per le sue occupazioni, condurre i figli in campagna,

---

<sup>245</sup> Ivi, p. 1.

<sup>246</sup> Ibidem.

<sup>247</sup> Ibidem.

<sup>248</sup> Ivi, pp. 1-2.

<sup>249</sup> Ibidem.

<sup>250</sup> Ivi, p. 3.



deve: o rinunciare al beneficio d'un così efficace mezzo di ricostituzione – o rivolgersi a persone che non possono dare alcuna garanzia della loro attitudine educativa.<sup>251</sup>

Lo scopo delle colonie è quello di *cura preventiva*, per compensare i danni arrecati ai bambini dalla vita scolastica e dall'ambiente malsano della città:

Se poi si considera che le Colonie devono servire di cura preventiva per giovinetti sani, ma che hanno bisogno di rinvigorirsi, di far del moto, dei bagni di sole, d'aria, d'acqua per non accasciarsi sotto il lavoro del nuovo anno scolastico che li aspetta e sotto le abitudini non sempre igieniche del vivere cittadino, chiaro risulta quanto sia necessario stabilire le Colonie in paesi ameni, salubri, prospicienti un lago e in locali spaziosi, ben soleggiati, provvoluti di cortili, portici, giardini.<sup>252</sup>

Dal passo appena citato traspare anche una specifica attenzione all'impostazione degli spazi, che devono essere ben aerati e soleggiati, in una costante comunicazione con l'ambiente esterno.

La giornata degli ospiti è strutturata con l'obiettivo del *divertimento*, considerato necessario al fine di evitare il *pervertimento* dei bambini: due passeggiate al giorno, gioco libero in giardino, un po' di studio per chi deve sostenere esami di riparazione, nuoto, gite in barca, canto, ginnastica e ballo; sono inoltre previste ogni quindici giorni escursioni in montagna di un'intera giornata.<sup>253</sup>

L'orario delle Colonie divide la giornata in modo ch'essa è tutta un divertimento per i fanciulli: - passeggiata lunga, attraente a mattina, passeggiata alla sera – parecchie ore di ricreazione libera in giardino o in cortile nei giorni sereni, sotto i portici nei giorni di pioggia – un po' di studio – nuoto – gite in barca – canto corale – ginnastica – ballo.<sup>254</sup>

Proprio le passeggiate sono l'*occupazione principale* dei piccoli ospiti.

È ora opportuno scendere maggiormente nel dettaglio delle attività, per cogliere le intenzionalità che sono alla base delle varie proposte.

Un ruolo importante ha la passeggiata mattutina, che si svolge dalle 7 alle 11.30:

[...] ha per meta i dintorni che, in pianura o in montagna, possono offrire un'attrattiva naturale, industriale, storica. Tutti gli alunni sono provvisti di una fiaschetta d'acqua; a tutte le marcie [sic] si porta la sacca dei medicinali [...] Durante la marcia si permette una relativa libertà d'azione; quando però la colonna, o allungandosi soverchiamente, o per la sinuosità del terreno, sfugge alla sorveglianza dei maestri, colle cornette da caccia, di cui questi sono provvoluti, viene ordinato l'alt.<sup>255</sup>

---

<sup>251</sup> Ivi, p. 4.

<sup>252</sup> *Ibidem.*

<sup>253</sup> *Ibidem.*

<sup>254</sup> *Ibidem.*

<sup>255</sup> Ivi, p. 5

Dal passo proposto emerge l'importanza dell'escursione nel territorio, alla quale viene attribuita anche una funzione che potremmo definire di tipo ambientale o culturale: la scelta dei luoghi da attraversare è infatti frutto di una scelta specifica, orientata ad individuare contesti particolarmente attraenti per i ragazzi.

Questo aspetto viene ulteriormente esplicitato nella parte successiva:

[...] Le soste si fanno ad una grotta, ad una cascatella, in un bosco, sur un prato; - durano circa un'ora e offrono, oltre che un riposo, un modo di divertirsi e d'istruirsi ai fanciulli, i quali, per istintiva curiosità o per amore di sapere, vanno raccogliendo erbe, fiori, insetti, minerali e su tutto rivolgono domande ai maestri.<sup>256</sup>

Ogni quindici giorni vi sono poi le escursioni di un'intera giornata, nel corso delle quali si mangia all'aperto, per poi tornare in colonia all'ora di cena; interessante è la funzione dei bagni nel lago: l'attività è vista principalmente nella sua valenza igienica e nei suoi benefici preventivi dal punto di vista sanitario; il bagno è però anche presentato come esperienza utile a formare il carattere, sviluppando fiducia in se stessi e coraggio:

[...] hanno tre scopi ben distinti: quello della pulizia generale del corpo, resa ancora più necessaria per la polvere presa nelle frequenti passeggiate, quello d'igiene preventiva del bagno di sole [...], infine quello di attivare la traspirazione, la respirazione, di mettere opportunamente in moto i muscoli delle braccia e delle gambe, di giovare moralmente all'individuo, abituandolo ad avere fiducia nelle proprie forze, a considerare con serenità e indifferenza il pericolo.<sup>257</sup>

Anche il *remare*, esperienza a quanto pare molto gradita ai ragazzi, *concessa* preferibilmente *ai più docili*, è presentato come attività benefica sia per il fisico, sia per il carattere:

Remando e spingendo la barca su una gran distesa d'acqua, i giovinetti acquistano forza e si educano, come nel nuoto, al coraggio.<sup>258</sup>

Attività di tipo espressivo è infine il canto corale, che oltre a «ingentilire gli animi» dei ragazzi, li tiene occupati nei giorni di pioggia;<sup>259</sup> la sera la danza è seguita dal canto, il quale, secondo gli organizzatori, facilita il sonno notturno dei bambini.

---

<sup>256</sup> Ivi, p. 2

<sup>257</sup> Ivi, p. 5.

<sup>258</sup> *Ibidem.*

<sup>259</sup> Nel passo riguardante l'attività del canto emerge ancora una volta il concetto di città come luogo che corrompe l'innocenza dei bambini ed è fonte di insegnamenti sconvenienti: «Nelle prime passeggiate gli allievi danno sfogo alla loro esuberanza di vita, alla loro spensieratezza intonando le canzoni o insipide o banali apprese dalla via, in città – triste e inevitabile scuola. Ma dopo pochi giorni uno scherzo geniale, una canzone educativa, un inno patriottico occupano la loro fantasia; non sentono più il bisogno del triviale e la Colonia, per dove passa o fa sosta, lascia grata memoria di sé, diffonde un alito di poesia».

Nel secondo anno di colonia, che ha luogo a Germignaga, «a due ore di ferrovia da Milano»,<sup>260</sup> è presente anche una limitata sezione femminile; nella Relazione si legge fra l'altro di come molti ragazzi imparino a remare, raggiungendo, in spedizioni guidate da un maestro, varie località sul lago, quali ad esempio Maccagno, Cannero e Ghiffa; molti bambini apprendono anche a nuotare, grazie alla presenza di una spiaggia molto ampia e regolare.<sup>261</sup> Il documento si sofferma anche su una sorta di “evento” di fine turno, che anticipa quei momenti di festa che caratterizzeranno i tempi forti delle colonie del dopoguerra:

Alla partenza della prima squadra si diede una festiciola che riescì [sic.] brillante. Le danze all'aperto dei piccini e dei grandi, l'addobbo primitivo – ma non senza gusto – del locale, l'illuminazione del giardino, i fuochi artificiali, la ottima esecuzione di parecchi cori, l'allegria spontanea e innocente dei ragazzi, lasciarono in tutti favorevole impressione.<sup>262</sup>

Un aspetto particolarmente interessante riguarda le visite dei parenti, tema dagli importanti risvolti pedagogici, affettivi e organizzativi, da sempre dibattuto e affrontato in modi diversi a seconda dei periodi e dei contesti.

La scelta dei responsabili delle *Colonie Climatiche Autunnali* è quella di un'apertura ai genitori, sia pure controllata:

Le visite dei parenti cominciarono subito dopo la prima settimana e divennero sempre più frequenti, specie nelle domeniche, creando seri imbarazzi ai Dirigenti, per la giusta smania dei parenti di tutto vedere, tutto sapere. Malgrado ciò il Consiglio non volle limitare il controllo, condizionando e regolando comunque le visite.<sup>263</sup>

Le visite delle famiglie si intensificano l'anno successivo, il 1890, quando la colonia viene realizzata a Malgrate, nell'area di Lecco, all'interno di un ex albergo preso in affitto: la *brevità del viaggio* facilita infatti l'accorrere dei genitori.<sup>264</sup> I bambini della colonia, che ha ormai raggiunto i 100 ospiti e ha una Sezione Femminile in locali appositi, separati da quelli della Sezione Maschile, si dedicano all'esplorazione del territorio con lunghe escursioni a piedi, in *piroscafo*, e, i più grandi, con impegnative ascensioni ai Corni di Canzo e sul Resegone.<sup>265</sup>

---

*Ibidem.*

<sup>260</sup> Ivi, p. 9.

<sup>261</sup> Ivi, p. 10.

<sup>262</sup> *Ibidem.*

<sup>263</sup> *Ibidem.*

<sup>264</sup> Ivi, p. 11.

<sup>265</sup> *Ibidem.*

### 2.4.1.3 La dimensione *en plein air*

È ora necessario soffermarci su un aspetto finora poco sottolineato dalla letteratura in materia di colonie di vacanza, che però emerge in modo significativo e trasversale sia dai testi che abbiamo già esaminato, sia da altri documenti che proporremo nelle prossime pagine: si tratta del rapporto tra le colonie e la dimensione naturale.

Abbiamo già accennato, sia pure in modo sintetico, sulle attività *en plein air* delle *Ferienkolonien* di Bion e delle *colonies scolaires* di Cottinet.

Per quanto concerne invece l'Italia, un esempio di questa attenzione si riscontra ad esempio nella colonia di Maresco, oggi in Provincia di Lecco, nella quale a inizio Novecento soggiornano i ragazzi dell'Orfanotrofio Maschile di Milano; una realizzazione dunque leggermente *sui generis*, in quanto caratterizzata da un'utenza specifica, costituita dai bambini che durante il resto dell'anno sono ospiti dell'Orfanotrofio Martinitt di Milano; negli archivi della Fondazione Stellite-Martinitt sono consultabili varie annate del *Diario delle operazioni*, un registro quotidiano nel quale il responsabile della colonia annotava le condizioni meteorologiche, la salute complessiva dei ragazzi e le attività svolte dal gruppo.

Come appare dai brevi stralci che qui si propongono, le uscite sul territorio sono quotidiane e spesso, quando le condizioni meteorologiche lo permettono, sono accompagnate da un bagno:

Terzo turno. 25 agosto 1899: tempo splendido. Passeggiata mattina Maresco – Pianetta – San Bernardo – salita faticosa in compenso splendido panorama – ore 4 bagno al mulino.

9 settembre 1899: tempo splendido. Passeggiata lunga Maresco – Missaglia – Viganò – Sirtori – Barzanò – Madonna in Bevera e viceversa. Totale km. (23.000) Tutti bene bellissima passeggiata gli orfani si sono molto divertiti.

12 agosto 1901: ore 4 antimeridiane: sereno; ore 17 pomeridiane: incerto; passeggiata al ponte di Paderno, ritornati a Maresco alle ore 16 e ½ gli orfani in buonissime condizioni / bellissima passeggiata.

13 agosto 1901: ore 6 antimeridiane: coperto: passeggiata Trecate – Montevecchia e viceversa.

ore 17 pomeridiane: coperto; passeggiata boschi vicino a Maresco; causa il tempo non feci fare il bagno.<sup>266</sup>

Le camminate hanno un ruolo che potremmo definire, anche in questo caso, centrale nell'organizzazione della giornata: talvolta esse appaiono davvero impegnative,

---

<sup>266</sup> Archivio Fondazione Stellite Martinitt, (ASM), 209, Om Dir, *Diario delle operazioni eseguite dagli orfani d'entrambe le sezioni alla cura climatica di Maresco, agosto 1901.*

ma sembrano comunque incontrare il gradimento dei bambini, come affermato in questa lettera inviata dal responsabile alla Direzione di Milano:

Si fecero durante il mese bellissime passeggiate, dapprima brevi, poi gradatamente più lunghe, essendo gli orfani maggiormente allenati.

Meta della così detta passeggiata lunga fu il lago di Oggiono, trentacinque chilometri fra andata e ritorno, e neanche il più piccolo rimase indietro o accennò stanchezza.<sup>267</sup>

Le uscite nel territorio sembrano avere quale scopo, insieme all'irrobustimento del fisico, anche la contemplazione della natura e l'apprendimento di elementi dell'ambiente.

È un'attenzione per l'elemento naturale che si ritrova un po' in tutte le esperienze europee dell'epoca; ancora con riferimento al contesto francese, si propone un passo di Eugène Plantet (1855-1934), edito nel 1905, nel quale l'autore tratteggia il positivo e fecondo incontro del bambino con la natura in una colonia di vacanza:

La plupart, [...] ne connaissent que le quartier où ils habitent; pour eux le monde se réduit à deux ou trois rues où ils jouent, où ils polissent... Tout à coup, les voilà transportés au milieu des champs et des bois. Leurs yeux avides contemplent cette nature; ce spectacle grandiose les émeut, les enchante, les instruit; ils échantent leurs impressions. Et alors maîtres et maîtresses de leur donner, dans des entretiens familiers, de véritables leçons de choses. Tous nos maîtres sont unanimes à signaler cette influence moralisatrice. Bref, ce séjour collectif développe chez les anémiés l'esprit d'initiative comme les bons sentiments.<sup>268</sup>

Vi è poi la breve descrizione di un'esperienza di una colonia del Patronato Cattolico dell'Oise, realizzata nel 1910 nel cuore della Foresta di Compiègne; dal testo traspare il valore attribuito al contatto diretto del bambino con la natura e con il territorio, che diviene meta di escursioni, sfondo di giochi ed attività motorie, ma anche oggetto di apprendimenti storici:

La vie à la colonie est des plus agréables, des plus variées. Les jeux et le travail ont leur place au programme et, sans perdre son temps, sans oublier les leçons de l'école, on s'amuse et l'on passe des heures joyeuses, des heures qui semblent trop courtes.

Après un rallye-paper dans le bois, après l'escalade du mont Saint-Marc, on fait quelque intéressante excursion vers les sites pittoresques de notre belle forêt. On simule des manœuvres, on court, on joue, on va jusqu'au mont Saint-Pierre et, là, le chef de la colonie peut faire sur place une leçon d'histoire. Les jeunes colons apprennent que c'est là, sur cette terre qu'ils foulent, que campèrent les légions de César, à la veille d'écraser les compagnons de Correus, derniers défenseurs de la Liberté gauloise.<sup>269</sup>

---

<sup>267</sup> ASM, 209, Om Dir, Lettera dell'assistente della cura climatica di Maresco alla Direzione dell'Orfanotrofio maschile di Milano, 3 settembre 1909.

<sup>268</sup> PLANTET, E. (1905). *Les colonies de vacances pour enfants chétifs et pauvres*. Paris: F. Levé. Pp. 56-57.

<sup>269</sup> PATRONAGE DE L'OISE (1911). *La colonie de vacances des patronages de l'Oise: les principes directeurs et leur application à Vieux-Moulin*. Compiègne: É. Levezièl.

Questo aspetto *en plein air*, ben evidente nei rapporti sull'esperienza delle prime colonie, affonda le radici in quel secolare filone di concezioni e di pratiche che guardano in modo positivo all'ambiente naturale sia come contesto ideale di vita, sia in senso più specifico come sfondo privilegiato per l'educazione.

Una certa attrazione per la natura e la campagna è infatti presente sin dall'antichità; ricorda Elena Dell'Agnese come già nella civiltà romana fosse diffuso il fenomeno delle *villae*, dimore che i più benestanti realizzavano fuori città, in località di campagna o di mare: si trattava di strutture caratterizzate da viste panoramiche e da elementi architettonici che valorizzavano e replicavano gli elementi naturali presenti nel contesto; interessante è anche il richiamo che l'autrice fa al poeta Orazio, il quale nel 35 a.C. manifesta il desiderio di abbandonare il caos di Roma per trascorrere lunghi periodi dell'anno in una casa di campagna, dove poter lavorare con maggiore tranquillità.<sup>270</sup>

Da un punto di vista pedagogico, l'attenzione alla natura appare costantemente articolata secondo due fondamentali direttrici: la prima, orientata a favorire uno sviluppo del bambino secondo un ritmo naturale e spontaneo; la seconda, focalizzata sui contesti naturali come ambienti particolarmente favorevoli all'educazione.<sup>271</sup>

Il primo a sostenere l'importanza dell'incontro diretto del bambino con la natura è Comenio (Jan Amos Komensky, 1592-1670), unanimemente considerato il fondatore della didattica; nella sua riflessione sistematica sull'educazione e l'istruzione, egli afferma che l'attività di insegnamento deve uniformarsi ai ritmi di sviluppo naturale del bambino, adeguando di conseguenza contenuti e metodi.<sup>272</sup> Per l'autore della *Didactica magna*, nel percorso di conoscenza è fondamentale l'esperienza sensibile, in quanto essa consente una comprensione immediata e globale della realtà;<sup>273</sup> proprio per questo Comenio sottolinea l'importanza del contatto diretto con il mondo naturale, utile anche a favorire nel bambino i primi interessi e i primi rudimenti di una professione:

---

<sup>270</sup> *Hoc erat in votis: modus agri non ita magnus, hortus ubi et tecto vicinus iugis aquae fons et paulum silvae super his foret.* ("Questo il mio desiderio: un pezzo di terra non tanto grande, dove ci fossero un orto e vicino a casa una fonte d'acqua perenne con qualche albero che la sovrasti"). ORAZIO, *Satire*, libro secondo, VI. Citato in DELL'AGNESE, ELENA. (2018). *Bon voyage. Per una geografia critica del turismo*. Torino: UTET Università, pp. 26-27.

<sup>271</sup> ZUCCOLI, F. (2016). "Scuola e territorio". In E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zuccoli, a cura, *Didattica generale*, Milano-Torino: Pearson Italia, p. 267.

<sup>272</sup> SEVESO, G. (2004). "La storia della didattica nel pensiero pedagogico.", pp. 19-66. In Nigris, E., a cura, *Didattica generale. Ambienti di apprendimento*. Milano: Guerini Scientifica, p. 23.

<sup>273</sup> *Ibidem*.

Sarà possibile anche interessare i giovani allo studio della medicina se, in tempo di primavera, li si conduce in un campo o in un orto e si mostrano loro i generi delle erbe, non senza prima aver suscitato una gara a chi ne conosce di più.<sup>274</sup>

Il concetto di natura come dimensione educante è poi compiutamente teorizzato nel Settecento dal già ricordato Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): nel suo *Emile* l'autore ginevrino sostiene infatti l'idea che la città sia un luogo costrittivo e insidioso, al quale, per un processo educativo efficace, sia da preferirsi decisamente il contesto extraurbano:

[...] è questa un'altra delle ragioni che mi persuadono ad allevare Emilio in campagna, lontano dal canagliume dei servitori, gli ultimi degli uomini dopo i loro padroni; lontano dai perfidi costumi delle città [...]. In un villaggio il pedagogo sarà molto più libero di predisporre a suo piacimento l'ambiente adatto al fanciullo; la sua reputazione, i suoi discorsi, il suo esempio avranno un'autorità che in città gli è preclusa [...]<sup>275</sup>

L'idea di natura, intesa in questo caso come ispiratrice dell'educazione, si trova anche in Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); come spiega Jacques Ulmann, autore di una monumentale opera sul rapporto tra il concetto di natura e l'educazione, per Pestalozzi l'essenza naturale dell'uomo raggiunge il punto più alto nella *volontà morale*, la quale, pur trascendendo la dimensione strettamente biologica, è parte stessa della natura umana. La *volontà morale* spinge l'individuo a nobilitarsi continuamente; ciò non significa però per il pedagogista svizzero, chiarisce ancora Ulmann, “abbandonare” il bambino alla natura: questa infatti non progredisce da sola, si perfeziona esclusivamente a condizione che la si accompagni.<sup>276</sup>

Il valore positivo della natura è poi ripreso da Friedrich Fröbel (1782-1852), l'ideatore dei Kindergärten, contesti verdi che stimolano nel bambino l'intuizione delle cose e le attività, sotto la guida delle maestre giardiniere:<sup>277</sup>

Importante, particolarmente importante in questa età, è la coltivazione di un giardinetto proprio, coltivazione a scopo di prodotti, poiché così l'uomo vede provenire frutti dal suo lavoro, dalle sue mani, con un processo organico, spiritualmente regolato, necessariamente condizionato, frutti che per molti riguardi, per quanto soggetti alle intime leggi della forza naturale, dipendono tuttavia anche dalla sua attività [...]. Specialmente trovano in questo modo molteplice e piena soddisfazione la vita del fanciullo a contatto con la natura, e le sue

<sup>274</sup> COMENIO J. A. (Komensky J.A.), *Grande didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 311.

<sup>275</sup> ROUSSEAU J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*, (trad. it. Emilio o dell'educazione, Mondadori, Milano, 1997), p. 98.

<sup>276</sup> ULMANN, J. (1964). *La nature et l'éducation. L'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin., p. 142.

SILBER, K. (1965), *Pestalozzi: the man and his work*, (trad. it. Pestalozzi. L'uomo e la sua opera. Editrice La Scuola, Brescia, 1971), p. 227.

<sup>277</sup> SEVESO, G. (2004). “La storia della didattica nel pensiero pedagogico”, cit., pp. 44-45.

D'ASCENZO, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. cit., pp. 27 e ss.

domande ad essa, la sua passione di conoscere la natura, che lo spinge ad osservare piante e fiori a lungo e sempre di nuovo a lungo, a considerarli riflettendo. E la natura sembra essere favorevole in modo tutto speciale anche a questa inclinazione e a queste occupazioni, e in modo speciale benedirli con un felice successo.<sup>278</sup>

Questo esponente della pedagogia romantica sostiene con forza il valore, per la formazione del bambino, delle escursioni all'aria aperta:

La vita all'aperto, in mezzo alla natura, è di somma importanza specialmente per i giovani: poiché essa contribuisce a svolgerli e a rafforzarli, ad elevarli e nobilitarli. Tutto per essa acquista una vita e un significato più alto. Sono quindi da tenere in gran conto, come un mezzo essenziale di educazione, anche all'inizio del periodo della vita scolastica del fanciullo, i piccoli viaggi e le lunghe passeggiate. Perché, se l'uomo deve integralmente realizzare la sua destinazione [...] bisogna si senta, si sappia e si riconosca come un tutto con la natura, allo stesso modo che con Dio e l'umanità.<sup>279</sup>

Grazie all'insegnamento di Fröbel l'ambiente naturale fa il suo ingresso nelle pratiche educative e didattiche; per quanto riguarda l'Italia, Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi introducono nelle loro scuole materne la cura dell'orto e del giardino, connesso a un'attenzione tanto importante quanto inedita per gli oggetti poveri portati dai bambini, materiali che, con il loro carattere *sovvertitore*, assumono la dignità di strumento educativo e suggeriscono alle insegnanti svariate e fantasiose applicazioni didattiche.<sup>280</sup>

Il tema della coltivazione, sia pure limitata alle scuole di campagna, acquista legittimità normativa nel 1894, con i Programmi della scuola elementare firmati dal Ministro Guido Baccelli:

Di giorno in giorno cresce in me la speranza che ai maestri rurali sia concesso, possibilmente vicino alla scuola, un campicello, il quale, mentre porga loro qualche vantaggio economico, serva altresì per insegnare, colla nozione dell'alfabeto, norme pratiche di arte agraria [...]<sup>281</sup>

L'elemento *en plein air* è di primaria importanza anche nella metodologia di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), fondatrice nel 1927 a Milano della Scuola Elementare Rinnovata, luogo di una didattica innovativa ed aperta al mondo, come ben evidenziato dalla sua stessa struttura architettonica in linea con le più avanzate teorie pedagogiche

---

<sup>278</sup> FRÖBEL, F. (1826) *Die Menschenerziehung*, (trad. it. L'educazione dell'uomo e altri scritti, La Nuova Italia, Firenze, 1960), p. 84.

<sup>279</sup> Ivi, p. 217.

<sup>280</sup> ZUCCOLI, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior, p. 144.

<sup>281</sup> BACCELLI, G. (1894). *Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari (R.D. 29 novembre 1894, n.525). Relazione al Re*.



dell'epoca. Secondo Pizzigoni, veri maestri sono i fatti naturali e ogni uomo in quanto portatore di esperienza:

Il ragazzo sia messo a contatto con chi sa, ed ecco che maestri gli sono a volte ingegneri, industriali, banchieri, e operai, e pescatori e montanari, e marinai... Ho detto che le cose possono essere maestre. Sono maestri infatti gli animali e le piante; e un monte, un fiume, un lago, il mare; maestri una cascata, una cava, una risaia, un ponte: tutto ciò che il maestro di classe ritiene fonte di educazione per i suoi scolari; quel maestro di classe, che è chiamato a dirigere le anime secondo l'ideale educativo, servendosi dei mezzi naturali contingenti; quel maestro che deve avere la verità come meta, e che deve donare la sua stessa anima per giungervi. Egli deve far camminare i suoi scolari sulla strada che apre loro orizzonti sconfinati: la strada della *esperienza personale*.<sup>282</sup>

Nei primi anni del Novecento sono numerose le pratiche che coniugano in modo sempre più esplicito l'educazione con la dimensione naturale.

È il caso, ad esempio, delle già citate scuole all'aperto, che appaiono in Germania a inizio Novecento nell'ambito di un più vasto movimento di riflessione che guarda con atteggiamento critico al modo tradizionale di istruire ed educare, caratterizzato da norme rigide e dalla riduzione del bambino a un ruolo passivo.

Come le definisce Mirella D'Ascenzo, nel suo recente lavoro di sistematica ricostruzione storica, le scuole all'aperto sono «istituzioni scolastiche particolari per alunni di scuola elementare, prevalentemente gracili e predisposti alla tubercolosi, collocate in ampi spazi naturali, spesso isolati dalle città, con un duplice intento: la cura medica dei bambini e al contempo la loro istruzione ed educazione».<sup>283</sup>

Nate per accogliere in un ambiente salutare i bambini a rischio di tubercolosi - e dunque con un deciso orientamento di tipo igienico e sanitario -, le scuole all'aperto costituirono, proprio per l'esigenza di fornire spinte motivazionali all'apprendimento di bambini con problemi di salute e con carenze culturali, il luogo di sperimentazione di una didattica nuova, a partire dal contesto, immerso in un ambiente naturale, nel quale respirare aria buona e godere della luce del sole.<sup>284</sup> Le scuole all'aperto, oggetto di un vivace scambio tra medici e pedagogisti di inizio Novecento anche in ambito italiano,<sup>285</sup> si apriranno in seguito anche ai bambini sani, con motivazioni strettamente pedagogiche

---

<sup>282</sup> PIZZIGONI, G. (1968). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*. Brescia: Editrice La Scuola, p. 27.

Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, pp. 57 e ss.

<sup>283</sup> D'ASCENZO, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS, p. 11.

Si veda anche il testo di Châtelet, Lerch, Luc, sebbene più datato e meno focalizzato sull'esperienza italiana: CHÂTELET A.-M., LERCH D., LUC J.-N., a cura, (2003), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éditions Recherches.

<sup>284</sup> D'ASCENZO, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.

<sup>285</sup> Ivi, pp. 63 e ss.

legate al valore di un apprendimento basato sull'esperienza sensoriale e scientifica della realtà, da esplorarsi anche nel corso di lunghe gite nelle quali addestrare gli alunni all'osservazione del territorio.<sup>286</sup>

In pieno Novecento, anche Maria Montessori (1870-1952) osserva come, nella sua epoca, i bambini vivano ormai distanti dalla natura e come siano loro offerte rare possibilità di entrare in un intimo contatto con l'ambiente; nei casi in cui, afferma l'autrice, viene valorizzata l'influenza della natura sul bambino, essa è ridotta ad agente di crescita morale:

Per molto tempo l'influenza della natura sull'educazione del bambino si considerò solo come fattore morale: ciò che si cercava era lo sviluppo di speciali sentimenti suscitati dai meravigliosi oggetti della natura: i fiori, le piante, gli animali, i paesaggi, i venti, la luce.<sup>287</sup>

Montessori osserva come la natura nella concezione dell'uomo civilizzato sia ormai considerata in modo meramente strumentale, o, al limite, come oggetto di uno studio frammentato e decontestualizzato:

La *natura* si è a poco a poco ristretta, nella nostra concezione, ai fiorellini che vegetano, e agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, pei nostri lavori, o per la nostra difesa. [...] Non c'è anche il pregiudizio che trasportando un po' di sabbia del mare in un recipiente a forma di tavolino si "dia un immenso aiuto" al fanciullo? Molte volte, anzi, si pensa che la riva del mare sia educativa *perché* vi si trova la sabbia come nel recipiente. Così, nella confusione di una secolare prigionia, si giunge alle più assurde concezioni.<sup>288</sup>

Secondo la fondatrice delle Case dei bambini deve essere invece recuperata una relazione autentica con la natura, che deve trasformare il modo stesso di vivere del bambino, liberandolo dalla condizione costringente della vita nell'ambiente urbano:

Il concetto [...] di "vivere nella natura" è il più recente acquisto dell'educazione. Infatti il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura. Il fatto più importante risiede proprio nel liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina.<sup>289</sup>

L'autrice prosegue sottolineando l'importanza di immergere i bambini nella natura, per favorirne uno sviluppo sano e forte:

---

<sup>286</sup>A questo proposito si veda ad esempio il pensiero del maestro bergamasco Francesco Fratus, *ivi*, pp. 99 e ss.

<sup>287</sup> MONTESSORI, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, p. 73.

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>289</sup> *Ivi*, p. 73.

Se però pensiamo in quanto maggior grado i bimbi deboli, tubercolosi o rachitici, sono esposti alla natura nei moderni sanatori, perché l'esperienza ha indicato come unico mezzo a cui ricorrere per guarirli, il farli dormire all'aria aperta e vivere al sole, deve rimaner chiaro che tanto più i fanciulli normali e forti potrebbero non solo resistere, ma rinvigorirsi esponendosi più largamente di quello che non facciano agli elementi naturali.<sup>290</sup>

Nell'ampio filone che attribuisce grande valore al contesto naturale, coniugato con un approccio didattico di tipo esperienziale, si possono iscrivere anche le cosiddette "Scuole Nuove", realizzazioni nate alla fine dell'Ottocento, come ad esempio la *New School* in Inghilterra e l'*École des Roches* in Francia:<sup>291</sup> si tratta di sperimentazioni che pongono alla base della loro attività il focus sull'agire del bambino, visto come soggetto spontaneamente attivo, che necessita di essere semplicemente liberato dai vincoli dell'educazione familiare e scolastica, affinché possa manifestare le proprie inclinazioni primarie.

Secondo queste iniziative, che sono considerate anticipatrici dell'attivismo, l'educazione deve essere praticata attraverso itinerari non esclusivamente di tipo intellettuale, ma anche di carattere motorio e pratico, in modo da rispettare il più possibile la natura "globale" del bambino, che non separa mai pensiero e azione.<sup>292</sup>

Le istanze di cambiamento della scuola sostenute dal movimento delle "Scuole Nuove" coinvolgono anche lo stile dell'edificio scolastico, che viene pensato come contesto che cerca di evocare una grande casa, più che un luogo di istruzione<sup>293</sup> e viene collocato al di fuori della città: secondo questo innovativo approccio pedagogico, l'apprendimento deve infatti avvenire a contatto con l'ambiente esterno, dal quale il bambino è spontaneamente attratto.

Nel 1921 il *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, organismo diretto da Adolphe Ferrière (1879-1960), elabora a Calais i trenta requisiti che una scuola deve presentare per meritare la qualifica di "scuola nuova".

Tra di essi troviamo:

---

<sup>290</sup> Ivi, p. 74.

<sup>291</sup> DEMOLINS, E. (1906). "L'école des Roches". In *The Elementary School Teacher*, 6, 227-240.

DUVAL, N. (2002). "L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle". In *Histoire, économie et société*, 21, 1, 71-86.

<sup>292</sup> Va del resto precisato che il concetto di educazione naturale, connesso alla complessa tematica della spontaneità e della libertà del bambino, è tematica tutt'altro che condivisa nei suoi aspetti costitutivi ed è oggetto di interessanti discussioni anche all'interno della *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, nei congressi che si tengono nel periodo tra le due guerre mondiali.

RAYMOND, A. (2011). "L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (1921-1936)". *Carrefours de l'éducation*, 1, 31, 41-60.

<sup>293</sup> BECCHI, E. (1996). "Il nostro secolo", pp. 332-407. In Becchi, E., Julia, D., a cura, *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza, p. 348.

- [...]
2. la scuola nuova è un internato. Ma questo principio non va generalizzato perché l'influenza della famiglia, se sana, è da preferire in tutti i casi a quella del migliore internato;
3. la scuola nuova è situata in campagna ma è desiderabile – specie per la cultura intellettuale e artistica – la vicinanza di una città; [...]
4. gli allievi formano gruppi di 10-12 individui ciascuno e vivono in case separate; [...]
9. ginnastica naturale;
10. viaggi e campeggi;
- [...]
13. l'insegnamento è basato sui fatti e sulle esperienze e l'acquisizione delle conoscenze risulta dalle osservazioni personali;
- [...]
15. l'insegnamento è basato sugli interessi spontanei;
- [...].<sup>294</sup>

Questi punti sembrano coincidere con alcune delle principali caratteristiche delle colonie di vacanza, in corso di diffusione in quegli stessi anni: le “scuole nuove” sono infatti strutture residenziali (“internati”) collocate in campagna, sia pure non lontano dalle città; in esse viene valorizzata la dimensione corporea (“ginnastica naturale”) e il ricorso al viaggio e al campeggio, attività che richiamano uno stretto contatto con la natura ed evocano un'alterità rispetto al luogo di vita abituale, in una dimensione provvisoria e di movimento.

Sarà proprio in questi punti che si riconosceranno le colonie francesi, e in seguito quelle italiane, del dopoguerra: esse cercheranno di affrancarsi dagli obiettivi sanitari per indirizzarsi verso una finalità propriamente educativa<sup>295</sup>, di ispirazione attivista: si richiameranno a un apprendimento basato sull'esperienza diretta e sul rispetto degli interessi dei bambini, in piena sintonia con i punti 13 e 15 della *Charte* di Calais

Le colonie di vacanza verranno così a costituire una sorta di realizzazione dei principi delle “Scuole Nuove”, suggerendo possibili alternative ad un certo modo verbalista e astratto di fare scuola: esse costituiranno, usando le parole di Houssayé, *il frutto, l'incarnazione dell'attivismo, in una costante critica alla scuola tradizionale*.<sup>296</sup>

<sup>294</sup> Si è qui proposta la traduzione dal francese contenuta in DE BARTOLOMEIS, F. (1976). *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*. Torino: Loescher, pp. 102-103.

<sup>295</sup> BATAILLE, J.-M., LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., pp. 145-147.

<sup>296</sup> HOUSSAYE, J. (2003). “Les centres des vacances: la fin des finalités”, *Éducation et francophonie*, 30, 172-182.

## 2.5 Le colonie climatiche italiane nei primi anni del Novecento

Con l'inizio del Novecento si conferma la progressiva riduzione della mortalità infantile, che ha portato all'aumento della porzione di giovani all'interno della società italiana ed europea, e al periodo particolarmente florido dal punto di vista economico. L'aumento della popolazione nelle città e il prolungamento del tempo che separa le fasce giovanili dall'accesso al lavoro si configura però come minaccia agli occhi delle classi dirigenti, che si mettono pertanto alla ricerca di soluzioni per convogliarne le energie e le aspirazioni.<sup>297</sup>

Si fa strada un modo nuovo di guardare all'infanzia e alla gioventù: i minori non costituiscono, come nel secolo precedente, un mero elemento di rischio, legato ad esempio alla potenziale devianza, ma divengono oggetto di un'attenzione diversa, più positiva. Non ci si preoccupa più semplicemente di sottomettere e "normalizzare" i giovani, ma si cerca di indovinarne i desideri, i bisogni, per assecondarli e indirizzarli in senso politico e commerciale.<sup>298</sup>

Si inizia pertanto a «togliere i ragazzi dalle strade», attraverso un inquadramento che gioca sul desiderio dei giovani di imitare modelli adulti e che offre ai ragazzi un luogo di vita comunitaria diversa da quella della famiglia e della scuola, in un contesto finalmente libero dalle costrizioni dei modelli di vita borghese.<sup>299</sup>

A questa esigenza risponde ad esempio lo scoutismo, fondato in Inghilterra nei primi anni del secolo da Robert Baden-Powell (1857-1941), portatore dell'idea di un impegno precoce dei bambini e dei giovani, inquadrato in un modello militare che punta, attraverso un'educazione integrale e in un rapporto di rispetto e collaborazione con la natura, allo sviluppo dell'autonomia e del senso civico.<sup>300</sup>

Nell'ambito di questo accresciuto interesse per le proposte di coinvolgimento della gioventù, nel 1918 il Ministero dell'Interno avvia un'inchiesta, che porta alla luce la grande portata del fenomeno colonie, ma anche il suo aspetto ancora caotico, caratterizzato da una commistione tra strutture finalizzate alla cura e colonie di vacanza vere e proprie.<sup>301</sup>

---

<sup>297</sup> GIBELLI, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi, p. 7.

<sup>298</sup> Ivi, p. 6.

<sup>299</sup> Ivi, pp. 7 e 21-22.

<sup>300</sup> MASSA, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 69 e ss.

<sup>301</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista.*, cit., p. 121 e ss.

Dopo la prima guerra mondiale, gli addetti ai lavori insistono con più decisione sulle finalità di carattere educativo, orientate a ricostruire nei bambini la perduta serenità. Lo testimonia ad esempio il contributo di Cesare Marangoni, Assessore per la Beneficienza e l'Assistenza Pubblica del comune di Milano, al Convegno Nazionale e Internazionale Assistenze Climatiche e Balneari alla Fanciullezza, del quale è promotore, svoltosi nel capoluogo lombardo il 23 e 24 ottobre 1920:

Le cure climatiche, balneari, termali, elioterapiche, iniziate da non molti lustri come una timida opera ausiliaria della lotta contro la tubercolosi, hanno assunto in questi ultimi anni un'importanza che va considerata non soltanto dai sanitari, per ragioni di profilassi e curative, ma anche come problema didattico, educativo, ed amministrativo.<sup>302</sup>

L'Assessore, dopo avere ricordato l'attività di assistenza svolta nobilmente anche a beneficio dei bambini dell'Austria, nazione nemica nel conflitto mondiale appena concluso, immagina le colonie climatiche come strumento utile a preparare, anche attraverso scambi internazionali, le condizioni per una nuova convivenza pacifica a livello europeo:

Accanto all'opera doverosa di assistenza ai bimbi della città, le circostanze dolorose del momento, ci hanno imposto assistenze di carattere straordinario, come quella a favore dei bimbi del Piave ed a favore dei bimbi affamati di Vienna.

Accanto all'opera nostra, sono fiorite in ogni angolo d'Italia, specialmente nelle Province settentrionali, numerosissime iniziative; e ciò sta a dimostrare che finalmente la parola dei pionieri di questa importante azione profilattica è stata raccolta da molte coscienze illuminate e che alla nuova generazione, ai fanciulli che videro e subirono nell'affacciarsi alla vita gli orrori e le conseguenze della più terribile guerra e ne soffrirono per l'alimentazione, per l'istruzione, per l'educazione, occorre volgere tutte le attenzioni.

[...]

Infine l'esperimento dell'assistenza ai bambini viennesi, ha reso evidente l'opportunità di dare anche a questa assistenza un carattere internazionale. [...] Uno scambio di fanciulli, e fra i più grandicelli che frequentano le scuole, sarebbe assai opportuno a cementare nelle giovani generazioni sentimenti di fraternità e ad allargare, oltre che le capacità fisiche, lo spirito di emulazione, e le vedute – cui le prime impressioni infantili servono sempre a dare grande impulso – dei bimbi beneficiati i quali difficilmente dimenticheranno i compagni di cura e di svago ed i paesi che li avranno ospitati.<sup>303</sup>

I relatori ribadiscono la necessità di approntare strutture di assistenza extrascolastica per i bambini dei ceti proletari, non limitandosi dunque a servizi di assistenza a ragazzi gracili o malati; viene inoltre sollecitata la creazione in ogni comune

---

<sup>302</sup> MARANGONI, C. (1921). Intervento di apertura del Convegno *Assistenze climatiche e balneari alla fanciullezza*. Milano, 23 ottobre 1920. In *Assistenze climatiche e balneari alla fanciullezza: atti del convegno nazionale ed internazionale, Milano, 23-24 ottobre 1920*. Milano: Comune di Milano, 15-17.

<sup>303</sup> Ivi, pp. 3-4.

di istituzioni per l'invio dei bambini alle colonie.<sup>304</sup> Si auspica anche la creazione di organismi a livello provinciale, incaricati di favorire una unità di indirizzo sia dal punto di vista organizzativo sia amministrativo; l'attività degli organi provinciali dovrà essere coordinata da un organismo centrale a livello nazionale, con il compito di attivare sempre più lo Stato in questo importante compito di *profilassi sociale*.<sup>305</sup>

Interessante è la definizione di *assistenza climatico-balneare* che Guido Salvini, propone nel suo contributo al Convegno: «[si tratta], *in senso lato*, [della] *correzione più o meno completa, dell'ambiente viziato che può danneggiare, sotto i più diversi punti di vista, la generazione sorgente*».<sup>306</sup>

Il relatore parte dal presupposto che sia impossibile intervenire direttamente sui contesti negativi nei quali può trovarsi un giovane: la famiglia, la casa o la *convivenza extra-familiare*, ambiente a suo avviso ancor più pericoloso dal punto di vista morale che da quello materiale; l'unico possibile intervento, sia pure limitato perché circoscritto nel tempo, è a suo avviso proprio l'allontanamento del bambino da questo *universo malefico*.<sup>307</sup> L'oratore prosegue sostenendo che l'assistenza climatica e balneare debba necessariamente guardare ai problemi dei bambini in un'ottica complessiva che prenda in considerazione anche la famiglia di provenienza del ragazzo e l'ambiente sociale nel quale deve crescere e del quale deve diventare membro attivo.<sup>308</sup>

Le colonie italiane iniziano dunque ad affrancarsi sempre più dall'egemonia delle istanze di tipo sanitario e acquista forza un concetto prevalentemente educativo di colonia di vacanza, impostazione che, come vedremo nel prossimo paragrafo, con il regime fascista sarà ben presto trasformata in senso espressamente propagandistico.

---

<sup>304</sup> *Assistenze climatiche e balneari alla fanciullezza: atti del convegno nazionale ed internazionale, Milano, 23-24 ottobre 1920*. Milano: Comune di Milano.

<sup>305</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., p. 122.

<sup>306</sup> SALVINI, G. (1921). "L'assistenza balneare e climatica e i suoi odierni sviluppi (in Italia e all'estero)", pp. 21-38. In *Assistenze climatiche e balneari alla fanciullezza: atti del convegno nazionale ed internazionale, Milano, 23-24 ottobre 1920*. Milano: Comune di Milano.

<sup>307</sup> *Ibidem*.

<sup>308</sup> «Noi abbiamo, da un punto di vista generale, da combattere contro due nemici: l'esclusivismo e la incoordinazione, i quali sono legati l'uno all'altro in un circolo vizioso. Come in ogni altro campo dell'igiene occorre persuadersi che un anello non può stare senza gli altri nella lunga catena, così noi daremo all'assistenza climatica e balneare il suo necessario inquadramento che da un lato si riattacca alla famiglia da cui il ragazzo proviene, e dall'altro ha attinenza con tutto l'ambiente di vita sociale in cui il ragazzo deve crescere e deve farsi un elemento attivo ed efficiente».

*Ibidem*.

## 2.6 Le colonie nel periodo fascista

Negli anni '20 si intensificano gli investimenti da parte di privati, enti locali e banche, che favoriscono la realizzazione di strutture più accoglienti e adatte ad una utenza più consistente: le colonie conoscono un rapido sviluppo.<sup>309</sup>

Il regime fascista, fin dalla sua ascesa al potere, fa proprie le istanze manifestate dal citato Convegno del 1920 e mostra di condividere i principi di fondo della medicina sociale, quali il tema della decadenza della razza e i timori per il decremento demografico.

Per questo, l'assistenza all'infanzia e in particolare le colonie climatiche assumono grande importanza all'interno delle strategie del regime, anche grazie al connubio tra il Partito, le élite scientifiche e i grandi capitali privati e pubblici.<sup>310</sup>

Come afferma Antonio Gibelli, nel suo bel volume sulla storia politica dell'infanzia nell'Italia della prima metà del Novecento, in uno stato nazionalistico il bambino non è semplicemente una parte della popolazione, ma diviene un prototipo del popolo, in quanto il popolo stesso viene considerato come un minore da educare, sedurre e, ove necessario, anche ingannare, per trasformarlo da elemento di debolezza a punto di forza della nazione; le strategie di conquista culturale dell'infanzia, attuate dai regimi totalitari, costituiscono un modello di questa manipolazione delle masse.<sup>311</sup>

L'anno di inizio dell'attività statale in materia di colonie climatiche è il 1925: viene fondata l'ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia), sotto la cui sorveglianza vengono poste anche le colonie già in attività - che allora hanno la forma dell'ente morale - e le altre istituzioni che si occupano di assistenza all'infanzia.<sup>312</sup>

Il regime, come osserva Silvia Inaudi, decide però di agire con il *doppio binario* costituito dallo Stato e dal partito, affiancando all'attività dell'ONMI quella dei Fasci Femminili, incaricati della co-direzione, con l'ONMI stessa, dell'assistenza prestata dalle nuove colonie. Il Partito Nazionale Fascista viene dunque incaricato di occuparsi direttamente di colonie e, sempre a partire dal 1925, anche le Federazioni iniziano a organizzare proprie strutture, che hanno inizialmente soprattutto le caratteristiche di centri

---

<sup>309</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., pp. 121 e ss.

<sup>310</sup> Ivi, p. 123.

<sup>311</sup> GIBELLI, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit., p. 4.

<sup>312</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., p. 124.



di vacanza, per attrarre ai principi del fascismo le giovani generazioni e sottrarle all'influenza delle organizzazioni private e cattoliche.

Nell'estate del 1926 vengono organizzate dall'ONMI e dai Fasci Femminili 67 colonie marine e 40 colonie montane, che si aggiungono alle 63 colonie permanenti per tubercolotici organizzate direttamente dall'Opera; nel 1926 i bambini coinvolti ammontano in totale a 60.000 unità.<sup>313</sup>

Nel 1928 viene attuata una distinzione tra colonie con specifici fini terapeutici e colonie di profilassi generale e di vacanza: le colonie permanenti, aperte tutto l'anno, hanno funzione prevalentemente terapeutica e comprendono gli ospizi e gli ospedali climatici, i sanatori e i preventori; vi sono accolti i bambini affetti da malattie croniche, come la tubercolosi, e i figli di genitori affetti da tali malattie e quindi considerati a rischio.

Le colonie permanenti sono poste sotto l'egida dell'ONMI, in quanto, essendo destinate ad un'utenza specialistica, sono oggetto di minore interesse da parte del Partito fascista; le colonie temporanee e, a partire dal 1929, quelle elioterapiche diurne, sono invece affidate alla direzione dei fasci femminili.<sup>314</sup>

Le colonie temporanee, situate in località marine o montane, attive esclusivamente in estate, non sono considerate invece istituti di cura, ma di profilassi, rivolta a bambini provenienti da famiglie povere e dunque a rischio di contrarre malattie perché debilitati, gracili o malnutriti.

Dal 1929, a queste due tipologie, si aggiungono le colonie elioterapiche, anch'esse attive generalmente in estate, con funzione profilattica; esse accolgono solo bambini sani, di famiglie povere o della piccola borghesia, con l'obiettivo di preservarne la salute con la pratica di attività all'aria aperta.<sup>315</sup>

Negli anni successivi il settore delle colonie climatiche conosce una grande espansione, raggiungendo nel 1930 un totale di 700 strutture, fra colonie temporanee e elioterapiche, per un totale di 150.000 bambini accolti nelle colonie gestite dal Partito fascista, ai quali vanno aggiunti gli ospiti di colonie gestite da soggetti autonomi.<sup>316</sup>

Con la creazione dell'EOA (Ente Opere Assistenziali) nel 1931, all'Opera rimane soltanto la responsabilità delle profilattiche permanenti.<sup>317</sup> Nel sistema organizzativo e gestionale non mancano i problemi, fra i quali una certa difficoltà di coordinamento, in quanto la responsabilità delle colonie è posta in capo alle singole federazioni, con

---

<sup>313</sup> *Ibidem.*

<sup>314</sup> *Ibidem.*

<sup>315</sup> *Ibidem.*

<sup>316</sup> *Ivi*, p. 126.

<sup>317</sup> *Ibidem.*

conseguente scarso monitoraggio; le difficoltà derivano anche dal personale, scelto in virtù dell'appartenenza politica e con poco riguardo alle competenze professionali.<sup>318</sup>

Si ritiene utile sostare ora brevemente sulle caratteristiche delle colonie del periodo fascista in quanto esse racchiudono caratteri che, come vedremo, si conserveranno e si riprodurranno nelle colonie dei primi decenni del dopoguerra.

La vita nelle colonie del periodo fascista è rigidamente disciplinata dalle direttive del Partito; nel 1932 vengono pubblicate le *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*, a cura del Direttorio Nazionale del Partito Fascista; esse indicano i principi organizzativi generali, peraltro già abbastanza dettagliati, riguardanti in particolare i criteri di individuazione dei bambini da inviare in colonia e l'organizzazione sanitaria (capitolo I), la scelta dei locali (per le colonie temporanee, art. 1), i ruoli del personale (per le colonie temporanee, artt. 4-5-6-7), gli obiettivi (per le colonie temporanee, art. 9), la tabella dietetica (per le colonie temporanee, art. 13), l'orario (per le colonie temporanee, art. 11), il corredo (per le colonie temporanee, art. 14); le *Norme* rinviano poi al regolamento interno - che ogni colonia è invitata a predisporre - , la disciplina di *ogni aspetto della vita giornaliera* (art. 10).<sup>319</sup>

Orario.	
Art. 11. — Salvo eventuali varianti, a seconda del tipo della colonia, e cioè se marina o montana, l'orario da osservarsi dovrà essere di massima il seguente :	
Ore 6,30	— Sveglia.
» 6,30- 7	— Pulizia personale.
» 7 - 8	— Ginnastica respiratoria - Preghiera - Saluto alla bandiera.
» 8 - 8,30	— Colazione.
» 8,30- 9	— Ricreazione - Visita medica.
» 9 -11,30	— Cure diverse.
» 11,30-11,45	— Pulizia.
» 11,45-13	— Pranzo.
» 13 -13,30	— Ricreazione.
» 13,30-15	— Riposo.
» 15 -16	— Lettura, conversazione, disbrigo della posta.
» 16 -18	— Passeggiata, giochi collettivi.
» 18 -19	— Educazione fisica, canto corale.
» 19 -19,15	— Pulizia.
» 19,15-20	— Cena.
» 20 -20,45	— Ricreazione, preghiera, saluto alla bandiera.
» 21	— Riposo - Silenzio.

Figura 1. Orario di massima delle colonie fasciste. Partito Nazionale Fascista, Direttorio Nazionale. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*. Roma: Industrie Grafiche Riccardo Colombo, Art. 10.

<sup>318</sup> *Ibidem*.

<sup>319</sup> PARTITO NAZIONALE FASCISTA, DIRETTORIO NAZIONALE. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*. Roma: Industrie Grafiche Riccardo Colombo, art. 10.

Nelle colonie di questo periodo prevalgono nettamente l'aspetto assistenziale a finalità eugenetica e curativa e quello ideologico – formativo, teso a indottrinare le giovani generazioni ai principi del regime; all'art. 9 delle *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne* redatto dal Direttorio Nazionale del Partito Nazionale Fascista si legge infatti:

Le colonie climatiche, come sono intese dal Partito, non debbono avere solamente lo scopo di attuare nel miglior modo una completa terapia marina e montana, ma ad esse è assegnato anche un compito più vasto ed altrettanto profondo, curare, cioè, fortificare, ingentilire e perfezionare, oltre il corpo, anche la mente e l'animo dei piccoli ricoverati.

Perciò oltre ad ottenere un'esatta applicazione dei moderni principi scientifici ai fini del buon risultato delle cure, è necessario che la colonia allarghi il suo campo d'azione, estendendolo a tutta una missione di sana propaganda patriottica e fascista, di educazione e di elevazione morale, sì da completare nel più efficace dei modi, l'opera assistenziale, azioni tutte tendenti a proteggere, attraverso i suoi figli, i nuovi destini della patria.<sup>320</sup>

La concezione *ludico – ricreativa*, che si affermerà nel secondo dopoguerra, occupa invece un posto marginale; secondo Inaudi, tuttavia, tale dimensione non è però del tutto assente.<sup>321</sup> A parere dell'autrice, pur essendo implicita nella natura stessa dello Stato fascista un modello ideologico e propagandistico, nel lungo periodo prevalgono in ogni caso le finalità di tipo assistenziale, in quanto molti dei bambini inviati in colonia presentano condizioni particolarmente disagiate, come denutrizione e scarsa conoscenza delle più elementari norme igieniche.<sup>322</sup>

Le descrizioni dell'epoca evidenziano infatti un'impostazione decisamente militare, fatta di ordine e disciplina e di una costante attività di indottrinamento. Secondo Inaudi, sebbene questa impostazione sia apparentemente confermata dai testi prodotti dai bambini in occasione di compiti scolastici, - che obbediscono però a modalità comunicative codificate -, la realtà è forse meno uniforme. Il contributo delle competenze mediche e scientifiche nella formazione del personale e nel monitoraggio dell'andamento delle colonie, ad esempio, interviene secondo l'autrice a rendere meno rigida l'impostazione

---

<sup>320</sup> Ivi, art. 9.

<sup>321</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., p.

140.

<sup>322</sup> *Ibidem*.

della vita in colonia, temperando le direttive del partito, pur all'interno di un quadro generale condiviso.<sup>323</sup>

Inaudi ricorda come ad esempio Giovanni Allaria - Presidente della Società Italiana di Pediatria e docente presso i corsi EOA - critichi l'orario di sveglia dei bambini alle 6.30, in quanto non lo ritiene fisiologico per l'età e propone invece di regolarlo con maggiore flessibilità; tali indicazioni vengono accolte da molte realtà, in particolare da quelle private, le quali, pur essendo anch'esse sottoposte alla normativa fascista, hanno maggiori possibilità di affrancarsene, quantomeno nelle indicazioni di maggiore dettaglio.<sup>324</sup>

Altrettanta flessibilità appare nel campo delle attività, che sempre secondo Inaudi sono in realtà meno rigidamente caratterizzate da impostazioni militari, rispetto a quanto le narrazioni del regime lascerebbero supporre: l'educazione fisica, ad esempio, pur essendo attività "strategica" nella costruzione fascista, viene praticata per un tempo inferiore a quello dedicato alle passeggiate, al gioco, all'elioterapia e ai bagni.<sup>325</sup>

Del resto, le stesse istruzioni del Partito indicano che gli esercizi ginnici debbono essere contenuti nei *giusti limiti*, nonché adeguati *alla costituzione e all'età del soggetto*. L'autrice rileva ancora come il gioco, pur essendo generalmente svolto in una dimensione collettiva, risulti di fatto più importante rispetto alla ginnastica di impostazione militaresca.<sup>326</sup>

Passando a qualche cenno sulla ripartizione dei bambini, questi sono suddivisi in squadre, omogenee per sesso, di 25-30 individui per turni della durata di 40 giorni.<sup>327</sup>

Interessante è il criterio che presiede alla formazione delle squadre; secondo quanto stabilito dal PNF, si tratta di un metodo basato non sull'età cronologica, bensì su quella fisiologica: all'origine di questa scelta vi è il desiderio di evitare la sopraffazione sui bambini più deboli da parte di quelli di corporatura più matura e altresì di evitare, nel caso soprattutto di squadre femminili, che le assistenti deleghino alle bambine più grandi la cura delle più piccole.<sup>328</sup>

---

<sup>323</sup> Ivi, p. 141.

<sup>324</sup> Ivi, p. 142

<sup>325</sup> *Ibidem*.

<sup>326</sup> Ivi, p. 143.

<sup>327</sup> PARTITO NAZIONALE FASCISTA, DIRETTORIO NAZIONALE. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*, cit., art. 3.

<sup>328</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., p. 143.

La separazione tra i sessi è completa: l'art. 3 delle *Norme* prevede infatti turni distinti per maschi e per femmine;<sup>329</sup> nell'Archivio di Stato di Milano è presente una *Relazione* inviata al Prefetto dal Segretario Federale della Federazione dei Fasci di Combattimento della Provincia di Milano - Ente Opere Assistenziali, nella primavera del 1934; in essa, dopo aver ribadito l'utilità dell'«assegnazione integrale di masse maschili o femminili a ciascuna colonia», si osserva come questo accorgimento consenta di evitare «promiscuità che hanno influenza anche nelle esercitazioni fisiche, necessariamente diverse nei due sessi» e faciliti «la uniformità di indirizzo e di sorveglianza».<sup>330</sup>

Il personale, sia quello di assistenza diretta ai bambini sia quello direttivo e *di fatica*, è esclusivamente femminile<sup>331</sup> ed è individuato dal Segretario Federale *in accordo con la Delegata provinciale dei Fasci femminili*.<sup>332</sup>

Non manca un'attenzione alla formazione del personale: nella citata *Relazione* del 1934 si precisa infatti che le *assistenti*, reclutate quasi interamente fra le *maestre elementari*, sono state «convenientemente preparate attraverso un ciclo di conferenze».<sup>333</sup>

Nella *Relazione* si manifesta inoltre il proposito, per la nuova stagione, di «dare più largo sviluppo al corso di istruzione delle Assistenti e delle infermiere, escludendo dallo stesso, e quindi dalla scelta finale, elementi che non abbiano sufficiente preparazione culturale, o che per costituzione fisica non diano affidamento di poter disimpegnare il gravoso e delicato compito loro affidato».<sup>334</sup>

Dal punto di vista della disciplina, è importante ricordare come le punizioni siano ritenute mezzi eccezionali di educazione, e come, in particolare, le punizioni corporali e la privazione del cibo siano vietate dal regolamento.

Per quanto concerne il corredo, l'art. 14 delle *Norme per il funzionamento delle colonie* lascia una relativa libertà, purché sia adottato «un vestiario uniforme, il quale contribuisce notevolmente a dare a tutto l'insieme, quel carattere ordinato e disciplinato che

---

<sup>329</sup> *Le bambine verranno ospitate in turni separati [...].*

PARTITO NAZIONALE FASCISTA, DIRETTORIO NAZIONALE. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*, cit., art. 3.

<sup>330</sup> Archivio di Stato di Milano, (ASMi), Fondo Prefettura, Gabinetto, I versamento, Faldone n. 1039. *Relazione al Prefetto*, del Segretario Federale della Federazione dei Fasci di Combattimento della Provincia di Milano - Ente Opere Assistenziali di Milano, allegata alla lettera del 5 marzo 1934.

<sup>331</sup> PARTITO NAZIONALE FASCISTA, DIRETTORIO NAZIONALE. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*, cit., art. 3.

<sup>332</sup> *Ivi*, art. 4.

Per quanto concerne l'inquadramento del personale, le norme, pur attribuendo valore morale al lavoro prestato gratuitamente dal personale di assistenza, indicano quale scelta preferibile il ricorso a personale retribuito.

*Ivi*, art. 6.

<sup>333</sup> ASMi, Prefettura Gabinetto, I versamento, Faldone n. 1039. *Relazione al Prefetto*, cit.

<sup>334</sup> Segretario Federale della Federazione dei Fasci di Combattimento della Provincia di Milano - Ente Opere Assistenziali di Milano. *Relazione al Prefetto*, cit.

è importante requisito di ogni colonia ben diretta»; le colonie che utilizzano già una propria divisa vengono invece lasciate libere di proseguire con la dotazione già esistente. Per le altre vengono dati suggerimenti in merito al vestiario da introdurre, distinto in *tenuta d'uscita*, per la quale si consiglia la divisa sportiva dell'Ordine Nazionale Balilla, *tenuta giornaliera in colonia e tenuta da bagno*; per il viaggio viene prescritto di indossare la *divisa regolamentare dell'O.N.B.*<sup>335</sup>

Come osserva Jocteau, le divise fasciste usate nelle colonie si inseriscono nel filone dell'abbigliamento sportivo allora in via di diffusione nelle classi più abbienti ed hanno dunque un importante carattere di modernità: le colonie costituiscono pertanto anche un «veicolo di uniformazione interclassista» nello stile del vestire.<sup>336</sup>

L'autore della citata *Relazione* del 1934, analizzata presso l'Archivio di Stato di Milano, nell'esprimere l'intenzione di migliorare il corredo personale di ogni bambino, motiva tale scelta con la constatazione che «la uguaglianza della divisa facilita enormemente la disciplina, ed evita differenziazioni sociali spesso stridenti e inopportune».<sup>337</sup>

A proposito delle divise, spesso ricordate come un emblema delle colonie fasciste, Inaudi osserva come esse in realtà non abbiano un'adozione capillare, almeno fino ai primi anni Trenta. La divisa sportiva dell'ONB, regalata al momento dell'ammissione in colonia, viene ad esempio utilizzata solo nel viaggio, nelle uscite all'esterno della colonia e nei momenti ufficiali; una vera uniformità nel vestiario si realizza solo successivamente, quando l'EOA accresce le proprie risorse, potendo in tal modo acquistare un maggior numero di capi.<sup>338</sup>

Per il regime fascista le colonie, al di là delle finalità profilattiche e eugenetiche, hanno indubbiamente, come anticipato, un fine di indottrinamento, di preparazione degli "uomini nuovi", più forti nel corpo e nello spirito. A questo fine servono i momenti rituali ed ufficiali i canti corali, le letture, che risultano molto più efficaci della scuola nell'influenzare l'immaginario dei bambini, in quanto la colonia costituisce una sorta di *microcosmo*, un ambiente separato sia dal punto di vista dello spazio sia da quello emotivo rispetto alla vita ordinaria dei bambini.<sup>339</sup>

---

<sup>335</sup> Ivi, art. 14.

<sup>336</sup> JOCTEAU, G.C. (Ed.). (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., pp. 65 e 69.

<sup>337</sup> ASMi, Prefettura Gabinetto, I versamento, Faldone n. 1039. *Relazione al Prefetto*, cit..

<sup>338</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., p. 145

<sup>339</sup> Ivi, p. 146.

Particolare attenzione viene dedicata dal Partito fascista ai figli degli italiani all'estero, nella consapevolezza dell'importanza di un'azione propagandistica in grado di veicolare un'immagine edificante del regime anche nelle famiglie residenti fuori dal Paese. Tale azione di indottrinamento appare evidentemente molto efficace, se si pensa che, ad esempio in Francia, gli antifascisti organizzano anch'essi dei centri di vacanza per i figli degli italiani all'estero, con il probabile intento di contrastare l'azione di indottrinamento esercitata da quelle in patria.<sup>340</sup>

Più che l'indottrinamento esplicito, secondo Inaudi l'azione propagandistica più efficace è esercitata dall'esperienza quotidiana vissuta in colonia: se si considera infatti che la maggior parte degli ospiti proviene dalle classi più povere, è immaginabile quale dirompente impatto possano avere sui bambini il cibo abbondante, le buone condizioni di igiene e persino un letto per ciascuno, oltre all'incanto trovarsi in località turistiche prima sognate;<sup>341</sup> un'importante azione promozionale è naturalmente svolta anche nei confronti delle famiglie, che sono molto soddisfatte nel vedere tornare dalle colonie i propri bambini aumentati di peso e abbronzati.<sup>342</sup> Gli elementi di indottrinamento si intensificano a partire dal 1936, in coincidenza con il momento di svolta negli obiettivi totalitari del regime fascista.<sup>343</sup>

Uno degli aspetti più celebri e indagati delle colonie fasciste è indubbiamente la loro architettura, importante «medium educativo»<sup>344</sup> che, con il suo «mito di una nazione giovane, forte e fascisticamente plasmata»,<sup>345</sup> caratterizza in modo significativo molte delle località di villeggiatura italiane, in particolare le aree lungo il litorale emiliano - romagnolo e ligure.

Armando Melis, nel suo volume sull'organizzazione e le caratteristiche canoniche degli edifici del regime fascista, definisce le colonie come:

[...] dedicate ai bambini di ambo i sessi, dai sei ai dodici anni, a scopo profilattico e di svago, e possono essere, a seconda dell'ambiente in cui si trovano, marine, montane, fluviali o lacuali.

In quanto hanno lo scopo di offrire ai bambini una vita sana all'aria aperta e al sole, possono anche denominarsi colonie elioterapiche, per quanto da esse siano sempre esclusi i bambini malati.

---

<sup>340</sup> *Ibidem.*

<sup>341</sup> *Ivi*, p. 147.

<sup>342</sup> *Ibidem.*

<sup>343</sup> *Ivi*, p. 146.

<sup>344</sup> MUCELLI, E. (2009). *Colonie di vacanza italiane degli anni '30. Architetture per l'educazione del corpo e dello spirito*. Firenze: Alinea Editrice, p. XVII.

<sup>345</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit. p. 149.

Sono costituite da edifici isolati o da un complesso di padiglioni collegati o non da passaggi coperti.<sup>346</sup>

Dal punto di vista strettamente architettonico, Mario Labò, nel suo contributo al numero monografico di *Costruzioni* del 1941, afferma:

Sul piano architettonico l'obiettivo igienico, con la sanità impeccabile degli ambienti e con la loro attrezzatura, non è che una premessa, un implicito preliminare. [...] Tutto in esse, dalle linee astratte e dai volumi agli svolgimenti delle piante, che tracciano gli itinerari della vita in comune, dall'ampiezza e tipo dei serramenti, al disegno delle ringhiere, dagli intonaci ai pavimenti, colori e materie, tutto concorre, refettorio e locali di pulizia, dormitorio e palestra, a comporre la forma plastica, l'immagine visiva, in cui si immedesimerà per sempre, nella memoria di questi ragazzi, il ricordo del soggiorno in colonia. I più, usciti da tugurii o da modeste case popolari, da ambienti familiari inquieti, sentiranno qui per la prima volta, in una vita calma e per loro agiata, gli stimoli a lasciarsi sia pure passivamente penetrare dalla suggestione di un gusto, i primi stimoli all'apprezzamento di una forma architettonica, non veduta solo da fuori, ma adoperata per viverci dentro. E è questo il punto sostanziale.<sup>347</sup>

Le colonie, accuratamente pensate dal regime, divengono dunque «macchine pedagogiche» dalla forte carica simbolica ed evocativa: isolate dal contesto territoriale come una sorta di mondi irreali<sup>348</sup> e suggestivi, oggetto dell'attenzione propagandistica dei mass media del regime, assumeranno il nuovo esplicito compito di indottrinare i bambini ai principi nazionalistici, in una prospettiva che considera lo Stato prevalente sui diritti del singolo.<sup>349</sup>

Le strutture prevedono spazi di vita quotidiana ampi e sempre collettivi, luoghi celebrativi come lo spiazzo per l'alzabandiera e aree di «bonifica»,<sup>350</sup> nelle quali i bambini appena giunti in colonia, dopo la visita medica e le *misurazioni antropometriche*, "depositano gli indumenti propri per indossare quelli della colonia" e "sono iscritti e destinati alle varie squadre".<sup>351</sup> I vari ambienti sono accuratamente studiati per favorire un capillare controllo dei comportamenti, in una sorta di *panopticon*, un'architettura dunque

---

<sup>346</sup> MELIS, A. (1939). *Caratteri degli edifici: distribuzione, proporzionamento, organizzazione degli edifici*, cit., pp. 151-152.

<sup>347</sup> LABÒ, M. (1941). "L'architettura delle colonie marine italiane". In M. Labò, A. Podestà, a cura, *Colonie marine e montane*, numero monografico di *Costruzioni*, n. 167, p. 2. Citato in INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., p. 149-150.

<sup>348</sup> *Ibidem*.

<sup>349</sup> MIRA, R. (2016), "Colonie di vacanza". In C. De Maria, a cura, *Fascismo e società italiana. Temi e parole-chiave*, pp. 141-148, BraDypUS, Bologna, p. 147.

<sup>350</sup> BALDUCCI, V. (2013). "Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960).", cit.

<sup>351</sup> MELIS, A. (1939). *Caratteri degli edifici: distribuzione, proporzionamento, organizzazione degli edifici*, cit., pp. 151-155.

In merito al linguaggio architettonico delle colonie fasciste esiste abbondante letteratura; per un approfondimento si segnala in particolare il già citato MUCELLI, E. (2009). *Colonie di vacanza italiane degli anni '30. Architetture per l'educazione del corpo e dello spirito*. Firenze: Alinea Editrice.



non solo finalizzata ad essere vista e ammirata dall'esterno, ma soprattutto funzionale alla sorveglianza interna: un'architettura che, come la definisce Foucault, si fa *operatore della trasformazione* dell'individuo.<sup>352</sup>

Come illustra bene Balducci, le colonie sono innanzitutto dei «dispositivi narrativi» volti a trasmettere al bambino i primi fondamenti dell'ideologia fascista; si tratta di strutture che puntano a veicolare un'immagine di modernità del regime: se da un lato si richiamano ai criteri delle costruzioni più innovative dal punto di vista sanitario, come l'articolazione in padiglioni, dall'altro evocano soprattutto l'immagine della fabbrica moderna, come la colonia di Marina di Massa, progettata da Vittorio Bonadè Bottino nel 1934 o a prodotti d'avanguardia della tecnologia, come ad esempio le prue di battelli o le ali di aereo presenti della colonia XXVIII ottobre di Cattolica, disegnata da Clemente Busiri Vici tra il 1934 e il 1937.<sup>353</sup>

Le realizzazioni architettoniche non mancano però di suscitare perplessità, anche tra gli esponenti del regime: ad esempio Starace, segretario del PNF, ritiene fuori luogo le colonie eccessivamente lussuose, che danno ai bambini ospiti un'immagine e delle aspettative lontane dalla realtà,<sup>354</sup> perplessi si mostrano a volte gli stessi architetti, come appare da questo passo di Enrico Tedeschi:

Gli architetti incaricati di queste costruzioni, si sono trovati di fronte ad un tema nuovo: la mancanza di esempi in questo genere di costruzioni, ed inoltre il continuo evolversi di quanto si riferisce all'igiene ed alla educazione dell'infanzia, avrebbero dovuto, dopo i primi tentativi, portare alla concezione di edifici schietti, sostanzialmente nuovi, logici e pratici come quelli che sorgono da precise seppur molteplici necessità. Non sempre questo è stato sentito; ed anche quando lo è stato, non sempre si è saputa trovare una espressione corrispondente. Alcuni, soprattutto fra i primi, hanno sentito la necessità di guardare indietro, troppo abituati a lavorare su schemi già noti per tentare di ricavare dalle nuove esigenze e dal nuovo spirito, forme nuove. Ciò ha prodotto alcuni edifici anacronistici, improntati alla vecchia edilizia ospedaliera; questa tendenza si può oggi però ritenere abbandonata. Adesso si vedono piuttosto delle costruzioni che sono o vogliono essere moderne. Molto spesso rispondono sufficientemente alle esigenze pratiche; di rado a quelle architettoniche. Infatti, se non mancano esempi di edifici realizzati con quella corrispondenza tra lo schema di vita e di espressione che è la base di una concezione organica, molti invece presentano una voluta originalità, priva di significato, e che va quasi sempre a scapito della funzionalità e dell'economia<sup>355</sup>

---

<sup>352</sup> FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, (trad. it. Sorvegliare e punire. Nascita della prigione, A. Tarchetti transl., Torino, Einaudi, 1993), p. 188.

<sup>353</sup> BALDUCCI, V. (2013). "Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960).", cit.

CRESTI, C. (2005). Colonie marine e montane negli anni del fascismo. *Popolazione e storia*, 1, 7-12.

<sup>354</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., pp. 148-150.

<sup>355</sup> TEDESCHI, E. (1935). "La colonia marina XXVIII ottobre della federazione dell'Urbe", *Architettura*, 6, 341-344.

A partire dal 1936, con l'*accelerazione autoritaria* del regime, in seno ai vertici del Partito fascista si afferma l'idea di separare nettamente le funzioni socio-assistenziali, da destinarsi completamente ad organizzazioni di carattere statale, da quelle *socio-politiche e formative*, da porsi esclusivamente in carico al Partito.<sup>356</sup>

Di conseguenza, si inizia ad insistere maggiormente sulle potenzialità politiche delle colonie, come elemento di coesione e “nazionalizzazione” dell'infanzia. Si riporta a tale proposito l'intervento del deputato Antonio Visco:

D'altra parte, se le Colonie non fossero dettate da necessità economiche, e sanitarie, esse si imporrebbero per la funzione educativa e politica che esplicano. Nei mesi estivi attraverso la vita in comune si cimentano vincoli di amicizia, di fratellanza, e si va sempre più formando quella unità morale, che è la forza e l'essenza della Nazione, in pace e in guerra. Se fosse possibile, dovrebbero mettersi insieme fanciulli di regioni diverse, così scomparirebbero gli ultimi residui di un regionalismo dovuto alla mancanza della conoscenza scambievolmente delle peculiari virtù che i cittadini di ogni regione italiana, e che ne superano i difetti; così il bambino sarebbe nazionalizzato automaticamente fin dai primi anni della sua vita.<sup>357</sup>

L'impostazione delle colonie italiane dell'epoca, così legate al regime autoritario al potere, presentano naturalmente notevoli differenze rispetto alla prospettiva di evoluzione in corso nell'Europa democratica del tempo; può essere interessante, a tale proposito, un breve raffronto tra due testi, uno italiano e l'altro francese.

Il primo, *Per le vigilatrici delle colonie climatiche* di Laura Marani Argnani, pubblicato nel 1939, è un *vademecum* ad uso del personale, nel quale si danno indicazioni operative per ciascuna giornata di colonia (per esempio, come fare l'appello alla partenza, come sorvegliare i pasti), accompagnato da una traccia precisa delle *conversazioni di cultura fascista* da presentare ai bambini, due volte al giorno: la figura del Duce, le colonie italiane in Africa, la nascita del regime, e così via.<sup>358</sup>

Il secondo, *La colonie de vacances éducative*, di George Berthier *et alii*, edito in Francia nel 1942, è un testo nel quale ci si interroga sul significato pedagogico della colonia<sup>359</sup> e si riflette sull'insieme dell'organizzazione, a partire dalle competenze richieste

---

<sup>356</sup> INAUDI, S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, cit., pp. 159-160.

<sup>357</sup> ATTI PARLAMENTARI, CAMERA DEI DEPUTATI, Discussioni, Tornata del 24.3.1936, *Discussione del disegno di legge: Stato di previsione della spesa del Ministero dell'Interno per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1936 al 30 giugno 1937*.

<sup>358</sup> MARANI ARGNANI, L. (1939). *Per le vigilatrici delle colonie climatiche*. Reggio Emilia: Grafiche Pedrini, pp. 3-4.

<sup>359</sup> GUERIN-DESJARDINS, J. (1942). “Les colonies de vacances, sont-elles éducatives? ”, pp. 13-23. In Berthier, G. *et alii*, *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.

agli educatori e ai direttori,<sup>360</sup> fino ai criteri di formazione dei gruppi.<sup>361</sup> Particolarmente significativa è la proposta di creare dei piccoli cerchi di discussione, per momenti di conversazione informale tra i bambini e il monitore: al contrario delle conversazioni previste nelle colonie fasciste, i *cercles de discussion* hanno carattere facoltativo e hanno la funzione di migliorare le relazioni nel gruppo.<sup>362</sup>

Le esigenze propagandistiche che appaiono evidenti nel documento italiano verranno meno in seguito alla caduta del regime autoritario; le questioni e le istanze pedagogiche manifestate nel testo francese diverranno oggetto di riflessione e di ispirazione nelle prime colonie dell'Italia democratica.

---

<sup>360</sup> LECLERCQ, P. (1942). "La formation des cadres de colonie de vacances", pp. 1-9. In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.

LEFEVRE, A. (1942). "Les moniteurs et la direction de la colonie", pp. 25-39. In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.

<sup>361</sup> MARTET, P. (1942). In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.

<sup>362</sup> RENAULT, M. (1942). "Le moniteur éveilleur d'esprit", pp. 219-233. In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.

## Capitolo 3

### Le colonie di vacanza nell'Italia del secondo dopoguerra

#### 3.1 Dal modello assistenziale al modello “parascolastico”

In questo capitolo, dopo avere proposto alcuni sintetici cenni sulle caratteristiche delle colonie nei primi decenni dello stato repubblicano e su un'esperienza specifica che costituisce un esempio degli sporadici ma preziosi tentativi di innovazione, ci focalizzeremo sul dibattito che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, ha ad oggetto il senso e il ruolo delle colonie di vacanza: tale riflessione ci condurrà, alla fine del capitolo, a prendere in considerazione una realtà dalle caratteristiche decisamente nuove: il soggiorno di vacanza.

Nei primi anni del dopoguerra, il principale attore nell'organizzazione delle colonie di vacanza è la Chiesa, che esplica la propria attività attraverso la Pontificia Opera di Assistenza, la quale nel 1952 ottiene la gestione quinquennale delle strutture dell'ex Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.); accanto alle istanze a sfondo terapeutico, pur presenti, le sue iniziative della P.O.A. presentano una chiara intenzione educativa, che ha al centro la formazione religiosa.<sup>1</sup>

Come scrive Franco Frabboni nel suo *Tempo libero infantile e colonie di vacanza* del 1971, fino alla fine degli anni Sessanta, se si eccettuano alcune eccezioni, costituite soprattutto dalle colonie gestite dai Ceméa<sup>2</sup> e da altre singole realtà, quale la colonia “Maria Luisa Berneri” realizzata da Giovanna Caleffi sulla quale torneremo tra poco, la colonia climatica si configura come un'esperienza che racchiude in sé notevoli elementi istituzionali propri della scuola, tra i quali la scissione tra i tempi destinati ai «riti etico - sociali della comunità» come l'alzabandiera e la ginnastica collettiva, e i tempi di «disintossicazione ludico-creativa», nei quali si può invece liberare la spontaneità dei bambini.

La colonia di quest'epoca si caratterizza ancora, continua l'autore, come una «struttura asilare verticale e chiusa», nettamente separata rispetto al territorio circostante,

---

<sup>1</sup> JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit.

<sup>2</sup> Si veda a tale proposito il capitolo 5.

con rigide gerarchie adulte che hanno il compito di definire a priori gli obiettivi e con suddivisioni della comunità dei bambini ospiti in porzioni «badate» da adulti.<sup>3</sup>

Particolarmente efficace dal punto di vista descrittivo è il ritratto che fa delle colonie dell'epoca un medico il quale, in occasione di un convegno tenutosi a Bologna nel 1970, narra del suo primo incontro professionale con queste realtà:

[...] padiglioni caratteristici e tra loro assomiglianti pur nella variazione, un mondo determinato dai cui confini è proibito uscire. Poi, le file ordinate di centinaia di bambini marcianti passivamente sulle note spente di canti senza interesse e l'attesa domenicale dei genitori con i loro fagottini dietro una rete di protezione al cortile antistante la colonia. [...] le immense camerate con i loro letti nudi e precari allineati l'uno accanto all'altro; i grandi refettori e gli scarsi servizi igienici...<sup>4</sup>

Va notato a questo proposito che, negli anni Cinquanta, le colonie climatiche sono ancora ritenute dominio dell'ambito sanitario e assistenziale; nella relazione di Agostino Gemelli al Congresso nazionale medico – pedagogico del 1953 leggiamo infatti:

Il medico è la spina dorsale della colonia e perciò egli ha sulle sue spalle una grande responsabilità. Gli educatori e le assistenti debbono rivolgersi al medico per avere indicazioni o consigli forniti sulla base dei dati di fatto che essi debbono presentare al medico. Egli è poi la spina dorsale della colonia perché questa ha per fine precipuo e fondamentale di rimettere i suoi giovani ospiti in condizioni fisiologiche sufficienti per poter affrontare la vita; la Colonia deve mettere il ragazzo in condizioni di ritornare alla scuola in condizioni fisiche (sic.) tali da poter trarre profitto dall'insegnamento [...]<sup>5</sup>

Nel passo appena proposto, appare con evidenza un tratto sul quale torneremo in seguito: il ruolo, che potremmo definire ancillare delle colonie e del tempo libero nei confronti della scuola: le vacanze in colonia sono infatti viste come momento di preparazione – meramente fisica - del bambino e dell'adolescente, in vista di un proficuo rientro a scuola.

In una monografia del 1959, Salvatore Collari, docente di clinica tisiologica all'Università di Roma, interamente dedicata alle colonie, scrive:

È, pertanto, necessario che le colonie estive, dalle varie Istituzioni e dagli Enti che le organizzano (e anche dalle famiglie), vengano considerate nel loro reale significato assistenziale, igienico e profilattico, medico e sociale, e cioè “colonie di salute” per coloro

---

<sup>3</sup> FRABBONI F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza* cit., pp. 97 e ss.

<sup>4</sup> LOPERFIDO, E. (1970 ?). In Provincia di Bologna. *Atti del convegno La funzione dell'Ente locale ed il servizio sociale ed educativo della casa di vacanza. Bologna, 28 Febbraio-1 Marzo 1970*. Bologna: Provincia di Bologna.

<sup>5</sup> GEMELLI, A. (1953). “Ciò che è necessario per la preparazione del personale delle colonie”, pp. 7-14. *Atti del Congresso nazionale medico pedagogico. V congresso dei medici. I dei pedagogisti. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Pontificia Opera di Assistenza in Italia.

che maggiormente ne hanno bisogno, senza particolari finalità terapeutiche, ma anche senza allettanti esclusive prospettive di gratuita villeggiatura.<sup>6</sup>

All'interno di questi caratteri generali delle colonie, Frabboni individua due tipologie distinte, che corrispondono a due fasi successive dello sviluppo di queste esperienze in Italia; sia l'una che l'altra, va precisato sin d'ora, mantengono una matrice comune.<sup>7</sup>

### **Il modello assistenziale**

Dalle origini sino agli anni Cinquanta del Novecento le colonie hanno finalità dichiaratamente «etico-curative»: come si è visto nel capitolo 3, in esse prevale l'accento sulla sfera fisica e sui suoi bisogni; il ruolo di guida è affidato al personale sanitario, che si prende cura di problemi quali la denutrizione e le difficoltà respiratorie; altre figure chiave sono quelle del direttore e del cappellano.

L'avvento del fascismo non determina cambiamenti in questa impostazione, aggiungendo però alle funzioni già presenti quella di diffondere un'immagine positiva del regime e di formare i bambini a uno spirito di totale obbedienza allo stato totalitario.<sup>8</sup>

### **Il modello “parascolastico”**

A partire dagli anni Cinquanta, continua Frabboni, nelle colonie si verifica un incremento di eterogeneità tra i bambini accolti, a causa dell'intensa immigrazione verso le città, dell'aumento dell'occupazione della donna e delle grandi chiusure aziendali per ferie durante il mese di agosto.<sup>9</sup>

Le colonie, spiega l'autore, non sono più rivolte esclusivamente ai meno abbienti e ai più gracili, ma si indirizzano progressivamente ad una popolazione eterogenea per livello economico e culturale; in quel periodo aumentano anche gli enti che si occupano della loro organizzazione, in particolare le grandi aziende.

Per rispondere alle richieste di un'utenza più varia, in un'epoca in cui si è ormai attenuata l'emergenza sanitaria e nutrizionale, le colonie cercano di aprirsi verso le

---

<sup>6</sup> COLLARI, S. (1959). *Le colonie climatiche. L'assistenza climatica all'infanzia nel quadro della moderna medicina preventiva*. Roma: Istituto di Medicina Sociale, p. 20.

<sup>7</sup> FRABBONI F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza* cit., pp. 97 e ss.

<sup>8</sup> Si veda il par. 2.6.

<sup>9</sup> Per l'importanza, anche in epoche precedenti, dell'afflusso di popolazione verso i centri urbani si veda il par. 2.1.2.

emergenti istanze di socializzazione, di crescita intellettuale e di fruizione estetica: rimane però, osserva l'autore, al pari che nelle colonie di tipo assistenziale, un'impostazione decisamente autoritaria, nella quale è costante la richiesta più o meno esplicita di conformarsi a modelli di comportamento ben definiti.

Aumenta progressivamente il rilievo attribuito agli obiettivi di distensione e ricreazione, attraverso la proposta di una ricca trama di attività giornaliere per tenere in qualche modo "occupate" le squadre.

Anche questo secondo modello, che pur in apparenza si presenta come più attento ai bisogni non solo fisici del bambino, ripropone in realtà secondo Frabboni delle «squallide sequenze di strutture inglobanti e isolanti», nelle quali la libertà e la democrazia si riducono alla mera fruizione di attività già decise in partenza, secondo uno schema tipico della scuola dell'epoca, definita come istituzione che porta all'«atrofizzazione dell'originalità del bambino».<sup>10</sup>

Nell'ambito delle colonie, il campo è conteso in quegli anni tra due grandi aree: quella delle colonie di ispirazione cattolica e quella delle organizzazioni laiche.

Le prime, pur accogliendo un certo «puerocentrismo» di matrice deweyana, subordina le attività all'accettazione di una serie di norme, quali l'obbedienza, e valori, come l'esaltazione dell'integrità morale, la puntualità, il silenzio, l'ordine.<sup>11</sup>

Le gestioni laiche, pur essendo maggiormente orientate verso la dimensione soggettiva e spontanea del bambino, sono anch'esse soggette alla modalità asilare, con la rigida osservanza di norme e gerarchie (ad esempio, con una sorta di "culto" dell'orario).

Il modello parascolastico, conclude Frabboni, presenta dunque caratteri analoghi a quelle del modello assistenziale: si tratta sempre di esperienze rigidamente controllate dagli adulti, caratterizzate da una costante richiesta di adeguamento alla dimensione collettiva, da una netta separazione tra i sessi e dall'isolamento dal contesto esterno, con scarse uscite e assenza di informazioni sul territorio ospitante.

Nelle iniziative di tipo parascolastico permane una decisa impronta custodialistica: i bambini non vengono mai lasciati soli, ma sono sempre seguiti dallo sguardo degli adulti, che si pongono nei confronti degli ospiti con un atteggiamento di indiscussa autorità; i gruppi di bambini – o meglio, le squadre – rappresentano nuclei a sé stanti, senza alcun dialogo o contaminazione con le altre micro-comunità della colonia.

---

<sup>10</sup> FRABBONI F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza* cit., pp. 97 e ss.

<sup>11</sup> Ivi, p. 134.

### 3.1.1 Un'interessante eccezione: la colonia "Maria Luisa Berneri"

Nel panorama alquanto conservatore delle colonie di vacanza italiane dei primi anni del dopoguerra, si registrano alcune rare esperienze che rivelano il tentativo di innovare profondamente l'impostazione delle vacanze per minori.

Accanto alle ben note iniziative Ceméa, che saranno oggetto di trattazione nel capitolo 6, riteniamo interessante ricordare, sia pure solo con un sintetico cenno, la colonia estiva realizzata a Sorrento a partire dal 1951 sino al 1957 da Giovanna Caleffi (1897-1962), il cui rilevante profilo è tratteggiato con efficacia da Tiziana Pironi.<sup>12</sup>

Emiliana di nascita, Caleffi è una figura di primo piano nell'ambito del movimento anarchico italiano: la sua vita avventurosa per necessità la vede esule in Francia negli anni del fascismo e poi confinata nel 1941 in Campania dopo un periodo di prigionia in Germania.

La sua idea di società è espressa attraverso la rivista "Rivoluzione libertaria" da lei fondata nel 1944 con Cesare Zaccaria - amico del marito, anarchico assassinato in Spagna nel 1937 -; nel 1946 crea con "Volontà", della quale resterà direttrice fino alla morte: rivista - al pari della precedente - con un rilevante carattere pedagogico, di ispirazione libertaria, ma aperta a una pluralità di autorevoli voci, quale quella di Gaetano Salvemini - figura importante nella formazione di Caleffi - , Lamberto Borghi, Danilo Dolci, Aldo Capitini, fino al contributo di Margherita Zoebeli, fondatrice del Centro educativo italo - svizzero.<sup>13</sup>

Giovanna Caleffi, ispirata da alcune colonie anarchiche sorte in quegli anni in Toscana e in Romagna, decide di attivarsi per realizzare un progetto sperimentale, con l'obiettivo di attuare un'educazione alla libertà in un contesto di tipo comunitario, evitando però di indottrinare i bambini secondo una determinata prospettiva ideologica.

La colonia, con il nome di "Casa Serena M. L. Berneri", in ricordo della figlia di Giovanna Caleffi, prematuramente scomparsa, inizia l'attività nell'estate del 1951, in base a un progetto educativo redatto con il contributo di Lamberto Borghi, Margherita Zoebeli e Riccardo Bauer; l'edificio che la ospita è la casa di Zaccaria, disegnata dall'autore del

---

<sup>12</sup> PIRONI, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci, pp. 113 e ss.

<sup>13</sup> Ivi, p. 123.



progetto dello stabilimento Olivetti di Pozzuoli.<sup>14</sup> Già nella prima estate la colonia ospita, per turni di un mese, tre piccoli gruppi costituiti da 13-15 bambini, provenienti da varie regioni e di età compresa tra i 6 e i 12 anni, seguiti da personale volontario; a differenza di ciò che accade nella quasi totalità delle colonie italiane dell'epoca, i gruppi sono misti, sia per genere sia per luogo di residenza.

L'intenzione di Caleffi è quella di proporre ai bambini un'esperienza in un contesto privo di gerarchie e senza intenti di adesione a precise visioni del mondo, come spiega in questo breve passo, nel quale appare evidente la sua grande coerenza di pensiero:

Non vogliamo in nessun modo catechizzare i ragazzi, anche se sappiamo che essi sono catechizzati nelle scuole o in altri luoghi. O si ha fiducia nella libertà e la si mette in atto con tutti i rischi che essa presenta o non si ha fiducia ed allora bisogna restringerla o darla con il contagocce ed allora hanno ragione tutti coloro che credono nell'autorità.<sup>15</sup>

L'esperienza è poi ripetuta con una nuova colonia, dal nome Casa-Comunità "Maria Luisa Berneri", che Caleffi realizza nel 1960 a Ronchi di Massa in Toscana, con l'idea di realizzare un centro permanente di approfondimento della pedagogia della libertà; questa nuova iniziativa si interrompe però con la scomparsa di Giovanna Caleffi avvenuta due anni dopo.

Prima di esaminare le idee e le proposte che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, saranno alla base della nascita del "soggiorno di vacanza", è necessario proporre alcuni cenni, necessariamente sintetici e senza alcuna pretesa di esaustività, riguardanti la riflessione pedagogica di quegli anni sul rapporto tra ambito scolastico ed extrascolastico.

### **3.2 La dialettica tra scuola ed extrascuola**

Nel secondo dopoguerra, grazie allo sviluppo economico che accompagna la ricostruzione, si verifica una grande espansione del sistema scolastico, dovuto sia all'incremento della domanda di formazione, sia alla maggiore quantità di risorse che contribuiscono a rafforzare la scuola repubblicana.

---

<sup>14</sup> Ivi, pp. 138-139.

<sup>15</sup> CALEFFI BERNERI, G. (1954). Lettera a Carmelo Cimino (Napoli, 28 aprile 1954), in *Carte di Giovanna Caleffi Berneri*, Archivio Famiglia Berneri - Aurelio Chessa, Fondo Serge Senninger. Citato in PIRONI, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, cit., p. 144.

L'ambito extrascolastico conosce anch'esso una fase di notevole ampliamento, ma – come attesta la sua stessa denominazione, che rimanda a qualcosa di "altro" rispetto alla scuola –, questa dimensione rimane confinata a un ruolo decisamente subordinato rispetto all'istituzione scolastica, la quale nei primi decenni del dopoguerra gode di prestigio e consenso sociale.<sup>16</sup>

Fino agli anni Settanta del Novecento il sistema formativo è fortemente «scuolacentrico», con la conseguente netta prevalenza dell'istituzione scolastica rispetto al dominio dell'extrascolastico, relegato ad un ruolo di minore importanza.<sup>17</sup>

Questa impostazione, afferma Cesare Scurati riprendendo il pensiero di Vincenzo Cesario, ha la tendenza ad istituzionalizzare una netta separazione tra il momento dell'accumulazione del sapere e quello della sua utilizzazione, determinando una pericolosa cesura nel *continuum* vitale della persona; del resto la scuola, continua Scurati, produce un «divario incolmabile fra il ridotto mondo delle cose scolastiche e l'ampiezza di respiro della personalità giovanile in libero e diretto contatto con le ricchezze e la multilateralità della cultura esistente al di fuori delle mura scolastiche».<sup>18</sup>

Tra il 1945 e la fine degli anni Sessanta gli spazi dell'extrascuola si amplificano e si articolano sempre più: basti qui ricordare il mondo dell'associazionismo, l'animazione socio-culturale, le istituzioni a carattere educativo - assistenziale, la televisione e il cinema; anche l'editoria per ragazzi acquista nuovo impulso e anche musei e biblioteche iniziano ad assumersi un ruolo educativo sino ad allora poco esplorato.<sup>19</sup>

Negli anni della Guerra Fredda, anche l'extrascolastico vive quella polarizzazione conflittuale – che investe l'intera società – tra una visione del mondo di stampo liberale, capitalista e occidentale da un lato e dall'altro una ideologia socialista che guarda a Est, con una conseguente conflittualità tra gli attori che si spartiscono il terreno delle proposte

---

<sup>16</sup> ZAGO, G. (2017). "Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio", pp. 9-14. In Zago, G., a cura, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: FrancoAngeli.

Un'efficace definizione generale di educazione extrascolastica è quella proposta da Riccardo Massa: «l'educazione extrascolastica risulterebbe comprensiva di tutto quello che avviene, a qualunque titolo e in qualunque modo, al di fuori della scuola. Questo in effetti è uno dei primi significati, il più generico, che è possibile trovare nel discorso pedagogico a proposito dell'educazione extrascolastica.

MASSA, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia, p. 4.

<sup>17</sup> CESAREO, V. (1976). *Sociologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>18</sup> SCURATI, C. (1986). "Scolastico ed extrascolastico", pp. 35-54. In Scurati, C., a cura, *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola, p. 40.

<sup>19</sup> ZAGO, G. (2017). "Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio" pp. 9-14. In Zago, G., a cura, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: FrancoAngeli.

Sull'evoluzione del concetto di museo e in particolare sul passaggio dal museo come realtà aristocratica, misteriosa e celata ai più al museo che considera i visitatori come sua parte essenziale si veda ZUCCOLI, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior.

per il tempo libero.<sup>20</sup>

Alla fine degli anni Sessanta la situazione cambia: la scuola perde il suo ruolo di indiscusso prestigio e inizia ad essere guardata con una diffidenza che sfocerà, con la contestazione, nelle istanze di descolarizzazione, volte alla radicale trasformazione, se non allo smantellamento, di un'istituzione considerata come asservita agli interessi della classe dominante<sup>21</sup>.

La crisi del «modello scuolacentrico» sollecita il dibattito, in ambito pedagogico, sul rapporto tra la scuola e le altre agenzie educative; una particolare attenzione viene rivolta al tempo libero, quale dimensione a suo modo emergente nella società dell'epoca; accanto a chi sostiene ancora il primato della scuola, giustificandolo con nuove motivazioni, si profilano posizioni che rivendicano per l'ambito extrascolastico una nuova considerazione dal punto di vista educativo.

Si ritiene ora importante proporre alcune delle principali argomentazioni addotte nell'ambito della riflessione sul rapporto tra scuola ed extrascuola, considerazioni direttamente connesse al ripensamento del ruolo del tempo libero, del quale si tratterà nelle pagine immediatamente successive.

Chi è a favore del «primato dello scolastico» afferma che solo la scuola è garante di un apprendimento «realmente cognitivo», basato sull'acquisizione linguaggi predisposti dalla cultura per «conoscere, interpretare, classificare e trasformare gli eventi»; secondo questo punto di vista, proprio della prospettiva strutturalista,<sup>22</sup> solo la scuola permette di formare alla relazione tra simboli e oggetti, segno e cosa, simbolo e azione, rapporto che è la caratteristica basilare delle culture evolute.<sup>23</sup>

Anche nell'ambito di una prospettiva marxista, la scuola ha un ruolo importante in quanto «costruzione intenzionale di una personalità ideale» educata all'oggettività;<sup>24</sup> come afferma Antonio Gramsci, si tratta di una lotta rigorosa contro tutto ciò che è abitudine, diletterismo, improvvisazione<sup>25</sup>

Voi è poi un'altra posizione, ricorda Scurati, secondo la quale la scuola ha valore come luogo di educazione alla critica dei messaggi proposti dalla «scuola parallela»

---

<sup>20</sup> ZAGO, G. (2017). "Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio", cit.

<sup>21</sup> Si veda ILLICH, I., cit.

<sup>22</sup> BRUNER, J. (1977). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.

<sup>23</sup> SCURATI, C. (1986). "Scolastico ed extrascolastico", cit., p. 42.

<sup>24</sup> Ivi, p. 44.

<sup>25</sup> GRAMSCI, A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

costituita dai mass media e dal proselitismo dei partiti politici e dalle organizzazioni culturali.<sup>26</sup>

Accanto a queste posizioni che sottolineano la primaria importanza della scuola, vi è chi sostiene la preminenza dell'extrascolastico, affermando che l'insegnamento da parte di un singolo docente, tipico del contesto scolastico, è fortemente condizionante.

In realtà, osserva l'autore appena citato, anche i luoghi di formazione extrascolastica possono essere altrettanto – se non ancor più – condizionanti; gli apprendimenti nel contesto extrascolastico hanno fra l'altro un carattere «casuale, non procedurale, superficiale» e anche soggetto alle diverse provenienze sociali e culturali: l'apprendimento extrascolastico costituisce dunque, secondo Scurati, «una forma naturalistica di apprendimento con tutto quanto di inefficiente, disorganico ed aleatorio questo comporta».<sup>27</sup>

La contrapposizione tra i due ambiti si rivela però poco funzionale: può essere invece feconda una loro «reciproca ibridazione e correzione», realizzando un trasferimento degli elementi positivi dall'uno all'altro e viceversa. L'extrascolastico può infatti trasmettere all'ambito scolastico una maggiore autenticità nelle relazioni, il rilievo attribuito alla motivazione, un approccio meno vincolato da norme burocratiche e formalità; la scuola, a sua volta, può arricchire la dimensione extrascolastica con un maggior rigore culturale, un punto di vista storico e scientifico sulla vita e lo sviluppo consapevole delle capacità critiche.<sup>28</sup>

Secondo Scurati, pertanto, «scolastico ed extrascolastico sono due “modi” distinti ma non contrapposti di realizzare l'educativo in una continuità che li lascia entrambi sussistere nella loro giustificazione storica, istituzionale e metodologica». Si tratta, afferma l'autore, di riconoscere che la scuola, pur non rappresentando *in toto* l'educazione e sebbene necessiti di essere trasformata, è un'istituzione ineliminabile, in quanto rappresenta il contesto nel quale può essere promosso lo sviluppo di ogni dimensione dell'essere umano attraverso l'esercizio dell'attività intellettuale. L'ambito scolastico rimane dunque il «mondo della riflessione, del distanziamento relativo, dell'acquisizione strumentale e strutturale» e l'extrascolastico resta «il mondo proprio del completamento vitale e personale». Scolastico

---

<sup>26</sup> SCURATI, C. (1986). “Scolastico ed extrascolastico”, cit., pp. 45-46.

PORCHER, L. (1974). *L'école parallèle - Enseignement et pédagogie*. Paris: Armand Colin.

<sup>27</sup> SCURATI, C. (1986). “Scolastico ed extrascolastico”, cit., p. 47.

<sup>28</sup> Ivi, p. 48.

ed extrascolastico possono dunque ben integrarsi, a patto che si eviti la duplicazione degli stili di uno nell'altro.<sup>29</sup>

Direttamente legata a una rivalutazione della dimensione esterna alle mura scolastiche, vi è la riflessione sul ruolo del tempo libero, il quale si pone come tempo opposto a quello dell'obbligo e dunque "altro" rispetto all'attività lavorativa e scolastica.

Se, a partire dalla rivoluzione industriale, era dominante l'immagine dell'*homo faber*, che poneva al proprio centro il lavoro e la produttività, con accenti di ispirazione romantica caratterizzati da fatica, impegno ed eroismo, a partire dal dopoguerra, ricorda Scurati richiamando un concetto di Johan Huizinga, si diffonde l'*homo ludens*, orientato all'autorealizzazione, alla soggettività e alla «libera fruizione» del suo essere nel mondo.<sup>30</sup>

Questo nuovo accento posto sulla dimensione soggettiva dell'essere umano, teso a sperimentare sempre più quanto offre la realtà, invita, dal punto di vista pedagogico, a ipotizzare una intenzionalità formativa per il tempo libero, abbandonando una concezione individualistica e casuale di questo spazio di libertà, per accedere a una sua visione organizzata e strutturata.

Bisogna però evitare, avverte Scurati, che tale intenzione si risolva in un processo tale da rendere l'individuo passivo e alienato, magari oggetto ancora una volta di una mercificazione del proprio tempo.<sup>31</sup> L'autore si richiama quindi al concetto di animazione, con il suo carattere emancipatorio e democratico: essa può venire considerata come un'attività che aiuta a far agire l'uomo al livello più alto delle sue possibilità; rappresenta «un modo nuovo di educare e insegnare» che si caratterizza per «il sostegno e il potenziamento del protagonismo, della partecipazione, della corresponsabilità, dell'acquisizione scientifica e critica della cultura» e si sostanzia in un vero e proprio «stile» pedagogico che vede al centro «un'opera di coscientizzazione di potenzialità esistenti ed operanti ma non comprese appieno».<sup>32</sup>

L'autore indica, al termine della sua disamina, nello scoutismo la «metodologia educativa esemplare per il tempo libero», per le sue caratteristiche di promozione dello spirito di gruppo, di un rapporto diretto con la natura, dell'assunzione di responsabilità in

---

<sup>29</sup> Ivi, p. 49.

Scurati si richiama fra l'altro al pensiero di Sergej Hesse: si veda HESSE, S. (1923). *Filosofische Zàklady Pedagogikv.* (trad. it. *Fondamenti filosofici della pedagogia.* Armando, Roma, 1961).

<sup>30</sup> SCURATI, C. (1986). "Scolastico ed extrascolastico" cit., pp. 171-172.

HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens.* (trad. it. *Homo ludens*, C. von Schendel transl., Torino, Einaudi, 1964).

<sup>31</sup> SCURATI, C. (1986). "Scolastico ed extrascolastico", cit. pp. 182 e ss.

<sup>32</sup> *Ibidem.*

un contesto controllato, di sviluppo dell'autonomia e della indipendenza, di occasione per sperimentare una vita di comunità, per la capacità di armonizzazione spontanea di gioco e realtà.<sup>33</sup>

### 3.3 Verso un nuova idea di colonia: il “soggiorno di vacanza”

Negli anni Sessanta le colonie rimangono un'importante realtà, nella quale l'allora ricco *welfare* delle grandi aziende pubbliche e private ha una parte di grande rilievo, ma lo sfondo è tuttavia in trasformazione. Da un lato, il miglioramento del tenore di vita consente ai genitori di organizzare autonomamente le vacanze per sé e i propri figli; nel contempo, la messa in discussione dell'approccio scolastico tradizionale e autoritario si estende anche al mondo delle colonie, concretandosi in una complessiva crisi del loro modello.<sup>34</sup>

Si avvia così un lento ma progressivo decremento di queste realizzazioni, che appare anche dai dati ISTAT riportati negli atti del *Seminario nazionale di studio sui soggiorni di vacanza*, svoltosi a Perugia tra il 28 e il 30 marzo 1972: se nel 1959 le colonie con pernottamento erano 2519, con un totale di 729.037 ospiti, nel 1968 i soggiorni sono 2169, con complessivi 609.621 bambini accolti.<sup>35</sup>

Alla fine degli anni Sessanta queste ragioni, unite al dibattito in ambito pedagogico sopra ricordato, portano alla progressiva e radicale trasformazione della colonia che diviene, da luogo autoritario e omologante, uno spazio alternativo, particolarmente favorevole alla sperimentazione di nuove idee educative: è la nascita del "soggiorno di vacanza".<sup>36</sup>

La sorgente idea di una forma di soggiorno alternativa alla colonia si incontra con il processo di democratizzazione delle agenzie educative e di rinnovamento della scuola: il nuovo soggiorno viene visto come luogo in grado di opporsi alla supremazia delle agenzie educative tradizionali rappresentate dalla famiglia e dalla scuola; all'erede della colonia è

---

<sup>33</sup> Ivi, p. 184.

<sup>34</sup> FARRI, P. L. (1987). "Introduzione", pp. 7-14. In Farri., P. L., a cura, *Il soggiorno di vacanza*. Bergamo: Juvenilia.

<sup>35</sup> TORRI, V. (1973). "I soggiorni di vacanza: aspetti giuridico-amministrativi". In C.I.G.I., *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppegno & C. s.a.s..

<sup>36</sup> FARRI, P. L. (1987). "Introduzione", cit.

attribuito il ruolo di «zona libera», nella quale, attraverso l'animazione, «innescare nel bambino il dubbio nei confronti dell'unilateralità del vissuto curricolare».<sup>37</sup>

Il tempo libero, come si è ricordato nel precedente paragrafo, con le sue attività ricreative e l'influenza esercitata dai sempre più diffusi mass media, ha assunto negli anni del dopoguerra una valenza sempre più propriamente formativa, tale da costituire un vero e proprio *curriculum* «nascosto», totalmente altro rispetto all'attività scolastica ordinaria.<sup>38</sup>

È dunque necessario, osserva Pier Luigi Farri, considerare nella sua globalità questo «sistema formativo allargato», dotandolo di intenzionalità pedagogica in grado di realizzarne la potenzialità; è opportuno dunque riflettervi in termini progettuali, individuando obiettivi espliciti, partecipati e controllabili.

All'interno di questo sistema formativo integrato, il soggiorno si presenta come un'agenzia educativa preziosa, unica e insostituibile, per le sue caratteristiche di residenzialità e di esperienza vissuta in un «tempo totale» in un contesto geograficamente estraneo all'ambiente di provenienza degli ospiti.<sup>39</sup>

### 3.4 Gli Atti del Seminario di Perugia del 1972

Si ritiene particolarmente interessante soffermarsi ora sugli Atti del Seminario nazionale di studio sui soggiorni di vacanza, svoltosi a Perugia tra il 28 e il 30 marzo 1972:<sup>40</sup> si tratta di un testo che documenta con efficacia la riflessione prima accennata sul rapporto tra educazione scolastica, extrascolastica e tempo libero in corso in quegli anni e che, soprattutto, mostra le istanze che sono alla base del “soggiorno di vacanza”.

Il principale promotore del Seminario è il Comitato Italiano per il Gioco infantile, il quale nel 1967 aveva redatto la “Carta dei diritti del fanciullo al gioco e al lavoro”, testo che, con più di vent'anni di anticipo rispetto alla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, dichiarava il bisogno del bambino di avere adeguate relazioni umane e spazi, tempi, materiali e strumenti appropriati alla sua età e alle sue condizioni fisiche e psichiche.<sup>41</sup>

Gli altri due promotori del citato Seminario sono l'Amministrazione Aiuti

---

<sup>37</sup> GUERRA, L. (1987). “Presentazione”, pp. 5-6. In Farri., P. L., a cura, *Il soggiorno di vacanza*, cit..

<sup>38</sup> FARRI., P. L. (1987). a cura, *Il soggiorno di vacanza*, cit., pp. 17 e ss.

<sup>39</sup> FARRI., P. L. (1987). “Introduzione”, cit..

<sup>40</sup> C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

<sup>41</sup> MARZARIO, M. (2014). *Rileggendo la Carta dei diritti del fanciullo al gioco e al lavoro*. <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=41977&>

Internazionali (A.A.I.), ente che ha compiti di cura dello sviluppo delle attività assistenziali e l'Istituto di Igiene dell'Università di Perugia.

Obiettivo degli organizzatori del Seminario è quello di analizzare la situazione esistente ed elaborare proposte da indirizzare ai governi delle Regioni, enti che proprio in quel periodo stanno acquisendo le competenze in materia di colonie, in seguito all'entrata in vigore della Legge 281/1970 che ha dato avvio all'attività di queste entità territoriali di rango costituzionale.<sup>42</sup>

La situazione delle colonie di vacanza dell'epoca è, secondo i relatori – tra i quali figura il più volte citato Franco Frabboni - profondamente negativa: la colonia tradizionale appare una roccaforte di conservazione, nella quale prevale la dimensione della segregazione ed un approccio autoritario,<sup>43</sup> con «ordini impartiti a suon di fischietto»<sup>44</sup> e costituisce una comunità totalizzante con rigide gerarchie adulte; in essa si pone ancora l'enfasi sulle disposizioni mediche e amministrative, in un quadro caratterizzato da una disciplina ostinata e dall'annullamento nella squadra dell'individualità del bambino; il risultato è dunque un «fallimento pedagogico».

L'attenzione del Seminario si focalizza in particolare sulla colonia come forma di educazione extrascolastica: anche in questa sede si muove la decisa critica al modello che attribuisce alla scuola un ruolo di indiscussa egemonia. Franco Frabboni, nella sua relazione, ripropone l'accusa all'istituzione scolastica, che vede come soggetto che «mutila vistosamente» gli spazi del tempo libero extracurricolare: il progressivo incremento dei compiti a casa e lo sviluppo di dispositivi quali il doposcuola hanno l'effetto, secondo il relatore, di limitare ulteriormente l'ambito di libertà di scelte del bambino, precludendo spazi di potenziale autonomia, socializzazione e creatività, determinando quindi un'innaturale «unidimensionalità» dell'esperienza infantile.

In questo sistema così dominato dalla scuola, la vacanza è relegata ad un ruolo marginale, al pari del tempo libero quotidiano: privata di ogni funzione educativa, essa è ridotta un'area di esperienza subordinata, a spazio di «riossigenazione» da un “vissuto” scolastico caratterizzato da un apprendimento passivo nel silenzio e nella rigida postura

---

<sup>42</sup> SEPPILLI, A. (1973). “Presentazione”, p. v. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*, cit.

<sup>43</sup> COLUCCI, L. e PEREGO, D. (1973). “Documento base”, pp. 55-60. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*, cit.

<sup>44</sup> LAMA E., OLIVETTI A., (1973). “Gentile Amica, caro Amico...”, pp. III-IV. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*, cit.



imposta dai banchi.<sup>45</sup>

Al di là della desolante situazione esistente, i partecipanti al Seminario ritengono però la colonia un'idea ricca di potenzialità, che può trasformarsi in contesto prezioso per lo sviluppo personale e sociale del bambino, in grado di esercitare un impatto notevole, anche in virtù dell'importanza rilevante che le colonie mantengono in quegli anni dal punto di vista numerico: nel 1968, ad esempio, il 12% della popolazione scolastica vive una simile esperienza.<sup>46</sup> Viene dunque proposta un'idea rinnovata di colonia, a partire dall'introduzione del nuovo termine di "soggiorno di vacanza", per segnare una cesura davvero netta rispetto alle precedenti realtà e allo stigma che ne accompagnava gli ospiti: il nuovo vocabolo, nelle intenzioni del Seminario, contrassegnerà un'esperienza aperta ai bambini di ogni condizione, in una concezione democratica delle vacanze.

Il soggiorno, che cerca un proprio spazio tra i servizi educativi e sociali, oggetto in quegli anni di un globale ripensamento, si propone come una realtà in grado di offrire al bambino un'esperienza di socializzazione e di arricchimento personale, in un contesto di valori alternativi a quelli proposti dalla società dei consumi:<sup>47</sup> esso è immaginato come luogo privilegiato nel quale apprendere i principi di vita democratica, in un ambiente nel quale è praticato il rispetto e l'amore verso il prossimo e la natura.<sup>48</sup>

Anche sulla scorta delle varie esperienze concrete e dei contributi teorici presentati nel corso delle sessioni, le proposte conclusive del Seminario propongono numerose innovazioni:<sup>49</sup> i cambiamenti auspicati riguardano innanzitutto una rimodulazione degli spazi e dei tempi.

---

<sup>45</sup> FRABBONI, F. (1973). "Colonia di vacanza e rinnovamento delle istituzioni educative", pp. 15-32. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

<sup>46</sup> TORRI, V. (1973). "I soggiorni di vacanza: aspetti giuridico amministrativi", pp. 9.14. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

<sup>47</sup> TORRI, V. (1973). "I soggiorni di vacanza: aspetti giuridico amministrativi", cit.

<sup>48</sup> LAMA E., OLIVETTI A. (1973). "Gentile Amica, caro Amico,...", cit.

<sup>49</sup> Si veda, a titolo di esempio, Gruppo direttori delle colonie estive del Comune di Mirandola. (1973). "Appunti per una discussione sulle colonie estive del comprensorio della Bassa Pianura Modenese", pp. 145-147. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

Per quanto concerne il primo aspetto, si propone una nuova articolazione degli ambienti interni ed esterni, che devono essere funzionali alla sperimentazione di un'ampia gamma di attività espressive e manipolative; valore centrale nella progettazione del soggiorno è il rispetto e la valorizzazione del singolo: da ciò consegue l'idea di un adeguamento degli edifici, con la riduzione degli spazi, idonei ad accogliere gruppi ristretti ad un massimo di 10 bambini, in modo da eliminare le tradizionali condizioni massificanti.<sup>50</sup> Per quanto riguarda invece i tempi, se ne delinea una diversa e più sfumata scansione, caratterizzata da ritmi di vita più individuali e sfumati; vengono poi proposte la sveglia naturale e individualizzata, una fruizione più libera e autonoma degli spazi nei vari momenti della giornata, la possibile scelta del tempo e del luogo del riposo pomeridiano, attività, quest'ultima, sino ad allora imposta nei modi e nella durata.<sup>51</sup>

Quanto alla dimensione sociale interna al soggiorno, essa viene immaginata come un'esperienza comunitaria, caratterizzata da forme di autogoverno e autogestione che coinvolgano ragazzi e adulti; interessante è anche l'atteggiamento di apertura nei confronti delle famiglie, con la proposta di invitare i genitori a contribuire al progetto educativo e al monitoraggio dei risultati, anche attraverso assemblee, utili a renderli fra l'altro partecipi della portata di novità rappresentata dai soggiorni.<sup>52</sup>

Anche le attività sono oggetto di profondo ripensamento: si prevedono esperienze in genere ignorate dalla scuola, quali ad esempio il movimento in ampi spazi, la costruzione di capanne e di strumenti musicali, drammatizzazioni con burattini, da realizzarsi con la guida di un personale non più formato alla sorveglianza, ma partecipe e propositivo; fondamentale è poi il rapporto con il territorio ospitante: si afferma la necessità di passare dall'approccio tipico delle colonie tradizionali, recintate e impermeabili verso l'esterno, a un atteggiamento di grande apertura, curiosità e scambio con l'ambiente naturale, sociale e culturale circostante. Si immaginano infine percorsi di scoperta diretta della realtà socioculturale, anche con animazione delle comunità locali, allo scopo di ammorbidire, agli occhi della popolazione, il carattere monolitico e istituzionale del soggiorno.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> COLUCCI, L., PEREGO, D. (1973). "Documento base", cit.

<sup>51</sup> C.I.G.I. (1973). "Relazioni dei gruppi di lavoro sugli aspetti socio-pedagogici", pp. 68-71. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*, cit.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> ANSANI M., BARONCELLI, C. (1973). "Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero", pp. 75-79. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*, cit.

Le proposte del Seminario, con il loro rispetto per il bambino globale, la loro attenzione alle singole individualità nella progettazione di tempi e spazi e nell'offerta delle attività - principi pedagogici già noti ma sino ad allora scarsamente attuati anche in ambito scolastico -, costituiscono la sintesi di quegli obiettivi che caratterizzeranno, almeno a livello di principio, le numerose esperienze di soggiorni per minori dei decenni successivi.

## Capitolo 4

### Il caso Fiat (1968-1990)

#### 4.1 Le colonie Fiat: cenni storici

##### 4.1.1. Dal 1924 al 1945

La storia delle colonie Fiat inizia nel 1924 quando, per il venticinquesimo anniversario della fondazione dell'azienda, la mutua interna recentemente istituita riceve un contributo straordinario di un milione di lire: grazie a questa sovvenzione, un gruppo di 65 bambini viene inviato a Challant Saint Victor (oggi Challand), in Val D'Ayas (Valle d'Aosta).<sup>1</sup>

Le mutue aziendali, che hanno origine già a metà Ottocento,<sup>2</sup> hanno negli anni Venti del Novecento un notevole sviluppo: in un periodo di perdita di forza delle iniziative sindacali, esse rappresentano l'inizio di un nuovo tipo di politiche di gestione del personale.<sup>3</sup> In questo decennio la Mutua aziendale Fiat è gestita da un consiglio composto in grande maggioranza da operai e si autofinanzia con un contributo mensile di 5 lire per ciascun socio e con i proventi delle multe d'officina, che ammontano a circa 2 milioni l'anno.<sup>4</sup>

L'idea di organizzare una colonia è presente fin dai primi anni di attività della mutua Fiat, accanto all'assistenza di tipo sanitario, che costituisce la principale vocazione della mutua: come sottolinea Gian Carlo Jocteau, ciò è un indice di come la colonia

---

<sup>1</sup> La Fiat, Fabbrica Italiana Automobili Torino, fu fondata l'11 luglio 1899 a Torino, in una sala di Palazzo Bricherasio, nel centro della città.

CASTRONOVO, V. (2005). *FIAT. Una storia del capitalismo italiano*. Milano: RCS Libri, p. 4.

<sup>2</sup> Nel 1854 viene fondata a Torino, tra le città pioniere dell'industrializzazione in Italia, l'*Associazione generale degli operai*, società di mutuo soccorso promossa dai democratici moderati.

Negli anni successivi, il movimento mutualistico si sviluppa in modo significativo: accanto alle cosiddette mutue *libere*, compaiono le mutue *interne*, quali quella Fiat: queste ultime, caratterizzate al pari delle altre da grande rigore amministrativo, presentano rispetto alle mutue *libere* una maggiore efficacia organizzativa, ma sono nel contempo sospettate di subire l'influenza della proprietà.

BAIRATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta", pp. 93-100. In JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., pp. 93-94.

<sup>3</sup> Nel 1923 la Mutua Fiat conta 1782 iscritti, mentre solo due anni più tardi gli aderenti giungono a 24.085.

BAIRATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta", cit. p. 94.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

rappresenti già nei primi anni Venti un'esperienza ormai nota e presente nel costume, tanto da costituire nei dipendenti un'«aspettativa di primaria importanza».<sup>5</sup>

In questa prima fase le colonie Fiat sono realizzate utilizzando edifici di modeste dimensioni, adatti ad accogliere un numero limitato di ospiti, come la maggior parte degli altri attori presenti in quell'epoca, con i quali condividono anche un'ulteriore scelta organizzativa: quella di utilizzare numerose sedi, non concentrando le attività in un solo comune.<sup>6</sup>

Un esempio sono le *Colonie Alpine e Marine per Fanciulli Poveri Regina Margherita*, le quali nel 1929 sono dislocate in 17 sedi, 15 marine e 2 montane, ciascuna intitolata a uno o più benefattori e accolgono complessivamente 801 bambini, per soggiorni di durata compresa tra i 30 e i 41 giorni in locali scolastici o in spazi riadattati per il nuovo utilizzo; tale iniziativa è finanziata da singoli benefattori, ma progressivamente l'entità complessiva dei contributi da parte delle aziende eguaglia i contributi dei singoli, fino a superarla.<sup>7</sup>

Nel 1925 le colonie realizzate da Fiat sono due: una a Finalmarina (Savona) e una montana a Pomaretto (Torino): esse ospitano complessivamente 227 bambini, che salgono a 320 nel 1926; nel 1927 la colonia marina viene trasferita a Chiavari (Genova), dove i bambini accolti sono 423.<sup>8</sup> Il numero degli ospiti, sempre dislocati nella colonia marina di Chiavari e in una colonia montana che cambia sede pressoché ogni anno, aumenta progressivamente, fino a giungere al numero di 1034 nel 1932.<sup>9</sup>

Nel 1933, su impulso di Giovanni Agnelli,<sup>10</sup> viene avviata la realizzazione della colonia di Marina di Massa, su progetto dell'Architetto Vittorio Bonadè Bottino (1899-

---

<sup>5</sup> JOCTEAU, G.C., a cura, (1990). "Le colonie per l'infanzia dall'Ottocento ai giorni nostri" in Jocteau, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., pp. 40 e ss.

<sup>6</sup> Nel 1927 i bambini inviati nelle colonie Fiat sono ad esempio 423, mentre gli ospiti dell'Alleanza Cooperativa Torinese nello stesso anno sono circa 600; nel 1932, anno precedente l'avvio della costruzione della colonia di Marina di Massa, i bambini accolti nelle strutture Fiat ammontano a 1034, solo qualche unità in più dei 1008 ragazzi presenti nelle Colonie Alpine e Marine per Fanciulli Poveri Regina Margherita.

Ivi, p. 41.

<sup>7</sup> "Colonie alpine e marine per fanciulli poveri", (1930), *Torino. Rivista mensile municipale*, A. 10, n. 7, luglio 1930, 649-651.

Jocteau, G.C., a cura, (1990). "Le colonie per l'infanzia dall'Ottocento ai giorni nostri" in Jocteau G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 42.

<sup>8</sup> SERVIZIO STAMPA FIAT (1942). *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*. Torino [?].

<sup>9</sup> Nel 1928, anno del trasferimento della colonia montana a Traverselle (Aosta), gli ospiti delle due colonie Fiat sono in tutto 507; nel 1929 la colonia alpina cambia nuovamente sede e viene realizzata a Lanzo Torinese (Torino) e i destinatari del servizio sono in totale 703; nel 1931 la colonia montana ha luogo a Fabrosa Soprana (Cuneo) e gli ospiti sono complessivamente 1010; nel 1932 la vacanza montana si trasferisce poi a Giaveno (Torino).

<sup>10</sup> "Fu di quegli anni l'iniziativa, assunta da società industriali ed enti pubblici e privati, dell'istituzione di alcune colonie marine per i figli dei loro dipendenti. Per la Fiat, il senatore si occupò personalmente dell'ubicazione in un lotto della pineta apuana".

1979), autore di numerosi altri progetti per le attività di Fiat in ambito sociale, quali ad esempio il sanatorio femminile di Prà Catinat (1929) in Val Chisone, l'innovativo albergo Duchì d'Aosta del Sestriere (1933)<sup>11</sup> - del quale la colonia di Massa segue il modello - e dello stabilimento Fiat di Mirafiori (1939). La struttura, la cui costruzione inizia il 20 marzo, dopo 100 giorni raggiunge l'altezza di 60 metri ed è inaugurata il 24 luglio dello stesso 1933:<sup>12</sup> già in quell'estate accoglie circa un migliaio di ospiti;<sup>13</sup> nel luglio del 1935 la Torre viene poi intitolata a Edoardo Agnelli.<sup>14</sup>

Si ritiene opportuno riportare qui la descrizione dell'edificio, all'indomani della sua realizzazione, pubblicata nel volume *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*, edito dall'azienda nel 1942 con testo in italiano e in tedesco:

**La torre.** Il corpo centrale della Colonia, è costituito da una torre alta 60 metri e con un diametro di 25. Su 17 piani sono sistemate 29 camerate con 900 letti. La base della torre si allarga su due lunghe ali, nelle quali hanno trovato posto vari servizi e due ampie camerate. Le camerate si susseguono in una spira elicoidale continua lungo il perimetro della torre; lo stesso percorso di accesso segue arditamente la rampa e giunge alla sommità della costruzione con un piano inclinato, che permette lo smistamento delle varie squadre di bimbi senza eccessiva fatica.

Un velocissimo ascensore, capace di un'intera squadra, percorre tutta l'altezza della torre.

---

BONADÈ BOTTINO, V. (2001). *Memorie di un borghese del Novecento*. Milano: Bompiani Overlook. p. 296.

<sup>11</sup> «Per il senatore e i suoi collaboratori, i nuovi impianti del Sestriere avrebbero dovuto facilitare i fine settimana di impiegati delle industrie, studenti e lavoratori appassionati di sport invernali. [...] Ma l'avvocato Edoardo Agnelli mostrava al riguardo molte perplessità [...]: la prima realizzazione doveva essere non un dormitorio, ma un albergo di montagna sul tipo di quello di Saint-Moritz.

Il problema dunque consisteva nella costruzione di un albergo "popolare" di alta montagna capace di ospitare circa duecento sciatori disposti ad affrontare una spesa di alloggio non superiore alle dieci lire al giorno».

BONADÈ BOTTINO, V. (2001). *Memorie di un borghese del Novecento*, cit., p. 288.

<sup>12</sup> ESCARD, M. (1933). «La «Torre Balilla» inaugurata a Marina di Massa», *La Stampa*, n. 174, 24 luglio 1933.

<sup>13</sup> SERVIZIO STAMPA FIAT (1942). *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*, cit.

«Per i figli del popolo. Sul lido di Massa Marittima è stata inaugurata la "Torre Balilla" originale costruzione ad elica interna ideata dal senatore Agnelli per i figli degli operai della Fiat (altezza m. 52, diametro 25). La colonia possiede una piena di 8000 mq».

Così Vittorio Bonadè Bottino, nelle sue già citate *Memorie*, descrive la Torre e il giorno della sua inaugurazione: «La colonia di Marina di Massa fu inaugurata nel luglio '33. Anch'essa è a forma di torre, derivante da una particolare disposizione del dormitorio, che si svolge su un grande nastro a elica, limitato all'esterno dal muro perimetrale, all'interno dal pozzo centrale.

I settecentocinquanta maschi previsti per luglio, e almeno un migliaio di parenti, furono presenti all'inaugurazione in una festosa giornata di sole, insieme a diverse autorità locali, torinesi, romane. All'accesso della grande rampa elicoidale tagliò il nastro donna Virginia, seguita dal senatore, dall'avvocato Edoardo e da diversi altri membri della famiglia Agnelli accorsi dalle vicine spiagge toscane».

BONADÈ BOTTINO, V. (2001). *Memorie di un borghese del Novecento*, cit., pp. 296-297.

GIORNALE LUCE. (1933). *La colonia marina della FIAT*. Edizione B0311 del luglio 1933. Istituto Luce, cit.

<sup>14</sup> BAIRATI, P. (1990). «Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta», pp. 93-100. In Jocteau, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 96.

Oltre alle camerate hanno trovato posto nella torre: la Cappella per i servizi religiosi, il refettorio, la cucina, la dispensa, il guardaroba, la lavanderia, a stileria, i magazzini, i bagni, le docce [sic.], la direzione e gli uffici, gli alloggi per il personale, ecc. Sulla spiaggia un vasto arenile munito di spogliatoi, docce [sic.], e gabinetti. Dietro la torre, una folta pineta e la palestra all'aperto e un capace campo di gioco.<sup>15</sup>

La struttura della Torre ricorda molto da vicino il *Panopticon* immaginato da Jeremy Bentham, costruzione finalizzata al controllo di prigionieri, lavoratori o allievi e basata su una costante e completa visibilità delle azioni e dei movimenti dei soggetti presenti. Come afferma Michel Foucault in *Sorvegliare e punire*, esso costituisce un «rovesciamento» del principio della segreta, che prevede reclusione, privazione della luce, nascondimento: la privazione della luce, in particolare, si ribalta in una piena soggezione agli sguardi e rende dunque il prigioniero, l'operaio o lo scolaro, meno protetto e dunque ancor più sorvegliabile rispetto a quanto accade nella segreta.<sup>16</sup>

Fiat ha in questi anni una vasta rete di assistenza sociale per i propri dipendenti e le loro famiglie, che comprende, oltre alle colonie, non solo la cassa mutua interna, gli ambulatori, le mense, il dopolavoro, ma anche la possibilità di beneficiare di abitazioni in affitto a canoni ridotti nonché una certa facilità, per i figli dei lavoratori Fiat, di essere a loro volta assunti in azienda.<sup>17</sup> Le condizioni di vita degli operai non sono certamente molto al di sopra del livello di sussistenza, ma, rispetto ai dipendenti di altre aziende, sono consapevoli di avere alle spalle un datore di lavoro che eviterebbe loro - grazie alle varie forme di *welfare* esistenti - di ritrovarsi in una situazione di vera indigenza.<sup>18</sup>

Nel 1937, sempre su progetto di Bonadè Bottino, viene inaugurata a Sauze d'Oulx<sup>19</sup> la colonia montana intitolata a Tina Nasi Agnelli, la cui struttura richiama quella di Marina di Massa,<sup>20</sup> che resterà in attività fino al 1981.<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> SERVIZIO STAMPA FIAT (1942). *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*. Torino [?].

Vari sono i documenti video dell'epoca fascista che ritraggono l'attività della colonia di Marina di Massa; uno molto significativo è quello che ritrae la colonia durante un turno femminile: è possibile osservare le lunghe file di bambine che si snodano lungo il corridoio a spirale della Torre, le numerose squadre raccolte sulla spiaggia intorno alle rispettive assistenti, le visite dei genitori accolte da spettacoli di esaltazione del regime.

GIORNALE LUCE. (1936). *La colonia marina della FIAT*. Edizione B0940 del 19 agosto 1936. Archivio Storico Luce.

<sup>16</sup> FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (trad. it. Sorvegliare e punire, A. Tarchetti Trans., Torino, Einaudi, 2013), p. 184.

<sup>17</sup> CASTRONOVO, V. (2005). *FIAT. Una storia del capitalismo italiano*, cit., pp. 146-147.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> LA STAMPA, "Le previdenze della Fiat per i figli dei suoi lavoratori", n. 62, 13 marzo 1937, p. 6. Archivio Storico La Stampa.

<sup>20</sup> BAIRATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta" (pp. 93-100). In Jocteau, G.C., a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*, cit., p. 98.

Con la realizzazione delle sedi di Marina di Massa e di Sauze, Fiat inaugura una nuova fase nella storia delle colonie, che assumono nuove imponenti dimensioni e divengono, anche in conseguenza della volontà propagandistica del regime fascista<sup>22</sup>, delle realizzazioni dal carattere magniloquente ed esemplare che si impongono nella cultura e nel costume dell'epoca; esse rappresentano inoltre una vera e propria *istituzione*, un elemento importante dell'identità dell'azienda.<sup>23</sup>

Non è questa la sede per soffermarsi sui rapporti tra Fiat e il fascismo, ma un minimo cenno è pur necessario, in quanto la simbologia tipica delle colonie e delle loro architetture potrebbe essere impropriamente intesa come frutto di un'adesione piena dell'azienda automobilistica ai principi del regime.

Come afferma Castronovo, nel suo saggio sulla storia di Fiat, Giovanni Agnelli, pur manifestando continuamente in pubblico la propria devozione al fascismo, in realtà egli ha quale unico fine il bene dell'azienda; in più occasioni, in situazioni private, il Senatore esprime la sua scarsa stima per gli uomini del regime, dei quali peraltro non apprezza lo stile istrionico, così poco vicino alla sua indole; del resto, neppure Mussolini prova a sua volta simpatia per Agnelli, del quale disapprova le ambizioni monopoliste.<sup>24</sup>

Nel 1939, alla vigilia dello scoppio della seconda guerra mondiale, le colonie Fiat giungono ad accogliere 2.862 bambini; nel medesimo anno viene realizzata a Torino la colonia solare diurna Costanzo Ciano, sulle rive del Po: la struttura, adatta ad ospitare durante la giornata 900 bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni, è dotata di *solarium*, spiagge, piscina, area giochi e persino un orto sperimentale; l'idea è quella di offrire un servizio in città, una sorta di *colonia di tirocinio*,<sup>25</sup> a quanti non appaiono ancora maturi per una vacanza residenziale lontani dalla famiglia.<sup>26</sup>

---

<sup>21</sup> "Riapre la Torre di Sauze", *La Stampa*, n. 330, 3 dicembre 1993, p. 43. Archivio Storico La Stampa.

<sup>22</sup> Si veda *supra*, § 3.6.

<sup>23</sup> BAIRATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta", cit., p. 98.

<sup>24</sup> CASTRONOVO, V. (2005). *FIAT. Una storia del capitalismo italiano*, cit., pp. 273-274.

<sup>25</sup> Pur trattandosi di una colonia diurna, oggetto che esula dal presente lavoro, si ritiene molto interessante riportare uno stralcio della presentazione proposta nel già citato volume edito da Fiat nel 1942, nel quale sono espresse con chiarezza le finalità educative di questa tipologia di colonia, che costituisce una sorta di apprendistato alla vacanza residenziale di più giorni:

«Una Colonia di genere diverso dalle altre due, con finalità e funzioni diverse, concepita e organizzata su questo dato di esperienza: che i bambini dai 6 agli 8 anni non sono ancora maturi per un soggiorno continuativo fuori di casa, lontano dalla famiglia.

Si è infatti osservato che ai bimbi al di sotto di una certa età, occorrono dai 7 ai 10 giorni per acclimatarsi nella Colonia, per adattarsi all'ambiente senza la mamma. Da ciò il problema di potere abituare i fanciulli alla vita di Colonia con sistemi gradualmente, evitando loro il sempre sentito distacco dalle abitudini familiari. Si trattava cioè di creare la Colonia a carattere temporaneo, giornaliero, presso il centro di abitazione, in cui il piccolo potesse trascorrere la giornata e tornare a casa la sera. Colonia di tirocinio, per così dire, nella quale il bambino si abitua all'ambiente diverso



Le colonie Fiat in questi anni costituiscono per i bambini un periodo, sia pur breve, nel quale sperimentano un netto miglioramento qualitativo rispetto alla loro abituale vita quotidiana, dal punto di vista del vitto, dell'alloggio e dell'igiene; esse rappresentano anche una sorta di momentaneo soggiorno in un contesto più moderno rispetto al loro mondo familiare e un primo esempio di vita sociale organizzata, sia pure nel quadro di una disciplina relativamente rigida: la colonia costituisce fra l'altro una delle prime occasioni per accostarsi alla simbologia e ai valori dell'azienda.

L'assistenza ai bambini nelle colonie Fiat è affidata alle suore dell'ordine salesiano, capaci di instaurare un clima fatto nel contempo di autorità e di allegria; i salesiani collaborano spesso con l'azienda, in virtù della grande ammirazione che Giovanni Agnelli ha per don Bosco e per la qualità delle scuole professionali gestite dalla congregazione.<sup>27</sup>

Per quanto concerne più in generale il *welfare* Fiat, va sottolineato come nel 1943 l'azienda attui un servizio di assistenza a beneficio dell'intera cittadinanza, volto in particolare a coordinare gli interventi in occasione dei bombardamenti alleati, che prevede l'apertura di spacci in tutta Torino e l'accesso pubblico alle mense dei dipendenti;<sup>28</sup> la più grande industria torinese riempie pertanto il vuoto lasciato dalle istituzioni in materia di sostegno sociale, garantendo, in particolare ai propri operai, condizioni di vita sostenibili, sia pur minime.<sup>29</sup>

Fiat in quel periodo va pertanto oltre la sua missione di azienda e assume un ruolo quasi istituzionale, che va a sostituirsi alle articolazioni dello Stato sul territorio; tale circostanza contribuisce a creare intorno alla società automobilistica un'aura di prestigio, in quanto, primi fra tutti i suoi dipendenti, ma anche l'intera cittadinanza torinese, si vedono come privilegiati, potendo beneficiare di beni di primaria necessità grazie alla presenza dell'azienda.<sup>30</sup>

---

da casa sua, al vitto, all'orario, alla vita in comune della Colonia, e ciò senza l'impressione di essere lontano dai genitori.

A questo criterio risponde appunto la terza Colonia Fiat che risolve così il problema dell'avviamento dei più piccini alla vacanza lontana da casa. La Colonia sorge sulla riva destra del Po, in uno dei punti più ridenti e caratteristici della collina torinese».

SERVIZIO STAMPA FIAT (1942). *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*. Torino (?)

<sup>26</sup> BAIRATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta", cit., p. 98.

<sup>27</sup> *Ibidem.*

Sulle vacanze itineranti organizzate da don Bosco nell'Ottocento si veda il par. 2.2.3.

<sup>28</sup> ADORNI, D., MAGAGNOLI, S. (2016). "Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra", pp. 1-21, in Magagnoli S., Portincasa A. *Made in Emilia Romagna. Produzione e consumo alimentare tra frugalità e abbondanza*, E-Review Dossier BraDypUS 4, 2016.

<sup>29</sup> MUSSO, S. F. (1999). *La FIAT di Valletta. Impresa e lavoratori*. Torino: Einaudi, p. 242.

<sup>30</sup> ADORNI, D., MAGAGNOLI, S. (2016). "Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra", cit.

#### 4.1.2 I primi anni del Dopoguerra e gli anni Cinquanta

Dopo la pausa bellica, nell'ambiente Fiat si guarda con una certa perplessità al termine "colonia", parola che appare in giustamente legata al regime fascista; interessante è a questo proposito il passo citato da Piero Bairati, tratto da una pubblicazione edita nel 1946 e dedicata ai servizi sociali Fiat:

Bruttina questa parola "colonia" per dire sede di vacanza collettiva. Bruttissima quando viene usata, secondo la terminologia fascista, a designare la residenza estiva, al mare o in montagna, dei bambini dei lavoratori. Ma la cosa è buona e bella e non fu il fascismo ad inventarla...<sup>31</sup>

Di questo breve passo merita una particolare sottolineatura l'ultimo periodo: «ma la cosa è buona e bella e non fu il fascismo ad inventarla...»; fu questa la ragione della sopravvivenza delle colonie all'indomani della caduta del regime.

Istituzioni propagandistiche tra le più importanti per il fascismo, le colonie nel dopoguerra avrebbero rischiato infatti una totale abolizione, insieme a molte altre vestigia del ventennio; esse furono invece probabilmente "salvate" dalla loro riconosciuta utilità sociale e dalla consapevolezza che tali esperienze avevano origini assai più antiche del fascismo.

Le vacanze per minori Fiat riprendono pertanto nel dopoguerra la propria attività nell'ambito delle altre «provvidenze» aziendali, quali l'assistenza sanitaria, i servizi sociali, le iniziative culturali e sportive;<sup>32</sup> al pari delle altre realtà presenti in Italia, rimane la denominazione di "colonia", termine che compare nell'*Illustrato Fiat* almeno fino alla metà degli anni Ottanta in forma non virgolettata.<sup>33</sup>

Come ricorda Carlo Cerboneschi, che è stato ospite delle colonie Fiat nei primi anni Cinquanta, le colonie sono caratterizzate in questo periodo da una forte impronta di ordine, in un quadro di attività piuttosto limitato, nel quale prevalgono le passeggiate:

**C.C.:** [...] a Salice d'Ulzio facevamo molte passeggiate, perché lì non c'era la possibilità di fare il bagno, perché in montagna non c'era neanche la piscina, quindi si

---

<sup>31</sup> BAIRATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta", cit., p. 98.

<sup>32</sup> Ivi, p. 100.

<sup>33</sup> Si veda ad esempio FERRO, J. (1985). "Una giornata in colonia", in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio-agosto 1985, p. 11.

partiva al mattino: la colazione, l'alzabandiera, perché quello era un altro rito, tutti inquadrati, tutti sistemati nel cortile, squadra per squadra, eravamo tutti (.) come si può dire, inquadrati, come soldatini, no? Non era ancora di moda cantare (.) l'inno nazionale.

**I.:** ecco, non si cantava.

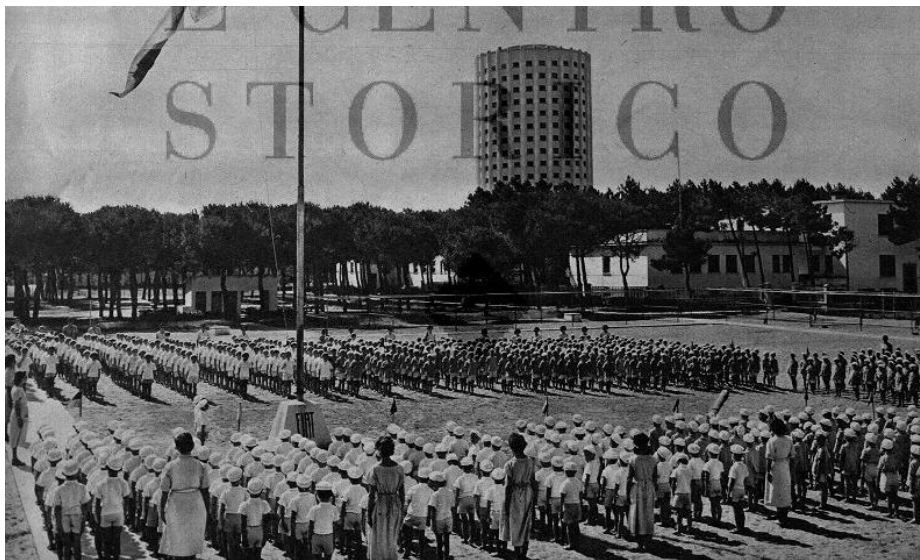
**C.C.:** non si cantava. Però era un po' una cosa (.) non militaresca, ma abbastanza inquadrata.

**I.:** sì. E si ricorda, ad esempio, chi alzava la bandiera, piuttosto che (.)?

**C.C.:** no, l'alzabandiera, no, probabilmente, era uno dei più grandi che (.) aiutava le maestre a fare l'alzabandiera.

**I.:** ho capito.

**C.C.:** e poi (.) si andava in giro per i boschi, si andava (.) principalmente in una frazione, una frazione non tanto distante, perché comunque si andava a piedi, si chiamava Ciao Pais, quando eravamo lì si giocava nei boschi, magari si giocava a nascondersi, a prendersi, cioè, i giochi di bambini di quell'età lì. Poi si rientrava per il pranzo, poi il sonnellino, perché quello era di regola, (.) un'oretta, un'oretta e mezzo, poi si faceva merenda, una merenda molta sobria, e poi si passeggiava di nuovo un po'. A volte si andava anche solo fuori dalla colonia, essendo che era vicino a Torino, molti genitori venivano il mattino a vedere, a guardare, a curiosare un po' e a salutare i propri figli.<sup>34</sup>



**Figura 1.** Alzabandiera a Marina di Massa. *Illustrato Fiat* n. 6/7, 31 luglio 1957. Archivio Storico Fiat.

Secondo l'*Illustrato Fiat*, nel 1954 partono per le colonie di Marina di Massa e Salice d'Ulzio oltre 5000 bambini; il dato comprende però anche gli ospiti della colonia elioterapica sul fiume Po.<sup>35</sup>

Per quanto riguarda il 1955, anno nel quale il giornale aziendale non pubblica cifre, *Nuova Stampa sera*, edizione pomeridiana de *La Stampa*, in un articolo riguardante tutte le colonie di società ed enti della città di Torino, precisa che Fiat invia in quell'estate complessivamente 3018 bambini alla colonia di Marina di Massa suddivisi in 3 turni e

<sup>34</sup> Intervista a Carlo Cerboneschi.

<sup>35</sup> *Illustrato Fiat*, "Partenza per le colonie", n. 6, 30 giugno 1954.

1400 bambini per Salice d'Ulzio suddivisi in due turni, per un totale di 4418 ospiti, oltre a 500 bambini nella colonia elioterapica sul Po.<sup>36</sup>

Passando al 1958, nell'Archivio Storico Fiat è stato trovato un interessante documento che illustra nel dettaglio la situazione delle colonie «climatiche» aziendali in quell'anno: si tratta della *Relazione attività delle colonie estive Fiat – anno 1958*.<sup>37</sup> Come spiega il rapporto, in quell'anno i figli dei dipendenti «delle Sezioni ed Aziende FIAT di Torino» sono stati accolti in due «Colonie»:

- quella «montana» di Salice d'Ulzio, in due turni di 30 giorni ciascuno, nei mesi di luglio e agosto, che hanno ospitato complessivamente 1380 bambini, per un totale di 34.000 giornate di presenza;

- quella di Marina di Massa, con tre turni di 28 giorni, nel periodo compreso tra il 26 giugno e il 13 settembre 1958, che ha accolto in tutto 2.800 bambini per 66.000 giornate di presenza complessive.

I figli di dipendenti delle «Sezioni FIAT fuori Torino, delle Filiali di Vendita e dei Centri di Assistenza Tecnica della Motorizzazione Agricola FIAT» sono invece stati ospitati in due colonie convenzionate con il Commissariato della Gioventù Italiana,<sup>38</sup> nella colonia di Marina di Pesaro e in quella di Bardonecchia. Alla colonia di Pesaro sono stati inviati «circa» 1.100 bambini, suddivisi in due turni, uno nel mese di luglio e uno in agosto, per un totale di 32.000 giornate di presenza nella medesima colonia, spiega la *Relazione*, sono stati accolti anche i 300 bambini ospitati negli anni precedenti nella colonia sul Po, che a partire dal 1958 non viene più attivata; nella colonia di Bardonecchia sono stati invece ospitati «circa» 620 bambini, per complessivi 18.500 giorni di presenza.

Le due colonie gestite dalla Gioventù Italiana, precisa la *Relazione*, sono state riservate ai bambini Fiat e «i piccoli ospiti hanno goduto di tutte le provvidenze in atto» presso le colonie di proprietà dell'azienda, «in quanto si è fornito loro tutto il corredo occorrente e garantita la miglior alimentazione con l'applicazione della tabella dietetica FIAT».

Sempre nel 1958 è stata istituita una colonia marina a Torre Pedrera che ha accolto in un turno di 30 giorni nel mese di settembre (1-30 settembre) 50 bambini «anormali psichici, bisognosi di cure marine, ma non adatti, per le deficienze sopra indicate, a

---

<sup>36</sup> NUOVA STAMPA SERA, “26 mila bimbi al mare e ai monti”, n. 172, 21-22 luglio 1955, p. 2.

<sup>37</sup> ACS, Faldone MLF 39, *Relazione attività delle colonie estive Fiat – anno 1958*, allegata alla lettera inviata dalla Sezione Previdenza e Assistenza alla Direzione Coordinamento Generale (cortese attenzione Ing. Peyron), Torino, 24 settembre 1958.

<sup>38</sup> La Gioventù Italiana, erede della Gioventù Italiana del Littorio, verrà soppressa con la L. 18 novembre 1975, n. 764 (*Soppressione dell'ente "Gioventù italiana"*).

convivere in comunità di bambini normali quali sono le nostre Colonie Estive sopra indicate». Nella stagione estiva 1958, conclude la *Relazione*, sono stati ospitati nelle colonie complessivamente 5.950 figli di lavoratori Fiat, per un totale di 152.000 giornate di presenza.<sup>39</sup>

Per tutti gli anni Cinquanta le colonie Fiat mantengono un approccio legato a obiettivi prettamente sanitari; un documento interessante è il breve fumetto *Pinuccio al mare*, pubblicato sull'*Illustrato Fiat* nell'estate 1959: le nove tavole, numerate, disposte a pagina 25, raccontano la semplice storia del bambino protagonista, il quale, giunto al termine della scuola affaticato, apatico e inappetente, su consiglio del medico viene inviato in colonia, dove beneficia dell'aria buona e del sole, in compagnia di altri bambini, per poi tornare a casa con *appetito e irrobustito*.

---

<sup>39</sup> ACS, Torino. Faldone MLF 39, *Relazione attività delle colonie estive Fiat – anno 1958*, allegata alla lettera inviata dalla Sezione Previdenza e Assistenza alla Direzione Coordinamento Generale (cortese attenzione Ing. Peyron), Torino, 24 settembre 1958.

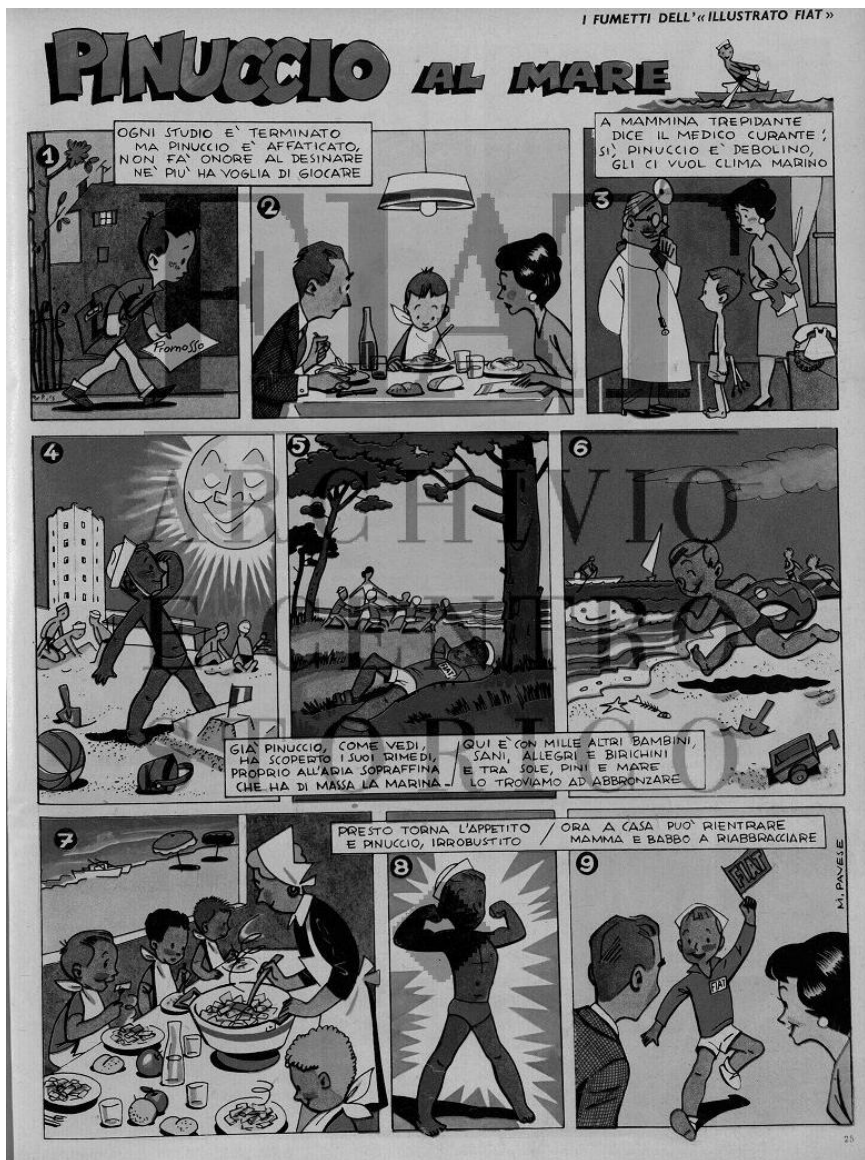


Figura 2. Pavese, M. "Pinuccio al mare", *Illustrato Fiat*, n. 6, giugno-luglio 1959.

Come si può notare, nelle tavole 4, 5, 6 e 7, relative alle attività del bambino in colonia, prevale nettamente l'aspetto legato al benessere fisico: nella tavola 4 il bambino prende il sole, sia pure in un contesto che evoca i giochi con la sabbia; nella tavola 6 il bambino corre verso il mare, luogo di divertimento ma anche di salutari "cure marine", mentre nella tavola 7 Pinuccio pranza insieme ai coetanei: è dunque sottolineata l'attenzione alla dieta, finalizzata all'aumento del peso.

Vi è solo una tavola esclusivamente dedicata all'aspetto ricreativo: si tratta della n. 5, nella quale sono raffigurati dei bambini impegnati in un girotondo con una vigilatrice; curiosamente, il gioco è però posto sullo sfondo, mentre il protagonista si riposa sereno ai piedi di un albero.

### 4.1.3 Gli anni Sessanta

Nel decennio successivo il ruolo delle colonie inizia a perdere di importanza, se non altro dal punto di vista teorico, in quanto la società e la cultura dell'epoca si distanziano sempre più sensibilmente dal mondo che le aveva pensate e create; si diffonde il bisogno di distinguersi come individui, si avverte l'esigenza di una maggiore libertà nelle abitudini e nei valori e di conseguenza l'uniformità perseguita dalle colonie, resa quanto mai evidente dall'uso delle divise, inizia a essere guardata con sospetto.<sup>40</sup>



Figura 3. Interno della colonia di Marina di Massa. 1960. Archivio Storico Fiat.

In una fase in cui Fiat vede diminuire quella rilevante funzione di sostituto di fatto del *welfare* statale e delle organizzazioni sociali, la vacanza in colonia, anche a causa dello sviluppo di una concezione più familiare e privata del tempo libero, perde il suo posto di primo piano.

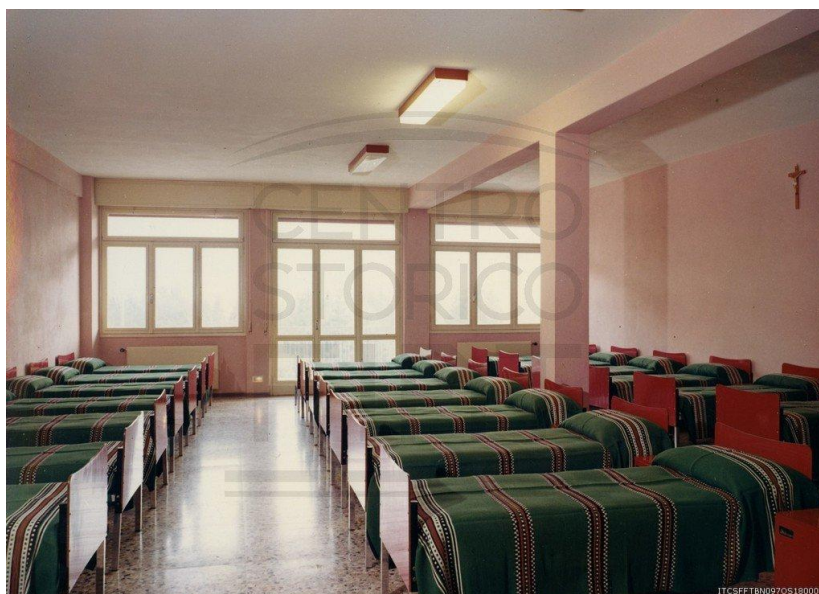
Negli anni della contestazione di fine degli anni Sessanta, poi, la colonia diviene vittima di quella critica nei confronti di tutte le forme di assistenza che appaiono in qualche

---

<sup>40</sup> BAIKATI, P. (1990). "Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta", cit., p. 100.

modo come concessioni paternalistiche dei padroni, invece che frutto di una conquista sindacale.<sup>41</sup>

L'impegno dell'azienda tuttavia prosegue: nell'ottobre 1966 viene acquistata la colonia di Castione della Presolana - Dorga, in Provincia di Bergamo.<sup>42</sup>



**Figura 4.** Dormitori nella colonia di Castione della Presolana, 1967. Archivio Storico Fiat.

I numeri dei bambini che beneficiano di questo servizio sono tuttavia notevoli, come rivelano ad esempio i numeri dei bambini partiti nel 1967:

<b>anno 1967</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>
<b>Località</b>	Marina di Massa Igea Marina	Sauze d'Oulx Castione della Presolana
<b>Ente proprietario</b>	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	5556	3362
<b>n. turni effettuati</b>	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia

**Figura 5.** Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1967. Archivio Storico Fiat.

<sup>41</sup> *Ibidem.*

<sup>42</sup> ACS, Servizio Previdenza e Assistenza, nota del 7 dicembre 1966, indirizzata alla Sezione Bilanci e alla Sezione Immobiliare.



## **4.2 Il focus della ricerca: il periodo 1968-1990**

È ora il momento di addentrarci nel mondo delle colonie Fiat nel periodo individuato per questa ricerca; come si è anticipato, per questo lavoro si è scelto di dare voce ai testimoni e cercare di comprendere, attraverso le loro parole, l'impostazione che presentano, nella pratica quotidiana, le esperienze di quel periodo.

Per usare l'efficace espressione di Alessandro Portelli, l'intenzione è quella di proporre una «narrazione polifonica», costruita attraverso il «montaggio» di contributi più o meno ampi.<sup>43</sup>

Accanto alle interviste, asse portante del lavoro, saranno utilizzate anche le altre fonti che sono state d'aiuto nella ricostruzione delle epoche precedenti, quali ad esempio l'*house organ Illustrato Fiat*, articoli di quotidiani (in particolare *La Stampa* e *Stampa sera*), nonché documenti esaminati presso l'Archivio Storico dell'azienda torinese e fonti iconografiche.

La trattazione è suddivisa in due parti, secondo un criterio cronologico: nella prima si ricostruisce la situazione negli anni compresi tra il 1968 e il 1978-1979, quando l'impostazione delle colonie Fiat è maggiormente legata a un modello assistenziale; nella seconda parte si tratterà invece della fase successiva, dal 1978-1979 fino al 1990, anni nei quali le colonie in questione vivono un periodo ricco di cambiamenti dal punto di vista sia educativo sia organizzativo.

### **4.2.1 Gli anni 1968-1978: un modello legato al passato**

#### **4.2.1.1 Considerazioni generali**

Presso l'Archivio Storico Fiat non sono purtroppo presenti dati numerici completi relativi ai numeri di bambini partiti per le colonie nel periodo storico preso in considerazione; si ritiene in ogni caso interessante soffermarsi, sia pure brevemente, su alcune delle informazioni reperite, in quanto ciò può aiutare a comprendere le proporzioni e l'articolazione del fenomeno.

---

<sup>43</sup> PORTELLI, A. (1999). *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, cit., p. 20.

Nei primi anni Settanta si assiste a un picco nei numeri di presenze nelle colonie Fiat: se nell'estate 1968 i bambini complessivamente ospitati nelle due strutture marine di Igea e Massa e nelle due colonie montane di Castione della Presolana e Sauze d'Oulx non arrivano a diecimila, l'anno successivo nelle quattro strutture di proprietà dell'azienda gli ospiti ammontano a 10.796, ai quali vanno aggiunti i 2432 bambini inviati nelle sette colonie gestite da altri enti, per un totale di 13.228 ospiti; nel 1970, anno in cui dai documenti analizzati l'azienda non sembra ricorrere a colonie di soggetti terzi, i bambini accolti dalle quattro colonie di proprietà sono oltre undicimila; nel 1971, anno in cui i figli dei dipendenti sono accolti anche nella colonia di Milano Marittima in una struttura di proprietà dei Monopoli di Stato;<sup>44</sup> i bambini inviati superano i tredicimila.

Fino al 1976, ultimo anno per il quale si hanno dati precisi, la partecipazione alle colonie rimane consistente, continuando ad attestarsi al di sopra dei dodicimila bambini partiti ogni anno; riguardo al 1977 e al 1978, mancano informazioni numeriche sui partecipanti; per quanto concerne le sedi, rispetto all'anno precedente non è più attiva la colonia di Bardonecchia.<sup>45</sup>

<b>anno 1968</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>
<b>Località</b>	Marina di Massa Igea Marina	Sauze d'Oulx Castione della Presolana
<b>Ente proprietario</b>	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	6486	3510
<b>n. turni effettuati</b>	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia
<b>Colonie gestite da altri Enti</b>	nessuna	nessuna

Figura 6. Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1968. Fonte: Archivio Storico Fiat.

<sup>44</sup> La colonia di Milano Marittima, in grado di ospitare 900 bambini, è pensata «per soddisfare le richieste dei nuovi assunti negli stabilimenti di Torino e provincia, di Brescia, Milano e Suzzara, che in passato usufruivano di soggiorni in colonie convenzionate».

*Illustrato Fiat*, "Nuova colonia a Milano Marittima", n. 5, maggio 1971, p. 5.

<sup>45</sup> *Illustrato Fiat*, "Soggiorni estivi al mare e ai monti" n. 6, giugno 1977.

<b>anno 1969</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>	<b>Invernale o lacustre</b>
<b>Colonie gestite direttamente</b>			
<b>Località</b>	Marina di Massa Igea Marina	Sauze d'Oulx Castione della Presolana	Marina di Massa
<b>Ente proprietario</b>	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	6455	4341	529
<b>n. turni effettuati</b>	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	1 turno di circa 90 giorni
<b>Colonie gestite da altri Enti</b>			
<b>Località</b>	Marina di Massa Torre Pedrera Cesenatico	Valledrane Schilpario Lavarone	Padenghe (Lago di Garda, estiva)
<b>n. bambini inviati</b>	1338	644	450
<b>n. turni effettuati</b>	3 turni di circa 30 giorni e 4 turni di circa 25 giorni	3 turni di circa 25 giorni per ogni colonia	3 turni di circa 25 giorni

Figura 7. Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1969. Archivio Storico Fiat.

<b>anno 1970</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>	<b>Invernale</b>
<b>Località</b>	Marina di Massa Igea Marina	Sauze d'Oulx Castione della Presolana	Marina di Massa
<b>Ente proprietario</b>	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	6518	4776	505
<b>n. turni effettuati</b>	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	1 turno di circa 90 giorni
<b>Colonie gestite da altri Enti</b>	nessuna	nessuna	nessuna

Figura 8. Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1970. Archivio Storico Fiat.

<b>anno 1971</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>	<b>Invernale</b>
<b>Località</b>	(*)Marina di Massa (*)Igea Marina (**)Milano Marittima	Sauze d'Oulx Castione della Presolana	Marina di Massa
<b>Ente proprietario</b>	(*) Fiat S.p.A. (**) Monopoli di Stato	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	8225	4835	528
<b>n. turni effettuati</b>	(*) 3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia (**) 2 turni di circa 30 giorni ciascuno	3 turni di circa 30 giorni per ogni colonia	1 turno di circa 90 giorni
<b>Colonie gestite da altri Enti</b>	nessuna	nessuna	nessuna

Figura 9. Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1971. Archivio Storico Fiat.

<b>anno 1974</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>
<b>Colonie gestite direttamente</b>		
<b>Località</b>	Marina di Massa (3027)	Sauze d'Oulx (2092)
	Igea Marina (3465)	Bardonecchia (1313)
		Castione della Presolana (2649)
<b>Ente proprietario</b>	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	6492	6054
<b>n. turni effettuati</b>	3	3
<b>Colonie gestite da altri Enti</b>		
<b>Località</b>	Cervia Milano Marittima (Monopoli di Stato) (1956)	
<b>n. bambini inviati</b>	1775	
<b>n. turni effettuati</b>	2	

Figura 10. Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1974. Archivio Storico Fiat.

<b>anno 1976</b>	<b>Marine</b>	<b>Montane</b>
<b>Colonie gestite direttamente</b>		
<b>Località</b>	Marina di Massa (2443) Igea Marina (2905)	Sauze d'Oulx (1904) Bardonecchia (1211) Castione della Presolana (2586)
<b>Ente proprietario</b>	Fiat S.p.A.	Fiat S.p.A.
<b>n. bambini inviati</b>	5814	5621
<b>n. turni effettuati</b>	3	3
<b>Colonie gestite da altri Enti</b>		
<b>Località</b>	Cervia Milano Marittima (quale ente?) (1775)	
<b>n. bambini inviati</b>	1775	

Figura 11: Utenti e sedi delle colonie Fiat nel 1968. Archivio Storico Fiat.

#### 4.2.1.2 Regole e procedure: corpi docili in una dimensione collettiva

La ricostruzione dell'esperienza in colonia attraverso le fonti orali può essere affrontata lungo un itinerario che può avere diversi punti di partenza e svariati temi.

Tra le tante possibilità, si ritiene particolarmente utile partire dalle procedure, dimensione che ha connotato in modo determinante la vita delle colonie Fiat fino alla metà degli anni Settanta; esse rappresentano fra l'altro un tema sempre assai presente nelle fonti orali, che viene citato spesso quale primo aspetto dai testimoni che si accingono a raccontare la propria esperienza.

Nelle interviste svolte ai testimoni delle esperienze Fiat fino alla fine degli anni Settanta, le procedure sono sempre descritte come molto rigide: si tratta di processi orientati a una dimensione collettiva, alla quale il singolo è di fatto costretto a uniformarsi; è un sistema che agisce in primo luogo sull'ambito corporeo, dettando aspetti esteriori e posture - non codificate in regolamenti, ma frutto di una prassi - nelle diverse situazioni della vita quotidiana.

Come si comprenderà attraverso la lettura dei passaggi più significativi delle interviste qui proposte, si tratta di un esempio di dispositivo pedagogico disciplinare, assai diffuso, come osserva Riccardo Massa, nei sistemi educativi e formativi: un assetto del

«potere pedagogico» che si serve, «come strumenti, dell'osservazione minuziosa dei comportamenti, di una loro precisa suddivisione secondo regole e procedure, di un forte controllo, costruendo in tal modo ciò che noi siamo abituati a chiamare "disciplina"». <sup>46</sup>

Pur essendo in presenza di una situazione che, specialmente nei primi anni presi in esame, ha una finalità prevalentemente assistenziale e sanitaria, essa va considerata formativa in quanto, come ricorda Francesco Cappa, è tale ogni situazione, «anche scevra d'ogni intenzione pedagogica, tale da presentare però una strutturazione di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza [...] o tutte insieme o incrociate in vari modi: è [...] quella spaziale, temporale, corporea, simbolica, funzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa». <sup>47</sup>

La colonia Fiat di quest'epoca, come vedremo, è caratterizzata da una scrupolosa attenzione alla sfera corporea, che si esplicita non solo in un fermo presidio della disposizione ordinata degli individui nello spazio, ma anche nella rigida e capillare regolamentazione delle stesse pratiche di igiene (si veda ad esempio il rito della pulizia «a comando» <sup>48</sup>): emerge chiara l'intenzione pedagogica di rendere l'individuo, attraverso la disciplina del corpo, un elemento obbediente alle esigenze del sistema e conforme alla cultura dominante. <sup>49</sup>

Il periodo di soggiorno in colonia è annunciato dal taglio dei capelli, che riguarda sia i maschi sia le femmine, come ricorda Rosalba Rizzola:

**R.R.:** [...] Capelli corti, e io questo purtroppo (.) ho questo ricordo anche che mia mamma mi aveva fatto tagliare i capelli che io avevo più lunghi, (.) ma corti, perché in (.) soggiorno non, non si entrava con i capelli lunghi, ma questo lo capisco, per quelle necessità//

**I.:** ma era caschetto, per le bambine, o corti?

**R.R.:** no, no, corti, corti. A maschietto. <sup>50</sup>

Dello stesso tenore è il ricordo di Roberto Gulino, il quale correda il racconto con la motivazione legata al taglio dei capelli:

---

<sup>46</sup> RIVA, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica, p. 173.

<sup>47</sup> CAPPA, F. (2009). "Eterocronia. Un'interpretazione foucaultiana della temporalità formativa", pp. 77-129. In Cappa F. (a cura). (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, p. 78.

<sup>48</sup> Si veda il passaggio dell'intervista a Rosalba Rizzola proposto *infra* in questo stesso paragrafo.

<sup>49</sup> BARONE, P. (2009). "Il corpo come «quartiere di forza della verità». In Cappa F., a cura, (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, p. 142.

<sup>50</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

**R.G.:** [...] Perché, mi ricordo che mi rapavano a zero, questo è stato il concetto, no?  
[...]

**I.:** in colonia o a casa, prima di partire?

**R.G.:** no, a casa, prima di partire. A casa, a casa. Però l'obiettivo era: rapato a zero, no? Perché se no prendi i pidocchi. Quindi, rapato a zero. [...] Rapato a zero. Arrivavi lì, ti toglievano tutto quello che era tuo, quindi tu di tuo non avevi niente, ti azzeravano da un certo punto di vista la personalità estetica, no? <sup>51</sup>

Un *azzeramento*, dunque, che comprende non solo - come vedremo - gli abiti e i beni personali, ma anche i capelli, parte intimamente connessa al corpo, al proprio aspetto e alla percezione di sé.

Si tratta di un passaggio espressamente previsto dall'Azienda: nel 1969, il *Comunicato della Direzione n. 1972 del 1° febbraio 1969*, indica:

AVVERTENZA IMPORTANTE: si richiama l'attenzione sulle tassative disposizioni impartite dalle Autorità competenti per ciò che riguarda:

1° - La scrupolosa pulizia dei bambini;

2° - il taglio corto dei capelli, sia per i maschi che per le femmine;

3° - [...] <sup>52</sup>

Analogha prescrizione relativa ai capelli è contenuta anche nel Comunicato del 1967, con una variazione estremamente significativa, non presente nell'analoga comunicazione del 1969; il secondo punto delle Avvertenze importanti prevede infatti:

2° - il taglio **molto** corto dei capelli, sia per i maschi che per le femmine; <sup>53</sup>

Come riferisce Adriana Voglino, vigilatrice nelle colonie di Marina di Massa nelle estati dal 1975 al 1977, anche allora i capelli corti sono obbligatori per i bambini: nel luogo di ritrovo per la partenza è persino presente una figura addetta a tagliarli seduta stante a quanti si presentino con una capigliatura di lunghezza non adeguata:

**I.:** certo, certo. (.) Lei ricorda, ad esempio (.) il momento della partenza, della partenza per la colonia, lei si ricorda in particolare come si svolgeva (.)?

**A.V.:** io ricordo che i bambini di Torino arrivavano tutti alla palestra di Via Magenta. Qui venivano presi in consegna ed assegnati nella loro squadra. Ai bimbi, con i capelli lunghi si procedeva al taglio dei capelli, e si sostituivano gli abiti di casa con la divisa: pantaloncini corti blu, maglietta bianca.

**I.:** ah!

---

<sup>51</sup> Intervista a Roberto Gulino.

<sup>52</sup> ASF, Faldone "Comunicati - dal n.1851 al 2126", Comunicato n. 1972 del 1° febbraio 1969 "Colonie estive 1969".

<sup>53</sup> ASF, Faldone "Comunicati - dal n.1851 al 2126", Comunicato n. 1852 del 1° febbraio 1967 "Colonie estive 1967".

**A.V.:** sì, perché in quel periodo avevano tutti i capelli corti, anche le bimbe! Per evitare i pidocchi e agevolare la pulizia personale.

**I.:** certo. Ma quindi venivano tagliati lì (.) da chi?

**A.V.:** mi pare che ci fosse (.) qualcuno per il taglio. I bimbi dovevano presentarsi in palestra con i capelli corti.<sup>54</sup>

Anche Adriana ricorda immediatamente come il taglio dei capelli sia finalizzato a prevenire il contagio dei pidocchi; si tratta dunque - probabilmente - di un adempimento magari sgradito, ma accettato dalle famiglie in quanto ritenuto utile e anzi necessario per motivi igienici.

Quella del taglio dei capelli è una pratica che di fatto sarà presente fino agli anni Ottanta, come riferisce Barbara Spinello, ospite delle colonie Fiat dal 1982 al 1986:

**B.S.:** i capelli, i capelli (...) i capelli mia madre me li faceva tagliare, io adesso non non ho mai capito se fosse obbligatorio o meno, perché c'erano effettivamente delle bambine coi capelli corti, però qualcuna coi capelli lunghi c'era.

**I.:** ma come te li faceva tagliare? Cioè, che (.) livello di lunghezza?

**B.S.:** sopra l'orecchio, all'orecchio, corti, tipo un po' a maschio. Però mia mamma (.) non fa tanto testo, ecco, nel senso che mia mamma (.) non era una che badava tanto (.) cioè, mia madre è una che lei aveva i capelli corti, continua ad avere i capelli corti, le piacciono i capelli corti. A casa mia a tutti piacciono i capelli corti quindi non pensava neanche di farmi torto, diciamo, di (.)

**I.:** certo. Ma tu abitualmente li portavi lunghi, durante l'anno?

**B.S.:** sì, sì, li portavo lunghi.

**I.:** quindi era un cambiamento, per te.

**B.S.:** era un cambiamento.<sup>55</sup>

Sin dal momento della partenza, tutto è improntato ad una dimensione collettiva, su larga scala, senza apparenti attenzioni ai singoli; si tratta di una fase molto presente nel ricordo dei testimoni.

Nella palestra di Via Magenta, nel centro di Torino, si svolge una sorta di vestizione pubblica: ai bambini, accompagnati dai genitori, viene fatta indossare la divisa della colonia, che sarà il loro abito per tutta la durata del soggiorno. Già suddivisi nelle squadre alle quali apparterranno durante tutta la vacanza, i bambini si avviano poi verso la Stazione di Porta Nuova, in una breve e ordinata sfilata lungo le vie della città, alla presenza di importanti figure del mondo Fiat e delle istituzioni:

---

<sup>54</sup> Intervista ad Adriana Voglino.

<sup>55</sup> Intervista a Barbara Spinello.



**R.R.:** Io ricordo che (.) appunto, queste divise, questa rigidità in tutto, ricordo la palestra Magenta, quando si partiva a Torino, ti spogliavano dei tuoi abiti, ti davano gli abiti del, della divisa della Fiat e (.) dopodiché ti inquadravano in questa squadra, la mia era la 28 ed eravamo ((sorride)) lo ricordo perfettamente, ed eravamo, uscivamo dalla palestra Magenta rigorosamente in fila per tre, con i grossi capi Fiat in, in cima e ci trasportavano a Porta Nuova, ed era un evento. I vigili a Torino, la polizia: partivano i centri vacanza.<sup>56</sup>



**Figura 12.** Partenza per la colonia di Marina di Massa, 1957. Le squadre sono riunite nella palestra di via Magenta. Archivio Storico Fiat.



**Figura 13.** Partenza per la colonia di Marina di Massa, 1957. Il corteo dalla palestra di via Magenta alla stazione. Archivio Storico Fiat.

<sup>56</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

Quanto narra Rosalba Rizzola a proposito della sua partenza per la colonia di Salice d'Ulzio nel 1969, che descrive come un momento quasi solenne, con la presenza dei «capi», è un rito che è già presente negli anni del fascismo, come riporta efficacemente un articolo de *La Stampa* dell'11 luglio 1940.<sup>57</sup>

La procedura di partenza, con la vestizione in un grande spazio comune, è ricordata anche da Carlo Cerboneschi, ospite delle colonie Fiat nel 1952 e 1953; nel suo caso, si tratta in realtà di una prova degli abiti che ha luogo qualche giorno prima della partenza in un salone in Via Massena a Torino: i bambini tornano poi a casa e, in occasione del viaggio, si presentano poi con indosso le divise già ricevute.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Si tratta di un articolo che ben rende l'idea dell'importanza che Fiat e il regime intendevano attribuire all'inizio delle vacanze dei bambini Fiat. Si propongono qui alcuni passaggi del testo.

«PER LA SANITÀ DELLA RAZZA. 500 FIGLI DI OPERAI DELLA FIAT ALLA COLONIA "TINA NASI – AGNELLI". IL SALUTO AI PARTENTI DEL PREFETTO E DELLE AUTORITÀ. SI APRE OGGI LA COLONIA SOLARE "COSTANZO CIANO".

Un insolito movimento si notava ieri mattina in Via Carlo Alberto 43, dove ha sede la Mutua Aziendale Operai Fiat per la partenza per le colonie dei figli della grande industria torinese. L'adunata aveva inizio alle ore 6,30, i Balilla, accompagnati dai genitori, erano accolti dal camerata D'Elisei e da altri dirigenti e, inquadrati dalle vigilatrici, preceduti dalla banda del dopolavoro Fiat i 500 bimbi si avviavano alla stazione di Porta Nuova ove prendevano posto sui vagoni speciali del treno per Bardonecchia.

Alla stazione si trovavano il vice-Federale Canonica, l'avv. Giuglini della Direzione generale della Fiat, in rappresentanza del senatore Agnelli, il rappresentante del Questore, il medico provinciale ed il medico capo dell'Ufficio d'Igiene, [...] e altri.

Alle ore 8, giungeva il Prefetto, [...] si recava a porgere un saluto ai Balilla.

Il Prefetto si intratteneva paternamente con essi e informava le madri, che avevano seguito i figlioli alla stazione per dar loro ancora un abbraccio e un bacio, che quanto prima avrebbe fatto una visita alla Colonia montana "Tina Nasi Agnelli" di Ulzio. Alle 8,10, mentre la banda del Dopolavoro Fiat intonava gli inni nazionali, e tra vibranti acclamazioni al Duce, il convoglio partiva. [...]

LA STAMPA. (1940). "500 figli di operai della FIAT alla colonia "Tina Nasi-Agnelli", *La Stampa*, n. 116, 11 luglio 1940. P. 2.

<sup>58</sup> Si riporta di seguito il passaggio dell'intervista nella quale Carlo Cerboneschi descrive il rito della prova della divisa:

C.C.: [...] Premesso che prima di partire nelle varie colonie c'era la vestizione, eravamo radunati tutti in un salone (.) solo i maschi, le femmine erano in un'altra giornata oppure in un altro salone, in Via Massena in una struttura Fiat, dove venivano distribuiti questi vestitari. Avevamo la (.) maglia e i pantaloni blu, con la scritta "FIAT" naturalmente, bianca, sul lato sinistro, sul lato del cuore ((sorridente)) e un berrettino bianco (.) un berrettino bianco non con la tesa, un berrettino con la tesa circolare, praticamente a cuffietta, no? Anche lì, con la scritta "FIAT", però era scritta in blu, perché il (.) il berrettino era bianco. Lì c'era tutta una serie di vestiario diviso a mucchi, andare a prendere le misure, e andare a ritirare ognuno la sua taglia, perché poi non eravamo tutti uguali, c'era quello un po' più grande, quello un po' più piccolo, quello un po' più grasso (.) e quindi avevamo questa (...) come si può dire, "vestizione". Era un rito, anche questo, no? Quindi, nell'insieme delle cose.

I.: aspetti, la fermo un attimo su questo rito, che è interessante. Avveniva lo stesso giorno della partenza, cioè, vi vestivano e partivate o andavate un giorno//

C.C.: no, andavamo un giorno o due giorni prima, facevamo la vestizione, poi al giorno della partenza ci trovavamo tutti a Porta Nuova e si partiva col treno.

I.: quindi voi prendevate i vestiti, tornavate a casa coi vestiti//

C.C.: sì.

I.: e il giorno della partenza arrivavate già vestiti?

C.C.: arrivavamo già vestiti.

Intervista a Carlo Cerboneschi.

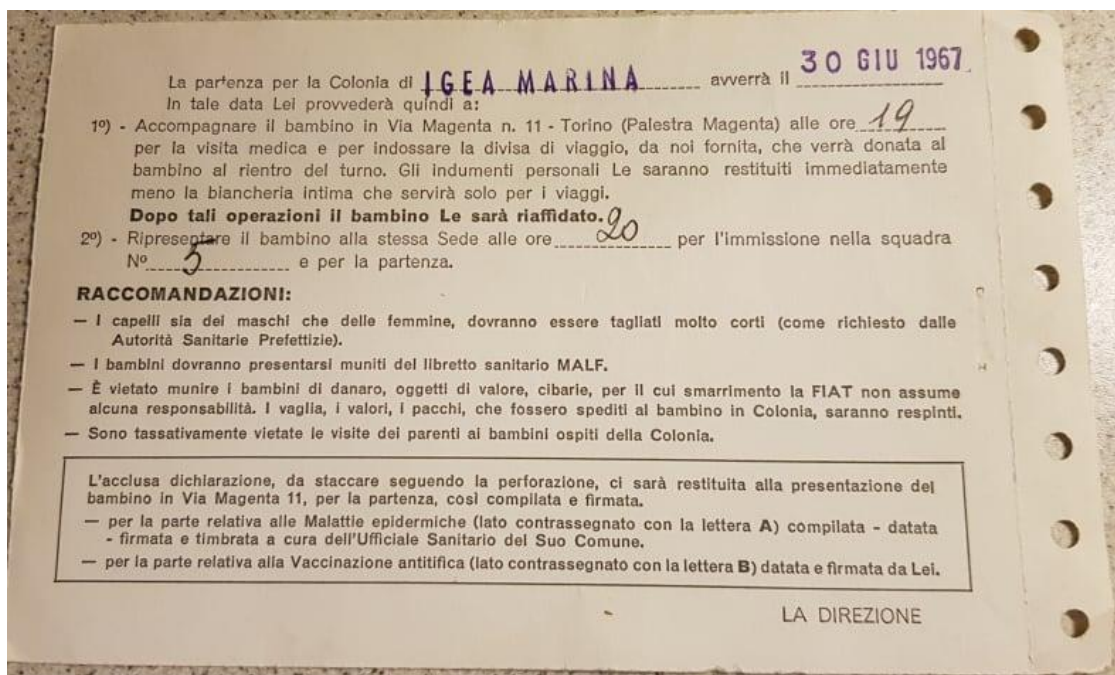


Figura 14. Estate 1967: lettera informativa per i genitori. Archivio personale di Carla Fenoglio.

La procedura sembra rimanere immutata negli anni Settanta, come riferisce Adriana Voglino:

**A.V.:** no, no. Io non ricordo bimbi che piangevano (.) Poi salutavano i genitori e si andava tutti in fila da Via Magenta alla stazione camminando tra due ali di folla composta dai genitori. A Porta Nuova salivano sul treno speciale con partenza per Marina di Massa riservato ai bimbi e personale accompagnatore.<sup>59</sup>

È ancora Adriana a precisare come tale modalità di partenza sia presente anche nelle altre località d'Italia sede di stabilimenti Fiat:

**I.:** [...] Quando partiva dalle altre città, ricorda se anche lì c'era un raduno in una qualche (.) palestra, o in qualche//

**A.V.:** sì, sì, c'era un raduno, mi pare nello stabilimento.

**I.:** ah, nello stabilimento?

**A.V.:** mi pare, eh! Poi ci portavano dallo stabilimento alla stazione in pullman. Io ricordo che abbiamo sempre viaggiato col treno.

**I.:** e anche nello stabilimento, poniamo, a Napoli, c'era questa cosa della vestizione e dell'eventuale taglio dei capelli ai bambini che non avessero avuto il taglio corto, che lei ricordi?

**A.V.:** mi pare di sì (.) Mi pare di sì. Perché mi aveva colpito questo taglio corto! Perché (.) per evitare i pidocchi, eh! Alle femmine.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>60</sup> Intervista a Adriana Voglino.

Barbara Spinello, bambina in colonia negli anni Ottanta, non riferisce invece del corteo dalla palestra alla stazione, ma ricorda la vestizione collettiva nel grande ambiente e il drammatico saluto ai genitori in stazione. Barbara negli anni Novanta ha poi lavorato nelle colonie Fiat come educatrice: dal suo racconto traspare il raffronto tra la sua esperienza di bambina in partenza e quella dei bambini incontrati da educatrice, che sono a suo avviso maggiormente rispettati nella loro individualità da parte dell'organizzazione:

**B.S.:** [...] quando partivamo, (.) ci portavano dentro una (.) partiamo col treno, quindi ci portavano dentro una (.) boh, un capannone, non lo so, sembrava (.) un palazzo (.) antico, una chiesa sconsacrata ((ride)) non lo so cosa (.) in centro

**I.:** sì.

**B.S.:** vicino a Porta Nuova, e (.) ci facevano entrare lì, poi ci facevano spogliare e (.) ci lasciavano solo le cose intime e poi ci davano i loro vestiti, non potevamo tenere neanche le scarpe, a differenza invece di quando poi ho fatto l'animatrice, che invece ai ragazzini le scarpe venivano lasciate. [...] E partivano comunque con i loro vestiti, invece noi niente, solo mutandine e canottiera e basta. E (.) poi ci davano i loro vestiti, poi andavamo a Porta Nuova a prendere il treno, partivamo e io mi ricordo i viaggi//

**I.:** scusa, da lì, da questo luogo, alla stazione come andavate?

**B.S.:** [...] era vicino, era vicino, quindi andavamo a piedi.

**I.:** già (.) tutti insieme?

**B.S.:** tutti insieme.

**I.:** con i genitori?

**B.S.:** con i genitori, che ci potevano accompagnare alla stazione, e poi (.) ci salutavano, e all'epoca per entrare nei binari i genitori dovevano anche pagare il biglietto, per entrare in stazione ((sorridente)) al binario, non era ad accesso libero. E (.) quindi (.) mia mamma mi salutava da dal binario, insomma, poi noi partivamo (.) piaaanti, poi io piangevo sempre, cioè piangevo quando partivo, ecco, non è che poi (.). Oddio, non è che lì fossi proprio (.) però non potevo neanche farmi vedere più di tanto piangere, perché poi non venivano lì a consolarti, anzi, (.) ti (...) forse per farti passare la crisi ti trattavano un po' con freddezza, però, anche lì (.) cioè, è sempre un po' relativo, perché dipende sempre un po' dal ragazzino, ci sono quelli più sensibili, che invece magari andrebbero trattati in un altro modo ((sorridente)) però, (.) però lì, appunto, io ero sempre andata lì eravamo tutti uguali, tutti numeri, e bon

Anche il rientro a Torino, ricorda Rosalba Rizzola, ha la stessa ritualità, con alcune figure di rilievo dell'azienda che presenziano all'arrivo dei bambini:

**R.R.:** ecco. E quindi, questo è. Arrivavamo a casa a Torino tutti belli, profumati, i fiocchetti rosa, i fiocchetti rosa, le bambine avevano i fiocchetti rosa nei capelli, ci davano queste due forcine col fiocchetto rosa, li mettevamo qua, [indica la posizione dei fiocchetti] ai lati delle tempie e quindi, e la stessa cosa, si scendeva dal treno, si faceva questa lunga fila, c'erano i grossi capi, i personaggi Fiat che ci aspettavano e poi tutti quanti, ognuna col suo cartello, col porta cartello, si tornava in palestra Magenta, si lasciava la roba (.) l'unica cosa che ci davano era il cappellino, sì, perché quello lo portai a casa, si lasciava questa

cosa e poi tornavamo a casa, c'erano i nostri genitori che ci portavano i vestiti e quindi di qua (.) [...] E si era liberi ((ride))<sup>61</sup>

Analogo racconto offre Barbara Spinello: non viene citata la presenza di personaggi di spicco del mondo Fiat, ma ricorda comunque l'arrivo in un ampio spazio; a differenza di quanto riportato da Rosalba Rizzola, Barbara ricorda come nella sua epoca le divise siano regalate ai bambini, i quali non devono quindi procedere ad un nuovo cambio di abiti nella palestra:

**B.S.:** Poi, quando tornavamo indietro, invece, una cosa differente rispetto a quando poi ho fatto l'animatrice, era che ci facevano tornare indietro e (.) arrivavamo sempre in quel (.) capannone, dove partivamo, arrivavamo col treno, poi arrivavamo lì e poi (.) ci davano (.) cioè i vestiti tenevamo quelli che avevamo.

**I.:** ah, cioè tornavate a casa con la divisa?

**B.S.:** con la divisa.

**I.:** ve la regalavano.

**B.S.:** quella, quella brutta, però ((sorride)) non quella bella di quando partivamo!

**I.:** sì, sì.

**B.S.:** sì, quella brutta.<sup>62</sup>

Dalle interviste condotte agli ex bambini Fiat emerge un'organizzazione rivolta sempre a consistenti masse di ospiti, quando non addirittura l'intera comunità della colonia; la dimensione individuale o di piccolo gruppo appare davvero poco considerata, se non ignorata. È quanto emerge dall'intervista a Rosalba Rizzola, la quale, ricordiamo, nel 1969 è stata bambina nella colonia Fiat di Salice d'Ulzio, colonia ospitata in una struttura a torre, analoga a quella di Marina di Massa, sebbene di dimensioni più ridotte:

**R.R.:** [...] si scendeva dalla Torre marciando e cantando, no? E quindi si scendeva con la bandierina, tutte le bandierine allineate, usciva il primo bambino con la bandierina, tutti quanti allineati, la direttrice, la vice-direttrice aveva un fischio, si iniziava la discesa. In fila per tre, rigorosamente, si arrivava in refettorio, si andava a mangiare, per fila, ci si sistemava a tavola, eccetera. E così era tutta la giornata. Per la passeggiata si usciva tutti 900 bambini non lo so quanti eravamo, io ricordo che, ho questo ricordo che quando si usciva e si andava a fare la passeggiata, noi tornavamo indietro e alcuni erano appena usciti per iniziare la passeggiata. [...] Ti lascio immaginare questo serpentone, tutti quanti vestiti eccetera, osservati dalla gente, perché era (.) eravamo perfetti, perfetti.<sup>63</sup>

Da quanto ricorda Rosalba, nel 1969 tutti i bambini al momento delle passeggiate escono contemporaneamente dalla struttura della colonia, in una formazione che appare

---

<sup>61</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>62</sup> Intervista a Barbara Spinello.

<sup>63</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

quasi senza soluzione di continuità; ciò è probabilmente la conseguenza di un'organizzazione strutturata su una logica di "zero" e "uno", che abbraccia l'intera comunità e che non prevede la possibilità di una articolazione complessa e diversificata delle attività delle varie squadre.

Il corteo così imponente dei bambini e delle vigilatrici ha però anche l'effetto di esercitare un forte impatto di immagine sulla comunità del territorio ospitante, suscitando negli abitanti una sensazione di grande ordine e armonia.

La procedura della discesa dalla Torre avviata dal fischio della direttrice è evocata anche da Adriana Voglino:

**A.V.:** ecco, c'era la Torre, no? C'era la Torre e si scendeva (.) ogni bambino caposquadra, all'inizio della fila, aveva la sua bandierina appoggiata alla balaustra della Torre e doveva essere in simmetria alla bandierina del capofila della squadra dall'altra parte della torre. E così fino in cima alla torre.

**I.:** ma (.)

**A.V.:** non so se mi son spiegata.

**I.:** non ho capito tanto bene io (.) nel senso (.) quindi quando si scendeva a colazione, tutti nello stesso momento? Tutti i gruppi?

**A.V.:** tutti i gruppi nello stesso momento. Si iniziava dal basso verso, verso l'alto, ogni spirale della torre comprendeva due camerate e di conseguenza 2 gruppi: i bambini uscivano tutti dalla camerata e si posizionavano in fila per tre nel passaggio pedonale. Il capofila con la bandierina doveva essere in simmetria all'altra bambina, all'altro bambino dall'altra parte, quindi si scendeva tutti insieme, da questa Torre, era una discesa unica. Non so se mi sono spiegata.

**I.:** E quindi (.) e poi, quando si arrivava a colazione si iniziava la colazione//

**A.V.:** allora, le prime squadre arrivavano subito in refettorio ed erano tutti in fila, mi pare, tre per tre, e si sedevano a tavola. E poi via di seguito, fin quando non era sceso l'ultimo gruppo, ed era anche una discesa ordinata, no? Perché scendendo così, in parallelo, era ordinata. Si iniziava colazione quando tutti erano seduti.

**I.:** e, senta, scendevano in silenzio, o comunque era richiesto il silenzio oppure (.)//

**A.V.:** no, era richiesto il silenzio. La direttrice dava il fischio (.) era in fondo, al fondo della Torre, dava il fischio e tutti scendevano (.) vedevi queste due bandierine in parallelo e tutti scendevano. Eh, no, era ordinata, eh, comunque.

**I.:** sì, mi sembra di vederlo! Anche perché, essendo stato in Torre, appunto (.), me la immagino. Ma questa procedura avveniva anche per il pranzo e per la cena?

**A.V.:** Sì, anche per il pranzo e per la cena, perché i bambini andavano in camerata a lavarsi le mani, e poi (.) scendevano anche a pranzo e cena.<sup>64</sup>

Il particolare modo di percorrere la spirale della torre è raccontato infine anche da Antonietta Nardino:

**A.N.:** [...] la discesa con la bandiera. Non so se qualcuno te l'ha già raccontato.

**I.:** sì, ma mi piacerebbe sentirla anche da te.

**A.N.:** allora, praticamente, sai com'è fatta Marina di Massa.

**I.:** sì, ci sono stato, sì, sì.

---

<sup>64</sup> Intervista a Adriana Voglino.

**A.N.:** c'è questa torre (.) le squadre, ogni squadra, aveva una bandierina rossa, a forma triangolare, che veniva sporta all'esterno della del corrimano, in modo tale che, praticamente, quando le squadre scendevano - e dovevano scendere in modo assolutamente (.) dovevano essere sincronizzate, proprio - le bandiere scendevano facendo il disegno di un quadrato che ruotava. Mi spiego?

**I.:** caspita!

**A.N.:** praticamente, chi aveva il compito di tenere la bandierina, doveva tenere sotto controllo che la sua bandierina fosse perfettamente perpendicolare a quella sotto. E questo valeva per tutti i piani.

**I.:** questo quando eri bambina tu o anche quando eri vigilatrice?

**A.N.:** no, quando ero bambina. E me lo ricordo perché eravamo tutti che volevamo la bandierina ((sorridente)). Solo che veniva data solo a quelle più alte, perché potevano vedere giù. Altrimenti non ci vedevi ((sorridente)).

**I.:** certo. Ma c'era anche la vigilatrice - che tu ricordi - che controllava?

**A.N.:** sì, perché lei ti dava il ritmo. Cioè, era lei che ti dava il passo, in realtà il bambino credeva di tenere sotto controllo, ma era lei che teneva sotto controllo la bandierina. Praticamente, c'erano quattro ingressi nella stessa spirale, nello stesso anello di spirale, e queste quattro bandierine dovevano essere alla stessa distanza l'una dall'altra e perpendicolari a quella sotto, in modo tale che la direttrice, dal centro esatto della torre, lei vedeva scendere tutte le squadre.

**I.:** e la direttrice//

**A.N.:** non fa paura, questa cosa? ((sorridente)).<sup>65</sup>

Il contributo di Roberto Gulino, il quale soggiorna negli anni 1973, 1974 e 1975, nelle colonie Fiat di Marina di Massa, Castione della Presolana e Igea Marina, entra invece nel dettaglio della disciplina corporea, che prevede distanze precise che ciascun bambino deve tenere dai propri compagni:

**I.:** una domanda (.) visto che stiamo parlando di Massa, disciplina (.) che ricordo hai del modo di usare questo spazio particolare che era la struttura di Marina di Massa, negli anni Settanta? Come vi muovevate all'interno di questa//

**R.G.:** ci muovevamo, io da bimbo mi muovevo sempre in fila per due. Sempre e comunque, costantemente in fila per tre. O due o tre, forse in tre. E le distanze. Le distanze proprio (.) a militare. [...] Le braccia determinavano la distanza dal bambino davanti ((mima il gesto di allungare le braccia parallele davanti a sé))

**I.:** ah, le braccia allungate davanti.

**R.G.:** Se la fila doveva essere più corta, c'era la 'mezza` distanza. Ed erano i gomiti. I gomiti appoggiavano e quindi così si rimaneva ((mima la posizione)) [...] Era come a militare. Testa avanti braccio allungato e dovevi metterlo, appoggiava alle spalle, al fianco e già la distanza, no? Quindi, era 'militare` a tutti gli effetti. Cioè, era un 'piccolo` campo militare, (.) dove come in tutte le cose però l'aspetto militare doveva essere visto (.) io 'voglio` ricordarlo così quantomeno, la mia volontà è quella. Che l'aspetto militare dovesse essere visto tutt'oggi come un aspetto (.) obbligato. Cioè, la situazione era così eterogenea che tu o impostavi una regola che valesse per tutti (.) non potevo dire "Tu bimbo sei pulito, quindi ti lascio più autonomo, tu bimbo sei sporco e quindi ti, ti massacro." ((sorridente)) Cioè, tu dovevi dare una situazione uguale a tutti, comune a tutti quanti. E 'penso,` credo, perché io ero un bimbo, come dire, in qualche modo 'vivevo` questa situazione, (.) penso che fosse (.) obbligata questa scelta, no?<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Intervista a Antonietta Nardino.

<sup>66</sup> Intervista a Roberto Gulino.

Rosalba Rizzola, divenuta in seguito direttrice di colonia e attualmente referente aziendale di tutti i centri di vacanza Fiat, indica nella necessità di gestire la moltitudine di bambini ospiti la ragione di questa impostazione:

**R.R.:** perché era anche un fattore numerico, di volumi, di presenze. Negli anni (.) sono diminuite, queste cose. Allora, si parlava di migliaia di bambini, eh! Movimenti (.) si movimentavano veramente migliaia di bambini, quindi, era anche proprio un'esigenza di tipo numerico, dell'ospitalità.<sup>67</sup>

Nelle colonie Fiat dell'epoca tutti i momenti della vita quotidiana trascorrono a livello collettivo: i pasti, il gioco, gli spostamenti, il sonno, l'igiene personale:

**R.R.:** [...] Era tutto molto organizzato, facevamo la doccia a comando, facevamo le docce, io lo ricordo perfettamente, erano tutte aperte e si scendeva in una specie di fossato, si scendeva, ecco (.) e si aprivano tutte le docce, si andava sotto, “sciacquatevi, insaponatevi” l'educatrice ci dava il sapone “insaponatevi” e si usciva fuori.

**I.:** ma dava le istruzioni anche sul ritmo della doccia?

**R.R.:** oppure il lavarsi i piedi a comando. Uno, togliere le scarpe, due, le calze, tre mettere il piede dentro, insaponare, asciugarsi. Questo.

**I.:** a comando, intendi (.)?

**R.R.:** a comando.

**I.:** scanditi nei tempi?

**R.R.:** scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi.<sup>68</sup>

Tale dimensione, del resto strettamente legata alla struttura architettonica delle colonie, si conserva fino agli anni Ottanta, come ricorda Barbara Spinello, la quale evoca il momento delle docce collettive come la prima occasione per lei, figlia unica, di confrontarsi dal punto di vista fisico con delle coetanee:

**B.S.:** Poi un'altra cosa che mi (.) incuriosiva, diciamo, è che, sempre Marina di Massa, perché ero più grande, (.) c'era *privacy zero*, no? Però lì, le docce, almeno non erano all'aperto, le facevamo dentro (.) la camerata, insomma, c'erano (.) Non so se le docce oppure proprio lavarsi a pezzi, insomma, comunque, vicino alla camerata c'erano i bagni e quindi (.) e (.) e vedevo tutto, cioè, le mie compagne, siccome io ero molto bimba, le mie compagne già sviluppate, dicevo “madonna, ma qua (.)”. Siccome poi io sono figlia unica, senza cugini, senza nessuno, non avevo molti termini di paragone con altre bambine, no? [...] E (.) e quindi lì forse è stato la prima volta che mi sono relazionata anche fisicamente con altre bambine, no? Per vedere (.) perché io ero proprio piccola, invece queste le vedevo già *pelose*, tutte, cioè, dicevo, “boh!”.

**I.:** ma questa cosa ti (.) come dire, ti creava disagio, o la consideri un elemento positivo, anche a posteriori, anche oggi?

---

<sup>67</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>68</sup> Intervista a Rosalba Rizzola



**B.S.:** (...) no, disagio no, però (.) no, non mi creava disagio (...) però mi faceva un po' senso, non so come dire, perché poi io vabbè, ero bimba, però le altre già sviluppate così, ma viaggiavano tranquille.

**I.:** ma avevate la stessa età nel gruppo, o eravate//

**B.S.:** sì

**I.:** stessa età, quindi era un discorso di (.) come dire, di fasi di sviluppo diverse.

**B.S.:** sì, sì, sì. Sì, e la cosa, appunto, mi incuriosiva, e poi una o due bambine che erano venute in colonia con me, le avevo poi ritrovate come compagne alle medie. [...] <sup>69</sup>

Per la testimone non si tratta dunque di un momento traumatico, si configura invece come un'occasione di consapevolezza e di crescita; ciò, certo, non consente di generalizzare conclusioni affrettate in merito all'aspetto dell'igiene personale svolta collettivamente. Quanto affermato da Barbara, certo, non legittima alcuna generalizzazione di conclusioni in merito all'igiene personale svolta collettivamente; la testimonianza rivela però, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, che almeno per alcuni bambini, magari figli unici, le docce collettive possono in quell'epoca rappresentare un momento utile - sia pure assai delicato - per confrontare la propria corporeità con quella degli altri bambini.

In questo contesto così pervasivo e totalizzante, ci si è chiesti se esistevano alcuni spazi e momenti nei quali i bambini svolgono attività di gioco autonome, che in qualche modo sfuggono al controllo dell'istituzione; i testimoni non sembrano avere abbondanti ricordi a questo proposito; dalle interviste emerge ad esempio il gioco dei cinque noccioli, che viene praticato nei momenti della siesta o quando la squadra è in attesa di scendere dalla camerata per i pasti:

**R.R.:** Noi ci prendevamo il nocciolo quando mangiavamo la pesca, tenevamo rigorosamente questi noccioli, che lavavamo e poi li tenevamo lì, li facevamo asciugare, ma quasi un pochino di nascosto e (.) cioè, questo era un po' con la complicità delle vigilatrici, perché comunque sapevano. Ci sedevamo, ecco, prima di scendere, magari (.) mentre si aspettava che qualcuno di sotto dalla torre desse il fischio, il segnale per scendere, ecco, magari ci facevano sedere un attimo e noi giocavamo con questi 5 noccioli.

**I.:** com'era il gioco dei 5 noccioli?

**R.R.:** [...] tu mettevi un nocciolo (.) tu avevi 5 noccioli, si metteva un nocciolo e poi si tirava su, se ne tirava su uno e si prendeva l'altro e si doveva prendere anche l'altro [mima sul tavolo le mosse del gioco]. Poi si aggiungeva sempre, era un po' un gioco di abilità. Dei, dei giocolieri, no? Poi, allora, tu prendevi poi due noccioli fino a quando non sbagliavi e allora toccava alla compagna.

**I.:** ok. E chi vinceva prendeva il nocciolo del compagno?

**R.R.:** chi vinceva (.) no, non credo, questa cosa non la ricordo. <sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Intervista a Barbara Spinello.

<sup>70</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

Come si vedrà *infra*, il gioco, molto diffuso tra i bambini di allora, era praticato in quegli anni anche nella colonia Cemea di Montechiaro (c.f.r. par. 5.4.8).

C'erano poi i giochi di pura fantasia, vissuti con alcune amiche in occasione delle passeggiate, come quello ricordato da Barbara:

**L.:** [...] Ma c'erano dei momenti in cui facevate giochi liberi con altri bambini, liberi, cioè organizzati da voi?

**B.S.:** sì, quando c'era (.) l'ora libera. O (.) dopo pranzo, o se no quando facevamo le camminate sulla spiaggia, quando passeggiavamo, così, io di solito mi mettevo con altre 2 o 3 mie amiche e magari ci raccontavamo le storie o facevamo finta (.) sì, a me piaceva proprio crearmi le storie, far finta di essere un'altra persona, diciamo, che ne so, "*io sono la principessa*", e allora ci inventavamo storie così, noi, cioè, io giocavo spesso in questo modo qua.

**L.:** te ne ricordi qualcuna in particolare, di queste (.)?

**B.S.:** non penso.

**L.:** no.

**B.S.:** no, mi ricordo una volta che (.) facevo finto di avere (...) siccome a me piacevano molto le cose di magia, le cose (.) e allora (.) e pensavo di essere magica, di avere dei poteri magici, così, no? E (.) a parte il fatto che io guardavo un cartone animato che era *L'incantevole Creamy*, da ragazzina e (.) e la bambina (.) era una bambina che si trasformava poi in Creamy. Questa bambina si chiamava Yū e si trasformava poi in Creamy e io ero, dicevo di essere questa bambina, Yū. Io dicevo (.) E tra l'altro in colonia c'erano anche due o tre mie amiche che mi chiamavano pure Yū, perché io gli dicevo "*io mi chiamo Yū*" e allora loro mi chiamavano e magari anche loro si facevano chiamare in un altro modo, c'era un [...] E poi mi ricordo che una volta stavo passeggiando e io dicevo, volevo raccogliere le conchiglie, raccogliere le cose, oppure magari ero stanca, di camminare, allora pensavo di avere praticamente di poter aprire uno sportellino nella pancia (.) e di metterci dentro, cioè di avere tipo un frigorif, una cassaforte, diciamo, nella pancia, di aprire e che dentro la pancia ci fossero, non so, tutte le bottigliette con le pozioni magiche, le pillole magiche che mi facevano diventare grande, piccola, nascondermi, invisibile, e tutte queste cose qui. E allora mi ricordo che parlavamo, mentre camminavamo, ci raccontavamo tutte 'ste cose e mi e ne avevo trovate due o tre che mi davano retta, però io più che altro (.) io sono molto mentale, non mi piaceva tanto magari giocare a pallavolo, queste cose qua. Perché, appunto, sono ginnica proprio zero.<sup>71</sup>

In qualche caso poi si cercano accorgimenti per sfuggire alle rigide consegne, come quella del silenzio prima di addormentarsi:

**L.:** [...] E (.) sempre riguardo alla tua esperienza come bambina, (.) c'erano (.) ricordi differenze fra le regole e la pratica delle attività? Cioè, cose - come dicevo prima - (.) episodi (.) momenti in cui c'era una regola ma in realtà in qualche modo la si addolciva, o la si (.) *bypassava* (.)?

**R.R.:** no, no, no, non ricordo questo. Io ricordo tutto quanto come molto organizzato, ecco, magari la regola che, ecco, cercavi che ah, ecco, io ricordo questo particolare, ricordo. Che avevamo i lettini, c'erano questi settori che delimitavano i lettini, a due a due nelle camerate, no?

**L.:** sì.

---

<sup>71</sup> Intervista a Barbara Spinello.

**R.R.:** c'era questa specie di (.) come posso dirti, di muretto di legno alto così, no? [mostra con un gesto l'altezza del muretto] Circa due metri, che delimitava un pochino per la privacy, no? Per dare l'idea di cameretta, che in realtà poi non era, (.) io avevo mia sorella, di fronte, ma addirittura, a volte, perché noi non, non chiacchieravamo le educatrici passavano, la vigilatrice a me faceva girare contro il muro e mia sorella contro il muro. L'unica cosa, ecco, che era, che noi riuscivamo a volte, l'unica cosa, allora 'io mi giravo un po' quando lei passava mi giravo e salutavo mia sorella` oppure cercavo di dirle qualcosa, questo era un po' il (.) Sì, era molto rigido, molto rigido, in questo senso, molto rigido... Io questo l'ho patito molto, perché ti dico (.) noi (.) siamo state educate, abbiamo ricevuto un'educazione molto (.) ti dico, basata sulle regole, ma le regole costruttive, no?<sup>72</sup>

Pur all'interno di questa impostazione rigidamente collettiva, le vigilatrici non mancavano però di dedicare attenzione ai bisogni emotivi dei singoli bambini, sebbene questo tipo di cura non fosse oggetto di esplicite richieste dell'organizzazione e fosse dunque rimesso alla sensibilità e all'iniziativa di ciascuna vigilatrice. Ciò appare ad esempio dalla narrazione di Antonietta Nardino, la quale ricorda come si dedicasse a questa attività di ascolto e di sostegno emotivo nei piccoli interstizi di tempo non regolamentato:

**L.:** ecco (.) la relazione coi bambini, visto che ne avevate tanti, era sempre, diciamo, a livello di gruppo, o riuscivate ad interfacciarvi anche con i singoli, e in che modo (.)?

**A.N.:** sì, allora (.) questo era sempre comunque a discrezione nostra, ma io alla relazione individuale ci tenevo molto, quindi spesso erano momenti di malinconia, dove (.) veramente ti staccavi dal resto del gruppo, magari davi loro, che ne so, un piccolo compito, e cercavi di accogliere (.) il (.) il bambino che in quel momento più aveva bisogno. È chiaro che non era molto lo spazio, io mi ricordo (.) momenti in cui addirittura mi venivano a bussare alla porta della camera, che noi dormivamo lì, poco distante da loro e quando scoprivano dove dormivi ti venivano a bussare: "signorina posso stare con te?" - "e va bene allora parliamo un po' però poi vai a dormire". E (.) così era, perché, ovviamente, i bambini, va beh, i più piccoli, soprattutto, a volte era la prima volta che si allontanavano da casa da soli. E (.) ed è chiaro che (.) io passavo le serate sui letti di uno, prima, poi sul letto dell'altro ad asciugare le lacrime, a consolare. Certo, non è che riuscivi a fare molto di più, (.) però, questa era una relazione individuale con loro.<sup>73</sup>

Come abbiamo visto, lo spostamento dei bambini nella colonia avviene sempre a livello collettivo; si tratta di una norma non codificata, di una prassi, in quanto le ricerche svolte non hanno rivelato l'esistenza di regolamenti destinati alle colonie aziendali Fiat. Vi sono tuttavia numerose altre prassi, che definiscono in modo minuzioso le modalità in cui devono avvenire i movimenti collettivi e altre operazioni legate alla vita quotidiana.

Durante gli spostamenti - che nella Torre devono avvenire in assoluto silenzio - i bambini vengono ordinati in coppie e talvolta in terne; elemento assai interessante è poi la

---

<sup>72</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>73</sup> Intervista a Antonietta Nardino.

questione delle distanze: le coppie o terne di bambini devono mantenere tra di esse distanze precise, misurabili attraverso il braccio allungato.

Una rigida disciplina dei corpi, che ha l'obiettivo di rendere il più possibili docili gli individui e uniformati ad una apparenza complessiva di ordine.

**L.:** scusa, ma negli spazi capitava che vi (.) come dire (.) vi spostavate in gruppo necessariamente o capitava che (.) - esempio proprio banale -, se dimenticavi il cappellino (.) in camerata, potevi andarci da solo?

**R.G.:** io non ricordo di essere mai andato da solo, ma anche perché era un problema di sicurezza, se mi succedeva qualcosa (.) era un disastro, secondo me. Non ricordo, però non mi (.) come dire (.) cerco di proiettare la mia esperienza.

**L.:** certo, no, no, no, quello che ricordi.

**R.G.:** però tu hai presente com'è la torre di Marina di Massa?

**L.:** sì, sì, ci ho dormito, ho avuto anche la fortuna di dormirci.

**R.G.:** io per quello che ricordo (.) è (.) intere code umane che scendevano o che salivano, quindi tutto si faceva in blocco.

**L.:** ok.

**R.G.:** non c'era il gruppetto che da solo se ne saliva. Cioè, c'era l'ora in cui si saliva, e tutti, tu-tu, tu-tu ((mima con l'indice la spirale dei bambini che salgono nella torre)), ognuno si fermava nella propria camerata, no?

**L.:** sì, sì.

**R.G.:** perché le camere erano a salire.

**L.:** sì, sì.

**R.G.:** partiva normalmente chi doveva salire (.) prima, poi (.) c'era proprio un 'ordine' delle cose, no? (.) Tutto a mio avviso mi sembrava studiato per far sì che movimentare 1000 bambini potesse sembrare semplice ((ride)). Semplice non era, assolutamente. Ed erano bambini che, a differenza di oggi, (.) comunque accettavano anche un certo tipo di (.) di disciplina, perché la medesima era un po' nelle famiglie. Mi spiego? Cioè, ero (.) io ti (.) poi posso anche sbagliare, non voglio fare un'analisi sociologica, perché lungi da me, sono un semplice fotografo ((ride)), però immagino che si accettava perché già dalla famiglia c'era un certo tipo di impostazione, chi più chi meno, ma c'era un certo tipo di impostazione. Cioè, il bambino più sfortunato era quello che comunque veniva picchiato, che comunque viveva in un eccesso di disciplina ((sorride)). Non in colonia, picchiato, dalla famiglia.<sup>74</sup>

Anche in questo caso Roberto aggiunge alla sua narrazione la motivazione che, a suo avviso, era alla base della regola negli spostamenti: «era un problema di sicurezza, se mi succedeva qualcosa (.) era un disastro [...]».

Anche la postura è accuratamente disciplinata in numerose occasioni, quali i pasti, le passeggiate, i momenti di pausa; durante la siesta pomeridiana ai bambini è ad esempio prescritto di rimanere distesi sul letto:

**R.R.:** sì. Ecco, questa me la ricordo e si girava così sempre, a distanze ci si sedeva a gambe incrociate, rigorosamente a gambe incrociate, sempre, stavamo sedute delle ore a gambe incrociate, mi ricordo ancora il dolore alle gambe, gambe incrociate e (.) e poi niente, si

---

<sup>74</sup> Intervista a Roberto Gulino.

risaliva dopo pranzo, si stava a fare il sonnellino, quindi si era obbligati a stare distesi sul letto, l'unica cosa concessa era guardare un giornalino, io ricordo che avevo portato i giornalini da casa, guardavamo i giornalini e basta, poi ci si alzava, e tutto quanto. Quindi questo era sempre (.) era molto (.) così, cioè io ho patito (.) [...] Arrivavamo in refettorio, mi viene in mente questa cosa adesso (!) Allora, braccia, ci sedevamo, braccia dietro, così [mostra la posizione delle braccia, incrociate dietro la schiena], rigorosamente dietro, fino a quando la direttrice non dava il buon appetito [...] Ma comunque, ecco, io la ricordo e lei dava questo, questo "buon appetito" e allora finalmente si poteva mettere prendere le posate e mangiare. [...] Tutto a comando, era tutta una cosa così, ma perché eravamo tanti.<sup>75</sup>

Rosalba ribadisce la sua giustificazione per questa rigida impostazione «tutto a comando», la quale, secondo la testimone, è una scelta necessitata dal gran numero di bambini da gestire («eravamo tanti»). Tale spiegazione, come accade nel caso di Roberto, è forse attribuibile alla posizione *inside* di Rosalba, la quale, come si è anticipato, ha trascorso l'intera attività lavorativa nell'organizzazione delle colonie Fiat; la testimone tuttavia è molto lucida e obiettiva nel rilevare aspetti critici dell'impostazione tradizionale ed appare pertanto in buona fede; va altresì ricordato che Rosalba, nelle battute appena riportate, fa riferimento a un periodo nel quale è stata ospite delle colonie come bambina e non ha pertanto ricoperto ruoli di responsabilità: quando Rosalba, ormai adulta, assumerà posizioni importanti nella gestione delle colonie, sarà già in corso la transizione verso un approccio più moderno.

Quanto al merito della motivazione addotta dalla testimone, è certamente vero che i numeri gestiti dalle colonie dell'epoca sono sicuramente più significativi di quelli dei decenni successivi, ma in ogni caso questa impostazione così rigida sembra dovuta soprattutto a una convinzione di principio, a una fiducia nell'ordine e nell'inquadramento quasi militare.

Considerati i mezzi economici di allora, Fiat avrebbe potuto infatti organizzare in modo diverso la gestione di questi grandi numeri, evitando almeno in parte il ricorso a questa forma di controllo. Va inoltre rilevato che, anche negli anni successivi i numeri dei bambini gestiti nelle colonie Fiat restano stati assai importanti, tuttavia queste forme di disciplina corporea si ridimensionano, fino a scomparire: è dunque evidente che si tratta, nell'epoca in questione, del prodotto di un'idea di fondo, più che di una necessità organizzativa.

È quanto osserva ancora Rosalba in altro passaggio dell'intervista:

---

<sup>75</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

**R.R.:** scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi. E quindi ti dico allora questa cosa [...] Io credo fosse così e molto era era molto ancora disciplina, allora, ma perché questo era proprio (.) un po' anche in azienda era così, no? Cioè, nonostante cominciassero le lotte sindacali eccetera però era un po' anche in azienda. Ma (.) probabilmente era necessario perché si movimentavano tanti numeri, ma poi proprio perché nessuno si poneva il problema no? Né i nostri genitori di dire "Ah, ma è così rigido? Ma come?!". No. La disciplina era quella, anche a scuola era un po' così, no? Quindi nessuno di noi si poteva si poneva il problema che era più libero, no. Era invece visto dal punto, era positivo perché tu andavi in questa vacanza, entravi, il primo giorno, un altro particolare: primo giorno di soggiorno si veniva (.) sottoposti alla visita medica, venivi pesato, perché poi venivi pesato l'ultimo giorno di soggiorno per dimostrare che comunque il bambino aveva acquistato chili, perché la vacanza era stata (.) salutare, quindi era anche positiva dal punto di vista, era quello, cioè tu andavi all'ingrosso.<sup>76</sup>

Come osserva l'intervistata, si tratta di un'impostazione che è propria di molte istituzioni dell'epoca, quali l'azienda e la scuola e che è perfettamente condivisa anche dalle famiglie.

La colonia, con le sue procedure e la sua gestione di masse su grandi scale, ricorda certamente l'azienda, con le sue catene di montaggio. Si tratta quindi anche di una sorta di tirocinio ai ritmi e agli stili dell'azienda, in modo da educare bambini, figli di dipendenti, affinché inizino a conformarsi al proprio futuro luogo di lavoro o, in ogni caso, a essere componenti docili e non devianti della famiglia di un lavoratore Fiat. Una sorta di precoce fidelizzazione allo stile aziendale, che anticipa in modo armonico il percorso di preparazione all'inserimento lavorativo nell'azienda; illuminante a tale proposito è il documento video *La scuola Allievi Fiat "Giovanni Agnelli"*, realizzato da Fiat e relativo alla formazione dei futuri dipendenti nel periodo 1962-1964.<sup>77</sup> La prima parte del filmato mostra le *vacanze collegiali* degli allievi della *Scuola Centrale Fiat Giovanni Agnelli*: una lunga fila di ragazzi disposti per due esce a passo di corsa dalla torre di Salice d'Ulzio per andare alla «significativa cerimonia dell'alzabandiera», rito che apre la giornata di una vacanza dedicata ad attività sportive e a lunghe camminate.

L'alzabandiera è un rito già presente nelle colonie di epoca fascista: il «saluto alla bandiera» è espressamente previsto dalle già citate *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*<sup>78</sup>: all'art. 11, riguardante l'orario, tale cerimonia è indicata tra le attività da svolgere tra le ore 7 e le ore 8 di ogni giorno, dopo la *ginnastica*

---

<sup>76</sup> Intervista a Rosalba Rizzola cit.

<sup>77</sup> STEFANO, C. (?). *La scuola Allievi Fiat "Giovanni Agnelli"* realizzato da. Torino: Centro Storico Fiat.

A questo proposito si veda anche *Illustrato Fiat*, "Il giugno degli allievi Fiat a Salice d'Ulzio" n. 6, 30 giugno 1954.

<sup>78</sup> PARTITO NAZIONALE FASCISTA, DIRETTORIO NAZIONALE. (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*. Roma: Industrie Grafiche Riccardo Colombo, art. 10

*respiratoria e la preghiera e successivamente alla cena, tra le 20.00 e le 20.45, dopo la ricreazione e la preghiera.*

Nelle colonie Fiat del periodo 1968-1979 l'alzabandiera è ricordato da tutti i testimoni:

**R.R.:** Ti dirò di più, noi facevamo l'alzabandiera al mattino. L'alzabandiera e la preghiera della (.). E la direttrice la domenica recitava la preghiera della (.). del coso. E poi c'era la messa al campo, eccetera. Ma l'alzabandiera lo facevamo//

**I.:** l'alzabandiera (.) come avveniva?

**R.R.:** eravamo tutti riuniti proprio come i militari. Proprio come queste (.) io adesso quando vado (.) mi è capitato la prima volta il 2 giugno di andare a vedere in Piazza Castello l'alzabandiera che fanno e l'ammainabandiera, la prima volta che l'ho visto l'ho patita, perché mi è venuto in mente questo ricordo, eravamo proprio schierati come squadre, cioè ogni ogni c'era sul piazzale il numero delle squadre, per cui noi arrivavamo lì, la 28 si sedeva lì, attenti, riposo, sì, sì, era così.

**I.:** la bandiera che si alzava era italiana o Fiat?

**R.R.:** la bandiera che si alzava era la bandiera italiana, era una bandiera italiana e la preghiera della direttrice, della bandiera, non so cos'era, poi l'ammainabandiera.<sup>79</sup>

Anche Adriana Voglino ricorda di avere partecipato all'alzabandiera, e, unica tra gli intervistati, ricorda anche l'ammainabandiera, sebbene non sia sicura se tale rito avesse cadenza quotidiana:

**I.:** poi (.) lei si ricorda se facevate l'alzabandiera, ancora?

**A.V.:** eh (.) mi ricordo dell'alzabandiera, ma non ricordo se era tutte le mattine o una volta alla settimana. Eravamo tutti, eravamo tutti nel (.) forse era dopo colazione che si faceva 'sto alzabandiera. (.) Perché ne ho un ricordo vago (.) non ho un ricordo (.)

**I.:** ho capito.

**A.V.:** mi ricordo che eravamo tutte le squadre allineate per l'alzabandiera. E poi alla sera c'era anche l'ammainabandiera, si tirava anche giù la sera.

**I.:** ah, ecco! Con la stessa (.) procedura, diciamo?

**A.V.:** eh sì, eh sì. Però non ricordo se era tutti i giorni o se era solo il sabato e domenica.<sup>80</sup>

Nonostante la rigida impostazione disciplinare delle colonie sia un riflesso di un approccio ancora presente nella cultura italiana dell'epoca, essa è talvolta vissuta dai bambini come eccessiva e poco coerente con la storia personale; è il caso sempre di Rosalba, la quale fa riferimento alla propria infanzia di bambina di campagna, trascorsa in un contesto familiare sereno:

**R.R.:** [...] noi vivevamo in un piccolo paese in campagna, e quindi non avevamo necessariamente (.) esigenze di dover, di prendere aria buona, come si diceva allora, no? Perché comunque vivevamo liberamente in campagna. A un certo punto io e mia sorella, ho una sorella gemella, abbiamo fatto questa esperienza ed è stato l'unico anno, perché per

---

<sup>79</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>80</sup> Intervista a Adriana Voglino.

me non è stata un'esperienza molto positiva, per cui (.) abbiamo proprio deciso che fosse quella soltanto la nostra unica esperienza di ((sorride)) centri vacanza. Un'esperienza un po' negativa perché, perché [...] era essenzialmente una caserma. Cioè, una roba, una cosa militare.<sup>81</sup>

Provenendo da un ambiente familiare di questo tipo, Rosalba rivela di avere vissuto con particolare disagio la rigidità della colonia, con le sue pratiche così predeterminate e scandite; disagio del quale si è liberata negli anni successivi, potendo contribuire, in veste di responsabile, alla transizione delle colonie Fiat verso un approccio più rispettoso del singolo bambino:

**R.R.:** e quindi noi, cioè non so, io ricordo mia mamma che ci leggeva, lei era un'appassionata, non aveva studiato perché la cosa economica non glielo aveva permesso, però lei ci leggeva *I promessi sposi*, ci diceva “*senti che bel brano, questo!*”, no? Ecco, de *I promessi sposi* (.) Quindi noi non ti dico che fossimo (.) però eravamo cresciuti così, no? In questa (.) e quindi per me era terribile dovermi lavare i piedi a comando, così, no? Però, anche quella è stata un'esperienza. Ti dico, io mi sono liberata di questa cosa, per me è stato proprio (.) credo che poi la vita mi abbia portato a vivere poi da (.) educatrice prima, poi (.) coordinatrice, poi responsabile di un centro, dove ho avuto modo, fortunatamente, di lavorare con delle persone che mi hanno permesso di (.) fare determinate (.) di agire e di infrangere determinate regole.<sup>82</sup>

Rigidamente regolato in modo capillare è anche il modo di indossare e gestire la dotazione della divisa, sia per esigenze di uniformità, sia per opportunità di immagine, soprattutto nel caso delle uscite all'esterno della colonia:

**R.G.:** [...] Quindi ti toglievano tutto, ti 'davano' tutto, però te lo davano dicendo: “allora, il cappellino se te lo togli” - io me lo ricordo ancora adesso – “il cappellino se te lo togli, devi piegarlo in una certa maniera, non è che lo togli e lo metti in tasca. Lo devi piegare e la visiera – me lo ricordo tutto ((sorride)) – e la visiera deve entrare dentro e tutto il cappellino glielo appoggi attorno ((mima il gesto di piegare il cappellino)). Perché? Perché il cappellino si mette 'dove?' Dentro al 'maglione e alla panzetta!” Guarda che è... ((sorride))

**I.:** dentro al maglione (.)?

**R.G.:** Nel (.) allora (.) torniamo, torniamo indietro, per spiegarti il cappellino dove si mette, devo spiegare il maglione dove si mette. Questa cosa (.) io ce l'ho impressa qui, per quello ti dico (.) sono utile solo per questo, perché per altro delle (.) però mi ricordo del mio aspetto estetico, no? Con 'ste braghette corte,

**I.:** È importantissimo!

**R.G.:** il maglioncino era un maglioncino blu, mi ricordo, blu scuro, con un bello stemma Fiat sulla sinistra, (.) come d'altronde la maglietta, bianca, credo, mi pare Fiat, il maglioncino era quello che noi mettevamo soprattutto in montagna, ma anche al mare la sera ce lo portavamo dietro (.), che doveva essere piegato in una certa maniera, per quello dico molto militare, perché mi ricorda un po' quando a militare dovevo fare un cubo nel letto ((ride)). Quindi era una certa (.) piegato, che doveva rimanere il logo a sinistra, ovviamente, ma quando io mi legavo il maglione alla vita, c'era questo salsiccio che stava davanti, con il logo annodato dietro.

---

<sup>81</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>82</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.



**L.**: logo visibile (.)?

**R.G.**: assolutamente logo visibile, annodato dietro e il cappellino lo dovevo ficcare tra il maglione e la pancia.

**L.**: e i pantaloni, sì, sì.

**R.G.**: e i pantaloni. Quindi il cappellino non doveva essere buttato così, doveva essere piegato bene e inserito. E (.) e quindi ti vedevi tutti questi bambini vestiti uguali ma anche (.) come dire, col medesimo comportamento (.) estetico, no?<sup>83</sup>

Questo rigido impianto disciplinare sembra un esempio di quell'«arte delle ripartizioni» della quale parla Michel Foucault in *Sorvegliare e punire: una disciplina che punta innanzitutto alla «ripartizione degli individui nello spazio», ad esempio con la modalità della «clausura», cioè definendo «un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e chiuso su se stesso».*<sup>84</sup>

Si tratta di un approccio assai vicino all'«*ortopedagogia*», che ha quale oggetto il corpo del bambino, e che si propone di educarne le posture, i gesti, i movimenti, ad una norma di «rettitudine», costituita da «regolarità, adeguatezza, e controllo», per perseguire un «principio di uniformità e di normalità sociale».<sup>85</sup> L'ortopedagogia è legata all'«ideologia di normalizzazione» che comincia ad imporsi sin dal Seicento, quando si inizia a considerare la rettitudine corporea come manifestazione di una integrità morale e si afferma ancor più nel Settecento e Ottocento, con l'enfasi che la medicina pone sull'attenzione agli aspetti igienici e fisiologici.<sup>86</sup> Un aspetto di disciplina corporea che ricorda il concetto di pedagogia come delineato da Emile Durkheim, citato da Alain Vulbeau nel suo testo *Du gouvernement des enfants*; l'oggetto della pedagogia riguarda le forme dell'educazione, ma nello specifico concerne le modalità di guidare il movimento: trattandosi di un sapere che ha quale obiettivo quello di *orientare*, la pedagogia è vista da Durkheim come *teoria pratica*, al pari della medicina o la politica e si configura come *sistema* che cerca di guidare e rendere efficace il movimento del bambino.<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> Intervista a Roberto Gulino.

<sup>84</sup> FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (trad. it. Sorvegliare e punire, A. Tarchetti Trans., Torino, Einaudi, 2013), p. 129.

Sul concetto foucaultiano del corpo come oggetto dell'esercizio del potere, basato su *addestramento ed esercizio; scomposizione; ripartizione e articolazione; controllo minuzioso*, si veda BARONE, P. (2009). «Il corpo come «quartiere di forza della verità»», pp. 133-173. In Cappa F. (a cura). (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 156 e ss.

<sup>85</sup> BARONE, P. (2009). «Il corpo come «quartiere di forza della verità»», cit., pp. 158-159.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

<sup>87</sup> VULBEAU, A. (1993). *Du gouvernement des enfants*, Paris : Desclée de Brouwer, pp. 69-70

### 4.2.1.3 La dimensione organizzativa

Come spiega Maria Grazia Riva, l'organizzazione rappresenta la concreta manifestazione di un'istituzione che di essa si serve per raggiungere obiettivi ritenuti rilevanti; l'organizzazione, insieme all'istituzione stessa e alle relazioni, è espressione dei modelli pedagogici e gli stili educativi dei quali sono portatori tutti i soggetti che vi agiscono.<sup>88</sup>

Dalle interviste sinora proposte emerge un modello di organizzazione «custodiale» di tipo «totale», nel quale, come scrive sempre Riva,

Ogni dimensione dell'esperienza degli individui custoditi si realizza nello stesso posto, controllata dalla stessa autorità. Tutte le attività – che avvengono secondo un orario rigido, imposto e controllato da una serie di superiori – si svolgono in presenza di molti altri individui, nelle stesse condizioni di esposizione e di visibilità pubblica. C'è un processo di omologazione e di spersonalizzazione, attraverso l'assegnazione di una divisa uguale per tutti, di un numero, così come di spoliazione, attraverso la richiesta di separazione dagli effetti personali, dai propri abiti. I membri dello *staff* di controllo danno ordini a tutte le persone custodite, mettendo in essere una netta distinzione tra chi opera il controllo e chi è oggetto di esso.<sup>89</sup>

Rigidità di orari e dimensione collettiva, di costante esposizione alla vista degli altri, la presenza di una divisa, indossata dopo una procedura di *spoliazione*: caratteristiche, tutte, ben presenti nelle colonie Fiat e in altre di questo periodo.

Ma quale pedagogia è sottesa a questo tipo di organizzazione?

Diviene a questo punto importante richiamare il concetto di dispositivo, elaborato da Foucault e ripreso da Riccardo Massa:<sup>90</sup>

Ciò che io cerco di individuare con questo nome, è, innanzitutto, un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo è la rete che si stabilisce fra questi elementi [...] col termine dispositivo, intendo una specie - per così dire - di formazione che in un certo momento storico ha avuto come funzione essenziale di rispondere a un'urgenza. Il dispositivo ha dunque una funzione eminentemente strategica [...]

Ho detto che il dispositivo è di natura essenzialmente strategica, il che implica che si tratti di una certa manipolazione di rapporti di forza, di un intervento razionale e concertato nei rapporti di forza, sia per orientarli in una certa direzione, sia per bloccarli o per fissarli e utilizzarli. Il dispositivo è sempre iscritto in un gioco di potere e, insieme, sempre legato a dei limiti del sapere, che derivano da esso e, nella stessa misura, lo condizionano. Il

---

<sup>88</sup> Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, cit., p. 165.

<sup>89</sup> Ivi, pp. 166-167.

<sup>90</sup> MASSA, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza, p. 17.

dispositivo è appunto questo: un insieme di strategie di rapporti di forza che condizionano certi tipi di sapere e ne sono condizionati.<sup>91</sup>

Il dispositivo di Foucault, come sintetizza Francesco Cappa, è definito da tre elementi essenziali, costituiti dalla «rete che si può stabilire tra un insieme di elementi eterogenei (discorsi, istituzioni, architetture, forze)», dal «legame» che connette in modo vario i predetti elementi e infine dalla capacità del dispositivo stesso di rispondere in modo efficace a un'«urgenza storica».<sup>92</sup>

Scrive Massa riferendosi in particolare all'istituzione scolastica:

L'apparato educativo e organizzativo della società occidentale tra il XVIII e il XIX secolo, che [...] si configura variamente sia in ordine a compiti di istruzione sia a effetti diffusi di assoggettamento e individualizzazione. Si devono avere sempre presenti questi capisaldi che la scuola esemplifica intrinsecamente: l'arte delle ripartizioni dei tempi, dei corpi e degli spazi, il controllo delle attività, l'organizzazione dei processi evolutivi, la composizione delle forze, la sorveglianza gerarchica, la sanzione normalizzatrice, l'esame, il panottismo.<sup>93</sup>

In un dispositivo pedagogico quale quello rappresentato dalla colonia in esame, emerge con evidenza la dimensione del «potere», con la sua azione di «plasmatura, modellamento e incanalamento» finalizzato all'omologazione alla cultura e alla società esistente.<sup>94</sup> Del resto, ricorda ancora Riva, esiste un secondo «livello di condizionamento» sugli individui, sulla società e le organizzazioni, esercitato dalle peculiarità storiche, culturali e sociali di un dato periodo.<sup>95</sup>

Passando ora ad analizzare i vari ruoli professionali presenti nelle colonie Fiat, troviamo innanzitutto la vigilatrice, in genere maestra diplomata, figura che è a diretto contatto con i bambini, il cui profilo è delineato dal *Dipartimento attività previdenziali* nella risposta a una lettrice di *Illustrato Fiat* che chiede esplicitamente informazioni su questo ruolo:

Le vigilatrici di colonia vengono assunte dalla Fiat con carattere di temporaneità per far fronte alle esigenze delle colonie estive. Devono essere diplomate maestre ed avere

---

<sup>91</sup> FOUCAULT, M. (1977). *Dits et écrits*, vol. III, pp. 299-300, citato in Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

<sup>92</sup> CAPPA, F. (2009). «Eterocronia. Un'interpretazione foucaultiana della temporalità formativa». Pp. 77-129. In Cappa F., a cura, (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, cit., p. 79.

<sup>93</sup> MASSA, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* cit., p. 131.

<sup>94</sup> RIVA, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, cit., pp. 171-172.

<sup>95</sup> Ivi, Pp. 172-173.

compiuto il 21° anno di età; il loro compito è quello di sorvegliare una squadra di bambini durante le varie operazioni della vita di colonia, dalla sveglia al riposo serale.<sup>96</sup>

Questa definizione della vigilatrice, proveniente direttamente dall'azienda, mostra chiaramente come in quest'epoca il compito delle ragazze che trascorrono l'intera giornata con i bambini sia esclusivamente di sorveglianza.

I bambini sono, come si è anticipato, suddivisi in "squadre", termine già attestato in epoca fascista;<sup>97</sup> il numero dei bambini presenti in una squadra, omogenei per genere, nel 1968, anno di inizio del periodo considerato, ammonta anche a 30 unità, come precisa il seguente passo sempre tratto dall'*house organ* Fiat, interessante perché anch'esso tratteggia, con toni un po' retorici, le competenze del personale educativo di allora:

[...] ecco per esempio l'opera delle vigilatrici. Sono brave insegnanti, che affrontano i loro compiti né facili né lievi, perché animate dalla vocazione dell'educatrice. Ciascuna di esse ha la responsabilità di una trentina di fanciulli. Poiché comprendono i problemi dell'infanzia, si fanno docilmente ubbidire, sapendo farsi amare come una sorella maggiore. Ispirano e animano gli svaghi dei bimbi e delle ragazze, ne sono le compagne di gioco.

Le vigilatrici trovano una guida nelle direttrici, le quali, a loro volta, si sono formate attraverso numerosi anni di esperienza: tutte ricordano il periodo del loro esordio, quando esse, appena conseguito il diploma magistrale, fecero il loro tirocinio di vigilatrici.<sup>98</sup>

Per completezza, va precisato che vi sono anche le vigilatrici notturne, le quali si occupano della cura dei bambini durante il sonno e prendono servizio nel momento in cui le vigilatrici diurne finiscono la propria giornata lavorativa.

Le colonie Fiat in quest'epoca hanno al loro vertice una netta bipartizione: da un lato vi è la direttrice, dall'altro il provveditore.

La direttrice, coadiuvata da una vicedirettrice e da alcune "vigilatrici di direzione", cura l'aspetto più strettamente legato alla gestione dei bambini - quello che potremmo definire la dimensione educativa - e i rapporti con le famiglie; da essa dipendono direttamente le vigilatrici; il provveditore si occupa invece di tutta la parte dei servizi e degli acquisti.

Dalle testimonianze emerge una netta distanza tra il ruolo della la direttrice e le vigilatrici: queste ultime guardano con timore alla figura apicale della colonia, sempre

---

<sup>96</sup> *Illustrato Fiat*, "Vigilatrici e colonie" n. 10, ottobre 1973, p. 27.

<sup>97</sup> Si veda ad esempio la descrizione della Torre di Marina di Massa pubblicata in Servizio Stampa Fiat (1942). *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*. Torino (?), par. 4.1.1.

<sup>98</sup> FASOLO, F. (1968). "Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti", in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio 1968, p. 12.

presente ma caratterizzata da un atteggiamento di freddo controllo nei confronti del personale:

**A.N.:** no, no, no. Lei era sempre, lei era sempre presente. In realtà la vedevi sempre, girava per le camerate, arrivava a sorpresa, faceva queste cose qua, sì, sì. No, la direttrice non stava mai, pochissimo in ufficio.

**I.:** stava poco in ufficio. Ho capito, ho capito. E (.) ma aveva un ruolo anche (.) come dire, di sostegno, verso di voi? Oppure (.)?

**A.N.:** no, io direi l'opposto. Incuteva timore, incuteva molto timore, perché comunque (.) era il nostro capo supremo. E ogni volta che entrava era (.) posso dire? Con tante direttrici che ho avuto, sinceramente, non ne ho mai vista sorridere una.

**I.:** mamma mia!

**A.N.:** entrava, che sembrava "Hitler" e tu eri (.) perché, giustamente, sapevi che (.) il suo giudizio era quello importante per poter continuare a lavorare e quant'altro, perciò (.) ne avevi veramente paura.<sup>99</sup>

Vi è poi la parte sanitaria, alla quale, come sappiamo, è attribuita un'importanza fondamentale in quanto ufficialmente è la visita medica svolta presso l'azienda a determinare l'individuazione della colonia, marina o montana, alla quale saranno stati destinati i bambini.<sup>100</sup>

**A.V.:** forse anche ai suoi tempi (.) c'era l'economista con la segretaria, no? C'era Torino che dirigeva il tutto, c'era proprio un ufficio specifico. Poi c'era l'economista con la segretaria interna e l'economista (.) quello per il mangiare e tutto. Poi c'era il medico con l'infermiere, perché c'era la parte proprio (.) dove c'era l'infermeria. E il medico viveva anche lui dentro, eh! Con noi. Poi c'era la direttrice, c'era la vicedirettrice, poi c'erano le vigilatrici di direzione, dove c'erano le turniste. Poi c'era anche una vigilatrice che faceva servizio anche proprio in infermeria.<sup>101</sup>

È quanto rileva anche Paolo Fiori:

**P.F.:** [...] C'era questo dualismo: la direttrice che si occupava della parte didattica, no? Dei rapporti con le maestre, insomma, tutta l'attività organizzata che poi in realtà era ben poca ((sorridente)) e poi c'era il provveditore, cioè l'economista, che governava tutta la logistica, quindi tutte le attività della logistica di un soggiorno di vacanza, cioè le pulizie, la lavanderia, la cucina, gli approvvigionamenti, eccetera eccetera. E i rapporti erano rigidamente separati cioè "tu ti occupi di questo, io mi occupo di quello"

**I.:** quella che veramente comandava era quella didattica, però?

**P.F.:** per quanto riguardava i bambini, sì. Per quanto riguardava tutto l'economato era il provveditore.

**I.:** ah, ok. Proprio diviso a metà.<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> Intervista a Antonietta Nardino.

<sup>100</sup> «Pur tenendo conto delle preferenze dei dipendenti - ha detto Antonio Zoppi, responsabile del servizio - ciò che determina l'assegnazione dei bambini in una o nell'altra località estiva sono in definitiva il parere del medico e la disponibilità delle strutture di soggiorno».

*Illustrato Fiat*, "Chiedono la collaborazione di tutti i genitori" n. 7-8, luglio-agosto 1976, p. 8.

<sup>101</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>102</sup> Intervista a Paolo Fiori.

Manca dunque un ruolo intermedio tra la direzione e le vigilatrici, incaricato di coordinare le attività delle squadre, che sarà presente invece nei decenni successivi, quando verrà prevista la figura della coordinatrice, incaricata della gestione degli educatori di più gruppi:

**L.:** ok, ho capito. Quindi (.) perché quando lavoravo io, da educatore, se (.) non lo so, faccio un esempio, se bisognava scendere a pranzo ma il gruppo era in ritardo, arrivava la coordinatrice - perché c'era appunto la coordinatrice - e diceva agli educatori "guardate che dovete scendere a pranzo". Nel vostro caso chi era che lo diceva?

**A.V.:** no, scendevamo tutti insieme a pranzo perché da questa spirale si vedeva la squadra che mancava.<sup>103</sup>

La testimone sembra suggerire che, in realtà, è la stessa impostazione della colonia a favorire un funzionamento armonioso e quasi "spontaneo" dell'organizzazione («scendevamo tutti insieme a pranzo perché da questa spirale si vedeva la squadra che mancava»). È comunque presente una minima forma di coordinamento ed è svolta dalle vigilatrici di direzione:

**A.V.:** poi c'erano le vigilatrici aiuto di direzione, che facevano il giro, non so, prima della discesa, per vedere se tutto era a posto, se c'era qualche problema (.) C'era sempre poi una vigilatrice di direzione che faceva il giro, per controllare che quando i bambini riposavano, faceva il giro a vedere se c'era la vigilatrice di squadra, se era effettivamente in servizio.<sup>104</sup>

Si tratta di un elemento significativo: secondo quanto emerge dall'intervista, il coordinamento delle attività sembra infatti svolto a livello centralizzato, in quanto le vigilatrici di direzione sono, come suggerisce il nome, emanazione della direzione stessa; si tratta di personale che, durante la giornata, si allontana dagli uffici per andare a verificare come procede il lavoro delle squadre.

Un aspetto assai importante nell'organizzazione del lavoro nelle colonie Fiat, che peraltro costituisce una caratteristica quasi generale all'epoca, è costituito dalle ampie camerate che consentono di accogliere l'intero gruppo e sorvegliarlo con un solo sguardo. Gli spazi personali per ciascun bambino sono pressoché limitati al letto:

**R.R.:**[...] Ho questo ricordo, adesso mi sta affiorando questo ricordo, va beh, ci si lavava i denti, ecco, ci si spogliava, si metteva, si metteva la roba in fondo al letto, perché non avevamo la possibilità di metterla da altre parti, e (.) e mi ricordo la luce azzurra notturna, perché le camerate non venivano mai spente del tutto, ma c'era sempre questa luce blu, io la ricordo perché ce l'avevo proprio sul mio letto, davanti, di fronte a me, e mi ricordo che (.) appunto (...) c'erano queste vigilatrici di notte che passavano.

---

<sup>103</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>104</sup> Intervista a Adriana Voglino.

Si tratta di un elemento assai rilevante, non solo in quanto attesta l'idea di una gestione su larga scala dei bambini, ma in quanto influenza in modo determinante l'esperienza dei bambini.

I luoghi di vita hanno un valore pedagogico assai rilevante, anche quando essi non siano intenzionalmente costruiti per contenere attività educative: attraversare ed abitare uno spazio implica infatti l'apprendimento di ciò che di esso è possibile fruire o è per contro vietato, la comprensione di quali prossimità è possibile realizzare e l'assimilazione di norme morali e percettive.<sup>105</sup> Ai luoghi e agli oggetti dell'educazione viene riconosciuto un decisivo ruolo ermeneutico: gli spazi, in particolare, in quanto espressione di dispositivi pedagogici, sono in grado di svelare pratiche eventualmente anche molto distanti dalle intenzioni dichiarate.<sup>106</sup>

Altrettanto importante è interrogarsi sul rapporto tra i luoghi di educazione e l'organizzazione spaziale della comunità circostante, per fare emergere rapporti di prossimità, lontananza, segregazione.<sup>107</sup>

#### 4.2.1.4 La giornata tipo e le attività

La descrizione dell'attività della giornata si sofferma molto sulle procedure legate agli spostamenti, del cambio degli abiti e del pasti; le attività, pur presenti, appaiono per contro un po' sullo sfondo.

Nella colonia di Marina di Massa, la mattinata viene trascorsa in spiaggia, tra un bagno, breve per consentire la turnazione dei gruppi,<sup>108</sup> e alcuni giochi.

---

<sup>105</sup> BECCHI, E. (1987). Introduzione. In Becchi E., a cura, *Storia dell'educazione*, cit.

<sup>106</sup> COVATO, C. (2016). Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione. *Rivista di storia dell'educazione*, (3), pp. 13-24.

<sup>107</sup> BECCHI, E. (1987). Introduzione. In Becchi, E., a cura, *Storia dell'educazione*, cit.

<sup>108</sup> Sul tema della durata dei bagni concorda anche Roberto Gulino, come emerge dal passo dell'intervista che qui si riporta:

I.: Il bagno durava (.) non ti chiedo quanto, ma molto, o poco?

R.G.: non tanto, credo.

I.: non tanto.

R.G.: Guarda, io per adesso potrei dirti 10 minuti, perché c'erano tanti gruppi da fare entrare e c'erano degli orari, quindi (.) tanti gruppi da far entrare, vuol dire non poter far stare un gruppo un'ora in acqua e penso che fosse distribuito a gruppi.

I.: sì

R.G.: ok? Entravi, si usciva, gli altri si fermavano, quindi questo era, era (.) tutta la giornata era gestita. Tutta la giornata era gestita. Non è, non ricordo dei momenti in cui non so (.) "sai che c'è (.) non voglio fare il bagno e io vado a giocare a pallacanestro ((ride))"

I.: non esisteva.

R.G.: questa roba qua non esisteva. "Tu vai a fare il bagno, se non hai voglia di farlo, ma sì, te lo consento (.)"

Ecco a questo proposito il racconto di Anna Rossanino:

**A.R.:** [...] la giornata si svolgeva in questo modo: i ragazzi si alzavano, c'erano intanto queste camerate, le camerate enormi, per cui tu (.) tutto il gruppo ti stava in una camerata, poi dopo non sono più esistite, tu Luca non ne hai viste camerate (.)

**I.:** così grandi no. Ne ho viste a Dorga ma erano da 12.

**A.R.:** esatto. Eh! No, no ((sorridente)). [...]. Comunque, era così dappertutto. C'erano dei cameroni molto grandi, per cui almeno avevi il colpo d'occhio. Poi dopo la colazione (.) a parte magari c'era (.) magari d'estate il (.) ci si preparava, si mettevano il costume e si portavano in spiaggia e c'era il discorso dei giochi di spiaggia. Quindi tutto il gruppone, maschi da una parte, femmine dall'altra [...]. Per cui il tuo gruppo si sistemava nel luogo dove doveva sistemarsi, si svestivano in spiaggia, perché c'erano tutti i capanni, per cui appendevano tutte le cose in spiaggia, si mettevano il costume e poi c'era il discorso del bagno. Non è che stavano delle ore, perché comunque c'era la turnazione, perché i bagnini anche dovevano controllare, però si entrava a piccoli gruppi per volta e quindi, tra il bagno, tra gioco in spiaggia passava la mattinata. Pranzo, dopo pranzo era d'obbligo, sì, d'obbligo, perché nessuno (.) facevamo tutti così, sia maschi che femmine, ogni maestra, ogni vigilatrice si portava su in camera, portavamo in camera i ragazzi, che dovevano riposare. Riposare che non vuol dire dormire, magari se nel gruppo c'era qualche bambino di 7 anni che si addormentava, ok, però (.) giocavano, o sul pavimento, al gioco dei noccioli, quello lì è intramontabile. Giochi tranquilli, (.) giochi (.) certo, non rumorosi, tranquilli, oppure giochi (.) tipo dama, giochi (.) in scatola, diciamo così<sup>109</sup>

Rientrati in struttura, dopo il pranzo la prima parte del pomeriggio è occupata dal tempo del riposo, il quale può essere trascorso dormendo o anche con giochi liberi tranquilli sul pavimento. Come ricorda Adriana Voglino, a pomeriggio ormai avanzato, dopo la siesta e la merenda, le squadre tornano in spiaggia o vanno a giocare nell'ampio boschetto di pini marittimi interno alla colonia, oppure ancora si dedicano ad attività sportive nei campi presenti nella colonia:

**I.:** Dopo colazione? Stavamo appunto percorrendo la giornata, che cosa succedeva?

**A.V.:** dopo colazione, adesso non mi ricordo, se si andava su a lavare i denti, oppure si andava subito in (.) nella pineta.

**I.:** ok.

**A.V.:** si andava in pineta, sempre in squadra ed in fila a tre per tre con la vigilatrice davanti. E poi, comunque, erano già le 8 e mezza – 9.

**I.:** per andare in pineta?

**A.V.:** per andare in pineta, si stava in pineta e si giocava. Io ricordo che i bambini li facevi giocare al fazzoletto, o altri giochi, li intrattenevi in qualche modo, poi attorno (.) – perché c'era la piscina a Marina, no? Non si andava in mare.

**I.:** ah, non si andava, proprio?

**A.V.:** no, ai miei tempi non andavamo a fare il bagno al mare. C'era la piscina. E si andava in piscina e poi si ritornava in camerata, ci si preparava per pranzo, si lavavano le mani, c'era di nuovo la discesa dalla Torre, poi tutti a pranzo, poi finito di mangiare si risaliva, eh! Ognuno, ogni squadra saliva da sola con la vigilatrice poi si faceva il risposino, poi si

---

I.: ok.

R.G.: “non lo fai, ma stai lì”.

Intervista a Roberto Gulino.

<sup>109</sup> Intervista ad Anna Rossanino.



scendeva di nuovo (.) non mi ricordo se si scendeva tutti insieme o ognuno per sé e poi si faceva merenda in pineta, si giocava un pochettino (.) si risaliva e (.) poi c'era la cena.

**I.:** senta, il momento del riposo come si svolgeva?

**A.V.:** il riposo, i bambini, l'insegnante (.) la vigilatrice controllava che facessero silenzio, perché (.) era tutta aperta, questa Torre (.)

**I.:** eh, sì, sì.

**A.V.:** Le camerate erano due, se ricordo bene a piano, una per squadra, poi da un lato della camerata c'era la camera dove dormiva la vigilatrice, anzi due vigilatrici, una per una squadra e l'altra per l'altra e poi (.) dall'altra parte c'erano i bagni. I bambini erano tutti nella camerata, i letti erano uno appoggiato, diciamo, alla finestra e l'altro alla (.) spirale, al muretto della spirale.

**I.:** sì, ho capito. Ecco, tornando al momento del sonnellino, diciamo, se qualcuno voleva giocare con qualche altro bambino poteva farlo o (.)?

**A.V.:** sì, glielo lasciavamo fare, perché in fondo, se qualcuno non dormiva (.) Però in silenzio.

**I.:** in silenzio.

**A.V.:** infatti avevano anche i giochi di società, c'erano i libri, ma tutto in silenzio. Perché (.) se tutti parlavano, chissà che baccano in questa spirale! ((sorridente))

**I.:** infatti! L'ora di coricarsi più o meno qual era?

**A.V.:** dopo pranzo, dopo aver pranzato, adesso non ricordo (.)

**I.:** no, dicevo, scusi, l'ora di andare a letto la sera.

**A.V.:** la sera, adesso non ricordo più se dopo cena si faceva ancora un passeggio in pineta, poi si saliva su e ricordo che noi smontavamo alle 10, le vigilatrici alle 10 smontavano e i bambini ancora un po' leggevano, chiacchieravano anche loro ma tutto in silenzio, cioè, senza urlare, saltare.<sup>110</sup>

Per quanto concerne nello specifico le attività di gioco, Adriana Voglino non ricorda una particolare varietà; essi sono lasciati alla fantasia delle vigilatrici, le quali peraltro non frequentano alcun corso di preparazione:

**I.:** certo, ho capito. Invece (.) come attività, voi vigilatrici, mi diceva appunto che li faceva giocare, al gioco del fazzoletto, eccetera. Ma i bambini che tipo di attività facevano? Oltre a queste c'erano ad esempio degli istruttori che gli facevano fare nuoto? Oppure dei giochi particolari?

**A.V.:** ricordo solo che c'era questo (.) c'era il salone del cinema, no? Dove facevano il cinema, perché la domenica (.) c'era la sala cinema. La domenica si faceva il film, si vedevano i film, avevamo visto Stanlio e Ollio, quei film lì ((sorridente)). Mi ricordo questo. E poi non so se facevano anche (.) li facevano anche disegnare (.) delle cose anche così, ma eravamo tutti noi, dei corsi non c'erano. Dove proiettavano i film, la domenica (.) per i bambini.. ((sorridente)). Non mi ricordo altre attività. Mi pare di ricordare che il sabato pomeriggio veniva celebrata la Santa Messa.<sup>111</sup>

Interessante è quanto riferito dalla testimone in merito alle attività svolte dalle bambine le quali si dedicano al disegno o a lavori di manipolazione, come ad esempio con la carta crespa e, in ogni caso ad attività «tranquille».

---

<sup>110</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>111</sup> Intervista a Adriana Voglino.

**A.R.:** e (.) intanto (.) passavano già lì un bel due due orette e tutti dovevano stare più o meno tranquilli, perché comunque le camerate erano vicine e quindi (.) non dico che non ci si dovesse disturbare, ma ci si doveva disturbare molto poco. L'impostazione era quella, cioè. La cosa ottimale avrebbe dovuto essere il silenzio assoluto, cosa praticamente impossibile. E quindi, molto tranquilli, poi (.) tre e mezza, quindi, dopo un'ora e mezza, tre e mezza ci si alzava, andavamo tutti nel boschetto, in questi giardini che c'erano, si aspettava la merenda e dopo la merenda (.) a volte andavamo dopo la merenda a volte si andava in spiaggia a giocare, oppure a volte si rimaneva nel boschetto, poi c'erano i campi, i campi di calcio, i campi di pallavolo (.) giochi sportivi (.). Le bimbe, a dire il vero (.) io (.) ho avuto sovente i maschietti (.) le bimbe oserei dire che facessero proprio niente, o poco, diciamo (.) pittura, (.) un po' di quelle cose lì, cose (.) tranquille insomma, magari c'erano dei (.) diciamo dei laboratori, anche se non erano proprio, magari (.) laboratori in cui costruivi degli oggetti con la carta crespa, oppure disegnavi, ecco, facevano quelle cose tranquille lì. Passava il pomeriggio, e poi un giorno (.) c'era la doccia da fare, e quindi lì, perché naturalmente essendo strutture molto grandi con molti bambini

**I.:** sì

**A.R.:** è logico, no? Non come adesso, che (.) hanno la doccetta (.) in camera. Invece lì c'era proprio la zona docce, per cui ogni vigilatrice portava il suo gruppo, e (.) il gruppo la faceva tutto insieme, tutto quanto, insomma. Quindi, o c'era la doccia, o (.) c'erano altre cose, insomma. La giornata passa (.) passava così, sempre molto tranquillamente, molto ripetitiva [...]<sup>112</sup>

Dopo cena non vi sono attività preparate: i bambini si limitano a un breve momento di gioco libero, prima di andare a dormire; si tratta di un sistema fortemente blindato, la cui struttura organizzativa rende pressoché impensabile la libera iniziativa da parte delle vigilatrici:

**A.R.:** [...] anche se ci fosse stata la buona volontà di qualche vigilatrice per fare qualcosa di diverso, non (.) non era proprio contemplato, non era proprio contemplato.

**I.:** certo.

**A.R.:** era organizzato così e tu andavi dietro così. E tu andavi avanti così, sì, sì. Lo posso dire tranquillamente perché l'ho proprio sperimentato. [...]<sup>113</sup>

#### **4.2.1.5 Le relazioni con le famiglie**

Un aspetto molto particolare riguarda le visite dei genitori ai bambini in colonia: esse hanno luogo con una modalità che sancisce in modo netto la separazione spaziale tra i due mondi, quello della colonia, nel quale è temporaneamente racchiuso il bambino, e quello della famiglia, tenuta rigorosamente all'esterno e separata da un elemento fisico invalicabile: la rete di recinzione.

Come ricorda Rosalba Rizzola, nel 1969 i bambini vengono fatti passare in una fila ordinata davanti agli sguardi dei genitori; bambini e genitori si possono guardare, ma è assolutamente vietata ogni forma di contatto fisico:

---

<sup>112</sup> Intervista ad Anna Rossanino.

<sup>113</sup> Intervista ad Anna Rossanino.

**R.R.:** [...] le visite dei genitori, io ricordo perfettamente questa cosa, ed è una cosa che io ricordo con (.) un po' di (.) ecco, non, non volentieri, perché mi ricordo perfettamente che i miei presero un treno e vennero a Salice d'Ulzio, pioveva, era una domenica, pioveva a dirotto e noi avevamo (.) a Salice d'Ulzio c'era questo parco, cintato da una rete alta, naturalmente, e io ricordo questa cosa, che vidi, cre, credevo di aver individuato i miei genitori dalla finestra, guardavo, naturalmente la vigilatrice mi riprese, anche un po' duramente, [04.22] e poi (.) funzionava così: tutti scendevamo, quando c'erano i genitori, i genitori fuori dalla rete ammassati, ammassati, alla rete, e poi si passava, noi scendevamo e passavamo, facevamo la sfilata davanti a questa rete. E ti dirò di più. (.) Rigorosamente abbastanza lontani da poterli vedere e salutare ma non toccarli. Al punto che io mi ricordo gente che lanciava qualcosa dalla rete, no? Allora, io questo ricordo l'ho vissuto malissimo, no? E e perché non li potevi vedere (.) li vedevi un attimo, così (.) Io mi ricordo mio padre, mia madre (.)

**L.:** in tutta la visita che vi facevano?

**R.R.:** questo. E si tornava dentro. Si tornava dentro e quindi io ricordo, questa cosa era (.) pazzesca, cioè, emotivamente io l'ho patita molto questa cosa. E ricordo queste caramelle lanciate, oppure ci permettevano for ah no! L'educatr la vigilatrice si avvicinava, prendeva questo pacco di caramelle e lo consegnava, no? Ecco, questo, ricordo.<sup>114</sup>

In realtà, come emerge nei Comunicati reperiti presso l'Archivio Storico Fiat, le visite dei genitori sono in quell'epoca formalmente vietate; sia il Comunicato della "Direzione" n. 1852 del 1° febbraio 1967, sia quello n. 1972 del 1° febbraio 1969, indicano infatti:

3° - il divieto delle visite alle Colonie da parte dei parenti, in conformità alle disposizioni dell'Autorità Sanitaria Provinciale e nello stesso interesse dei bambini. In caso di indisposizione dei bambini stessi, i parenti ne riceveranno comunicazione diretta da parte del Medico della Colonia.<sup>115</sup>

È quindi ipotizzabile che la "procedura" della sfilata davanti al cancello non sia un modo ufficiale di gestire le visite dei genitori, in quanto proibite; si tratta probabilmente, invece, di una sorta di compromesso tra l'azienda e i parenti. Preso probabilmente atto che, nonostante il divieto, i parenti si recano ugualmente alla colonia, si permette di conseguenza questa modalità di incontro, sia pure fugace e a distanza, tra la famiglia e i bambini: i genitori non possono accedere all'area della colonia, ma possono vedere i propri figli senza violare il regolamento e senza creare rischi di contagio.

Certo, la modalità con la quale tutto questo viene gestito, la fila ordinata, l'impossibilità di sostare e di parlarsi, non è un elemento dettato dalla norma: è un prodotto dell'impostazione rigida tipica delle colonie Fiat dell'epoca.

---

<sup>114</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>115</sup> ACF, Faldone "Comunicati - dal n.1851 al 2126", Comunicato n. 1852 del 1° febbraio 1967 *Colonie estive 1967* e Comunicato n. 1972 del 1° febbraio 1969 "Colonie estive 1969".

Il giorno della visita dei parenti si imprime nella memoria di Rosalba come un evento traumatico, al punto che, quando, divenuta adulta, occupa ruoli di responsabilità, pone una particolare attenzione a questo delicato momento:

**R.R.:** poi, negli anni, ecco, per cui, ti dico: io questo l'ho vissuto abbastanza male, al punto che poi, negli anni, quando appunto avevamo poi aperto il soggiorno alle visite dei genitori, addirittura le visite guidate, facevamo nel soggiorno, per i genitori, no? Le facevano gli animatori, le visite guidate ((sorride)) e io ricordo che per tanti anni, ero già facevo la responsabile a Marina di Massa e quando i genitori davanti al cancello si ammassavano un po', perché chiaramente aprivamo il cancello alle 9, io ho questo ricordo, dicevo sempre "*ragazzi, per favore, (.) mettiamoci, prepariamo tutto quanto, apriamo questo cancello e non lasciamo ammassare questa gente lì davanti*", perché mi ricordava questa cosa terribile.

**I.:** questa cosa terribile (.)

**R.R.:** e quindi li facevamo accomodare in un'area individuata del soggiorno, perché stessero lì comodi e poi potessero vedere i loro figli. Ecco, questo era un po' il discorso.<sup>116</sup>

Adriana Voglino riferisce che negli anni 1975-1977 a Marina di Massa le visite dei familiari sono assai rare, tanto che in un primo momento stenta a ricordarle:

**A.V.:** neanche non venivano i genitori a trovarli, in quel periodo.

**I.:** non venivano?

**A.V.:** No, no.

**I.:** ma non venivano perché le visite erano vietate?

**A.V.:** (.) pensandoci meglio (.) ricordo che in pochi genitori venivano, a causa della lontananza e dei pochi mezzi di trasporto. E poi molti bambini venivano dal sud. Qualche genitore al cancello lo ricordo, ma non entravano in struttura e neppure i bambini uscivano.<sup>117</sup>

Una forma di rigido controllo è prevista, anche se non dichiarata, per la corrispondenza che i bambini inviano a casa: le cartoline sono infatti soggette al vaglio delle vigilatrici, le quali possono censurare le frasi ritenute inopportune:

**R.R.:** [...] Si scriveva questa cartolina, per fartela breve, si scriveva questa cartolina a casa. Se tu scrivevi "*mamma, piango, non mi piace*" la maestra cancellava con la penna, con la cosa. Erano tutte controllate. Al punto che io mi ricordo che avevo scritto "*eh, qui soffro un po' di nostalgia*", quando sono arrivata a casa mia mamma mi fece vedere questa cartolina ed era completamente scritta una cosa diversa da quella che avevo scritto io. [...] Però, ti dico: tutto sommato devo dire che, al di là di aver patito un po' questa cosa, io provenivo anche da un ambiente molto libero, vivevo in campagna, vivevo in una casa con un grandissimo cortile, (.) dove c'erano altre case intorno, con tanti ragazzi, tanti bambini, vivevo una realtà di parrocchia, e quindi abituata con la bicicletta, prendevo la bici, via! Andiamo a giocare a casa di uno e dell'altro, eccetera eccetera, (.) pochi pericoli, quindi, insomma, non questa preoccupazione come abbiamo oggi, purtroppo, e quindi quello

---

<sup>116</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>117</sup> Intervista a Adriana Voglino.

certamente l'ho patito un po', no? Perché comunque chiaro, ero, mi sentivo un pochino costretta a (.) ecco. E anche a casa io non ho mai, nonostante a casa mia fossimo in tre, mia mamma è sempre stata una ((sorride)) una donna che sapeva farsi rispettare, ma senza dover ricorrere a tante punizioni o cosa (.) con delle regole. Delle regole, quindi io sono cresciuta un po' (.) così, con con l'idea di rispettare delle regole ma (.) non così rigide, ecco. Però devo dire che la cosa mi è servita, perché sono ingrassata, sono stata bene tutto sommato, (.) sono ritornata poi in questo soggiorno (.) dopo (.) tanti anni, nell'81 perché era stata chiusa Dorga.<sup>118</sup>

Adriana Voglino ricorda come le comunicazioni inviate a casa da parte dei bambini siano già stabilite in numero di tre:

**A.V.:** [...] Poi i bimbi scrivevano le tre lettere ai genitori. La prima in cui dicevano che erano arrivati bene, in colonia. La seconda, come stavano. E la terza, la data e l'ora dell'arrivo. Mandavano le cartoline postali a casa.

**I.:** ah, ok!

**I.:** ecco, le faccio una domanda, questa se si ricorda, eh, senza (.)

**A.V.:** sì, sì.

**I.:** diciamo (.) se qualche bambino scriveva sulla cartolina (.) – non mi interessa sapere quello che faceva lei, eh! Dico in generale – se qualche bambino scriveva sulla cartolina “mi trovo male, piango tutti i giorni” – sto esagerando un po' – c'era una forma di (.) potremmo dire di controllo, oppure comunque di addolcimento di quello che aveva scritto, che lei ricordi, oppure (.) non le risulta?

**A.V.:** sì, c'era. Si chiedeva al bambino il perché, come mai, e tutto.

**I.:** certo.

**A.V.:** si chiedeva, comunque, al bambino. Anche perché poi, tanto, quando andavano a casa lo dicevano, non è che potevi mascherare, no?<sup>119</sup>

Un'indicazione più precisa sui controlli la offre Antonietta Nardino, che riferisce di una lettura sistematica delle cartoline, che viene svolta in direzione:

**I.:** ho capito. I bambini scrivevano delle letterine, delle cartoline a casa (.)?

**A.N.:** sì, sì, sì, assolutamente, (.) una volta la settimana venivano distribuite delle cartoline postali, (.) già affrancate, dove, praticamente, l'educatrice doveva scrivere l'indirizzo del bambino, e (.) dove (.) lo aiutava a (.) scrivere la parte tipo "letterina". Veniva un po', come dire, spontaneamente scritta ((ride)).

**I.:** ((sorride)). In che senso, in che senso?

**A.N.:** (.) nel senso che (.) si faceva (.) eravamo proprio (.) perché a me è capitato, che ne sia tornata indietro una e mi sia stato detto "tu non puoi permettere ad un bambino di mandare a casa una cosa di questo genere". E perciò (.)

**I.:** caspita!

**A.N.:** è stato necessario riscriverla, sì. Perché il bimbo, giustamente, aveva scritto "sai, piango tutte le notti" è chiaro, i bimbi scrivono quello

**I.:** certo, certo.

**A.N.:** no, non andava bene, perciò, allora, con molto garbo, con tutta la possibile (.) come dire (.) attenzione, cercare di fargli scrivere che "cara mamma, caro papà, mi mancate molto, penso sempre a voi" ma la parola "piangere" non andava bene.

**I.:** perché quindi c'era un controllo di direzione, sulle cartoline?

---

<sup>118</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>119</sup> Intervista a Adriana Voglino.

A.N.: sì, assolutamente sì. Sì, sì. E praticamente le (.) le cartoline delle varie squadre venivano impacchettate e consegnate impacchettate in direzione. E poi penso che in direzione ci fosse qualcuno che si metteva lì e chiaramente (.) perché (.) questo mi era capitato, e quindi sono sicurissima che venivano lette una per una.<sup>120</sup>

Si riportano di seguito le immagini di alcune cartoline postali provenienti dall'archivio personale di Carla Fenoglio, ospite da bambina nelle colonie di Marina di Massa e di Salice d'Ulzio:

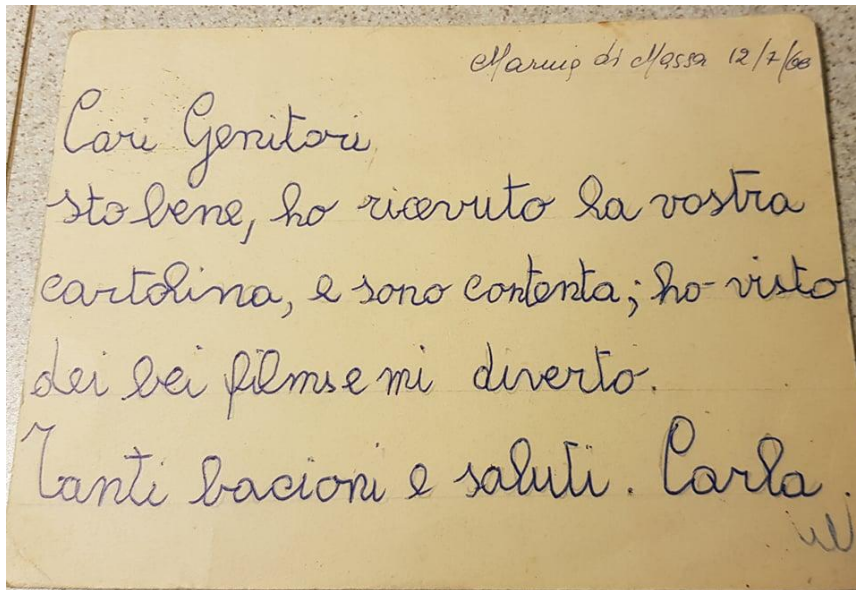


Figura 15. Lettera dalla colonia di Marina di Massa, 12 luglio 1968. Archivio privato Carla Fenoglio.

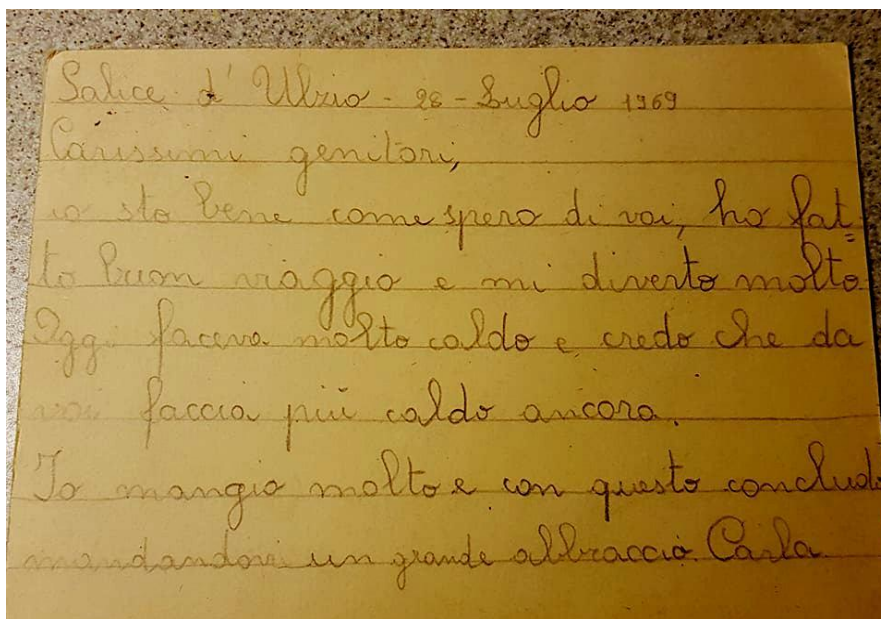


Figura 16. Lettera dalla colonia di Salice d'Ulzio, 28 luglio 1969. Archivio privato Carla Fenoglio.

<sup>120</sup> Intervista ad Antonietta Nardino.

Salice d'Ulzio 1-8-1969  
Cari genitori,  
spero che stiate bene come me.  
Mi diverto più dei primi giorni,  
perché ora ho conosciuto le compa-  
gne. Abbiamo già fatto qualche passeggiata.  
Banti saluti e un forte abbraccio a voi e ai  
nonni. Carla

Figura 17. Lettera dalla colonia di Salice d'Ulzio, 1 agosto 1969.  
Archivio privato Carla Fenoglio.

Cari genitori,  
io sto bene e mangio mol-  
to. Abbiamo fatto già 6 ba-  
gne. Vi saluta la vostra affezionata  
Carla

Vi comunico che le vostre  
bambine vi sarò consegnate pres-  
so la Palestra Magenta il giorno  
18 settembre verso le ore 5,45.  
Distinti saluti.  
La Viglatrice

Figura 18. Lettera dalla colonia di Marina di Massa, settembre 1968.  
Archivio privato Carla Fenoglio.

Queste «scritture bambine», ripropongono uno dei principali interrogativi sollevati da Quinto Antonelli ed Egle Becchi nel volume che raccoglie studi sulla scrittura infantile: «fino a che punto in lettere, diari, cronache si può parlare del bambino come unico autore?»<sup>121</sup>.

Nonostante queste difficoltà nel valutare fino in fondo se uno scritto è attribuibile alla genuina volontà del bambino, affermano i curatori, è in ogni caso possibile cogliere quanto meno alcune «tracce della realtà infantile», dello sguardo del bambino sul mondo.<sup>122</sup>

#### 4.2.1.6 Le relazioni tra i generi

Come accade nella maggior parte delle colonie nei primi decenni del secondo dopoguerra, la distinzione per genere è rigida:

**I.:** ed eravate misti o divisi per genere?

**R.R.:** no, no, sicuramente soltanto femmine, non vedevamo mai i maschi. Io ricordo di avere incontrato soltanto ah va beh, di vederli in refettorio, perché c'era la parte riservata alle femmine, quella per i maschi, non si man, allora, arrivavamo in refettorio, mi viene in mente questa cosa adesso(!) Allora, braccia, ci sedevamo, braccia dietro, così [mostra la posizione delle braccia, incrociate dietro la schiena], rigorosamente dietro, fino a quando la direttrice non dava il buon appetito, questa direttrice Macario che io ho incontrato anni dopo e le ho detto: “*io mi sono finalmente liberata!*” ((ride)) E lei mi voleva anche bene. Ma comunque, ecco, io la ricordo e lei dava questo, questo "buon appetito" e allora finalmente si poteva mettere prendere le posate e mangiare.

**I.:** me lo ricordo anch'io.

**R.R.:** tutto a comando, era tutta una cosa così, ma perché eravamo tanti. Quindi, rigorosamente divisi, non abbiamo mai giocato coi maschi, io li incontravo a volte quando li vedevo in passeggiata e li incontravo (.) ecco, questa (.) quando c'è stato il finale di tutto che (.) ci siamo ritrovati in questo salone grande che si chiamava teatro e che (.) hanno fatto queste premiazioni, per cui io ho visto qualche ragazzino.

[...]

**I.:** gli educatori, le educatrici, mangiavano con voi?

**R.R.:** mangiavano con noi, sì, sì, sì.

**I.:** solo donne?

**R.R.:** sì, solo donne. Rigorosamente donne, con il camice, questo camice beige, con la scritta “Fiat”, che io (.) ho dovuto indossare il primo anno che facevo l'educatrice e lì io sono (.) sempre stata un po', ma non una ribelle, però in certe cose (.) cioè delle cose che non avevano più senso per quegli anni, e quindi sono stata una tra quelle, ho fatto parte di questo gruppetto che hanno molto (.) discusso ((sorridente)) questo, perché arrivavamo a Torino vestite con questo camice, ed era una cosa allucinante e quindi abbiamo fatto le nostre battaglie e abbiamo ottenuto che questo camice, poi era comodo averlo in

<sup>121</sup> ANTONELLI, Q., BECCHI, E. (1995). “Nota introduttiva”, pp. V-XVI. In Antonelli, Q. e Becchi, E., a cura, *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, p. IX.

<sup>122</sup> Ivi, p. XIII.



soggiorno quando si faceva laboratorio di pittura, perché coi bambini ci si sporcava, mettevi il camice e poi via.<sup>123</sup>

Anche Antonietta Nardino ricorda una analoga separazione:

**I.:** i maschi e le femmine abbiamo detto che erano divisi, ma durante le attività, durante la giornata avevano contatti oppure (.)?

**A.N.:** no. Nel senso che poteva capitare che una squadra maschile e una femminile fossero vicine, ma mai (.) mescolate, mi spiego: quando magari erano in fila e si trovavano l'uno accanto all'altra, però mai con contatti (.) troppo ravvicinati.<sup>124</sup>

Quello della divisione dei generi nelle colonie è un tratto tipico dell'educazione del passato; come ricordano Anna Debe' e Simonetta Polenghi nel loro contributo sulla storia della coeducazione nella scuola italiana,<sup>125</sup> in età moderna l'educazione delle bambine è affidata alle madri, mentre quella dei bambini è compito dei padri: nel sistema sociale dell'epoca, che prevede una netta separazione dei ruoli, con la donna relegata a una posizione di subordine e spesso esclusa dall'alfabetizzazione, l'istruzione delle classi più agiate è gestita dalla Chiesa, in un regime di netta distinzione tra i generi: i maschi entrano nei collegi, mentre le bambine sono accolte in conventi o educandati.

Con l'avvento dell'istruzione obbligatoria dopo l'Unità d'Italia viene uniformato l'accesso di bambine e bambini all'istruzione, ma viene mantenuta la divisione tra i sessi, che si riflette anche nella collocazione degli insegnanti, con la previsione di sole insegnanti nel biennio inferiore delle elementari, in base all'idea della vocazione più "materna" della donna, più adatta ad occuparsi di bambini piccoli e meno idonea a trasmettere ideali di virilità e patriottismo ai ragazzi più grandi.<sup>126</sup>

Non solo: come scrive Tiziana Pironi, sulla base dell'idea che il pensiero astratto sia patrimonio maschile, nell'Italia di fine Ottocento sono espressamente pensati contenuti disciplinari specifici per le bambine, a carattere più pratico e utilitaristico, che si riflettono anche nei libri di testo, rigorosamente distinti per genere, in obbedienza a una sorta di principio «naturale».<sup>127</sup>

---

<sup>123</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>124</sup> Intervista a Antonietta Nardino.

<sup>125</sup> DEBÈ, A., POLENGHI, S., (2017). "La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato". *Pedagogia e vita*, 3, 179-190.

Si veda anche PANCERA, C. (2006). "Figlie del Settecento", pp. 189-213. In Ulivieri, S., a cura, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

<sup>126</sup> DEBÈ, A., POLENGHI, S., (2017). «La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato», cit.

<sup>127</sup> PIRONI, T. (2007). "La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana", pp. 158-178. In Ulivieri, S., a cura, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica, p. 160.

La separazione dei generi si conserva anche con l'avvento dello stato repubblicano fino alla fine degli anni Sessanta - osservano ancora Debe' e Polenghi – per adesione a un modello tradizionale fino ad allora non messo in discussione.<sup>128</sup>

#### 4.2.1.7 Gli oggetti personali

L'oggetto, per la sua importante natura di *condensatore di relazioni* che racchiude in sé esperienze, storie e affetti di chi lo possiede, è sicuramente un elemento importante che deve essere preso in considerazione in ogni esperienza educativa.

I piccoli giocattoli, i pupazzetti e gli altri oggetti che il bambino sceglie ed «estrapola»<sup>129</sup> dal proprio mondo familiare, possono essere sicuramente utili a contenere la paura dell'abbandono, spesso in agguato in un contesto totalizzante e decisamente altro come la colonia.

Rosalba Rizzola ricorda che in colonia è possibile portare dei giornalini, mentre, ad esempio, non sono ammessi pupazzetti e altri oggetti transizionali:

**L.:** e c'erano (.) come dire (.) gli oggetti personali erano ammessi? Gli oggetti portati da casa?

**R.R.:** i giornalini. [...] Questo me lo ricordo. Io avevo un giornalino di Zorro.

**L.:** Giocattoli?

**R.R.:** no.

**L.:** pupazzetti, oggetti (.) affettivi?

**R.R.:** no, no, no, no. Questo no, questo no.<sup>130</sup>

Il divieto di portare oggetti, spiega Rosalba, è anche legata alla scarsità di spazi personali per i singoli bambini; quando l'azienda inizia a ridurre la dotazione di vestiario fornito in dotazione, riorganizza gli arredi per creare piccoli spazi ove sistemare lo zaino portato dai bambini con alcuni indumenti; nel bagaglio possono così trovare posto anche piccoli oggetti personali, come pupazzetti, che vengono più facilmente alloggiati dai bambini nei nuovi mobili:

**R.R.:** (.) sì, più o meno, anche perché noi non avevamo il, la possibilità, allora, poi la Torre, è stata fatta una grossa ristrutturazione sulle torri, almeno su quella di Marina di Massa. E sono stati inseriti i letti a cassettone dove i bambini, perché cominciavamo, cominciavano a portarsi qualcosa da casa, tipo il maglione, o comunque (.) l'azienda cominciava a non fornire tutto il vestiario, quindi si chiedeva qualcosa da casa o comunque lo zainetto con qualcosa di personale. Quindi era stata fatta questa grossa ristrutturazione e c'era la possibilità di avere, noi forse avevamo un comodino se mi ricordo, ma non

<sup>128</sup> DEBÈ, A., POLENGHI, S., (2017). "La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato", cit.

<sup>129</sup> ZUCCOLI, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*, cit., p. 13.

<sup>130</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

potevamo (.) ma niente. Avevamo una rete metallica e basta. Ci facevamo rigorosamente il letto, doveva essere fatto in un certo modo, e la vigilatrice (.) ah veniva nominato un responsabile di camerata che passava a vedere se avevi fatto bene il letto, altrimenti (.) lo dovevi, lo dovevi rifare.

**I.:** un bambino?

**R.R.:** sì, certo. Sì, sì, uno di noi, credo.<sup>131</sup>

In ogni caso neppure negli anni successivi gli oggetti personali sembrano ben accolti, come rivela il racconto di Barbara Spinello:

**I.:** ho capito. E (.) invece (.) avevate la possibilità di portare oggetti personali in colonia, oppure (.)

**B.S.:** (.) no, però, ripeto, (.) io tante cose le so anche perché magari mia madre non voleva e allora mi diceva "*ah quella cosa non si può portare, non si può fare*". Non lo so se poi effettiv, cioè, anche io magari con mio figlio faccio così. "*Ah no, guarda che questa cosa non si può*" e invece magari si potrebbe, (.) tipo, "*quest'estate il telefono al campo estivo non te lo porti, perché non si può*" e invece (.) alcuni ce l'avevano anche. Allora, secondo me non poteva, perché comunque nessuno aveva

**I.:** oggetti personali.

**B.S.:** pochissime. Poi io (.) l'ultimo anno mi sono portata un gattino di peluche, perché proprio mi sentivo sola là dentro, non mi piaceva proprio. E allora mi sono portata un gattino, siamese, (.) ((sorride)) mi viene da ridere perché poi mi sono presa un gatto siamese sul serio, e (.) gli avevo messo un fiocco rosso al collo, (.) e me lo nascondevo dentro l'armadietto e poi la sera me lo sbaciucchiavo, però poi lo mettevo via perché non volevo che (.) lo vedessero<sup>132</sup>

#### 4.2.1.8 La colonia dal punto di vista delle vigilatrici

Da quanto emerso dalle interviste, l'inizio dell'impegno in colonia come vigilatrici rappresenta spesso il primo vero incontro con il mondo del lavoro, al servizio di un'azienda molto conosciuta nel territorio e con un ruolo centrale nell'economia italiana.

Come emerge dal racconto di Adriana Voglino, per le insegnanti neo diplomate è quasi "automatico" candidarsi al ruolo di vigilatrice, anche perché rappresenta talvolta il primo passo per un futuro inserimento in Fiat a tempo indeterminato:

**I.:** ok. E si ricorda l'assunzione, il colloquio di selezione, se c'è stato, come avveniva (.)?

**A.V.:** io mi ricordo la visita medica ((sorride)). Dopo la visita medica eri ammesso al colloquio e confermavi la disponibilità, però non me lo ricordo, guardi, le dico la verità, il colloquio di assunzione.

**I.:** ho capito. Ma la domanda la facevate voi, o era Fiat che prendeva delle liste, che so, magari di maestre (.)?

**A.V.:** no, no, no, facevamo domanda noi, alla Fiat. Perché allora si facevan (.) più domande a più colonie, chi era diplomata, lo faceva.

[...]

---

<sup>131</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>132</sup> Intervista a Barbara Spinello.

**A.V.:** sì, dopo aver frequentato l' Istituto Magistrale, ho lavorato nel periodo estivo, come vigilatrice nelle colonie Fiat. Successivamente, dopo un breve periodo di insegnamento, sono entrata a far parte del settore Fiat Se.p.in. lavorando prima nelle colonie estive ed invernali e poi negli Asili Nido. Sono stata una di quelle che sono state assunte dalle colonie. Alla chiusura degli asili sono stata trasferita al Gruppo Iveco. Quindi, pensi il mio percorso: da maestra son passata poi in (.) contabilità industriale e commerciale. [...] Talvolta le vigilatrici venivano poi assunte a tempo pieno e in modo definitivo per le colonie. Quando non erano impegnate nelle colonie estive o invernali lavoravano negli uffici amministrativi di Se.p.In., dove preparavano le colonie estive, ad esempio si mandavano le lettere, si inserivano i bambini nelle squadre. C'era tutto un ufficio apposito per la gestione delle colonie.<sup>133</sup>

Anna Rossanino ricorda di avere ricevuto la proposta di assunzione a tempo indeterminato dalla Fiat il giorno stesso in cui, uscita dall'università dopo la discussione della tesi in Lettere Moderne, stava raggiungendo Brescia per coordinare il viaggio di un grande gruppo di bambini diretti a Igea Marina:

**A.R.:** io ho incominciato negli anni '72 e '73 avevo (.) ero a posto con il diploma magistrale quindi come (.) insomma, tante persone avevo piacere di lavorare d'estate. Per cui ho fatto domanda allora si chiamavano i Servizi sussidiari, le colonie gestite dai Servizi sussidiari della Fiat. Comunque ho fatto domanda, sono entrata nel gruppo delle vigilatrici, perché a quel tempo parlavamo ancora di vigilatrici. Ho lavorato (.) nelle colonie Fiat appunto come educatrice e poi come vicedirettrice insomma 4 o 5 anni, comunque arriviamo quindi dal '73 al '78, primo luglio del '78 vengo assunta a tempo indeterminato per lavorare nei centri di vacanza. Non c'entra niente ma ricordo sempre perché è una cosa curiosa che mi viene bene di (.) ((sorridente)) mi piace dirla, esattamente quel giorno lì coincide esattamente con il giorno della mia laurea.

**I.:** caspita!

**A.R.:** sì, sì, sì. Nel frattempo io logicamente (.) facevo d'estate il servizio delle colonie Fiat, quindi era un bel periodo di tre mesi, perché allora il periodo era lungo, di 20 giorni, eccetera eccetera. Facevo le supplenze durante l'anno scolastico e comunque, in parole povere, il primo luglio del 1978 il mattino parto dal mio paese alle 6 del mattino e vado a Torino e faccio quello che devo fare, insomma e compagnia bella. Mi sono laureata, all'una prendevo il treno da Torino a Brescia perché ero capocomitiva dei 300 bambini che da Brescia partivano per andare a Igea Marina. Lo ricordo perché mi piace ricordarlo, non ha nessuna importanza ((sorridente)).<sup>134</sup>

Le colonie Olivetti, il cui soggiorno marino di Marina di Massa dista meno di due chilometri dalla Torre Fiat, esercita un fascino particolare sulle vigilatrici Fiat, sia per la particolare proposta pedagogica Ceméa, sia per il trattamento economico del personale:

**A.V.:** [...] Ricordo la colonia Olivetti, la più ambita. Quelli di Olivetti erano vicino a noi a Marina di Massa, uscivano coi bambini, avevano dei gruppi inferiori ai nostri, era già totalmente diversa, in quegli anni lì.

**I.:** e c'è stata qualche vigilatrice, che lei sappia, che è passata dall'una all'altra?

**A.V.:** io so che (.) perché pagava molto di più, l'Olivetti, della Fiat, come stipendio era più alto (.) almeno, si diceva. E appunto tanti cercavano di far domanda anche all'Olivetti.

---

<sup>133</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>134</sup> Intervista ad Anna Rossanino.

Avevo fatto anch'io domanda all'Olivetti, poi mi son trovata bene in Fiat e son rimasta, sono stata assunta, quindi (.)<sup>135</sup>

Per le vigilatrici il lavoro nelle colonie costituisce anche l'occasione per i primi spostamenti nel territorio italiano: approfittano dei momenti liberi per dedicarsi al turismo nelle località ove si trova la colonia o dove vengono inviate per l'accompagnamento dei bambini:

**A.V.:** forse (.) non ricordo di aver fatto la tratta Torino – Bergamo. C'era anche la possibilità, per noi vigilatrici, di andare a prendere e accompagnare i bambini (.) diciamo, nei vari stabilimenti, nelle città dove c'era uno stabilimento. Infatti ho accompagnato bambini provenienti dagli stabilimenti di Napoli, di Afragola, di Lecce, Bari, avevamo, avevo avuto la possibilità di girare parecchie città, anche Cassino, c'era questa possibilità per noi (.) vigilatrici, anche (.) di andare in giro (.) per l'Italia, diciamo, a prendere i bambini. E c'erano sempre dei vagoni (.) riservati ai bambini delle colonie, eh! Noi vigilatrici, nei due tre giorni di vacanza tra un turno e l'altro mentre accompagnavamo e riprendevamo i bambini nella stessa città, avevamo la possibilità di visitare i luoghi dell'Italia. Quindi era un fatto anche positivo. Un modo per vedere luoghi nuovi e farsi una vacanza. Anche nel giorno di riposo, noi andavamo in giro, ci si univa più vigilatrici che avevano lo stesso giorno di riposo e si andava a visitare luoghi della Toscana.<sup>136</sup>

#### **4.4 Gli anni 1979 - 1990: l'epoca della transizione**

A partire dalla fine degli anni '70 inizia la transizione delle colonie di Fiat dall'impostazione che abbiamo fin qui ricordato, caratterizzata da procedure rigide, grandi gruppi, pochi contatti tra i generi, approccio prevalentemente assistenziale, ad un sistema maggiormente orientato all'individuo e caratterizzato da una nuova attenzione alle attività.

È un cambiamento che risponde a una riflessione presente anche a livello istituzionale, come attesta un importante documento stato reperito presso l'Archivio Storico dell'azienda.

Si tratta di una comunicazione datata 30 gennaio 1976<sup>137</sup> dell'Assessorato all'Assistenza della Regione Piemonte, con la quale la Regione, che a seguito della soppressione della Gioventù Italiana è subentrata nella titolarità del patrimonio immobiliare di quest'ultima, informa Fiat di essere divenuta parte del contratto di affitto della colonia "G.P. Medail" di Bardonecchia, all'epoca condotta dall'azienda.

Allegata a questa lettera vi è una Relazione del citato Assessorato che si presenta davvero interessante, sia per i suoi contenuti che dimostrano il recepimento degli

<sup>135</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>136</sup> Intervista a Adriana Voglino.

<sup>137</sup> ACF, Faldone "Colonie e colleghi 1955-1983", Lettera Prot. n. 85 del 30 gennaio 1976 del Presidente della Giunta della Regione Piemonte, avente ad oggetto "Contratto di affitto della colonia G.P. Medail in Bardonecchia (locali e attrezzature)".

orientamenti più innovativi in tema di colonie di vacanza, sia per la circostanza che tale documento è presente negli archivi Fiat ed è dunque noto agli organizzatori delle colonie torinesi dell'epoca in questione.

Si tratta della *Relazione introduttiva per gli incontri di gennaio-febbraio sui problemi dei centri di vacanza per minori*,<sup>138</sup> un testo privo di data e di firma, ma che, trovandosi unito al precedente documento, si ipotizza sia stato formato all'inizio del 1976.

La *Relazione*, che riguarda tutte le colonie presenti sul territorio piemontese, apre con una critica alla situazione dell'epoca:

È indispensabile fare in modo che vengano impedito realizzazioni di colonie "totalizzanti" di 500 - 600 bambini "bisognosi" racimolati da vari territori, custoditi da poco personale non preparato, in strutture massificanti e non controllabili. Trascorso il breve periodo di colonia questi minori vengono, infatti, riportati nella realtà della scuola e della zona di provenienza senza alcun collegamento né culturale né pedagogico con il momento della colonia. È però ormai scontato che la colonia estiva ha, con l'andar del tempo, trasformato la sua funzione e che non copre più, se non in misura molto limitata, bisogni unicamente sanitari.

Non è possibile giustificare con la giusta esigenza per i bambini di "aria buona" l'incidenza negativa, a volte traumatica, che presentano le colonie "caserme".<sup>139</sup>

Il documento auspica poi dei significativi cambiamenti, fra i quali la riduzione del rapporto numerico da educatori e bambini, la preparazione del personale educativo e dei responsabili attraverso *stage*, l'ammodernamento, con la creazione di spazi individuali in proporzione pari a quella degli spazi collettivi.<sup>140</sup>

Verso la metà degli anni '70, arrivano alla Se.p.In., la società del gruppo Fiat che gestisce le attività di welfare quali colonie di vacanza e asili per i figli dei dipendenti, nuove figure di vertice,<sup>141</sup> fra i quali Antonio Zoppi, proveniente dal settore alberghiero dell'azienda.

Il nuovo responsabile si rende conto che la situazione dei soggiorni per minori è ancorata ad uno schema ormai superato:

**P.F.:** Allora, il cavalier Zoppi arriva dal settore alberghiero, Sestriere, sempre legato al mondo Fiat. E (.) si rende conto evidentemente che così non va. Cioè, che (.) la situazione specialmente, appunto, dei soggiorni estivi è di completo medioevo. Con questi (.) ginecei completamente governati da (.) signore (.) la direttrice, la vicedirettrice, la coordinatrice, le

---

<sup>138</sup> ACF, Faldone "Colonie e collegi 1955-1983". Regione Piemonte, Assessorato alla Assistenza. *Relazione introduttiva per gli incontri di gennaio-febbraio sui problemi dei centri di vacanza per minori*. (1976).

<sup>139</sup> *Ibidem*.

<sup>140</sup> *Ibidem*.

<sup>141</sup> Intervista a Anna Rossanino.

maestre eccetera eccetera, che (.) non sono molto interessate a quello che effettivamente si può fare con i bambini.<sup>142</sup>

Antonio Zoppi decide di iniziare a sperimentare un cambiamento nelle colonie, introducendo fra l'altro qualche prima figura maschile, alla quale affida un ruolo di impulso nelle attività, che fino ad allora appaiono come anticipato limitate ad una gamma piuttosto ridotta.

Già a partire dalla metà degli anni Settanta, almeno nella comunicazione Fiat, si inizia ad avvertire un cambiamento: questa tendenza è dimostrata ad esempio dal servizio apparso a tutta pagina sull'*house organ* nell'estate 1976, che ha quale titolo *In vacanza con i figli (degli altri)* e come occhiello *Trecento "educatrici" sono partite per i centri di soggiorno della Fiat*.<sup>143</sup> L'articolo riporta un'intervista ad alcune vigilatrici che sono nel Centro di formazione aziendale di Via Dante «per essere sottoposte agli ultimi controlli sanitari e per ricevere informazioni circa l'organizzazione e il funzionamento dei centri di vacanza; queste ragazze, divise per gruppi, [...] ascoltano le spiegazioni delle direttrici».

In tutto l'articolo non compare la parola colonia, ad eccezione di un caso, nel quale è virgolettato: si tratta dell'espressione «"le signorine delle colonie"» seguito dalla puntualizzazione «come le chiamano ormai da anni i bambini»; la formula più utilizzata è invece «centro di soggiorno» (6 volte), seguito da «centri di soggiorno estivi» (2 volte), «soggiorni estivi» (una volta). Il termine «educatrice» si sostituisce poi *in toto* alla parola «vigilatrice»; appare solo una volta il termine «vigilante», con un'accezione limitativa e negativa, in un interessante passo che qui si riporta; si tratta di una parte in corsivo, nel quale vengono riportate le opinioni espresse dalle vigilatrici:

*Ciò che limita l'intervento dell'educatrice - osservano ancora - sono le ore di lavoro: siamo impegnate dal mattino alla sera. È difficile stare tutta la giornata a contatto con i bambini e dare sempre il meglio di sé. Stare con i bambini, significa partecipare ai loro giochi, sollecitare la loro fantasia, intervenire nei casi in cui si nota uno scarso interesse alla vita comunitaria, individuarne le cause, coinvolgere gli altri bambini sul problema del loro compagno, invitarli a fare dei tentativi per toglierlo dall'isolamento, frenare l'aggressività dei più vivaci verso i più deboli o i più timidi, badare alla loro integrità fisica, fare rispettare i bambini le regole della comunità. Talvolta - lamentano in coro - assumiamo il ruolo delle vigilanti, piuttosto che quello delle educatrici. Il problema - suggeriscono - potrebbe essere risolto con un'ulteriore riduzione del numero dei bambini nei gruppi e con un aumento del personale pedagogico.*<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> Intervista a Paolo Fiori.

<sup>143</sup> *Illustrato Fiat*, "In vacanza con i figli (degli altri)", n. 7-8, luglio-agosto 1976.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

Da quanto emerso dalle interviste, sembra però che l'articolo del 1976 riveli la mera intenzione dell'azienda di inserire dei cambiamenti terminologici - probabilmente anche a causa della lettura della *Relazione* della Regione Piemonte sopra ricordata - in un momento in cui però la situazione è ancora decisamente legata al modello assistenziale.

È interessante notare come nel passo riportato le vigilatrici tratteggino il proprio ruolo come una competenza che ha certo importanti valenze educative ma si pone ancora lungo un profilo soprattutto emergenziale, volto a prevenire danni o problemi e a intervenire efficacemente nei casi in cui questi si verificano. A parte il riferimento allo stimolo della fantasia dei bambini, manca qualsiasi cenno ad un compito di organizzazione o proposta di giochi o di impulso verso curiosità e interessi.

Un piccolo ma significativo cambiamento è però già avvenuto, e riguarda la consistenza numerica dei *gruppi*:

*«Oggi i gruppi dei bambini affidati alle educatrici sono stati notevolmente ridotti, non superano i 22-25 elementi, ma un tempo raggiungevano anche i 35 bambini. Ed era una notevole responsabilità.»*<sup>145</sup>

È opportuno soffermarsi ancora su un aspetto terminologico, per sottolineare un'altra "fuga in avanti" dell'articolo dell'*Illustrato Fiat* in esame: a quanto risulta dalle interviste, all'epoca viene ancora utilizzata la parola «*squadre*», in luogo di «*gruppi*», utilizzata dall'*house organ*; è quanto emerge dal racconto di Rosalba:

**R.R.:** [...] dopodiché ti inquadravano in questa squadra, la mia era la 28 [...]<sup>146</sup>

e anche da quello di Paolo Fiori:

**P.F.:** [...] Dopo la colazione, eccetera, i vari gruppi, le varie squadre si trovavano, stavano un po' lì a raccontarsela, poi arrivava il bagno, poi dopo il bagno, dopo un po' c'era il pranzo<sup>147</sup>

Adriana Voglino precisa poi esplicitamente che la parola utilizzata a quei tempi è "squadre":

**I.:** Lei mi parlava di vigilatrice (.). La "colonia" era la "colonia". O era "soggiorno di vacanza"?

**A.V.:** no, no, era colonia, mi pare. E noi eravamo vigilatrici. E i gruppi erano "squadre".<sup>148</sup>

---

<sup>145</sup> *Illustrato Fiat*, "In vacanza con i figli (degli altri)", cit.

<sup>146</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>147</sup> Intervista a Paolo Fiori.

<sup>148</sup> Intervista a Adriana Voglino.



Rosalba Rizzola nell'intervista utilizza talvolta anche il termine *gruppi*, ma questo va plausibilmente attribuito alla sua storia lavorativa e al suo attuale *status* professionale: inserita tuttora nel mondo dei soggiorni di vacanza, nella pratica quotidiana la testimone utilizza infatti l'attuale termine di *gruppi*.

Nella stagione 1979 a Salice d'Ulzio vengono introdotti dei primi cambiamenti, a carattere sperimentale: vengono inviati nella colonia montana tre giovani animatori, tra i quali Paolo Fiori, che ha competenze musicali e ha al suo attivo varie esperienze come educatore nei Centri Rousseau di Milano, che gestiscono soggiorni per minori per l'epoca innovativi, in tenda, con un'impostazione basata sulla cogestione, dunque assai diverse dal "modello Fiat".<sup>149</sup> La direttrice di Salice d'Ulzio quell'anno è Anna Rossanino, alla prima esperienza in quell'incarico di responsabilità; giovane insegnante non ancora di ruolo, che ha iniziato a lavorare in estate nelle colonie Fiat come vigilatrice e in seguito come vicedirettrice, nell'estate del 1978 è stata assunta a tempo indeterminato da Fiat; Anna è coadiuvata da un'altra giovane figura, Lucetta Gallo, che proviene dal mondo degli asili aziendali. Grazie alla disponibilità e all'apertura mostrata dalla direzione, ricorda Paolo Fiori, l'esperimento di Salice ha un esito felice.

In un panorama di attività come si è visto fino ad allora assai povero,<sup>150</sup> Paolo e i colleghi introducono le prime semplici serate di animazione nelle quali i bambini sono chiamati ad un ruolo di protagonisti, sul modello di quanto sperimentato nei Centri Rousseau:

---

<sup>149</sup> P.F.: Praticamente [i Centri Rousseau] erano soggiorni in tenda, con pochi bambini, una sessantina di bambini, di varie età, fra l'altro. E (.) piccole comunità che si appoggiavano poi a varie situazioni tipo un grosso campeggio, a Marina di Ravenna, un altro in (.) Calabria, a Capo Rizzuto, eccetera. E lì c'era un'autogestione, una cogestione, cioè il (.) c'era una sorta di tutor che non era il direttore o la direttrice vera e propria, però, insomma era il coordinatore di tutta la baracca. E un tot di adulti, ovviamente, e la vita veniva (.) quotidiana veniva gestita quotidianamente da (.) da delle (...) équipe, praticamente, no? Cioè, ogni giorno c'era un tot di ragazzini e di adulti che si incaricavano della corvée di pulizie, di far spesa, e (.) far da mangiare, ahimé ((ride))

I.: perché ahimé?

P.F.: perché venivano fuori delle cose (.) ((ride)) terrificanti.

Intervista a Paolo Fiori cit.

I Centri Rousseau, costituiti nel 1968 da alcuni insegnanti e educatori ispirati all'educazione attiva, considerano il tempo libero un importante momento di espressione e di crescita; loro campo di azione sono le vacanze per bambini e ragazzi, nelle quali introducono forme di coinvolgimento degli ospiti nella gestione e nelle scelte riguardanti la vita quotidiana della comunità.

Sito internet Officine Rousseau.

<http://officinerousseau.it/le-nostre-origini-i-centri-rousseau/>.

<sup>150</sup> P.F.: nelle due settimane di soggiorno capitava ben poco, in realtà. Cioè c'era questa quotidianità, poi c'era l'escursione in montagna, e (.) e poi qualche gioco minimo, organizzato, ma ben poco, insomma. Non parliamo di spettacoli, non parliamo di nulla.

Intervista a Paolo Fiori.

**P.F.:** nelle due settimane di soggiorno capitava ben poco, in realtà. Cioè c'era questa quotidianità, poi c'era l'escursione in montagna, e (.) e poi qualche gioco minimo, organizzato, ma ben poco, insomma. Non parliamo di spettacoli, non parliamo di nulla. Io non ho fatto altro che cominciare a organizzar qualcosa. Cioè (.) giochi, giochi di gruppo, in base all'esperienza con i Centri Rousseau, ho introdotto la veglia, che proprio non esisteva e che avevo imparato ai Centri Rousseau, veglia voleva dire una cosa poverissima in origine, cioè alla sera, dopo cena, prima di andare a dormire, ci si mette lì e si fa un po' di animazione, qualche giochino, qualche piccola rappresentazione, qualche spettacolino improvvisato.

**I.:** prima non c'era?

**P.F.:** no.

**I.:** prima, dopo la cena cosa succedeva?

**P.F.:** stavano lì di nuovo a contarsela un po' e poi andavano a nanna.

**I.:** un mondo completamente diverso (.)

**P.F.:** e (.) quindi (...) niente, cioè non ci voleva gran ché, no? Cioè, qualche volta bastava anche semplicemente improvvisare una corrida di dilettanti allo sbaraglio, e quello funzionava sempre. Che ci vuole?

**I.:** quindi facendo esprimere i bambini?

**P.F.:** eh, certo, allora, eccoci qua. "Chi vuole cantare una canzone? Chi sa fare una cosa strana? Chi vuol recitare una poesia?" E poi come nel programma La corrida, no? Alla fine o fischi o applausi, no? E tutti si divertono, che ci vuole? Basta solo saperla un po' contare e dargli un po' di motivazione. Oppure li veniamo ai laboratori e laboratori voleva dire a questo punto costruire un po' di situazioni poi per creare degli spettacolini un pochettino più elaborati. I costumi fatti con la carta crespata, oppure qualche strumento musicale realizzato con materiali di recupero

**I.:** quindi legato anche alla tua esperienza musicale?

**P.F.:** sì, sì, sì. Non solo, i tamburi fatti con i pezzi di tubo di pvc, no? Di quelli da idraulica, quelli da 20 cm. Poi io ho ordinato, ho fatto ordinare al (.) al l'ufficio acquisti della Fiat Servizi delle pelli di capra ((sorride)) e lì già ne avranno dette di tutti i colori, perché ((sorride))

**I.:** ti avranno chiesto "per farne cosa?"

**P.F.:** sì, sì, certo! E si facevano i tamburi, per esempio, con la pelle di capra bagnata, con dei buchi ai lati e la corda, tiravi bene bene e quando si asciugavano diventava un bel tamburo sonante<sup>151</sup>

Il cambiamento non riguarda però soltanto questa fondamentale innovazione nell'ambito delle attività: si innesca infatti anche una trasformazione del ruolo delle vigilatrici, le quali fino ad allora hanno avuto un ruolo meramente assistenziale e di sorveglianza; ricorda infatti Anna Rossanino:

**A.R.:** [...] è stato stilato un piano di lavoro rivoluzionario. Rivoluzionario perché si può sintetizzare in due parole: mentre fino all'anno prima la vigilatrice vigilava, guardava i bambini, li portava a mangiare, li lavava, li portava nel campo, questi giocavano, per carità, magari giocavano anche con lei, c'erano le passeggiate, ma dopo quello non c'era assolutamente null'altro. Era una sorveglianza. Ecco, il termine vigilatrice ci stava a pennello. Era proprio una bella sorveglianza. Giocava, eccetera. E invece da quell'anno lì, intanto la vigilatrice si chiama "animatrice"

**I.:** ho capito.

**A.R.:** esatto. Arrivano le (.) educatrici, le educatrici, la persona che ha il gruppo è l'educatrice, supportata da tutto questo gruppo di animatori, di capo-animatori, che

---

<sup>151</sup> Intervista a Paolo Fiori.

precedentemente hanno preparato benissimo tutto il piano di lavoro, tutta l'organizzazione, per cui, quando si arriva, (.) con una serie di incontri, di (.) dimostrazioni pratiche e tutto quanto, si viene immediatamente inseriti in un clima di (.) a parte di vacanze, in un clima di vacanze, in un clima di attività, in un clima di cose da fare, ecco. Di cose da fare. L'animatri (.) l'educatrice è più quella che guarda i bambini, ma che fa in prima persona, in prima persona.<sup>152</sup>

Le vigilatrici, che divengono "educatrici", vengono dunque sollecitate a un coinvolgimento nelle attività ludiche ed espressive, collaborando attivamente alle proposte preventivamente pensate e organizzate dall'équipe di animatori.

Se l'attività richiesta alle educatrici nell'ambito dell'animazione rimane in ogni caso ancora relegata a un ruolo di supporto, a compiti più che altro esecutivi, si tratta però di un importante cambio nel modo di guardare alle figure che stanno accanto ai bambini e che storicamente sino ad allora, quantomeno nell'esperienza Fiat, hanno conservato una funzione di accompagnamento e di controllo.

**A.R.:** [...] dalla fine degli anni '70, diciamo, perché poi dal '79 agli 80 siamo lì, c'è proprio stato questo (.) cambiamento, ma proprio (.) radicale, cambiamento radicale radicale. Anche (.) l'atteggiamento (.) oltre l'attività, tutto quello di cui abbiamo parlato, ma in primis l'atteggiamento dell'adulto nei confronti dei ragazzi.

**I.:** ah, importante!

**A.R.:** sì! Perché non è più l'adulto che ti sorveglia e ti guarda, in modo che tu non ti faccia male, per carità, quello sempre in primis, ma (.) che tu non ti faccia male ma che soprattutto tu (.) che stia fermo e che stia tranquillo, che non disturbi, che non fai male, beh, per carità, che non picchi gli altri. Perché poi (.) i ragazzi erano come lo sono adesso, voglio dire, è logico. Ma questo atteggiamento invece (.) l'atteggiamento dopo è un atteggiamento proprio così, di essere in prima persona di giocare anche lei con i ragazzi. I ragazzi devono giocare. Quando vedevo questi ragazzi seduti per terra a far niente (.) mi veniva il nervoso. Perché (.) non devono (.) qualche cosa devono fare, devono fare. Non voglio, in questo modo (.) perché (.) è logico, c'è anche il momento in cui dei ragazzi se ne stavano tranquilli, lì, a fare niente, adesso non voglio esagerare nell'altro senso. Però (.) l'impostazione (.) della mattinata e del pomeriggio era completamente diversa.<sup>153</sup>

Anche Rosalba Rizzola, all'epoca giovane vigilatrice, ricorda la fase di cambiamento:

**R.R.:** [...] Io sono entrata nel '79 e già le cose stavano cambiando e subito l'anno dopo io ho fatto l'educatrice, un anno, poi ho cominciato a (.) a fare un pochino la coordinatrice, l'aiuto animatrice eccetera, e quindi le cose, arrivata questa figura, Paolo Fiori, le cose sono cominciate a cambiare. Per cui (.) le giornate colorate, (.) il progetto educativo, è partito un progetto educativo, grazie al fatto anche che la vecchia guardia, cioè si stava abbandonando questa idea di (.) colonia, ma si stava entrando nel centro vacanza, perché così anche cambiava, appunto, a livello educativo, anche nelle scuole, eccetera, no? Per cui, ecco, io ho assistito a tutta questa trasformazione [...] i ragazzini dovevano divertirsi, non doveva essere più soltanto, come si diceva, [...] un posto dove ti davano da mangiare bene, quindi tornavi a casa che eri all'ingrasso, ma soprattutto la nostra preoccupazione era quella di

<sup>152</sup> Intervista a Anna Rossanino.

<sup>153</sup> Intervista a Anna Rossanino.

farli divertire e (.) nel divertimento era quella di (.) renderli liberi di fare in modo, certo, sempre sorvegliati, chiaramente, perché non si, però, addirittura, non so se tu ricordi, i momenti del tempo libero.

**I.:** certo.

**R.R.:** il tempo non strutturato. Dove questi ragazzini, lasciati liberi, “mio dio, cosa succederà?” ma non succedeva nulla di particolare, perché comunque, poi, era strutturato anche lì in modo che (.) la possibilità di lasciare il ragazzino un attimino (.) a pensare, a badare ai fatti suoi, no? Anche ad avere quel momento in cui annoiarsi, perché no! Ma non sempre incalzato, e dire “devi far quello” “devi far l’altro”, “devi far l’altro”.<sup>154</sup>

Un mutamento che riveste dunque gli stessi obiettivi della colonia, che si sta trasformando in *soggiorno*: lo scopo principale non è più limitato ad offrire ai bambini un contesto ambientale sano (“respirare aria buona”) nel quale migliorare la propria salute, preferibilmente aumentando di peso; la finalità diviene quella, certo meno misurabile e di carattere maggiormente qualitativo, di *far divertire* i bambini.

Inizia a diminuire anche, almeno in apparenza, quella stringente forma di controllo che determina tutta l’esperienza in colonia di bambini e adulti e che si imprime nella memoria collettiva come elemento caratterizzante di questo tipo di vacanze.

La trasformazione del ruolo delle educatrici porta come conseguenza anche un nuovo approccio nei confronti dei bambini: forse grazie al maggiore coinvolgimento nelle attività e alla condivisione di momenti ludici, le educatrici acquistano autorevolezza. Per la gestione del gruppo non è più dunque necessaria l’autorità di un tempo:

**I.:** no, no, però è vero, perché magari anche le aspettative erano diverse. Magari prima c’era un autoritarismo maggiore e c’era chi era più bravo a essere autoritario

**A.R.:** esatto, è proprio così, e invece adesso (.) si chiedeva all’educatore (.) di essere autorevole con i ragazzi, non autoritario, invece prima dovevamo essere autoritari.

**I.:** autoritari.

**A.R.:** perché se no si ammazzavano (.) ((sorridente)) dei grupponi soprattutto con i maschi grandi (.) era dura, eh!<sup>155</sup>

Al cambio deciso nell’offerta delle attività e nel ruolo del personale educativo si accompagna un importante ripensamento nell’organizzazione dei gruppi in funzione delle attività:

**A.R.:** [...] E poi proprio la ristrutturazione completa di tutto il gruppo dei ragazzi, penso che Paolo Fiori abbia parlato bene della formazione dei macrogruppi

**I.:** sì

**A.R.:** i gruppi maschili, i gruppi femminili, per cui i giochi, le attività, (.) non vengono più fatte separate, maschi con maschi e femmine con femmine, ma c’è tutto un gruppone unico che si muove insieme. E questa è stata una grandissima rivoluzione. Io che ho fatto la vigilatrice e la vicedirettrice, anche, fino all’anno prima sono proprio stata partecipe di

---

<sup>154</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>155</sup> Intervista a Anna Rossanino.

questo gruppo che poi abbiamo fatto (.) appena rientrati dal periodo della colonia invernale. E (.) insieme a Paolo Fiori e a tutti questi animatori siamo stati proprio gli artefici di questo rinnovamento pratico, pratico, pratico.<sup>156</sup>

L'équipe di animatori, costituita da Paolo Fiori e un collega, organizza i giochi per i gruppi, con il supporto delle coordinatrici:

**P.F.:** dei grandi giochi (.) così, che funzionavano benissimo, in piena autonomia. Ci sono state delle volte che se ne facevano (.) che ne so, due, tre contemporaneamente, con 5-600 bambini completamente autonomi, che giocavano a tre giochi diversi di questo tipo e (.) mai successo nulla (...).

**L.:** eravate tu e un collega, a gestire queste situazioni? O da solo?

**P.F.:** no, allora, c'erano già le coordinatrici.

**L.:** quindi, chi ti aiutava erano le coordinatrici? Banalmente, lanciare il gioco, gestirlo?

**P.F.:** sì, ad organizzare, tutto quanto. Sì. Sì, ogni macrogruppo, che voleva dire (.) due squadre maschili e due femminili, è giusto? Sì. (...) Sì, direi di sì. Ogni macrogruppo aveva una coordinatrice che (.) [...] Forse erano tre squadre maschili, sì. Tre squadre maschili e tre femminili (.) che componevano (...) No un macrogruppo era qualcosa come un 180 e quindi erano sei squadre (...) ((sorride)) Va beh, comunque ogni macrogruppo erano un tot di squadre per complessivi 180 – 200 bambini, ognuno di questi macrogruppi aveva una coordinatrice che (.) che io coordinavo, insomma, cioè, facevamo le riunioni con tutte quante e poi, di volta in volta, allora “domani il macrogruppo X fa quel quel gioco lì”. E allora io e la coordinatrice preparavamo tutto quello che c'era da preparare. Così come a questo punto la veglia già nel'82 era diventata una cosa faraonica. Non era più lo spettacolino improvvisato, così. Fin dall'inizio il macrogruppo si dava (.) si riuniva, si tiravano fuori varie idee su quale sarebbe stato lo spettacolo, un canovaccio, oppure, no? Un tema, che veniva sviluppato e quindi di conseguenza materiali, fondali, costumi, prove di vario tipo, con tutti i vari ruoli eccetera eccetera. E questa era la grande veglia che si faceva poi alla fine del turno, gli ultimi giorni. Ogni macrogruppo faceva la sua grande veglia, il suo grande spettacolo.<sup>157</sup>

La riorganizzazione in macrogruppi è dunque pensata anche per favorire l'incontro tra bambine e bambini: una rivoluzione copernicana, se si pensa all'accurata segregazione dei periodi precedenti.

---

<sup>156</sup> Intervista a Anna Rossanino.

<sup>157</sup> Intervista a Paolo Fiori.

## SCHEMA DI SVOLGIMENTO

- 1° MANCHE -

## GARA INTERNA AL GRUPPONE

partecipanti: le 9 squadre del gruppone  
punteggio : 1° = 90, 2° = 80, 3° = 70, 4° = 60, 5° = 50, 6°7°8° = 40  
n° giochi : 1 per gruppone scelto fra quelli descritti  
 nei paragrafi "A" e "B" (oppure altro a piacere)

E' preferibile che si svolga come gara interna al Gruppone, per favorire la conoscenza reciproca tra i bambini dei gruppi maschili e femminili attraverso giochi come "I PASSAPORTI" o simili (cfr. paragrafi "A" e "B")

Figura 19. Fiat Se.P.In. Schema di svolgimento di gara interna al "gruppone" di 90 bambini. Soggiorni di vacanza Fiat. (1985). *A che gioco giochiamo?* Dispensa ad uso interno. Archivio Privato Paolo Fiori.

## SCHEMA DI FORMAZIONE DELLE SQUADRE

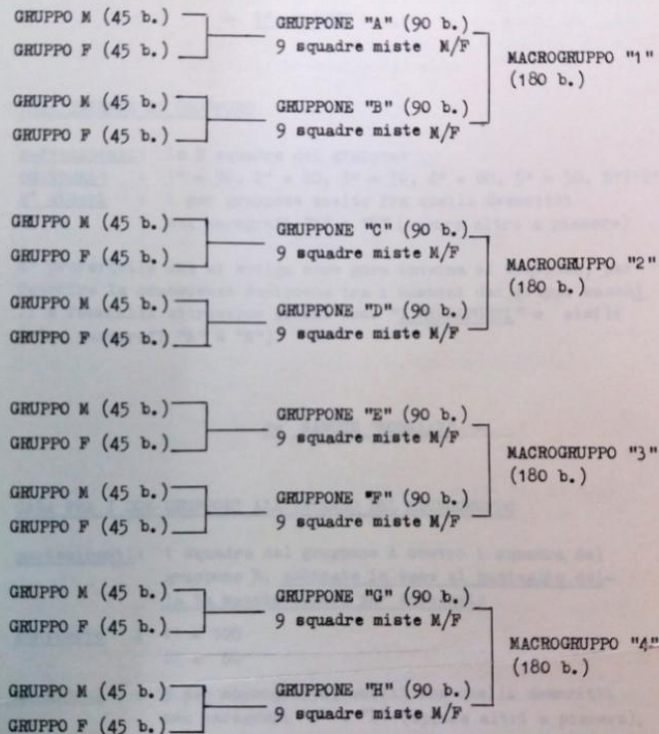


Figura 20. Fiat Se.P.In. Schema di organizzazione dei gruppi e macrogruppi. Soggiorni di vacanza Fiat. (1985). *A che gioco giochiamo?* Dispensa ad uso interno. Archivio Privato Paolo Fiori.

Una sintesi della nuova scansione dei gruppi e dell'innovativo ruolo attribuito alle vigilatrici, ora educatrici, si trova in un articolo dell'*Illustrato Fiat* dell'estate 1984:

L'organizzazione del soggiorno, come ci spiega la direttrice, Lucetta Gallo, una giovane ricca di entusiasmo e di esperienza maturata nel mondo dei bambini, prevede la divisione dei piccoli ospiti in quattro macrogruppi divisi a loro volta in quattro sottogruppi ciascuno dei quali affidato alle cure di tre educatrici, le quali assicurano un'assistenza costante ai bambini, sia sotto l'aspetto didattico-ricreativo che sotto quello personale.<sup>158</sup>

Inizia a cambiare la stessa denominazione: le "colonie" divengono "soggiorni di vacanza":

**A.R.:** E da quell'anno lì questo modello è stato (.) è un modello (.) che abbiamo cominciato immediatamente quell'anno lì a (.) Salice d'Ulzio, a Salice d'Ulzio, dove ero io, Paolo Fiori ed altri, e (.) poi è stato portato (.) l'anno dopo poi siamo andati a Marina di Massa, io con Paolo Fiori e con altri e a mano a mano è stato adottato da tutte (.) da tutte (.) stavo dicendo "le colonie", che adesso non sono più colonie, ma sono centri di vacanza, anche il nome della colonia scompare, arrivano i centri di vacanza, che è un nome molto più adatto e indicato al luogo.

**L.:** ha segnato proprio un cambio.

**A.R.:** esatto, proprio un cambio, proprio quell'anno lì.<sup>159</sup>

A partire dai primi anni Ottanta questa nuova impostazione è ormai fatta propria da tutti i soggiorni Fiat:

**P.F.:** vabbè, comunque nell'82 siamo già (.) quanto meno con un'uniformità diciamo di (.) di impostazione, di programmi dell'animazione fra i vari soggiorni e quindi è passato per i vari soggiorni – che erano ancora comunque Igea Marina, Sauze d'Oulz no, Igea Marina, Castione della Presolana, e (.) Marina di Massa-. Quindi in ognuno, quanto meno, c'era già il (.) la veglia finale per ogni macrogruppo, quindi un'attività di laboratorio, di di manipolazione per costruire tutto quello che serviva eccetera. La giornata del Luna Park, che era la domenica nella quale venivano in visita i parenti, i genitori. E quindi era tutta una festa collettiva, e così via. E il (.) minimo di grandi giochi, no? Degli eventi che comunque già richiedevano preparazione, impegno e (.) durante la (.) i primi 10 giorni del soggiorno, insomma, per arrivare a questi eventi. La veglia era l'evento finale, poi c'era la domenica di mezzo il Luna Park e poi alcune di queste specie di cacce al tesoro, diciamo, no? Quelle che ti ho detto prima.

**L.:** ma l'organizzazione veniva in un certo senso (.) cioè, tu dicevi che la coordinatrice ti aiutava, ma (.) l'organizzazione era fatta in modo collegiale, anche con le educatrici, oppure era una cosa più fatta da te, che davi l'input principale e poi la coordinatrice partecipava a livello organizzativo?

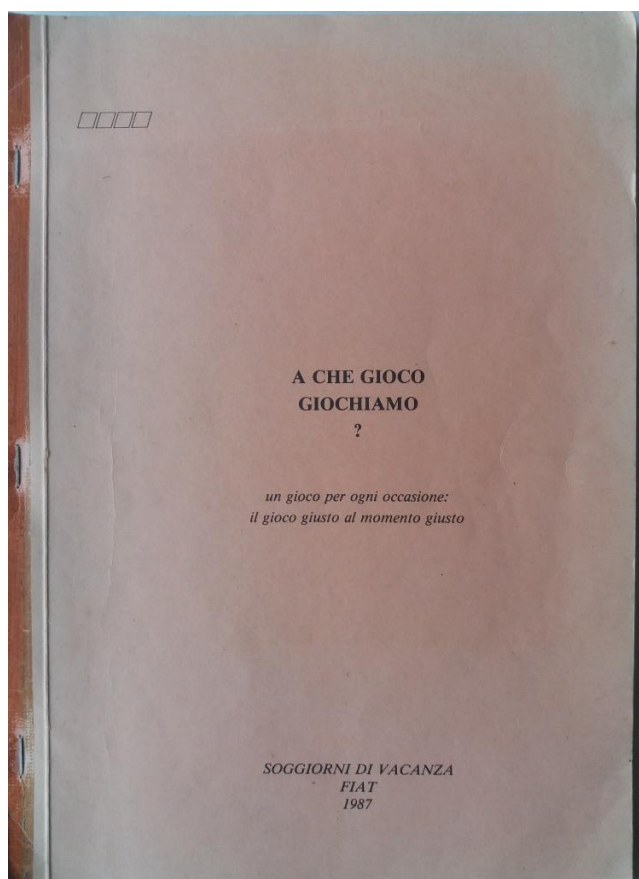
**P.F.:** a me era stato demandato il criterio generale di organizzazione dell'animazione. Poi nelle sedi specifiche la collaborazione era totale, quando c'era volontà di collaborazione. L'82, anno di passaggio (.) su a Castione della Presolana c'era questa (.) Macario, che era una vecchia direttrice Fiat, di quelle (.) no? Che però, pur essendo (.) ancien régime, era disponibile all'innovazione, soprattutto perché le piaceva, no? Che i bambini si divertissero, eccetera, e apprezzava il (.) l'organizzazione dei giochi, tutte queste cose qua.

<sup>158</sup> NOVO, F. (1984). "Castione, una giornata coi bimbi in vacanza", *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio-agosto 1984.

<sup>159</sup> Intervista a Anna Rossanino.

Contrariamente ad alcune invece [*omissis*], che che ho conosciuto precedentemente, che (...)<sup>160</sup>

Un documento assai interessante è il già citato volumetto *A che gioco giochiamo?* *Un gioco per ogni occasione: il gioco giusto al momento giusto*, una sorta di catalogo di giochi, redatto a cura dell'equipe di animazione di Paolo Fiori e colleghi; il testo, costituito da III + 63 pagine stampate su una sola facciata,<sup>161</sup> è suddiviso in vari capitoli: *giochi a squadre praticabili al chiuso o all'aperto* (p. 1), *giochi a squadre praticabili all'aperto ma in molti casi anche al chiuso* (p. 12), *giochi per piccoli gruppi praticabili al chiuso, alla sera* (p. 27), *giochi scherzi per piccoli gruppi* (p. 42), *festa e gara di ballo giochi per animare la festa* (p. 51) e *idee per il luna park* (p. 59).



**Figura 21:** Fiat Se.P.In. *A che gioco giochiamo?* ad uso interno dei soggiorni Fiat, estate 1987. Frontespizio. Archivio Privato Paolo Fiori.

---

<sup>160</sup> Intervista a Paolo Fiori.

<sup>161</sup> SOGGIORNI DI VACANZA FIAT. (1985). *A che gioco giochiamo?* Dispensa ad uso interno. Torino: Fiat Se.P.In.



Con il procedere gli anni Ottanta le colonie Fiat si avviano dunque a una progressiva trasformazione, che riguarda non solo la proposta di attività di volta in volta diverse, ma soprattutto l'approccio complessivo.

Dal racconto di Milena Bosco, ad esempio, si intuisce che i soggiorni Fiat di fine decennio hanno ormai abbandonato quell'impianto quell'approccio caratterizzato dallo scrupoloso rispetto di regole rigide, tipico delle vecchie colonie.

Forse è rimasta - ricorda Milena - una sorta di «rito» ad inizio di ogni giornata: un evento uguale ogni giorno, probabilmente legato al tema di animazione del turno; è interessante notare come la testimone accosti quest'immagine all'alzabandiera, pur precisando lei stessa che si tratterebbe probabilmente di un anacronismo:<sup>162</sup> un "fossile" dunque, legato all'immagine tipica delle colonie, ancora così presente nell'immaginario collettivo.

**M.B.:** perché ho l'idea, ho l'immagine di (.) di noi lì davanti alla struttura (.) che aspettavamo qualcosa. Aspettavamo un rito della giornata, quindi non non ricordo se fosse l'alzata della bandiera che in realtà mi sembra veramente molto (.) antico nel tempo, però qual che era un rito della giornata che scandiva la la mattinata della giornata. Non ho ricordi di cosa (.) fosse, ma ricordo che comunque c'era un rito che scandiva quella (.) quella giornata lì, ogni giorno.<sup>163</sup>

Se confrontata con la situazione degli anni Settanta, nella colonia di fine anni Ottanta c'è una maggiore libertà di fondo, le procedure sono meno esibite ed è evidente il maggior rilievo attribuito ai bisogni non solo materiali dei bambini, in un'atmosfera che non pare più imbrigliata da regole ferree che non prevedono eccezioni.

Milena ricorda che le è ad esempio consentito dormire con un'amica, affinché le due bambine si aiutino a superare momenti di difficoltà emotiva:

**M.B.:** e (...) e poi un un'altra cosa interessante e carina che mi ricordo era la (.) il dormire insieme a un'altra bambina, che (.) spesso veniva a trovarmi e (.) ci siamo alternate nelle varie tristezze, per cui nel tempo in cui ero io in difficoltà lei è venuta a (.) farmi compagnia e (.) a dormire con me per tirarmi su e quando invece lei era in difficoltà mi sono spostata io.

**I.:** ma lei era del tuo gruppo?

**MB:** era del mio gruppo, del (.) della stessa camerata, mi ricordo proprio (.)

**I.:** e ve lo permettevano le (.) le animatrici o era una cosa che facevate voi (.) di nascosto, diciamo?

---

<sup>162</sup> Secondo il racconto di Rosalba Rizzola, l'alzabandiera era già stato abolito nel 1979, anno in cui la testimone iniziò a lavorare come educatrice:

I.: [...] Alzabandiera, nel '79, non c'era già più, o c'era ancora?

R.R.: no, non c'era più.

Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>163</sup> Intervista a Milena Bosco.

**MB:** io non ho ricordi di una (.) di (.) azioni un po' deterrenti rispetto (.) "*non fate questo, non fate quello*" il ricordo che ho è di una serenità di fondo rispetto ai nostri movimenti, in quella camerata lì e (.) e di una libertà (...) discreta. Quindi (.) non c'erano tantissimi divieti, questo è il ricordo che ho.

**I:** questo è importante.<sup>164</sup>

Come emerge dal racconto di Milena, il clima nella colonia appare disteso e caratterizzato da un rapporto gratificante con le figure adulte di riferimento: anche grazie all'accennata frammentazione in piccoli gruppi, la relazione tra bambini e personale educativo è ora più facile:

**I:** Ma (.) nella colonia vi muovevate sempre in gruppo o c'era anche, a livello di colonia, una libertà di movimento di singoli bambini?

**M.B.:** io ricordo che i vari spostamenti avvenivano comunque a gruppetti piccoli.

**I:** gruppetti piccoli?

**M.B.:** di (.) 5, 6 bambini, più o meno.

**I:** per fare che cosa, questi gruppetti piccoli?

**M.B.:** ma, ad esempio (.) per spostarci nella zona mensa, piuttosto che spostarci e, anche lì, non so se è un ricordo (.) della mensa, non so se quello legato a un ricordo (.) veritiero oppure se, anche lì, è qualcosa che non (.) è una mia (.) interpretazione, comunque ci spostavamo per la mensa, per la mensa e per (.) anche solo per andare in magazzino a prendere delle (.) delle divise nuove che si erano sporcate e (.) Perché quello che (.) che (.) ricordo con (.) abbastanza (...) ricordo bene è (.) il rapporto adulto e bambino molto (.) libero, cioè molto (.) anche stretto, stretto, non "libero". Cioè, nel senso che c'era un buona (.) comunicazione, non c'era quella dispersione legata ai grandi gruppi, in cui ti senti quasi che non riesci a, non so, a dire all'animatrice "*guarda che devo andare lì, cosa devo fare?*" oppure non c'era l'idea di non essere ascoltati, a volte, no?

**I:** quindi la dimensione era sempre del piccolo gruppo di 4 o 5, o c'erano dei momenti in cui stavate a livello di gruppo più numeroso?

**M.B.:** a livello di gruppo più numeroso (.) per le camminate. Quando si andava poi a fare le passeggiate.<sup>165</sup>

## 4.5 Conclusioni

Come è emerso dalla descrizione presentata nei paragrafi precedenti, almeno fino al 1978-1979 le colonie Fiat appaiono ispirate a un obiettivo di tipo prevalentemente sanitario, carattere che, come si è visto nel capitolo 2, costituisce uno degli elementi connaturati alle colonie di vacanza fin dalle loro origini.

Una riflessione conclusiva su questo studio riguardante le colonie Fiat può essere condotta prendendo come riferimento il concetto di cura, come delineato, nella sua

---

<sup>164</sup> Intervista a Milena Bosco.

<sup>165</sup> Intervista a Milena Bosco.

accezione educativa e formativa, da Cristina Palmieri nel volume scritto con Giorgio Prada *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*.<sup>166</sup>

Come spiega Cristina Palmieri, se il concetto di cura è abitualmente associato all'ambito familiare e medico, esiste però anche una cura «esistenziale», intesa sia come elemento che pone in relazione le concrete potenzialità del soggetto - dipendenti dalle sue condizioni fisiche, psicologiche e sociali -, sia come elemento che struttura il percorso formativo di altri e li sostiene nel confronto tra le possibilità e le risorse a disposizione.<sup>167</sup>

Strettamente connessa alla cura esistenziale c'è poi la «cura educativa», la quale, scrive Palmieri, è «pratica che consente all'altro di scoprire e sperimentare le proprie potenzialità iniziando così a costruire la propria forma», ma nel contempo è anche «pratica o insieme di pratiche che inizialmente "danno" una forma, un contenimento».<sup>168</sup>

L'educazione riguarda dunque l'allestimento di situazioni in grado di innescare trasformazioni nelle persone e proprio la dimensione corporea costituisce il «punto di appoggio» di ogni strategia pedagogica, più o meno intenzionale.<sup>169</sup>

Soffermarsi sulla cura in senso educativo implica, come precisa l'autrice, la necessità di tenere presenti le distinte articolazioni del processo di cura, che riguardano i contesti, le persone, le relazioni e il sé; si tratta, afferma Palmieri, di livelli compresenti e «irriducibili l'uno all'altro»: l'eliminazione di un livello o la sua netta prevalenza sui restanti porta a perdere di vista la complessità della situazione, con il conseguente scivolamento verso un inerte e monotono abbandono alla *routine*, o a una eccessiva focalizzazione su di sé o sugli altri o, infine, a un esagerato accento sulle relazioni.<sup>170</sup>

L'esperienza di cura, ricorda l'autrice, si concretizza in «un'esperienza particolare, qualitativamente distinta dalle altre esperienze che si possono fare nella vita comune, fuori o al di là di quel “mondo della formazione” che l'esperienza di cura circoscrive».<sup>171</sup>

Le sintetiche riflessioni conclusive sull'esperienza Fiat saranno dunque condotte tenendo presente i piani appena ricordati e le loro declinazioni.

Per quanto riguarda innanzitutto la «dimensione pragmatica e materiale», è necessario rivolgere l'attenzione all'articolazione degli spazi, ai tempi che regolano l'esperienza e agli oggetti, ma anche alle norme e agli stili di comunicazione.

---

<sup>166</sup> PALMIERI, C. E PRADA, G., *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis., p. 35.

<sup>167</sup> *Ibidem*.

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>169</sup> *Ivi*, pp. 31 e ss.

<sup>170</sup> *Ivi*, pp. 38 e ss.

<sup>171</sup> *Ivi*, p. 41.

Nelle colonie Fiat del periodo preso in considerazione è emerso un approccio decisamente orientato a una dimensione collettiva, nella quale al singolo individuo non è richiesto di rivelare la propria unicità e la propria specificità, ma per contro è prescritto un atteggiamento di massima conformazione al “già dato”: norme, criteri di ordine, stili di postura e di movimento. Se tale impostazione, come affermato dalla numerosa letteratura esistente, è ben comprensibile nelle colonie di epoca fascista, suscita qualche perplessità constatarne la permanenza fino alla fine degli anni Settanta.

Va in ogni caso precisato che quella accennata è una tendenza non esclusiva delle colonie Fiat: essa è in realtà presente nella gran parte delle vacanze per minori, sia pure con toni talvolta più moderati, come ha dimostrato ad esempio uno studio condotto sulle colonie AEM nella fase preliminare a questa ricerca.<sup>172</sup>

Emergono a questo punto alcuni interrogativi: quali sono le ragioni del perdurare di questi schemi pur così vicini a un passato che la società del dopoguerra cerca di rimuovere? Quali «modelli impliciti»<sup>173</sup> sono sottesi a questa impostazione che perdura nelle colonie Fiat per tutti gli anni Settanta?

Una possibile spiegazione può essere individuata nella posizione di Fiat all'interno della città di Torino e dell'intero paese; come si è evidenziato, l'azienda automobilistica in alcuni periodi della storia si è infatti quasi sostituita alla funzione assistenziale dello Stato ed ha, in un certo senso, incarnato l'autorità, con una declinazione a tratti paternalistica, facendosi carico del benessere non solo economico dei propri dipendenti.

Fiat rappresenta dunque, in quel periodo, ancora una sorta di “universo” nel quale i dipendenti con le loro famiglie sono totalmente immersi.

L'azienda, con le sue dinamiche produttive razionali e schematiche, esige dai propri lavoratori l'adesione completa al suo meccanismo, pena la perdita di efficienza dell'intero sistema.

Analogamente, le colonie funzionano come catene di montaggio, come precisi congegni ordinati e ingranaggi: all'interno di questa logica, è forse più facile comprendere le ordinate discese lungo le spire della torre, con la direttrice al fondo che dà il via con il fischietto e le vigilatrici a presidiare il mantenimento degli schemi ordinati, tenendo

---

<sup>172</sup> Lo studio a carattere esplorativo delle colonie AEM è stato condotto con una metodologia analoga a quella utilizzata per la presente ricerca: sono stati studiati i documenti di archivio conservati presso la Fondazione AEM di Milano, sono stati analizzati gli articoli dell'*house organ Il kilowattora* e sono state condotte alcune interviste a testimoni che hanno conosciuto direttamente le colonie dell'azienda energetica milanese.

<sup>173</sup> PALMIERI, C. (2008). “La relazione: tra cura e rappresentazioni sociali”, cit., p. 41.

d'occhio con lo sguardo magari un po' in apprensione le bambine e i bambini che guidano la fila con in mano la bandierina della squadra.

Anche la «connotazione dello spazio»<sup>174</sup> delle colonie rivela la particolare impostazione che si è sopra accennata.

Come scrive ancora Cristina Palmieri, quando si prende in considerazione un ambiente nella sua dimensione pedagogica è necessario interrogarsi sulle ragioni della sua individuazione come luogo di educazione, sulla sua particolare configurazione, sulla relazione con altri spazi e sul rapporto tra gli ambienti che lo compongono; è importante capire se tale spazio possa realmente essere fatto proprio dagli individui che accoglie o se, per contro, esso rimanga un contesto alieno e magari distante o persino respingente.

Le colonie Fiat prese in considerazione, in particolare quella di Marina di Massa, appaiono - come si è già in precedenza sottolineato – pensate per accogliere grandi gruppi omogenei e obbedienti: esse si contraddistinguono per una grande razionalità, per ampi spazi e per squadre numerose e composte, organizzate secondo precisi movimenti.

Mancano invece spazi di intimità, luoghi per incontri informali e magari casuali, nicchie nelle quali i bambini possano sostare per giocare in piccolo gruppo.

Passando alla dimensione dei tempi, essa è strettamente connessa a quella degli spazi, in quanto sono le scansioni temporali a determinare la transizione da uno spazio all'altro.<sup>175</sup>

I tempi nelle colonie Fiat appaiono progettati in modo assai rigoroso, con la precisione scientifica propria degli efficienti congegni dell'azienda, ferrei nel rispetto dei ritmi di produzione e regolati secondo velocità studiate e codificate.

Del resto, le colonie, come si è visto nel capitolo 2, sono figlie di un'epoca positivista, nella quale si crede con convinzione all'esistenza di misure ottimali, da rispettare in modo scrupoloso: le “giuste” quantità di cibo nei pasti, l'ora di sveglia uguale per tutti, la circonferenza toracica e il peso, unico criterio di valutazione del successo di una colonia, da misurarsi all'arrivo dei bambini e prima del loro rientro.

---

<sup>174</sup> Ivi, pp. 42-43.

<sup>175</sup> «L'attenzione pedagogica si concentra allora sia su quei particolari che rendono tangibile il fatto che si sta entrando in un tempo altro, ma anche sulla qualità di quel tempo che si può vivere in uno spazio particolare. [...] Come per gli spazi, ci si chiede se e come i tempi dispongano i soggetti che in essi dovranno vivere e sperimentarsi, restituendone un'immagine attesa, quanto seguano programmi precostituiti o quanto recepiscono e accompagnano i tempi soggettivi, dando ad essi modo di manifestarsi, di esprimersi, e perché no, anche di modificarsi».

Ivi, p. 43.

Un altro elemento sul quale Cristina Palmieri invita a orientare l'analisi di un contesto educativo, è quello degli oggetti: è importante domandarsi, spiega l'autrice, quali sono gli elementi con i quali gli ospiti di una comunità hanno a che fare; se e con che cosa si possano personalizzare gli spazi, quali cibi possano essere consumati e in quali momenti della giornata, quali siano gli oggetti personali ammessi e come venga regolata la loro eventuale presenza e la loro gestione da parte dei bambini.

Come è emerso dalle interviste, gli oggetti nelle colonie dell'azienda torinese dell'epoca appaiono rigorosamente standardizzati e non viene in alcun modo incentivata la personalizzazione degli ambienti di vita; i beni appartenenti alla vita familiare del bambino sono praticamente del tutto esclusi: i bambini non possono conservare alcun elemento del proprio vestiario e non sono ammessi giocattoli portati da casa.

Connesso alla cura vi è poi anche l'ambito della comunicazione, con le sue regole e i codici utilizzati nello specifico contesto:<sup>176</sup> come avviene l'interazione tra pari e tra i bambini e il personale adulto? Quale diritto di espressione è riconosciuto ai bambini? Ci sono spazi di elaborazione delle esperienze?

In una dimensione collettiva quale quella delle colonie Fiat, non risulta prevista in partenza una relazione individuale tra personale e bambini: considerate le rilevanti dimensioni numeriche dei gruppi, è difficile immaginare frequenti scambi tra le vigilatrici e singoli bambini, che esulino dalle necessità connesse all'assistenza. Ciononostante, come emerge dall'intervista a Antonietta Nardino, vi sono momenti nei quali alcune vigilatrici trovano, nelle maglie dell'organizzazione, brevi spazi per ascoltare singoli bambini in difficoltà, talvolta su richiesta di questi ultimi.

Come spiega Palmieri,<sup>177</sup> al di là delle dimensioni meramente funzionali, che riguardano i tempi, gli spazi, le procedure, vi è però un aspetto che costituisce in un certo senso il cuore e il senso di ogni organizzazione educativa: si tratta del cambiamento esistenziale che persegue quella determinata istituzione con la propria attività educativa.

Questa tensione trasformativa si esplica nella dimensione del rito, presente in ogni contesto educativo: come spiega Palmieri, il rito è «una pratica – unica o ripetuta nel tempo – che mobilita corpi ed emozioni delle persone, stimolandole, attraverso spazi, tempi e regole ben precise, ad una loro espressività, ponendo in discussione, ma nel contempo

---

<sup>176</sup> Ivi, pp. 44-45.

<sup>177</sup> Ivi., pp. 45 e ss.

rafforzandone l'identità in modo da consentir loro di affrontare, una volta "uscite" dal rituale, ciò che sta fuori [...]».<sup>178</sup>

Il movimento lungo le spire in ordinate file, avviato dal suono del fischiello, è un rito ripetuto più volte nella stessa giornata: esso evidenzia l'intenzione di rendere manifesto il potere, rappresentato dalla direttrice la quale, con il fischio, sembra dare impulso ai circuiti di un motore, nei quali scorrono i bambini, in un rispettoso silenzio.

L'alzabandiera ha una funzione analoga, quella di rendere vivo un potere, in questo caso quello dello Stato, rappresentato dalla bandiera, in un rito comunque governato dalla figura del potere in carne ed ossa presente in colonia, ancora una volta la direttrice.

Entrambi questi riti si svolgono in presenza della totalità della collettività costituita dai bambini della colonia: ciò rivela il desiderio di rendere ciascun bambino consapevole di essere un semplice "tassello" all'interno di un mosaico costituito peraltro da pezzi il più possibile omogenei.

Un altro elemento di grande rilievo riguarda l'attenzione rivolta al corpo in un contesto di educazione: occorre chiedersi, a tale proposito, in quali modi si giochi la dimensione corporea, quali modalità di contatto e di prossimità fisica siano ammesse tra gli individui, non soltanto in relazione ai corpi degli ospiti ma anche in rapporto a quelli del personale.<sup>179</sup>

Come ricorda l'autrice, il corpo può infatti essere considerato come caratterizzato da una «tensione progettuale unica e irripetibile», oppure può essere visto come mero «oggetto», sul quale agire in base a progetti a già determinati e standard.

Il diverso approccio al corpo determina anche, come scrive Palmieri, il diverso modo per gli adulti di proporre la propria «presenza corporea»<sup>180</sup>, che può risolversi in una tendenziale omologazione tale da portare anche a una "scomparsa" della dimensione corporea, celata da divise o da movimenti il più possibile stereotipati e regolamentati.

Le interviste hanno posto in evidenza come le colonie Fiat, almeno fino alla fine degli anni Settanta, fossero ispirate da un'idea di profonda omologazione dell'individuo, il quale doveva necessariamente aderire a modelli già stabiliti ai vertici del sistema organizzativo dell'azienda piemontese, senza libertà di alcuna declinazione o adeguamento da parte del personale responsabile delle singole colonie e tanto meno da parte delle vigilatrici.

---

<sup>178</sup> *Ibidem.*

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>180</sup> *Ibidem.*

Il corpo è oggetto di grande e pervasivo assoggettamento nelle colonie, sin dalla partenza, attraverso il taglio dei capelli, l'obbligo di indossare la divisa e di seguire le norme relative a movimenti, posture e posizioni nello spazio. Tale aspetto richiama alla mente la «scoperta del corpo e l'irretimento disciplinare» del quale parla Alessandro Mariani: tra il Settecento e l'Ottocento la società produttiva in via di progressivo sviluppo in senso tecnologico impone un assoggettamento del corpo in quanto strumento necessario al potere economico. Nascono così sistemi pedagogici organizzati e codificati, che si occupano della cura, dell'igiene, dell'internamento e trasformano così il soggetto in «oggetto».<sup>181</sup>

Un'ultima interessante dimensione è quella della considerazione dei bisogni e dei desideri,<sup>182</sup> i quali nelle colonie Fiat sembrano immaginati a priori, con una pretesa di esaustività: l'organizzazione sembra agire sulla base di una conoscenza precostituita di tutte le esigenze dei bambini e delle modalità della loro soddisfazione, senza ammettere il confronto con possibili desideri o bisogni differenti.

Dal punto di vista infine dei bisogni del personale, le colonie Fiat del periodo considerato non prevedono «strumenti di supporto» alla cura, quali momenti di formazione e riflessione *in itinere* per le vigilatrici nel corso del soggiorno; tantomeno esiste la possibilità di modificare il contesto o le proposte sulla base di una lettura dell'utenza: tale opportunità, di certo negata alle vigilatrici, è in gran parte preclusa anche alle direttrici, le quali appaiono essenzialmente mere esecutrici di quanto viene deciso dalla sede di Torino.

---

<sup>181</sup> MARIANI, A. (2001). «Il corpo «disciplinato» nell'educazione moderna», *Studium educationis*, 2, 364-374.

<sup>182</sup> PALMIERI, C. (2008). «La relazione: tra cura e rappresentazioni sociali», cit., p. 52.





## Capitolo 5

### Il caso CEMÉA (1968-1990)

#### 5.1 Il movimento Ceméa: origini

All'origine dei *Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* (in italiano *Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva*), fondati nel 1937 in Francia da Gisèle de Failly, vi sono quegli intensi scambi tra i teorici e i pratici dell'educazione che hanno luogo a partire dai primi anni del Novecento nei vari paesi europei e che hanno fatto riferimento all'educazione attiva.

Obiettivo dei Ceméa è la diffusione dei principi dell'attivismo, attraverso una specifica formazione di individui disposti a mettersi in gioco e ad applicare poi le competenze acquisite nei contesti educativi nei quali lavorano; tra gli elementi innovativi dei Ceméa vi è proprio la modalità stessa di preparazione degli educatori, che è condotta attraverso *stage* radicati nelle realtà quotidiane dell'educazione, dell'animazione, della sanità e dell'intervento sociale.

Come racconta la stessa fondatrice, la nascita dei Ceméa si colloca nell'epoca di rinnovamento nella quale essi vedono la luce: si tratta di un periodo nel quale emergono con urgenza problemi sociali fino ad allora rimasti latenti che interrogano e mettono in discussione le istituzioni; in quegli anni anche la gioventù cerca nuovi spazi e «diviene possibile immaginare e inventare», nel contesto di positivo fermento determinato anche dalla mutata situazione politica francese.<sup>1</sup>

Nel 1936, a seguito della vittoria del *Front Populaire* alle elezioni legislative del 3 maggio, la settimana lavorativa viene ridotta a 40 ore<sup>2</sup> e viene istituito il *Sottosegretariato di Stato agli sport e all'organizzazione del tempo libero*<sup>3</sup>; quest'ultima iniziativa, pur prestandosi a qualche critica da parte di quanti vedono una contraddizione

---

<sup>1</sup> DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", (pp. 19-49), in Bordat, D. (Ed.), *Le Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris: François Maspero, pp. 19-20.

<sup>2</sup> ASSELIN, J.-C. (1996). "La semaine de 40 heures, le chômage et l'emploi". *Mouvement social*, 54, *Front Populaire* (Jan. - Mar., 1966), 183-204.

<sup>3</sup> PECOUT, A. (2016). "Il y a 80 ans, le Front populaire inventait le sport... populaire". *Le Monde*, 26 avril 2016.

nell'accostamento dei termini "tempo libero" e "organizzazione", costituisce certamente, come osserva De Failly, una grande innovazione: se fino ad allora il *loisir* costituiva il privilegio di una fortunata minoranza, da quel momento esso acquista una rilevante dimensione sociale e diviene un diritto di tutte le classi sociali.<sup>4</sup>

Il tempo libero – ricorda ancora De Failly - stimola nella popolazione la fantasia e il desiderio di viaggiare e di spostarsi: «Sur les routes, c'était l'exode des cyclistes, des tandems, des groupes de marcheurs, sac au dos, s'engageant dans les grandes randonnées, faisant étape à l'auberge de jeunesse ou sous la tente toute neuve. [...] Nous vivions dans une atmosphère de fête jamais vue, car nul n'en était exclu».<sup>5</sup>

Se in quegli anni per la prima volta le vacanze per adulti compaiono nella cultura di massa – anche a seguito dell'introduzione delle ferie retribuite - le vacanze per minori rappresentano invece, come sappiamo, una preoccupazione già da tempo presente nella cultura francese e in costante sviluppo: nell'anno 1900, per esempio, vanno in colonia circa 14.000 bambini, mentre nel 1936 le partenze arrivano a 420.000.<sup>6</sup>

Gisèle De Failly lavora in quel periodo nelle colonie dell'associazione *Hygiène par l'exemple*:<sup>7</sup> nella sua attività, la futura fondatrice dei Ceméa ha occasione di osservare, durante un viaggio in Inghilterra, in Belgio e in Svizzera, il lavoro di alcune scuole ispirate ai principi dell'*Éducation nouvelle*, nelle quali nota come i bambini siano liberi di dedicarsi alle attività di loro scelta, secondo modalità di aggregazione in piccoli gruppi o talvolta anche a livello individuale, con una presenza adulta costante ma non invadente e neppure eccessivamente direttiva.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", cit., pp. 19-20.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Historique des Ceméa. L'origine (1937 à 1943)*. Sito internet ufficiale del Ceméa francese. [www.Ceméa.asso.fr/](http://www.Ceméa.asso.fr/)

<sup>7</sup> L'associazione *Hygiène par l'exemple* nasce nel 1920 ed ha quale obiettivo il miglioramento delle condizioni sanitarie delle scuole, promuovendo l'installazione di lavandini, docce, diffondendo spazzolini da denti e dentifrici. La rivista dell'associazione tratta alcuni dei principali temi pedagogici dell'educazione attiva, sviluppati nelle scuole all'aria aperta, quali la partecipazione dei bambini ai lavori manuali e di gestione della casa, giardinaggio, disegno, la creazione di musei scolastici, la riflessione sul gioco libero e sul gioco organizzato, il metodo dei centri di interesse.

BATAILLE, J.-M. & LEVITRE, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, cit., pp. 84-85.

<sup>8</sup> «Au cours d'un séjour en Angleterre, j'avais ainsi pu voir des écoles d'un type nouveau où les enfants vquaient librement à des occupations de leur choix et pour qui l'école était leur maison. Ils étaient parfois plongés dans un travail solitaire, parfois réunis autour d'une activité ou entreprise collective dans laquelle le travail de la main avait souvent sa part. [...] Les adultes étaient présents, mais non encombrants».

DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", cit., p. 24.

In occasione del sesto congresso mondiale della *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*,<sup>9</sup> che si svolge a Nizza nel 1932, De Faily visita la scuola di Célestin Freinet a Saint-Paul de Vence; sempre nell'ambito del medesimo congresso ha modo di assistere alla dimostrazione di un metodo di educazione musicale fondato sulla costruzione diretta, da parte dei bambini, di strumenti in bambù.<sup>10</sup>

Nel 1934 partecipa poi a un corso diretto da Maria Montessori: come afferma la stessa fondatrice del Ceméa, si tratta di un momento formativo che le «apre nuovi orizzonti».<sup>11</sup> Nello stesso periodo, De Faily inizia a guardare alle colonie estive come a un importante ambito meritevole di una radicale trasformazione, idonea a renderlo luogo privilegiato per la realizzazione dei principi dell'*Éducation nouvelle*.

Le colonie dell'epoca, ancora oggetto della competenza del Ministero della Sanità, sono infatti caratterizzate da grandi numeri di ospiti, spesso costretti in spazi angusti e gestiti in modo massificante:

L'idée qui domine alors est d'envoyer au grand air les enfants déjà étouffés par l'urbanisation, les logements exigus, souvent insalubres. Plus grand sera le nombre d'enfants partis, plus l'action sera bénéfique. Les collectivités et œuvres diverses, toujours à court d'argent, achèteront à prix avantageux les châteaux ou maisons bourgeoises que leurs propriétaires ne peuvent plus entretenir.

Mais ces bâtiments se montreront vite inadaptés à la vie collective, de dimensions trop faibles ; on y ajoutera des baraquements annexes, chaque année permettant un effort financier limité. On tassera les lits, souvent de simples paillasses ; les installations sanitaires, quand elles existeront (parfois des feuillées et quelques robinets dans la cour en feront office), seront insuffisantes. Le grand nombre d'enfants imposera une stricte discipline. Les immenses réfectoires (certains recevaient plusieurs centaines d'enfants) seront bruyants surtout si, pour se faire entendre malgré la turbulence des jeunes convives, le responsable, comme j'ai pu le voir, donne des instructions dans un haut-parleur fait d'un grand cornet.

Les surveillants sont débordés. Dans telle colonie (cas extrême mais qui existait), un surveillant a la responsabilité de quarante enfants. Par la lucarne de son box aménagé dans le dortoir, il tente de "surveiller", tâche peu exaltante. Personne ne lui a jamais dit quoi faire, et quand même il aurait quelques idées sur l'éducation, le grand nombre et l'organisation de la collectivité rendraient impossible leur mise en pratique. La longue sieste suivie de la quotidienne promenade en rangs permet difficilement d'attendre les heures des repas. Les journées sont longues.<sup>12</sup>

La fondatrice dei Ceméa ipotizza colonie costituite da gruppi di dimensioni ridotte, nei quali sia creato un contesto di vita familiare che accomuni bambini e adulti, con attività

---

<sup>9</sup> La *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* fu fondata da Adolphe Ferrière nel 1921 e nel corso dei suoi vari congressi riuniti, nella prima metà del Novecento, i principali esponenti dell'educazione attiva.

<sup>10</sup> DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", cit., pp. 25-26.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ivi*, pp. 21-22.

orientate a un'integrazione profonda nel territorio ospitante, a partire dall'utilizzo degli spazi della scuola locale.

De Failly, sebbene estranea al mondo *scout*, guarda allo scautismo laico alla ricerca di un metodo attivo per formare i monitori delle colonie di vacanza; a differenza di quanto accade nella proposta di Baden Powell, la futura fondatrice dei Ceméa è tuttavia convinta dell'opportunità di realizzare nelle colonie una coeducazione dei generi.

Nasce così l'idea delle *Maisons de campagne des écoliers*, le quali sin dall'inizio intendono distinguersi nettamente dalle «colonie caserma» ancora assai diffuse in quegli anni, caratterizzate da rigida disciplina, regolamenti e gerarchia. All'avvio delle attività, De Failly nota con rammarico l'assenza di preparazione nelle monitrici: ad eccezione di una ragazza con un'esperienza *scout*, esse non conoscono minimamente l'ambiente di montagna nel quale lavorano con i bambini e ignorano persino le caratteristiche del proprio ruolo educativo. Convinta che la qualità di un centro di vacanza dipenda soprattutto dalla competenza del personale, De Failly si rende ben presto conto che per attuare i principi dell'*éducation nouvelle* è necessaria una formazione rigorosa per tutte le figure coinvolte, elemento chiave per trasformare con efficacia l'intero modo di fare educazione.<sup>13</sup>

Progetta così un percorso sperimentale di preparazione da realizzare in una *Maison de campagne*, sotto la guida della direttrice locale: i partecipanti vivranno a contatto con i bambini, seguiranno ogni giorno dei momenti formativi e discuteranno tra loro di eventi della vita concreta: è il primo abbozzo dei futuri stage Ceméa<sup>14</sup>

Nella Pasqua del 1937 De Failly organizza a Beaurecueil, vicino ad Aix-en-Provence, con André Lefèvre, commissario nazionale degli *Éclaireurs de France*, - movimento *scout* laico -, il primo *Centre d'Entraînement pour la formation du personnel des colonies des vacances*, per la formazione di monitori, mentre, nel 1939, si svolge il primo *stage* per direttori.<sup>15</sup>

Lo spunto organizzativo proviene da quanto realizzato presso il gruppo *scout* del quale Lefèvre è commissario, opportunamente adattato per la nuova tipologia di personale da formare:

André Lefèvre m'avait expliqué son expérience de formation des chefs éclaireurs. Elle consistait à faire vivre aux futurs responsables une expérience de vie collective proche de celle que vivraient les enfants dont ils auraient la charge, à les placer dans des conditions qui leur fassent ressentir ce que sentiraient et vivraient les enfants, seul moyen de les

---

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ivi*, pp. 27-29.

<sup>15</sup> *Historique des Ceméa. L'origine (1937 à 1943)*, cit.

comprendre vraiment. La responsabilité de ces périodes de travail était prise par une équipe. De nombreuses activités étaient proposées. On y vivait une vie simple, très près de la nature, où les rapports humains étaient plus dépouillés, plus vrais que dans la vie habituelle.<sup>16</sup>

Lefèvre è mosso dal desiderio di estendere l'ambito di azione dello scoutismo, in modo da coinvolgere un sempre maggior numero di educatori e di ragazzi nel suo modello pedagogico, basato sull'idea di relazioni semplici tra bambini e adulti, ispirate al rispetto reciproco, al lavoro di squadra, alla fiducia e all'amicizia, al fine di trasformare l'atmosfera delle comunità di bambini, rendendola gioiosa e attiva»<sup>17</sup>

I primi *stage*<sup>18</sup> Ceméa si presentano, nella loro pressoché assoluta novità, come un progetto assai coraggioso, in quanto, come osserva De Failly,<sup>19</sup> si tratta di proporre a persone tra loro sconosciute e provenienti da svariati mondi professionali un'esperienza comunitaria di vita quotidiana in un contesto rustico: un itinerario dunque inedito, molto diverso da quelli fino ad allora praticati, sia per gli obiettivi sia per le modalità di realizzazione.

Il programma formativo prevede che i partecipanti siano invitati non solo ad ascoltare conferenze e ad essere parte attiva in dibattiti, ma anche a mettersi in gioco direttamente in canti, giochi, esperienze di manipolazione: tra le proposte più presenti negli *stage* vi è ad esempio la drammatizzazione, realizzata anche con l'utilizzo di burattini, la costruzione e l'utilizzo di semplici strumenti musicali, lavori manuali, giochi all'aria aperta, osservazione della natura, studio dell'ambiente marino.<sup>20</sup>

L'idea di De Failly e di Lefèvre incontra però la perplessità della pubblica amministrazione: la nuova proposta formativa sembra infatti sovrapporsi al percorso previsto dallo Stato per i maestri e pare altresì minacciare le esigenze di *riproduzione* culturale e sociale soggiacenti al sistema di addestramento professionale nazionale:

---

<sup>16</sup> DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", cit., p. 29.

<sup>17</sup> DE FAILLY, G. (1957). *CEMÉA 1937/1957*, Paris: Éditions Ceméa., p. 4.

<sup>18</sup> Come spiega Sergio Neri, l'idea di utilizzare il termine *stage* per indicare i corsi di formazione per monitori nacque quasi per caso: «il primo corso fu detto Centre d'entraînement. Juliette Paris designò, in una canzone composta durante il periodo di attività, i partecipanti col termine "stagiaires", tirocinanti. La parola parve un po' curiosa, ma, in mancanza di meglio, fu adottata. E da essa derivò la parola "stage" che, benché deviata dal suo senso esatto, ha però conosciuto piena fortuna».

NERI S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., pp. 233-234.

<sup>19</sup> DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", cit., p. 30.

<sup>20</sup> NERI S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., pp. 234-239.

Je frappai ensuite à la porte des bureaux et de l'administration de l'Éducation nationale. Les représentants officiels de l'enseignement étaient sceptiques, parfois ombrageux : les écoles normales n'étaient-elles pas faites pour former de parfaits instituteurs ? Qu'allions-nous apprendre à un maître qui exerçait sa fonction depuis dix ans ? N'était-ce pas lui le mieux qualifié pour assurer la formation des surveillants ? [...] la crainte de troubler la « reproduction » était sous-jacente. Nous invitâmes l'un des plus réfractaires. Je faisais mon apprentissage.<sup>21</sup>

Nonostante ciò, l'idea viene accettata, proprio grazie alla circostanza che il progetto riguarda le colonie di vacanza, settore del quale il Ministero della Sanità non si vuole più occupare ma che nel contempo interessa al Ministero dell'Educazione, che mira soprattutto a preservare questa importante occasione di occupazione estiva per gli insegnanti.

Le vacanze per minori rappresentano del resto un ambito poco "strategico" per le autorità, che percepiscono il dominio extrascolastico come meno importante e marginale rispetto alla scuola:

Une chose nous sauva, notre but même : la colonie de vacances. Le ministère de la Santé ne tenait pas à s'en encombrer. Le ministère de l'Education nationale voulait cependant y garder la place des enseignants. Mais c'était un terrain annexe, secondaire, sans portée. Ce n'était que du périscolaire. Manger, dormir, respirer le bon air. Quelques recettes suffisaient, et il n'était pas trop inquiétant d'en confier la transmission à des éducateurs d'occasion, je veux dire : qui n'avaient pas reçu le label de l'école normale. Nous jouions assez subtilement cette carte.<sup>22</sup>

Nel 1944 il Ceméa si dota di un'organizzazione stabile, grazie al supporto dell'appena costituita *Direzione Generale per la gioventù e gli sport* presso il Ministero dell'Educazione nazionale:<sup>23</sup> in ogni regione vi è un'équipe di educatori guidata da un delegato, che cura l'organizzazione e la gestione degli *stage*; l'attività è condotta in sinergia con i servizi dipartimentali della gioventù, degli sport e della sanità, con la Federazione delle colonie laiche, con gli organismi della sicurezza sociale, i movimenti giovanili e le associazioni culturali.<sup>24</sup>

Nel dopoguerra la partecipazione agli *stage* Ceméa aumenta in modo esponenziale: se nel 1945 si contano 120 *stage* per 3600 partecipanti complessivi tra monitori, direttori ed economi, nel 1963 si svolgono 525 *stage* per oltre 24.000 partecipanti.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup>DE FAILLY, G. (1976). "S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir", cit., pp. 31-32.

<sup>22</sup>*Ibidem*.

<sup>23</sup>NERI S. (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 237.

<sup>24</sup>Ivi, p. 238.

<sup>25</sup>Ivi, Tavola I.

Ai Ceméa, che sono molto attivi anche con spazi di ricerca e con l'organizzazione di eventi rivolti alla collettività, oltre che con la produzione di pubblicazioni e di altri materiali di riflessione e di innovazione, nel 1966 viene riconosciuto in Francia il carattere di "pubblica utilità" in quanto associazione educativa complementare all'insegnamento statale;<sup>26</sup> oggi il movimento fondato da De Failly conta numerose federazioni diffuse in vari paesi del mondo, riunite nella *Fédération Internationale des Ceméa*.<sup>27</sup>

### 5.1.1 I principi che guidano l'azione dei Ceméa

È ora necessario soffermarci brevemente sui principali aspetti della pedagogia Ceméa i quali, ancor oggi, con lievi rielaborazioni, guidano l'attività delle federazioni.

**Ogni essere umano può svilupparsi e perfino trasformarsi nel corso della sua vita. Egli ne ha l'aspirazione e le possibilità.**<sup>28</sup>

Per favorire la valorizzazione dell'individuo, evitando che il suo sviluppo sia lasciato al caso, spiega De Failly, è necessario innescare processi di responsabilizzazione e di autonomia della persona, promuovere situazioni di scambio e di mutuo aiuto, proporre forme di apprendistato a partire dalle attività e dall'ambiente.<sup>29</sup>

Elemento centrale della pedagogia Ceméa è l'attività, intesa in senso «globale», in quanto coinvolge l'individuo nella sua interezza; in ogni persona ci sono potenzialità che si possono rivelare ed esprimere solo nella realizzazione della più ampia gamma di attività.

Il ruolo del formatore è quello di stimolare la persona a porsi domande, senza proporre verità preconfezionate: questo è il presupposto sia per un'educazione all'autonomia, sia per il rispetto della laicità.

La presa in considerazione della storia personale di ciascuno, con le sue conflittualità, è un fattore indispensabile nell'educazione: riappropriarsi di questa storia, anche magari contraddittoria – ma comunque rilevante sia per l'individuo sia per la società – è ciò che rende possibile un progetto per il futuro.

L'esperienza personale e la riflessione su di essa ha un carattere profondamente formativo e ad essa deve essere riconosciuta dignità e valore. Ogni nuova pratica e attività

---

<sup>26</sup> La definizione è tratta dal sito internet del movimento Ceméa francese, cit.

<sup>27</sup> Per conoscere l'attività della Fédération Internationale des Ceméa si veda [www.ficemea.org](http://www.ficemea.org).

<sup>28</sup> I principi citati in queste pagine sono tratti da DE FAILLY, G. (1958). *Alcuni principi che guidano l'azione dei Ceméa*. (traduzione e rielaborazione di D. Parigi). Estratto da *Scuola e città*, IX (1958), 10 e X (1959), 3. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>29</sup> DE FAILLY, G. (1958). *Alcuni principi che guidano l'azione dei Ceméa*, cit., pp. 5 e ss.



fa nascere nuovi bisogni, fa immaginare nuovi progetti per il futuro e fa avvertire la necessità di nuovi apprendimenti, in una dinamica virtuosa che favorisce lo sviluppo in senso unico e originale della persona.

**Non c'è che un'educazione; essa si rivolge a tutti ed è di ogni momento.**<sup>30</sup>

I Ceméa rivolgono la propria attività educativa a tutti, al di là delle caratteristiche sociali o culturali e delle convinzioni religiose o filosofiche; per partecipare agli *stage* non è richiesto alcun diploma: proprio per questo, la formazione offerta in occasione di questi appuntamenti residenziali deve essere semplice e non deve appellarsi a competenze tecniche già acquisite, proprio per non creare disparità di partenza tra i partecipanti. Corollario di questa idea di educazione rivolta a tutti è la laicità, che non è intesa dai Ceméa come mero valore neutro: essa si concretizza invece in un impegno costante per la libertà di coscienza e di espressione, per la lotta contro ogni forma di oscurantismo, al fine di realizzare un'educazione realmente indirizzata a tutti.

**La nostra azione è condotta in contatto diretto e costante con la realtà.**<sup>31</sup>

È necessario, spiega De Failly, che l'educatore accetti gli adulti e i bambini così come appaiono, senza indirizzarsi a una figura tanto "ideale" quanto non corrispondente alla situazione contingente. Ciò implica ad esempio che nello *stage* gli istruttori si interrogino sull'utilità di ogni proposta in relazione ai requisiti dei partecipanti, al fine di calibrare continuamente le attività sulla base delle capacità e della personalità degli *stagiaires*.

**Ogni essere umano, senza distinzione d'età, d'origine, di convinzioni, di cultura, di situazione sociale, ha diritto al nostro rispetto e alla nostra considerazione.**<sup>32</sup>

Il rispetto e la fiducia degli educatori Ceméa si rivolgono a ciò che c'è di più profondo e di specifico nell'individuo, non alla sua immagine superficiale; da ciò consegue, fra l'altro, il rispetto della persona e delle minoranze, qualunque opinione esse esprimano.

**L'ambiente ha una importanza fondamentale nello sviluppo dell'individuo.**<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Ivi, pp. 15 e ss.

<sup>31</sup> Ivi, pp. 18 e ss.

<sup>32</sup> Ivi, pp. 22 ss.

<sup>33</sup> Ivi, pp. 28 e ss.

L'ambiente di vita gioca un ruolo fondamentale: l'educatore deve pertanto impegnarsi nella trasformazione sociale e morale dei contesti, in modo da rendere possibile la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno.

Sia negli *stage* sia nelle colonie la vita collettiva deve essere preparata, a partire dall'accoglienza dei partecipanti, in modo da creare le condizioni per una vita quotidiana di qualità, in grado di offrire fiducia, senso di sicurezza e ricchezza nelle relazioni: «pasti consumati insieme e non in due sale diverse, menus (sic.) identici, le stesse stoviglie ecc. Vivere nelle stesse condizioni, vuol dire osservare noi stessi [istruttori] la disciplina che esigiamo dagli *stagiaires*».<sup>34</sup>

L'ambiente, prosegue De Failly, deve presentare continuamente elementi che stimolino i partecipanti a formarsi e a mettersi in gioco: l'offerta delle attività deve essere molto ampia, in modo da incontrare l'interesse e la sensibilità di tutti i partecipanti; ogni proposta deve infine avere un senso e un'utilità nel lavoro globale dello *stage*.

## 5.2 Il Ceméa in Italia

Dopo una fase di arresto a causa della guerra e dell'occupazione tedesca della Francia, il Ceméa a partire dal dopoguerra si diffonde rapidamente anche all'estero.

In Italia arriva nel 1950, anno in cui vengono istituite le delegazioni Ceméa di Firenze, di Milano e di Roma, ciascuna guidata da un delegato regionale: Margherita Fasolo (dal 1956 da Marcello Trentanove) a Firenze, Bice Libretti Baldeschi a Milano e Cecrope Barilli a Roma; le tre delegazioni, soprattutto nei primi periodi, agiscono in modo separato e con propri statuti, ripartendosi la competenza sull'intero territorio nazionale.<sup>35</sup>

La comparsa dei Ceméa nella penisola si iscrive nel dibattito pedagogico di quegli anni, teso ad un'innovazione dell'educazione in senso democratico: uno dei principali punti di riferimento è il gruppo che nasce intorno alla Scuola – Città Pestalozzi, fondata da nel 1945 Ernesto Codignola, che nel 1953 diviene presidente dell'Associazione Italiana Ceméa e in seguito ricoprirà anche la carica di vicepresidente della *Fédération Internationale des Ceméa*.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Ivi, p. 34.

<sup>35</sup> NERI, S., (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., pp. 249-250.

<sup>36</sup> CLEMENTI, M. (1960). «I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva». *Riforma della scuola*, vol. VI, n. 10, 26-28.

Codignola è in contatto con l'Istituto di Magistero dell'Università di Firenze e con importanti esponenti della pedagogia dell'epoca, quali Célestin Freinet, Henri Laborde e la stessa Gisèle De Failly;<sup>37</sup> stabilisce inoltre un importante legame con il Centro Italo - Svizzero di Rimini diretto da Margherita Zoebeli (1912-1996), che nel 1947 e nel 1948 aveva ospitato due incontri delle *Semaines Internationales d'études pour l'enfance victime de la guerre*, ai quali avevano partecipato le principali figure di spicco della pedagogia, psicologia, medicina, sociologia italiani, svizzeri, francesi e statunitensi, fra i quali lo stesso Codignola, Lamberto Borghi e Aldo Visalberghi.<sup>38</sup>

Le delegazioni Ceméa italiane iniziano a organizzare *stage* residenziali per insegnanti ed educatori, aventi ad oggetto la formazione alla musica, alla danza, alla pittura, al teatro, al gioco creativo come tecniche di educazione attiva; vengono anche realizzate giornate di studio su tematiche di carattere metodologico e didattico, oltre che «seminari di discussione» su questioni inerenti l'insegnamento nella scuola dell'obbligo;<sup>39</sup> negli anni Sessanta i Ceméa, insieme al Movimento di Cooperazione Educativa, sono le associazioni più seguite dai maestri orientati all'innovazione.<sup>40</sup>

L'attività principale dei Ceméa riguarda però, anche in Italia, la formazione dei monitori delle colonie di vacanza, ambito che presenta, agli occhi dei delegati, problemi davvero urgenti, a partire dalle gravi carenze pedagogiche e dall'assenza di una formazione del personale; nella relazione annuale inviata nel 1956 ai membri della delegazione fiorentina si legge infatti:

[...] potremmo apprendere come le colonie italiane siano ancora nella maggiore parte affidate a personale non esplicitamente preparato, o, nella migliore delle ipotesi, preparato attraverso corsi teorici [...]. Si ricavò, anche, come conseguenza diretta, che in quasi tutte le colonie prevale in modo quasi esclusivo la finalità terapeutica – ricreativa, senza che le finalità educative facciano talvolta neppure una timida comparsa.<sup>41</sup>

La critica dei Ceméa nei confronti delle colonie di quegli anni si concentra anche sulla scarsa offerta di attività e sulla carenza di risorse disponibili, ma soprattutto sull'inadeguatezza degli spazi: «scarsità di materiale per attività soprattutto costruttive e

---

<sup>37</sup> NERI, S., (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 248.

<sup>38</sup> PIRONI, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci, pp. 155 e ss.

QUERCIOLI, F. (2011). *L'educazione attiva in Italia: una storia di maestri e non solo*.

<sup>39</sup> NERI, S., (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, p. 250.

<sup>40</sup> QUERCIOLI, F. (2011). *L'educazione attiva in Italia: una storia di maestri e non solo*, cit.

<sup>41</sup> Relazione annuale inviata agli iscritti della delegazione fiorentina Ceméa, 31 marzo 1956. Citata in Neri, S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., pp. 250-251.

creative, inadeguatezza o assoluta mancanza di ambienti di soggiorno in cui tali attività possano svolgersi particolarmente nei giorni di cattivo tempo [...]».<sup>42</sup>

L'analisi si rivolge infine all'aspetto organizzativo e strutturale delle colonie, giungendo ad auspicare un cambiamento «dal basso», anche attraverso la pressione esercitata dai monitori, per giungere ad una positiva influenza sulla stessa fabbricazione degli edifici destinati ad ospitare vacanze per minori:

[...] mancanza assoluta di funzionalità nella struttura fondamentale della colonia perché i gruppi omogenei e rigidi affidati perennemente alla responsabilità di un unico monitore non si sciolgono mai per dar modo a nuovi raggruppamenti in funzione di attività [sic], vita difficile dei monitori per insufficienza di ore di riposo e di libertà e per mancanza di ambienti in cui radunarsi senza più contatto con i ragazzi [...]. È risultato [...] che ancora concetti troppo paternalisticamente assistenziali dirigono gli Enti nell'organizzazione delle colonie. È riapparsa perciò chiara la necessità di portare avanti, anche dal basso, anche cioè con pressione diretta dei monitori operanti in queste colonie, l'esigenza educativa che deve cominciare a condizionare la fabbricazione, l'impianto e l'organizzazione tutta della colonia.<sup>43</sup>

Per dare avvio al processo di cambiamento, i Ceméa stringono rapporti con varie amministrazioni locali, sia comunali sia provinciali, che mettono a disposizione delle delegazioni i propri mezzi e personale, con l'obiettivo di trasformare in senso più democratico le loro colonie; non mancano anche accordi con importanti realtà industriali, il cui *welfare* prevede l'offerta di vacanze ai figli dei dipendenti, come il Gruppo Italsider di Genova e la Olivetti di Ivrea.<sup>44</sup>

### 5.2.1 Gli stage Ceméa

Entrando nello specifico degli *stage* realizzati dalle delegazioni italiane,osteremo ora brevemente su alcuni aspetti di queste iniziative, ricorrendo sia al contributo della già citata Bice Libretti Baldeschi (1904-1994),<sup>45</sup> sia alle testimonianze raccolte in occasione delle interviste.

Lo *stage* è lo strumento più valido per la realizzazione del pensiero e dell'azione Ceméa, che ha quale obiettivo la «formazione di educatori e uomini nuovi, per un

---

<sup>42</sup> *Ibidem.*

<sup>43</sup> *Ibidem.*

<sup>44</sup> NERI, S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, cit., p. 252.

<sup>45</sup> Bice Libretti Baldeschi è una figura chiave dell'introduzione dei Ceméa in Italia. Direttrice negli anni Trenta del Novecento di scuole rurali in Emilia Romagna e in Toscana, collabora alla rivista *Educazione Nuova*, diretta da Ernesto Codignola. A partire dal 1939 diviene direttrice didattica a Milano, alla scuola di Via Forze Armate e poi, dal 1956 al 1963, alla scuola all'aperto "Casa del Sole".

PIOLI, M. (1996). "L'attività di Bice Libretti", pp. 118-123. In Libretti Baldeschi, B. (1996). *Il pensiero e l'azione dei CEMÉA*. A cura dell'Associazione CEMÉA Milano. Milano: Studio Stampa.

rinnovamento totale delle istituzioni educative», orientate alla preparazione di individui liberi e impegnati in modo responsabile nella società alla quale appartengono.<sup>46</sup>

Gli *stage*, come abbiamo già precisato nel paragrafo 5.1, sono corsi residenziali della durata di dieci giorni che prevedono l'intrecciarsi di attività teoriche e pratiche.

Le prime comprendono discussioni in gruppo e in plenaria su tematiche di carattere pedagogico, antropologico, didattico, organizzativo o professionale; le seconde si concretizzano invece nell'approfondimento di tecniche espressive e creative, canto corale, gioco drammatico, costruzione e utilizzo di burattini, «tutte le possibili tecniche di lavoro manuale con l'utilizzazione di mezzi di fortuna trovati nell'ambiente», giochi organizzati all'aria aperta - compresi giochi di atmosfera -, danze popolari e interpretazione ritmica di brani musicali, studio di ambiente. Quest'ultima attività, in particolare, è definita da Libretti Baldeschi «l'inchiesta e l'osservazione della natura dalle quali emergono naturalmente interrogativi, problemi di cui prendere coscienza e approfondire nei vari campi della vita biologica - psichica - sociale».<sup>47</sup>

Nello *stage*, caratterizzato da un'impostazione organizzativa ispirata agli ideali democratici, si incontrano persone di diversa provenienza e cultura, le quali

superati i limiti e le barriere di diverse e talvolta opposte situazioni sociali e personali, pensano e operano in vista di un fine comune, divenuto magicamente il fine di tutti: la propria maturazione umana per essere degni e capaci di vivere con i più giovani, rispondere positivamente alle loro esigenze e ai loro interessi, nell'avventura, vissuta insieme, alla scoperta del mondo in cui vivono.<sup>48</sup>

La lontananza dal luogo di vita abituale, con il conseguente disorientamento, stimola nei partecipanti la ricerca di un nuovo equilibrio, favorito dallo scambio con i nuovi compagni di lavoro sia nei momenti di vita quotidiana, sia nelle occasioni di confronto, come le assemblee.<sup>49</sup>

Riportiamo di seguito la descrizione della giornata - tipo di uno *stage*, proposta da Giannina Pennacchia, la quale, oltre a rivestire ruoli di responsabilità in varie colonie, è stata per molti anni istruttrice nei soggiorni formativi Ceméa:

**G.P.:** [...] lo stage si svolgeva in questo modo: 10 giorni (.) di vita comunitaria (.) o in albergo o qualche volta eccezionalmente in colonia (.) era residenziale. 10 giorni consecutivi. Si cominciava la mattina 7 e mezza - 8 e c'era il footing, si usciva fuori ((ride)) (.), si rientrava in colonia, in albergo, per (.) la colazione. Dopo colazione gli

---

<sup>46</sup> LIBRETTI BALDESCHI, B. (1996). *Il pensiero e l'azione dei CEMÉA*. A cura dell'Associazione CEMÉA Milano. Milano: Studio Stampa, p. 11.

<sup>47</sup> Ivi, p. 13.

<sup>48</sup> Ivi, p. 12.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

istruttori davano degli input, una breve lezione teorica frontale di un quarto d'ora – 20 minuti su vari argomenti: il bambino, il rapporto adulto - bambino, la sicurezza, il ritmo, i problemi, la psicologia del bambino, tanti temi pedagogici e psicologici. Dopo di che i ragazzi (.) discutevano (.) suddivisi in gruppi, lo stage normalmente era di 40 – 45 persone. Quindi si dividevano in 5 gruppi, in 5 piccoli gruppi e (...) dato questo input teorico, di lezione frontale da parte nostra, i ragazzi dovevano relazionare (.) e discuterne tra di loro. Davamo un tempo, ne discutevano per mezz'ora - tre quarti d'ora. Finita la discussione si usciva, si andava fuori, si lasciava (.) sedimentare l'argomento e si faceva un'ora di vita fisica (.) proponevamo dei giochi sportivi (.) palla tek, palla nome (.) palla 10 passaggi (.) Questi giochi poi erano calibrati sull'età dei bambini, allora questo gruppo doveva andare in una determinata colonia, che aveva l'utenza di bambini da 6 fino a 12 anni; c'erano dei giochi adatti a bambini di 6 - 7 - 8 anni, piccoli, poi c'erano i giochi adatti ai grandi. I giochi per i bambini piccoli erano giochi più individuali, perché i bambini piccoli si rapportano 6 anni con 6 bambini, 7 anni con 7 bambini, i giochi adatti ai ragazzi grandi, ragazzi che hanno bisogno di giochi di squadra e quindi un numero più numeroso di partecipanti. Allora noi proponevamo queste varie tipologie di giochi. Finito il gioco (.) si rientrava nel salone e a turno (...) all'interno del piccolo gruppo dei partecipanti si sceglieva una persona che doveva relazionare quanto detto dal gruppo e quindi ci raccontavano in assemblea, se c'erano delle domande, delle chiarificazioni, delle cose da fare si concludeva il lavoro. Si andava a pranzo, finito il pranzo c'era una mezz'ora in cui noi istruttori facevamo un incontro con i rappresentanti dei vari piccoli gruppi e allora ognuno veniva a parlare un po', di vita pratica (.) non so (.) *"nella stanza mi manca la lampadina"* (.) di problemi pratici (.) Alle due si cominciavano le attività manuali. Quindi dalle 2 alle 5 attività manuali opzionali. Mettevamo dei cartelloni con scritto "pittura", "carta", "gesso", "legno", ognuno andava a segnarsi, naturalmente c'era il numero chiuso, 9 per ogni (.) oppure 10, oppure 11 a seconda del (.) numero di partecipanti allo stage, come avevamo organizzato predisposto, si facevano le attività manuali. C'erano attività di una sola giornata, attività veloci, apprendimenti veloci, c'erano attività che duravano fino a 3 giorni, tipo se c'erano i burattini ci volevano 3 giorni per farli, se c'era da preparare una rappresentazione di una fiaba c'erano 3 giorni perché costumazione, sonorizzazione, eccetera eccetera. Dopo mezz'ora di pausa, merenda, e c'era il secondo argomento della serata, quindi alle 5 e mezza c'era il secondo input che era più pratico. Mentre la mattina era parte psicologica-pedagogica, (.) il secondo era quasi un (.) non so, "I grandi giochi", oppure "La fiaba", oppure la passeggiata (.) oppure la preparazione per la giornata di domani che (.) E noi parlavamo un quarto d'ora - 20 minuti al massimo. Dopo di che lasciavamo che fossero i ragazzi a tirar fuori tutte le loro problematiche, tutte le loro domande, le loro richieste eccetera. Si discuteva di nuovo in assemblea, questa volta non facevamo più parlare i vari gruppi ma in assemblea tutti quanti, quindi dicevano quello che era venuto fuori dalla loro discussione.

Dopo la cena alle 21.00 cominciava la veglia serale, che terminava tra le 22.00 e le 22.30. La veglia serale era stata (...) già predisposta dall'équipe di (.) dello stage. La veglia aveva una (.) una gradualità (.) la gradualità nel tempo dei 10 giorni dello stage. Si cominciavano a fare giochi tipo di conoscenza, collaborazione, mimo, oppure giochi che non coinvolgessero le persone in prima persona perché questi si facevano alla fine, quando i ragazzi (.) si erano già conosciuti ed erano molto più aperti. E anche la stessa veglia aveva una curva, si partiva con dei giochi un po' in sordina, diciamo così, calmi, tranquilli (.) per poi avere un culmine (.) dopo un'ora, un'ora e un quarto, per poi decrescere per portarli poi a dormire tranquilli.

Nella veglia (.) c'erano giochi di interno, che noi chiamiamo giochi d'atmosfera, poi c'era la veglia di burattini, se si erano costruiti i burattini, la veglia di ombre cinesi, la veglia di ombre corporali, la veglia di sonorizzazione, con elementi che cercavano in giro: coperchi, pentole, mestoli, cartoncini, per riprodurre un temporale, la città che si risveglia, in riva al mare, alla stazione ferroviaria... 10 giorni 10 (.) veglie diverse. Poi c'era la costumazione, quando si doveva rappresentare una fiaba che durava 3 giorni, c'era la giornata della costumazione, ed io ho delle fotografie, gli antichi romani, tutti vestiti, ((ride)) andavamo a prendere le lenzuola nelle (.) camere (.) gli antichi romani, hanno fatto anche gli uomini

primitivi, non le dico che cosa era venuto fuori ((ride)). Hanno fatto Adamo ed Eva, si son fatti la foglia di fico ma naturalmente venivano fuori delle cose bellissime. (.) Ecco. E (.) Questa era la giornata dello stage. Lei faccia conto, questa giornata veniva replicata per 10 giorni. Alle 10 e mezza finiva tutto, con il canto della buonanotte (.) Insegnavamo anche i canti. I canti venivano fatti una mezz'ora prima di andare a pranzo la mattina e la sera si ripetevano, si ripassavano prima di andare a dormire, dopo la veglia.<sup>50</sup>

Da questa appassionata e lunga narrazione emergono tutti i principali caratteri propri degli *stage*, nei quali si alternano, come si è detto, momenti di riflessione teorica su tematiche di carattere pedagogico, rielaborate attraverso confronti in gruppo, a momenti di attività pratiche, a carattere ludico, sportivo ed espressivo.

La scansione della giornata, per gli orari e la collocazione di alcune attività - come ad esempio la veglia - richiama i tempi tipici del soggiorno vissuto dai bambini.

Gli stage Ceméa costituiscono un momento formativo davvero importante nella vicenda umana e professionale dei testimoni.<sup>51</sup>

È interessante a questo proposito seguire la narrazione di Uberto Massone, per molti anni istruttore negli *stage* e direttore di varie colonie Ceméa, il quale ricorda come la formazione Ceméa si inserisca nel suo iniziale percorso formativo di maestro ed educatore:

**U.M.:** [...] Prima di fare il concorso magistrale, (.) ho avuto la (.) l'opportunità di partecipare al corso per audiolesi (.) e al corso Montessori, per la scuola Montessori. Quando io ho fatto il concorso avevo (...) avevo appena finito questi due corsi di specializzazione. Tramite i conduttori del corso Montessori sono venuto a conoscere alcune possibilità di crescita mia, vale a dire, ho partecipato al convegno internazionale (.) in Abruzzo (.) di Fraternità Mondiale, un corso per educatori, e lì ho conosciuto Lamberto Borghi, tanto per dire. C'erano pivelli come me e c'erano persone della levatura di (.) Raffaele Laporta. Poi ho partecipato al primo convegno nazionale del (.) Freinet organizzato in Italia dal Professor Tamagnini a Buttigliera d'Asti. In quell'occasione sono venuto a sapere che esistevano (.) i corsi del Ceméa. Ecco. A questo punto ho partecipato a questi corsi di specializzazione, poi ho fatto il concorso magistrale, l'ho vinto e da lì è partita la mia preparazione, vale a dire che, conoscendo altri educatori di altri livelli e pivelli come ero io, ho cominciato a intravedere delle possibilità di formazione personale come insegnante. Ho fatto un'esperienza in Sicilia con Danilo Dolci, per dire, un'esperienza di (.) pochi giorni, ma ho preso contatto con la realtà del bandito Giuliano, con le attività di Danilo, che cosa faceva e come cercava di intervenire sulla popolazione per dare una mano. (.) Venivo a contatto con dei problemi che erano problemi umani, sociali, di formazione e di educazione. Dopo di che il mio interesse, un po' come persona, direi soprattutto come persona, ma anche professionalmente, si è allargato. (.) Ho fatto il primo stage con la delegazione di Firenze, quello che si chiamava allora lo stage di base,

---

<sup>50</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

<sup>51</sup> «Nessuno di noi aveva conosciuto ancora il potere di un gioco o di un lavoro manuale, compiuto al medesimo tavolo con scambio di strumenti e materiali, o quello di una danza popolare e di un coro ben guidato... Allo stage questo avviene e senza che nessuno ne parli; non ne parla nessuno perché ognuno ne è dentro fino al collo. In quei dieci giorni, con nostra ininterrotta meraviglia, è avvenuta la prova di come la vita di équipe serva di aiuto allo sviluppo e alla maturazione del singolo. Per dieci giorni mi sono veduta proiettata intorno: mai prima di allora mi ero osservata tanto nei particolari».

CLEMENTI, M. (1960). "I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva". *Riforma della scuola*, vol. VI, n. 10, 26-28.

[...] Allora ho fatto questo primo stage di base, poi ho fatto degli stage di perfezionamento, per esempio stage in cui (.) ci si (.) informava su attività manuali, poi ho fatto un altro stage in cui ci si interessava di (.) come provvedere agli adolescenti in un campeggio, ed era lo stage per Monitori di pre-campeggio. Oppure stage di fotografia, perché dalla Francia erano entrate anche le iniziative di stage di perfezionamento. Vale a dire che dopo lo stage di base, sia in Francia che in Italia, il partecipante poteva, solo dopo lo stage di base, accedere agli stage di perfezionamento.<sup>52</sup>

Uberto prosegue scendendo nel dettaglio dell'articolazione organizzativa degli *stage* e delle varie tematiche che vi vengono affrontate:

**U.M.:** Erano stage che ti facevano accedere alle varie specializzazioni che comunque rientravano nell'ambito educativo. Vale a dire, se si fa lo stage sulle attività manuali, che in quel periodo erano di 6 giorni, (.) ci proponevano delle attività manuali di vario genere, però sempre in funzione o dell'espressione personale, o della preparazione di un educatore, tenendo conto di una gradualità di livelli e di una finalità formativa delle attività manuali. Cioè, l'attività manuale per l'attività, o l'attività manuale come espressione dell'individuo, come crescita dell'individuo, come ricerca nell'ambiente circostante? E quindi ho fatto alcuni stage, ho fatto per attività manuale, ho fatto per pre-campeggio, quello di (.) costruzioni di flauti di bambù, iniziativa che proveniva dall'Inghilterra, ma ormai presente anche qui in Milano, e poi (.) continuando ho fatto un corso per direttori di colonia e quello di direttori di stage. Allo stage c'era un responsabile di stage affiancato da altri collaboratori, gli istruttori, a ciascuno dei quali erano assegnati determinati compiti. Essere un responsabile di stage, cioè avere la responsabilità del funzionamento di tutto uno stage richiedeva essere la consapevole dei suoi obiettivi e dei comportamenti da assumere durante la conduzione.<sup>53</sup>

Il giovane maestro partecipa anche ad alcuni *stage* in Francia, come quello per direttori:

**U.M.:** Volendo essere preparato a questo compito, ho partecipato a Parigi allo stage per direttori di stage. Poi ho partecipato ad uno stage per l'educazione musicale. Anche in questo caso i francesi e noi avevano degli obiettivi abbastanza precisi su cosa intendere per educazione musicale. Obiettivo di questi stage non era quello di formare dei musicisti, ma preparare degli educatori, di norma con una conoscenza musicale di base ricevuta all'Istituto Magistrale, ad usare il canto come strumento educativo-formativo. Partendo dal presupposto che insegnare a dei bambini un canto da eseguire insieme non richiedeva delle doti eccezionali, ma bastava rispettare alcune semplici regole, Gisèle de Failly ha raccolto in un piccolo manuale pieno di esempi molto graduati grazie ai quali un educatore, anche senza usare strumenti, poteva insegnare ai bambini a cantare in modo corretto - a cantare non si obbliga, si invita, non si esclude, si incoraggia, si sostiene-. Per modo corretto intendo proporre un canto con un testo e con un'estensione vocale adeguata ai destinatari, rispettando tonalità, ritmo, espressione per quanto riguarda la parte musicale, scegliendo ed usando un canto per finalità, occasioni, e modalità psicologicamente e socialmente opportune, ecco. Insegnare nei modi e con contenuti adatti ai bambini. Questo era un obiettivo importante, perché significava offrire ad un maestro, ad un educatore senza una preparazione musicale particolare, la possibilità di utilizzare il canto come mezzo di socializzazione, come mezzo ricreativo. E all'interno di questa logica (.) il Cemea proponeva una serie di canti. Nel Cemea francese e belga ci sono state delle persone che hanno 'scritto' dei canti apposta per i bambini, così come stati ridotti alcuni canti d'autore,

---

<sup>52</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>53</sup> Intervista a Uberto Massone.



Beethoven, tanto per dire, oppure Mozart, (.) scelti, ridotti, adeguati opportunamente ai ragazzi, ai bambini. Faccio l'esempio. Giannina citava dei canoni. Il canone è come un canto particolare dal mio, dal nostro punto di vista, perché, essendo un canto eseguito a più voci, fa sentire la forza del gruppo: non sono io solo che canto e che provo piacere per il mio canto. Io provo piacere perché canti anche tu e provo piacere non soltanto perché cantiamo tutti e due "La Marietta la va in campagna", ma perché io canto la mia parte, tu canti la tua e lui canta la sua e c'è una certa disciplina e questa disciplina dà un risultato che dà piacere a tutti, a me, a te, e che può essere ottenuto solo se siamo insieme, ecco. Questo per accennare al valore che all'interno del nostro gruppo, ma non soltanto nel nostro gruppo ma anche in altri, ma almeno all'interno del nostro gruppo si dava al cantare insieme. [...]

La validità formativa degli *stage* è riconosciuta anche all'esterno del mondo dell'associazione:

**G.P.:** [...] a volte venivano solo per partecipare allo stage. Ecco, quindi erano talmente interessati ed era talmente (.) lo ritenevano un momento altamente formativo [...] <sup>54</sup>

Tra i partecipanti vi sono anche persone non interessate a un'attività lavorativa in una colonia:

**U.M.:** responsabili di aziende, preti, monache [...] un sacerdote protestante di sesso femminile. <sup>55</sup>

### **5.3 Il caso della colonia Italsider di Montechiaro**

Questa seconda parte del capitolo è dedicata all'analisi dell'esperienza della colonia Italsider di Montechiaro, realtà che nel periodo considerato dalla presente ricerca è gestita dalla delegazione Ceméa di Milano.

#### **5.3.1 L'Italsider: cenni storici**

Le origini dell'Italsider risalgono al 1897, anno in cui viene fondata la "Società anonima degli Alti Forni e Fonderia di Piombino"; nell'ottica di un processo di concentrazione e di coordinamento produttivo, intorno a questa azienda si raggruppano via via nei primi due decenni del Novecento molte delle più importanti imprese siderurgiche italiane, che danno origine a un grande gruppo industriale che prende il nome di "Ilva –

---

<sup>54</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

<sup>55</sup> Intervista a Uberto Massone.

La figura religiosa alla quale fa riferimento Uberto Massone è una pastora: nelle chiese protestanti tedesche le prime donne ordinate al pastorato risalgono ai primi anni Trenta, mentre in Italia alla fine degli anni Cinquanta.

Altiforni e Acciaierie d'Italia"; nel 1933 l'Ilva entra nell'ambito dell'IRI, che inizia a coordinarne l'attività e a promuoverne lo sviluppo attraverso la società finanziaria siderurgica Finsider.<sup>56</sup>

Nel secondo dopoguerra, con la ricostruzione degli stabilimenti di Piombino e di Bagnoli e con la costruzione di un nuovo centro a Genova Cornigliano, la Finsider dà un grande impulso alla siderurgia italiana, che nel 1957 conquista il settimo posto nella graduatoria dei principali produttori siderurgici mondiali; alla fine degli anni Sessanta la società, divenuta dal 1964 "Italsider",<sup>57</sup> è la maggiore industria siderurgica italiana e occupa una importante posizione anche nella gerarchia europea.<sup>58</sup>

Il *welfare* Italsider alla fine degli anni Sessanta comprende varie forme di assistenza e di servizi, che vanno da prestazioni a tutela della salute, al sostegno alle attività culturali organizzate dai vari circoli ricreativi aziendali, alla distribuzione di pacchi dono a Natale e Pasqua<sup>59</sup> fino alle facilitazioni nell'accesso alla proprietà immobiliare da parte dei dipendenti.<sup>60</sup>

### 5.3.2 La colonia di Montechiaro: le origini

La colonia di Montechiaro è sita a San Sicario, in provincia di Torino, a 1.700 metri di altitudine; costruita su iniziativa della società Cornigliano tra il 1959 e il 1960, rappresenta una delle realizzazioni di maggior prestigio nell'ambito dei servizi rivolti dal gruppo Italsider ai figli dei dipendenti.

Avviate già nei primi anni Cinquanta, le colonie di vacanza per i figli dei dipendenti sono al centro del *welfare* della Cornigliano, che ne cura la continua espansione, tanto che tra il 1956 e il 1960 vengono raddoppiati i posti disponibili per gli utenti del servizio.<sup>61</sup> Alla base della creazione di Montechiaro c'è l'espressa intenzione, da

---

<sup>56</sup> «Bilancio dell'esercizio 1968. Profilo dell'Italsider». (Pp. 14-19). *Cornigliano notizie*, n. 4, aprile 1969.

(1948). *Ilva, altiforni e acciaierie d'Italia, 1897-1947*. Bergamo: Istituto italiano d'arti grafiche.

<sup>57</sup> MANZINI, A. (2015). *Forme e sviluppo del welfare aziendale nella siderurgia italiana e spagnola del XX secolo: i casi dei centri siderurgici a ciclo integrale di Genova e Sagunto*. Tesi di Dottorato di ricerca in Storia economica, ciclo XXVIII, Università degli Studi di Verona, in cotutela con l'Universidad de Alicante, p. 118.

<sup>58</sup> «Bilancio dell'esercizio 1968. Profilo dell'Italsider», pp. 14-19. *Cornigliano notizie*, n. 4, aprile 1969.

<sup>59</sup> MANZINI, A. (2015). *Forme e sviluppo del welfare aziendale nella siderurgia italiana e spagnola del XX secolo: i casi dei centri siderurgici a ciclo integrale di Genova e Sagunto*, cit., p. 172 e p. 203.

<sup>60</sup> Ivi, pp. 207 e ss.

<sup>61</sup> Ivi, pp. 176-177.

parte dell'azienda, di rinnovare radicalmente l'impostazione delle vacanze per i bambini, ispirandola alla più recente evoluzione pedagogica:

Fino ad oggi la Cornigliano si è servita di attrezzature ricettive non di sua proprietà, affittate di volta in volta. Si trattava di buone colonie, naturalmente, ma sempre impostate secondo criteri tradizionali. [...]

I concetti organizzativi di una colonia di vacanza per ragazzi hanno subito una grande evoluzione in questi ultimi decenni, specie nei paesi più progrediti nel campo degli studi pedagogici.<sup>62</sup>

La società punta al coinvolgimento e alla responsabilizzazione dei dipendenti nell'ideazione di questa nuova iniziativa, tanto che la scelta del luogo e le caratteristiche della nuova struttura sono oggetto di una consultazione tra i dipendenti attraverso un «referendum».<sup>63</sup>

L'edificio, progettato da Renato Severino,<sup>64</sup> presenta un carattere assai moderno e funzionale, nella quale ha grande risalto l'acciaio, allo scopo di sottolineare la produzione siderurgica dell'azienda proprietaria.



**Figura 1.** La colonia di Montechiaro. Visione d'insieme. Archivio Fondazione Ansaldo.



**Figura 2:** La colonia di Montechiaro. Scorcio. Archivio Fondazione Ansaldo.

A partire dal 1961, quando la gestione delle colonie viene unificata a livello di gruppo, Montechiaro, il cui servizio è fino ad allora esclusivamente destinato ai dipendenti dello stabilimento di Cornigliano, si apre anche ai figli dei lavoratori di altri impianti.<sup>65</sup>

<sup>62</sup> «Referendum per la colonia». *Cornigliano*, n. 2, marzo-aprile 1959.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> «Colonia Italsider». Politecnico di Torino. Centro di Ricerca Istituto di Architettura Montana.

Nel 1962 a Montechiaro viene aperto anche il soggiorno invernale, chiamato “Scuola a Montechiaro”, che prevede soggiorni della durata di 40-45 giorni, durante i quali la regolare attività scolastica si combina con momenti di svago e di sport sulla neve.<sup>66</sup>

Con il procedere del decennio, anche se l’attenzione rivolta dal gruppo alle colonie diviene meno intensa, il servizio prosegue con il medesimo impegno dal punto di vista pedagogico:

Puntualmente si è ripetuta anche quest’anno con il solito successo “l’operazione Colonie”, per i figli dei dipendenti del nostro Centro Siderurgico. La parola “colonia” è impropria ma è rimasta radicata in noi ed è difficile da cancellare. In effetti si tratta di veri e propri soggiorni estivi per ragazzi e ragazze i quali per mille motivi non avrebbero potuto fruire di un lungo periodo di vacanze al mare o in montagna. Il numero totale delle presenze a Montechiaro, Coredò, Cesenatico e Popolonia è stato di 739. Ai figli dei dipendenti di Cornigliano e Campi sono state assegnate le due colonie montane che hanno accolto in tre turni a Montechiaro ed un turno a Coredò complessivamente 590 ragazzi dal 25 giugno all’8 settembre [...].<sup>67</sup>

La colonia di Montechiaro rimane oggetto di un’attenta comunicazione da parte dell’azienda: nel 1963 vengono prodotti un volume e un documentario.<sup>68</sup>

Il libro *La colonia Italsider di Sansicario* presenta la colonia di Montechiaro come un importante elemento della filosofia del gruppo, che abbraccia i «concetti più moderni e più progrediti nel campo dei rapporti sociali»; la colonia è, nelle intenzioni dell’azienda, lo strumento per contribuire all’educazione dei figli dei dipendenti, rendendoli «cittadini liberi, coscienti dei loro diritti, preparati a divenire membri attivi e pensanti della società».<sup>69</sup>

Il documentario *L’avventura della vacanza*, della durata di circa dieci minuti, pone invece una particolare attenzione agli aspetti pedagogici e alle attività svolte: vengono mostrate esperienze con i burattini realizzati con la cartapesta, laboratori di pittura, giochi di drammatizzazione, attività motorie con fantasiose staffette e sport più tradizionali, fino a momenti di danze con semplici travestimenti intorno a un falò.

Nel primo minuto del filmato è mostrato un piccolo gruppo di bambini che scende la breve rampa di scale che unisce il piano delle camere a quello degli spazi per le attività: a differenza di quanto accade nelle colonie Fiat dello stesso periodo, in questo caso i

---

<sup>65</sup> Nel 1961 i bambini ospitati nelle colonie Italsider sono complessivamente 2807.

MANZINI, A. (2015). *Forme e sviluppo del welfare aziendale nella siderurgia italiana e spagnola del XX secolo: i casi dei centri siderurgici a ciclo integrale di Genova e Sagunto*, cit., pp. 199 e ss.

<sup>66</sup> Ivi, p. 200.

<sup>67</sup> *Cornigliano oggi*, n. 8-9, agosto-settembre 1975.

<sup>68</sup> NELLI, P. (1963). *L’avventura della vacanza*. Corona Cinematografica. Fondazione Ansaldo.

<sup>69</sup> ITALSIDER, “La colonia Italsider di San Sicario”, Genova: Italsider, p. 3.

bambini scendono apparentemente da soli e in ordine sparso, senza un educatore a guidarli o a regolarne la velocità. In tutto il breve filmato, del resto, non appaiono grandi gruppi inquadrati di bambini, all'opposto, viene invece sottolineato l'aspetto di libertà di movimento e la possibilità per gli ospiti di scegliere o inventare le attività alle quali dedicarsi.

Per quanto concerne la drammatizzazione, «modo di esternare i caratteri psicologici, nel metodo di educazione attiva che guida questa vacanza», viene mostrata la rappresentazione mimica di un circo equestre: alcuni bambini rappresentano in una scena improvvisata la vicenda di un domatore alle prese con alcune bestie feroci; alla scena assistono in cerchio gli altri bambini, che applaudono divertiti; la presenza degli adulti non è rivelata dal video.<sup>70</sup>

In tutto il filmato è dunque sottolineata una dimensione di spontaneità, sia nelle pratiche espressive condotte negli *ateliers* con l'assistenza di educatrici, sia nei giochi improvvisati; significativo è ad esempio il passaggio nel quale si mostra un gruppo di bambini che ha scoperto di «un pezzo di cartone che scivola sull'erba di un pendio come una slitta sulla neve»<sup>71</sup> e viene sottolineato che la «comunità infantile è organizzata secondo un sistema pedagogico che tiene conto della personalità di ognuno e cerca, nella libertà dei giochi e delle attività e delle amicizie, di equilibrarla in una vita associata».<sup>72</sup>

Una parte del documentario è infine focalizzata sulla riunione serale del personale educativo: viene mostrata una riunione plenaria, nella quale i «monitori» discutono del programma della giornata successiva e dei «problemi della piccola comunità», alla ricerca di soluzioni condivise.<sup>73</sup>

### 5.3.3 Montechiaro nella descrizione di Bice Libretti Baldeschi

Per iniziare ad addentrarci nella vita che si svolge ogni estate nella colonia di Montechiaro, possiamo utilizzare le parole di Bice Libretti Baldeschi, all'epoca responsabile della delegazione Ceméa di Milano, che cura la gestione di Montechiaro:

Montechiaro di Cesana Torinese è un parallelepipedo di acciaio nascosto tra il verde delle Alpi Cozie. Ha in faccia lo Chaberton e alle spalle il Fraitève. È una macchietta grigia che si confonde col paesaggio tra gli avvallamenti e le ondulazioni del pendio.

---

<sup>70</sup> NELLI, P. (1963). *L'avventura della vacanza*, cit., 4'12'' e ss.

<sup>71</sup> Ivi, 1'48'' e ss.

<sup>72</sup> Ivi, 1'56'' e ss.

<sup>73</sup> Ivi, 5'01'' e ss.

Mentre nel seminterrato trovano posto i servizi di cucina e del guardaroba, al piano terreno, su di un vasto atrio, si affacciano la sala-pranzo e il soggiorno di ciascuno dei quattro grandi gruppi di ragazzi ospiti della colonia. Dall'interno di ogni soggiorno, una scala di legno conduce ogni gruppo al piano superiore dove si trova la zona notte. Nel seminterrato e all'aperto, nei prati circostanti, si improvvisano i laboratori per ogni tipo di attività che interessi i bambini, stimoli la loro curiosità, attragga il loro spirito di avventura. La colonia ospita dai 160 ai 170 coloni per turno.<sup>74</sup>

Dal punto di vista organizzativo, rispetto alle colonie tradizionali, la colonia di Montechiaro è strutturata in gruppi di circa 40 - 50 bambini, a loro volta suddivisi in 4 piccoli sottogruppi:

Per rispondere al bisogno di sicurezza del bambino, per offrirgli un soggiorno su misura delle sue possibilità di esperienza, conoscenza, rapporto umano, per assicurargli un ritmo di vita adeguato al suo ritmo personale, la numerosa colonia è frazionata in quattro piccole colonie o grandi gruppi.

Ogni grande gruppo riunisce quattro piccoli gruppi di dieci ragazzi ciascuno (due gruppi maschili e due femminili per una coeducazione familiare e concreta) di età omogenea. Ogni piccolo gruppo è costituito intorno ad un monitore che ne è responsabile per quanto riguarda le operazioni della vita quotidiana (sveglia individualizzata, cure igieniche, pasti, preparazione al riposo).<sup>75</sup>

Le attività ludiche, espressive e di scoperta dell'ambiente vengono proposte dai monitori più competenti in una particolare attività, ai quali aderiscono liberamente i bambini, scegliendo tra una pluralità di possibilità.

A Montechiaro dunque «i piccoli gruppi del grande gruppo si sciolgono e si ricostruiscono nel corso della giornata, a seconda degli interessi e delle attività relative che fermano l'attenzione del ragazzo e ne impegnano l'intelligenza, l'emotività, il desiderio di fare»; solo a queste condizioni, precisa Libretti Baldeschi, l'attività diviene occasione di crescita a livello individuale e sociale.<sup>76</sup> Si tratta di una fluidità molto preziosa, che permette l'intrecciarsi di relazioni sempre nuove tra i bambini, ai quali è offerta la possibilità di sperimentare attività che sollecitano via via diverse abilità espressive e cognitive. Ciascun grande gruppo ha una «sua casa» all'interno dell'edificio, una propria dotazione di materiale e un proprio locale nel quale conservarlo,<sup>77</sup> ma possiede anche un proprio *campo base* all'esterno, che delimita ed allestisce secondo il tema del grande gioco che, in alcuni appuntamenti del turno, coinvolge l'intero gruppo; non mancano infine,

---

<sup>74</sup> LIBRETTI BALDESCHI, B. (1996), *Il pensiero e l'azione dei CEMÉA*, cit., p. 33-34.

<sup>75</sup> *Ibidem.*

<sup>76</sup> *Ibidem.*

<sup>77</sup> *Ibidem.*

durante il soggiorno, alcuni appuntamenti nei quali vengono organizzati grandi giochi che coinvolgono l'intera comunità della colonia.<sup>78</sup>

Notevole importanza è attribuita infine al contesto ambientale e umano nel quale la colonia è inserita, che viene visto come stimolo alla curiosità dei bambini e come mondo da esplorare attivamente, in un percorso di scoperta e di conoscenza che accomuna bambini e monitori, in un clima di gioia e reciproca fiducia.<sup>79</sup>

## 5.4 Montechiaro negli anni 1968-1990

È ora venuto il momento di prendere in esame alcuni aspetti dell'attività della colonia di Montechiaro, attraverso le voci di quanti, a vario titolo, le hanno abitate nel periodo preso in considerazione.

Al pari di quanto accaduto con la presentazione del caso Fiat, si è scelto di individuare, nella ricchezza dei racconti forniti dai testimoni, alcuni nuclei tematici che si ritengono particolarmente utili a mettere in risalto l'assoluta specificità delle colonie Ceméa rispetto alle realtà più tradizionali presenti in quell'epoca.

### 5.4.1 La struttura della colonia vista dai suoi abitanti

Sulle caratteristiche generali della colonia di Montechiaro ci siamo già soffermati in precedenza (si vedano i paragrafi 5.3.2 e 5.3.3); può però ora essere interessante sostare, sia pure brevemente, sull'impressione che la struttura esercita sui bambini che la abitano.

L'edificio, con il suo aspetto di positiva "rottura" rispetto alle concezioni architettoniche del passato in materia di colonie di vacanza, stupisce talvolta gli stessi piccoli ospiti, molti dei quali probabilmente si aspettano un colonia più aderente all'immaginario collettivo di quegli anni; scrive ad esempio Ennio:

Sono un bambino del settore D ed è il primo anno che vengo in Colonia. La mia immaginazione prima dell'arrivo in colonia mi aveva descritto l'ambiente in tutt'altro modo. Per il primo caso non immaginavo questa divisione in settori, ed in piccoli gruppi; poi, un'altra cosa che non mi aspettavo di trovare e che invece ho trovato, è l'ampiezza dei

---

<sup>78</sup> Quale esempio di *grande gioco* per tutta la colonia, l'autrice ne ricorda uno ispirato al *Pifferaio di Hamelin*. LIBRETTI BALDESCHI, B. (1996), *ibidem*.

<sup>79</sup> [...] *la curiosità, l'interesse nascono spontaneamente ad ogni svolta del sentiero, ad ogni panorama che si scorga colle sue particolarità naturali ed umane, ad ogni opera dell'uomo che abbia modificato il paesaggio.*

Ivi, pp. 34-35.

locali adornati da bellissimi lavori fatti (come mi hanno informato i veterani della Colonia) in parte dai monitori in parte dagli stessi ragazzi.<sup>80</sup>

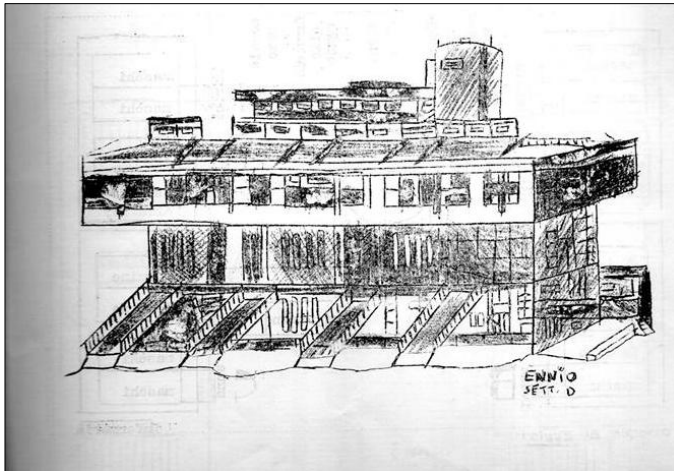


Figura 3: Giornalino di Montechiaro, primi anni Settanta.  
Rappresentazione della struttura.

Fulvio, prima della partenza, si prefigurava invece la colonia come una costruzione molto grande dall'aria un po' asettica, con curiosi letti a castello:

Io la colonia me la immaginavo come un grande palazzo di colore bianco. Immaginavo che non ci fossero tanti bambini e credevo che i letti fossero a cinque piani.<sup>81</sup>

Questa bambina si attendeva invece una colonia nella quale fosse rigidamente rispettata la separazione dei generi, suddivisi persino in due diversi edifici:

Io credevo che la colonia fosse formata da due case; una per i bambini e una per le bambine. Io credevo che in ognuna di queste case ci fosse una sala per mangiare, con una cucina e una cameretta per ogni bambino.

Poi non credevo che ci fossero tanti monitori; mi immaginavo che ci fosse un monitore per ogni casa e che davanti alla colonia ci fosse un giardino con le giostre. Comunque io mi trovo benissimo in colonia.<sup>82</sup>

È una struttura che appare in ogni caso come decisamente avveniristica, tale da fissarsi in modo indelebile nel ricordo di chi, come Alessandro Metti, vi è stato ospite da bambino:

**A.M.:** è una struttura del Cinquantasei, ma cioè, se la vedi adesso, se io domando alla persona che non lo sa: “Secondo te questa struttura quand’è che è stata progettata?” non ti dirà assolutamente “negli anni Cinquanta”, perché è una struttura che già oggi è una

<sup>80</sup> LA MONICA, E. (primi anni Settanta). Giornalino di Montechiaro, contributo nell'articolo “Scrivono le reclute...”. L'autore è un bambino ospite della colonia.

<sup>81</sup> FERRANDO, F. (primi anni Settanta). “Alla scoperta di... nuovi architetti”. Servizio di Tamagno M. Giornalino di Montechiaro. L'autore è un bambino ospite della colonia.

<sup>82</sup> MALACRIDA, G. (primi anni Settanta). “Alla scoperta di... nuovi architetti”, cit.



struttura praticamente moderna, è una struttura chiaramente fatta dall'Italsider, perciò era una struttura in acciaio, una struttura acciaio e vetro, una struttura che era piena di luce, perciò avevi la possibilità di avere una luce interna stupenda, avevamo, mi ricordo benissimo, le camerate fatte per i bambini, i bagni fatti per i bambini, noi avevamo i lavandini (.) i bidet, i water per l'altezza del bambino. Nel Cinquantacinque, Cinquantasei, perciò, come scuola, cioè come colonia era una colonia molto ma molto bella e ci è rimasta nel cuore. Ma molto probabilmente ci è rimasta nel cuore per tanti altri motivi, perché la colonia di Montechiaro, gestita dal Cemea, è stata un po' il passaggio dalla colonia assistenzialista, perché chiaramente a quei tempi era un assistenzialismo, che veniva fatto, e l'Italsider lo faceva a livello assistenzialista per i figlioli dei (.) dei loro lavoratori, ma dal Cemea era vista più come passare dall'assistenzialista alla (.) alla a un modo diverso, a un livello di formazione, proprio.<sup>83</sup>



Figura 4: La colonia di Montechiaro. Un refettorio.  
Archivio Fondazione Ansaldo



Figura 5: La colonia di Montechiaro. Interno.  
Archivio Fondazione Ansaldo.

#### 5.4.2 Il viaggio e l'arrivo a Montechiaro

La partenza per la colonia costituisce sempre una fase delicata: se ogni viaggio implica un momento di stress e di incertezza legato all'abbandono del mondo ben conosciuto per dirigersi verso una destinazione diversa dai luoghi abituali, il giorno di inizio della colonia è per i bambini ancor più potenzialmente traumatico (e spesso lo è), a causa del distacco dalla famiglia e della consapevolezza di avviarsi verso un contesto decisamente diverso da quello di casa.

Da quanto emerso dal racconto dei testimoni, la partenza per Montechiaro non è però ricordata per aspetti procedurali particolarmente rigidi e caratterizzati da particolari procedure di partenza, così vivi invece nella memoria dei testimoni Fiat.

<sup>83</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

Alessandro ricorda i trasferimenti in colonia come qualcosa di invece molto connotato dal punto di vista affettivo, legato alla figura di un'accompagnatrice della quale ha sempre conservato un affettuoso ricordo.

Dalla trascrizione non traspare purtroppo il sentimento di tenerezza e riconoscenza con la quale Alessandro ricorda la persona che lo accompagnava, ma esso è stato rivelato in modo assai chiaro all'intervistatore dalla commozione che ha accompagnato il suo racconto:

**I.:** e ricordi qualcosa del viaggio? Della partenza, come avveniva la partenza?

**A.M.:** ti posso dire vita, morte e miracoli. Il viaggio, praticamente iniziava alle 5 la mattina (.) dalla stazione c'era un pullman di un'azienda, che praticamente ci portava tutti su in colonia, avevamo (.) la nostra accompagnatrice che era l'assistente sociale dell'Italsider, perché l'Italsider aveva la sua assistente sociale. E lei ci accompagnava in colonia, ricordo ancora benissimo come si chiamava, si chiamava Elena Bruttini e (.) era una persona (.) m'è rimasta molto a me impressa, come persona, perché devo dirti la verità, io dopo tanti anni (.) perché lei è morta e sono andato al cimitero a ritrovarla. [...] E diciamo appunto che il viaggio, allora iniziava la mattina alle 5 in pullman, facevamo l'autostrada del sole fino a Milano, Milano (.) per Torino, Torino poi chiaramente facevano la Valle di Susa, e andavamo fino su a San Sicario. Ci fermavamo nella (.) nella valle Padana per fare una colazione e poi proseguivamo il viaggio, appunto, per andare su fino alla colonia. In colonia arrivavamo circa alle 5 la sera, le 5, le 6 la sera. Era lungo il viaggio, anche perché, insomma, i pullman, erano i pullman di quei tempi, la velocità che potevano tenere era una velocità di 80 chilometri all'ora, non erano i pullman gran turismo di oggi, perciò (.) il viaggio era (.) diciamo (.) lungo, ma c'era addirittura dei bambini (.) perché l'Italsider aveva più sedi, che erano Genova, San Giovanni Valdarno, poi c'era Taranto, Pozzuoli e Mestre. Arrivavano da tante destinazioni. Chiaramente quelli di Taranto venivano mandati su con il treno fino a Torino e da Torino venivano portati su con il (.) pullman (.) perciò arrivavamo tutti in colonia, arrivavamo scaglionati, arrivavamo nell'arco di un paio di giorni, in modo da dare al personale il modo di sistemarci nelle camere, creare un pochino, diciamo, di feeling, perché sai, i bambini all'inizio son tutti "*voglio la mamma*", è normale, perciò la prima sera eran tutti (.) come me, coi lucciconi agli occhi. Però, trovavi dei bambini e poi insomma il giorno dopo andavamo a giocare e allora, sai, le cose cominciavano un po' a (.) passare (.) vai avanti, perciò dopo arrivano gli altri bambini, le attività (.)<sup>84</sup>

Neppure Giannina Pennacchia, coordinatrice di grande gruppo a Montechiaro nel 1976 e 1977, sollecitata espressamente sul tema delle procedure di partenza e di inizio del soggiorno, sembra ricordare particolari adempimenti:

**I.:** volevo chiederle (.) pensando proprio all'andamento del turno, c'erano dei momenti (.) di procedure particolari ad esempio all'arrivo (.) o alla partenza (.) che riguardavano i bambini e che segnavano un po' una cesura tra il prima e il dopo? (...) mi sono spiegato?

**G.P.:** ah sì, sì, sì, sì, certo. Sì, allora, intanto arrivavano con questa valigia, quindi loro appena arrivati scendevano dal pullman, molti da noi arrivavano con l'aereo quindi si andavano a prendere all'aeroporto, si portavano (.) allora già i bambini sul pullman, all'aeroporto, c'erano le educatrici che andavano a prendersi, sapevano che c'era il gruppetto di bambini che arriva da Bagnone e c'era un'educatrice che aveva 5 bambini di Bagnone, quindi tutte le educatrici coinvolte,

---

<sup>84</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

interessate andavano a prendere i bambini. Dopo di che, arrivati in colonia (.) allora i bambini venivano (...) suddivisi in piccoli gruppi (.) non so, Brusson ne arrivavano 200 – 250, però già i bambini si sapeva che (.) allora si faceva l'appello ma lo si faceva già all'arrivo (.) all'arrivo all'aeroporto per vedere se erano 10 dovevano essere 10 e non 11 o non 9. E quindi c'era già questo smistamento già 'sul pullman', i bambini cominciavano a familiarizzare, perché le educatrici andavano 'tutte' a prendere i bambini, anzi le dirò di più, noi prima della colonia, per esempio con l'Italsider di Taranto siamo andati a Taranto, il direttore e tutto lo staff degli educatori, a fare un incontro con tutti i genitori. Quindi ci siamo ritrovati con tutti i genitori, a farci vedere chi siamo, noi, io stavo con il gruppo dei bambini grandi, lei starà col gruppo dei bambini medi, ci sarà quella che sta coi bambini piccoli, c'è l'infermiera, c'è la notturna, e il direttore, abbiamo illustrato il progetto pedagogico che avremmo svolto con i bambini, chiedevamo di non ricevere nessuna telefonata, i genitori non dovevano telefonare ai bambini e dovevano parlare con noi. Quindi (.) avevano degli orari stabiliti, loro chiamavano e noi parlavamo.<sup>85</sup>

Anche il cambio dagli abiti personali alla divisa, procedura che nel caso di Montechiaro è svolta all'arrivo in colonia, appare libero da particolari formalità:

**I.:** quindi i bambini venivano in colonia con i loro vestiti, non avevano delle divise?

**G.P.:** no, no, no, i bambini venivano in colonia con i loro vestiti, però una volta arrivati in colonia si (.) faceva (.) prima di partire avevano a casa avuto l'elenco in cui tot numero 3 magliette, 4 mutandine, 5 calzini, eccetera eccetera. Dopo di che appena arrivavano si (.) si vuotava la valigia dei bambini, si toglievano i vestiti del viaggio, si lavavano e si riponevano nell'armadio. E la colonia forniva pantaloncini, (...) tutto quanto (.) camicina, maglioncini, scarponcini, tutto tutto. E i bambini usavano i vestiti della colonia. Quando poi dovevano ripartire riprendevano i loro vestitini però naturalmente (.) non so, la roba intima magari la portavano loro, le magliettine, la mutandina, solo questa roba portavano.<sup>86</sup>

Poco dopo l'arrivo, i bambini sono coinvolti in attività, allo scopo di avviare una conoscenza reciproca e per farli familiarizzare con gli spazi della colonia:

**I.:** (.) quindi le procedure (.) come venivano vissute le procedure di arrivo dai bambini e dagli educatori (.) dal personale, secondo lei?

**G.P.:** Subito con i bambini immediatamente si cominciava a cantare, si faceva (.) inizialmente conoscenza (.) "*siamo venuti qui in colonia, dove ci troviamo, quindi dobbiamo conoscere il luogo, dobbiamo conoscere l'interno della colonia e l'esterno*". E allora si cominciava, i bambini si portavano in giro per tutta la colonia. "*Qui si dorme, qui si mangia*", ( ) , si portavano negli atelier, "*qui giocheremo, qui faremo la pittura*" e quindi si facevano conoscere tutti i locali interni della colonia. E dopo si portavano fuori all'esterno e si faceva conoscere tutti i prati, i boschi, tutto quello che c'era fuori. Per agevolare questa conoscenza, molte volte (.) mettevamo in piedi una caccia al tesoro, all'interno.<sup>87</sup>

### 5.4.3 Aspetti organizzativi

Come già accennato attraverso le parole di Bice Libretti Baldeschi, la comunità dei bambini a Montechiaro è strutturata in quattro grandi gruppi, ciascuno dei quali costituisce una sorta di "piccola colonia" all'interno della colonia vera e propria, dotata di una sua

<sup>85</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

<sup>86</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

<sup>87</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

“unità alloggio”, nella quale trovano spazio due camerate, una per le bambine e una per i bambini, l’angolo pranzo, l’area soggiorno per attività al coperto, i bagni e l’atelier per i lavori manuali. Ogni settore è anche dotato di un proprio ingresso indipendente che permette di accedere al settore senza passare dall’ingresso centrale e infine da angoli gioco all’esterno.

Ogni grande gruppo è costituito da un numero di bambini e bambine che oscilla tra i 40 e i 50, seguiti da 5 educatrici ed educatori e da un coordinatore o una coordinatrice di gruppo. Il grande gruppo si fraziona a sua volta in sotto-gruppi omogenei per età, costituiti da un numero di bambini pari all’età stessa dei componenti: i gruppi di bambini di 6 anni sono costituiti da 6 bambini, i gruppi di bambini di 7 anni sono costituiti da 7 bambini, e così via; tale criterio è basato sulla convinzione che i bambini di più tenera età hanno necessità di un rapporto più stretto con l’adulto.<sup>88</sup>

Una o più notturne si occupano inoltre dell’assistenza durante la notte, mentre per gli aspetti sanitari vi sono un’infermiera e un medico costantemente presenti in colonia.

Al vertice dell’organizzazione ci sono il direttore e il responsabile dell’azienda committente: il primo è competente per tutto ciò che riguarda gli aspetti educativi e di gestione dei gruppi, il secondo, dipendente di Italsider, si occupa degli approvvigionamenti, dei rapporti con i fornitori e della gestione dei servizi di cucina e di pulizia.<sup>89</sup>

Nella routine quotidiana della colonia hanno un ruolo importante le riunioni, che avvengono con cadenza giornaliera: vi sono quelle dell’équipe di direzione, alle quali partecipano i coordinatori di gruppo e il direttore, che hanno l’obiettivo di definire le linee generali del turno e verificare il suo andamento; vi sono inoltre le riunioni degli educatori di ciascun grande gruppo, condotte dai rispettivi coordinatori, per la progettazione puntuale della giornata successiva.<sup>90</sup>

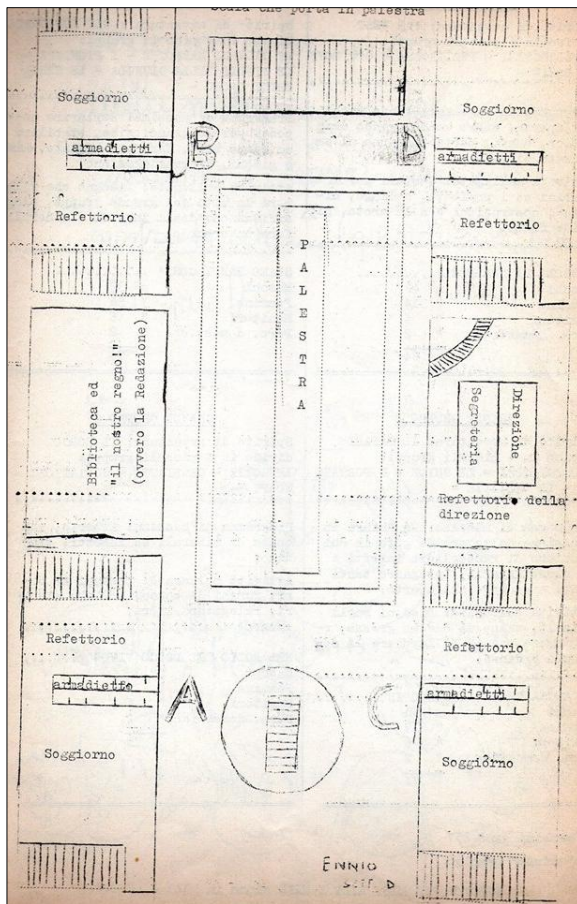
Le riunioni costituiscono la sede privilegiata anche per riflessioni e discussioni talvolta accese, su aspetti educativi che si pongono di volta in volta nel lavoro con i bambini.

---

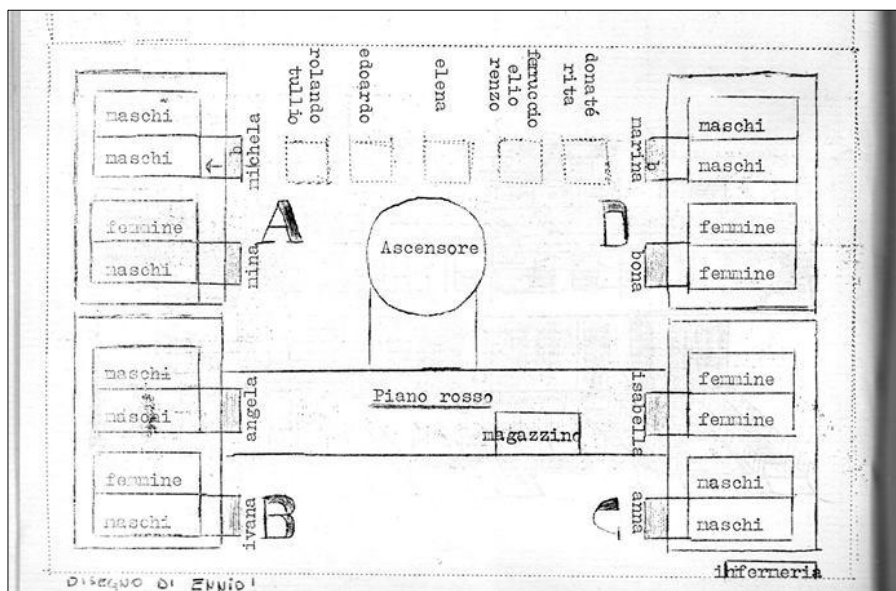
<sup>88</sup> Intervista a Giannina Pennacchia e intervista a Uberto Massone.

<sup>89</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>90</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.



**Figura 6.** Giordalino di Montechiaro, primi anni Settanta. Pianta del primo piano. Sono visibili i quattro settori dei gruppi, ciascuno contrassegnato da una lettera: ogni gruppo ha un proprio soggiorno e un proprio refettorio. Disegno di Ennio Setta. Giordalino di Montechiaro.



**Figura 7:** Giordalino di Montechiaro, primi anni Settanta. Pianta del secondo piano, con l'area notte di ciascun gruppo. Disegno di Ennio Setta.

#### 5.4.4 Il ruolo attivo dei bambini nella gestione

Nella colonia di Montechiaro vi sono forme di partecipazione dei bambini alla gestione della comunità: si tratta di un tentativo di realizzare quelle «condizioni dello spirito sociale» che John Dewey ritiene caratteristica fondamentale di un'educazione orientata a formare cittadini protagonisti di una nazione realmente democratica.<sup>91</sup>

Tale aspetto costituisce un elemento assai gradito ai bambini, che vi aderiscono con entusiasmo; in un articolo che raccoglie le impressioni degli ospiti al loro primo anno di soggiorno, pubblicato in un giornalino dei primi anni Settanta, Anna, una bambina ospite, scrive: «quando sono venuta in Colonia mi sono trovata subito bene, perché non immaginavo che ci facessero fare dei lavorini: ad esempio il disegno, servire a tavola e sparecchiare».<sup>92</sup>

Oltre a contribuire alla cura della tavola in occasione dei pasti, i bambini hanno la possibilità di collaborare ad altre attività di tipo quotidiano, di estrema utilità per la comunità dei pari, quale la redistribuzione ai proprietari degli indumenti andati smarriti in occasione del lavaggio:

**G.P.:** [...] c'era l'angolino degli oggetti smarriti, c'erano dei cestoni enormi, dove chi trovava qualcosa in giro per la colonia la andava a mettere lì, (.) c'era il gruppo (.) sempre gestito dai bambini, bambini che facevano la cernita, "è una cosa da femminuccia, è una cosa da maschietto", calzini da femmina e calzini da maschio, mutandine da femminuccia e mutandine da maschietto. Prima (.) si dividevano per genere, dopo di che si cominciava a vedere la misura che può essere di uno piccolo o di uno più grande. Molte volte si invitavano i bambini a cui mancava qualcosa, qualche indumento e si diceva "vieni vieni a vedere, questo è tuo?" "no, non l'ho (.)" e molte volte i bambini non riconoscevano il loro pigiamino le loro cose perché erano oggetti, vestitini nuovi che i piccoli portavano da casa, e venendo in colonia i genitori mandavano indumenti nuovi. (.) Intanto arrivavano con i numerini scritti, però nonostante questo, i numerini si cancellavano alle volte in lavanderia o si staccavano, poi li mettevano appena appena così.<sup>93</sup>

La responsabilizzazione dei bambini non si ferma alla collaborazione nelle semplici attività quotidiane; esiste infatti un meccanismo per sensibilizzare gli ospiti alla gestione consapevole delle piccole somme che i genitori di ciascun bambino hanno affidato

---

<sup>91</sup> «Una società consiste [...] di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni. [...] La debolezza tragica della scuola presente consiste nel fatto che essa si adoperava a preparare futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale».

DEWEY, J. (1899). *The School and Society*. (trad. it. Scuola e società, Firenze, La Nuova Italia, 1953), pp. 7-8.

<sup>92</sup> CERRATO, A. (Primi anni Settanta). Contributo nell'articolo "Scrivono le reclute...", servizio di De Bonis, A. (bambina ospite della Colonia di Montechiaro). *Giornalino di Montechiaro*. L'autore è un bambino ospite della colonia.

<sup>93</sup> Intervista a Giannina Pennacchia cit.

alla colonia per le spese personali del proprio figlio: è il sistema degli assegni, che Alessandro Metti ricorda con entusiasmo e gratitudine:

**A.M.:** [...] Te pensa, io ho ringraziato (.) Roda, Gianfranco Roda [direttore di Montechiaro dell'epoca], perché io all'età di 6-7 anni ho imparato cosa sono gli assegni.

**I.:** in che senso?

**A.M.:** eh, nel senso che Gianfranco Roda fu quello che introdusse gli assegni per i bambini. Cioè noi quando arrivavamo in colonia, ci veniva praticamente insegnato a spendere i nostri soldi con degli assegni. Erano degli assegni fatti sulla carta, dove il bambino chiaramente scriveva l'importo, perché magari noi avevamo il posto dove andare a comprare i pensierini, i regalini da portare a casa, noi pagavamo con questi nostri assegni. Perciò facevamo l'assegno, firmavamo l'assegno, e quest'assegno poi chiaramente veniva speso, e ci veniva decurtato dei soldi che noi avevamo dietro con noi. Perciò, se tu avevi a quei tempi ipoteticamente, per fare conto pari, avevi 10.000 lire, che son tantissime, no, per un bambino? Però, per fare conto pari, se magari nei tuoi 40 o nell'estivo erano erano circa 20 – 25 giorni, nell'invernale 45. Se te spendevi 7.500 lire, te alla fine ricevevi 2.500 lire dei tuoi soldi. Però, in questo modo imparavi a (.) a fare praticamente un uso dei soldi (.) a capire cos'era un assegno. Si sta parlando di bambini di 6 – 7 anni, 8 anni. Cioè, io ho un nipote che ha 7 anni e non sa cos'è un assegno, a tutt'oggi. Sono passati, son passati 50 anni, ragazzi.<sup>94</sup>

L'educazione alla gestione del denaro rappresenta un elemento da un certo punto di vista coraggioso e insolito, se si considera che, come afferma Gianfranco Staccioli, - segretario generale dei Ceméa italiani - in un contributo scritto con Emanuela Conti e Manola Pignotti, il denaro è stato spesso tenuto ai margini dalla scuola, ancor più della dimensione ludica, probabilmente a causa del carattere intrinsecamente «peccaminoso» che esso presenta agli occhi di molti insegnanti, con la conseguenza che nelle scuole non è mai stata realmente elaborata una prospettiva didattica avente ad oggetto il denaro.<sup>95</sup>

Sono poi previsti specifici incarichi svolti da gruppi di lavoro a servizio della comunità; tra i due più significativi vi sono la redazione del giornalino della colonia e la posta.

Il gruppo della posta ha il compito di raccogliere la corrispondenza che gli ospiti vogliono spedire a casa e di recapitare a ciascun bambino le lettere inviate dalla famiglia:

**A.M.:** [...] i bambini pensavano alla posta, i bambini (.) c'era il gruppo apposta per la posta, che arrivava le varie lettere, le varie cartoline per i bambini, veniva smistata, c'era una specie di ufficio postale, veniva smistata la posta, e veniva assegnata la posta ai bambini. Automaticamente veniva ritirata la posta da spedire a casa, da parte de' bambini.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Intervista ad Alessandro Metti, cit.

<sup>95</sup> CONTI E., PIGNOTTI M., STACCIOLI G. (1997). "I mercatini". In Staccioli, G., a cura, (1997). *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci, pp. 63 e ss.

<sup>96</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

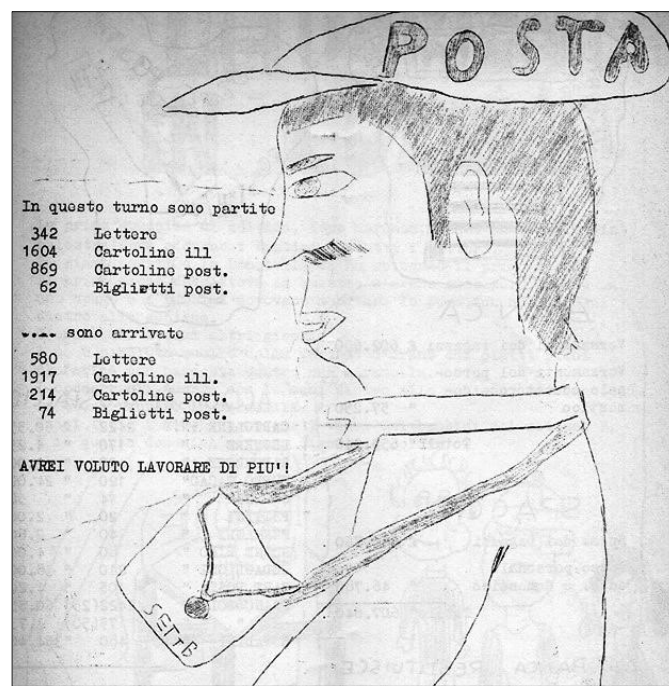


Figura 8. Giornalino di Montechiaro (primi anni Settanta).  
Report attività del gruppo posta, disegno di Daniele Setta.  
Archivio privato Alessandro Metti.

Giannina Pennacchia spiega nel dettaglio, oltre al funzionamento del servizio posta, anche l'insieme di attenzioni che gli adulti dedicano al delicato aspetto della corrispondenza:

**G.P.:** In colonia i bambini grandi facevano il gruppo della posta, i postini, quindi c'era la giornata in cui predisponavamo i cappellini e la cassetina, (.) con scritto "posta", poi c'erano i cartelloni, con i nomi di tutti i bambini e c'era la persona incaricata che segnava se il bambino aveva ricevuto lettera o cartolina. Qualora un bambino non avesse ricevuto lettera o cartolina per almeno due giorni, allora in direzione la direttrice o gli altri educatori del gruppo o gli altri bambini si premuravano di scrivere a quel bambino, per cui quando arrivava il postino ogni bambino riceveva qualcosa. C'era chi riceveva la lettera da casa, chi riceveva la cartolina dalla direttrice, oppure un invito a pranzo o un invito a cena, perché c'era la possibilità di invitarsi tra sorelle e fratelli. (.) Essendo divisi in gruppi diversi i piccoli stavano con i piccoli e i grandi coi grandi, però quel giorno in cui il bambino non aveva ricevuto posta riceveva l'invito a cena dal fratello e quindi andava col biglietto con l'invito, "oggi sono a pranzo da te!" e mangiava vicino al fratellino.<sup>97</sup>

<sup>97</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.



#### 5.4.5. Dimensione individuale e collettiva

Nella concezione Ceméa la dimensione collettiva non è vista come elemento che in qualche modo si contrappone all'individuo o che, ancor peggio, ne esige la sudditanza: al contrario, la funzione del gruppo è quella di favorire lo sviluppo dei singoli.<sup>98</sup>

Nella colonia di Montechiaro tale aspetto è facilitato dalla già accennata progettazione degli spazi, organizzati in settori, ognuno dei quali ospita un grande gruppo, al quale sono riservati in modo esclusivo spazi di vita e di attività.

Ciò permette una fruizione più libera degli ambienti da parte dei bambini, in quanto da un lato gli spazi si configurano come qualcosa di intimo e quasi familiare, dall'altro, - non va negato - le dimensioni sono meno dispersive e dunque è più facile controllare quanto accade:

**L.:** ecco, volevo chiederti (.) come vi muovevate? Perché tu parlavi ad esempio di fila, ma quando eravate dentro alla colonia avevate libertà di movimento o vi dovevate muovere sempre tutti insieme?

**A.M.:** allora, la colonia era divisa in settori. La colonia era divisa in settori per età. Perciò i bambini di 7 anni erano con i bambini di 7 anni, quelli di 8 con quelli di 8. Perciò nell'ambito del tuo settore, ti potevi muovere. Cioè, eravamo giù nel soggiorno? "Signorina, posso andare al bagno?". Andavi nelle camerate e andavi al bagno. È chiaro che loro ti guardavano, non è che non ti guardavano, eh! Ci mancherebbe altro. Però, ecco (.) un certo tipo di movimento lo avevamo.<sup>99</sup>

Anche nella colonia di Montechiaro vi sono momenti nei quali è tuttavia necessario radunare il gruppo: bandito il fischiotto, si ricorre all'utilizzo di canti:

**U.M.:** [...] I canti al nostro interno sono (.) sono stati anche prodotti per momenti particolari. Per esempio c'era il momento in cui bisognava fare l'adunata. Allora, c'erano le trombe, c'erano i fischiotti (.) c'era il capo che chiamava: "subalterni!". (.) All'interno del Ceméa si è pensato di rispondere a questo bisogno anziché coi fischiotti o con le trombe o coi telefoni, con dei canti. Perché? Perché già la struttura a piccoli gruppi consentiva ad un gruppetto di 7 bambini o di 10 bambini di dire "la - la / la - la / la - la / il gruppo aspetta già / ta - ralla - ralla - ra / cantiamo tutti..." Incominciava l'educatore o l'educatrice a cantare, i bambini già conoscevano il canto e si cantava, si cantava a voce spiegata, non urlata ed era l'alternativa alla tromba, al fischiotto, al megafono. Ecco. Allora questo era un po' un obiettivo e poi c'erano altri canti, tanto per citare un po' la logica, canti adatti al momento del pasto. Per esempio, era stato scritto, preso da autori (.) di un certo livello, ma

---

<sup>98</sup> «Dans notre conception de la vie collective en centres de vacances:  
- le groupe est la conséquence, le résultat des individus qui le créent;  
- le groupe a pour fonction de contribuer au développement des individus;  
- le groupe est un moyen d'éducation qui ne s'oppose pas à l'individu car chacun se construit en interrelation avec les autres c'est à dire avec le groupe».

“La vie collective”, *Instructeurs actualités. Méthodes d'éducation active*. N. 7, février 1977. Archivio privato Marco Pioli.

<sup>99</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

tradotto e adattato, un canto di ringraziamento per la gente (.) per i cuochi, per (.) per camerieri. “*Grati vi siamo / gente di cucina...*” [canta]<sup>100</sup>

Come correttamente osserva Uberto, l'utilizzo dei canti con funzione di richiamo e di aggregazione è probabilmente reso possibile dalla struttura della colonia, già pensata *ab origine* per attività ispirate all'educazione attiva e dunque caratterizzata da spazi di dimensioni limitate, in grado di accogliere piccoli gruppi e facilmente raggiungibili in ogni punto dalla voce umana, senza il ricorso a fischietti o amplificatori, quali megafoni o altoparlanti.

#### 5.4.6 Le attività

La colonia di Montechiaro, nel rispetto dei principi Ceméa, ha al proprio centro le attività, che non appaiono fini a se stesse, mero corollario della routine quotidiana, ma evidenziano per contro una precisa volontà progettuale:

**A.M.:** noi non facevamo la (.) la colonia intesa come gioco, mangiare, bere, dormire, gioco (.) mangiare, bere, dormire, quello che veniva fatto dal Ceméa era costruttivo per i bambini, i giochi erano anch'essi stati fatti con uno studio precedente, venivano studiati addirittura dai monitori la sera avanti quello che avremo fatto il giorno dopo. I vari gruppi – perché eravamo divisi per età – erano collegati in un certo modo, e facevamo appunto un qualcosa che non era solo di passatempo, ma era un qualcosa di istruttivo. Tornavi dalla colonia e avevi imparato qualcosa che era istruttivo. Perciò era una cosa un po' particolare, perché teniamo conto, negli anni '60 parlare di una cosa diversa in questo modo era era tanto, insomma, non non era una cosa da poco. E ti ripeto, le altre colonie erano assistenzialiste, andavi nella colonia marina (.) chi era lì a guardarti, ti portava in spiaggia alle nove, facevi colazione e andavi in spiaggia, alle 11.00 – 11.30 facevi il bagno, mezzogiorno tornavi dentro, pranzavi, riposino, poi si ritornava in spiaggia, cena, dopocena, a letto, cioè, era così. Mentre facevamo attività in colonia.<sup>101</sup>

Come ricorda Uberto Massone, esiste un ampio ventaglio di attività, che comprendono esperienze di tipo espressivo e pratiche di tipo sportivo; sia le une sia le altre sono proposte dopo un'attenta valutazione delle caratteristiche delle varie età e avendo presente gli obiettivi educativi che si vogliono perseguire.

Per quanto concerne ad esempio le attività a carattere musicale, l'anziano direttore e istruttore Ceméa spiega il ruolo dei giochi cantati e delle danze collettive:

---

<sup>100</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>101</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

**U.M.:** E allora per i bambini più piccoli c'erano i giochi cantati, che prevedevano, tipo il girotondo. Il girotondo è un gioco cantato della tradizione. (.) Della tradizione italiana noi abbiamo alcuni, nella tradizione francese ne abbiamo altri, della tradizione tedesca ne abbiamo altri. Allora raccogliamo valorizziamo i giochi cantati italiani, se c'è qualcosa di adattabile da parte dei francesi lo prendiamo, e dove c'era prendiamo. Purché abbia le caratteristiche richieste, e possa servire ad uno scopo. Il gioco cantato per i piccolini. Per i più grandicelli si usavano i giochi, le (.) le danze. Allora dalle danze più semplici in genere, non erano a coppie, erano le danze collettive. Le danze che però facevano anche gli adulti, cioè che erano prese dagli adulti e (.) semplificate, (.) però conservando il senso e la correttezza musicale, si proponevano agli adolescenti e allora gli adolescenti (.) si giocava insieme. [...] Partendo dal presupposto che insegnare a dei bambini un canto da eseguire insieme non richiedeva delle doti eccezionali, ma bastava rispettare alcune semplici regole, Gisèle de Failly ha raccolto in un piccolo manuale pieno di esempi molto graduati grazie ai quali un educatore, anche senza usare strumenti, poteva insegnare ai bambini a cantare in modo corretto - a cantare non si obbliga, si invita, non si esclude, si incoraggia, si sostiene-. Per modo corretto intendo proporre un canto con un testo e con un'estensione vocale adeguata ai destinatari, rispettando tonalità, ritmo, espressione per quanto riguarda la parte musicale, scegliendo ed usando un canto per finalità, occasioni, e modalità psicologicamente e socialmente opportune, ecco. Insegnare nei modi e con contenuti adatti ai bambini. Questo era un obiettivo importante, perché significava offrire ad un maestro, ad un educatore senza una preparazione musicale particolare, la possibilità di utilizzare il canto come mezzo di socializzazione, come mezzo ricreativo. E all'interno di questa logica (.) il Cemea proponeva una serie di canti. Nel Cemea francese e belga ci sono state delle persone che hanno 'scritto' dei canti apposta per i bambini, così come stati ridotti alcuni canti d'autore, Beethoven, tanto per dire, oppure Mozart, (.) scelti, ridotti, adeguati opportunamente ai ragazzi, ai bambini. Faccio l'esempio. Giannina citava dei canoni. Il canone è come un canto particolare dal mio, dal nostro punto di vista, perché, essendo un canto eseguito a più voci, fa sentire la forza del gruppo: non sono io solo che canto e che provo piacere per il mio canto.<sup>102</sup>

L'aspetto musicale è particolarmente curato all'interno dei Ceméa: la casa editrice *Les Éditions du Scarabée*, fondata nel 1946 da alcuni militanti, tra i quali la stessa De Failly,<sup>103</sup> con l'obiettivo di pubblicare strumenti utili ai membri del movimento nel loro lavoro, stampa vari agili testi di animazione musicale ad uso degli educatori, contenenti brevi premesse teoriche e una serie di danze e semplici pezzi musicali da eseguire con i bambini.<sup>104</sup>

Nella colonia di Montechiaro sono proprio le attività a dare il senso e a legittimare una certa forma di disciplina, definita da Uberto «disciplina minima»: è quella che si concretizza nel rispetto delle regole proprie di un linguaggio o di una tecnica artistica:

---

<sup>102</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>103</sup> ARCHIVES VAL DE MARNE, "Les Éditions du Scarabée", sito Archives Val de Marne, Paris.

<sup>104</sup> Si veda ad esempio GOLDENBAUM, H. (1949). *Chansons à danser. Quarante chansons set airs à danser pour groupes d'enfants: écoles, colonies de vacances, maisons d'enfants, mouvements de jeunesse, etc.* Paris: Les Éditions du Scarabée; ID. (1969). *Gentil coquelicot. Chansons pour enfants de trois à sept ans.* Paris: Les Éditions du Scarabée; CENTRE D'ENTRAÎNEMENT AUX METHODES D'ÉDUCATION ACTIVE. (1957). *Le cahiers de "Vers l'éducation nouvelle". Quelques aspects de l'éducation rythmique, corporelle et musicale des jeunes enfants.* Paris: Les Éditions du Scarabée.

Testi messi a disposizione da Uberto Massone e Giannina Pennacchia, che ne custodiscono copia nel loro archivio privato.

**U.M.:** Allora in questa ottica, in tutti i settori, dal canto, alla danza, all'attività sportiva, all'attività manuale, l'attività manuale ripetitiva o un'attività manuale che incoraggiasse la creatività, l'espressione di te stesso (.) Quindi, uno stimolo con una prospettiva formativa e con una disciplina ´minima`. Per esempio, noi abbiamo preso dallo Stern<sup>105</sup> il (.) il concetto di pittura libera. Allora, ai ragazzi in colonia cosa si offriva: si offriva un ambiente in cui potevano dipingere. Si offrivano i pennelli e i colori. Ma i pennelli e i colori si usavano in un certo modo, perché se tu i pennelli li adoperi per macchiare il compagno, amici miei, allora ci mettiamo a litigare. ((sorridente)) Proviamo il piacere di usare con un minimo di disciplina il materiale (.) che ci dà poi la soddisfazione. Ecco, nell'insieme questo era l'obiettivo che noi allo stage e poi in colonia cercavamo di realizzare. Il prendere dei problemi e tentare di risolverli.<sup>106</sup>

Tutti gli altri principi disciplinari, tutte le altre regole sono invece oggetto di costante dubbio e dibattito tra gli educatori e i responsabili:

**U.M.:** [...] E dico "tentare" perché abbiamo avuto, nel corso degli anni, delle obiezioni. Ad esempio: perché (.) i bambini vengono in colonia e trovano il nome del grande gruppo già stabilito? Perché i bambini vengono in colonia e devono togliersi il proprio vestito e uniformarsi ingrigirsi, intrupparsi? Perché? Allora, c'erano delle (.) delle domande a cui rispondere. C'erano delle persone che condividevano, altre che non condividevano, che non sapevano il perché. Allora (.) all'interno (.) il problema del telefonare o non telefonare, perché (.) quanto siamo liberi (.) quanta libertà offriamo noi ai bambini e ai genitori quando diciamo "*non si telefona*"? Allora c'è tutta una serie di problemi ai quali nel tempo (.) il Cemea ha cercato di dare delle risposte. Problemi di cui si è fatto carico, problemi che magari non conosceva e di cui si è fatto edotto. Allora, come rispondere a determinati problemi? Non tutti i Cemea hanno risposto allo stesso modo, vale a dire, non tutti i responsabili di colonia hanno risposto ai problemi allo stesso modo, non tutte le delegazioni hanno risposto allo stesso modo, c'è sempre stato all'interno del Cemea un dibattito aperto. Questo mi pare importante definire, perché non c'è mai stata una, diciamo (.) un *cliché* al quale obbedire, il Cemea, per quello che ho vissuto io, eh (.) io dico per quello che ho vissuto io, è sempre stato un ambiente aperto in cui si poteva parlare, si era incoraggiati a discutere e si cercava di trovare insieme qualche cosa di meglio, lasciando la libertà al tentativo anche diverso dal mio, dal tuo (.). Ecco, questa apertura, questa ricerca, questa onestà nel comportamento è quello che io ho trovato. Lei mi diceva (.) qual è la mia formazione: è quello che io ho trovato all'interno del Cemea. L'esperienza che io facevo col Cemea la riportavo a scuola.<sup>107</sup>

Le attività sportive sono al centro di frequenti riflessioni e discussioni all'interno del Ceméa: l'idea di fondo è quella di consentire al bambino di confrontarsi e di scegliere tra più possibilità, evitando di presentargli esclusivamente le attività più in voga e di facile successo, quale ad esempio il calcio.

**U.M.:** Questo discorso del canto e della danza, questa logica si ricollega anche alla logica delle attività sportive. Per esempio, fin dall'inizio del Cemea era dilagante il gioco del

---

<sup>105</sup> STERN, A. (1924) ha introdotto un nuovo modo di guardare alla pittura spontanea del bambino; nel 1949 inventa il *closlieu*, spazio protetto nel quale adulti e bambini possono dipingere liberamente, senza il condizionamento di vincoli artistici o di esigenze comunicative. Si veda il sito [www.arnostern.com](http://www.arnostern.com).

<sup>106</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>107</sup> Intervista a Uberto Massone.

calcio. Dilaga anche adesso, dilagava anche allora. Si è pensato di proporre altri giochi di squadra. Non per sminuire un gioco sportivo di gruppo, ma per offrire delle alternative, per poter scegliere. "Ragazzi, che gioco vogliamo fare?" Se ne conosco uno solo non scelgo. Allora noi ti offriamo dei giochi di gruppo alternativi, con delle caratteristiche sportive fisiche e di comportamento adatte all'età. E poi tu puoi scegliere, per cui nella colonia e allo stage si facevano altre proposte ai partecipanti. I partecipanti poi a loro volta li riportavano in colonia e in alternativa al gioco del calcio proponevano altri giochi. Altri giochi di tipo diverso, per esempio la teck, che è una (.) semplificazione del (.) mi pare del (.) del gioco (.) non del rugby, ma (.) delle 5 basi (.)

**I.:** del baseball.

**U.M.:** del baseball, ecco. Erano offerti in alternativa, così come la pallavolo, noi la proponevamo in formato semplificato in modo che potesse essere offerto e goduto anche dai bambini della colonia. Allora, qual è il concetto di fondo? Il concetto di fondo è permetterti di scegliere. Per scegliere devi avere conoscenza di una rosa di possibilità. La rosa di possibilità deve comprendere qualcosa che è adatto al tuo fisico e alle tue esigenze anche psicologiche, di desiderio di gruppo. Nello stesso tempo, nello stesso tempo si cercava di (.) ridurre la competizione e (.) e questo all'interno del Cemea è stato dibattuto, no? Per esempio: facciamo il vincitore o non facciamo il vincitore? C'è il bambino che vince sugli altri? C'è la squadra che vince? E c'è la squadra che perde? All'interno del Cemea questo è stato dibattuto come problema. E poi le varie persone hanno cercato di risolverlo. E importante da dire è che dopo l'esperienza di colonia, all'interno del Ceméa ritornavano le persone (.) riferivano e si discutevano sia le proposte che i risultati.<sup>108</sup>

Si cerca nel contempo di ridurre la dimensione competitiva, trasformandola in un confronto con se stessi teso al miglioramento delle proprie personali abilità, come nel caso qui riportato delle Olimpiadi:

**U.M.:** Per esempio, qualcuno ha (.) lanciato le olimpiadi in colonia, anche con il piacere delle divise, delle bandiere, delle premiazioni. Questa proposta è stata discussa e contestata, per cui nella sua evoluzione non c'è stato più il vincitore dell'olimpiade, ma c'è stato il gruppo che vinceva. E dopo, contestato anche il gruppo, c'è stato il piacere di giocare insieme, ecco. E si è lanciata anche la possibilità di far vivere ai bambini l'esperienza dell'"io vinco me stesso, non io vinco te". Per cui se io oggi salto un metro, domani salto un metro e 10, dopodomani salto un metro e 15. Se io oggi corro a questa velocità, eccetera. Cioè, questo per esprimere il tentativo, all'interno del Cemea, di (.) limitare gli aspetti negativi, anche nell'ambito sportivo e di incoraggiare certi comportamenti che (.) che noi crediamo migliori. Vale a dire il superamento di sé stessi, il lavorare in gruppo tenendo a bada la competizione, che contrappone uno all'altro. Ecco. Questo era un po' (.) era (.) io non so se riesco a spiegarmi, ma tutto il lavoro del Cemea, come lavoro di educatori, è stato quello di prendere la realtà, vedere che cosa poteva offrire per la crescita dell'individuo e che cosa invece rischiava di danneggiare.<sup>109</sup>

La riflessione sul campo, accuratamente descritta nei suoi passaggi problematici da Uberto Massone, costituisce uno dei *focus* sui quali si incentra l'elaborazione dei Ceméa.

A questo proposito, è importante ricordare il pensiero del già citato Cecrope Barilli (1913-1983), uno dei fondatori dei Ceméa italiani e presidente all'epoca delle delegazioni del Lazio e del Mezzogiorno.

---

<sup>108</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>109</sup> Intervista a Uberto Massone.

Come ricorda Veronica Riccardi, autrice di una recente ricerca effettuata su suoi testi inediti,<sup>110</sup> Barilli considera lo sport come strettamente connesso con la dimensione culturale: in quanto tale, esso deve aiutare l'essere umano nella sua globalità a esprimersi nel modo più completo possibile.

L'attività fisica, secondo questa importante figura dei Ceméa, condensa in sé dal punto di vista simbolico gli svariati aspetti della vita, quali la fatica, la sofferenza, la rabbia, la gioia, la soddisfazione, la felicità: come ricorda Riccardi, per Barilli tutta la cultura umana è infatti pervasa dallo spirito del gioco, attraverso il quale si esprime la partecipazione dell'essere umano al mondo, la sua ricerca di capire fino in fondo la propria natura.<sup>111</sup>

Elemento imprescindibile nell'attività sportiva è per Barilli il piacere che deriva dal gioco in sé: egli invita pertanto a coltivarlo nelle colonie attraverso attività motorie semplici, quali la corsa nei campi o giochi di gruppo, come ad esempio palla prigioniera.

Parte essenziale del gioco è il *fair-play*, aspetto che lo rende un'esperienza unica e lo trasforma in valore per la società, in quanto attività basata su regole condivise e sulla fiducia nell'avversario, anch'egli impegnato nel rispetto delle norme che sono alla base dell'attività sportiva.<sup>112</sup>

Una delle attività più significative di Montechiaro è il giornalino realizzato dai bambini, che costituisce un vero organo di raccordo della giovane comunità della colonia e di documentazione diretta di quanto accade:

**A.M.:** [...] noi avevamo (.) noi avevamo in colonia chi era adibito a fare il giornalino, io ho ancora dei giornalini della colonia, fatti dai bambini della colonia. Perciò avevi dei bambini ai quali veniva insegnato (.) a fare il giornalista. È chiaro che ci troverai degli articoli molto semplici, si sta parlando di bambini delle elementari, pertanto trovi un qualcosa che chiaramente è molto elementare, però, pensa, 1960 (.) Negli anni '60 i bambini facevano un giornalino in colonia. Oltre a fare l'articolo, oltre a fare l'articolo veniva anche ciclostilato e fatto dai bambini, seguito dai monitori [...]<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> RICCARDI, V. (2019). "Educazione sportiva ed educazione permanente nell'esperienza dei Ceméa: Cecrope Barilli e Ettore Gelpi", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19, 2, 350-363.

<sup>111</sup> *Ibidem.*

<sup>112</sup> *Ibidem.*

<sup>113</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

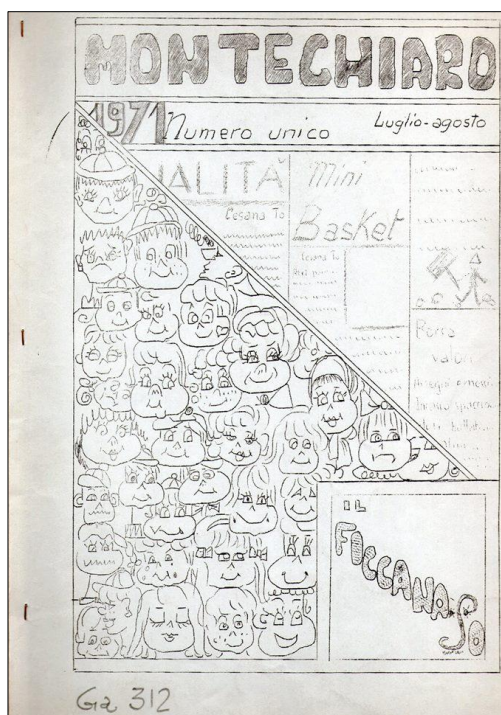


Figura 9: *Il ficcanaso*, giornalino di Montechiaro, copertina. Luglio-agosto 1971. Archivio privato Alessandro Metti.

Il giornalino, il cui nome è deciso ogni volta dai bambini presenti nel determinato turno di colonia, è realizzato da una vera redazione, suddivisa in quattro reparti, ciascuno dei quali è addetto ad una precisa fase del lavoro.

Ecco come la redazione di uno dei giornalini presenta la propria organizzazione:

Il giornalino da noi scritto tratta tutte le notizie riguardanti la Colonia. I bambini che sono addetti al giornalino sono divisi in 4 gruppi: un gruppo si occupa della stampa; uno della preparazione delle matrici; un altro della correzione delle bozze; ed infine l'ultimo che si occupa dell'impaginazione.

Nel giornalino si riassumono tutte le attività ed argomenti svolti durante questo turno di Colonia. Se questo giornalino verrà eseguito bene, noi abbiamo intenzione di mandarlo a tutte le altre Colonie sia dell'Italsider che di altre Società.<sup>114</sup>

La tipografia come pratica educativa si era sviluppata già a partire dagli anni Venti del Novecento, per opera di Célestin Freinet, nella scuola di Bar-sur-Loup, nelle Alpi Marittime: il maestro francese si era reso conto del magico potere che ha la stampa nel conferire alla parola del bambino una dignità, un prestigio e quasi un'eternità che affascina notevolmente i piccoli, stimolandoli, nella composizione del testo da stampare, a scegliere con maggiore cura le parole.<sup>115</sup>

<sup>114</sup> Giornalino di Montechiaro (primi anni Settanta).

<sup>115</sup> FREINET, E. (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: François Maspero. (Trad. it. *Nascita di una pedagogia popolare*, M. Cecchini transl., Roma: Editori Riuniti, 1975), pp. 59 e ss.

Quella della stampa è un'attività strettamente connessa alla produzione di testi liberi, intese come composizioni – precisa Freinet – che nascono esclusivamente nel momento in cui il bambino sente il desiderio di comunicare qualcosa del proprio vissuto.<sup>116</sup>

Questa tecnica si diffonde notevolmente a partire dalla fine degli anni Sessanta; si può citare ad esempio il caso dei giornalini *Insieme*, realizzati da Mario Lodi con frequenza quasi quotidiana con la sua quinta classe della scuola di Vho, in provincia di Cremona, nell'anno scolastico 1972/1973.

Come afferma il maestro nelle pagine di presentazione della raccolta pubblicata da Einaudi nel 1974, i giornalini costituiscono l'espressione «di una "teoria" che propone il vivere, il creare insieme, la costruzione faticosa della comunità scolastica sulla base di rapporti non autoritari, come condizioni essenziali per la formazione di individualità originali, creative, critiche e quindi libere in un contesto sociale» e rappresentano anche la «naturale e coerente espansione della vita della scuola nel microcosmo del paese e oltre [...]».<sup>117</sup>

Tra le attività espressive, a Montechiaro un ruolo importante è riservato alla drammatizzazione nelle sue varie forme: improvvisazione teatrale, spettacoli di burattini costruiti dai bambini, ombre cinesi:

**A.M.:** [...] avevamo anche altre attività che erano molto interessanti. Avevamo teatro (.) che ne so (.) avevamo le ombre cinesi, la sera dopo cena, o veniva fatta una cosa, o ne veniva fatta un'altra.<sup>118</sup>

**I.:** ma, ad esempio il teatro (.) scusa, era fatto dai bambini o c'erano delle persone che facevano lo spettacolo (.) degli adulti?

**A.M.:** no, no, no. Si sta parlando di bambini.

**I.:** ok.

**A.M.:** si sta parlando di bambini. Chiaramente, non era (.) non è (.) il bambino non faceva una commedia, non faceva una cosa (.) chiaramente si sta parlando di bambini, voglio dire, perciò piccole cose, però non era la serata (.) non c'avevi la televisione, la sera non c'era cartoni animati da guardare, era attività più o meno ludica ma era attività. Perciò, o facevi una cosa o ne facevi un'altra. Come ti ripeto, mi è venuto in mente ora, le ombre cinesi, che effettivamente sviluppano l'intelligenza del bambino, l'immaginazione, certe cose.<sup>119</sup>

Le attività di drammatizzazione permettono il libero sfogo della fantasia dei bambini: il ruolo dell'adulto è limitato a un'attività di supporto, ad esempio nel fornire i materiali; tutto il processo creativo è gestito dai bambini.

---

<sup>116</sup> FREINET, C. (2002). *La scuola del fare*. Parma: Edizioni Junior.

<sup>117</sup> LODI, M. (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi, p. v.

<sup>118</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

<sup>119</sup> Intervista ad Alessandro Metti.





Figura 10: spettacolo di ombre cinesi in colonia, primi anni Settanta.  
Archivio privato Giannina Pennacchia.

Il teatro è una delle attività più tipiche delle veglie, termine che nelle colonie Ceméa indica il tempo compreso tra la cena e il momento di andare a dormire; Lungi dall'essere un mero intervallo dedicato alla digestione prima di affidare il gruppo alla sorveglianza delle notturne, come accade ad esempio nelle colonie Fiat dell'epoca, le veglie costituiscono uno spazio privilegiato, oggetto di particolare cura da parte dell'équipe.

Con il procedere del turno, esse presentano un sempre maggiore coinvolgimento diretto dei bambini: si parte, i primi giorni, da attività di conoscenza che non sollecitano un'eccessiva esposizione, per giungere, gli ultimi giorni, quando ormai gli ospiti hanno familiarizzato con il contesto e con le persone, ad esperienze più impegnative dal punto di vista espressivo ed emotivo. Ciascuna veglia è costruita con attenzione, attraverso una precisa calibrazione dei ritmi: dopo aver raggiunto il culmine di intensità a metà serata, la veglia presenta un calando, al fine di creare un'atmosfera tranquilla, in grado di preparare i bambini al sonno notturno.

Le escursioni nel contesto naturale hanno un ruolo molto importante a Montechiaro: le “grandi gite” sono inserite in modo armonico nello sfondo integratore che caratterizza l'intera vacanza dei bambini. Accuratamente preparate sollecitando

l'immaginario degli ospiti e creando intorno ad esse una sorta di positiva «suspense» in un crescendo di attesa e curiosità, esse sono presentate come elemento culmine dell'avventura in colonia. Le gite sono progettate dall'équipe e commisurate all'età dei bambini; assai diverse da semplici “passeggiate”, sono percorsi che portano i partecipanti ad immergersi nell'ambiente di montagna, al quale vengono accostati con un atteggiamento di rispetto nei confronti la natura e della popolazione locale:

**A.M.:** [...] Tieni conto una cosa che mi sto ricordando adesso è che un direttore come Uberto Massone è uno di quelli che (.) noi facevamo le gite. Le gite (.) c'era le gite calcolate in base all'età dei bambini, chiaramente, no? Per esempio, andavamo al Lago dei sette colori o lago di Gignoux, che è un lago che è situato abbastanza distante, c'è il Lago Nero, se lo cerchi sulla cartina lo trovi, e (.) venivano fatte 'ste gite a piedi, i bambini venivano portati a piedi. Poi c'era una jeep con il custode della colonia, [...] e (.) lui veniva con la jeep e ci portava il mangiare. Un altro posto, andavamo al paese fantasma, che è a Autagne, nella cartina lo trovi si chiama Autagne.

**I.:** l'ho visto nel video, quello l'ho visto (.) siete andati a vederlo in un raduno

**A.M.:** esatto! Certo, siamo andati (.) quello è.... Poi (.) Uberto un anno ha portato i bambini in cima allo Chaberton. Tieni conto che sono 3.300 metri di altezza. Non è una collina dietro casa.

**I.:** certo!

**A.M.:** perciò, tieni conto che avevamo, che avevano (.) i monitori avevano una radio per stare in contatto con la colonia, perché se succedeva qualcosa doveva essere il bambino tutelato. Un'altra cosa che ti posso dire è che (.) mi raccontava Uberto Massone, che noi bambini venivamo (.) additati dalla popolazione perché noi non attraversavamo i campi (.) a distruggere magari (.) il prato di erba medica per le bestie. Noi passavamo nei viottoli. Passavamo nelle prode vicino ai fossi, per non distruggere il prodotto che era stato seminato. La gente ci additava per questo. Tieni conto che San Sicario, che è oggi come oggi rinomato e conosciuto da tutti (.) a quei tempi era un paesino con una strada sterrata, piena di fango, con strade, con casette di legno, di legno, va bene? Con la stalla e il fienile. La chiesetta che c'è ancora, quella è originale in quel modo, ma il resto intorno è cambiato, non era mica in quel modo, ragazzi, eh! Non era così, eh! Era una cosa molto diversa da oggi.<sup>120</sup>

A volte il gruppo dei bambini più grandi, che effettua per primo l'escursione, lascia lungo il percorso dei piccoli messaggi per i gruppi che seguiranno: si tratta di indicazioni spiritose o di suggerimenti tecnici relativi al percorso.<sup>121</sup>

Ecco un breve passo tratto da un articolo dell'*house organ Cornigliano notizie* dell'estate 1971:

Com'è organizzata una grande gita? Abbiamo posto questa domanda al Monitore Ferruccio, che così ci ha risposto: “Il luogo è stato scelto di comune accordo con un gruppo di ragazzi e ragazze che aveva fatto in precedenza una gita di esplorazione. Il punto da noi scelto è stato poi occupato da un gruppo di *Boy-scouts* e così ci siamo staccati leggermente dalla posizione originaria rimanendo però nella stessa zona. [...]”

<sup>120</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

<sup>121</sup> *Cornigliano notizie*, “Una «grande gita» a Montechiaro”. Pp. 13-17, Anno XII, n. 8-9, Agosto – Settembre 1971.

Dopo colazione, alcuni giovani, facenti parte del comitato redazionale del “giornale della colonia”, che si distinguevano dagli altri ragazzi per un particolare distintivo, si sono recati al campo scouts poco distante, per un servizio esterno. Il capo e i suoi “scouts”, sono stati molto gentili ed hanno dato loro tutte le informazioni richieste.<sup>122</sup>

#### 5.4.7 Le relazioni dei bambini con le famiglie

Come avviene nella maggior parte delle colonie dell'epoca, anche a Montechiaro i bambini mantengono i rapporti con la famiglia soprattutto attraverso le cartoline.

I contatti telefonici diretti tra i bambini e le famiglie non sono previsti, salvo casi eccezionali, in quanto - come ricorda Giannina Pennacchia nella testimonianza che si riporta di seguito - si ritiene che la conversazione coi genitori abbia nei bambini ospiti in colonia un effetto spesso destabilizzante, accentuando la nostalgia di casa.

Il divieto delle telefonate è chiarito nei suoi scopi in occasione dell'incontro tra l'équipe educativa e i genitori che precede l'avvio della vacanza e che ha la finalità di illustrare alle famiglie l'organizzazione della colonia e di presentare il progetto pedagogico; tale momento ha anche un effetto rassicurante sui genitori e li aiuta così a vivere con maggiore serenità la temporanea lontananza dai propri figli:

**G.P.:** [...] noi prima della colonia, per esempio con l'Italsider di Taranto siamo andati a Taranto, il direttore e tutto lo staff degli educatori, a fare un incontro con tutti i genitori. Quindi ci siamo ritrovati con tutti i genitori, a far vedere chi siamo, noi, io stavo con il gruppo dei bambini grandi, lei starà col gruppo dei bambini medi, ci sarà quella che sta coi bambini piccoli, c'è l'infermiera, c'è la notturna, e il direttore, abbiamo illustrato il progetto pedagogico che avremmo svolto con i bambini, chiedevamo di non ricevere nessuna telefonata, i genitori non dovevano telefonare ai bambini e dovevano parlare con noi. Quindi (.) avevano degli orari stabiliti, loro chiamavano e noi parlavamo.

**I.:** quindi in tutto il turno il bambino non parlava mai con i genitori?

**G.P.:** no, no, no, non parlava. Noi davamo la possibilità solo in casi eccezionali, proprio eccezionalissimi (.) questa soluzione qui a noi ha dato molti vantaggi, perché i bambini arrivavano, il primo e il secondo giorno piagnucolavano. (.) Abbiamo notato che quando facevamo parlare i bambini con i genitori, specie il primo giorno (.) naturalmente i bambini avevano un disorientamento totale perché si trovavano in una struttura enorme e con bambini che non conoscevano, con la mancanza dei genitori (.) e si mettevano a piangere [...]<sup>123</sup>

L'assenza di contatti telefonici con la famiglia è compensata dal fatto che i bambini in colonia ricevono un gran numero di cartoline e lettere, che spesso i genitori consegnano di nascosto direttamente agli educatori al momento della partenza; nel corso del turno,

---

<sup>122</sup> *Ibidem.*

<sup>123</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

l'équipe presta molta attenzione affinché ciascun bambino riceva costantemente corrispondenza:

**G.P.:** E allora per questo motivo (.) non abbiamo fatto telefonare i bambini, eravamo noi che dicevamo (.) "*scrivete cartoline, scrivete lettere*". Il bambino ogni giorno doveva ricevere una cartolina. Addirittura ce le davano prima ancora alla partenza. Alle volte io ho escogitato (.) ho fatto questo *escamotage*: mi davano 6, 7 cartoline. Facevamo l'accoglienza, quindi ogni bambino arrivava, trovava nella sua cameretta, sul comodino, un regalino, un oggettino, un regalino sul lettino. Il nome scritto con un pupazzetto, un cagnolino (.) e (.) poi trovava la cartolina della mamma o del papà, e (.) quindi avevano già un qualcosa di loro, di loro, per cui non c'era questo assillo di voler telefonare. La mattina dopo subito c'era l'altra cartolina [...]

Non emerge, a differenza di quanto accade nelle colonie Fiat, una particolare forma di controllo su quanto scritto dai bambini nelle cartoline:

**I.:** ecco, una domanda (.) che mi viene in mente sulla posta, perché altrimenti poi magari ci dimentichiamo. (.) Voi scrivevate quindi cartoline, letterine a casa?

**A.M.:** sì.

**I.:** ecco. (.) Le cartoline erano (.) illustrate, erano bianche (.) com'erano?

**A.M.:** allora, erano, erano cartoline illustrate della colonia. Oppure magari scrivevi la tua letterina, con su scritto "*caro babbo, cara mamma, mi trovo bene, mi trovo male, mangio bene, mangio male*" e via discorrendo.

**I.:** e che tu sappia c'era una (.) un controllo su quello che scrivevate (.) te lo chiedo perché in altre situazioni, di altre colonie (.)//

**A.M.:** no, non credo, non credo.

**I.:** cioè, se uno scriveva "*piango*"?

**A.M.:** ti posso dire (.) io ti dico la verità, l'ho anche scritto, però io credo che a casa mia sia arrivata, ma tieni conto anche che cioè (.) veniva redatto dall'Italsider un altro giornale, proprio dall'Italsider, informativo, perché l'Italsider mandava dei controlli periodici nelle sue colonie, dove andava a vedere se (.) com'erano tenuti i bambini, come mangiavano, la qualità del mangiare, come venivano tenuti, se puliti (.). [...] dicevo, scrivevamo 'ste lettere e le mandavamo a casa. Perciò io credo che non ci siano stati (.) dei controlli (.) perché poi, insomma, un bambino, penso possa scrivere anche ai genitori certe cose e (.) chiaramente il genitore capisce anche il perché, no?<sup>124</sup>

Le visite dei genitori non sono frequenti – anche a causa della distanza della colonia dal luogo di residenza dei genitori - e neppure auspiccate dall'organizzazione:

**A.M.:** un'altra cosa per esempio (.) in colonia preferivano che i genitori non visitassero i bambini. Perché, chiaramente, cosa succedeva: il bambino appena vedeva i genitori e la sera i genitori andavano via (.) eh (.) Era tanta la voglia poi dopo di tornare a casa che voleva andar via coi genitori. Perché loro preferivano, preferivano che non venissero. Io mi ricordo d'aver detto ai miei genitori di venire a trovarmi, e non sono mai venuti. Però, credimi, tutte le volte che da San Sicario tornavo in colonia, io volgevo lo sguardo al parcheggio, prima di tutto, per vedere se c'era la macchina. Anch'io aspettavo (.) Però mi ricordo benissimo che quei pochi genitori che son venuti in colonia a trovare i figli (.) è sempre stato un problema, perché chiaramente poi il bambino si mette a piangere,

---

<sup>124</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

insomma. I genitori sono i genitori. Bella quanto tu vuoi, però è sempre un bambino che ha 6, 7, 8 anni è sempre un bambino che chiaramente (.) mettila come ti pare.

**I.:** e c'erano dei bambini che andavano a casa, quindi, a metà turno, quando c'era la visita.

**A.M.:** potevano essere, che ne so, 2 o 3 bambini magari a turno, ora non me lo ricordo di preciso, però mi ricordo che piangevano perché volevano tornare a casa, ecco. Quello me lo ricordo, insomma. Io dei miei colleghi del mio paese non è mai successo perché non è mai venuto nessun genitore a trovarmi, però, però (.) insomma, anche perché sai, era un viaggio lungo, con dei costi, insomma non c'era da buttar via a quei tempi, ragazzi.<sup>125</sup>

#### 5.4.8 Le relazioni tra i generi

Nella colonia di Montechiaro rimane una suddivisione di fondo tra maschi e femmine per quanto riguarda gli aspetti della vita quotidiana; durante le attività non esistono invece barriere tra i generi: si tratta di un elemento che distingue le esperienze Ceméa da quelle delle colonie tradizionali dell'epoca, improntate a una rigida separazione:

**I.:** quindi (.) E nei gruppi eravate divisi maschi e femmine o eravate insieme?

**A.M.:** allora, io per quello che ricordo eravamo in un certo modo divisi, ma le attività le facevamo tutti insieme. Allora, chiaramente, torniamo alla mentalità di quei tempi. Alla mentalità di quei tempi, anche nella scuola normale di casa, i bambini erano divisi dalle femmine. C'erano i banchi delle femmine e i banchi dei bambini. Questa te la riporti automaticamente in colonia. Cioè, sei sempre disposto per stare diviso. Mi spiego? È chiaro che se la signorina ti diceva "*ragazzi! Mettiamoci per due che si va a fare una passeggiata*". Automaticamente ti mettevi accanto al tuo amico, era normale. Perciò, ecco, questo veniva fatto in questo modo, poi dopo certe attività, è chiaro, le facevamo insieme. Quando stavamo, che ne so, facevamo il gioco delle 5 pietre (.) o altri giochi, noi li facevamo tutti insieme.

**I.:** sì. Com'era il gioco delle 5 pietre?

**A.M.:** eh, eh, eh! ((sorride)) Il gioco delle 5 pietre. [...] Il gioco delle 5 pietre era era è fatto praticamente con (.) noi trovavamo dei sassi adeguati o anche dei noccioli di pesca, lo facevano, con i quali noi facevamo a gara. Praticamente tenevi più noccioli in mano, lo buttavi in aria, prima dovevi riprendere il nocciolo in terra e raccogliere anche quello che cadeva. Poi dopo (.) da un nocciolo a due, da due a tre, da tre a quattro (.) e automaticamente (.) è chiaro che perdeva quello che sbagliava per primo, cioè (.) poi c'erano (.) ecco un altro momento era il momento dei canti, perché noi facevamo anche il momento in cui cantavamo.<sup>126</sup>

Le ragioni alla base della tendenziale coeducazione dei generi sono spiegate da Uberto Massone: si tratta del desiderio di insegnare alle ragazze e ai ragazzi a vivere insieme, preparandoli a una vita adulta nella quale i generi convivono naturalmente:

**U.M.:** fin dove è stato possibile abbiamo lavorato con gruppi misti. Gruppi misti non vuol dire promiscuità ad ogni costo. Vale a dire che sia nei gruppi di piccoli, che per i gruppi di più grandi, compreso il campeggio, abbiamo cercato di favorire la compresenza di maschi e femmine. Con quale logica? Seguendo quale logica? I ragazzi devono imparare a vivere

<sup>125</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

<sup>126</sup> Intervista ad Alessandro Metti.

insieme anche sessualmente, anche la compresenza di maschi e di femmine per una crescita necessaria, perché poi via da noi vi troverete in promiscuità. Però abbiamo tenuto conto all'interno del Cemea come dibattito perché, ribadisco, all'interno del Cemea c'è sempre stato un dibattito, anche a livello nazionale. Vale a dire, il gruppo di Milano e il gruppo di Firenze e il gruppo di Roma in modi diversi hanno avuto sempre un interscambio. Un esempio: io, istruttore, allora ci si chiamava "istruttori", nel (.) Cemea di Milano sono stato mandato e invitato a partecipare come istruttore anche a degli stage fiorentini o a degli stage romani. Allora, cosa succedeva? Che il problema della compresenza maschi e femmine è stata vista nel modo che ci è (.) che ci è sembrato più opportuno. I più piccolini potevano vivere nel piccolo gruppo già insieme, i bambini e le bambine//

**L.:** dormendo, scusi, in stanze separate?

**U.M.:** i maschi vivevano, dormivano da una parte, in posti attigui, però, dopo il risveglio, le attività erano insieme.

#### 5.4.9 La colonia dal punto di vista dei monitori

Secondo gli accordi tra Italsider e Ceméa, la selezione del personale è effettuata dall'azienda committente, mentre la formazione è naturalmente curata dal Ceméa:

**L.:** una domanda. Che tipo di persone andavano agli stage Ceméa? [...] Lei, quando faceva l'istruttrice che tipo di figure aveva davanti?

**G.P.:** sì, la maggior parte (.) erano tutti insegnanti, perché le ditte, gli enti, richiedevano la formazione (.) Allora, gli enti commissionavano al Ceméa la formazione del personale, mentre il reclutamento delle persone lo facevano loro. Italsider reclutava 50 persone per le sue colonie e voleva insegnanti (.) insegnanti elementari oppure laureati, o col diploma di scuola media superiore.[...] <sup>127</sup>

Gli *stage*, come si è anticipato, sono aperti a figure dalla preparazione culturale più diversa, purché muniti di diploma - requisito probabilmente richiesto dall'Italsider in fase di selezione -: tale varietà di storie formative contribuisce a rendere l'équipe educativa quanto mai ricca e sfaccettata.

Ecco come Giovanni Olanda ricorda l'incontro con il Ceméa, avvenuto in occasione del suo primo *stage*:

**G.O.:** [...] ho avuto la maturità magistrale, poi (.) corso integrativo (.) - allora si chiamava corso integrativo - perché ero iscritto in medicina, e nel frattempo tramite un'amica ecco che ho conosciuto il Ceméa. E quindi ho iniziato con gli stage di base, fatti qui in Sardegna, per conto dell'Enel, Arca Enel, esattamente. L'Arca, quindi il dopolavoro, ecco, il dopolavoro dell'Enel. Non ricordo bene adesso se era '71 o '72 all'incirca; io sono del '51, quindi avevo 20- 21 anni, all'incirca. (.) Per me è stato un pochettino una curiosità, più che altro, perché, appunto, c'era questa amica "no, vai", lei aveva già fatto uno stage, di base, ha detto "vai!" eccetera eccetera, mi sono iscritto a questo stage di base e da lì è iniziata la conoscenza, anzi, l'amore, per il Ceméa. Proprio è stato per me una cosa (.) bellissima, capito? Quindi (.) Ho iniziato appunto a lavorare con Enel, qui in Sardegna. [...] Tutto ciò che ti posso dire è che ho iniziato coi miei dubbi, da sardo. Cioè, conoscere, prima. Allora gli stage erano (.) non ricordo se di 10 giorni o una cosa simile, duravano un po', un bel

<sup>127</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.

po', giustamente. Intorno alla quinta, sesta giornata mi sono svegliato. Mi avevano dato una parte in una (.) in una (.) dovevamo mettere su tutta una serie di di (.) aiutami tu (.) noi avevamo Ulisse, quindi il viaggio di Ulisse, un altro gruppo (.)

**I.:** delle drammatizzazioni?

**G.O.:** drammatizzazioni! Drammatizzazioni, perfetto, bravissimo ((sorridente)). Si vede che sei più giovane di me! Mi avevano dato da fare il Polifemo. Insomma, grazie a Polifemo io sono entrato al cento per cento nel Ceméa ((ride)). Perché da lì è scaturita tutta la mia forza, diciamo, per dire "ci sono! Ecco, sono dentro. Dentro il Ceméa!". Non sto qui a raccontarti come è avvenuto il tutto, però insomma, è stata una (.) la prima bellissima esperienza, da lì è iniziato il mio percorso.<sup>128</sup>

Per Giovanni Olanda il lavoro in colonia, oltre a costituire la prima esperienza lavorativa, rappresenta anche il momento dell'incontro con altre mentalità, con il mondo esterno alla Sardegna, sua regione di provenienza:

**G.O.:** Eravamo praticamente un bel po' di sardi, però un bel po' di pugliesi, un bel po' di veneti, milanesi, insomma, per noi è stato il primo inizio del Ceméa visto in un modo globale. Cioè, al di fuori della mia regione, della mia provincia, cioè cominciavo ad essere non più, ecco (.) un giovane (.) io ti parlo non tanto di educatore, parlo di giovane, ero giovanissimo, 22, 23 anni, cioè, al di fuori della provincia, quindi, ero un provincialotto, dopo ho cominciato a conoscere prima di tutto anche le esperienze, mentalità (.) uso il termine nostro, sardo, del "continentale". Quindi per me era (.) non solamente per me, anche per gli altri monitori sardi, un'esperienza (.) bellissima, almeno io l'ho presa così e anche altri. Da lì è iniziato il vero percorso, in salita ma nello stesso tempo (.) felice.<sup>129</sup>

Lo stage, ha avuto anche, per Giovanni, un importante ruolo nella conoscenza di sé e nella formazione del carattere:

**I.:** tornando allo stage, se dovessi dirmi qual è la cosa più importante che ti ha insegnato il primo stage del Cemea?

**G.O.:** di conoscere me stesso.

**I.:** di conoscere te stesso.

**G.O.:** la prima cosa. Cioè, ho scoperto, ho scoperto che praticamente Vanni Olanda non era un un elemento amorfo, capito?

**I.:** sì.

**G.O.:** cioè, secondo me in quel momento ero (.) così per (.) 20 anni, 21 anni, cioè amorfo, a parte la pallavolo, ma dal punto di vista di contatti, così, ero amorfo, non parlavo, non dicevo niente io. Nel gruppo non parlavo. Poi piano piano sono diventato un rompipalle, capito? È diverso. Chi aveva il ditino sempre alzato, per dire le sue? Vanni Olanda. Infatti, tutti quanti, puntualmente, dicevano: "Vanni, per favore, abbassa quel dito! - ((sorridente)) - Non abbiamo più voglia di ascoltarti" ((sorridente))<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> Intervista a Giovanni Olanda.

<sup>129</sup> Intervista a Giovanni Olanda.

<sup>130</sup> Intervista a Giovanni Olanda.

Per Giannina Pennacchia, che poi diverrà per molti anni a sua volta istruttrice negli *stage*, questi soggiorni formativi costituiscono l'occasione di sperimentare in concreto un nuovo modo di fare educazione, che rivoluziona anche il suo lavoro di insegnante:

**G.P.:** [...] Ho incontrato una collega [di scuola] la quale aveva già fatto uno stage Ceméa e ho visto che faceva tanti lavoretti, faceva burattini, canti, danze (.) e mi sono fatta dare l'indirizzo, ho telefonato, ho scritto a Milano e nel '78 sono andata a fare il mio primo stage di base a Milano.

Tornata dallo stage di base a me è sembrato come se mi avessero tolto due fette di prosciutto davanti agli occhi. Era quello il modo in cui io volevo insegnare a scuola, da noi si parlava, io parlo adesso di 42-43 anni fa, si parlava di scuole aperte, si parlava di collaborare, si parlava di lavorare in gruppo, ma queste idee, questi concetti li avevamo appresi soltanto dai libri, non si lavorava affatto in (.) in (.) scuole aperte, in collaborazione, anzi, (.) eravamo con la porta ben chiusa e se una collega faceva un canto, faceva un'attività, guai farlo sapere alla collega a fianco, c'era poca collaborazione, molta (.) avarizia culturale.<sup>131</sup>

Anche Uberto Massone afferma che l'incontro con il Ceméa esercita un'influenza decisiva nei confronti del suo modo di fare scuola:

**I.:** nella sua attività di insegnante, che cosa le era, le è stato più utile della sua esperienza nei Cemea e che cosa ha avuto difficoltà a portare?

**U.M.:** (...) come insegnante, come maestro, perché io sono stato solo maestro elementare, come maestro ho solo, ho solo preso. Il Cemea mi ha insegnato tutto. Cioè quel poco che sono riuscito a fare di buono è grazie al Cemea. Non solo. Cemea e (.) Movimento di Cooperazione Educativa, l'MCE, che è la forma italiana del Freinet, no? Questi sono stati i miei... i due ambienti che mi hanno formato come persona. Ma come persona, come uomo, oltre che come professionista, come insegnante. Ho preso (.) ho solo preso di buono. E (.) se ho continuato a lavorare con il Cemea, probabilmente è proprio perché l'esperienza fatta con il Cemea, con gli amici del Cemea, parlo di tutte e tre le delegazioni, perché ero in contatto con tutte e tre, mi hanno cresciuto come professionista, come maestro e come uomo. Cioè il rispetto della persona, il (.) gli stimoli che ricevi//

**U.M.:** la sensibilità all'altro. La possibilità di produrre in gruppo, cioè la possibilità di lavorare in gruppo, che poi non è così scontato, così facile dire "lavorare in gruppo". Lavorare in gruppo richiede (.) di accettarsi reciprocamente. Io rinuncio un po', tu rinunci un po', però insieme produciamo quello che da soli non riusciremmo a fare. [...] Ecco, per me è stato questo. Il Cemea è stata la crescita. [...]

**I.:** e invece nella scuola? (.) come dire (.) lei nel Cemea imparava (.) come dire (.) avrà imparato un approccio più rispettoso del bambino, magari più attento anche (.) all'espressività, attenendomi a quello che ha detto lei e sua moglie. C'erano delle cose che lei faceva fatica a portare dentro la scuola? Oppure è sempre riuscito a portare quello che aveva imparato al Cemea, nella scuola?

**U.M.:** io non mi sono mai trovato a far fatica a portare quello che ho imparato. Ho trovato semmai nei colleghi l'obiezione ma (.) non solo "*chi te lo fa fare?*", ma anche "*guarda che tu ci danneggi!*". Perché dovrebbe essere lo Stato a provvedere questi strumenti che tu porti personalmente nella scuola. Per esempio (.) portando (.) adesso non è Cemea, ma portando dal Freinet la tipografia nella classe, io di tasca mia ho comperato il materiale necessario. E allora l'obiezione dei colleghi è: "*va bene, è un ottimo strumento, ma non compete al singolo insegnante sobbarcarsi di questa spesa, dovrebbe essere lo Stato che, riconoscendo l'utilità di questo strumento, lo fornisce al maestro*". Oppure i colori per la

---

<sup>131</sup> Intervista a Giannina Pennacchia.



pittura oppure altro materiale per l'attività manuale. Ma dal Cemea non ho mai trovato niente che mi fosse impossibile portare a scuola. Naturalmente fra le tante cose sceglievo quelle che mi servivano per la scuola.<sup>132</sup>

Un elemento che distingue Montechiaro dalle colonie tradizionali dell'epoca non gestite dai Ceméa, è la presenza di personale educativo maschile:

**I.:** Ti volevo chiedere ancora alcune cose. Ecco. Non è una cosa comune che nelle colonie degli anni '70 ci fossero educatori maschi...

**G.O.:** sì, eravamo ben pochi, eravamo ben pochi.

**I.:** ecco. Quanti eravate, in proporzione alle educatrici?

**G.O.:** guarda, in genere, in genere c'erano un maschio almeno, il minimo, uno, due maschi, abbiamo lavorato uno – due maschi, ma raramente, per grande gruppo.

**I.:** e come eravate visti dalle (.) dalle (.) colleghe?

**G.O.:** benissimo.

**I.:** benissimo?

**G.O.:** eravamo gli unici galletti ((ride)). [...] maschi c'eravamo eccome ed è molto importante la figura del maschio, secondo me.<sup>133</sup>

Giovanni Olanda riferisce anche di una sperimentazione che ha vissuto in prima persona e che rende efficacemente l'idea del "coraggio" sperimentale che anima la colonia di Montechiaro:

**G.O.:** Addirittura, una volta mi hanno fatto fare l'esperienza (.) io ero contrario (.) ed eravamo (.) non ricordo se era gruppo C o gruppo D, non ricordo, l'esperienza (.) mi avevano dato un piccolo gruppo (.) femminile. È stata un'esperienza positiva ma nello stesso tempo (.) un po' pericolosa. Infatti ne parlavamo. Perché c'erano bambine che erano bambine, altre che erano già in crescita. E (.) quindi c'erano quelle che si facevano vedere in un certo modo, poi soprattutto quando si doveva fare la doccia. Io ho tagliato corto, chiamavo la collega, ho detto "No, per favore, allora non si parlava ancora di di (.) di abusi, eccetera eccetera. Io, guarda, personalmente qualcheduno mi ha detto "Sì, ci sono stati (.) dei (.) come droga (.)", io, guarda, personalmente in quegli anni lì non ho mai avute queste esperienze, mai. Sentite, addirittura, sentite dire, poi, è facile, poi dobbiamo anche sapere se è vero o non è vero. Ma neanche sentito dire, eravamo tutti puri ((sorridente)), diciamo così, candidi, candidi, capito? Quindi se c'era da fare qualcosa la facevamo tra maschietti e femminucce e basta. Parlo di adulti, naturalmente. Quello era inevitabile. Ci sono stati molti casi di giovani monitori maschi e femmine che poi hanno (.) sono andati anche durante la vita, capito?<sup>134</sup>

## 5.5 Conclusioni

L'approccio Ceméa, messo in luce dalle testimonianze dei protagonisti di Montechiaro, mostra un modo di fare educazione assai diverso da quello delle colonie tradizionali del periodo 1968-1990, ancora imbrigliate in procedure rigorose e in un'ottica tesa unicamente alla gestione dei bambini organizzati in gruppi rigidi e uniformi.

---

<sup>132</sup> Intervista a Uberto Massone.

<sup>133</sup> Intervista a Giovanni Olanda.

<sup>134</sup> Intervista a Giovanni Olanda.

Quella di Montechiaro è un'impostazione decisamente orientata al protagonismo del bambino e oggetto di una continua rielaborazione da parte del personale coinvolto.

Si tratta di un approccio che appare condiviso e cercato dalla stessa società committente, la quale, come si è visto, ha espressamente pensato a una colonia innovativa sin dalla fase di progettazione della struttura.

L'attenzione alla spontaneità del bambino, l'ascolto dei suoi desideri, il rispetto sincero della sua sensibilità, il carattere fluido delle aggregazioni, come emergono dall'esperienza di Montechiaro e, senza alcuna pretesa di generalizzazione *tout court*, dalle altre realtà Ceméa,<sup>135</sup> costituiscono una ricchezza in grado di offrire utili rimandi anche al fare scuola di oggi.

Quanto mai centrate, a questo proposito, sono le parole che Cecrope Barilli pronunciò nel suo intervento sulla "nuova professionalità del maestro", tenuto a Torino nel novembre 1984 in occasione del Convegno Nazionale organizzato dai Ceméa e dalla Federazione Nazionale degli Insegnanti sul tema dei nuovi programmi della scuola elementare:

I ragazzi con i quali ogni estate passiamo qualche settimana di vacanza, risultano - nelle migliaia di soggetti individuati ogni anno - poco assomiglianti allo scolaro quale appare nei nuovi programmi

[...]

Noi li conosciamo vivi, generosi e violenti, impauriti, amabili e insolenti, avidi di sapere e di fare, e così bisognosi di comunicare per davvero, d'essere capiti, di essere rispettati (parlo anche di rispetto dei ritmi biologici, che vengono contraddetti per tutto l'anno).

[...]

I ragazzi hanno bisogno di avere a che fare con persone autentiche. Con persone che trovano piacere a stare con loro, piacere nelle cose si fanno, nell'ascoltare ciò che essi dicono, nell'offrire un sostegno, sia esso tecnico o affettivo.

Persone pazienti e capaci di gioia. Capaci di stare veramente alla pari con i ragazzi perché fiduciosi in essi e nel proprio mestiere. Che sappiano valersi dell'autorità che in tal modo viene loro attribuita per metterla intelligentemente al servizio della crescita e dell'autonomia dei ragazzi. Capaci di organizzare e di condividere il peso dell'impresa, per la verità assai gravoso, con i propri compagni di lavoro.

Queste qualità non hanno a che fare con la vocazione. Nella gran parte dei giovani esiste la possibilità di una apertura perfino entusiasmante a quei modi di essere - più radicati, più significativi - in cui riconoscere la propria identità.

E' questo il risultato di un'opera di formazione a noi, per la verità, ben nota. Poiché i ragazzi sono gli stessi, vadano a scuola o vengano in colonia, noi vorremmo che gli insegnanti portassero con sé l'impronta di questa formazione. Non potrebbero esimersi,

---

<sup>135</sup> Una tra le altre rilevanti colonie a gestione Ceméa è quella della colonia Olivetti di Brusson (AO), ai quali tra l'altro collaborarono, con ruoli di responsabilità Giannina Pennacchia - che ne fu direttrice - e Uberto Massone.

allora, dal cercare i modi e le vie per segnare di essa la loro giornata di scuola. Per capire che si tratta dell'acquisizione di modi di essere, di porsi, di considerare.<sup>136</sup>

L'istituzione scolastica odierna, al di là delle dichiarazioni di principio, risulta infatti ancora limitata da numerosi vincoli, a partire da quelli di carattere architettonico, come le molte scuole progettate e realizzate ancor prima dell'epoca fascista, e da quelli di carattere normativo e organizzativo, come la rigida strutturazione in classi per età, elementi che rendono spesso complesso ragionare in un'ottica diversa. Tali condizionamenti, certo pesanti, non impediscono però agli insegnanti di essere coraggiosi e di impegnarsi nel trasformare radicalmente la scuola, conquistando progressivamente spazi ed elasticità pur all'interno delle strette maglie dell'organizzazione scolastica.

Un cambiamento che, come afferma Francesco De Bartolomeis, non va attuato avendo in mente un'idea di descolarizzazione, che rischia di concretizzarsi in «una sorta di fuga dalla scuola verso un esterno mal definito», ma allargando lo sguardo e prendendo come riferimento abitudini, stili relazionali e modalità di apprendimento più complessi di quelli oggi presenti anche nel più progredito ordinamento sistema scolastico.<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> BARILLI, C. (1984). «La nuova professionalità del maestro», relazione al Convegno Nazionale organizzato dai CEMEA e dalla FNISM sui nuovi programmi della scuola elementare. Torino, novembre 1984. Sito internet Ceméa Torino.

<sup>137</sup> DE BARTOLOMEIS, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Con prefazione di Enrico Bottero. Ariccia: Aracne, p. 37.

## Conclusioni

L'elemento di questo lungo percorso di ricerca che più rimarrà nella memoria di chi scrive sono sicuramente gli incontri con i testimoni in occasione delle interviste.

La loro preziosa voce, i loro sguardi, i loro gesti, hanno offerto un'immagine così viva e dettagliata di queste realtà che a volte è stato quasi come compiere un immaginario viaggio nel tempo; l'autore del presente lavoro, favorito anche dalla conoscenza di molti degli spazi oggetto delle narrazioni, è come se a volte abbia assistito a quanto accadeva nelle colonie: le lunghe file di bambini i primi giorni un po' intimoriti dall'imponente Torre marina, i bagni nel mare, il riposo all'ombra dei pini, i giochi nei prati e le serate di teatro e burattini a Montechiaro.

Ma, a parte questa forte e suggestiva dimensione evocativa, accostarsi a queste due esperienze, ognuna a suo modo importante e preziosa, si è rivelato ricco di insegnamenti per chi scrive: molte sono illustrate in questo lavoro, molte altre attendono ancora di essere scritte.

In sede di conclusioni, si proporranno al lettore alcune rapide riflessioni dal carattere molto generale: una prima parte riguarderà i due casi studiati, la seconda concernerà invece il mondo delle vacanze per minori in generale e la sua importanza per la ricerca storica e didattica di oggi.

Come si è visto, le colonie Fiat, almeno fino alla fine degli anni Settanta, appaiono piuttosto legate all'impostazione tradizionale: orientate a una gestione dei bambini su larga scala, da tenere sotto controllo in squadre numerose e prive di flessibilità, esse presentano una scarsa gamma di attività, che hanno generalmente al centro il bagno nel mare, rigorosamente collettivo, o la passeggiata in lunghe file ordinate.

Se il bambino, in questo modello, ha un ruolo evidentemente passivo e confuso nella moltitudine anonima dei pari, la figura adulta che lo assiste è parimenti priva di ogni possibilità di iniziativa; davvero, come dice Adriana Voglino nell'intervista, «c'era Torino che dirigeva il tutto»<sup>1</sup>: non solo le vigilatrici, ma neppure le direttrici, assidue custodi di quel regno di ordine, possono sentirsi libere di sperimentare qualche variazione procedurale che non sia decisa dalla sede centrale.

---

<sup>1</sup> Intervista ad Adriana Voglino.

A partire dalla fine degli anni Settanta, alcuni aspetti cambiano nelle colonie Fiat: da ciò che emerge dalle interviste, l'avvio della trasformazione è dovuta a una scelta "dall'alto": i vertici dell'azienda che cura le vacanze per i figli dei dipendenti del gruppo si rendono conto, guardando l'evoluzione che hanno subito altre realtà, che è ormai necessario cambiare.

Inizia così una rivoluzione che parte dalle attività: grazie al contributo di figure competenti cercate nel mondo dell'animazione e vicine all'educazione attiva,<sup>2</sup> le esperienze proposte in colonia divengono non solo più varie e specifiche, ma divengono anche l'oggetto di un'offerta progressivamente più individualizzata, sebbene spesso ancor lontana da una vera libera scelta da parte dei bambini.

Se in passato elemento di vanto per la colonia era l'abbondanza del cibo o l'aria buona, a partire dalla fine degli anni Settanta il ruolo centrale - anche dal punto di vista della comunicazione aziendale - è assunto dalle attività; anche i gruppi, eredi delle squadre, si fanno meno numerosi e più flessibili, per rispondere alle esigenze di organizzazione di grandi giochi e per adattarsi a proposte a carattere laboratoriale.

Uno degli aspetti più interessanti della ricerca sul caso Fiat è costituito però dal modo col quale i singoli testimoni parlano della loro esperienza: si tratta quasi sempre di un atteggiamento duplice. Dapprima chi racconta sottolinea in un certo senso la lontananza di quelle pratiche rispetto alla cultura pedagogica odierna, ponendo in evidenza anche la dimensione di sofferenza che tali prassi a volte determinano, come nel già citato passo dell'intervista a Rosalba Rizzola:

**R.R.:** [...] Capelli corti, e io questo purtroppo (.) ho questo ricordo anche che mia mamma mi aveva fatto tagliare i capelli che io avevo più lunghi, (.) ma corti, perché in (.) soggiorno non, non si entrava con i capelli lunghi<sup>3</sup>

La testimone giustifica però quella scelta che arriva dall'alto:

**R.R.:** ma questo lo capisco, per quelle necessità.<sup>4</sup>

I testimoni, con questa contestualizzazione, rivelano come, nel periodo in cui le colonie Fiat sono ancora legate a un modello tradizionale, il dato del benessere emotivo dei bambini abbia uno scarso rilievo se paragonato ad esempio alle esigenze igieniche.

---

<sup>2</sup> Si veda ad esempio la figura di Paolo Fiori.

<sup>3</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

<sup>4</sup> Intervista a Rosalba Rizzola.

Analogamente, anche i principi di gestione delle squadre sembrano godere di una prevalenza indiscussa rispetto, ad esempio, al piacere provato dai bambini nel potersi muovere in modo più libero, senza dovere necessariamente rispettare rigorosi ordini di fila o un silenzio pressoché totale nel corso delle salite e delle discese lungo la spirale della torre.

Le colonie Fiat, espressione di un'azienda alla quale è attribuito un ruolo analogo a quello dell'autorità dello Stato da parte dei dipendenti e dalla società del territorio, sono un esempio di come, ancora alla fine degli anni Settanta, pur dopo i venti di contestazione del Sessantotto, sopravviva una concezione fortemente rispettosa di un'idea di potere e di autorità legata al passato. Secondo quest'ottica, sembra quasi scontato che le esigenze dei più piccoli siano in qualche modo "trascurabili", in quanto a prevalere sono principi superiori.

Ma per quale ragione, a fine anni Settanta, anche nelle colonie Fiat si è innescata la citata trasformazione? La progressiva evoluzione di queste realtà, apparentemente statiche e fortemente conservatrici, è dovuta certamente al cambiamento, sia pure lento, in corso nella società italiana di quel periodo. La contestazione aveva acceso una scintilla, ma poi, come è noto, erano occorsi anni perché si producesse una trasformazione profonda nella cultura e nella società.

Un elemento che ha certo favorito il cambiamento nelle colonie Fiat è rappresentato però anche dalla diffusione dell'esperienza delle colonie Ceméa e di altre iniziative, quali ad esempio i parchi Robinson, introdotti dal Centro Relazioni Sociali della Olivetti e ben diffusi e conosciuti a Torino già a inizio anni Settanta;<sup>5</sup> i parchi Robinson, giova ricordarlo, sono aree di gioco prive delle caratteristiche attrezzature per attività di movimento predeterminate, quali scivoli e altalene, ma dotati di uno spazio con attrezzi e materiali utili ad attività creative, quali ad esempio la costruzione di capanne con l'assistenza di un "animatore-educatore".<sup>6</sup>

In ogni caso, nella Torino dei primi anni Settanta il dibattito sulle possibili alternative alle colonie tradizionali, come ad esempio i Ceméa o i Centri Rousseau, è ben presente anche in articoli di giornale, dove è presentata con cauta curiosità ma anche con alcune riserve in ordine ad un possibile «eccessivo permissivismo» o alla difficoltà di

---

<sup>5</sup> STAMPA SERA, "Dove faremo giocare i bambini della metropoli", Stampa sera, 28 maggio 1971, n. 120 p. 12.

<sup>6</sup> BENGTTSSON, A. (1972). *Adventure playgrounds*. London: Crosby Lockwood. (trad. it. Parchi gioco Robinson, Milano, Sperling & Kupfer, 1975).

coniugare, nelle colonie innovative, le esigenze della collettività con quelle dei singoli individui.<sup>7</sup>

Passando ora ad alcune rapide riflessioni conclusive sull'esperienza Ceméa di Montechiaro, essa si presenta paradossalmente meno "in movimento", rispetto a quella delle colonie Fiat; probabilmente, rifacendosi sin dall'inizio a principi pedagogici più avanzati, Ceméa non ha avuto bisogno di affrontare macroscopici cambiamenti.

I testimoni, pochi - lo si ribadisce - ma appassionati e abbondanti in informazioni e aneddoti, hanno ben delineato il carattere di quell'esperienza, ispirata ai principi dell'*éducation nouvelle*.

L'attività a Montechiaro non presenta quella precisione scientifica che scandisce il funzionamento delle colonie Fiat: non vi sono procedure rigide e i gruppi appaiono come aggregazioni flessibili, che si rimodulano di volta in volta in funzione delle attività, dei momenti della giornata e delle caratteristiche dei bambini. Ciò però non si riflette in una minore consapevolezza da parte del personale educativo: è esattamente l'opposto.

Una delle differenze più interessanti tra il modello tradizionale studiato nel caso Fiat e il modello della colonia Ceméa di Montechiaro è quello della continua discussione e riflessione critica che ha luogo in quest'ultima, ben diversa dall'adesione passiva a congegni già dati, propria della prima.

Si ricordano qui, a titolo di esempio, due passi già citati dell'intervista a Uberto Massone; il primo riguarda i dubbi emersi nell'équipe educativa in merito al carattere competitivo connesso a una proposta sportiva; tale passaggio rivela l'intenso scambio di riflessioni pedagogiche che, partendo dagli stimoli emersi nelle colonie di vacanza, si estendono a tutto il movimento Ceméa:

**U.M.:** si cercava di (.) ridurre la competizione e (.) e questo all'interno del Cemea è stato dibattuto, no? Per esempio: facciamo il vincitore o non facciamo il vincitore? C'è il bambino che vince sugli altri? C'è la squadra che vince? E c'è la squadra che perde? All'interno del Cemea questo è stato dibattuto come problema. E poi le varie persone hanno cercato di risolverlo. E importante da dire è che dopo l'esperienza di colonia, all'interno del Cemea ritornavano le persone (.) riferivano e si discutevano sia le proposte che i risultati.<sup>8</sup>

La seconda è invece rivelatrice della costante analisi critica che ha ad oggetto ogni aspetto della vita in colonia:

---

<sup>7</sup> RIBERO, A. (1974). «Mammismo e bimbi in colonia». *La Stampa*, 22 maggio 1974, n. 111, p. 9.

<sup>8</sup> Intervista a Uberto Massone.

U.M.: Il prendere dei problemi e tentare di risolverli. E dico "tentare" perché abbiamo avuto, nel corso degli anni, delle obiezioni. Ad esempio: perché (.) i bambini vengono in colonia e trovano il nome del grande gruppo già stabilito? Perché i bambini vengono in colonia e devono togliersi il proprio vestito e uniformarsi ingrigirsi, intrupparsi? Perché? Allora, c'erano delle (.) delle domande a cui rispondere. C'erano delle persone che condividevano, altre che non condividevano, che non sapevano il perché. Allora (.) all'interno (.) il problema del telefonare o non telefonare, perché (.) quanto siamo liberi (.) quanta libertà offriamo noi ai bambini e ai genitori quando diciamo "*non si telefona*"?<sup>9</sup>

Prendendo in considerazione ora aspetti più generali, lo studio dei due casi presentati e soprattutto l'ascolto dei testimoni ha evidenziato come le colonie di vacanza, sia le colonie Fiat, legate a una tradizione più autoritaria, sia le colonie Ceméa, di stampo più libertario, costituiscano per chi le ha vissute un passaggio significativo dell'esistenza.

Sia chi vi è stato da bambino, sia chi in colonia vi ha lavorato come educatore, conserva un ricordo assai intenso, positivo o negativo, di quell'esperienza.

Ciò perché la colonia, per il fatto di essere situata in un "altrove", nel tempo e nello spazio, costituisce in un certo senso un mondo sospeso, una parentesi densa di emozioni e di significati: in colonia si entra in uno spazio nuovo, del tutto diverso da quello abituale, con il quale, nel pur breve sviluppo di un turno, è necessario familiarizzare; nel corso della vacanza ci si trova in una collettività, nella quale si intrecciano nuove relazioni, che quasi sempre partono da zero e che, dopo essere divenute magari intense, vengono bruscamente interrotte dalla fine del soggiorno.

Nel contempo, in colonia ci si confronta anche con ciò che si è lasciato nella propria vita abituale, come affetti, attività, interessi: si tratta del positivo distanziamento connesso a ogni viaggio, che offre l'occasione di guardare alla propria vita da un nuovo punto di vista.

Come si è cercato di mostrare nella parte iniziale di questo contributo, soprattutto per quanto concerne il panorama italiano, le colonie di vacanza sono un settore dell'educazione extrascolastica ancora poco esplorato dalla storia della pedagogia; ciò, nonostante in queste realtà abbia transitato una parte non trascurabile delle generazioni degli ultimi 150 anni, contribuendo in un qualche modo alla loro educazione.

Accostarsi a questo oggetto da una prospettiva storica è indubbiamente utile ad arricchire il sapere storico-pedagogico; può però rivelarsi utile anche alla riflessione pedagogica e didattica attuale, soprattutto in virtù di quel ripensamento complessivo che ha interessato il pensiero didattico degli ultimi sessant'anni, sul piano dei significati e delle

---

<sup>9</sup> Intervista a Uberto Massone.



procedure operative, che ha fra l'altro determinato un allargamento del campo di questa disciplina agli ambiti dell'educazione informale.<sup>10</sup>

Come ricorda Franca Zuccoli,<sup>11</sup> attingere alle esperienze educative del passato non ha una mera funzione accessoria nell'elaborazione di nuove riflessioni: al contrario, ne costituisce un aspetto fondante. Divenire consapevoli di quanto ci ha preceduto può infatti aiutare a comprendere che le pratiche di oggi, anche quelle più in apparenza innovative, sono quasi sempre lo sviluppo di un percorso che affonda le radici nella storia della pedagogia. A tale proposito Pier Giuseppe Rossi invita alla cautela nel considerare ingenuamente "nuova" un'idea pedagogica o una pratica educativa:

un errore da evitare è relativo al termine «nuovo». Oggi spesso si definiscono «nuovi» concetti che sono presenti nella produzione scientifica fin dall'inizio del secolo scorso. La centralità dell'alunno, la circolarità teoria-prassi, il ruolo dell'esperienza, la caratteristica personale e costruttiva della conoscenza non sono novità dell'ultima ora, ma sono un patrimonio della cultura pedagogica da Dewey, o forse da Comenio, in poi.<sup>12</sup>

Le pratiche del passato racchiudono del resto un ricco patrimonio di modelli, di errori fecondi, di possibilità non esplorate, che possono costituire un bagaglio prezioso per chi si accinga oggi a ipotizzare nuovi percorsi.

L'esperienza della colonia, radicalmente "altra" rispetto all'abituale quotidianità del bambino, costituisce un ambito da interrogare e approfondire, per scorgere elementi di riflessione utili a una visione non autoreferenziale della scuola, istituzione così ancora legata a un'idea di apprendimento di tipo mediato: «la scuola rende formalizzata gran parte dell'esperienza di un bambino. Forse per ragioni di economia e di efficienza, la scuola ha deciso un insegnamento estraniato dal contesto realizzato attraverso strumenti che sono prevalentemente simbolici».<sup>13</sup>

Richiamandoci a quanto ricordato dal punto di vista storico in merito all'educazione *en plein air* (si veda il paragrafo 2.2.3), non va infine trascurato il valore che la colonia di vacanza - e, oggi, il soggiorno - offre come occasione per un positivo e reale contatto con la natura.

---

<sup>10</sup> CASTOLDI M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.

<sup>11</sup> ZUCCOLI, F. (2016). "L'azione didattica". In E. Nigris, L. A. Teruggi, F. Zuccoli (Eds.), *Didattica generale*, Milano-Torino: Pearson Italia.

<sup>12</sup> ROSSI, P.G. (2011). *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli, p. 11.

<sup>13</sup> OLSON D.R. (1979). "Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media" in D. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*. Raccolta di saggi a cura di C. Pontecorvo. Torino: Loescher. (L. Salvadori, Trans.). (Edizione originale pubblicata 1974 con il titolo "Learning through Experience and Learning through Media." In Olson, D.R., a cura, *Media and Symbols. The Form of Expression, Communication and Education*. Chicago: University of Chicago Press), p. 105.

Come sottolineano Garst, Browne e Bialeschki,<sup>14</sup> il soggiorno di vacanza costituisce per i bambini un'importante occasione di trovarsi lontano da casa e immersi in un contesto naturale a compiere attività caratterizzate da una durata, un'intensità e un'ampiezza capace di influenzare in modo significativo il loro sviluppo.

In ambito anglosassone è molto vivo l'interesse per il contributo che l'esperienza vissuta in un *summer camp* può dare ai ragazzi in termini di capacità trasferibili ad altri contesti, soprattutto per quanto concerne le competenze relazionali ed emotive.<sup>15</sup>

In merito alla specifica dimensione dell'educazione all'aria aperta, oggi la letteratura evidenzia sempre più l'importanza del contatto dei bambini con l'ambiente,<sup>16</sup> giungendo a considerare, con Howard Gardner, l'esistenza di un'*intelligenza naturalistica* come capacità di riconoscere gli elementi naturali quali piante, animali, nuvole o rocce.<sup>17</sup>

Richard Louv ricorda infine come la mente umana si sia strutturata attraverso una millenaria familiarità con mondi agricoli e naturali e come, pertanto, il cervello di alcuni individui particolarmente fragili, spesso bambini, abbia difficoltà ad adattarsi agli stimoli e ai ritmi frenetici di oggi, frutto di un mutamento troppo repentino rispetto al passato; l'autore statunitense giunge ad ipotizzare l'esistenza di un vero e proprio *deficit di natura*, derivante da una profonda carenza, che egli definisce «alienazione dalla natura»: tale privazione sarebbe in qualche modo responsabile di una maggiore incidenza del disturbo da deficit di attenzione e iperattività e di altre situazioni di disagio: «Negli angoli più poveri di natura possiamo notare l'aumento dei casi di "autismo culturale":[...] sensi indeboliti e un'impressione di isolamento e limitazione».<sup>18</sup>

Secondo Louv il contatto con la natura può pertanto costituire una vera terapia, utile a tranquillizzare l'animo dei bambini, ricostituendo il loro equilibrio; del resto, come afferma Guerra, il mondo naturale offre al bambino l'opportunità di un'esperienza primaria e globale, che ingaggia tutti i sensi e porta ad una conoscenza non frammentata, assai diversa dall'approccio delle singole discipline.<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup> GARST, B. A., BROWNE, L., BIALESCHKI, M. D. (2011). "Youth development and the camp experience". In *New Directions for Student Leadership*, 130, pp. 73-87. Doi: 10.1002/yd.398.

<sup>15</sup> WILSON, C., AKIVA, T., SIBTHORP, J., BROWNE, L.P. (2019). "Fostering distinct and transferable learning via summer camp". In *Children and Youth Services Review*, 98.

<sup>16</sup> ROSENOW, N., BAILIE, P. (2014). "Greening Early Childhood Education". *Children, Youth and Environments*, 24, (2), pp. 1-9.

<sup>17</sup> GARDNER, H.E. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

<sup>18</sup> LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods*. (trad. it. *L'ultimo bambino dei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*, S. Beltrame, A. Zucchetti, trans, Rizzoli, Milano, 2005), p. 63.

<sup>19</sup> Guerra, M., a cura di, (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.



## Bibliografia e fonti

### Storia e storiografia

- Aguilar, John L.** (1981). "Insider research: An ethnography of a debate", pp. 15-26. In Messerschmidt, Donald A., a cura di, *Anthropologists at Home in North America*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Agresta, Salvatore.** (2011). "Don Milani nel dibattito pedagogico degli anni '60", pp. 8-12. In De Salvo D., a cura di. *L'eredità pedagogica di don Milani*. Quaderni di intercultura, anno III. DOI 10.3271/A21.
- Ariès, Philippe.** (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. (trad. it. Padri e figli nell'Europa medievale e moderna, M. Garin transl., Laterza, Roma-Bari, 2006).
- Baccelli, Guido.** (1894). *Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari (R.D. 29 novembre 1894, n.525). Relazione al Re.* <http://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2015/11/04-Programmi-1894.pdf>
- Barnes, David S.** (1995). *The making of a social disease. Tuberculosis in nineteenth-century in France*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.
- Balestrini Nanni, Moroni Primo.** (2017). *L'orda d'oro 1968 – 1977. La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*. Milano: Feltrinelli.
- Bann, Stephen.** (1998). "Face-to-face with history", *New Literary History*, XXIX, 235-246.
- Beecher, Jonathan.** (1986). *Charles Fourier. The visionary and his World*. Berkeley - Los Angeles - London: University of California Press.
- Bell, Judith.** (2005). *Doing your research project*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Bloch, Marc.** (1924). *Les rois thaumaturges. Etude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*. Strasbourg: Librairie Istra; Humphrey Milford. (trad. it. I re taumaturghi, S. Lega transl., Einaudi, Torino, 1989).
- Bourillon, Florence.** (2011). "La détestation de la ville ou la construction du discours urbaphobe au XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle". *Actes des 22<sup>èmes</sup> Journées Scientifiques de l'Environnement - Reconquête des environnements urbains: les défis du 21ème siècle*, Février 2011, Créteil, HAL, France.
- Braudel, Fernand.** (1997). *Histoire, mesure du monde*, (trad. it., 1998, Storia misura del mondo, Il Mulino, Bologna, 1998).
- (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion. (trad. it. Scritti sulla storia, A. Salsano transl., RCS Libri, Milano, 2001).

- (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin. (trad. it. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino, 1991).

**Brilli, Attilio.** (1995). *Quando viaggiare era un'arte. Il romanzo del Grand Tour*. Bologna: Il Mulino.

**Burke, Peter.** (2001). *Eyewitnessing: the uses of images as historical evidence*. (trad. it. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma: Carocci, 2008).

- (1990). *The French Historical Revolution. The "Annales" School, 1929-1989*. Cambridge : Polity Press & Basil Blackwell Ltd. (Trad. it. *Una rivoluzione storiografica*, G. Ferrara degli Uberti transl, Laterza, Roma-Bari, 1997).

**Casellato, Alessandro.** (2014). "L'orecchio e l'occhio: storia orale e microstoria", *Italia Contemporanea*, 275, 250-278.

**Causarano, Pietro, Falossi, Luigi, Giovannini Paolo**, a cura, (2008). *Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali: il Novecento italiano*. Roma: Ediesse.

**Chavez, Christina.** (2008). "Conceptualizing from the Inside: Advantages, Complications, and Demands on Insider Positionality." *The Qualitative Report*, 13(3), 474-494.  
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss3/9>  
Ultimo accesso 21 settembre 2019.

**Contini, Giovanni, Martini Alfredo.** (1993). *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

**Corbellini, Gilberto.** (2013). In Fanti, Simone, "Il mal sottile, figlio della rivoluzione industriale." In *Corriere della sera*, 7 dicembre 2013.  
<https://www.corriere.it/cultura/eventi/2013/scala/notizie/mal-sottile-figlio-rivoluzione-industriale-b7ecfe24-5e86-11e3-ae7-1683485977a2.shtml>  
Ultimo accesso 2 aprile 2019.

**Corbin Alain, Guerrand Roger-Henri, Hall Catherine, Hunt Lynn, Martin-Fugier Anne, Pierrot Michelle.** (1986). *Histoire de la vie privée. IV. De la Révolution à la Grande Guerre*. (trad. it. *La vita privata. L'Ottocento*. F. Cataldi Villari, M. Garin, S. Neri, F. Salvatorelli Transl., Bari, Laterza, 1988).

**Cornacchia, Matteo.** (2018). "Il Sessantotto nella pedagogia di Ivan Illich: come leggere in chiave contemporanea la «descolarizzazione della società»", Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S., a cura, (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68* (A. M. Gómez Sánchez Ed. care). Salamanca: FahrenHouse.  
<https://arts.units.it/retrieve/handle/11368/2930048/240455/Ivan%20Illich%20Valencia.pdf>  
Ultimo accesso: 12 agosto 2019.

**Dell'Agnes, Elena.** (2018). *Bon voyage. Per una geografia critica del turismo*. Torino: UTET Università.

**Descamps, Florence.** (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris: Institut de la gestion publique et du développement économique.  
doi:10.4000/books.igpde.104.  
Ultimo accesso 21 ottobre 2019.

- Evans, George Ewart.** (1975). *The Days That We Have Seen*. London: Faber and Faber. (trad. it. "da I giorni che abbiamo visto, di George Ewart Evans", pp. 3-28, L. Passerini e P. Zumaglino transl., in Passerini, L., a cura di, (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ferrarotti, Franco.** (1981). *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Guerrand, Roger-Henri** (1986). "Spazi privati", pp. 275-280. In Corbin A., Guerrand R.-H., Hall C., Hunt L., Martin-Fugier A., Pierrot M. *Histoire de la vie privée. IV. De la Révolution à la Grande Guerre*. (trad. it. La vita privata. L'Ottocento. F. Cataldi Villari, M. Garin, S. Neri, F. Salvatorelli Transl., Bari, Laterza, 1988).
- Direzione generale della statistica.** (1886). *Risultati dell'inchiesta sulle condizioni igieniche e sanitarie nei comuni del Regno. Relazione generale*. Roma: Tipografia in San Michele di Reggiani e soci.  
[https://archive.org/details/b28125812\\_0002/page/n5](https://archive.org/details/b28125812_0002/page/n5)  
 Ultimo accesso 4 aprile 2019.
- Encyclopédie Larousse en ligne**, voce "Convention Nationale".  
[https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Convention\\_nationale/114563](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Convention_nationale/114563)  
 Ultimo accesso 19 aprile 2019.
- Gibelli, Antonio.** (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Jorio, Ettore.** (2006). *Diritto sanitario*. Milano: Giuffrè.
- Journal des débats politiques et littéraires.** *France. Paris, 7 décembre*. (8 dicembre 1831).
- Ginzburg, Carlo.** (2015). *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*. Milano: Feltrinelli.
- (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino: Einaudi.
- Greene, Melanie J.** (2014). "On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research". *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss29/3>.
- Grele, Ronald.** (2007). "Introduzione", in Portelli, A. (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli Editore.
- Gros, Guillaume.** (2010). "Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance" in *Histoire de l'éducation*, 125, 49-72.  
<http://histoire-education.revues.org/index2109.html>.  
 Ultimo accesso: 21 ottobre 2019.
- Le Goff, Jacques.** (1979). "La nouvelle histoire". In Le Goff, J., a cura, (1979). *La nouvelle histoire*. (Trad. it. La nuova storia, T. Capra transl., Mondadori, Milano, 1980).
- Martin-Fugier, Anne,** (1986). "I riti nella vita privata della borghesia", pp. 149-209. In Corbin A., Guerrand R.-H., Hall C., Hunt L., Martin-Fugier A., Pierrot M. *Histoire de la vie privée. IV. De la Révolution à la Grande Guerre*. (trad. it. La vita privata. L'Ottocento. F. Cataldi Villari, M. Garin, S. Neri, F. Salvatorelli Transl., Bari, Laterza, 1988).

- Martini, Alfredo.** (1977). “L’uso delle fonti orali negli studi antropologici e nella storiografia contemporanea”. Estratto da *Il Mulino* n. 249 – gennaio – febbraio 1977. Bologna: Società Editrice il Mulino.
- Merriam Sharan B., Johnson-Bailey Juanita, Lee Ming-Yeh, Kee Youngwha, Ntseane Gabo, Muhamad Mazanah.** (2001). “Power and Positionality: Negotiating Insider/Outsider Status Within and Across Cultures”. *International Journal of Lifelong Education*, 20:5, 405-416.  
<https://doi.org/10.1080/02601370120490>  
 Ultimo accesso : 21 settembre 2019.
- Merrill Barbara, West Linden.** (2012). *Using Biographical Methods in Social Research*, (trad. it. Metodi biografici di ricerca sociale, A. Galimberti transl., Milano, Apogeo).
- Michelet, Jules.** (1831). *Histoire romaine. Première partie. République. Tome premier.* Paris : Librairie Classique de L. Hachette. Imprimerie du Ducassois.
- (1847). *Histoire de la Révolution Française, Tome 2*, Paris: Chamerot. Bibliothèque nationale de France.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb30943230z>  
 Ultimo accesso: 29 settembre 2019.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio.** (1886). *Annali dell’industria e del commercio. 1886. Legislazione sul lavoro dei fanciulli.* Roma: Tipografia Eredi Botta.
- Naples, Nancy A.** (2003). *Feminism and Method: Ethnography, Discourse Analysis, and Activist Research.* New York - London: Routledge.
- Ong, Walter J.** (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* (trad. it. Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola, A. Calanchi transl., Bologna, Il Mulino, 1986).
- Passerini, Luisa,** a cura di, (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne.* Torino: Rosenberg & Sellier.
- (1988). *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria.* Firenze: La Nuova Italia.
- Phlipponeau, Michel.** (1952), “Les caractères originaux de la vie rurale de banlieue”, *Annales de Géographie*, LXI, 325.
- Pombeni, Paolo.** (2018). *Che cosa resta del '68.* Bologna: Il Mulino.
- Portelli, Alessandro.** (1983). “Guardare le figure, ovvero vissero felici e contenti”, pp. 15-32. In Loffredo, I., a cura di, *Racconto: tra oralità e scrittura.* Milano: Emme Edizioni.
- (1997). *The Battle of Valle Giulia: Oral History and the Art of Dialogue.* Madison: The University of Wisconsin Press.
- (1999). *L’ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria.* Roma: Donzelli Editore.
- (2007). *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo.* Roma: Donzelli Editore.

- Revelli, Nuto.** (1997). *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina. La pianura. La collina. La montagna. Le Langhe.* Torino: Einaudi.
- Rocca, Giuseppe.** (2013) *Dal prototurismo al turismo globale. Momenti, percorsi di ricerca, casi di studio.* Torino: G. Giappicchelli Editore.
- Romanelli, Raffaele.** (2011). *Ottocento. Lezioni di storia contemporanea.* Bologna: Il Mulino.
- Sabbatani, Sergio.** (2005). “La tubercolosi tra ottocento e novecento. Aspetti epidemiologici e ruolo del risanamento urbano nella prevenzione della tubercolosi a Bologna”, *Le infezioni in medicina*, 1, 48-56.
- Sabbatucci, Giovanni e Vidotto, Vittorio.** (2002). *Storia contemporanea. L'Ottocento.* Roma-Bari: Laterza.
- Thompson, Paul.** (1978). “Problemi di metodo nella storia orale”, pp. 31-68. In Passerini, L., a cura di, *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne.* Torino: Rosenberg & Sellier.
- (2000). *The voice of the Past. Oral history.* Oxford: Oxford University Press.
- Tolomelli, Marica.** (2008). *Il Sessantotto. Una breve storia.* Roma: Carocci.
- Tomasello, Federico.** (2016). “L’“invenzione” della classe operaia come formazione discorsiva e la genesi del metodo empirico delle scienze sociali in Francia (1830-48).” *Scienza & Politica*, XXVIII, 55, 153-176.
- Viola, Paolo.** (2000). *Storia moderna e contemporanea: Vol. 3. L'Ottocento.* Torino: Einaudi.

## Sitografia

### **Amis de la Nature**

<https://www.nf-int.org/fr/qui-nous-sommes/mission>

Ultimo accesso 25 ottobre 2019.

### **Istituto Ernesto De Martino**

<https://www.iedm.it/>

Ultimo accesso 23 settembre 2019.

## Storia della pedagogia e pedagogia

**Agamben, Giorgio.** (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

**Antonelli, Quinto, Becchi, Egle.** (1995). “Nota introduttiva”, pp. v-xvi. In Antonelli, Q. e Becchi, E., a cura, *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza.

**Bacon, Francis.** (1597). *Essays, Essay XVIII. Of Travel.* In Whately, Richard. (1856). *Bacon's Essays with Annotations.* London: John W. Parker and son.  
<https://ia800201.us.archive.org/33/items/a545656200whatuoft/a545656200whatuoft.pdf>  
Ultimo accesso 21 ottobre 2019.



- Barone, Pierangelo.** (2009). "Il corpo come «quartiere di forza della verità»", pp. 133-173. In Cappa F., a cura, *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi, Egle.** (1987). "Introduzione", pp. 1-30. In Becchi, E., a cura, *Storia dell'educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- (1996). "L'Ottocento", pp. 132-206. In Becchi, E., Julia, D., a cura, *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- (1996). "Il nostro secolo", pp. 332-407. In Becchi, E., Julia, D., a cura, *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bengtsson, Arvid.** (1972). *Adventure playgrounds*. London: Crosby Lockwood. (trad. it. Parchi gioco Robinson, Milano, Sperling & Kupfer, 1975).
- Borghi, Lamberto.** (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, Jerome.** (1977). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Cambi, Franco, Ulivieri Simonetta.** (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia Liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, Franco.** (2011). "Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia", *Studi sulla formazione*, 149-171.
- Cantatore, Lorenzo.** (2019). "Storia dell'educazione come storia di luoghi", *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 10-12.
- Cappa, Francesco.** (2009). "Eterocronia. Un'interpretazione foucaultiana della temporalità formativa", pp. 77-129. In Cappa F., a cura, *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, Mario.** (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Cesareo, Vincenzo.** (1976). *Sociologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chassagne, Serge.** (1996). "Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX", pp. 207-249. In Becchi, E., Julia, D., a cura, *Storia dell'infanzia. Vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Châtelet, Anne-Marie.** (2008). "A breath of fresh air. Open-air schools in Europe", pp. 107-127. In Gutman, Martha, De Coninck-Smith, Ning, *Designing modern childhoods. History, space, and the material culture of children*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.
- Châtelet, Anne-Marie, Lerch, Dominique, Luc Jean-Noël,** a cura, (2003), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx<sup>e</sup> siècle* (pp. 21-36). Paris: Éditions Recherches.
- Chiosso, Giorgio.** (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Comenio, Giovanni Amos (Komensky, Jan Amos).** (1657). *Didactica magna*. (trad. it. Grande didattica, Biggio A., a cura, La Nuova Italia, Firenze, 1993).

- D'Ascenzo, Mirella.** (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- De Bartolomeis, Francesco.** (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- (1976). *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*. Torino: Loescher.
  - (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Con prefazione di Enrico Bottero. Ariccia: Aracne.
- Debè, Anna, Polenghi, Simonetta,** (2017). "La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato". *Pedagogia e vita*, 3, 179-190.
- Demolins, Edmond.** (1906). "L'école des Roches." *The Elementary School Teacher*, 6, 227-240.  
<http://www.jstor.org/stable/992666>  
 Ultimo accesso 16 dicembre 2016.
- Dewey, John.** (1899). *The School and Society*. (trad. it. Scuola e società, Firenze, La Nuova Italia, 1953).
- Duval, Natalie.** (2002). "L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle", *Histoire, économie et société*, 21, 1, 71-86.  
[http://www.persee.fr/doc/hes\\_0752-5702\\_2002\\_num\\_21\\_1\\_2265](http://www.persee.fr/doc/hes_0752-5702_2002_num_21_1_2265)  
 Ultimo accesso 27 dicembre 2016.
- Elia, Giuseppe.** (2019). "Spazi e luoghi educativi. Prospettive di ricerca pedagogica". *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 8-10.
- Eynard, Roberto,** a cura, (2002). *La scuola del fare. Célestin Freinet*. Azzano San Paolo: Junior.
- Foisil, Madeleine.** (1987). "La première éducation du prince d'après le Journal de Jean Héroard", *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen-Age, Temps modernes*, tome 99, n. 1, 303-335.
- Formenti, Laura.** (2012). "Prefazione". In Merrill B., West L., *Using Biographical Methods in Social Research*, (trad. it. Metodi biografici di ricerca sociale, A. Galimberti transl., Milano, Apogeo).
- Foucault, Michel** (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. (trad. It. Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico. Alessandro Fontana transl., Torino, Einaudi, 1998).
- (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (trad. it. Sorvegliare e punire, A. Tarchetti Trans., Torino, Einaudi, 2013).
  - (1977). *Dits et écrits*, vol. III, pp. 299-300, citato in Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
  - (1988). "Histoire de la médicalisation". *Hermès, La Revue*, 2, n. 2, 11-29.
- Freinet, Celestin.** (2002). *La scuola del fare*. Parma: Edizioni Junior.
- Freinet, Elise.** (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: François Maspero. (Trad. it. Nascita di una pedagogia popolare, M. Cecchini transl., Roma: Editori Riuniti, 1975).

- Fröbel, Friedrich.** (1826) *Die Menschenerziehung*, (trad. it. L'educazione dell'uomo e altri scritti, La Nuova Italia, Firenze, 1960).
- Gardner, H.E.** (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Garst, B. A., Browne, L., Bialeschki, M. D.** (2011). "Youth development and the camp experience", *New Directions for Student Leadership*, 130, 73-87.  
Doi: 10.1002/yd.398.
- Gramsci, Antonio.** (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guerra, Monica,** a cura di, (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Héroard, Jean.** (1868). *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*. Paris: Firmin Didot frères et cie. <https://archive.org/details/journaldejeanh02hruoft>.  
Ultimo accesso 10 aprile 2019.
- Hessen, Sergej.** (1923). *Filosofische Zàklady Pedagogikv.* (trad. it. *Fondamenti filosofici della pedagogia*. Armando, Roma, 1961).
- Illich, Ivan.** (1970). *Deschooling society*. (trad. it. *Descolarizzare la società*, E. Capriolo transl., Mondadori, Milano, 1975).
- Iori, Vanna.** (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- (2012). "I giovani e lo spazio". In Chionna A., Elia G., Santelli L., a cura, *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.
- Itard, Jean Marc Gaspard.** (1801). *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* (trad. it. *Il ragazzo selvaggio*, G. Mariotti Trans., Milano, SE, 2003).
- (1806). *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron* (trad. it. *Il ragazzo selvaggio*, G. Mariotti Trans., Milano, SE, 2003).
- Lingiardi, Vittorio.** (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lodi, Mario.** (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Louv, Richard.** (2005). *Last Child in the Woods*. (trad. it. *L'ultimo bambino dei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*, S. Beltrame, A. Zucchetti, trans, Rizzoli, Milano, 2005).
- Margiotta, Umberto.** (2014). "La pedagogia critica e i suoi nemici", *Formazione & Insegnamento*, XII, 4, 15-38. Doi: [107346/-fei-XII-04-14\\_02](https://doi.org/10.1017/fei-XII-04-14_02)
- Mariani, Alessandro.** (2001). "Il corpo «disciplinato» nell'educazione moderna", *Studium educationis*, 2, 364-374.

- (2004). "Il dispositivo del corpo: declinazioni storico-educative", *Studi sulla formazione*, 1, 154-166.

**Marzario, Margherita.** (2014). *Rileggendo la Carta dei diritti del fanciullo al gioco e al lavoro*. <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=41977&>  
Ultimo accesso 16 ottobre 2019.

**Massa, Riccardo.** (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.

- (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.

**Montessori, Maria** (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

**Olson, D.R.** (1979). "Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media" in D. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*. Raccolta di saggi a cura di C. Pontecorvo. Torino: Loescher. (L. Salvadori, Trans.). (Edizione originale pubblicata 1974 con il titolo "Learning through Experience and Learning through Media." In Olson, D.R., a cura, *Media and Symbols. The Form of Expression, Communication and Education*. Chicago: University of Chicago Press).

**Palmieri, Cristina.** (2008). "La relazione: tra cura e rappresentazioni sociali". In Palmieri, C. e Prada, G., *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.

**Pancera, Carlo.** (2006). "Figlie del Settecento", pp. 189-213. In Ulivieri, S., a cura, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

**Pestalozzi, Johann Heinrich.** (1970). *Scritti pedagogici*. In Becchi, E., a cura. Torino: Utet.

**Pironi, Tiziana.** (2007). "La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana", pp. 158-178. In Ulivieri, S., a cura, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.

- (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.

**Pizzigoni, Giuseppina.** (1968). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*. Brescia: Editrice La Scuola.

**Porcarelli, Andrea.** (2013). "La funzione pedagogica del «grand tour» come iniziazione alla vita adulta nell'Emilio di Rousseau", *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 16-27.

**Portiez, L.** (1794). *Des voyages, de leur utilité dans l'éducation. Convention Nationale (20 Messidor II)*, citato in REY-HERME, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur.

**Quercioli, Franco.** (2011). *L'educazione attiva in Italia: una storia di maestri e non solo*. [http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/457/mod\\_folder/content/0/ed\\_attiva.pdf?forcedownload=1](http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/457/mod_folder/content/0/ed_attiva.pdf?forcedownload=1)  
Ultimo accesso: 18 ottobre 2019.

**Ragazzini, Dario.** (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita. Organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*. Milano: Bruno Mondadori.

- Raymond, Annick.** (2011). “L’*éducation naturelle*: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l’*Éducation Nouvelle* (1921-1936)”, *Carrefours de l’éducation*, 2011/1, 31, 41-60. DOI 10.3917/cdle.031.0041.
- Reclus, Elisée.** (1869). *Histoire d’un ruisseau*. (trad. it. Storia di un ruscello, A. Panaro transl., a cura di M. Schmidt di Friedberg, Milano, Elèuthera, 2005).
- Riva, Maria Grazia.** (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rosenow N., Bailie P.** (2014). “Greening Early Childhood Education”, *Children, Youth and Environments*, 24, (2), 1-9.
- Rossi, Pier Giuseppe.** (2011). *Didattica enattiva: complessità, teorie dell’azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, Jean-Jacques.** (1762). *Émile ou De l’éducation*, (trad. it. Emilio o dell’educazione, Mondadori, Milano, 1997).
- Scuola di Barbiana.** (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Seveso, Gabriella.** (2004). “La storia della didattica nel pensiero pedagogico.”, pp. 19-66. In Nigris, E., a cura, *Didattica generale. Ambienti di apprendimento*. Milano: Guerini Scientifica.
- (2006). “La scuola come contesto relazionale”. In Mantegazza, R., Seveso, G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Silber, K.** (1965), *Pestalozzi: the man and his work*, (trad. it. Pestalozzi. L’uomo e la sua opera. Editrice La Scuola, Brescia, 1971).
- Tolstoj, Lev.** (1978). *Quale scuola?* (trad. it., Setti Bevilacqua R. transl., Mondadori, Milano, 1978).
- Töpffer, Rodolphe.** (1843). *Nouveau voyages en zig-zag. Voyage autour du Mont-Blanc (1ère partie)*. Edito in digitale dall’Association Les Bourlapapey bibliothèque numérique romande, aprile 2013.  
[https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/topffer\\_nouveaux\\_voyages\\_zigzag\\_autour\\_mont\\_blanc\\_1.pdf](https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/topffer_nouveaux_voyages_zigzag_autour_mont_blanc_1.pdf)  
Ultimo accesso 14 febbraio 2019
- (1854). *Nouveau voyages en zig-zag à la Grande Chartreuse, autour du Mont-Blanc*, Paris, Ed. Lecois.  
[https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Topffer\\_-\\_Nouveaux\\_voyages\\_en\\_zigzag\\_Grande\\_Chartreuse\\_1854.djvu/367](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Topffer_-_Nouveaux_voyages_en_zigzag_Grande_Chartreuse_1854.djvu/367)  
Ultimo accesso 10 aprile 2019.
- Ulmann, Jacques.** (1964). *La nature et l’éducation. L’idée de nature dans l’éducation physique et dans l’éducation morale*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Vulbeau, A.** (1993). *Du gouvernement des enfants*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Wilson C., Akiva T., Sibthorp J., Browne L.P.** (2019). “Fostering distinct and transferable learning via summer camp”, *Children and Youth Services Review*, 98.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.017>  
Ultimo accesso 10 ottobre 2019.

**Zago, Giuseppe.** (2017). “Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio”, pp. 9-14. In Zago, G., a cura, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: FrancoAngeli.

**Zuccoli, Franca.** (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

- (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior.

- (2016). “L'azione didattica”, pp. 43-82. In Nigris, E., Teruggi, L. A., Zuccoli, F., a cura, *Didattica generale*, Milano-Torino: Pearson Italia.

- (2016). “Scuola e territorio”, pp. 259-294. In Nigris, E., Teruggi, L. A., Zuccoli, F., a cura, *Didattica generale*, Milano-Torino: Pearson Italia.

### **Sitografia**

**Arno Stern official website.**

[www.arnostern.com](http://www.arnostern.com)

Ultimo accesso 20 ottobre 2019.

## **Storia delle colonie di vacanza**

### **Fonti inedite**

**Archivio Fondazione Stelline Martinitt, (ASM), Milano.**

**Fondazione dell'Istituto per la Storia dell'Età Contemporanea, (ISEC), Sesto San Giovanni, Milano - Fondo Breda.**

**Archivio di Stato di Milano, (ASMi), Fondo Prefettura, Gabinetto, I versamento, Faldone n. 1039.**

### **Fonti edite**

**Albertazzi, Alessandro.** (1986). voce “Dall'Olio Alberto”. In *Dizionario biografico degli italiani*, Vol. 32, Treccani.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-dallolio\\_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-dallolio_(Dizionario-Biografico)/)

Ultimo accesso 21 ottobre 2019.

**Ansani M., Baroncelli, C.** (1973). “Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero”, pp. 75-79. In C.I.G.I., *I soggiorni di*

*vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972.* Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

**Armocida, Giuseppe.** (1987). Voce “De Cristoforis Malachia”. In *Dizionario biografico degli italiani*, Vol. 33, Treccani.  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/malachia-de-cristoforis\\_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/malachia-de-cristoforis_(Dizionario-Biografico)/)  
Ultimo accesso 21 ottobre 2019.

**Balducci, Valter.** (2007). “The original dimensions of the «colonie di vacanza”. In Balducci V., Smaranda B., *Architecture and society on the holiday camps. History and perspectives.* Timisoara: Editura Orizonturi Universitare.

- (2011). “Un’architettura per l’infanzia. Colonie di vacanza in Italia”, *Quaderni acp*, 18(1), 6-9.

- (2013). “Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960)”, *Storia del turismo. Annale*, 9, 71-93.

**Barellai, Giuseppe.** (1870). “Cenni storici sugli ospizi marini letti al Congresso medico internazionale di Firenze nella seduta del 29 settembre 1869”. In Barellai G., *Memorie sugli ospizi marini e scritti vari.* Firenze: Regia tipografia.

**Bataille, Jean-Marie.** (2018). *À quoi servent les colonies de vacances? Pour des séjours citoyens, écologiques et solidaires.* Bagnaux: Le social en fabrique.

- (2013). “Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations”, *Complément à la revue Loisirs éducation*, 446.

**Bataille, Jean-Marie e Levitre, Audrey.** (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances.* Vigneux: Matrice.

**Bauer, Riccardo.** (2015). *La Pia Istituzione Climatica di Berzonno. 1881-1980.* Milano: Raccolto Edizioni e Società Umanitaria.

**Bion, Hermann Walter.** (1887). *Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée Pédagogique : «Les colonies de vacances». Mémoire historique et statistique.* Paris: Delagrave, SD. Citato in Rey-Herme, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906).* Paris, France: chez l’auteur.

**Cassi, M.** (1990). “D’estate si andava in colonia”, *La Stampa*, 28 settembre 1990, p. 3. Archivio Storico La Stampa.

**Carton, E.** (2019). *Les colonies de vacances des Alpes-Maritimes: Tome 1. 1906-1949.* Paris: Le Social en Fabrique.

**C.I.G.I.** (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972.* Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

**Collari, Salvatore.** (1959). *Le colonie climatiche. L’assistenza climatica all’infanzia nel quadro della moderna medicina preventiva.* Roma: Istituto di Medicina Sociale.

**Colucci, Lucia e Perego, Dino.** (1973). “Documento base”, pp. 55-60. In C.I.G.I., *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972.* Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.

- Cottinet, Edmond.** (1883). “Rapport de M. Edmond Cottinet administrateur délégué de la Caisse des Écoles et du Comité des Colonies”. In *Colonies scolaires de vacances du IX<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Première année*. Paris: Imprimerie et Librairie Centrales des Chemins de fer. Imprimerie Chaix.  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k841653k.image>  
Ultimo accesso 23 aprile 2019.
- Cramarossa, Saladino.** (1953). “Dagli ospizi marini gratuiti per gli scrofolosi indigenti alle attuali colonie di vacanza”. In Pontificia Opera di Assistenza in Italia, *Atti del Congresso Nazionale medico-pedagogico. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Arti Grafiche Italiane.
- Cresti, Carlo.** (2005). “Colonie marine e montane negli anni del fascismo”, *Popolazione e storia*, 1, 7-12.
- Crotti, Carlo e Mariani, Vittorio Emanuele.** (1891). *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*. Milano: Esposizione d’Igiene ed Educazione Infantile.
- Dalben, Andrè.** (2015). “El proyecto de la Colonia Nacional de Vacaciones: historias, memorias y sujetos”, *Historia de la Educación - Anuario SAHE*, 16, 2, 160-188.
- Dall’Olio, Alberto.** (1889). *Le colonie scolastiche estive. Discorso di Alberto Dall’Olio*. Bologna: Nicola Zanichelli.
- De Cristoforis, Malachia.** (1885). *Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili delle scuole elementari comunali di Milano*. Milano [?].
- Diana, Esther.** (2014). “L’opera di Giuseppe Barellai nel contesto europeo dell’igiene e dell’architettura sanitaria: gli ospizi marini”, pp. 133-168. In Carnevale, F., Diana, E., *Giuseppe Barellai (1813-1884): il dovere del medico, la situazione sanitaria dell’Ottocento e le nuove realtà epidemiologiche: atti del Convegno, Firenze, 24 ottobre 2013*. Firenze: Polistampa.
- Farnetani, Italo.** (2017). “150 anni fa a Venezia iniziò il contributo dei pediatri ebrei alla prevenzione.” *Pediatria preventiva & sociale*, Supplemento al n. 3, 110-116.
- Farri, Pier Luigi**, a cura, (1987). *Il soggiorno di vacanza*. Bergamo: Juvenilia.
- Fontaine, Alexandre.** (2014). “La pédagogie comme transfert culturel dans l’espace franco-suisse: médiateurs et réinterprétations de savoirs (1850-1900)”, *História da Educação*, 18, 42, 187-207.  
doi <http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000100011>  
[http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n42/fr\\_11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n42/fr_11.pdf)  
Ultimo accesso 26 marzo 2019.
- Forti Messina, Annalucia** (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell’Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, Franco.** (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- (1973). “Colonia di vacanza e rinnovamento delle istituzioni educative”, pp. 15-32. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppegno & C. s.a.s.



- Fuchs, Julien.** (2017). “Les colonies de vacances en France, 1944–1958: impulsions politiques autour d'un fait social majeur”. *Paedagogica Historica*, 53, 5, 602-622. DOI: 10.1080/00309230.2017.1287745.
- Gelleri, G.** (2015). Absences et présences de l'art du voyage dans la France du XVIII siècle. *Lumen*, 34, 55–69. DOI.org/10.7202/1028511ar.
- Gemelli, Agostino.** (1953). “Ciò che è necessario per la preparazione del personale delle colonie”, pp. 7-14. *Atti del Congresso nazionale medico pedagogico. V congresso dei medici. I dei pedagogisti. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Pontificia Opera di Assistenza in Italia.
- Giannelli, Giuseppe.** (1840). *Intorno alle regole da osservarsi da coloro che fanno uso de' bagni di mare cenni del prof. Giuseppe Giannelli*. Lucca: Tipografia Giuseppe Giusti. [https://archive.org/details/bub\\_gb\\_5Z15gGJHta8C](https://archive.org/details/bub_gb_5Z15gGJHta8C)
- Gruppo direttori delle colonie estive del Comune di Mirandola.** (1973). “Appunti per una discussione sulle colonie estive del comprensorio della Bassa Pianura Modenese”, pp. 145-147. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppigno & C. s.a.s.
- Guérin-Desjardins, J.** (1942). “Les colonies de vacances, sont-elles éducatives ? ». (Pp. 13-23). In Berthier, G. *et alii, La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.
- Guerra, Luigi.** (1987). “Presentazione”, pp. 5-6. In Farri., P. L., a cura, *Il soggiorno di vacanza*. Bergamo: Juvenilia.
- Harvey, D.** (2013). *Rebel cities*. (trad. it. Città ribelli. I movimenti urbani dalla Comune di Parigi a Occupy Wall Street, Il Saggiatore, Milano).
- Hoibian, Olivier.** (2003), “Les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer”, *Babel Littératures plurielles*, 8, 57-70.
- (2009). “Les voyages pédestres des scolaires à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Santé, éducation et littérature de voyage”, *Babel Littératures plurielles*, 20, 180-193.
- Houssaye, Jean.** (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris: La documentation française.
- (1995). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux : Matrice.
- (2003). “Les centres des vacances: la fin des finalités”, *Éducation et francophonie*, 30, 172-182.
- (2009). *Le livre des colos. Édition augmentée*. Vigneux: Matrice.
- (2010). “Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée ? ”, pp. 13-21. In Maubant, P., Roger, L., a cura, *De nouvelles configurations éducatives: entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Inaudi, Silvia,** (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: CLUEB.

- Jocteau, G.C.**, a cura, (1990). *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*. Milano: Fabbri Editori.
- Korczak, Janusz.** (1910). *Moški, Joski i Srule* (trad. in francese. *Les colonies de vacances*. Tome 1: Moïshele, Yossele et Sroule, V. Patte transl., Fabert, Paris, 2017 V. Patte).
- (1918). *Kolonie letnie*. (trad. it. 2018, « Le colonie estive », pp. 243-285, in *Come amare il bambino*, M. Bacigalupo, E. Broseghini, A. Zbrzeina transl., Milano: Luni Editrice).
- Labò, Mario.** (1941). "L'architettura delle colonie marine italiane". In M. Labò, A. Podestà, a cura, *Colonie marine e montane*, numero monografico di *Costruzioni*, n. 167, p. 2. Citato in Inaudi, Silvia. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: Clueb.
- Laborde, Henri.** (1958). "L'importance pédagogique des colonies de vacances", *International Review of Education*, 4, 346-359. <http://www.jstor.org/stable/3441390> Accessed: March 07, 2017.
- Lama Ernesto, Olivetti Arrigo,** (1973). "Gentile Amica, caro Amico,...", pp. III-IV. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.
- Leclercq, Paul.** (1942). "La formation des cadres de colonie de vacances", pp. 1-9. In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.
- Lee Downs, Laura.** (2002), *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*. Durnham-London: Duke University Press.
- Lefèvre, André.** (1942). "Les moniteurs et la direction de la colonie", pp. 25-39. In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.
- Leroux, Charles.** (1892). *L'Assistance Maritime des Enfants et les Hopitaux Marins. La scrofule, la tuberculose, le rachitisme et les hopitaux marins*. Paris: Société d'Éditions Scientifiques.
- Marangoni, Cesare.** (1921). Lettera al Sindaco Emilio Caldara, 18 giugno 1920. In Comune di Milano, *Assistenze climatiche e balneari alla fanciullezza : atti del convegno nazionale ed internazionale, Milano, 23-24 ottobre 1920*. Milano: Comune di Milano.
- Marani Argnani, Laura.** (1939). *Per le vigilatrici delle colonie climatiche*. Reggio Emilia: Grafiche Pedrini.
- Martet, P.** (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.
- Marzuttini, Giovanni Battista.** (1869). *Sugli ospizi marini per fanciulli scrofolosi. Discorso del Dott. G.B. Marzuttini letto all'accademia scientifico-letteraria di Udine nella seduta pubblica 21 marzo 1869*. Venezia: Tipografia del tempo.
- Melis, Armando.** (1939). *Caratteri degli edifici: distribuzione, proporzionamento, organizzazione degli edifici*. Torino: Editrice Libreria Italiana.

- Mira, Roberta.** (2016), “Colonie di vacanza”, pp. 141-148. In C. De Maria, a cura, *Fascismo e società italiana. Temi e parole-chiave*, BraDypUS, Bologna.
- Mistrangelo, A.** (1990). “In colonia con libro e secchiello”. Stampasera, 26 settembre 1990, p. 14. Archivio Storico La Stampa.
- Mucelli, Elena.** (2009). *Colonie di vacanza italiane degli anni '30. Architetture per l'educazione del corpo e dello spirito*. Firenze: Alinea Editrice.
- Neri, Sergio.** (1967). *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei C.E.M.E.A. per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, Tesi di Laurea, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, anno accademico 1966/1967.  
[http://memoesperienze.comune.modena.it/tesi\\_serpio\\_neri.pdf](http://memoesperienze.comune.modena.it/tesi_serpio_neri.pdf)  
Ultimo accesso 10 dicembre 2016.
- Otero Urtaza Eugenio, Navarro Patòn Rubèn, Basanta Camiño Silvia.** (2013). “Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad”, *Revista de Investigación en Educación*, 11, 2, 140-157.
- Paris, Leslie.** (2008). *Children's nature. The rise of the American summer camp*. New York: New York University Press.
- Partito Nazionale Fascista, Direttorio Nazionale.** (1932). *Norme per il funzionamento delle colonie climatiche temporanee e diurne*. Roma: Industrie Grafiche Riccardo Colombo.
- Patronage de l'Oise.** (1911). *La colonie de vacances des patronages de l'Oise: les principes directeurs et leur application à Vieux-Moulin*. Compiègne: É. Levezièl.
- Pannoni, Pietro.** (1953). “Il regolamento disciplinare della prima colonia marina d'Italia” in Pontificia Opera di Assistenza in Italia, *Atti del Congresso nazionale medico - pedagogico. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Arti Grafiche Italiane.
- Petrini, Enzo.** (1953). “Le colonie estive come scuola all'aperto”, pp. 232-253. In Pontificia Opera di Assistenza in Italia, *Atti del Congresso Nazionale medico-pedagogico. Roma, 15-16-17 maggio 1953*. Roma: Arti Grafiche Italiane.
- Penzo, Pier Paolo.** (2003). “Les villes italiennes et les écoles de plein air (1907-1931).”, pp. 129-147. In Châtelet A.-M., Lerch D., Luc J.-N., a cura, *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éditions Recherches.
- Pini, Gaetano.** (1885). “Les hospices maritimes en Italie”, pp. 413-497. In Reale Società d'Igiene, *Les institutions sanitaires en Italie*, Milano: Ulrich Hoepli.
- Plantet, Eugène.** (1905). *Les colonies de vacances pour enfants chétifs et pauvres*. Paris: F. Levé.
- Rauch, Thilo.** (1992). *Die Ferienkoloniebewegung: zur Geschichte der privaten Fürsorge in Kaiserreich*. Frankfurt (Main): DUV.
- Rey-Herme, Philippe Alexandre.** (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, France: chez l'auteur.
- (1955). *La colonie de vacances hier et aujourd'hui*. Paris: Vitte.

- (1961). *Les colonies de vacances en France 1906-1936. Organisation des initiatives*. Paris: Fleurus.
- Renault, M.** (1942). "Le moniteur éveilleur d'esprit", pp. 219-233. In *La colonie de vacances éducative*. Paris: Édition sociale française.
- Russel, Richard.** (1760). *A dissertation on the use of sea water in diseases of the glands*. London.
- Salvini, Guido.** (1921). "L'assistenza balneare e climatica e i suoi odierni sviluppi (in Italia e all'estero)", pp. 21-38. In Comune di Milano: *Assistenze climatiche e balneari alla fanciullezza: atti del convegno nazionale ed internazionale, Milano, 23-24 ottobre 1920*. Milano: Comune di Milano.
- Seppilli, Alessandro.** (1973). "Presentazione", p. v. In C.I.G.I., *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.
- Talenti, Simona.** (2017). "Entre hôpital et colonies de vacances: l'hospice maritime en Italie du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle aux premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle". In *situ, Revue des patrimoines*, 31, 1-26. <http://insitu.revues.org/14059>.
- Tedeschi, Enrico.** (1935). "La colonia marina XXVIII ottobre della federazione dell'Urbe". *Architettura*, 6, 341-344. Citato in Inaudi, Silvia. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: Clueb.
- Tibaldi, Ariberto.** (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio: Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli.
- Torri, Vittorio.** (1973). "I soggiorni di vacanza: aspetti giuridico amministrativi", pp. 9.14. In C.I.G.I. (1973). *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino: Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s.
- Triani, Giorgio.** (1988). *Pelle di luna. Pelle di sole. Nascita e storia della civiltà balneare 1700-1946*. Venezia: Marsilio Editori.
- Vanobbergen, Bruno, Vansielegem, Nancy.** (2010). "Repairing the body, restoring the soul: the Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French war on tuberculosis", *Paedagogica Historica*, 46, 3, 325-340.
- Van Slyck, Abigail A.** (2006). *A Manufactured Wilderness. Summer camps and the shaping of American Youth, 1890-1960*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Warrentrapp, Georg.** (1883). *Über die bisherigen Ergebnisse der Ferienkolonien*. Vortrag, gehalten auf dem internationalen hygienischen Kongress in Genf, 6. September 1882. Braunschweig. Citato in Rey-Herme, P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, France: chez l'auteur.

## **Fonti multimediali**

**Giornale Luce.** (1933). “La colonia marina della FIAT”. Edizione B0311 del luglio 1933. Istituto Luce.

<https://www.youtube.com/watch?v=0J0SPjn9zS8>

Ultimo accesso 23 agosto 2019.

**Giornale Luce.** (1936). “La colonia marina della FIAT”. Edizione B0940 del 19 agosto 1936. Archivio Storico Luce.

<https://www.youtube.com/watch?v=EK5puiorHRg>

Ultimo accesso 23 agosto 2019.

## **Sitografia**

**Musée de la colo**

<http://lemuseedelacolo.fr/>

Ultimo accesso 10 ottobre 2019

## **Letteratura**

**Hugo, Victor.** (1862). *Les misérables*. (trad. it. I miserabili, M. Picchi transl., Einaudi, Torino, 2014).

**Mann, Thomas.** (1924). *Der Zauberberg*. (trad. it. La montagna incantata, E. Pocar transl., Milano, Corbaccio, 2011).

**Michelet, Jules.** (1861). *La mer*. (trad. it. Il mare, A. Valesi transl., Il melangolo, Genova, 1992).

**Morante, Elsa.** (1974). *La storia*. Torino: Einaudi.

**Thoreau, Henry David.** (1854). *Walden. Or, life in the woods*. (trad. it. Walden, ovvero vita nei boschi, P. Sanavio transl., Milano, Rizzoli, 2006).

## **Cinema**

**Bergman, Ingmar.** (1982). *Fanny och Alexander*. (versione italiana Fanny e Alexander). Svezia: Svenska Filminstitutet, Cinematograph Ab; Francia: Gaumont International; Germania Ovest: Svt Drama, Persona Film, Tobis Film Kunst.

**Olmi, Ermanno.** (1978). *L'albero degli zoccoli*. G.P.C. - Gruppo Produzione Cinema, Ital-Noleggio Cinematografico, RAI-Radiotelevisione Italiana (Rete 1). Italia.

## Il caso delle colonie Fiat

### Fonti inedite

Archivio Storico Fiat, ASF, Torino. Faldone MLF 39.

Archivio Storico Fiat, ASF, Torino. Faldone "Comunicati - dal n.1388 al 1644".

Archivio Storico Fiat, ASF, Torino. Faldone "Comunicati - dal n.1851 al 2126".

Archivio Storico Fiat, ASF, Torino. Faldone "Colonie e collegi 1955-1983".

Archivio Storico Fiat, ASF, Torino. Faldone "Dipartimento attività previdenziali. Asili nido, colonie e collegi, dati statistici".

### Fonti orali

<b>Nome del testimone (data intervista)</b>	<b>Informazioni biografiche</b>
Carlo Cerboneschi  (15 ottobre 2018)	È stato dipendente di Fiat Fonderie e Fucine, poi di Teksid; oggi è Presidente di UGAF, Gruppo Teksid. Da bambino, nel 1950 e 1951, è stato ospite del servizio estivo diurno Fiat Piscine Diana ("Colonia solare") a Torino; nel 1952 ha soggiornato nella colonia Fiat di Salice d'Ulzio e nel 1953 in quella di Marina di Massa.
Antonietta Nardino  (4 settembre 2019)	Da bambina, dal 1965 al 1969, è stata ospite delle colonie Fiat di Marina di Massa, di Igea Marina e di Castione della Presolana. Da adulta, ha lavorato come vigilatrice nelle colonie Fiat: nel 1977 a Milano Marittima, nel 1978 a Igea Marina, nel 1979 a Finale Ligure e nel 1983 di nuovo a Igea Marina; in quegli stessi anni ha anche svolto il ruolo di vigilatrice nella colonia invernale di Marina di Massa
Anna Rossanino  (1 aprile 2019)	Ha iniziato a lavorare nelle colonie Fiat come vigilatrice nel 1972, ricoprendo in seguito, a partire dal 1979, i ruoli di vice-direttrice e di direttrice; successivamente è divenuta responsabile dell'organizzazione di tutti i centri di vacanza aziendali, incarico che ha svolto per molti anni, fino al pensionamento avvenuto nel 2008.
Roberto Gulino  (17 settembre 2018)	Nella sua infanzia, negli anni 1973, 1974 e 1975, è stato ospite delle colonie Fiat di Marina di Massa, di Castione della Presolana e di Igea Marina. Divenuto adulto, si è occupato per alcuni anni di animazione con gruppi di disabili e in villaggi vacanza; assunto a tempo indeterminato in Fiat Se.p.In. nel 1990, in quell'anno ha lavorato come animatore nella colonia di Marina di Massa. Oggi lavora nella medesima azienda

	dove si occupa, in modo trasversale, delle associazioni Fiat.
Rosalba Rizzola (17 settembre 2018)	Da bambina è stata ospite, nel 1969, della colonia Fiat di Salice d'Ulzio. Nell'estate del 1979 ha iniziato a lavorare come educatrice nelle colonie di Castione della Presolana e Marina di Massa; assunta in seguito da Fiat Se.P.In. S.p.A., ha continuato ad occuparsi sino ad oggi di soggiorni di vacanza, dapprima come direttrice, poi come responsabile organizzativa e oggi come referente aziendale di tutti i centri di vacanza Fiat.
Adriana Voglino (31 agosto 2019)	Negli anni 1975, 1976 e 1977 ha lavorato come vigilatrice nella colonia Fiat di Marina di Massa in estate e di Castione della Presolana in inverno. Successivamente è stata assunta nell'azienda, dove si è occupata degli asili per i figli dei dipendenti, per poi passare nel settore contabilità di Iveco dove è rimasta fino alla conclusione del suo percorso lavorativo.
Paolo Fiori (21 novembre 2018)	Dopo avere svolto varie esperienze nei Centri Rousseau di Milano, nel 1979 viene assunto in Fiat, dove ha lavorato fino al pensionamento, avvenuto nel 2013. In questa azienda, dal 1979 al 1992, si è occupato fra l'altro di asili e di colonie di vacanza, introducendo numerose novità nell'ambito dell'animazione e delle proposte educative.
Barbara Spinello (25 settembre 2018)	Nel periodo in cui frequentava le scuole elementari, dal 1982 al 1986, è stata ospite delle colonie Fiat di Igea Marina e Marina di Massa. In seguito, dal 1997 al 2002, ha lavorato come educatrice nei soggiorni Verdeblù Fiat di Castione della Presolana, Pracatinat, Piani di Luzza e Marina di Massa.
Milena Bosco (25 settembre 2018)	Da bambina è stata ospite, nel 1988 e nel 1989, nella colonia Fiat di Castione della Presolana. Nell'estate 2001 e 2002 ha lavorato come educatrice nel soggiorno Verdeblù Fiat di Piani di Luzza, gestito, come tutti i soggiorni Fiat a partire dal 2001, da un soggetto terzo.

### Fonti edite

**Adorni, Daniela & Magagnoli, Stefano.** “Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra”, pp. 1-21. In Magagnoli S., Portincasa A., a cura, *Made in Emilia Romagna. Produzione e consumo alimentare tra frugalità e abbondanza, E-Review Dossier BraDypUS*, 4, 2016.

**Bairati, Piero.** (1990). “Monti, mare, fiume: le colonie Fiat dalle origini agli anni Settanta”, pp. 93-100. In Jocteau, G.C. a cura, *Ai monti e al mare. Cento anni di colonie per l'infanzia*. Milano: Fabbri Editori.

**Bonadè Bottino, Vittorio.** (2001). *Memorie di un borghese del Novecento*. Milano: Bompiani Overlook.

**Castronovo, Valerio.** (2005). *FIAT. Una storia del capitalismo italiano*. Milano: RCS Libri

**“Colonie alpine e marine per fanciulli poveri”** (1930). In *Torino. Rivista mensile municipale*, A. 10, n. 7 (lug. 1930), p. 649-651.

**Musso, Stefano Francesco.** (1999). *La FIAT di Valletta. Impresa e lavoratori*. Torino: Einaudi.

**Servizio Stampa Fiat.** (1942). *Le mutue Fiat. Die Krankenkassen Fiat*. Torino (?)

### House organ

**“Chiedono la collaborazione di tutti i genitori”** in *Illustrato Fiat*, n. 7-8, luglio-agosto 1976

**Fasolo, Furio.** (1968). “Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti”, in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio 1968.

**Ferro, Jada.** (1985). “Una giornata in colonia”, in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio-agosto 1985.

**“Il giugno degli allievi Fiat a Salice d’Ulzio”** in *Illustrato Fiat*, n. 6, 30 giugno 1954.

**“In vacanza con i figli (degli altri)”**, in *Illustrato Fiat*, n. 7-8, luglio-agosto 1976.

**Novo, Francesco.** (1984). “Castione, una giornata coi bimbi in vacanza”, in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio-agosto 1984.

**“Nuova colonia a Milano Marittima”**, in *Illustrato Fiat*, n. 5, maggio 1971.

**“Partenza per le colonie”** in *Illustrato Fiat*, n. 6, 30 giugno 1954.

**Pavese, M.** (1959). “Pinuccio al mare”, in *Illustrato Fiat*, n. 6, giugno-luglio 1959.

**“Soggiorni estivi al mare e ai monti”** in *Illustrato Fiat*, n. 6, giugno 1977.

**“Vigilatrici e colonie”** in *Illustrato Fiat*, n. 10, ottobre 1973.

### Quotidiani

**Escard, M.** (1933). “La «Torre Balilla» inaugurata a Marina di Massa”, *La Stampa*, n. 174, 24 luglio 1933. Archivio Storico La Stampa.

**“Riapre la Torre di Sauze”**, n. 330, 3 dicembre 1993, p. 43. Archivio Storico La Stampa.

**“Le previdenze della Fiat per i figli dei suoi lavoratori”**, n. 62, 13 marzo 1937, p. 6. Archivio Storico La Stampa.

**“500 figli di operai della FIAT alla colonia «Tina Nasi-Agnelli»**, , 11 luglio 1940. P. 2. Archivio Storico La Stampa.



**Nuova Stampa sera.** “26 mila bimbi al mare e ai monti”, n. 172, 21-22 luglio 1955. Archivio Storico La Stampa.

**Ribero, Aida.** (1974). “Mammismo e bimbi in colonia”. *La Stampa*, 22 maggio 1974, n. 111, p. 9.

**Stampa Sera,** “Dove faremo giocare i bambini della metropoli”, *Stampa sera*, 28 maggio 1971, n. 120 p. 12.

### **Fonti multimediali**

**Canzio, Stefano.** [?]. *La scuola Allievi Fiat "Giovanni Agnelli"*. Torino: Cinefiat. Centro Storico Fiat.  
<https://www.youtube.com/watch?v=QObJD5g7bBY>  
Ultimo accesso 23 agosto 2019.

**Nevano, Vittorio.** (?). *Estatebambini, arancio, limone e mandarino*. Torino: Edizioni General Music. Archivio Nazionale Cinema d'Impresa.

### **Atti normativi**

**Legge 18 novembre 1975 n. 764**, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 13 del 16 gennaio 1976. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1976/01/16/075U0764/sg>  
Ultimo accesso il 4 settembre 2019.

### **Sitografia:**

**Officine Rousseau**  
<http://officinerousseau.it/le-nostre-origini-i-centri-rousseau/>  
Ultimo accesso 10 ottobre 2019.

## **Il caso delle colonie Ceméa**

### **Fonti inedite**

Fondazione Ansaldo, FA, *Fondo Italsider*.

### **Fonti edite**

**Archives Val de Marne**, “Les Éditions du Scarabée”, sito Archives Val de Marne, Paris.  
[http://archives.valdemarne.fr/depot\\_ad94/ead/Introduction\\_566J.pdf](http://archives.valdemarne.fr/depot_ad94/ead/Introduction_566J.pdf)  
Ultimo accesso 19 ottobre 2019.

**Asselin, Jean-Charles.** (1996). “La semaine de 40 heures, le chômage et l'emploi”, *Mouvement social, Front Populaire*, 54, 183-204.

- Barilli, Cecrope.** (1984). “La nuova professionalità del maestro”, relazione al Convegno Nazionale organizzato dai CEMEA e dalla FNISM sui nuovi programmi della scuola elementare. Torino, novembre 1984. Sito internet Ceméa Torino. [http://www.cemeato.com/servizi\\_infanzia/pdf/qualita\\_scuola.pdf](http://www.cemeato.com/servizi_infanzia/pdf/qualita_scuola.pdf)  
Ultimo accesso 20 ottobre 2019.
- Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.** (1957). *Le cahiers de “Vers l'éducation nouvelle”*. *Quelques aspects de l'éducation rythmique, corporelle et musicale des jeunes enfants*. Paris: Les Éditions du Scarabée.
- Clementi, Marcella.** (1960). “I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva”, *Riforma della scuola*, 6, 10, 26-28.
- Conti Emanuela, Pignotti Manola, Staccioli Gianfranco.** (1997). “I mercatini”. In Staccioli, G., a cura, *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci.
- De Failly, Gisèle.** (1957). *CEMEA 1937/1957*. Paris: Éditions Cemea.
- (1958 e 1959). *Alcuni principi che guidano l'azione dei Ceméa*. (traduzione e rielaborazione di D. Parigi). Estratto da *Scuola e città*, IX (1958), 10 e X (1959), 3.
  - (1976). “S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir”, (pp. 19-49), in Bordat, D., a cura, *Le Cemea, qu'est-ce que c'est ?*, Paris: François Maspero.
- Libretti Baldeschi, Bice.** (1996). *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*. A cura dell'Associazione CEMEA Milano. Milano: Studio Stampa.
- Goldenbaum, Henriette.** (1949). *Chansons à danser. Quarante chanson set airs à danser pour groupes d'enfants: écoles, colonies de vacances, maisons d'enfants, mouvements de jeunesse, etc.* Paris: Les Éditions du Scarabée.
- (1969). *Gentil coquelicot. Chansons pour enfants de trois à sept ans*. Paris: Les Éditions du Scarabée.
- Ilva, altiforni e acciaierie d'Italia, 1897-1947.** (1948). Bergamo: Istituto italiano d'arti grafiche.
- Italsider,**(1963). “La colonia Italsider di San Sicario”, Genova: Italsider.
- Italsider,** “Montechiaro ha accolto 449 ragazzi della Cornigliano”, 1973, *Bilancio delle colonie per quest'anno*.
- “**La vie collective**”, (1977). *Instructeurs actualités. Méthodes d'éducation active*, 7. Archivio privato Marco Pioli.
- Manzini, Alberto.** (2015). *Forme e sviluppo del welfare aziendale nella siderurgia italiana e spagnola del XX secolo: i casi dei centri siderurgici a ciclo integrale di Genova e Sagunto*. Tesi di Dottorato di ricerca in Storia economica, ciclo XXVIII, Università degli Studi di Verona, in cotutela con l'Universidad de Alicante.
- Pécout, Adrien.** (2016). “Il y a 80 ans, le Front populaire inventait le sport... populaire”. *Le Monde*, 26 avril 2016.  
[https://www.lemonde.fr/sport/article/2016/04/28/le-sport-sous-le-front-populaire\\_4910593\\_3242.html](https://www.lemonde.fr/sport/article/2016/04/28/le-sport-sous-le-front-populaire_4910593_3242.html)  
Ultimo accesso il 9 ottobre 2019.

**Pioli, Marco.** (1996). “L’attività di Bice Libretti”, pp. 118-123. In Libretti Baldeschi, B. (1996). *Il pensiero e l’azione dei CEMÉA*. A cura dell’Associazione CEMÉA Milano. Milano: Studio Stampa

**Riccardi, Veronica.** (2019). “Educazione sportiva ed educazione permanente nell’esperienza dei Cemea: Cecrope Barilli e Ettore Gelpi”, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 19, n. 2, 350-363.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25168>  
Ultimo accesso 18 ottobre 2019.

### **House organ**

“Puntualmente si è ripetuta anche quest’anno l’«operazione Colonie»...”. *Cornigliano oggi*, n. 8-9, agosto-settembre 1975.

“Referendum per la colonia”. *Cornigliano*, n. 2, marzo-aprile 1959.

### **Sitografia**

**Cemea - Mouvement National d’Éducation Nouvelle**

[www.cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr)

Ultimo accesso 14 ottobre 2019

**Fédération Internationale des Ceméa**

[www.ficemea.org](http://www.ficemea.org)

Ultimo accesso 14 ottobre 2019.

**Federazione Italiana Ceméa**

<https://www.cemea.it/>

**Politecnico di Torino. Centro di Ricerca Istituto di Architettura Montana.**

«Colonia Italsider». Politecnico di Torino. Centro di Ricerca Istituto di Architettura Montana.

<https://areweb.polito.it/ricerca/IAM/?p=999>

Ultimo accesso 19 ottobre 2019.

### **Audiovisivi**

**Nelli, Piero.** (1963). *L’avventura della vacanza*. Corona Cinematografica. Fondazione Ansaldo

### Fonti orali

<b>Nome del testimone (data intervista)</b>	<b>Informazioni biografiche</b>
Giannina Pennacchia  (27 giugno e 2 ottobre 2018)	Insegnante elementare in pensione, è stata dagli anni Ottanta istruttrice negli stage Cemea; dal 1976 al 1982 ha lavorato come coordinatrice di grande gruppo nella colonia Italsider di Montechiaro; in seguito è stata direttrice in altre colonie di vacanza a gestione Cemea delle società Olivetti, Autostrade, Terni e dei Comuni di Milano, Ancona, Brescia. Attualmente è Presidente dell'Associazione Cemea Milano.
Uberto Massone  (27 giugno e 2 ottobre 2018)	Insegnante elementare in pensione, è stato negli anni Settanta e Ottanta istruttore negli stage Ceméa; dal 1976 al 1982 ha lavorato come direttore nella colonia Italsider di Montechiaro e in altre colonie sempre a gestione Ceméa.
Giovanni Olanda  (08 giugno 2019)	Ha lavorato, dal 1971 al 1978, come educatore nelle colonie Cemea: inizialmente in una colonia in Sardegna, poi nella colonia di Coredo e in quella di Montechiaro, entrambe a gestione Ceméa.
Alessandro Metti  (30 ottobre 2018)	Da bambino, negli anni 1965-1971 (dai 6-7 anni fino agli 11-12 anni), è stato ospite della colonia Italsider di Montechiaro e di Coredo, a gestione Cemea; è stato anche ospite delle colonie Italsider di Follonica e Cesenatico, gestite da altri soggetti.