

## Le colonie di vacanza come esperienza formativa sul campo per giovani insegnanti: una ricerca storico-pedagogica

### Holiday camps as a field training experience for young teachers: a historical-pedagogical study

Luca Comerio

Research Fellow in History of Education | Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | luca.comerio@unimib.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Comerio, L. (2022). Holiday camps as a field training experience for young teachers: a historical-pedagogical study. *Pedagogia oggi*, 20(1), 142-146.

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-18>

#### ABSTRACT

This contribution offers reflections on the experience of young teachers who worked in Italian holiday camps during the twentieth century. In their long evolution – which has seen them take on different social functions and respond to changing visions of childhood and extracurricular education – the camps often drew on the skills of teachers who, for modest financial reward, accompanied groups of children during the summer to places considered conducive to regeneration, within the framework of the age-old pedagogical approach that considers the outdoors as a privileged context for education. Using what has emerged from the sources – archive documents, images and, for the most recent cases, interviews with participants – the contribution will attempt to show how holiday camps were in fact, for many teachers, a valuable training ground for adopting a whole child approach.

Questo contributo intende proporre alcune riflessioni sull'esperienza dei giovani maestri e maestre che hanno lavorato nelle colonie di vacanza italiane del Novecento. Nella loro lunga evoluzione – che ha visto svolgere funzioni sociali via via differenti e rispondere a mutate visioni dell'infanzia e dell'educazione extrascolastica – le colonie si sono infatti spesso avvalse del lavoro di insegnanti i quali, a fronte di un riconoscimento economico modesto, durante l'estate accompagnavano gruppi di bambini in località ritenute congeniali a una rigenerazione, nel quadro di quel secolare indirizzo pedagogico che considera l'*en plein air* come contesto privilegiato per l'educazione. Sulla base di quanto emerso dalle fonti – documenti d'archivio, immagini e, per i casi più recenti, interviste con i testimoni – si cercherà di mostrare come le colonie abbiano costituito di fatto, per molti insegnanti, un prezioso tirocinio sul campo, un'occasione per approcciarsi al bambino nella sua globalità.

**Keywords:** Holiday camps, Extracurricular education, Teacher training, Outdoor education, Oral history

**Parole chiave:** Colonie di vacanza, Educazione extrascolastica, Formazione degli insegnanti, Educazione *en plein air*, Storia orale

Received: March 15, 2022

Accepted: April 12, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Luca Comerio, [luca.comerio@unimib.it](mailto:luca.comerio@unimib.it)

## 1. Insegnanti e colonie: un nesso secolare

Sin dai primi esempi attestati nella seconda metà dell'Ottocento, le colonie di vacanza attingono una parte significativa del proprio personale tra gli insegnanti: numerosi sono i giovani maestri e maestre, spesso neodiplomati, che scelgono di impegnare le proprie vacanze estive accompagnando gruppi di minori in località ritenute benefiche e rigeneranti da un punto di vista fisiologico e morale (Rey-Herme, 1954, *passim*; Tibaldi, 1906, pp. 6-7). È un coinvolgimento che già si riscontra nella *Ferienkolonie für arme Schulkinder*, tradizionalmente considerata la prima colonia di vacanza, avviata nell'estate del 1876 dal pastore zurighese Hermann Walter Bion: i maestri presidiano il buon andamento del soggiorno dei bambini che sono collocati presso famiglie di contadini locali e li coinvolgono in esperienze ricreative a contatto con la natura (Rey-Herme, 1954, pp. 84-87). Anche nelle esperienze pionieristiche italiane il personale che affianca i bambini è individuato preferibilmente nella classe insegnante: è il caso delle *Colonie alpine della Cura Climatica gratuita di Milano* (Tibaldi, 1906, p. 16), nate su iniziativa del medico e filantropo Malachia De Cristoforis (1832-1915) con l'obiettivo di "inviare in località alpestre durante le vacanze estivo-autunnali un dato numero di scolari poveri e di debole costituzione, per ristorarli dalle fatiche degli studi e promuoverne lo sviluppo fisico" (Forti Messina, 2003, pp. 108-111; Bauer, 2015, p. 25). La *dirigente* e le *maestre*, impegnate in un'attività che, paradossalmente, è orientata a riparare i danni recati ai bambini dalla scuola nella quale esse operano durante il resto dell'anno (Tibaldi, 1906, p. 16), in colonia hanno modo di sperimentare la relazione educativa in un contesto assai diverso da quello scolastico e vicino a quei caratteri che saranno propri delle Scuole nuove (Houssaye, 2003, *passim*), promotrici di un'educazione *en plein air* che ha radici profonde nella storia della pedagogia (Seveso, 2004, *passim*).

## 2. Vigilatrici nelle colonie fasciste: tra sorveglianza e indottrinamento

Accanto alla tradizionale funzione di carattere igienico e profilattico, le colonie di vacanza nel periodo fascista vengono investite del ruolo strategico di indottrinare i bambini ai principi nazionalistici del regime (Mira, 2016, pp. 141 e ss.).

Il personale che assiste i bambini è esclusivamente femminile: la *vigilatrice* – termine che ne evidenzia il prevalente compito di custodia –, acquista in questa fase una precisa definizione professionale, che esclude il ricorso al volontariato: in genere insegnanti neodiplomate o dedite alle supplenze in attesa del ruolo, le aspiranti vigilatrici sono sottoposte a un'attenta selezione a cura dei Fasci femminili locali e devono frequentare un corso di preparazione *ad hoc* (Inaudi, 2008, pp. 138-139; Orlandini, 2019, pp. 159-163). Alle vigilatrici è affidata una *squadra* composta di 20-30 bambini omogenei per genere e corporatura – non per età – secondo un criterio che mira a evitare prevaricazioni sui coetanei da parte dei più robusti (Inaudi, 2008, p. 143); nel corso della giornata, scandita da ritmi serrati e regolamentata fin nei dettagli dalle direttive del regime che escludono qualunque iniziativa personale, le giovani insegnanti curano direttamente ogni aspetto della vita dei bambini. Oltre alla gestione delle pratiche di igiene quotidiana e alla sorveglianza nei pasti – occasione per l'esercizio di una disciplina basata essenzialmente sul silenzio – le vigilatrici si occupano della ginnastica, volta all'irrobustimento fisico ma soprattutto finalizzata a sviluppare nei piccoli ospiti l'orgoglio nazionalista, in una scrupolosa cura della dimensione corporea che costituisce un elemento di specificità rispetto alla scuola (Mira, 2019, p. 164); è però soprattutto con le *conversazioni di cultura fascista* (P.N.F., 1935, art. 103), che le vigilatrici assolvono il proprio dovere di indottrinamento dei bambini ospiti, del resto esposti durante l'intera giornata a un'azione propagandistica veicolata dagli omaggi alla bandiera, dalle divise ma soprattutto dalle architetture (Balducci, 2013, p. 73). L'esperienza di lavoro in colonia diviene in questi anni un titolo importante nella storia formativa di molte maestre, perché la frequenza ai corsi di preparazione per vigilatrici e l'attività svolta in questo ruolo consente di migliorare il punteggio nelle graduatorie per le supplenze scolastiche: è una lucida strategia di incentivazione che il regime adotta per reperire ogni estate la forza lavoro necessaria, nonostante l'attività in colonia sia di per sé poco attraente, in quanto faticosa e poco retribuita (Mira, 2019, p. 161). Nel corso di una ricerca recentemente svolta presso l'Archivio di Stato di Cremona, sono emerse numerose lettere di giovani maestre che propongono al locale Comando Federale della G.I.L. la propria candidatura al

ruolo di vigilatrice, precisando di avere regolarmente frequentato il relativo corso e sottolineando la propria militanza nelle organizzazioni giovanili del regime<sup>1</sup>.

### 3. Il dopoguerra, tra persistenze e novità

Negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale le colonie di vacanza italiane appaiono ancora come una “struttura asilare verticale e chiusa”, microcosmi nettamente separati rispetto al territorio circostante, organizzati secondo rigide gerarchie e regolamentati in ogni dettaglio procedurale (Frabboni, 1971, pp. 99-100); si registrano certo alcune sporadiche esperienze innovative e di grande valore (Pironi, 2014, pp. 113 e ss.), ma il panorama complessivo rimane ancorato al modello precedente, autoritario e massificante.

A partire dalla fine degli anni Sessanta, nel quadro della progressiva trasformazione dello scenario socio-economico italiano e nel contesto di una riflessione pedagogica che rivendica il valore dell’educazione extrascolastica (Scurati, 1986, *passim*), le colonie di vacanza entrano una fase di transizione, nella quale, accanto a realtà ancorate alla tradizione precedente, si affermano esperienze che mettono al centro una molteplice e variegata offerta di attività, in un approccio più fluido e democratico che tiene conto degli interessi e dei bisogni del singolo bambino. La colonia Fiat di Marina di Massa e la colonia Italsider di Montechiaro, gestita dai Ceméa, rappresentative dei due modelli che permangono tra la fine degli anni Sessanta e il decennio degli anni Ottanta, sono oggetto di una ricerca di storia orale ancora in corso, che si propone di raccogliere le testimonianze di maestre e maestri impegnati nell’attività educativa in colonia; nelle righe che seguono si propongono alcuni degli elementi emersi da questo studio.

Il profilo professionale delle vigilatrici Fiat di fine anni Sessanta – ancora per due decenni l’azienda non prevederà analogo ruolo maschile – è efficacemente tratteggiato dall’*house organ Illustrato Fiat* del luglio 1968, che le descrive come “brave insegnanti che affrontano i loro compiti né facili né lievi, perché animate dalla vocazione dell’educatrice”, in grado di farsi “docilmente ubbidire, sapendo farsi amare come una sorella maggiore” (Fasolo, 1968, p. 12). Per le insegnanti torinesi è quasi automatico, subito dopo avere conseguito il diploma, proporre la propria candidatura al ruolo di vigilatrice (intervista R.R., 2018), per il quale il titolo di maestra è un requisito necessario (*Illustrato Fiat*, 1973, p. 27); a volte il lavoro in colonia rappresenta il primo passo per una successiva assunzione a tempo indeterminato in Fiat: in tal caso le maestre rinunciano definitivamente alla cattedra per dedicarsi alle colonie, nelle quali sono chiamate ad assumere il ruolo di responsabili o di addette all’amministrazione; è un percorso che prende a volte snodi imprevisti, come nel caso di A.V., che viene in seguito adibita a compiti contabili in un’altra società del gruppo (intervista A.V., 2018). In una giornata ancora scandita dai saluti alla bandiera e con attività che si susseguono uguali in tutto il turno, le giovani maestre sono investite di un compito prevalentemente orientato alla corretta gestione delle pratiche quotidiane di igiene e di alimentazione, condotte in una dimensione costantemente collettiva; la colonia dell’azienda automobilistica torinese, collocata in una imponente struttura cilindrica di epoca fascista, funziona infatti come una catena di montaggio, come un ordinato congegno del quale fanno parte non solo i bambini ospiti, costantemente inquadrati in disposizioni geometriche e disciplinati persino nelle posture, ma anche il personale adulto, che appare privo di ogni possibilità di iniziativa:

Scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi. [...] Era molto ancora disciplina, allora, [...] un po’ anche in azienda era così, no? [...] Ma probabilmente era necessario perché si movimentavano tanti numeri, ma poi proprio perché nessuno si poneva il problema [...] La disciplina era quella, anche a scuola era un po’ così [...] (intervista R.R., 2018).

1 Cfr., ad esempio, Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di V.M., Soresina, 31 maggio 1938 e Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di I.P., Offanengo, 6 giugno 1938. Per un approfondimento sulla storia secolare delle Colonie Cremonesi, cfr. Cattane (2015).

Pur in un'impostazione che lascia poco spazio al rapporto individuale, le giovani insegnanti trovano tuttavia il modo, nelle pieghe dell'organizzazione, di rapportarsi per quanto possibile con i singoli bambini, svolgendo un'attività di ascolto, di conforto e di assicurazione:

spesso erano momenti di malinconia, dove veramente ti staccavi dal resto del gruppo, magari davi loro un piccolo compito, e cercavi di accogliere il bambino che in quel momento più aveva bisogno. [...] Certo, non è che riuscivi a fare molto di più, però, questa era una relazione individuale con loro (intervista A.N., 2018).

Radicalmente diversa è l'esperienza degli educatori della colonia Italsider di Montechiaro, ospitata in una struttura appositamente costruita tra il 1959 e il 1960 a San Sicario, in provincia di Torino, inserita in modo armonioso nel paesaggio e articolata in spazi raccolti e congeniali ad attività a piccolo gruppo. Prima dell'avvio del soggiorno, il personale educativo – di entrambi i generi – riceve una formazione teorico-pratica nel corso degli *stage* residenziali, che costituiscono il vero fulcro dell'azione pedagogica Ceméa, nei quali una preparazione di carattere pedagogico e organizzativo si intreccia con un addestramento a tecniche espressive, creative e ludiche (Clementi, 1960, pp. 26-28; Libretti Baldeschi, 1996, pp. 11-13). La vita all'interno della colonia è caratterizzata da un clima di spontaneità: i gruppi sono pensati come aggregazioni flessibili in funzione delle attività e vi sono forme di partecipazione dei bambini alla gestione della vita della piccola comunità. L'impegno a Montechiaro offre agli insegnanti l'opportunità di sperimentare in concreto un nuovo modo di fare educazione, aperto a una molteplicità di linguaggi, orientato al protagonismo del bambino e alla condivisione tra colleghi, nel quadro del ripensamento generale della funzione delle vacanze per minori in atto in quegli anni (Ansani e Baroncelli, 1973, pp. 75-79; Comerio, 2020, pp. 362-367); è un'esperienza che i testimoni descrivono come notevolmente arricchente, ma anche in grado di innescare un processo di cambiamento nel loro quotidiano lavoro a scuola:

Come insegnante, come maestro, [...] ho solo preso. Il Ceméa mi ha insegnato tutto [...] come persona, come uomo, oltre che come professionista, come insegnante. [...] Cioè il rispetto della persona, gli stimoli che ricevi. [...] La sensibilità all'altro. La possibilità di produrre in gruppo (intervista U.M., 2018).

#### 4. Conclusioni

Le colonie di vacanza, anche le più tradizionali come quella di Marina di Massa, hanno indubbiamente costituito per i giovani insegnanti una preziosa opportunità di accostarsi al bambino nella sua globalità, venendo in contatto con quegli aspetti dell'infanzia spesso poco considerati dalla scuola: dal ritmo sonno-veglia all'igiene personale, dal modo di rapportarsi al cibo nell'intero arco della giornata sino alla dimensione motoria. Le colonie più innovative, come quella di Montechiaro, hanno poi rappresentato per le maestre e i maestri un grande laboratorio nel quale sperimentare sul campo i principi dell'attivismo, in un lavoro educativo condiviso e continuamente ridiscusso, che ha fornito loro gli spunti per possibili innovazioni da introdurre anche nella scuola.

L'esperienza vissuta dagli insegnanti in questa particolare forma di educazione extrascolastica costituisce dunque un ambito da interrogare con attenzione, al fine di individuare le tracce di quel costante e fecondo confronto dialettico – di visioni e di pratiche – intercorso tra scuola e colonie grazie al loro patrimonio comune di risorse umane; è un approfondimento che può essere anche utile a rafforzare nei giovani insegnanti un'idea meno autoreferenziale della scuola – tradizionalmente legata a un sapere fortemente mediato in modo simbolico (Olson, 1979, p. 105) – e può infine accompagnarli a un approccio che accolga, anche nell'aula, il bambino in tutte le sue molteplici espressioni.

#### Riferimenti bibliografici

Ansani M., Baroncelli C. (1973). Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero. In C.I.G.I. (ed.), *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972* (pp. 75-79). Torino: Ind. Graf. G. Zeppegno & C. s.a.s.

- Balducci V. (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.
- Bauer R. (2015). *La Pia Istituzione Climatica di Berzonno. 1881-1980*. Milano: Raccolto Edizioni e Società Umнитарia.
- Cattane M. (2015). Le colonie cremonesi tra filantropia liberale, inquadramento totalitario e welfare democratico (1863-1996). In M. Morandi (ed.), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti* (pp. 180-200). Cremona: Kiwanis Club Cremona.
- Clementi M. (1960). I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva. *Riforma della scuola*, 10: 26-28.
- Comerio L. (2020). Le colonie di vacanza dopo il '68. Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972). In T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 359-367). Roma: Aracne.
- Downs L. L. (2002). *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*. Durnham-London: Duke University Press.
- Fasolo F. (1968). Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti. *Illustrato Fiat*, 7: 12-13.
- Forti Messina A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Houssaye J. (2003). Les centres des vacances: la fin des finalités. *Éducation et francophonie*, 30: 172-182.
- Illustrato Fiat. (1973). *Vigilatrici e colonie*, 10: 27.
- Inaudi S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: Clueb.
- Libretti Baldeschi B. (1996). *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*. Milano: Studio Stampa.
- Mira R. (2019). Pedagogia totalitaria, uomo nuovo e colonie di vacanza. Il fascismo e l'assistenza climatica infantile. In R. Mira, S. Salustri (eds.), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime* (pp. 17-40). Ravenna: Longo.
- Mira R. (2016). Colonie di vacanza. In C. De Maria (ed.), *Fascismo e società italiana. Temi e parole-chiave* (pp. 141-148). Bologna: BraDypUS.
- Olson D. R. (1974). Learning through experience and learning through media. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. "Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media", in C. Pontecorvo (ed.), *Linguaggi, media e processi educativi. Raccolta di saggi*, Loescher, Torino, pp. 105-135).
- Orlandini L. (2019). Educare al fascismo in colonia. In R. Mira, S. Salustri (eds.), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime* (pp. 149-176). Ravenna: Longo.
- Partito Nazionale Fascista. (1935). *Colonie estive: organizzazione e funzionamento*. Roma: Colombo.
- Passerini L. (ed.) (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Rey-Herme P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur.
- Scurati C. (1986). (ed.). *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Seveso G. (2004). La storia della didattica nel pensiero pedagogico. In E. Nigris (ed.), *Didattica generale. Ambienti di apprendimento* (pp. 19-66). Milano: Guerini Scientifica.
- Thompson P. (2000). *The voice of the Past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.

## Riferimenti archivistici

- Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di V.M., Soresina, 31 maggio 1938.
- Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di I.P., Offanengo, 6 giugno 1938.

## Fonti orali

- Intervista ad A.V., 2018.
- Intervista a R.R., 2018.
- Intervista ad A.R., 2018.
- Intervista a U.M., 2018.