

La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento

Luca Andrea Alessandro Comerio

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA



Double blind peer review

Copyright: © 2025 Luca Andrea Alessandro Comerio.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina 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.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.1.133-141

Received: May 10, 2024

Accepted: July 7, 2024

Published: January 31, 2025

Corresponding Author: Luca Andrea Alessandro Comerio. Mail: luca.comerio@unimib.it

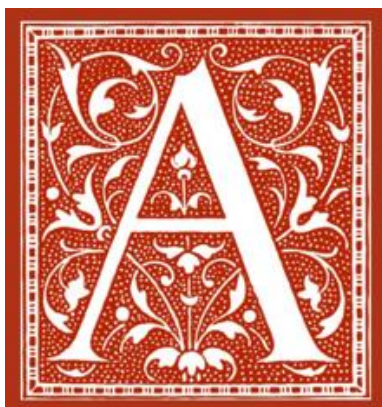
Citation: Luca Andrea Alessandro Comerio (2025), *La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 133-141.

THE HOLIDAY COLONY AS A PLACE OF TRAINING AND EXPERIMENTATION FOR THE TEACHERS OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY.

Riassunto | Abstract

Le colonie di vacanza, sin dalla loro origine, si sono spesso avvalse del lavoro di giovani insegnanti i quali, a fronte di un riconoscimento economico modesto, accompagnavano gruppi di bambini dei centri urbani in località considerate congeniali a una rigenerazione fisica e morale, per soggiorni di alcune settimane. Per tutto il Novecento scuola e colonie appaiono come mondi contigui: se il diploma magistrale è in molti casi un requisito necessario all'assunzione come monitrici, dall'altro lato la colonia si pone di fatto come luogo di formazione sul campo di maestre e maestri spesso neodiplomati, che hanno l'occasione di approcciarsi al bambino nella sua globalità, in un prezioso tirocinio che insegna "l'abbiccì della prassi educativa". Negli anni Settanta del Novecento la colonia vive una profonda trasformazione in senso democratico e, nel quadro di un dibattito pedagogico che rivaluta l'educazione extrascolastica, essa diviene un contesto assai favorevole alla sperimentazione di idee educative ancora poco praticate nella scuola dell'epoca. In colonia i maestri di quegli anni fanno esperienza di un nuovo modo di fare educazione, che rivoluziona di conseguenza anche la loro concezione dell'insegnamento-apprendimento, con feconde ricadute nella pratica scolastica. In questo contributo si presenteranno alcune riflessioni corredate da brevi stralci delle prime testimonianze raccolte, che evidenziano come l'esperienza in colonia, pur propria del dominio extrascolastico, si sia poi rivelata un bagaglio professionale importante per gli insegnanti che l'hanno vissuta.

Since their origin, holiday camps have often made use of the work of young teachers who, for a modest financial reward, accompanied groups of children from urban centres to places considered congenial to physical and moral regeneration, for stays of a few weeks. Throughout the twentieth century schools and holiday camps appeared to be worlds apart: if the teacher's diploma was in many cases a necessary requirement for employment as a teacher, on the other hand the holiday camp was in fact a place of training in the field for teachers, often new graduates, who had the opportunity to approach the child as a whole, in a valuable apprenticeship that taught them "the ins and outs of educational practice". In the 1970s the colony underwent a profound transformation in a democratic sense and, in the context



of a pedagogical debate that re-evaluated extracurricular education, it became a very favourable context for experimenting with educational ideas that were still little practised in the schools of the time. In the colony the teachers of those years experienced a new way of doing education, which consequently revolutionized their conception of teaching-learning, with fruitful repercussions on school practice. This contribution will present some reflections accompanied by brief excerpts from the first testimonies collected, which show how the experience in the colony, although typical of the extracurricular domain, turned out to be an important professional background for the teachers who lived it.

Parole chiave | Key words

Colonie di vacanza, educazione extrascolastica, formazione degli insegnanti, storia orale, Ceméa.

Holiday colonies, extracurricular education, teacher training, oral history, Ceméa.

La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento

Luca Andrea Alessandro Comerio*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

Le colonie nascono nella seconda metà dell'Ottocento come iniziative filantropiche, con l'obiettivo di offrire ai bambini delle classi urbane più disagiate, vittime dei problemi di igiene e di sovraffollamento, un soggiorno temporaneo in luoghi naturali ritenuti più salubri¹. Al di là delle diverse declinazioni che presentano negli specifici contesti, le colonie possono essere nel complesso definite come istituzioni residenziali che organizzano e gestiscono vacanze collettive per minori nel periodo di chiusura della scuola, in una sede posta in una località diversa dal luogo di vita abituale degli ospiti².

Sin dalla loro origine, le colonie di vacanza per il reclutamento del personale si rivolgono al mondo degli insegnanti e, in particolare, a quello dei maestri e delle maestre delle scuole elementari³, categoria che, in alcuni casi, si fa promotrice in prima persona di queste iniziative⁴. Il presente contributo, relativo a una ricerca ancora in corso, prende in esame l'esperienza di insegnanti di scuola elementare che, negli anni Settanta del Novecento, hanno prestato la loro opera nelle colonie estive e si propone di mostrare

* Luca Andrea Alessandro Comerio è Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Milano Bicocca.

¹ P. A. Rey-Herme, *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, chez l'auteur, 1954. S. Neri, *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, Tesi di Laurea, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, anno accademico 1966-1967, pp. 9-64. F. Frabboni, *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia, 1971, pp. 104 e ss. J. Houssaye, *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris: La documentation française, 1989, p. 15. J.-M. Bataille, *Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations*. Complément à *Loisirs éducation*, n. 446.

² S. Neri, *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa* cit., p. 6. F. Frabboni, *Tempo libero infantile* cit., p. 97 (nota). H. Laborde, *L'importance pédagogique des colonies de vacances*. *International Review of Education*, 1958, 4, pp. 346-359.

³ A. Tibaldi, *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, 1906, p. 16. P.A. Rey-Herme, *Les colonies de vacances en France* cit., p. 157. L. Orlandini, *Educare al fascismo in colonia*, pp. 149-176. In R. Mira, S. Salustri (a cura), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime*. Ravenna, Longo, 2019.

⁴ C. Crotti e V. E. Mariani, *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*. Milano, Esposizione d'Igiene ed Educazione Infantile, 1891, pp. 1-3.



come queste iniziative abbiano costituito un'occasione di formazione sul campo per giovani maestre e maestri, in grado di fornire loro l'«abbicci» della prassi educativa⁵.

1. L'esperienza in una colonia *massificante*

Ancora negli anni Settanta, la maggior parte delle colonie appare come una «struttura asilare verticale e chiusa», nettamente separata rispetto al territorio circostante, 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 adulti⁶.

Nelle colonie dell'epoca una consistente parte del personale educativo appartiene alla categoria degli insegnanti elementari: è quanto emerge ad esempio da una ricerca svolta nell'ambito delle colonie Fiat, che rappresentano un interessante esempio di queste realtà «verticali e chiuse», strutturate secondo una logica basata sui grandi numeri e con scarsa attenzione alle aspirazioni dei singoli.

Se Fiat, durante la Seconda guerra mondiale, si era parzialmente sostituita alla funzione assistenziale dello Stato⁷, ancora negli anni Sessanta e Settanta l'azienda torinese rappresenta un universo nel quale i dipendenti e le loro famiglie sono totalmente immersi: Fiat provvede alla maggior parte dei bisogni, ma nel contempo esige da essi l'adesione completa ai suoi meccanismi razionali e schematici, che non ammettono deviazioni, pena la perdita di efficienza dell'intero sistema. Analogamente, le colonie dell'azienda torinese funzionano come catene di montaggio, come ordinati congegni; è un'impostazione alla quale sono vincolati sia i bambini ospiti, costantemente inquadrati in disposizioni geometriche e disciplinati persino nelle posture, sia il personale adulto, che appare privo di ogni possibilità di iniziativa; come afferma una testimone, «c'era Torino che dirigeva il tutto»⁸: non solo le vigilatrici – il personale educativo è in quegli anni esclusivamente femminile –, 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.

Il profilo professionale della vigilatrice di fine anni Sessanta è efficacemente tratteggiato dall'*house organ* Illustrato Fiat:

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 vigilatrici⁹.

⁵ J. Korczak, *Kolonie letnie*. (trad. it. 2018, *Le colonie estive*, pp. 243-285, in *Come amare il bambino*, trad. di M. Bacigalupo, E. Broseghini, A. Zbrzeina. Milano, Luni Editrice, 1918).

⁶ F. Frabboni, *Tempo libero infantile* cit., pp. 97 e ss.

⁷ S. F. Musso, *La FIAT di Valletta. Impresa e lavoratori*. Torino, Einaudi, 1999, p. 242. D. Adorni, S. Magagnoli, *Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra*, 2016, pp. 1-21; in S. Magagnoli, A. Portincasa A. *Made in Emilia Romagna. Produzione e consumo alimentare tra frugalità e abbondanza*, E-Review Dossier BraDypUS 4, 2016.

⁸ Intervista con A. V., vigilatrice nella colonia Fiat di Marina di Massa negli anni Settanta.

⁹ F. Fasolo, *Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti*. Illustrato Fiat, n. 7, luglio 1968, 12.



Il possesso del titolo di maestra è un requisito necessario, come ribadito dal Dipartimento attività previdenziali in un numero di *Illustrato Fiat* del 1973:

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 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 serale¹⁰.

Si tratta di un'esperienza lavorativa che, oltre a garantire una piccola retribuzione nel periodo estivo, ha la grande attrattiva di costituire potenzialmente il primo passo per un'assunzione a tempo indeterminato nell'azienda; in tal caso le maestre abbandonano la loro carriera nella scuola per dedicarsi alle colonie, nelle quali sono chiamate ad assumere ruoli di responsabilità o mansioni amministrative. Per le insegnanti torinesi è dunque quasi automatico, subito dopo avere conseguito il diploma, proporre la propria candidatura al ruolo di vigilatrice:

allora si facevan [...] più domande a più colonie, chi era diplomata, lo faceva. [...] Dopo aver frequentato l'Istituto Magistrale, ho lavorato nel periodo estivo, come vigilatrice nelle colonie Fiat.¹¹

Le vigilatrici, che accompagnano il gruppo di bambini loro affidati - ancora definito «squadra» come in epoca fascista - in tutti i momenti della giornata, sono investite di compiti prevalentemente orientati alla sorveglianza e alla gestione delle pratiche quotidiane di igiene e di alimentazione. È un contesto caratterizzato da ritmi serrati e dalla stringente disciplina, nei quali l'aumento del peso - da rilevarsi con una rituale misurazione in ingresso e una in uscita - è uno dei parametri maggiormente considerati per dimostrare il successo della colonia:

Scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi. [...] La disciplina era quella, anche a scuola era un po' così, no? [...] Il 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'ingrasso¹².

Pur in una dimensione collettiva 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 rassicurazione:

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.¹³

¹⁰ *Vigilatrici e colonie*. *Illustrato Fiat*, n. 10, ottobre 1973, 27.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Intervista con R.R., insegnante, vigilatrice dagli anni Settanta e, in seguito, direttrice di colonia e referente dei centri di vacanza Fiat.

¹³ Intervista con A.N., insegnante, vigilatrice nelle colonie Fiat negli anni Settanta.



È una realtà che di certo, come riferito dalle testimonianze, non offre spunti per un'educazione innovativa, essendo decisamente improntata a un'organizzazione conservatrice e autoritaria. È però innegabile che anche questo tipo di esperienza costituisca per le giovani insegnanti l'occasione di un primo tirocinio a contatto con l'infanzia, sia pure un'infanzia massificata e omologata secondo meccanismi prevalentemente gestionali; non mancano del resto, nei momenti in ombra e nelle periferie occulte del rigoroso congegno della colonia, rare ma preziose occasioni di incontro con le individualità e le fragilità dei singoli bambini.

2. Il caso Ceméa: una formazione all'innovazione

Ben diverso è invece il caso delle colonie organizzate e gestite dai Ceméa (*Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*), nati in Francia nel 1937 con l'obiettivo di diffondere i principi dell'attivismo attraverso una formazione *ad hoc* degli educatori in specifici *stage*.

In Italia i Ceméa giungono nel 1950¹⁴ e la loro azione si indirizza principalmente alle colonie estive, ambito che sembra presentare urgenti necessità di cambiamento¹⁵: nel corso degli *stage*, che vedono la partecipazione di aspiranti educatori di entrambi i generi, una formazione teorica su tematiche di carattere pedagogico e organizzativo si intreccia con un addestramento a tecniche espressive, creative e ludiche: canto corale, gioco drammatico, costruzione di burattini, realizzazione di oggetti con materiali di recupero, danze popolari e studio di ambiente¹⁶.

Questi corsi residenziali sono aperti a figure dalla preparazione culturale più diversa; è una varietà di storie formative che contribuisce poi a rendere l'équipe educativa della colonia quanto mai ricca e sfaccettata:

come insegnante, come maestro, [...] ho solo preso. Il Ceméa mi ha insegnato tutto. [...] Ma 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, cioè la possibilità di lavorare in gruppo, che poi non è così scontato [...]. 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 Ceméa è stata la crescita. [...]¹⁷

In una fase in cui si avvia quel dibattito sul tempo libero e la dimensione extrascolastica¹⁸ che porterà a un radicale ripensamento delle funzioni delle vacanze per minori¹⁹, i corsi residenziali e l'impegno nelle colonie Ceméa offrono agli insegnanti

¹⁴ M. Clementi, *I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva*. Riforma della scuola, 1960, vol. VI, n. 10, 26-28.

¹⁵ Relazione annuale inviata agli iscritti della delegazione fiorentina Ceméa, 31 marzo 1956, citata in S. Neri, *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa* cit., pp. 250-251.

¹⁶ B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*. A cura dell'Associazione Ceméa Milano, Milano, Studio Stampa, 1996, p. 13.

¹⁷ Intervista a U.M., insegnante di scuola primaria, educatore e in seguito direttore di colonia e istruttore negli *stage* Ceméa negli anni Settanta e Ottanta.

¹⁸ C. Scurati, *Scolastico ed extrascolastico*, in C. Scurati (a cura), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 35-54.

¹⁹ M. Ansani, C. Baroncelli, *Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero*, in C.I.G.I., *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino, 1973, Ind. Graf. G. Zeppegnò & C. s.a.s. pp. 75-79. L. Comerio, *Le colonie di vacanza dopo il*

L'occasione di sperimentare in concreto un nuovo modo di fare educazione, in grado di innescare un processo di cambiamento anche nel quotidiano lavoro a scuola:

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.²⁰

È ai Ceméa che Italsider, uno dei maggiori attori del settore siderurgico in ambito italiano ed europeo, affida la gestione della sua colonia di vacanza di Montechiaro, sita a San Sicario, in provincia di Torino; l'edificio, progettato da Renato Severino e realizzato tra il 1959 e il 1962, presenta un carattere assai moderno e funzionale, nel quale ha grande risalto l'acciaio, che richiama l'attività produttiva dell'azienda committente.

Alla base della creazione di questa colonia c'è l'espressa intenzione di rinnovare radicalmente l'impostazione delle vacanze per i figli dei dipendenti, ispirandola alla più recente evoluzione pedagogica: è una tensione innovativa che si ritrova nell'organizzazione e nello svolgersi dell'intera vacanza.

I monitori, dopo un'attenta valutazione delle caratteristiche del gruppo loro affidato e sulla base degli obiettivi educativi condivisi con l'équipe, attingono alle proprie attitudini e competenze, proponendo esperienze ludiche, espressive e di scoperta dell'ambiente; ad esse i bambini aderiscono liberamente, scegliendo tra le varie possibilità, determinando l'avvicinarsi di continue aggregazioni spontanee che «si sciolgono e si ricostruiscono nel corso della giornata, a seconda degli interessi e delle attività [...] che fermano l'attenzione del ragazzo e ne impegnano l'intelligenza, l'emotività, il desiderio di fare»: è una fluidità molto preziosa, che permette l'intrecciarsi di relazioni sempre nuove tra i bambini e tra bambini e adulti, ai quali è offerta la possibilità di sperimentare esperienze che sollecitano via via diverse abilità.

Notevole importanza è poi attribuita al contesto ambientale e umano del territorio nel quale la colonia è inserita, che viene visto come mondo da esplorare attivamente, in un percorso di scoperta e di conoscenza che accomuna bambini e monitori. Importanza centrale hanno infine le quotidiane riunioni serali degli educatori, momento di pianificazione delle proposte per il giorno successivo, ma anche esercizio di una riflessione condivisa che ha ad oggetto le questioni educative che emergono di volta in volta dall'attività con i bambini e che, in alcuni casi, dà origine a discussioni appassionate.

I testimoni che hanno lavorato nelle realtà Ceméa sottolineano come l'esperienza in colonia li abbia formati a un approccio più attento alla sensibilità e agli interessi dei singoli bambini e all'uso di molteplici linguaggi; essi sottolineano anche di avere appreso a lavorare in gruppo, a una maggiore solidarietà e apertura verso i compagni di lavoro, alla condivisione delle responsabilità.

È un bagaglio di competenze che essi affermano di avere poi trasferito in parte nella scuola, anche se talvolta ciò ha suscitato qualche perplessità nei colleghi, a dimostrazione di quanto sia a volte difficile il confronto con un'istituzione scolastica ancora legata a un'impostazione molto trasmissiva e tradizionale:

⁶⁸ *Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972)*, in T. Pironi (a cura), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*. Roma: Aracne Editrice, 2020, pp. 359-367.

²⁰ Intervista a G.P., insegnante di scuola primaria; educatrice e in seguito direttrice di colonia e istruttrice negli stage Ceméa negli anni Settanta e Ottanta.

Ho trovato [...] nei colleghi [di scuola] l'obiezione [...] non solo "chi te lo fa fare?", ma anche "guarda che tu ci danneggi!".²¹

Conclusioni

Al di là delle radicali differenze di impostazione presenti tra le singole realtà, i primi risultati di questo studio esplorativo sembrano suggerire che le colonie di vacanza hanno costituito per gli insegnanti una preziosa opportunità per un tirocinio nel mondo dell'educazione: sia nelle colonie più tradizionali, sia in quelle più innovative, i giovani maestri e maestre hanno avuto modo di accostarsi al bambino nella sua globalità, venendo in contatto con quegli aspetti dell'infanzia spesso poco considerati dalla scuola, nonostante la loro primaria importanza: dal ritmo sonno-veglia all'igiene personale, dal modo di rapportarsi al cibo nell'intero arco della giornata alla dimensione motoria. Le colonie più innovative hanno inoltre rappresentato per gli insegnanti un grande laboratorio nel quale sperimentare sul campo i principi dell'attivismo, in un lavoro educativo continuamente ridiscusso e negoziato che ha mostrato loro la via per una nuova dialettica tra interno ed esterno e una didattica aperta a una pluralità di linguaggi.

L'esperienza delle colonie di vacanza costituisce dunque un ambito da interrogare e approfondire da un punto di vista storico-pedagogico, per aiutare i giovani insegnanti a scorgere elementi utili a una visione più critica e innovativa dell'insegnamento, anche alla luce della considerazione che la scuola di oggi tende ancora a formalizzare tutte le esperienze dei bambini²², in un approccio che di fatto appare ancora lontano dall'accogliere con pienezza - ad esempio - la dimensione corporea e l'espressività degli alunni. In particolare, considerare le colonie come contesto di formazione sul campo può rivelarsi congeniale alla riflessione didattica attuale, soprattutto alla luce di quel ripensamento complessivo che ha interessato il pensiero didattico degli ultimi sessant'anni - sul piano dei significati e delle procedure operative - che ha fra l'altro comportato l'estensione del campo di questa disciplina agli ambiti dell'educazione informale²³.

Bibliografia

- Adorni D., Magagnoli, S., *Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra*, in Magagnoli S., Portincasa A., *Made in Emilia Romagna. Produzione e consumo alimentare tra frugalità e abbondanza*, E-Review Dossier BraDypUS 4, 2016, pp. 1-21,
- Ansani M., Baroncelli C. *Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero*, 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., 1973, pp. 75-79.
- Balducci V. *Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960)*, Storia del turismo, Annale, 2013, 9, pp. 71-93.
- Bataille J.-M. *Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations*. In *Loisirs éducation*, 446, 2013.

²¹ Intervista a U. M., cit.

²² D. R. Olson, *Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media*, in Olson D. R. *Linguaggi, media e processi educativi. Raccolta di saggi a cura di C. Pontecorvo*, Torino, Loescher, 1979, pp. 105-135.

²³ M. Castoldi, *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Milano, Mondadori Università, 2015, p. 5.



- Castoldi M. *Didattica generale. Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano, Mondadori Università, 2015.
- Clementi M. *I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva*, in *Riforma della scuola*, vol. VI, n. 10, 1960, pp. 26-28.
- Comerio L. *Le colonie di vacanza dopo il '68. Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972)*", in Pironi, T. (a cura), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*. Roma, Aracne Editrice, 2020, pp. 359-367.
- Comerio L. *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*. Milano, Unicopli, 2023.
- Crotti C. e Mariani, V. E. *Le Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*. Milano, Esposizione d'Igiene ed Educazione Infantile, 1891.
- Fasolo F. *Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti*, in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio 1968.
- Frabboni F. *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- Grele R., *Introduzione*, in Portelli A., *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma, Donzelli Editore, 2007, pp. VII-XV.
- Houssaye J. *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris, La documentation française, 1989.
- Illustrato Fiat*, n. 10, ottobre 1973, *Vigilatrici e colonie*.
- Korczak J. (1918). *Kolonie letnie*, tr. it. di Margherita Bacigalupo, Elena Broseghini, Ada Zbrzeina, *Le colonie estive*, in Korczak J., *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice, 2018, pp. 243-285.
- Laborde H., *L'importance pédagogique des colonies de vacances*. *International Review of Education*, 4, 1958, pp. 346-359.
- Libretti Baldeschi B., *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*. A cura dell'Associazione Ceméa Milano. Milano, Studio Stampa, 1996.
- Musso S. F., *La FLAT di Valletta. Impresa e lavoratori*. Torino, Einaudi, 1999.
- Neri S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, Tesi di Laurea, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, anno accademico 1966/1967.
- Olson D. R., *Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media*, in Pontecorvo C. (a cura) Olson D. R., tr. it. di L. Salvadori, *Linguaggi, media e processi educativi. Raccolta di saggi*, Torino, Loescher, 1979, pp. 105-135.
- Orlandini L., *Educare al fascismo in colonia*, in Mira, R. e Salustri, S. *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime*. Ravenna, Longo Editore, 2019, pp. 149-176.
- Pironi T., *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma, Carocci, 2014.
- Rey-Herme P.A., *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, chez l'auteur, 1954.
- Scurati C., (a cura), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia, La Scuola, 1986.
- Seveso G., *La storia della didattica nel pensiero pedagogico*, in Nigris, E., (a cura), *Didattica generale. Ambienti di apprendimento*. Milano, Guerini Scientifica, 2004, pp. 19-66.
- Seveso G. *La didattica nella storia della pedagogia*, in Nigris E., Teruggi L. A., Zuccoli F., (a cura), *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2016, pp. 1-42.
- Tibaldi A., *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, 1906.

