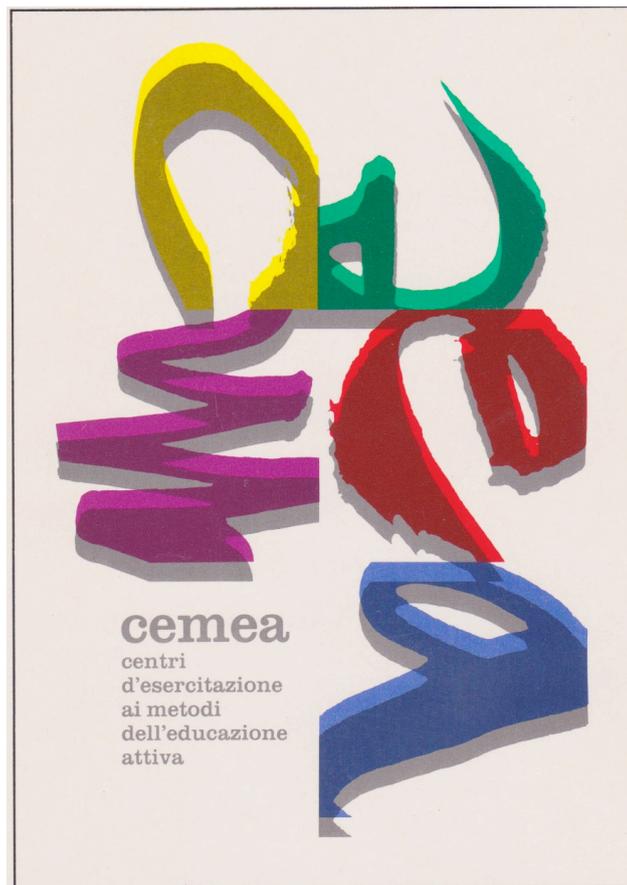


Ivan Pau-Lessi

La Colonia, il Centro e il Soggiorno estivo di vacanza

Cenni storici ed aspetti pedagogici



Edizioni CEMEA-TICINO

Studio / 1

Edizioni
CEMEA - TICINO

LA COLONIA,
IL CENTRO E IL SOGGIORNO
ESTIVO DI VACANZA

Ivan Pau-Lessi

La Colonia,
il Centro e il Soggiorno
estivo di vacanza

Cenni storici ed aspetti pedagogici

Edizioni

CEMEA – TICINO
6834 – Morbio Inferiore

Questa pubblicazione
è stata realizzata in collaborazione
con l'Ufficio sociale cantonale
(Settore attività giovanili)
e l'Ufficio attività sociali,
ed esce con il contributo
del Dipartimento delle opere sociali

Edizioni

CEMEA – TICINO
6834 – Morbio Inferiore

Agli enti organizzatori, ai responsabili,
agli animatori, ai coordinatori, ai monitori
e al personale ausiliario delle colonie di vacanza
i quali, non senza difficoltà, assicurano
ai fanciulli e ai giovani ticinesi
dei luoghi di vacanza e delle esperienze di vita
in comune di importante contenuto socio-educativo.

INTRODUZIONE

Le colonie di vacanza estive hanno compiuto nel 1990 i centoquattordici anni di esistenza. Hanno dunque percorso un lungo cammino contraddistinto da uno sviluppo tutt'altro che lineare ed omogeneo. Che cosa ha caratterizzato la nascita delle prime colonie di vacanza? Qual è stato lo sviluppo che ha accompagnato questa istituzione nel corso degli anni? Che cosa rappresenta oggi il Soggiorno estivo di vacanza? Quali sono le caratteristiche fondamentali e i “problemi aperti”? Sono questi alcuni interrogativi che possono legittimamente nascere quando si sente parlare di colonie di vacanza, termine (più che realtà) contrassegnato da immagini cariche di vissuti non sempre propriamente esemplari da un punto di vista etico e pedagogico. A questi interrogativi abbiamo cercato di dare qualche risposta ed alcune possibili chiavi di lettura.

In questi oltre cento anni di storia la colonia di vacanza estiva ha modificato spesso in modo tangibile e sovente anche controverso i riferimenti, gli obiettivi, le modalità e i metodi:

dai viaggi all'aria aperta della prima metà dell'ottocento promossi per riequilibrare un insegnamento scolastico troppo intellettuale
agli ospizi curativi istituiti per offrire alla fanciullezza dei luoghi di cura per combattere le malattie del tempo
dalle prime colonie di vacanza promosse nell'ultimo quarto di secolo da Bion e dai pastori protestanti francesi preoccupati dalle condizioni socio-sanitarie della fanciullezza
alle colonie scolastiche organizzate in funzione del lavoro scolastico e riservate ai "bravi alunni"
e alle colonie confessionali concepite essenzialmente per colmare le lacune morali e religiose degli educandi
dalle colonie climatico-assistenziali (che hanno caratterizzato tutto il nostro secolo) volte ad offrire assistenza alla fanciullezza minacciata dalle carenti condizioni sociali
alle colonie formative intese a plasmare, irreggimentare e modellare il fanciullo verso determinati valori ritenuti buoni e validi dagli adulti
dalle colonie para-scolastiche (o post assistenziali) contraddistinte da interventi unicamente di tipo tecnicistico-didattico
alle colonie, ai soggiorni, ai campi e ai centri di vacanza educativi moderni che si propongono come periodi d'incontro intesi ad offrire alla fanciullezza e all'adolescenza i mezzi per un'evoluzione e una realizzazione pienamente libera ed autonoma della personalità.

Si tratta ovviamente di una tabella volutamente semplificativa del composito percorso che le colonie di vacanza hanno avuto nella storia – nel loro itinerario evolutivo le colonie hanno poi assunto termini diversi: centro di vacanza, soggiorno estivo di vacanza, campo estivo, ecc. – ma che permette di cogliere immediatamente quelle che sono state le principali caratteristiche e le motivazioni essenziali alla base del loro sviluppo.

Il Cantone Ticino ha conosciuto la prima colonia di vacanza già durante la seconda metà del secolo passato per opera dell'odierna Colonia Marina Luganese. Durante la prima metà di questo secolo sono poi nate diverse altre colonie per iniziativa di fondazioni, enti sindacali e religiosi. Ma è dopo l'entrata in vigore della Legge sulla protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza del 1963 e soprattutto dopo l'introduzione della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza del 1973, che nel nostro Cantone si è riscontrato uno sviluppo importante e costante delle colonie, durato fino al termine degli anni '70. In seguito, dopo una flessione che ha portato il numero dei partecipanti al livello più basso nel 1985 con 2.556 ospiti, le colonie di vacanza hanno conosciuto un ritorno d'interesse e di partecipanti. Nel 1990 si sono infatti contati a preventivo più di **4.000** ospiti (dati dell'Ufficio attività sociali). Si tratta di un incremento di notevole importanza, che ha più di una spiegazione

(ampliamento dei termini di riconoscimento delle colonie da parte dello Stato ai fini del sussidio, nascita di nuovi gruppi e associazioni, leggera differenziazione dell'attività con conseguente coinvolgimento di un maggior numero di interessati, potenziamento e miglioramento dell'informazione e del lavoro di promozione), che ricupera, sotto altre angolature, la funzione del Soggiorno collettivo di vacanza estivo ed evidenzia maggiormente il compito dello Stato nel suo ruolo di coordinatore e promotore attribuitogli dal legislatore. In totale, dal 1963 (anno in cui è entrata in vigore la Legge sulla protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza), alle colonie estive promosse dagli enti operanti nel Cantone, hanno partecipato oltre **120.000** ospiti. L'indiscusso interesse manifestato da enti, genitori, giovani e bambini per i soggiorni di vacanza collettivi è tuttavia anche causa di nuovi problemi ed esigenze (le cui soluzioni sembrano comunque già offrire qualche risultato confortante) come: la difficoltà di trovare case in affitto adeguate e la necessità sempre più avvertita, da parte degli enti, di reperire personale educativo formato e preparato per assicurare, da una parte, la gestione di un centro di vacanza e dall'altra, per assumere il ruolo di monitore con i suoi compiti e le sue responsabilità.

Di certo il carattere assistenziale delle iniziative in corso fino a qualche tempo fa, ha subito col passare degli anni una **profonda evoluzione**. Infatti, se si osserva lo sviluppo del contesto sociale e quello dell'occupazione extracurricolare estiva, si giunge facilmente a concludere che le motivazioni primarie che furono all'origine

delle colonie estive sono oggi profondamente cambiate, come d'altra parte è mutato il rapporto dell'utenza infantile, del personale educativo e dei genitori con le istituzioni operanti in estate.

Il tempo libero ha progressivamente assunto un ruolo socio-educativo più completo, passando gradatamente da spazio surrogato, di compensazione e rigenerazione a momento qualificante dello sviluppo dell'individuo. Di conseguenza, la tendenza ad organizzare istituzionalmente il tempo libero non è priva di pericoli e richiede sempre un costante adattamento delle istituzioni all'evolversi dei tempi, pena la loro messa in crisi e addirittura la loro scomparsa. Trascorrere le vacanze in un modo o nell'altro non è dunque più la stessa cosa e genitori, giovani e fanciulli tendono oggi a ricercare situazioni ed attività ricche, utili e stimolanti. Personale educativo e istituzioni di vacanza non possono quindi dispensarsi dal raccogliere <<la sfida del tempo>> che impone delle scelte sempre più orientate a soddisfare in maniera libera e disinteressata i bisogni e gli interessi dei fanciulli e dei giovani, i quali risultano essere <<soggetto>> e non <<oggetto>> delle loro vacanze.

L'esame della complessa realtà dei soggiorni di vacanza toccata lungo tutto il testo, desidera appunto proporsi come **riflessione pedagogica** sul centro di vacanza estivo. Da tempo le colonie di vacanza moderne hanno **sentito la**

necessità di liberarsi da contaminazioni ideologiche e da impostazioni meramente assistenziali; di svincolarsi da una concezione in cui malgrado l'affermata diversità dell'uomo, l'educazione si configura sempre e ovunque la stessa per tutti, nei suoi principi, negli obiettivi, nei metodi e nei mezzi; di superare il concetto-fine per cui educazione significa educare la ragione, eliminando di fatto il valore delle tensioni interiori del bambino, quindi del lasciare che il bambino si esprima come desidera; d'affrancare il gioco da ogni interferenza ideologica; di liberarsi da programmi standardizzati, precostituiti e vincolanti; di eliminare l'attività che si riduce a mera occupazione didattica le cui finalità sono individuabili esclusivamente al di fuori dell'attività medesima (il lavoretto da portare a casa).

Tuttavia, complice sicuramente la colonia stessa, ancora oggi si ha spesso tendenza a descrivere e a interpretare il soggiorno di vacanza collettivo in un'ottica eminentemente sociale o assistenziale, minimizzando e trascurando in tal modo un'insieme di elementi che fanno (o che dovrebbero fare) delle colonie estive dei centri di vera educazione integrale. Più corretto è quindi parlare di istituzioni con **finalità socio-educative**. La colonia educativa moderna viene infatti ad affermarsi grazie a concetti, obiettivi e metodi che ne fanno un'area di grande valenza aggregativa, che supera il vecchio concetto secondo cui la vacanza collettiva estiva segnava il confine tra la vacanza dei bambini gracili da quella dei bambini sani, fra la vacanza dei fanciulli agiati a quella dei fanciulli meno abbienti.

La colonia di vacanza (o il soggiorno estivo) rappresenta un **centro d'incontro** aperto a tutti, i cui risvolti superano i contorni della <<sola>> vacanza per proporsi come stimolo occupazionale del tempo libero annuale. Essa si configura come **comunità** in cui educazione significa realizzazione; libera evoluzione della personalità secondo i processi evolutivi di ciascuno; rispetto delle opinioni e della personalità, inteso come accettazione totale dell'altro; educazione attiva strettamente legata ai bisogni e agli interessi del bambino e dell'adolescente.

In questo senso **l'impianto educativo** si articola in modo s'insertire il bambino in un tessuto in cui siano presenti o create le condizioni per la cooperazione con gli adulti e con tutti gli altri bambini. La colonia diventa alla vita prima d'essere preparazione alla vita, cooperazione più che competizione, micro-società dove viene ad affermarsi il principio dell' <<unità nella diversità>> e in cui i caratteri istituzionali favoriscono l'accesso ai centri decisionali per cui i compiti, le responsabilità e le decisioni vengono equamente distribuiti fra tutti.

Squisitamente comoda e piacevole, ce ne rendiamo ben conto, è la teorizzazione su questi aspetti e sulla sostituzione del verticalismo (retaggio delle colonie climatico-assistenziali), del paternalismo e della manipolazione, con una conduzione il più possibile orizzontale, cooperativa e democratica. È quanto si propone di fare una parte del testo. Più impervia e complessa la realizzazione e

l'applicazione pratica e coerente dei presupposti considerati. Infatti, la realizzazione e l'applicazione delle premesse sopraccitate, viene appunto nella pratica ad essere difficoltosa e condizionata da alcuni importanti problemi, quei <<**problemi aperti**>> che abbiamo cercato di individuare e che di fatto influenzano lo sviluppo delle colonie attuali. Dall'osservazione condotta confrontando determinati concetti (quelli presi in esame" con la pratica particolare dei soggiorni di vacanza, si distinguono, fra l'altro, problemi legati al **concetto di <<progetto>>**, con tutto il corollario di aspetti di cui si compone, ed emerge il problema della **qualità dell'esperienza** offerta, vale a dire l'insieme degli elementi componenti il soggiorno di vacanza (dalle modalità d'intervento all'impianto generale, dalle attività alla sveglia, al pasto, al gioco, all'assemblea, ecc.) che contribuiscono, a seconda di come sono affrontati e risolti, a soddisfare o no le dimensioni dello sviluppo del bambino: la sfera fisica, intellettuale, affettiva e sociale. La <<qualità dell'offerta>> è dunque il risultato di molti fattori. Come sarà possibile constatare nel capitolo riguardante i <<problemi aperti>>, considerando il panorama delle proposte che si è progressivamente delineato, e che è oggi in corso, ci si accorge, per esempio, che i programmi d'attività hanno abbondantemente considerato la dimensione fisica, associata spesso ad un completamento della formazione scolastica. Viceversa, la sfera affettiva, quella etico-sociale e le dimensioni dello sviluppo che passano attraverso il gioco espressivo e creativo, come la comunicazione, la costruzione e il fare da sé, non sempre conoscono (e hanno conosciuto) lo stesso sviluppo e risultano essere le sfere maggiormente declassate nei programmi delle iniziative extracurricolari estive.

Il margine di sviluppo dei contenuti dei centri estivi odierni è ancora ampio, come rilevante rimane lo spazio per differenziare l'offerta dei soggiorni di vacanza (in particolare per adolescenti) allo scopo di proporre e recuperare, con temi e progetti specifici, esperienze spesso declassate: teatro, mimo, composizioni video, pittura, gioco fabulistico, <<*jonglage*>>, musica, ecc.

Altrettanto significativo e quasi completamente **inesplorato** permane il raggio d'azione dell'attività delle colonie. Un tempo le stesse, per mezzo di mura e recinzioni, si isolavano dal contesto socio-ambientale nel quale si trovavano per evitare contaminazione esterne. Oggi queste barriere strutturali non esistono più, per il centro di vacanza estivo rimane ancora spesso isolato, in quanto tutta **l'attività** ruota su se stessa, senza sbocchi esterni. Uno sviluppo significativo da considerare è proprio quello di <<aprirsi agli altri>> affinché i **contenuti** del soggiorno estivo possano costituire lo spunto per un'animazione più estesa ed aperta, esempio: l'attività di teatro, di mimo, di burattini ecc. compresa nel programma di una colonia, potrebbe concludersi con una o due rappresentazioni nelle case per anziani, in ospedali, nelle piazze, ecc.

Ma al di là dei fattori che toccano delle istituzioni sicuramente perfettibili e sempre in cammino, rimane la certezza che le colonie, i centri di vacanza rappresentano delle **importanti iniziative**, rese possibili grazie al contributo di persone che vi

operano in modo del tutto volontario, come volontaria è tutta l'attività dei soggiorni di vacanza. Il **lavoro volontario** è uno degli aspetti centrali di tutto il movimento dei soggiorni estivi di vacanza, poiché assicura e permette a tutti (casalinghe, operari, impiegati, studenti, insegnanti, operatori sociali, ecc.) di avvicinarsi a queste istituzioni, ma soprattutto consente a chi non opera nell'ambito socio-educativo, di appropriarsi di compiti di grande valenza sociale e pedagogica, competenze generalmente ormai demandate ai professionisti. Grazie all'impegno e alla disponibilità di centinaia di persone, migliaia di bambini e di giovani adolescenti possono usufruire di luoghi d'incontro, di svago e di vita in comune, potenzialmente di grande contenuto e intensità emotiva. Chi **ha vissuto** per parecchio la colonia di vacanza, conosce il grande fascino che vi si cela, le sinergie che produce e i sentimenti di profonda emozione che accompagnano i fanciulli, i giovani e i monitori durante il soggiorno. Se molte persone vi lavorano con tanta passione, sacrificando gran parte delle loro vacanze, è anche perché all'interno di questi centri estivi, lavorando assieme nel particolare clima della vita comunitaria, vivendo l'affascinante tensione di momenti magici ed esperienze di grande contenuto emozionale, si scoprono per mezzo del gioco e della vita di gruppo, l'uomo e il bambino, con le loro potenzialità. Ma chi ama la colonia e la particolarità del suo insieme, ama anche **la ricerca**. E per chi ama la ricerca, l'educazione rappresenta il punto centrale della sua evoluzione, che permette di prendere coscienza dei problemi che dobbiamo affrontare, degli agenti che li condizionano e delle implicazioni legate alle soluzioni progettate.

Poiché i contenuti di quelle che abbiamo chiamato <<colonie moderne>> non sono ancora bagaglio di tutti i soggiorni di vacanza, il testo desidera appunto offrire alcune chiavi di lettura della realtà dei centri di vacanza e provocare qualche riflessione, al fine di contribuire ad alimentare la **sperimentazione e il dibattito** sulle possibilità ancora inesplorate contenute nell'originale esperienza di vita comunitaria offerta dalla colonia, dal centro, dal campo, dal soggiorno di vacanza.

Giubiasco, 28 settembre 1990

Capitolo Primo

CENNI STORICI

A. Origine Della colonia di vacanza

Oggigiorno tutti coloro che hanno approfondito il tema sulle colonie estive concordano nel riconoscere al pastore **Bion**¹ l'origine della colonia di vacanza. 1876, egli organizzò infatti la prima <<*Ferienkolonie*>> nella campagna appenzellese a favore di alcuni bambini di Zurigo.

A proposito giova ricordare che sono stati fatti anche altri nomi di possibili fondatori delle colonie estive. L'enciclopedia Universale Rizzoli-Larousse attribuisce il merito alla regione Toscana ed in particolare al medico Barella, il quale tuttavia, come vedremo, parlava di **ospizi per bambini** e non di colonie di vacanza. Oppure abbiamo il Delpérier² che attribuiva all'Inghilterra l'onore di avere per prima inviato dei bambini al mare ed in montagna fin dal 1750 su iniziativa di **Richard Russel**. Ma queste iniziative erano di natura prettamente medica, con obiettivi esclusivamente sanitari e, a parte qualche accidentale confusione, furono sempre distinte delle colonie di vacanza.

L'iniziativa del pastore svizzero-tedesco rappresentò invece l'inizio delle colonie di vacanza proprio per la natura socio-educativa che reggeva i contenuti della vacanza dei fanciulli in colonia. Essa comunque ebbe origine all'interno di una corrente di pensiero e d'azione che caratterizzò tutto il Novecento e contribuì ad anticipare la nascita delle colonie. La storia delle prime colonie di vacanza si confonde lungo tutto il XIX secolo con i movimenti di pensiero e d'azione fautori di un'educazione maggiormente equilibrata, di una migliore protezione dell'infanzia, della lotta contro l'ignoranza, la miseria e la malattia.

Sotto l'influenza di **Montaigne** (1533-1592) e soprattutto di **Rousseau** (1712-1778), nel pensiero dei quali, la natura, sia umana che inumana o inferiore all'uomo, è maestra e modello, la vita <<*en plein air*>>, i viaggi e l'osservazione della natura costituiscono elementi fondamentali di un'educazione nuova,

¹ P.A. Rey-Herme, Colonies de vacances. Origine set premiers développements, Librairie centrale d'Education Nouvelle, Paris, 1954. P.A. Rey-Herme, La colonie de vacances, hier et aujourd'hui, Edition C.A.P., Paris, 1955

² Louis Delpérier, Les colonies de vacances, Institut Lecoffre, 1908.

suscettibile di correggere gli abusi di un insegnamento fino ad allora troppo intellettuale ed astratto.

Riprendendo i principi dell'educazione attiva espressi da Rousseau, il francese **Portiez**, deputato dell'Oise, già alla fine del secolo XVIII, pronunciò alla <<tribune de la Convention>> un discorso su <<i viaggi e la loro utilità nell'educazione>>.

Nel suo intervento di dieci pagine, Portiez definì i contenuti destinati a perfezionare l'educazione attraverso i viaggi:

<<Les voyages donnent de l'essor à l'imagination; à l'esprit, de la tenue; à l'âme, de la vigueur; au corps, de la force et de la souplesse. Ils instruisent l'homme à l'école du besoin: par le voyages, les idées s'agrandissent, les aperçus se multiplient, les préjugés se détruisent, les idiomes se confondent....>>

aggiungendo:

<<Il serait à désirer que toute éducation fût en action>>³.

Gli elementi educativi dei viaggi definiti da Portiez e contenuti nella sua proposta, costituivano dei criteri che servivano a completare e perfezionare lo sviluppo e l'educazione dei giovani. Spesso la nascita dei soggiorni di vacanza viene collegata unicamente a problemi d'ordine medico-sanitario, è invece importante rilevare che il pensiero che ha preceduto la stessa colonia e che sta alla base delle prime esperienze <<en plein air>>, si richiamava ad obiettivi educativi più completi, dove quello sanitario era solo uno fra gli altri. Appare quindi importante sottolineare come l'esperienza del viaggio, <<du plein air>>, abbia avuto alla base un'ampia motivazione educativa, legata però essenzialmente alla formazione scolastica.

³ P.A. Rey.Herme, Colonies de vacances. Origine set premiers développements, cit., p. 14. I viaggi immaginati da Portiez, oltre a favorire un complemento all'educazione scolastica del tempo, toccavano diversi aspetti dell'educazione:

– *educazione fisica*: <<Pour cela, marche sac au dos, de nuit comme de jour, sous le soleil et sous la pluie; bivouac en pleine nature; nourriture et boisson à la fortune du pot; en mot, toutes les caractéristiques du campisme tel qu'il est pratiqué aujourd'hui. Grâce à quoi, le corps se trouve fortifié contre la maladie, et acquiert la docilité nécessaire à l'indispensable effort moral>> (P.A. Rey.Herme, op. cit., p. 18).

– *educazione intellettuale*: <<Par la visite d'un port de mer, d'une forteresse, d'une poterie, d'une fonderie, d'une imprimerie, d'un canal, etc. l'enfant enrichira son savoir de multiples et précieuses connaissances pratiques. Mieux encore, il développera en lui le désir de connaître, sans quoi tout le reste serait vain...>> (P.A. Rey-Herme, op. cit., p. 18).

– *educazione sociale*: il viaggio favorisce la conoscenza del territorio e l'amore verso la Patria, stimola nel contempo l'interesse alla storia ed all'arte.

– *educazione morale*: sempre attraverso i viaggi, i giovani imparano a reggere lo sforzo e a sopportare il dolore. Le visite ed i contatti alle diverse istituzioni (prigioni – asili – esercito) aprono, i partecipanti alla pietà, alla comprensione ed al valore.

– *educazione spiritual*: il viaggio come possibilità di contemplazione e di estasi di fronte alla bellezza del fenomeno naturale.

<<Le but du voyage sera d'aller voir un port de mer, une grande cité, une campagne renommée par sa fertilité>>⁴.

In Svizzera anche lo scrittore ginevrino **Toepffer** (Ginevra 1799-1846), fondatore di una scuola a Ginevra, propose di correggere con dei viaggi gli eccessi d'un insegnamento troppo astratto ed illustrò a sua volta nel libro <<Voyages en zig-zag>>(1844) i benefici della vita <<en plein air>> e dell'osservazione della natura, sottolineando altresì l'importanza della vita in comune nei rapporti fra giovani ed adulti.

Il Toepffer scrisse:

<<Vingt jours de cette vie commune, plus intense que la vie pédagogique et tout aussi éducative, quoique bien autrement rieuse, sont plus instructifs que 20 ans de classe>>⁵.

Alle categorie educative sollevate da Portiez, l'educatore ginevrino aggiunse un nuovo elemento costituito dall'importanza data all'esperienza della vita in comune. <<Le nombre entraîne avec lui l'animation, la variété d'entretiens, mais surtout et avant tout l'esprit de communauté, c'est-à-dire d'aide mutuelle de concours industriels, d'organisation conçue à l'avance ou improvisée, en vue des petits, des faibles, des eclopés et pas des grands seulement>>⁶.

Nel suo libro Toepffer sviluppò diverse linee pedagogiche alle quali attribuì il termine di <<sistemi>>:

<<Education par la sympathie (Sympathie pour les garçons; sympathie pour la nature); Education par la joie; Education par la liberté>>⁷.

Le idee di Toepffer – <<les carovane scolaires>> – ispirarono un po' ovunque l'organizzazione di viaggi e di campeggi. Tra i viaggi più interessanti dell'epoca, figurano quelli di **Paul Robin**, il quale, dopo il 1881, prendendo come punto di partenza il suo centro scolastico di Cempuis, preparò degli itinerari che permettevano di sviluppare un programma differenziato di studio d'ambiente, in cui allievi e docenti trovavano l'occasione di soddisfare interessi sia individuali che comuni⁸.

Anche in Germania si assistette alla promozione di programmi scolastici che proponevano il viaggio come momento importante della formazione. Fu **Basedow**, nel 1774 a sviluppare tali idee che vennero poi riprese nel 1974 dal **Salzmann**, il quale allargò la partecipazione ai viaggi scolastici anche alle ragazze. Il viaggio scolastico si prefiggeva in particolare di sviluppare l'osservazione e di trarre dalle esperienze di vita all'aperto i massimi benefici per la salute fisica dei ragazzi. I

⁴ P.A. Rey-Herme, op. cit., p. 14.

⁵ Jean-Louis Yenny, *Statut du personnel dans les colonies de vacances*, Travail de diplôme, Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1969, p. 1.

⁶ Jean-Louis Yenny, op. cit., p. 1.

⁷ P.A. Rey-Herme, op. cit., p. 40.

⁸ *Vers l'Education Nouvelle* (VEN) – no. 342 – <<Petits groupes, grand groupe, oui mais..., (I): <<Quelle origine>>, di Robert Lelarge, 1980, p. 19.

viaggi on erano semplicemente delle gite di piacere, ma delle vere e proprie lezioni, <<che hanno il loro posto nel programma e nel piano di lavoro, come la storia, la geografia, l'aritmetica, che rientrano nel quadro degli studi della classe, che li completano e li coronano>>⁹. Essi erano strettamente collegati al programma scolastico; ad esempio, una lezione di storia tedesca aveva nel viaggio e nella visita del luogo studiato precedentemente in classe la sua logica conclusione.

Per quanto riguarda l'Inghilterra, come anticipato all'inizio del capitolo, si è a conoscenza di iniziative <<all'aria e al sole>> organizzate già nel 1750.

Le iniziative tuttavia avevano caratteristiche diverse da quelle osservate precedentemente. **Richard Russel** promosse infatti per primo l'idea d'istituire dei **sanatori** per fanciulli, istituti che per concezione erano più vicini agli ospizi curativi che all'idea dei viaggi come esaminati finora. Esistevano tuttavia anche iniziative più vicine a quelle di Toepffer e degli educatori tedeschi. Le troviamo in Inghilterra nel 1776, dove alcuni bambini partirono in estate per dei viaggi al mare ed in montagna¹⁰.

Mentre l'idea di Portiez e le esperienze di Toepffer e Salzmann, esaltano principalmente l'obiettivo educativo del viaggio, in Inghilterra la motivazione principale fondava le sue radici soprattutto nella volontà di dare ai bambini la possibilità di vivere un periodo all'aria pure e di recuperare la salute che le deficienze igieniche cittadine avevano minacciosamente messo in pericolo nei piccoli abitanti. Non a caso questa iniziativa ebbe origine nel paese britannico. La società inglese si era trasformata rapidamente da agricola ed artigianale in industriale, le città erano ingrandite notevolmente e con la concentrazione urbana erano emersi i primi problemi di spazio e di igiene¹¹.

L'Italia, al di là di quelli che venivano chiamati <<ospizi per bambini>>, propose un'esperienza <<all'aria aperta>> che, pur mantenendo la caratteristica del

⁹. Giannalfonso Roda, *La colonia di vacanza in Italia*, Tesi di dottorato all'Università di studi di Torino, Facoltà di Magistero, Torino, 1967, p. 46.

¹⁰. Pierre-Louis Viguet, *Les camps de vacances: une réponse aux besoins des jeunes*, Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1975, p. 7.

¹¹. Lo scopo dei viaggi (o in questo caso sarebbe più opportuno parlare di soggiorni) ricercava il ricupero della salute ed in generale il benessere fisico all'aria aperta. Sempre in Inghilterra, nel 1861, il re. Stephen Hawtrey propose uno scambio di fanciulli fra due località e partì con cinque ragazzi dal suo villaggio di Saint-Marc per Pekenfield, sulla costa di Suffolk. A distanza di dodici anni dalla prima iniziativa il gruppo ripartì per la costa del mare formato da venticinque ragazzi i quali trovarono alloggio in due case del villaggio affittate per la durata di quindici giorni. Il Roda ci propone nella sua tesi i particolari di una giornata del soggiorno: <<Alle 6.45 veniva suonata la sveglia con il tamburo attraverso il villaggio. Alle 7.00 i coraggiosi si dirigevano alla spiaggia per un bagno mattutino. Alle 8.00 la colazione: tutto veniva preparato alla scuola dalla maestra e dai suoi aiutanti. Si faceva l'appello poi si cantava la benedizione. Dopo di ciò veniva servito il té con pane burro a volontà. Terminata la colazione si decideva la preghiera, ognuno si prendeva a sua bibbia ed il suo libro di preghiere per il servizio mattutino. Poi si si preparava sino all'ora di pranzo, a meno che non ci fosse qualche cosa di particolare, ma c'era sempre un'ora libera per il bagno. Il pranzo si svolgeva all'una. Nel pomeriggio c'era qualche volta una partita a criket con i ragazzi di Lavestaft. Gli altri giorni si andava al porto. Sulla riva c'erano sempre dei vecchi marinai, che accoglievano volentieri i ragazzi e narravano loro storie della vita di mare e prestavano loro dei cannocchiali per vedere le navi al largo. Era il luogo di appuntamento per gli abitanti del villaggio e lì si facevano le assemblee su richiesta degli abitanti. Si suonava per loro una buona musica, dopo il "Dio salvi la Regina" rientravano per il riposo serale>> (Giannalfonso Roda, op. cit. pp. 54-55).

viaggio, presentava delle sostanziali differenze con le precedenti realtà. **Don Bosco** diede vita verso il 1855 ad una vacanza per metà tempo stanziale e per metà caratterizzata da spostamenti attraverso i villaggi piemontesi. In questo caso il viaggio aveva in parte lo scopo di ricostituire il fisico dei ragazzi che soffrivano di malnutrizione: ma per Don Bosco si trattava anche e soprattutto di condurre con tenda e bagagli, per la durata di tre settimane, <<*des enfants, des jeunes gens, qui n'auriaient eu qu'à perdre à retourner chez eux*>>¹².

Sono dunque queste alcune delle iniziative promosse nei diversi paesi durante la prima metà del 1800. La scoperta progressiva dei benefici della vita all'aria aperta che si estese lungo tutto il XIX secolo, indubbiamente favorì e creò le premesse per l'avvento della colonia estiva, la cui esperienza sarebbe stata caratterizzata da obiettivi più completi, diversi dalle motivazioni su cui poggiavano le iniziative precedenti, le quali, comunque, continuarono ad influenzare i soggiorni organizzati accanto alle colonie. Vale a dire:

- la corrente Portiez (<<*voyages scolaires*>>);
- la corrente Toepffer (<<*caravanes scolaires*>>);
- la corrente medica (ospizi e sanatori).

Un altro elemento, altrettanto importante per comprendere lo sviluppo della colonia, è rappresentato dalla trasformazione sociale che ebbe inizio nel secolo scorso per effetto della rivoluzione industriale. Le trasformazioni sociali dell'epoca influirono in primo luogo sulle famiglie costrette ad un ritmo di vita quasi inumano.

Questo problema emergente pose inevitabilmente un altro problema, quello dell'assistenza ai fanciulli gracili delle città industriali, denutriti, abbandonati a se stessi, ai quali si trattava di offrire un'alternativa valida durante le vacanze.

La più impegnata e completa delle iniziative scaturite da tale necessità, fu appunto quella delle colonie di vacanza.

¹². P.A. Rey-Herme, op. cit., p. 45. I soggiorni di vacanza di questi gruppi di ragazzi accompagnati da Don Bosco si svolgevano generalmente nel seguente modo: << Si irrompeva fragorosamente, musica in testa, nei villaggi in cui il curato o il castellano, già avvertiti, aspettavano questi ragazzi polverosi ed assetati. Tutto a diritto si arrivava alla chiesa, ove la fanfara attirava la popolazione. Don Bosco rivolgeva una calorosa esortazione a questi bravi contadini e li impegnava a venire a comunicarsi il giorno dopo per i loro morti, ricordando loro chi avrebbe celebrato la messa; dopo dava la benedizione alla fine della quale entrava in confessionale e fino alle undici o mezzanotte ascoltava le confessioni di questi parrocchiani, mentre i ragazzi, accolti nel presbiterato, o al castello, o presso qualche notevole della zona, si riposavano sulla paglia fresca, spesso, dopo un'abbondante ricreazione offerta quasi sempre dai loro ospiti. La mattinata dell'indomani era tutta dedicata a Dio. Messa cantata dalla scuola, discorso di Don Bosco, comunioni molto numerose. Alla fine della funzione, mentre la squadra dei macchinisti montava il teatro sulla piazza principale all'ombra dei grandi platani, altri attaccavano di qua e di là magniloquenti cartelli, mentre i clowns infarinati, preceduti dai tamburi, circolavano attraverso il paese declamando il programma della serata. Dopo i Vespri ed un'ultima allocuzione del Santo, ci si avviava verso le panche di questo teatro improvvisato, dove per due o tre ore, con monologhi, farse, pantomime, commedie e drammi si divertiva follemente e saggiamente questa popolazione>>. (Dalla Tesi di Roda, op. cit., pp. 51-52).

B. Le prime colonie di vacanza

La colonia di vacanza di Bion

Il promotore dell'originale formula della vacanza in colonia fu un pastore svizzero tedesco il nome **Wilhelm Bion**, nato a Trogen nel 1830¹³. Di origine contadina, egli cominciò a esercitare il suo ministero in campagna; successivamente fu nominato pastore a Zurigo, dove intraprese gli studi di medicina che però abbandonò presto, poiché le due <<vocazioni>>, come sosteneva lo stesso Bion, si rivelarono rapidamente incompatibili fra loro. Egli cercò dunque in altri modi di aiutare concretamente i poveri “bambini della città che riteneva (per la situazione urbana) fortemente penalizzati nel fisico ed anche nello spirito, in rapporto ai loro coetanei della campagna.

Il principio che animava l'idea della colonia di vacanza risiedeva nella volontà di realizzare il famoso detto <<*mens sana in corpore sano*>>. Contrariamente ad alcune altre istituzioni caritatevoli a lui contemporanee, Bion non indirizzava la sua azione unicamente a favore dei bambini gracili. La colonia che egli concepì si fondava infatti su principi educativi i cui scopi superavano lo stadio di un semplice miglioramento della salute fisica. <<*Il vero scopo dell'educazione – scriveva – è di sviluppare e di ben indirizzare tutte le disposizioni e le facoltà del fanciullo tanto fisiche che spirituali*>>.

Nell'estate del 1876 Bion realizzò la prima colonia di vacanza, non senza difficoltà, incomprensioni ed ostruzioni da parte della popolazione locale che lo tacciava di agitatore, ciarlatano, socialista, perturbatore dell'ordine pubblico, ecc. La prima colonia estiva di vacanza si svolse nel Canton Appenzello e vi parteciparono 68 fanciulli. Accompagnavano il pastore, che aveva potuto iniziare l'opera, grazie a donazioni di alcuni cittadini (Fr. 2'340.-), otto maestre e maestri del corpo insegnante di Zurigo. I ragazzi “poveri e bisognosi” erano ospitati, in piccoli gruppi, presso alcune famiglie contadine. Essi si riunivano durante la giornata e, seguiti dagli insegnanti, svolgevano tutta una serie di attività fra cui: la costruzione di capanne, il canto, il tiro con l'arco, le marionette, i giochi collettivi

¹³. Per una maggiore conoscenza dell'opera del pastore Bion rinviamo alla pubblicazione della Fondazione delle colonie di vacanza della città di Zurigo; Stiftung Zürcker Ferienkolonien: *100 Jahre Zürcher Ferienkolonien*, Festschrift im Jubiläumsjahr, 1975; ed al libro pubblicato dallo stesso Bion nel 1901 a Zurigo: *Die Ferienkolonien und Verwandte Bestrebungen auf dem Giebete der Kinder-Gesundheitspflege*, Zurigo, 1901.

nelle foreste, le <<rappresentazioni drammatiche>> di Biancaneve e di Cappuccetto Rosso, le letture (disponevano di una biblioteca), le escursioni, ecc.¹⁴.

Bion non impose una regolamentazione precisa. I gruppi di bambini ospitati nei vari villaggi dell'Appenzello (30-40 bambini) erano organizzati in modo autonomo dalle varie equipe di <<insegnanti>>. Alcuni aspetti comuni contrassegnavano tuttavia l'esperienza e mantengono ancora a distanza di cento anni tutta la loro **validità**.

Innanzitutto Bion comprese che la buona volontà, il buon senso, la disponibilità e l'amore verso i bambini non costituiscono di per sé delle garanzie di riuscita e non permettono da sole di realizzare degli scopi educativi. Anche il buon docente, per animare una colonia, ha bisogno di possedere degli strumenti adeguati con cui realizzare delle attività specifiche. Inoltre Bion stabilì che, per soddisfare delle esigenze educative, un adulto non dovesse seguire un gruppo di bambini superiore alle 8 – 10 unità. Questo è il limite – tuttora valido- che separa il ruolo di <<guida>> da quello di <<sorvegliante>>. La preoccupazione costante di offrire ai bambini un soggiorno di vacanza dove regnassero sovrane la gioia di vivere assieme e le occasioni di svago e di conoscenza, dove si educasse alla libertà (la sveglia mattutina era libera, lasciata alla discrezione di ciascuno), un soggiorno che permettesse un ricupero fisico e dove si potesse vivere un'educativa esperienza sociale ed affettiva, fece dell'esperienza del pastore Bion la prima vera e propria colonia di vacanza. La sua iniziativa si propose come esperienza integrale, che non verteva unicamente né su un ricupero o un approfondimento scolastico, né su soli obiettivi d'ordine sanitario. Infatti nessuna delle iniziative precedenti, pur presentando delle innegabili analogie (come ad esempio il collocamento di bambini in famiglie contadine della Danimarca e della Germania), conteneva gli obiettivi d'ordine socio-educativo promossi dal pastore svizzero-tedesco¹⁵

¹⁴. La colonia del pastore si ripeté in seguito aumentando di volta in volta il numero delle iscrizioni: 94 nel 1877 – 96 nel 1878 (dal 1878: durata di tre settimane e non più due) – 114 nel 1879 – 143 nel 1880 anno in cui la colonia diventò mista e dove un folto gruppo di partecipanti venne ospitato in un albergo in campagna.

¹⁵. L'esperienza iniziata da Bion fece rapidamente scuola in tutta Europa:

- Svizzera: 4.000 ospiti delle colonie nel 1906,
 - Germania: prime colonie nel 1878 e 35.000 ospiti delle colonie nel 1900
 - 1881: prime colonie in Francia, in Italia, in Norvegia, in Russia e in Svezia,
 - 1883: prime colonie in Olanda,
 - 1886: prime colonie in Belgio,
 - 1887: prime colonie in Spagna,
 - Quanto agli Stati Uniti si ha notizia delle prime colonie nel 1877 per opera del pastore Parsons e in Inghilterra, nel 1882, per conto del reverendo Berrett. Se questi ultimi furono all'origine delle colonie nei loro rispettivi paesi, non sembra, almeno all'inizio, dovuto all'influenza del pastore Bion. (Dati ricavati dal testo di: Jean Houssaye, *Un avenir pour les colonies de vacances*, Ed. Ouvrières, Paris, 1977 e dal lavoro di diploma di: Jean Louis Yenny, *Statut du personnel dans les colonies de vacances*, cit., p. 3).
- Nel 1905, su una popolazione di 100.000 abitanti, i bambini che partirono per le colonie furono:
- in Danimarca 552,
 - in Inghilterra 116,
 - in Svizzera 104,
 - in Germania 85,
 - in Belgio 38,

Le colonie di vacanza in Francia

La colonia francese nacque principalmente dall'opera di alcuni pastori protestanti.

I Lorriaux

Influenzati dall'esperienza di Bion, il pastore protestante **Théodore Lorriaux**, della parrocchia parigina <<des Batignolles>>, e sua moglie Suzanne, preoccupati <<*du sort lamentable des enfants de familles ouvrières, condamnés à passe tout l'été a*

Paris sans possibilité de quitter un climat aussi insalubre physiquement que moralement>>¹⁶ diedero inizio – nel 1881 – alla prima vacanza estiva a favore di 3 bambine <<*de santé particulièrement délicate*>>, che furono collocate per la durata di tre settimane, presso un contadino di campagna. La preoccupazione principale dei Lorriaux (come di altri fondatori di colonie) fu quella di poter concorrere, mediante attività svolte all'aria aperta, a ristabilire la salute dei bambini compromessa da una situazione urbana e sanitaria precaria. La moglie del pastore Lorriaux esprimeva bene questo aspetto quando affermava che:

<<*La pensée de transporter des enfants chétifs de nos quartiers pauvres (Clichy) en plein champ, de substituer pour eux pendant quelques semaines la brise parfumée des prés et des bois à l'air embrasé et poussiéreux de nos faubourgs, s'empara de nos cœurs, et, sans perdre un instant, nous nous mimes à l'œuvre*>>¹⁷.

Visti i risultati ottenuti da un profilo essenzialmente sanitario¹⁸, l'esperienza venne ripetuta e l'anno successivo 79 bambini furono ospiti di quella che sarà chiamata la colonia delle <<*Trois Semaines*>>, la cui caratteristica principale consisteva nel far vivere ai bambini un periodo di tre settimane senza alcuna costrizione al lavoro e senza ritmi di vita imposte. Per il resto la formula adottata era quella anticipata da Bion, vale a dire quella del collocamento familiare presso contadini in campagna. Solo 10 anni più tardi, nel 1891, oltre al collocamento familiare, i Lorriaux organizzarono una colonia in una unica casa dove venne ospitato un gruppo di bambine, seguendo la formula della colonia residenziale unica, anticipata qualche anno prima (1887) da Cottinet. Sensibili ai problemi legati alla separazione dei bambini dai loro genitori, i Lorriaux si fecero pure promotori, nel 1888, delle

– in Francia 21.

(VEN – no. 241, aprile 1970, p. 30). Nel 1905, 25 mila bambini partirono per le vacanze in colonia e nel 1937 furono oltre 200 mila le iscrizioni conosciute (VEN – no. 91 – <<Analisi sull'origine delle colonie di vacanza>>, di Henry Laborde, 1955).

¹⁶. P.A. Rey-Herme, *La colonie de vacances, hier et aujourd'hui*, cit., p. 12.

¹⁷. P.A. Rey-Herme, *Colonies de vacances. Origine set premiers développements*, cit., p. 168.

¹⁸. S. Lorriaux, *L'Oeuvre des Trois Semaines: Compte rendu de la première année*, Paris, 1882.

vacanze per fanciulli accompagnati dalle loro madri. Questa iniziativa assunse presto dimensioni considerevoli al punto che nel 1905, 175 famiglie beneficiarono della possibilità di trascorrere le vacanze con i figli al mare o in montagna. Contemporaneamente alle esperienze promosse dai Lorriaux, la moglie di un pastore protestante di Parigi, **Elise de Pressensé**, sensibile alle questioni sociali del tempo (aveva creato un'opera a favore delle vedove in un quartiere di Parigi) organizzò nel 1882, dopo aver collaborato con i Lorriaux, la colonia della <<Chaussée du Maine>> per 38 bambini, la cui caratteristica principale era costituita dalla durata, che andava dai due ai tre mesi di soggiorno in campagna.

Le colonie di Cottinet

Se le colonie di vacanza protestanti nacquero direttamente dagli echi dell'esperienza svolta da Bion, nel medesimo periodo ebbero origine a Parigi le colonie <<scolastiche>>, le quali si rifacevano alla corrente di pensiero di Portiez. Infatti, richiamandosi ai contenuti del discorso di Portiez alla <<Convention>> fatto alla fine del secolo precedente, il direttore di una scuola parigina, **M. Porcher**, organizzò a partire dal 1876 dei viaggi scolastici in favore di una cinquantina di allievi, per la durata di una decina di giorni in diverse regioni di Francia. I viaggi promossi da Porcher avevano come obiettivo quello di costituire un complemento allo studio e al programma scolastico, e si indirizzavano agli allievi più meritevoli. Per la partecipazione ai viaggi non entrava in considerazione nessun criterio d'ordine igienico-sanitario e neppure la situazione sociale; solo il lavoro e di risultati scolastici venivano ritenuti validi. Si trattava quindi di una vera e propria ricompensa. Sensibile ai risultati d'ordine pedagogico e soprattutto fisico ottenuti con questi viaggi, l'autore drammatico **Edmond Cottinet**, per il quale le colonie <<son établies au profit des enfants débiles, des plus pauvres entre les plus débiles, des plus méritants entre les plus pauvres>>¹⁹ decise di generalizzare l'opera iniziata da Porcher e, creando il <<Comité Parisien des Colonies de vacances>>, sviluppò gradatamente le <<colonies scolaires de Paris>>. Sin dall'inizio, Cottinet promosse il concetto di colonia come internato collettivo la cui durata variava fra le tre e le cinque settimane²⁰.

Le colonie francesi si svilupparono essenzialmente a Parigi per opera di pastori protestanti o di responsabili di istituti scolastici. Tuttavia, alla fine del secolo passato, la colonia di vacanza cominciò a generalizzarsi rapidamente sul territorio

¹⁹. P.A. Rey-Herme, *La colonie de vacances, hier et aujourd'hui*, cit., p. 28.

²⁰. Nel 1883 inviò nella Haute-Marne 18 bambini del <<IXe arrondissement>>. Nel 1895, 3.287 fanciulli lasciavano la città parigina per recarsi in coloni durante il mese di agosto. Nel 1902 furono 5.329 i fanciulli della capitale a beneficiare delle colonie e, nel 1905, le colonie scolastiche di Parigi contavano 6.400 bambini ospiti al mare, in campagna ed in montagna (*VEN* – no. 241, aprile 1970)

francese grazie all'opera e alla dinamicità di un altro pastore protestante che diede avvio alle prime colonie montane.

Le colonie di Comte

Per porre rimedio al male che colpì il figlio di 18 mesi, su suggerimento del medico, il pastore **Louis Comte** si trasferì con la famiglia dalla pianura alle alpi. I benefici e i risultati spettacolari che Comte osservò sulla salute del figlio, dovuto al prolungato soggiorno in montagna, suggerirono al pastore l'idea di offrire un'esperienza analoga ad altri fanciulli della pianura, soprattutto a quelli che vivevano in condizioni di salute precaria e che non avevano la fortuna e le occasioni per lasciare le città e trarre giovamento dai soggiorni montani. Nel 1893 realizzò così la prima colonia montana per 52 fanciulli, collocandone piccoli gruppetti presso contadini delle <<Cévennes>>. Nacquero così le <<Vacances à la montagne>> che conobbero immediatamente un rapido successo ed una differenziazione esemplare. Infatti oltre al soggiorno per bambini, con la tipica formula del collocamento familiare, Comte organizzò le colonie <<prématernelles>> per madri e neonati. Nel 1904, aprì inoltre una casa che ospitava 36 bambine anemiche per un periodo di 4-5 giorni di riposo. Il pastore Comte non inventò nulla di particolare dal profilo tecnico rispetto ai pastori protestanti che lo precedettero, ma ebbe alcuni meriti, tra cui quelli di aver:

- iniziato le colonie in montagna;
- moltiplicato la propaganda fuori dai confini della Capitale;
- perfezionato l'organizzazione dei soggiorni, promuovendo in particolare dei controlli costanti e ravvicinati nel tempo a proposito della cura e dell'alimentazione dei 70-80 bambini ospitati dalle 30-40 famiglie contadine (nelle colonie di Comte non c'erano i monitori).

Le colonie cattoliche

Esse nacquero alla fine del secolo XIX ed erano mosse da uno spirito diverso da quello che aveva animato i fautori delle prime colonie estive.

<<C'est seulement au moment où les se durciront, où de trop nombreux enfants catholiques seront "placés" dans des famille protestantes, où certaines colonies scolaires mettront obstacle à la pratique religieuse de leurs membres, que les catholiques réagiront en fondant eux-mêmes leurs propres colonies>>²¹.

²¹. P.A. Rey-Herme, op. cit., p. 37.

Esse adottavano la formula dell'internato <<qui permettait une formation plus solide et une action plus durable>> ci dice sempre il Rey-Herme. Con le colonie cattoliche²² nacque un nuovo modo di concepire ed intendere il soggiorno collettivo. Si introdussero nuovi obiettivi e finalità sostanzialmente differenti da quelle che avevano animato le esperienze precedenti. Il soggiorno all'aria aperta non aveva come scopo principale il ricupero della salute, compromessa da una situazione sociale e sanitaria precaria (scopo sostenuto dalle colonie protestanti), e neppure quello di ristabilire l'equilibrio educativo compromesso durante l'anno scolastico a profitto d'una cultura esagerata delle facoltà intellettuali (tesi peraltro sostenuta anche da Bion).

<<Ce que l'on désire avant tout, en emmenant les enfants durant un mois, c'est les soumettre à un ensemble d'influences éducatives capables, outre leur efficacité propre, de parachever l'action entreprise durant l'année précédente, et de rendre plus facile et plus fécond le travail de formation ultérieure>>²³.

Gli intendimenti educativi erano d'altra parte assai chiari:

<<Sous une discipline paternelle, le colon prendra des habitudes de propreté, d'hygiène, de bonne tenue, de politesse, d'ordre et d'économie". "Au frottement de camarades choisis, il assouplira son caractère, combattra ses tendances egoïste et contractera de bienfaisantes amitiés. Grâce à de pieux exercices, sagement mesurés, il fortifiera ses convictions, développera sa piété et s'exercera à l'apostolat. Au contact du prêtre, il appréciera mieux le sacerdoce. Il sentira grandir son estime, sa confiance pour le représentant de Dieu....>>²⁴.

²². Furono circa 4.000 fanciulli che nel 1905 presero parte alle colonie cattoliche (Jean Houssaye, *Un avenir pour les colonies de vacances*, Ed. Ouvrières, Paris, 1977, p.17).

²³. P.A Rey-Herme, op.cit., p.38.

²⁴. P.A. Rey-Herme, op.cit., p.39.

Considerazioni generali

La colonia francese nacque da spunti e riferimenti assai diversi per opera di religiosi e di filantropi, di associazioni di beneficenza, di istituti scolastici e di amministrazioni pubbliche. All'inizio la colonia si realizzò essenzialmente seguendo dei principi sociali e profilattici (colonie protestanti influenzate dalla corrente di Bion), successivamente intervennero metodi <<deviazionisti>>: scolastici (Cottinet – influenzato dalla corrente Portiez) e formativi (colonie cattoliche). Nel loro cammino costitutivo ed evolutivo, le colonie seguirono inoltre modalità ed indirizzi assai differenziati che resero versatile l'offerta dei soggiorni:

- dal collocamento familiare alla struttura unica e collettiva;
- dall'età di partecipazione compresa fra i 10 e i 13 anni per le colonie <<scolastiche>>, alla colonia <<prématernelle>> di Comte, o al soggiorno con fanciulli e genitori dei Lorriaux, e ancora alle colonie per adolescenti di Elise de Pressensé;
- dalla durata delle <<Trois semaine>> alla colonia senza precisi limiti di tempo dove erano i risultati d'ordine fisico-sanitario a dettare la lunghezza del soggiorno;
- dalle colonie familiari dei Lorriaux e della de Pressensé all'impiego di educatori nelle colonie scolastiche;
- dalla colonia inizialmente solo in campagna o al mare, alla colonia montana.

Di tutte queste esperienze rimangono elementi fondamentali che ci permettono di individuare la colonia come luogo di vacanza con obiettivi articolati per un'educazione completa delle istanze fisiche – sociali - intellettuali, che la distanziano da iniziative (<<deviazioniste>>) unicamente finalizzate alla cura (ospizi), alla formazione della personalità (in cui il primato del ristabilimento di una salute più o meno compromessa – scopo prioritario nella concezione italiana e <<ugualmente primo>> nella concezione originale di Bion – è detronizzato – e diventa un <<mezzo>> – a profitto d'una finalità marcatamente educativo-formativa, intesa a conformare secondo principi ritenuti buoni e validi dagli adulti il carattere e la personalità del fanciullo) e della formazione scolastica:

<<Le séjour des enfants doit être un réel temps de vacances, et ne rappeler en rien la classe!>>²⁵.

Il movimento delle colonie in Francia, oramai affermato e diffuso in tutta la sua diversità, tentò, con l'inizio del secolo, di raggiungere un'unità di intenti. Tuttavia, gli orientamenti sostanzialmente diversi delle varie organizzazioni, le modalità educative spesso fortemente dissimili, contribuirono ad impedire il raggiungimento di un'unità delle colonie. Un'unione che avrebbe certamente potuto recare dei benefici a tutte le organizzazioni, come ben sottolineò Fourgerolles in un discorso

²⁵. P.A. Rey- Herme, *Colonies de vacances. Origine set premiers développement*, cit., p. 161.

tenuto in occasione del secondo <<Congresso internazionale delle colonie di vacanza>> nel 1906 a Bordeaux:

<<Nous ne voulons pas, partisans d'une centralisation à outrance, imprimer une direction unique à toutes les Oeuvres de Grand Air, et faire de chacune d'elles une section obéissante aux ordres d'un comité central, sorte de comité de salut public, qui, d'un bout à l'autre de la France, jouerait le rôle d'un rouleau uniformisant tous les efforts et les dépouillant de ce qui constitue leur véritable efficacité, la spontanéité et l'individualité.

Si nous avons une pareille ambition, nous aurions mieux fait de rester chez nous. D'abord parce que nos sociétés ne consentiraient jamais à jouer le rôle du suicidé par persuasion, ensuite parce qu'une pareille tentative, si elle réussissait, ne tarderait pas à étouffer toutes les manifestations pratiques de l'esprit de justice et de solidarité qui a donné naissance à nos œuvres et qui demande une liberté absolue pour pouvoir se plier à toutes les circonstances et subvenir à tous les besoins>>²⁶.

Una federazione, quella prevista dai fautori, che avrebbe potuto, fra le diverse cose, ottenere dei vantaggi concreti come: sussidi, riduzioni di spese (trasporti, viveri,...), esame dei problemi generali delle varie organizzazioni, essa avrebbe inoltre contribuito a favorire lo sviluppo del movimento in tutte le regioni della Francia, ecc. Quale attualità appare in tutto ciò! Infatti non è forse questo ancor oggi un tema di dibattito sempre ricorrente? In ogni modo nel 1906 in Francia non si fece nulla e la Federazione che avrebbe dovuto raggruppare tutte le tendenze laiche e confessionali si frammentò in diverse organizzazioni²⁷.

²⁶ P.A. Rey-Herme, op. cit., p. 482.

²⁷ Le colonie cattoliche, che privilegiavano l'aspetto educativo sull'aspetto sanitario, crearono nel 1907 l' <<Union National des Colonies de Vacances>> (U.N.C.V.), che diventò nel 1934 l' <<Union Française des Colonies de Vacances>> (U.F.C.V.). – I laici, di fronte al rifiuto dell'U.F.C.V. di unirsi in una grande Federazione, crearono la <<Fédération National des Colonies de Vacances et Oeuvres de Plein Air>>, con obiettivi principalmente d'ordine sociale e sanitario. Successivamente dopo la seconda guerra mondiale, i membri ridefinirono la denominazione in <<Union Française des Oeuvres de Vacances Laïques>> (U.F.O.V.A.L.), unitamente agli obiettivi: laico e parascolastico. L'U.F.O.V.A.L. nel 1949 si unì ai CEMEA, agli Esploratori e ai <<Francs et Franches-Camarades>> per dare vita alla <<Jeunesse en Plein Air>> (J.P.A.). I protestanti solo nel 1936 fondarono il primo <<Comité protestant des colonies de vacances>> (C.P.C.V.).

Le colonie di vacanza in Italia

Nel secolo passato, fu l'iniziativa privata ad assumersi tutta la <<questione sociale>> e a dare origine ai primi asili per l'infanzia, ai rifugi per i poveri, ai refettori per gli indigenti, agli ospizi per bambini e alle colonie. Filantropi, medici e docenti, organizzarono queste prime opere di assistenza sociale e di beneficenza a favore di bambini, essenzialmente con funzioni curative. Queste prime iniziative al "sole e aria" nacquero esclusivamente in regioni dove l'urbanizzazione e l'industrializzazione iniziavano a creare i primi problemi di spazio e d'igiene. Nacquero appunto da esigenze sanitarie le prime iniziative elioterapiche. Attorno alla metà del secolo scorso era inoltre diffusa una malattia che colpiva i bambini e che si manifestava con il rigonfiamento o la tumefazione dei gangli linfatici. Si trattava di alterazioni delle ghiandole linfatiche che predisponavano il soggetto a contrarre la tubercolosi. A tale predisposizione contribuiva inoltre la sottoalimentazione, che portava l'individuo ad uno stato di debolezza e quindi a contrarre più facilmente la scrofolosi. La cura più indicata – come sottolineò Barellai in una conferenza del 1853 a Firenze²⁸ – era soprattutto quella del mare (saturazione di iodio) ed anche della montagna.

Il primo istituto elioterapico italiano venne fondato a Davos nel 1841 dal dottor Ruedi. Questo istituto ospitava una ventina di ragazzi scrofolosi dai 6 ai 14 anni e si proponeva di curare la <<nutrizione, la pulizia, il modo di dormire, l'esposizione al sole ed ogni altro particolare del regime di vita all'aperto>>²⁹. Fu solo più tardi con l'opera di Federico Di Donato, direttore di una scuola elementare di Roma, fondatore delle colonie climatiche <<Salviamo il fanciullo>>, durante i primi anni del '900, che si intuì quanto il **compito delle colonie fosse più complesso ed articolato**. Si trattava cioè:

<<di unire alle cure igieniche e fisiche, cure morali che migliorassero, ingentilissero, nobilitassero l'animo del fanciullo, in guisa di circondarlo, durante

²⁸. Giuseppe Barellai, *Degli ospizi marini gratuiti*, Firenze, 1853.

²⁹. Giannalfonso Roda, op. cit. p. 84. Questa iniziativa fu poi seguita da altre azioni analoghe, aventi per scopo la cura fisica:

- l'opera della Direzione degli Ospedali di Lucca, che aprì nel 1846 a Viareggio un "ospizio marino";
- l'istituto elioterapico fondato sulle spiagge di Trieste nel 1849 da due medici;
- l'Ospedale marino Vittorio Emanuele II, voluto dal Barellai;
- l'ospizio marino di Voltri per fanciulli provenienti da diverse regioni d'Italia (ospiterà per parecchio tempo anche i bambini luganesi della Colonia Pro Scrofolosi poveri) creato nel 1860;
- l'Ospizio a Celle Ligure, per gli scrofolosi poveri, aperto nel 1862;
- in Val Brembana si tenne nel 1864 un soggiorno estivo su iniziativa del filantropo Camozzi;
- Bologna creò un grande ospizio sulle spiagge di Rimini per fanciulli scrofolosi e linfatici nel 1868.

Si susseguirono quindi altre iniziative al mare ed in montagna per opera di istituti antitubercolari (Novara 1872); di provincie (Grosseto 1873 – Lucca 1876); di comitati di cura (Pisa 1876); di società d'igiene (Torino 1879); di medici, di associazioni di impiegati (che fondarono le <<Colonie marine cooperative>>, a Torino 1888); di suore di carità, sezioni sanitarie, ecc. Nel 1889 nacquero pure le colonie scolastiche bolognesi (con duecento ospiti) e le colonie alpine di Alessandria (1892), di Modena (1893, Istituto rachitici), di Firenze (1896, Stazioni climatiche estive), di Roma (1896, Charitas) ecc. Alle colonie si interessarono inoltre altri enti, quali: la società torinese per l'esercito (1896) e il Circolo monarchico liberale universitario (1896). (Dati ricavati dalla Tesi di Laurea di G. Roda).

il periodo delle colonie, di quella educazione completa, che una famiglia perfetta dovrebbe assolvere>>³⁰

Allo scoppio della prima guerra mondiale, l'Italia contava una ottantina di colonie sul territorio nazionale (non si conoscono esperienze tenute al Sud della Penisola) e una ventina di ospizi per bambini. Si trattava comunque di colonie fortemente caratterizzate da una predominanza delle istanze medico-curativo-sanitario.

Le colonie di vacanza in Italia conobbero uno sviluppo accelerato durante la grande guerra, la quale, fra le tante cose, pose il problema dell'assistenza ai figli dei combattenti e delle madri occupate nelle fabbriche. La colonia divenne dunque in breve un fatto ed un'esigenza principalmente **assistenziale**. Dopo la guerra lo sviluppo delle colonie di vacanza seguì principalmente due modalità:

- quelle di cura e di prevenzione
- quelle assistenziali <<che accentuano la loro impostazione nel senso di "ricovero" vero e proprio>>³¹.

Nel 1919 venne pubblicata un'indagine del Ministero dell'interno e del Ministero dell'istruzione fatta dall'ispettore Gallo Cabrini³². In questo documento venne per la prima volta menzionata la **distinzione** fra la **colonia** e l'**ospizio**, riconoscendo alla colonia una funzione di **prevenzione**, grazie alla cura climatica, alla buona nutrizione e alla ginnastica, che si **differenziava** dalle altre istituzioni (ospizi) unicamente **finalizzate alla cura**. In quegli anni poche erano le colonie gestite e finanziate dai Comuni. In generale la gestione delle colonie veniva affidata alle suore, particolarmente sensibili alla pulizia e al mantenimento dell'ordine. Nella sua relazione il Cabrini considerava comunque più adatti i docenti, in quanto maggiormente propensi a lasciare più libertà e più movimento ai ragazzi, elementi che rendevano efficace la cura climatica. Interessante notare che lo stesso Cabrini già allora poneva in evidenza il fatto che alcuni problemi del movimento colonie fossero da attribuire alla precaria formazione del personale dirigente. Oltre agli **ospizi** e alle **colonie** il periodo che seguì la grande guerra vide sorgere altri tipi di organizzazione rivolte all'infanzia, quali: alcune colonie di **campagna** presso famiglie di contadini (analoghe a quelle organizzate dai Comte in Francia); le **colonie diurne** realizzate nei parchi delle città; le **stazioni elioterapiche** (per la cura del rachitismo e della tubercolosi); le **scuole all'aperto** (le prime interessavano i ragazzi collocati in istituti e successivamente furono aperte anche ai ragazzi particolarmente poveri bisognosi. Si privilegiavano in queste scuole l'osservazione dell'ambiente a stretto contatto con la natura); i **campi estivi** (anche in questo caso diurni); i **campi da gioco**; i **ricreatori** (analoghi agli attuali doposcuola e che comprendevano passeggiate, proiezioni cinematografiche, ginnastica).

³⁰. Michele Anderle, *L'architettura delle colonie estive per l'infanzia durante il fascismo*, Tesi di Laurea, Istituto Universitario di Architettura, Venezia, 1987, p. 11.

³¹. Giannalfonso Roda, op. cit., p. 105.

³². Gallo Cabrini, *Le colonie scolastiche in Italia nell'anno 1918*, Tipografia dell'Unione Editrice, Roma, 1919.

Con l'avvento del fascismo si assistette ad un'accentuazione del carattere spartano della vita all'aperto. Le colonie di vacanza passarono rapidamente sotto la stretta sorveglianza del regime, dimostrando l'interesse politico e sociale che l'istituzione <<colonia>> poteva giocare nel quadro di una cultura di massa. Lo Stato si sostituì al privato nella gestione delle colonie assumendo <<l'assistenza alla fanciullezza>>³³.

L'interesse del regime per le colonie era evidentemente legato a motivi di **propaganda**. Attorno agli anni 1925-26 le colonie di vacanza in Italia conobbero un importante sviluppo, come è testimoniato dai dati presentati nella tabella che segue³⁴.

<i>Anno</i>	<i>Numero di Colonie</i>	<i>Fanciulli ospiti</i>
1926	107	60.000
1927	392	80.000
1928	434	80.000
1929	571	102.498
1930	660	110.000
1931	1.197	250.000
1932	1.621	330.517
1933	2.022	405.142
1934	2.492	506.635
1935	3.128	568.681
1936	3.821	690.756

³³. Nel 1925 la gestione del settore spettava all'Opera Nazionale Balilla (ONB) e ai Fasci Femminili e successivamente – nel 1930 – all'EOA (Ente Opere Assistenziali) il cui impianto organizzativo assicurava allo Stato fascista il pieno controllo su ogni attività assistenziale. In seguito (1938) le colonie passarono sotto il controllo della GIL (Gioventù Italiana del Littorio). Il passaggio che portò l'organizzazione delle colonie estive dalla EOA alla GIL non fu unicamente un passaggio formale, come sottolineò il Sanjust: <<...durante l'azione dell'EOA la colonia assume i contorni di una palestra di indottrinamento e di retorica dittatoriale (prevale il momento della "lezione" e del "catechismo" politico-sociale) nel momento in cui le redini delle colonie climatiche vengono assunte dalla GIL, compito di queste ultime diventa la preparazione "militare" del fanciullo e del giovane, secondo un sano spirito guerriero>>. (F. Sanjust, <<Un problema ricorrente: le colonie estive>>, in <<Assistenza oggi>> 8, 1951, p. 6).

³⁴. Di: Prossitale Piccinini, Le colonie estive nel quadro generale dell'assistenza all'infanzia, in ONAIR, 1919 – 1937, Trento- Bolzano, 1937, p. 931.

In quegli anni si assistette inoltre alla costruzione di numerose e capienti colonie al mare, soprattutto, ma anche in montagna; esse furono pure oggetto di un relativo interesse architettonico, come è stato testimoniato di recente con l'esposizione sulle colonie estive del tempo al SCI-ARC Institute California di Vico Morcote e con il libro di Stefano de Martino e Alex Wall³⁵.

In quel periodo vennero pure emanate le prime norme vincolanti ed organizzati corsi per la formazione delle vigilatrici. Nel 1942 il regime fascista per conto della GIL organizzò più di 6000 colonie (per un totale di 940 mila bambini). Uno sviluppo tutt'altro che disinteressato in quanto la colonia di vacanza era considerata <<*opera di solidarietà sociale per la difesa della razza*>>. Le citazioni riprese dalla tesi del Roda³⁶ testimoniano dello spirito che aleggiava e penetrava le colonie d'allora:

<<Bisogna ricordarsi che il morale non si improvvisa ma deve essere coltivato, educato. Infatti noi prendiamo il bambino a 6 anni e lo conduciamo sino ai 20 preparandolo alla lotta per la vita>>

Mussolini – Civitavecchia 18.12.1928.

³⁵. Stefano de Martino e Alex Wall, *Cities of Childhood, Italian Colonies of the 1930s*, Architectural Association, Londra. 1988. Per curiosità del lettore nel testo appena citato si possono conoscere le costruzioni e le paerture dei seguenti edifici:

- Colonia Marina Rosa Maltoni Mussolini a Calambrone, del 1925 con 1500 posti disponibili, ancora oggi in attività;
- Colonia Marina XXVIII ottobre a Cattolica, del 1932 con 1100 posti disponibili;
- Colonia Edoardo Agnelli, la <<Torre Balilla>>, a Marina di Massa del 1933 con 750 posti e una in montagna a Salice d'Ulzio del 1937 con 494 posti, ancora in esercizio, (colonia offerta dal Senatore Agnelli a favore dei figli dei dipendenti della FIAT);
- Colonia Marina Principi di Piemonte a S. Severo del 1933 con 120 posti ancora oggi in attività;
- Colonia Elioterapica Monte Mari del 1934 con 800 posti disponibili, oggi adibita a centro per handicappati;
- Colonia PNF di Genova a Rovegno del 1934 con 450 posti e al mare a Chiavari nel 1935, oggi abbandonata;
- Colonia Marina femminile a Tirrenia nel 1935 con 900 posti;
- Colonia Marina Montecatini a Cervia del 1938, della Società Montecatini con 500 posti, costruita nel 1952 e ancora in esercizio;
- Colonia Marina Sandro Mussolini a Cesenatico del 1938 con 480 posti, ancora in esercizio per conto dell'AGIP;
- Colonia Elioterapica a Legnano del 1938, con 800 posti disponibili, oggi abbandonata;
- Colonia Marina XXVIII ottobre a Marina di Massa del 1938, della Federazione dei Fasci di combattimento di Torino, con 11016 posti;
- Colonia Montana IX maggio a Bordonecchia del 1937, sempre della Federazione dei Fasci di combattimento di Torino. Con 100 posti, oggi ricostruita a Hotel;
- Colonia Montana Rinaldo Piaggio del 1939 con 269 posti, ancora in esercizio;
- Colonia Marina Costanzo Ciano del 1937 con 700 posti, oggi abbandonata.

Sono queste alcune delle maggiori costruzioni dell'epoca le quali possono giustamente essere chiamate <<*Le città dell'infanzia*>>. In merito alle colonie di quegli anni si possono consultare altri testi, in particolare: Giuseppe Pagano, *La mostra delle colonie estive e dell'Assistenza all'infanzia*, in Casabella, no 116, 1937. Teresa Maria Mazzatosta, *Il regime Fascista tra Educazione e Propaganda*, 1935-1943, L. Cappelli, Nuova Casa, Bologna. *Gli anni Trenta – Arte e Cultura in Italia*, Ed. Marotta,, Milano, 1982.

³⁶. Giannalfonso Roda, op. cit., pp. 97-130.

<<Il Regime, con le colonie estive, ha creato una delle più geniali organizzazioni ai fini sociali di uno Stato etico ed educatore com'è per essenza lo Stato fascista>>

Starace – Roma 15.09.1933.

Sul piano metodologico gli obiettivi ci sembrano estremamente conseguenti:

- *la colonia è istituzione per la difesa (fisica e morale) della razza;*
- *in colonia si dà al fanciullo un'educazione morale, civile, nazionale, patriottica e militaresca;*
- *la colonia è un fatto collettivo e militaresco;*
- *nella colonia restano le cure (del sole) igieniche ritenute importanti per la difesa della razza in senso fisico;*
- *canti, inni patriottici, esercitazioni militaresche, ginnastica, impegno, senso del dovere e disciplina entrano nel menu dell'educazione fascista>>*

Sul piano organizzativo, durante il periodo fascista, i regolamenti del Partito Nazionale Fascista imponevano i seguenti orari per tutte le colonie:

<i>ore</i>	<i>7.00</i>	<i>sveglia</i>
<i>ore</i>	<i>7.00 - 7.30</i>	<i>pulizia personale</i>
<i>ore</i>	<i>7.30 - 8.00</i>	<i>educazione fisica, preghiera, saluto alla bandiera</i>
<i>ore</i>	<i>8.00 - 8.30</i>	<i>colazione</i>
<i>ore</i>	<i>8.30 - 9.30</i>	<i>ricreazione, brevi conversazioni di cultura fascista</i>
<i>ore</i>	<i>9.30 - 10.00</i>	<i>visita medica (solo per i fanciulli per i quali è necessaria l'opera del sanitario)</i>
<i>ore</i>	<i>10.00 - 12.00</i>	<i>cure diverse</i>
<i>ore</i>	<i>12.00 - 12.15</i>	<i>pulizia</i>
<i>ore</i>	<i>12.15 - 13.15</i>	<i>pranzo</i>
<i>ore</i>	<i>13.15 - 14.00</i>	<i>ricreazione</i>
<i>ore</i>	<i>14.00 - 15.30</i>	<i>riposo</i>
<i>ore</i>	<i>15.30 - 16.00</i>	<i>brevi letture e conversazioni su argomenti di cultura fascista e patriottica</i>
<i>ore</i>	<i>16.00 - 19.00</i>	<i>merenda; passeggiata; giochi e canto corale</i>
<i>ore</i>	<i>19.00 - 19.15</i>	<i>pulizia</i>
<i>ore</i>	<i>19.15</i>	<i>saluto alla bandiera</i>
<i>ore</i>	<i>19.15 - 20.00</i>	<i>cena</i>
<i>ore</i>	<i>20.00 - 20.45</i>	<i>ricreazione; preghiera</i>
<i>ore</i>	<i>20.45 - 21.00</i>	<i>pulizia personale, specialmente delle mani e dei piedi;</i>
<i>ore</i>	<i>21.00</i>	<i>silenzio e riposo³⁷</i>

Si trattava di una colonia anch'essa “deviazionista” rispetto allo sviluppo delle colonie francesi, proprio, e non sarebbe necessario riaffermarlo, per i caratteri formativi testé esposti.

³⁷. in: Partito Nazionale Fascista, Regolamento delle colonie climatiche, ART. 103, Roma, 1939.

<<Ancora oggi le superstiti strutture colonialistiche per l'infanzia costruite fra gli anni Venti e Trenta su tutto il territorio italiano, ma concentrate principalmente in due blocchi sulla spiaggia del Tirreno e dell'alto Adriatico, sono la testimonianza tangibile dello sforzo compiuto dal Regime fascista nel campo assistenziale per concretizzare il mito della razza e della supremazia nazionale>>³⁸.

Mentre il modello assistenziale italiano viveva una fase di esaltazione della dimensione fisica – della ginnastica e della pratica sportiva uniforme, regolare, ordinata, ritmica, disciplinata e assoggettata – e della dimensione sociale quale asservimento totale al Regime, in Francia la nascita del Fronte Popolare, l'impegno e le conquiste sociali di tutto il movimento, <<liberarono>> nuove prospettive anche nel campo dell'educazione e stimolarono la ricerca di nuove impostazioni pedagogiche anche per le colonie di vacanza, le quali si volevano ora più <<libere>>, <<vive>>, <<nuove>>, <<attive>>.

³⁸. Michele Anderle, op. cit., p. 1.

C. Dalla colonia climatico-assistenziale alla colonia educativa

Le colonie climatico-assistenziali

La colonia di vacanza continuava intanto il suo sviluppo, dettato da specifici problemi sociali legati:

- a) all'urbanizzazione sfrenata – che progressivamente rosicchiava gli spazi verdi, di evasione, di gioco, di attività ludiche informali e sperimentali dei bambini;
- b) alla crescente industrializzazione – che allontanava le campagne, soffocando viepiù l'aria ed accrescendo i rumori;
- c) alle esigenze della vita quotidiana – ai ritmi di lavoro, all'occupazione di entrambi i genitori, ciò che comportava un aumento di stress psico-fisico e relegava sempre più lo spazio di tempo libero a tempo surrogativo, di rigenerazione, di evasione passiva e di consumo, lasciando poche occasioni al soddisfacimento delle esigenze infantili.

La colonia estiva di vacanza diventava dunque un'occasione di ritorno, almeno per i fanciulli, alla semplice e naturale vita campestre, al sole, all'aria buona, al cibo, alla quiete della campagna e della montagna. Il ritorno ad una vita all'aria aperta era dunque sentito come un'esigenza fondamentale che si opponeva ad una meccanizzazione crescente e ad una intellettualizzazione troppo marcata. La colonia estiva si pose dunque tra i grandi mezzi sociali dell'igiene preventiva la quale, <<*prima di ogni altra cosa, cerca di compensare, sul piano dell'igiene, le deficienze della vita cittadina*>>³⁹.

Essa era dunque un'istituzione profilattica, assistenziale, un moto di generosità e di umanità che poneva tutta se stessa sotto l'aspetto puramente caritatevole, più che pedagogico.

La colonia climatico-assistenziale, come scelta etico-sanitaria, caratterizzò indisturbata il movimento delle colonie fino alla metà del nostro secolo; in Francia fino agli anni '40, in Italia ed in Ticino fino agli anni 50-60. Le date citate vogliono semplicemente segnare, non la fine definitiva della colonia climatico-assistenziale (in quanto molte caratteristiche sono sopravvissute anche in tempo più recenti), ma alla fine di un solo ed unico modo e modello di riferimento.

Durante questo periodo (e principalmente dopo gli anni '30) le iscrizioni dei partecipanti alle colonie aumentarono vistosamente. Questo fatto provocò un aumento del numero degli enti organizzatori i quali procedettero rapidamente all'acquisto di stabili (generalmente vecchi) o alla costruzione di nuovi edifici. Gli

³⁹. Jean Planchon, *Il riposo e il sonno del fanciullo nella colonia di vacanze*, Ed. del Sole, Milano, 1963, p. 18.

enti organizzatori – quasi tutti filantropici, istituzioni caritatevoli, aziende – disponevano di possibilità economiche limitate per cui era necessario ottenere il maggior numero di iscrizioni possibile. Di conseguenza, gli edifici adibiti all'accoglienza degli ospiti raggiunsero livelli di occupazione sproporzionati e divennero ben presto delle strutture massificanti ed anonime. Camerate da 80-100 letti, con <<letti fitti al punto tale che occorreva montarvi dal fondo>>⁴⁰ e refettori dove trovavano posto anche più di 200 bambini. L'individuo (il bambino) sviliva a rango di semplice numero: un posto, un letto, una sedia! Oltre agli edifici (spesso riconducibili a vere e proprie caserme) assolutamente inadeguati ad ospitare un numero tanto elevato di fanciulli, anche il personale scarseggiava e soprattutto non possedeva alcuna formazione di base; d'altra parte, la finalità puramente assistenziale della colonia non presupponeva nessun <<bagaglio>> pedagogico particolare. Il personale – <<le vigilatrici>> – si perdeva in modo stanco, svogliato, in un complesso alienante ed in condizioni inumane. In Italia il Regolamento per l'esecuzione della Legge istitutiva dell'ONMI del 1962 all'ART. 208 citava:

<<In ogni colonia devono esserci almeno una sorvegliante educatrice e due infermiere per ogni gruppo di cinquanta fanciulli...>>

Negli anni 50-60 ogni adulto <<gestiva>> ancora squadre (così si chiamavano, e in certi casi si chiamavano ancora, i gruppi di bambini) di 35-45 fanciulli! Più sotto l'art. 210 sentenziava:

<<Il regime di vita in ogni colonia deve essere il seguente: vita continua all'aperto, dall'alba al tramonto, riposo notturno non inferiore a 11-12 ore, completato da almeno 2 ore di riposo dopo il pasto meridiano; alimentazione semplice, varia, abbondante, idroterapia, elioterapia dopo il bagno; ginnastica respiratoria; giochi liberi e giochi a comando; canto corale all'aperto>>

(se l'evoluzione della colonia dovesse essere raccontata a partire dai Regolamenti, si esaurirebbe il tema in poche righe...).

La vita comunitaria in una colonia profilata unicamente all'ingrassamento e al riposo non poteva che trascinarsi con modalità di gestione autoritarie, gerarchiche e verticistiche.

<<Le grand nombre d'enfants imposera une stricte discipline. Les immenses réfectoires (certains recevaient plusieurs centaines d'enfants) seront bruyant surtout si, pour se faire entendre malgré la turbulence des jeunes convives, le responsable, comme j'ai pu le 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>>⁴¹.

⁴⁰. Giannalfonso Roda, op. cit., p. 144.

⁴¹. D. Bordat, *Les CEMEA, qu'est-ce que c'est?*, considerazioni di Gisèle de Failly, Malgré tout, Maspero, Paris, 1976, pp. 21-22.

Per il fanciullo l'impatto con una realtà di queste dimensioni non poteva non essere problematico ed angosciante. L'arrivo:

<<...Perdu dans un cadre impossible à saisir pour un enfant de sept ans. La recherche angoissée des waters pendant plusieurs jours sans même oser demander <<l'endroit>> et, après leur découverte par hasard, découverte que les portes ne fermaient pas (comme à l'école), que les chasses d'eau automatiques vous inondaient lorsqu'on arrivait au mauvais moment. Découverte des douches collectives à l'âge même où je n'aimais plus faire ma toilette devant ma mère. Je ne savais même parce qu'était une douche: à la maison, la toilette se faisait dans une cuvette sur l'évier de la cuisine. Terreur d'être nu devant les cinquante autres enfants. Terreur de cette sonorité particulière des douches collectives. Terreur de cette atmosphère embuée. Terreur de cette eau qui tombe de très haut sur la tête et dans les yeux. Terreur des voix adultes qui dominent le bruit en criant: lavez-vous, savonnez-vous, rincez-vous, essuyez-vous, rhabillez-vous! Et les pipis au lit, moi je ne faisais jamais pipi au lit, mais chaque matin, sur les cent du dortoir, une bonne dizaine d'enfants avaient mouillé leurs draps, <<les pisseux>>, leur criait la rumeur. Le soir, j'avais du mal à m'endormir, terrassé d'anxiété à l'idée que moi aussi je pourrais... et une nuit c'est arrivé... l'accident, un rêve absurde, au pied d'un arbre. Je ne me suis pas rendormi de la nuit. Le matin, dès le jour, je me suis levé avant les autres, j'ai refait mon lit très bien avec les draps souillés. Lorsque le monsieur est passé comme chaque matin près de mon lit, il m'a dit <<oh, c'est très bien aujourd'hui, très bien fait ton lit, bravo>>. Il y avait aussi la séance d'épouillage où nous passions tous, plusieurs fois dans le séjour. Si l'on trouvait un pou dans les lames du peigne fin, on était rasé, les filles aussi avec leurs longs cheveux, on leur mettait un foulard sur la tête, et les autres qui étaient passés au travers montraient du doigt les pestiférés: <<Oh, les pouilleux, les pouilleux, ...>>. Terrible!⁴²

Questo capitava nel 1933. Altri sono gli esempi, anche più recenti, che sottolineano l'impersonalità dei luoghi, dove il fanciullo si perdeva in una moltitudine infinita ed angosciante⁴³.

Ma quali erano le **caratteristiche** pedagogiche di queste colonie tradizionali? All'infuori di qualche eccezione, creata da persone con particolare sensibilità, che con sacrifici ed impegno diedero origine a colonie più modeste e dimensionate, le colonie estive di tipo climatico-assistenziale risultavano di un pressapochismo

⁴². VEN – no. 304, agosto 1976, pp. 7-8.

⁴³. Frassinetti nel suo mordace libro sulle colonie tradizionali, descrive la partenza di migliaia di <<piscialetto>> (così li chiamava l'autore) da Milano: <<Partivano dallo Scalo Merci di Porta Romana. Non c'erano marciapiedi. I più corti si aggrappavano con le mani ai gradini del treno e spesso cadevano all'indietro. Frignavano. Non c'erano tettoie. Pochissimi i cessi; quanti ne bastavano cioè per le normali defecazioni del personale di uno scalo merci. Molti si accalcavano sotto il sole alle porte dei gabinetti, saltellando con le mani tra le gambe, tra le esalazioni delle urine sparse e del sudore, la polvere e i gas dei camion che facevano manovra. (...). Da Milano all'Adriatico, trecento chilometri in dodici ore: 25 chilometri l'ora dentro vagoni arroventati. E all'arrivo niente stazione, nemmeno uno scalo merci, ma piena e tenebrosa campagna in prossimità di un casello ferroviario. E niente marciapiedi, naturalmente, ma salti e ruzzoloni sul brecciamme della strada ferrata, fra il balenio delle torce elettriche e le grida arricchite delle vigilatrici>>. (A. Frassinetti, Tre bestemmie uguali e distinte, Milano, Feltrinelli, 1969, pp. 22-23).

desolante. Organizzate il più delle volte in edifici trasformati per ospitare il più elevato numero di bambini, forzatamente il fanciullo in queste realtà non poteva essere né un individuo, né un essere sociale, ma unicamente un numero che occupava un determinato spazio, in una organizzazione collettiva verticistica ed autoritaria dove ogni possibilità di scelta, di autonomia, di libertà, di relazione fra bambini-adulti, veniva inevitabilmente soffocata da raggruppamenti massificanti ed alienanti. Le giornate si trascinavano stancamente, nell'apatia totale, nell'inattività completa. Sole, aria e basta! Ecco l'unidimensionale modello pedagogico che ha costretto i bambini allo svilimento all'apatia e alla mortificazione della personalità⁴⁴.

Si trattava di una colonia di vacanza che rifletteva unicamente un punto di vista sanitario-assistenziale, votata all'ingrassamento di un gregge, come scriveva a suo tempo Bice Libretti-Baldeschi dei CEMEA italiani. Un gregge composto però da bambini, tutti diversi l'uno dall'altro; in simili siti si ignorava ogni aspetto pedagogico. La colonia di vacanza porta ancora oggi una pesante eredità dovuta ad una tradizione disastrosa sul piano pedagogico e disumanizzante anche su quello etico. Tanto è vero che oggi, molte colonie rifiutano o rifuggono dal termine <<colonia>>; termine ormai carico di vissuti frustranti, logorato da immagini massificanti e totalizzanti, scegliendo terminologie nuove, vergini, come: <<Campo di vacanza>> e che esprimono d'altra parte la volontà di superare totalmente il modello precedente al punto da eliminarne, con il nome, ogni possibile richiamo! Se è vero che da un lato la colonia climatico-assistenziale si richiamava all'ingrassamento, all'aria, al sole, e alla quale si rimprovera

⁴⁴. Colonie di 500-800-1.000 bambini in strutture edilizie inadeguate e organizzate con modalità casermesche: <<800 ragazzi di ogni colonia scendevano sulla spiaggia per la ginnastica respiratoria. Perfette squadre di baldi soldatini, al comando della loro monitrice o di una specialista, eseguono, a comando, tutti sulla stessa misura, tutti con lo stesso ritmo seguito di esercizi che vorrebbero ottenere tante cose: allargare i polmoni, correggere le irregolarità della respirazione, le imperfezioni della colonna vertebrale (...) ma infine la ginnastica respiratoria ha un termine e i ragazzi vanno in passeggiata. Sono, abbiamo detto, 800, e vanno due per due, lentamente a passo da funerale, senza guardarsi intorno, senza sostare a raccogliere conchiglie (è proibito); senza osservare l'ambiente che li circonda. Due per due, con la monitrice alla testa o alla coda della squadra, annoiati, stanchi, rissosi, lì nel breve tratto di arenile che è loro concesso calpestare; lunga fila simile ad un serpente che cerchi di mordersi la coda, o a una colonna di forzati intenti ad attraversare un deserto (...) effettuata la passeggiata, le squadre si riposano all'ombra delle tende. Le monitrici conversano, fanno la cura del sole; attaccate al loro seggiolino dal quale non si staccano mai, danno uno sguardo distratto ai bambini che... Ma che cosa fanno i bambini? Per un po' scavano buche, riempiono il secchiello di sabbia, tentano qualche costruzione, ma senza una guida e senza possibilità di domandare consiglio si annoiano presto, si lanciano una palla, infine litigano e si picchiano. (...) alle 12.00 le colonne si dirigono verso i servizi igienici silenziose, innaturali per il loro silenzio e, prima di consumare il pasto, ascoltano i rimproveri che l'altoparlante rivolge ai colpevoli della mattinata; colpevoli di essere stati ragazzi un attimo soli, invece di esserlo tutta la giornata>>.

Poi giungeva il moneto della siesta, dalle 13.30 alle 16.00 (!).

<<I ragazzi sono accompagnati nelle camere (poveri bimbi che in quei grandi locali avvertono un senso di solitudine e di abbandono, là dove vorrebbero trovare l'intimità della casa) costretti a dormire. Se non dormono avranno il castigo. E chi non può dormire?>> Dopo la stessa si ripete il rituale del mattino, la passeggiata e di nuovo l'abulica sosta forzata alla spiaggia. Infine: <<la cena, il silenzio. Alitano il loro profumo, agitano le loro foglie, i fiori, gli alberi del cortile, dei prati circostanti, cantano i grilli nell'ombra, splendono le stelle in cielo, i bimbi hanno sete di canti, di buone parole, di favole, di avventure, di sogni che li trasportino per vie più adatte al loro fantasticare innocente, ma per loro i fiori, gli alberi, gli insetti, le stelle che splendono sul capo non hanno nome, per loro non vi sono i canti della sera, i giochi della sera. Per loro vi è il silenzio che scende rapidamente e innaturale in questo nuovo genere di campo di concentramento>>. (Bice Libretti-Baldeschi, in *L'educatore Italiano*, <<Il campo di concentramento ovvero la Colonia di vacanza>>, ottobre, 1954).

un'assoluta mancanza di una benché minima impostazione pedagogica, che tenesse conto di quanto già d'altro canto che la stessa colonia, sull'altare di queste finalità, ha mascherato un preciso modello pedagogico. Un modello che ha marcato profondamente l'esperienza comunitaria e ha mortificato la personalità dei fanciulli costretti all'obbedienza e ad adeguarsi a tutta una serie di rituali: alzata la collettiva, alzabandiera, preghiere collettive, siesta forzata, ginnastica obbligatoria, marce in fila, chiusura totale e recintata delle colonie, ecc.

La colonia in Ticino negli anni '40-'50

Nel nostro Cantone la colonia di vacanza è vecchia quanto la colonia di vacanza stessa! Nel 1877 sorse infatti a Lugano il primo comitato in favore dei bambini bisognosi di cura marina denominato: <<Cura Marina Pro-Scrofolosi Poveri>>. Il comitato organizzò la prima colonia a Venezia per 17 bambini di Lugano. Nel 1900 furono 26 i fanciulli di Lugano inviati al mare, sempre a Venezia. Nel 1911 la sede della colonia marina venne spostata a Salsomaggiore e successivamente, nel 1914, a Voltri. Durante la prima guerra mondiale vennero inviati <<20 bambini ammalati, tra i più bisognosi, a Rheinfelden>> sulle rive del Reno. Questo accadde nel 1915. la colonia riprese poi i suoi soggiorni marini nel 1911, ancora a Voltri; per 75 ragazzi, il soggiorno ebbe una durata di ben 45 giorni. Nel 1923 andarono a Voltri 235 ragazzi <<di cui 106 invitati dal Comitato ticinese della Pro Juventute e 119 dal Comitato Pro-Scrofolosi poveri>>. La colonia ebbe poi ancora luogo a Voltri, indi a Finalpia, Ad Aguzzo (durante la IIa guerra mondiale), a Sonogno, ancora a Rheinfelden, ad Airolo (presso il Roseto), a pietra Ligure, a Varazze, a Misano Adriatico nel 1954, a Pesaro, a Cesenatico nel 1989 e a Riccione nel 1990 dove ha ospitato 51 bambini per un soggiorno della durata di 21 giorni. Nel bel libro di Vittorio Maestrini stampato in occasione del centenario della fondazione della Colonia Marina Luganese (dal quale sono ripresi i dati sopraccitati), è narrata con molta accuratezza e precisione la storia di questo ente, il più vecchio conosciuto nel Cantone. Pure la colonia Luganese nacque dalle stesse preoccupazioni d'ordine sanitario che avevano portato alla nascita delle <<colonie>> in Italia. È una colonia voluta per iniziativa dell'avvocato Giacomo Fumagalli, persona, si riferisce, sensibile ai problemi sociali del suo tempo e soprattutto ai problemi di salute che toccavano i bambini luganesi. L'obiettivo dell'iniziativa era di debellare i mali che affliggevano i fanciulli e di lenire in modo particolare il diffondersi della scrofolosi. Per l'organizzazione si trattava all'inizio di:

<<trovare i mezzi cospicui per fare in modo che sia possibile inviare al mare i bambini già in tenera età, così da invigorire il loro fisico e impedire che il loro

corpo possa essere preda delle malattie congenite alla debolezza, alla sottoalimentazione>>⁴⁵.

Alla base dell'azione luganese c'erano dunque obiettivi d'ordine medico-sanitario, di cura e prevenzione delle malattie, obiettivi che il Comitato <<Pro Scrofolosi poveri>> sostenne sempre, anche nel 1925, quando ottenne un sussidio da parte del Dipartimento Federale degli Interni:

<<fu d'uopo spiegare in lungo ed in largo che non si trattava semplicemente di portare in vacanza al mare dei bambini, ma che il vero scopo del soggiorno al mare era la prevenzione di ogni malattia, ma in particolare della tubercolosi>>⁴⁶.

Appare interessante un accostamento di date fra l'azione luganese e quella di Bion del 1876. Questa vicinanza nel tempo potrebbe far pensare che fra le due iniziative vi fossero delle possibili relazioni. È tuttavia improbabile che l'istituzione luganese fosse a conoscenza di quella fondata un anno prima a Zurigo. Anche il Presidente della Colonia Marina Luganese, nella presentazione del libro del Maestrini, sembra avvallare questa nostra ipotesi quando scrive che <<la nostra istituzione, a non far dubbio, è la più anziana del nostro Cantone, fors'anche della Svizzera>>. Questo dimostra effettivamente l'estraneità dell'opera luganese da quella d'oltre Gottardo. Altri sono comunque i segni che provano l'improbabile relazione fra le due imprese: il luogo del soggiorno di vacanza; lo svolgimento dello stesso (Bion presso contadini, i luganesi in una casa di cura); ma soprattutto i principi fondamentali alla base delle loro azioni: il soggiorno di vacanza per Bion aveva sì quale scopo il riequilibrio di una salute più o meno compromessa, ma non solo; mentre per la colonia di Lugano l'obiettivo sanitario era lo scopo essenziale. Proprio per questa natura medico-sanitaria la colonia luganese è da mettere in relazione alle iniziative che in quel tempo sorgevano in Italia.

La **seconda metà degli anni '40** del nostro secolo segna un momento significativo per la colonia ticinese. Per iniziativa dell'Opera Assistenza alla Fanciullezza fu espressa nel 1946 una proposta tendente a formare una Federazione fra le opere assistenziali del Cantone. Nel 1947 si tenne una riunione a Bellinzona, nella quale venne sottoposto ai partecipanti un primo progetto di statuto. Nel 1948 furono organizzate le prime giornate di studio ed d'istruzione. Nel 1949 la Federazione Ticinese Opere Assistenziali Infantili pubblicò <<La Colonia ticinese>>, un opuscolo di sessanta pagine comprendente i riassunti delle relazioni presentate alla prima giornata seminariale indetta appunto dalla Federazione, allo scopo di preparare il personale dirigente delle colonie di vacanza estive. La Federazione

comprendeva una quindicina di enti che organizzavano vacanze al mare ed in montagna per oltre 3.000 bambini⁴⁷. Nel 1949 facevano parte della Federazione:

⁴⁵. Vittorio Maestrini, <<Sole, Mare, Luce: per migliaia di bambini luganesi>>, Centenario (1877-1977) della Colonia luganese Cura Marina, Lugano, 1977, p. 10.

⁴⁶. Vittorio Maestrini, op. cit., p. 24.

⁴⁷. Il numero dei partecipanti alle colonie organizzate da enti operanti in Ticino nel 1989 è stato di 3.520 ragazzi, suddivisi però in 52 colonie.

I – l’Opera Ticinese di Assistenza alla Fanciullezza (OTAF) con sede a Sorengo. Nel 1949 l’OTAF disponeva di una casa a Sommascona (150 POSTI). *(Le case dell’OTAF accoglievano bambini bisognosi di assistenza e di cure: – l’Ospizio di Sorengo, aperto nel 1922 – l’Ospizio di Sommascona – tuttora adibito a colonia di vacanza –, aperto come colonia estiva nel 1926, poi come casa alpina permanente – l’Ospizio di Airolo (Il Roseto), iniziato nel 1932 – le Colonie Estive in montagna (S. Angelo a Sonogno) e al mare (Pietra Ligure) dove i Comitati Distrettuali indirizzavano molti assistiti a partire dal 1946 – la Casa di Lurengo, destinata a far da colonia estiva agli ospiti della Casa Bianca di Locarno, dal 1960)*⁴⁸.

II – l’Organizzazione Cristiano Sociale Ticinese (OCST) organizzava la colonia Leone XIII per i suoi associati: al San Bernardino (700 posti) (dal 1946 al 1971); al mare: a Bordighera e a San Remo (200 posti); a Mogno: 100 letti. *(Per mezzo dell’Associazione Centri di vacanza LEONE XIII, l’OCST iniziò a gestire la prima colonia estiva montana a Corzoneso nel 1934 – fino al 1946 – e, dal 1937, la prima colonia estiva marina a Bordighera – fino al 1954 – e a San Remo – fino al 1954. L’OCST organizzò poi le colonie al San Bernardino – dal 1948 al 1970 –, a Loano – dal 1949 al 1959 –, ad Albenga – dal 1949 al 1975 – ed attualmente svolge turni di colonia ad Igea Marina – dal 1960 –, a Chioggia – dal 1977 – e a Sonogno – dal 1971)*⁴⁹.

III – la Camera del Lavoro (Colonie dei Sindacati) con sede a Lugano, nell’anno della fondazione della Federazione organizzava la colonia Rodi-Fiesso (100 ospiti) e la colonia marina. In totale, nei turni proposti, ospitava 404 bambini. *(Le Colonie dei Sindacati della Camera del Lavoro sono attive già dal 1923, anno in cui organizzarono la prima colonia estiva ad Astano. In seguito le Colonie dei Sindacati facenti parte del cartello sindacale delle Camera del Lavoro, organizzarono la loro colonia a Rodi nel 1930 per 16 bambini. Dal 1931 al 1938 le colonie si svolsero a Varenzo. È del 1932 il primo Statuto della <<Colonia di cura dei Sindacati>>. Successivamente le Colonie sindacali CdL svilupparono il loro centro a Rodi acquistando due case (Casa Rosa e Gialla) e costruendone altre tre (Casa Bianca, Verde e Casina). Nel 1963 il centro era composto da 5 case. Inoltre esse organizzavano le colonie marine a Rimini e a Igea (ancora in esercizio) e la colonia per adolescenti a Landmark e a Uzwil – fino al 1971 – sostituita a partire dal 1985 dal Campo di vacanza per adolescenti)*⁵⁰.

IV – i Sindacati ticinesi liberi, con sede a Lugano, organizzavano una colonia a Varenzo (40 posti).

V – la Pro Infanzia di Chiasso, con la colonia La Perfetta ad Arzo (120 posti).

⁴⁸. Dossier: <<Colonia Montana OTAF, Sommascona 1990>>, documento trasmesso dalla direzione della colonia la personale educativo.

⁴⁹. Dati forniti dal Segretario dell’Associazione Centri di Vacanza Leone XIII, Lugano, 1990.

⁵⁰. Archivio delle Colonie dei Sindacati della Camera del Lavoro e relazione di Elios Giorgetti, Lugano, 13 maggio 1972.

VI – a questi enti si aggiungevano altri Comitati locali, privati, associazioni religiose, che procuravano vacanze in colonia a molti fanciulli:

- Breno – **Scolastica di Lugano** (150 posti) (*La <<Colonia Climatica Estiva luganese>> venne fondata nel 1900 da alcuni docenti delle scuole elementari della città di Lugano e, all’inizio, svolse fino al 1917 la sua attività estiva nella Capriasca (Cagiallo, Tesserete, Sala) organizzando soggiorni di vacanza per un numero di allievi variante dai 20 ai 30, per un periodo di 45 giorni. Il trasferimento nella attuale sede di Breno (oggi ammodernata) avvenne nel 1918 e nel 1975, per decisione assembleare, l’associazione <<Colonia climatica estiva luganese>> donò i beni della colonia alla città di Lugano che, unitamente alla Colonia di Breno, organizza i soggiorni di vacanza a Airolonante*)⁵¹
 - Cerentino – **Fondazione Pedrazzini** (60 posti) (*La Fondazione Pedrazzini è attiva nel campo delle colonie di vacanza dal 1904. Infatti in quell’anno la Fondazione organizzò la prima colonia estiva ala Mont Bré (30 bambini per turno. Dal 1914 la colonia ha sede a Cerentino).*
 - Rodi-Fiesso – **Istituto Von Mentlen** (100 posti) (*L’istituto ha iniziato ad organizzare le sue colonie nel 1935 ed organizza tuttora la colonia sempre nella Casa Von Mentlen a Rodi).*
 - Quinto – **Sacra famiglia Suore di Menzingen** 100 ospiti.
 - Bosco Valle Maggia – **Rev. Suore di Menzingen** (100 ospiti).
 - Faido – Casa S. Marco **Fondazione Bonzanigo** (100 ospiti).
 - Roveredo Capriasca – **Rev. Suore S. Anna**, Lugano (20 ospiti).
- Inoltre organizzavano colonie estive:
- <<**La Pro Scrofolosi**>> di Locarno – Bellinzona – Mendrisio – e Lugano (solo al mare).

Non risulta compresa nell’opuscolo della federazione una colonia che da molti anni svolge la sua attività nel Cantone. Si tratta della <<Colonia climatica di Pazzalino>> fondata da Don Guggia nel 1929 il quale organizzò la prima colonia a Sonogno, poi trasferita a Frasco fino al 1951, quando la valanga che si abbatté sul villaggio obbligò gli organizzatori a spostare la colonia a Gerra Verzasca (vi rimase fino al 1954), successivamente al San Bernardino (fino al 1960). Dal 1961 l’Associazione svolge i turni di colonia estivi nel villaggio di Mogno⁵².

Quali erano gli obiettivi della colonia di vacanza durante gli anni della nascita della Federazione? A chi era rivolta? Quali ne erano le caratteristiche? Pur considerando la composita natura degli enti presenti e la diversità dei principi alla base dell’organizzazione dei singoli soggiorni di vacanza, esistevano delle caratteristiche che da un profilo pedagogico li accomunavano e che sono menzionate nell’opuscolo citato. Tutto ciò consente di tracciare un quadro generale della situazione d’allora. Si trattava di una colonia che voleva rompere con una

⁵¹. Dati ricavati da una relazione della Direzione delle scuole comunali di Lugano.

⁵². Dati forniti da Don Giuseppe Masina, Parrocchia di Pregassona.

tradizione eminentemente curativa per assumere un ruolo maggiormente **preventivo**, profilattico, da esercitare mediante la cura climatica, l'alimentazione, e un'impostazione maggiormente articolata della vita quotidiana. Quello della Federazione fu dunque un apporto importante che, visto con occhi d'oggi, non può comunque sfuggire a qualche breve considerazione. Ad una prima osservazione si constata come alcune delle relazioni, fatte in occasione della giornata di studio indetta dalla nascente Federazione, contengano delle raccomandazioni e dei suggerimenti che non possono non essere guardati con una certa incredulità. Ad esempio quando viene specificato:

<<un letto per ogni bambino (letti non troppo pigiati)>>,

oppure quando si raccomanda che:

<<ottima abitudine, sarebbe il controllo della temperatura, almeno serale, a tutti i coloni>>.

Tuttavia, al di là di queste annotazioni, è importante sottolineare come nel loro insieme le varie relazioni dimostrino in modo serio ed inequivocabile la **considerazione e l'importanza** che aveva e che si riconosceva all'opera sociale della colonia estiva, ed ai vari momenti ed aspetti che la costituivano. Nulla doveva essere lasciato al caso o trascurato. A chi era **indirizzata** la colonia di vacanza estiva negli anni '40-'50? Vi erano tre categorie:

- la colonia per la prevenzione antitubercolare;
- la colonia per bambini debili e convalescenti;
- la colonia per la vacanza di bambini sani.

La colonia di vacanza:

<<accoglie o dovrebbe accogliere bambini che abbisognano di un cambiamento di clima, di ambiente, di sistema di vita. Quindi non bambini perfettamente sani, ma neppure bambini richiedenti cure speciali, bambini gracili, nel senso più vasto da darsi a questa parola e cioè: adenitici, linfatici, rachitici, a sviluppo fisico insufficiente o troppo precoce, denutriti o mal nutriti, debilitati da malattie infettive e dalle comuni affezioni invernali (grippe)>>⁵³.

Grande importanza era data all'aspetto sanitario. Il medico doveva stabilire:

<<le indicazioni di cura a seconda dello stato di salute e delle necessità fisiche dell'allievo, basati sul controllo durante l'anno scolastico, nonché sui vari esami specialistici (controllo dispensariale, pediatrico e altri esami medici speciali); come il medico non deve occuparsi della parte amministrativa, così i vari comitati privati non devono esercitare alcuna pressione sul medico circa l'accettazione o meno di bambini nelle rispettive case o colonie; vale a dire che dovrebbero esistere e funzionare un vero e proprio ufficio sanitario di smistamento che dai medici scolastici riceve, entro un dato periodo da stabilire, gli elenchi dei bambini distribuiti secondo la necessità di cura>>⁵⁴.

⁵³. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, << La colonia ticinese >>, Lugano, 1949, p. 10.

⁵⁴. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 5.

La questione **medico-sanitaria** era una delle ragioni più importanti del soggiorno estivo. Si trattava di un elemento che spesso determinava la funzione stessa e lo svolgimento della colonia. L'opuscolo della Federazione si sofferma lungamente sulle relazioni che trattano dell'argomento al punto da occupare la quasi totalità dell'opuscolo. La ragione va ricercata nella particolare situazione sanitaria del momento e nell'inosservanza di alcuni criteri in quanto:

<<troppo spesso si verificava che bambini sani partecipavano a colonie di prevenzione antitubercolare o di convalescenza per malaticci>> (...).

Le colonie di vacanza avevano quindi come obiettivo fondamentale di intensificare gli sforzi in tal senso:

<<perché l'indigenza, l'assenza di elementari nozioni d'igiene in talune famiglie, la sottoalimentazione, le abitazioni malsane, sussistono purtroppo ancora come reale ed operante ostacolo al sano sviluppo fisico dei nostri fanciulli>>⁵⁵.

La funzione esercitata dal medico, quale garante dell'osservanza di alcuni criteri minimi, era quindi giustificata dalle condizioni di quel tempo. Quale era lo scopo della colonia? La precisazione fatta all'inizio circa la diversità fra i vari enti va tenuta anche in questo caso presente, poiché ovviamente ogni colonia aveva i suoi specifici obiettivi. La Federazione, nella sua giornata di studio, definì tuttavia scopi generali che ogni colonia avrebbe dovuto prefiggersi:

<<1. Assistenziale curativi: basato su una organizzazione igienica razionale estesa alla sistemazione, all'ordine e alla pulizia della casa, degli ospiti, dei loro indumenti, all'orario giornaliero, allo sfruttamento massimo di fattori climatici e naturali: aria, acqua, sole, all'alimentazione idonea, agli esercizi fisici quotidiani i più adatti.

2. Sociale: inteso a render cosciente il ragazzo delle esigenze che il vivere sociale (la colonia è la prima minuscola società nella quale è chiamato a vivere!) comporta: spirito di adattamento e di altruismo, libertà limitata dalle necessità collettive, accettazione di cibi non preparati a sua scelta, di orari prestabiliti e inderogabili, di disposizioni disciplinari uguali per tutti) a dargli le prime coscienti abitudini di autogoverno (tenere con amore il proprio posto nella collettività, accettare ed eseguire volenterosamente impegni richiesti dalla vita comune, curare la propria persona, gli indumenti, gli oggetti propri rispettando quelli altrui). A fargli capire che la colonia è una seconda famiglia dove si sta bene se tutti collaborano al benessere comune!

3. Ricreativo (usando tutti i mezzi noti, gare, giochi scoutistici, allenamenti, escursioni, passatempi liberi, lavoro manuale, recite, canti).

4. Educativo che ha da essere presente e compendiare in sé i precedenti>>⁵⁶.

La trattazione dei quattro punti costituenti lo scopo della colonia, indica (ancora prima di qualsiasi altra riflessione) l'importanza che ciascun punto rivestiva. In questo caso, quello ricreativo (con quello educativo, che non appare chiarito) godeva di poca considerazione in rapporto agli altri, ed appare scontata la

⁵⁵. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 4; intervento di Agostino Bernasconi, Direttore Dipartimento Igiene e Presidente del Consiglio di Stato.

⁵⁶. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 12.

subordinazione di questo aspetto rispetto agli altri punti. Ma non è solo da questo capitoletto sugli scopi della colonia che traspare il grado di subordinazione della questione ludico-creativa rispetto a quella curativa. L'opuscolo comprende una raccolta di esperienze e di consigli <<che, bene accetti, serviranno a fare delle nostre colonie l'ambiente ideale per il ragazzo, ad assicurare al personale la necessaria formazione>>⁵⁷ ed è composto da 60 pagine intense dove la parola <<gioco>> è citata solo in quattro occasioni. Anche la parola <<attività>> e tutta la questione dell'attività in colonia non gode di maggiore attenzione e quando è evocata, si tratta solo di ricavarne delle finalità esterne all'attività stessa; è solo un mezzo per raggiungere obiettivi come la disciplina o più semplicemente per combattere l'ozio, ritenuto il padre dei vizi:

<<è risaputo che l'attività educa ed è preziosa per la conquista della disciplina vera, che è quella interiore. Ed è pure risaputo che l'ozio, il nulla da fare, è un ottimo mezzo per fomentare nei ragazzi indisciplinazione e disordine. Già la sapienza antica ammonisce: l'ozio è il padre dei vizi. Combattiamo perciò l'immobilità, la disoccupazione prolungata, il quietismo nocivo>>⁵⁸.

⁵⁷. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 3.

⁵⁸. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili op. cit., pp. 49-50. L'opuscolo riporta la descrizione dell'organizzazione della giornata in colonia: <<La giornata deve essere sempre serena (anche e specialmente quando piove), completamente organizzata e possibilmente variata in confronto alle altre (effetti deleteri della monotonia giornaliera). C'è un orario base a quale ogni colonia di monte o mare o collina si deve attenere. Così sono fissi gli orari della levata, dei pasti, del riposo giornaliero, del sonno serale <<(...)>> ogni mattina, di solito all'alza bandiera, il programma della giornata deve essere comunicato ai bambini... <<(...)>>. La mattina è di solito destinata alla ginnastica, al canto (ogni colonia dovrebbe curare queste esercitazioni quotidiane!), alle cure elio e idroterapiche, ev. passeggiata se queste non sono possibili. Il pomeriggio dopo il riposo obbligatorio (che sarebbe bello poter fare fuori dalle camerate, all'aperto!) e la merenda, è riservato ai giochi liberi, alla corrispondenza familiare, alla preparazione di festucce e ai lavori manuali diversi. Ogni giornata deve avere la sua mezz'oretta (meglio se di mattina) per il controllo individuale medico e infermieristico (non trascurare nessuna benché minima ferita o alterazione cutanea, compresi gli eritemi solari!), il suo tempo di lavoro (pulizia del terreno, dei legumi, delle scarpe, lavoro nel bosco ecc.), il suo momento di raccoglimento e di preghiera (utilizzare perciò le ore serali, richiamarsi a constatazioni incresciose fatte durante la giornata, ammonire, educare, illuminare senza annoiare...). Prendere tempo sufficiente per il gioco, non tanto per quello libero, quanto per quello sorvegliato (troppi bambini non sanno giocare, o non sanno godere del gioco: per colpa di chi?) <<(...)>> Proiezioni cinematografiche: non dimenticare la passione dei fanciulli per questi divertimenti: sfruttarli quindi il più possibile a scopo ricreativo, educativo. <<(...)>> Alza e ammaina bandiera: è d'uso assai lodevole in parecchie colonie perché non in tutte? È anche il momento di riunione, mattiniero e serale, per gli ordini, i richiami, le comunicazioni generali.>> (Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., pp. 15-16). <<L'orario base della colonia:

ore 7.00- 7.30: levata

8.00: preghiera in comunione

8.15: colazione

9.00: riunione, saluto alla bandiera, ordine del giorno

9.15: medicazioni, ginnastica, canto

10.30: giochi liberi, passeggiata

1.30: riunione, pulizia, ordine per il pranzo

12.15: pranzo dei bambini

13.15: riposo

15:30: merenda

16.00: giochi, trattenimenti, corrispondenza, lettura

18:30: riunione, pulizia, preghiera in comunione

19:15:cena

20:00: riposo (i più grandi possono prolungare la giornata fino alle 21)>>

(Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 18).

Sicuramente condizionata dal momento storico e da mezzi finanziari limitati, la funzione della colonia risultava essere eminentemente d'ordine sanitario-curativo. Si teorizzava, sul piano igienico, l'aereoterapia, l'idroterapia e l'elioterapia. Tutto il resto era subordinato a questa funzione. Sole, aria, acqua! Tuttavia al di là di questa funzione, c'era un **modello educativo** e pedagogico.

<<Il fattore educativo deve avere nella vita delle nostre colonie un posto di primo piano, se non vogliamo ridurlo alle sole finalità materiali, oseremmo dire animalesche>>⁵⁹.

Il modello pedagogico che ne risultava si riduceva finalmente ai semplici caratteri educativi dell'uniformismo generale, del conformismo, all'interno del quale si contrabbandava la funzione educativa, la vita sociale e comunitaria della colonia, con il **graduale adattamento** dell'utenza alla scala dei valori tracciata dagli adulti, i quali, a loro volta detenevano ed esercitavano il controllo totale:

<<Una vigilanza attenta e delicata, che non abbia nulla di poliziesco, un abituare i ragazzi a trattarsi sempre con rispetto, nel parlare, nel gioco, in ogni circostanza (il galateo al servizio della virtù: e come!), la vita sempre serena attiva e interessante, possono impedire che tra fanciulli e fanciulle, di cui qualcuno ha forse già perso l'ingenuità infantile, nascano situazioni pericolose. E questa vita comune nel rispetto cordiale e nella vivace serenità della colonia non può essere che benefica per l'animo ed il cuore dei ragazzi. Se poi fosse capitato in colonia qualche elemento viziato che può costituire un pericolo morale per i compagni, non c'è che un rimedio: allontanarlo>>⁶⁰.

Il tutto per:

<<ottenere con naturalezza una volontà disciplinata che ha valore formativo, perché diventa salutare abitudine>>, e per <<guadagnarci dunque l'affetto, la stima e la fiducia dei fanciulli, educare all'obbedienza: ecco la chiave, il segreto della riuscita>>⁶¹.

A questi obiettivi principalmente curativi era quindi subordinato tutto quanto, a prezzo di trasformare (come spesso in effetti è stato) la colonia di vacanza in una istituzione, della quale ancor oggi portiamo una pesante e talvolta imbarazzante eredità.

Considerazioni generali sulle colonie climatico-assistenziali

In queste colonie climatico-assistenziali, (italiane – francesi – ticinesi – ...) dominate dagli aspetti curativo-caritativo-assistenziali, dove il fattore medico prevaleva su quello psicopedagogico, dai regolamenti e dalle disposizioni, il fattore fruitivo (di adeguamento e accettazione delle situazioni socio-comunitarie prestabilite dal personale adulto) dominava su quello creativo (quindi sul fattore

⁵⁹. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 51.

⁶⁰. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 56.

⁶¹. Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili, op. cit., p. 48.

conflittuale, sull'inventiva, sul confronto e sulla modifica del frutto). Si viveva un'atmosfera soggetta ad un'aprioristica **scala di valori**, articolata in modo verticale e gerarchico, dove capeggiavano il rispetto, l'obbedienza e l'adeguamento ai canoni interni: l'accettazione, la dedizione, la celebrazione quotidiana dell'orario, l'esaltazione dell'integrità morale, che a loro volta si identificava nella <<puntualità>>, nella <<disciplina>>, nel <<silenzio>>, nel <<sacrificio>>, nella <<dedizione>>, nella <<moderazione>>, nell'<<amore per i superiori>>, nell'<<obbedienza>>, nell'<<amore per la patria>>...

Si è parlato di pesante eredità lasciata dalle colonie climatico-assistenziale. Una pesante eredità poiché questo modello (unito spesso a massificanti collettività), subordinato a fattori sanitari e non psicopedagogici, mascherato sotto finalità elioterapiche ha marcato profondamente il senso del <<vivere l'esperienza comunitaria della colonia>> da un profilo affettivo ed etico-sociale. Un'esperienza che, nella fattispecie, presupponeva lo spogliamento, da parte del bambino, della propria personalità per adeguarsi alla celebrazione di valori comunitari normativi e precostituiti, intesi ad educarlo ad una predeterminata gerarchia di valori⁶², a conformarlo all'interno di precise norme collettive che oltretutto appiattivano le istanze motivazionali personali (creative, espressive, esplorative, ecc.).

Quella descritta è la colonia tradizionale, il modello climatico-assistenziale che, come visto, ha caratterizzato per mezzo secolo indisturbato (o quasi) il movimento delle colonie in Europa. Un colonia che da un profilo educativo non è assolutamente stata portatrice di <<cultura>>, vale a dire di una cultura volta alla sperimentazione e alla ricerca, come viceversa lo diventerà più tardi. La nostra colonia cantonale rientrò anch'essa, in quegli anni, nel movimento generale delle colonie assistenziali. All'omaggio e alla riconoscenza che dobbiamo rendere ai

promotori di queste colonie di vacanza che si sono impegnati, fra parecchie difficoltà, sacrifici e con a disposizione mezzi economici molto ridotti nell'organizzare queste preziose istituzioni esercitando una funzione sociale non

⁶². Si fa frequentemente riferimento alla famiglia, come modello di funzionamento da riprodurre in colonia, come la formula ideale di vita comunitaria. Anche l'opuscolo della Federazione ticinese Opere Assistenziali Infantili riporta sovente questo aspetto: <<tra i membri del personale regnino rapporti di buona collaborazione e di cordialità come in una famiglia>> <<(...)>> <<...spiccheranno le particolari doti ed il tatto del direttore (...) a dirigere una grande famiglia>> (...) <<il personale dovrebbe costituire come una famiglia...>> (...) <<assumere le funzioni di mamma nella famiglia>> (...) <<...formare alla vita di comunità la famiglia della cucina>> (pp. 42-43). <<A far capire che la colonia è una seconda famiglia...>> (p.12). Il concetto della colonia come <<famiglia>> è successivamente e direttamente collegato al concetto di società: <<La colonia è la prima minuscola società nella quale egli è chiamato a vivere!>>. Questo accostamento colonia-famiglia-società, suggerisce un paio di riflessioni. Permette di evidenziare come alla base della concezione organizzativa della comunità di colonia ci sia uno schema familiare (con tutto ciò che implica sul piano relazionale: sensi di colpa, obbedienza, dipendenza, ecc.) e sappiamo che una famiglia è composta da: bambini, madre, padre. Certo all'interno della famiglia possono esserci dei conflitti, ma lo statuto (e l'autorità) di ciascuno permane ben definito ed incontrovertibile: niente farà in modo che il bambino non sia più il bambino di suo padre, in una relazione perennemente asimmetrica e soprattutto di dipendenza! Se si riporta questo schema familiare al più complesso tessuto socio-comunitario della colonia non si può non avvertire una certa limitazione dell'esperienza sociale, e se il tutto viene poi riportato nell'ambito della società civile, si intuisce immediatamente che la finalità dell'educazione tradizionale aveva effettivamente per scopo la riproduzione e la conservazione del tessuto sociale dominante.

indifferente permettendo a molti ragazzi ticinesi di beneficiare di soggiorni di vacanza, non possiamo trascurare di aggiungere la descrizione degli elementi (sicuramente condizionati dal momento storico) che hanno negativamente segnato, da un punto di vista pedagogico, l'educazione alla vita comunitaria. Le categorie dell'attivismo e del sapere psicopedagogico sembrano essere molto lontane.

L'Educazione Nuova e i CEMEA

Fra le istituzioni educative la colonia estiva di vacanza fu l'ultima venuta sulla scena e, prima di elaborare dei propri metodi organizzativi, prese in prestito a collettività esistenti o pre-esistenti, i metodi di lavoro e di gestione. La colonia si rivolse dunque a modelli di vita collettiva quali la caserma, il collegio, l'ospizio per bambini, il sanatorio, il ricovero, la scuola.

La scoperta nel bambino di una vita psichica autonoma rese poi evidente la necessità di dare all'assistenza un carattere educativo, un contenuto educativo, beninteso, totalmente diverso da quello sin qui osservato. La mentalità che dominava la scena nei mondi dell'educazione considerava il bambino alla stregua di un essere che doveva diventare adulto riproducendo gli adulti, i migliori adulti, della sua società. Non esisteva libertà per il bambino. Egli non aveva la libertà di sviluppare le proprie potenzialità, ma aveva il compito di riprodurre il modello di adulto che aveva di fronte. L'educazione che era stabilita, e che si chiama tradizionale, aveva quali finalità la **riproduzione** e la **conservazione**. Lo scopo consisteva nel riprodurre il cittadino e nel conservare la società coi suoi valori etici, socio-economici e religiosi, disegnati dall'ideologia dominante! L'Educazione Nuova si poneva viceversa in un'ottica radicalmente differente dall'educazione tradizionale. I pionieri dell'Educazione Nuova – che nel 1921 crearono a Ginevra <<la ligue internazionale pour l'Education Nouvelle>> – ponevano alla base dell'azione educativa i bisogni e i modi d'essere e d'apprendere del fanciullo stesso e ribaltavano l'azione educativa tradizionale; successivamente trovarono nei CEMEA un'organizzazione che favorì la ricerca, l'applicazione e la diffusione dei metodi attivi.

I CEMEA (Centri di esercitazione ai Metodi dell'Educazione attiva) presero avvio da alcuni fattori che caratterizzavano il momento storico nel quale si costituirono.

- Da un lato dagli sviluppi (già anticipato in precedenza) che contrassegnavano gli anni Trenta in Francia con la nascita del Fronte popolare, con le relative conquiste sociali fra cui il diritto alle ferie di quindici giorni per tutti e la scoperta delle nozioni di <<riposo>> e di <<tempo libero>>;
- d'altro lato dall'osservazione critica esercitata su un determinato modo di gestire le colonie di vacanza improntato al gigantismo, al pressapochismo e all'economicismo finanziario ed educativo (poco personale assunto), e

conseguentemente dalla necessità di formare adeguatamente il personale educante;

- infine dal movimento di pensiero e d'azione che ha dato avvio ad importanti ricerche sulla psicologia dell'infanzia e della fanciullezza ed alle applicazioni possibili alla pedagogia e alla scuola (in particolare)⁶³.

In Francia, durante gli anni del Fronte Popolare, contraddistinti da speranza e fervore sociale, le vacanze degli adulti e dei bambini diventarono una delle maggiori preoccupazioni. Fu in quel periodo, e dopo il congresso tenutosi a Nizza nel 1932 sul tema dell'educazione nei rapporti con l'evoluzione sociale, che Gisèle de Failly (psicologa con formazione applicata) e André Lefèvre (uno dei responsabili del movimento scout francese) si proposero di formare i primi quadri necessari all'organizzazione delle colonie estive. Entrambi si occupavano di questioni educative ed avevano in comune la preoccupazione della formazione del personale. Avvenne così che nel 1937 si organizzò per la prima volta lo **stage residenziale** di 10 giorni per la preparazione di un gruppo di docenti. La formula della vita collettiva portò immediatamente con sé innovazioni che allora erano considerate eccezionali (e scandalose): internato e promiscuità. Lo stage residenziale contraddistinse sin dall'inizio l'attività di formazione del personale educativo delle colonie, ed è tuttora la formula basilare dell'opera del movimento CEMEA. È infatti nello stage di base che si esercitano i metodi dell'educazione attiva la cui modalità, all'inizio, si riduceva all'«**agire e vivere le cose invece di parlare**».

L'educazione attiva, «l'éducation nouvelle», costituì un ribaltamento ed una contrapposizione totale alla formazione scolastica di quel tempo, essenzialmente verbalistica e cattedratica. Essa insegnava e sostiene tuttora una cosa essenziale: che solo le esperienze personali permettono uno sviluppo vero della persona. Educazione attiva significa infatti centralità del bambino. Il fanciullo diventa maestro del suo apprendimento. Non esiste un sapere da trasmettere all'interno di una struttura in cui il tutto è previsto e definito, educare non coincide perciò con il plasmare e il conformare il bambino ad un modello d'uomo prestabilito. L'educazione non consiste nel preparare il bambino ad una condizione d'adulto, al contrario essa deve permettergli di vivere pienamente la sua condizione di bambino. L'educazione si configura come un processo di sviluppo autonomo, nel

⁶³. Basti in proposito ricordare

- John Dewey (1859-1952), negli Stati Uniti fu uno dei primi ad impostare una pedagogia dell'attivismo fondata sulla psicologia;
- Maria Montessori (1871-1952), in Italia fondò già nel 1907 la «Casa del bambino» a Roma;
- Ovide Decroly (1871-1932), medico psichiatra belga, aprì anch'egli nel 1907 la scuola dell'«Ermitage»;
- Georg Kerschensteiner (1854-1932), autore a Monaco di Baviera delle prime «Arbeitschule»;
- Il ginevrino Edouard Claparède (1873-1940), neurologo, aprì la prima scuola di scienze dell'educazione nel 1912;
- Pavel Blonskij (1884-1941), elaborò il piano di una pedagogia socialista del lavoro opponendosi ai rimpianti di conoscenze fatti dagli adulti;
- Adolphe Ferrière (1879-1960), promosse nel 1921 la lega per l'educazione attiva;
- Célestin Freinet, (1897-1966), ricercò durante tutta la sua pratica un modello di attività scolastica socializzante e dimostrò che l'educazione è attività del bambino e che l'atto educativo esige la libertà completa delle due parti: insegnante e allievo.

quale l'educatore, il maestro e il monitore, sono le <<guide>> di questo naturale svolgimento. Scoperto che il bambino è principalmente <<attività>>, la scuola e l'educatore vi si adattano e l'educazione diventa autoeducazione attraverso il fare concreto, l'operare. In questa prospettiva – in cui il fanciullo scopre e costruisce le proprie conoscenze mediante la sua esperienza, la sua attività ed il suo operare concreto – è psicologicamente impossibile – secondo Dewey – promuovere l'attività senza alcun interesse. L'interesse è dunque l'elemento che porta il bambino a fare, ad operare, a conoscere, a scoprire. Da qui la necessità di stabilire (o di favorire l'emergenza) gli interessi, i bisogni, e di individualizzare i contenuti, le proposte, per concorrere allo sviluppo della vita fisica, intellettuale, sociale ed affettiva del bambino.

L'Educazione Nuova rappresentò dunque un cambiamento in rapporto all'educazione tradizionale. Essa pose l'accento sullo sviluppo della persona, sulle sue potenzialità, sullo sviluppo completo a livello affettivo, sociale, intellettuale, fisico, estetico, attraverso mezzi non considerati dall'educazione tradizionale quali: la comunicazione, la creazione, l'esplorazione, l'espressione, le attività come il disegno, la pittura, il gioco drammatico, le marionette, il canto, ecc. Non meno importante fu il ribaltamento etico rappresentato dall'accento posto su valori e concezioni che uscivano dal cerchio tracciato dalla morale tradizionale:

<<Quand on li les livres de morale de notre enfance (mon enfance n'est pas la vôtre, mais avaient-ils progressés de votre temps?), ils reviennent toujours aux valeurs de la peine au travail, de la récompense, de l'effort, de la famille idéalisée, de la patrie, de la sobriété, de la résignation, de la compétition (les grandes valeurs de la religion), auxquelles ils ajoutaient la tolérance et il y avait une différence très grande entre ces conceptions et celle de l'Education Nouvelle qui se plaçait hors de la morale traditionnelle et valorisait la liberté de l'initiative, de la création, de l'expression, l'importance de l'affectivité, la construction de la personnalité par l'individu lui-même, dans son milieu de vie, etc.>>⁶⁴.

I CEMEA⁶⁵, i quali non si richiamano ad una precisa scuola pedagogica o psicologica contribuirono progressivamente (mediante gli stages di formazione del personale, monitori e quadri direttivi) all'erosione di un modello di colonia massificante, totalizzante ed autoritario, proprio della colonia climatico-assistenziale, e posero le basi per una ricerca costante di un **modello di colonia** in

⁶⁴. VEN – no. 362 – <<Origine et idées de base de l'Education Nouvelle (1)>>, di G. de Faily, 1982, p.11.

⁶⁵. L'azione dei CEMEA si svolse inizialmente in Francia, successivamente in Italia. In Ticino il primo stage di base ebbe luogo presso la Colonia dei Sindacati della Camera del Lavoro a Rodi Fiesso (dal 31 marzo al 9 aprile 1955) grazie all'animazione curata dagli istruttori della Delegazione di Milano. Dopo alcuni stages, svoltisi sotto la direzione di un istruttore dell'Associazione Svizzera dei Cemea (nel 1965 a Sorengo, nel 1966 a Rovio, nel 1967 presso il Collegio Sant'Angelo e nel 1970 a Trevano), venne costituita proprio nel 1970 la Delegazione ticinese autonoma affiliata all'Associazione Svizzera dei CEMEA. Dal 1970 in poi gli stages per la formazione di monitori di colonia di vacanza sono organizzati regolarmente in ragione di uno all'anno (in un paio di circostanze anche due, quando si tiene lo stage per quadri direttivi). In totale hanno partecipato agli stages organizzati dalla Delegazione CEMEA-Ticino 1227 stagiaires (dati relativi al mese di giugno 1990).

cui il bambino potesse vivere un'esperienza comunitaria socializzante a contatto con la natura, nel rispetto della personalità e di partecipazioni autentiche. Nell'impianto educativo dei CEMEA, la **categoria dell'attività** costituisce l'apparato motore, il fondamento. Un'attività volta al ricupero e alla rivalutazione dei momenti della comunicazione (canti, gioco drammatico, teatro, discussioni, danze, gioco espressivo, attività espressive, stampa...); dell'esplorazione (grandi giochi, studio d'ambiente, inchieste, ricerche, escursioni, esplorazione di vissuti socio-comunitari, assemblee, discussioni, negoziazioni...); della costruzione (costruzione all'aperto, fortini, capanne, giocattoli, burattini, aquiloni, teatri...), categorie che rappresentano un prezioso canale di esperienza. L'esperienza educativa della comunicazione, dell'esplorazione, del fare da sé, costituiscono infatti le sfere nodali della sperimentazione dell'applicazione dei metodi dell'educazione attiva del movimento. Vedremo in seguito le applicazioni che questi termini hanno trovato nel tessuto socio-comunitario della colonia.

In conclusione, i CEMEA **possono essere definiti** un'associazione divulgativa e di applicazione delle ricerche nel campo della pedagogia, per cui l'educazione attiva è intesa come un'educazione che crea situazioni nelle quali ognuno, bambino, fanciullo, adolescente o adulto, può essere più cosciente del mondo che lo circonda, appropriarsene, farlo evolvere e modificarlo in una prospettiva di progresso individuale e sociale⁶⁶.

La colonia educativa negli anni '50

La funzione preventiva, tipica del modello climatico-assistenziale, accusò una progressiva erosione in seguito alla rapida trasformazione sociale sanitaria. Se da

⁶⁶. Relazione ripresa dal documento redatto in occasione del fine-settimana degli istruttori CEMEA, dal titolo: <<Origine dei CEMEA e attività in Ticino>>, 3-4 febbraio 1979, Claro. Da parte dei CEMEA, negli anni '50 e '60, vennero pubblicati diversi libri che introdussero un nuovo modo di concepire il soggiorno di vacanza di affrontare i vari momenti e le diverse tematiche che si presentavano in colonia. Citiamo alcuni fra quelli che hanno sopravvissuto a lungo per contenuti e proposte:

- Germaine Le Hénaff, scrisse nel 1954 (tradotto nel 1963 in italiano), *La vie quotidienne*, Ed. du Scarabée, in cui svolse delle considerazioni attorno ai più semplici aspetti della vita quotidiana, e sottolineò le condizioni materiali necessarie ed indispensabili per una colonia;
- Gisèle de Failly, scrisse a Parigi nel 1955 (apparso in Italia nel 1963), *Le moniteur, la monitrice*, Ed. du Scarabée, in cui tracciò i compiti dei monitori della colonia in una prospettiva di vita democratica della comunità. In quest'ottica l'educatore perde i suoi contrassegni autoritari e direttivi per assumere un ruolo di coordinatore e promotore della vita di gruppo;
- Jean Planchon, pubblicò nel 1961 a Parigi (in Italia nel 1963), presso le edizioni <<du Scarabée>>, *Le repos et le sommeil des enfants à la colonie de vacances*, dove dimostrò come il bambino avesse un <<suo>> tempo di riposo, e mise in relazione questo aspetto con i problemi affettivi che un risveglio collettivo causava nel bambino, documentandone infine i benefici dell'alzata individualizzata;
- R. Mege scrisse nel 1961 sempre a Parigi, *L'animateur de loisirs collectifs*, edizioni <<Centurion>>, in cui affrontò il ruolo dell'équipe di direzione, il ruolo degli educatori ed i differenti momenti della giornata: l'arrivo dei bambini, l'organizzazione, le attività, la sicurezza, la responsabilità degli adulti...;
- R. Lelarge, pubblicò nel 1962 a Parigi presso le edizioni <<di Scarabée>>, *Les activités: conditions matérielles favorables à leur organisation*, in cui propose interessanti attività ed esperienze educative.

una parte aumentò il bisogno di soggiorni di vacanza, dall'altra diminuì, in seguito ad un miglioramento fisico dell'utenza, il bisogno eminentemente curativo e assistenziale preventivo. Alla dimensione preventiva si sostituirono obiettivi di distensione, svago, divertimento che nel contempo avevano come scopo, soprattutto in Italia, di liberare la colonia dall'ideologia massificante che aveva dominato durante il fascismo, e di <<liberare>> il gioco da ogni **interferenza ideologica!**

Dopo la seconda guerra mondiale i metodi attivi andarono lentamente sostituendosi all'influenza dello scautismo per rivolgere la loro attenzione al bambino attraverso lo sviluppo della psicopedagogia, della nozione di realizzazione e di attività. Gli obiettivi sin qui sostenuti ed osservati, intesi a compensare le lacune sanitarie, religiose e persino politiche, andarono perciò gradatamente scomparendo.

A questo punto la colonia voleva essere educativa e promuovere un'educazione di vacanza che favorisse le azioni disinteressate, la creatività, l'iniziativa, l'avventura, l'esplorazione, la personalizzazione dei rapporti sociali, la distensione, il gioco e la libertà; essa cercava, assumendo questi presupposti – non senza difficoltà e talvolta contraddizioni –, i metodi e i mezzi più appropriati per soddisfare tali obiettivi educativi.

Nel 1954 il francese P.A Rey-Herme pubblicò il libro: <<*Colonies de vacances. Origine set Premiers Développements*>>, che rappresenta una preziosissima ricerca storica sulla nascita delle colonie di vacanza. Successivamente nel 1955 egli pubblicò: <<*La Colonie de vacances, hier et aujourd'hui*>>. Il libro riassume nella prima parte alcuni aspetti storici contenuti più diffusamente nell'opera precedente e descrive in seguito gli obiettivi e i contenuti educativi fondamentali delle colonie degli anni '50. Nell'organizzazione della colonia sono evidenziati tre elementi fondamentali.

Gli aspetti dell'educazione nelle colonie di vacanza

Educazione fisica: – igiene dei locali – igiene alimentare – igiene della vita quotidiana (il risveglio, i giochi, la siesta, la veglia, il ritmo) – educazione fisica personale.

Educazione sociale: La colonia di vacanza si preoccupa dell'<<*harmonieux épanouissement de la vie sociale de l'enfant*>> (p. 100), che avviene principalmente nei rapporti con gli adulti – nei quali il fanciullo o l'adolescente scopre prima di tutto delle persone con le quali instaurare rapporti amichevoli – e con i ragazzi stessi. La colonia è organizzata per creare le condizioni favorevoli: gruppi di vita non numerosi, ricomposizione dei gruppi al momento delle attività... Secondo l'autore la colonia deve innanzitutto accettarsi come realtà originale nella quale costruire un proprio metodo di vita sociale.

Educazione caratteriale: La colonia deve permettere ai bambini di scoprire e di sviluppare armoniosamente <<ses modalités propres d'adaptation au réel, ainsi que d'éliminer un certain nombre des obstacles qui en empêcheraient le fonctionnement normal>> (p. 111). In particolare essa favorisce l'iniziativa, attraverso la diversificazione delle attività, l'elasticità del programma e un'organizzazione prevista ma non esclusiva; il senso dello sforzo, il terminare le attività scelte, l'assumere compiti in favore della comunità, ecc; l'obbedienza, <<habituer l'enfant à s'intéresser aux occupations qu'on lui propose, et non pas à s'y livrer parce que <<c'est le règlement>>, tel doit être l'objectif essentiel de toute éducation>> (p. 115).

Educazione intellettuale: occasioni che nascono dalle persone (conversazioni, istruzioni tecniche, discussioni di problemi umani, ecc.) occasioni che nascono dalle cose stesse (dal luogo, dal contesto ambientale); occasioni originate dall'assistenza, dalla vita in colonia (problemi affettivi, relazionali, riflessioni, ecc.).

Educazione spirituale: La colonia deve infine poter permettere di coltivare le capacità spirituali al fine di favorire la formazione integrale della personalità infantile, basata sulla creazione libera (il valore delle cose <<disinteressate>>, delle azioni buone ecc.); l'ammirazione e la contemplazione, il senso del <<mistero delle cose>>...

Le caratteristiche strutturali

La tipologia delle colonie: la <<grande colonia>> (che comprende approssimativamente dai duecento ai duecentocinquanta iscritti), colonia media (di circa ottanta bambini, età omogenea per gruppi), colonia piccola (con un minimo di 25 bambini), colonia <<maternelle>> (6-7 fanciulli), campo per adolescenti, colonia familiare (che si rifà ai metodi di gestione dei Lorriaux), semi-colonia (sorta di colonia diurna o di <<passport-vacances>>).

La <<physiologie>>, in altre parole sono contenuti gli elementi che permettono e qualificano il funzionamento della colonia. Sono indicate le modalità specifiche che permettono il funzionamento e la coesione delle esperienze educative della colonia di vacanza. Quest'ultime sono marcate dai legami:

- d'autorità
- di collaborazione
- di fiducia;

il tutto sotto l'alta responsabilità del direttore, che rappresenta il vero ed unico centro di responsabilità. Al direttore sono chieste delle qualità ritenute indispensabili per la conduzione di un centro di vacanza: l'equilibrio, la nobiltà d'animo, l'entusiasmo, la cultura, il senso dell'ideale (che dà scopo alla vita e all'azione), una personalità sufficientemente differenziata, una grande capacità di

simpatia, una nozione corretta della colonia (come comunità che non ha il suo scopo, né la sua ragione d'essere in se stessa, ma esiste solo in funzione della distensione e del rigoglio più completo dei bambini), una conoscenza psicopedagogica sufficiente ed approfondita, una concezione dell'autorità equilibrata, una stabilità di carattere, un senso della dignità professionale, una coscienza spiccata dei propri limiti, un amore profondo per ciascuno. Al monitore, che non è <<*généralement pas encore un adulte*>> sono richiesti: equilibrio, senso dell'ideale, nobiltà d'animo, simpatia intellettuale, competenza, capacità d'entusiasmo, senso pedagogico generale, solida pedagogia delle diverse tecniche, sensi della responsabilità, una concezione dell'autorità (<<*qui la rapproche davantage de celle du grand frère que de celle du maître d'école ou du surveillant*>> p. 140), qualità fisiche e caratteriali, docilità intelligente (capace cioè di comprendere la necessità dell'autorità direttoriale e d'accettarne gli inevitabili inconvenienti), un senso della collaborazione, il tutto nel rispetto e nell'amore di bambini. La colonia per assumere il compito d'educazione integrale che le compete colloca il fanciullo a contatto d'un certo numero di **realità umane** e **materiali**. Le une, adattate e adottate in vista della colonia, giocano, in rapporto alla funzione educativa, il ruolo di <<mezzi>>: attività, tecniche, giochi, locali ecc. Le altre (le persone) garantiscono con la loro presenza un'azione educativa costante. L'autore distingue tre classe d'agenti educativi (agenti che fanno della colonia un luogo di crescita del bambino):

- Gli agenti umani: l'équipe educativa, il direttore, il monitore, l'infermiere, il personale usiliario, i compagni di colonia, gli altri adulti (i collaboratori, il medico, i genitori);
- Gli agenti materiali: la natura, la montagna, il mare, la campagna, i locali della colonia, le tecniche (utilizzo dei materiali), la biblioteca, la discoteca, il cinema;
- Le tecniche: utilizzazione dei materiali, tecniche musicali, ecc.

Le caratteristiche vitali

La colonia di vacanza esige, secondo l'autore, la presenza d'un **principio vitale** e la soddisfazione d'un certo numero di **bisogni**.

Il **principio vitale** è quello che si chiama più comunemente <<lo spirito di colonia>> (quante volte si invoca da parte di responsabili e monitori questo <<spirito>>!) che rappresenta secondo l'autore <<*une espèce d'intérêt commun qui vient nuancer tous les intérêts individuels et leur conférer une manière d'«air de famille»*>> (p. 188), e che costituisce l'elemento indispensabile per permettere la concretizzazione e la riuscita di tutto quanto è stato precedentemente messo sulla carta in forma di proponimenti e di regolamenti.

I **bisogni** fondamentali: bisogno di sicurezza (alternare i ritmi), bisogno di alimentazione, bisogno d'espressione: favorire diversi tipi d'espressione per soddisfare i differenti aspetti della personalità e per permettere ad ogni fanciullo di trovare un campo dove egli possa, attraverso differenti modalità, realizzare: – il suo <<essere artistico>> (con canti, veglie, giochi drammatici, esposizioni, feste, ecc.); – il suo essere <<civico>> (per mezzo della partecipazione alle manifestazioni patriottiche, l'alza bandiera, ecc.); – il suo <<essere religioso>> (l'omaggio collettivo, o meglio comunitario, reso al Signore; senza togliere nulla all'omaggio individuale); – la sua <<giovinezza>> (per mezzo del gioco, fantasia, entusiasmo, libertà, ecc.).

Conclusion

Dal breve e semplice elenco riassuntivo degli elementi che compongono la colonia educativa degli anni '50 trattata da Rey-Herme nel suo libro si intravede già un cambiamento rispetto all'impostazione delle colonie assistenziali, e ritroviamo inequivocabilmente elementi del <<sapere>> psicopedagogico. Le colonie di vacanza iniziarono dunque un cambiamento di discorso, sin qui abbastanza scabro e volontarista, per rivolgere l'attenzione alla psicopedagogia. L'impostazione pedagogica che via via si sviluppò è contraddistinta dall'attivismo (attività creative manuali, recitazioni, attività musicali, giochi drammatici, ecc.), dal contatto con la natura (escursioni, studio d'ambiente, visite, ricerche, costruzioni, giochi nei boschi ecc.) e dalla realizzazione di condizioni materiali e socio-pedagogiche chiaramente superiori a quelle precedenti (formazione di piccoli gruppi di vita con monitori preparati, miglioramento dei materiali a disposizione, approfondimento e miglioramento dei momenti che compongono la giornata ecc.).

Pedagogia e metodi attivi si inserirono dunque nel campo delle colonie di vacanza; quale sarebbe stata la loro ulteriore incidenza nello sviluppo delle colonie? Come si sarebbero realizzati nell'organizzazione dei futuri centri di vacanza?

In Francia, nel 1967, l'U.F.C.V., in occasione del suo sessantesimo anniversario (allora si chiamava l'U.N.C.V., vedi citazione no.27) esprimeva ciò che ormai era da considerarsi superato dalle nuove esigenze e dalle nuove prospettive organizzative:

<<On considère comme d'un autre âge le lever au <<clairon>>, le dérouillage matinal, l'inspection des lits, le rassemblement du matin pour le salut aux couleurs, le sifflet du moniteur, la trompe du directeur, les cris des équipes, les chants de rassemblement, le silence du dortoir, la lecture au réfectoire, le grand jeu avec enlèvement, le jeu de nuit avec bandit masqué, la colonie à thème (<<un

mois comme au moyen âge>>”) les concours et les points d’équipe, la séance solennelle de remise des fanions etc.>>⁶⁷

In realtà questo catalogo d’azioni <<d’altri tempi>>, che si voleva perentoriamente esorcizzare, era ancora molto più vicino alla realtà della colonia di tutti i suggerimenti nuovi che si volevano per contro attuali, ormai scontati ed applicati.

La fase successiva dello sviluppo delle colonie di vacanza estive, quella che dagli anni ’50 ci porta ai giorni nostri, propone due terreni d’azione, due concezioni, due modelli, che parallelamente caratterizzano tutto il movimento moderno delle colonie:

- 1) Da una parte una colonia tradizionale che si può definire post-climatico-assistenziale che pesca sì degli elementi dalla metodologia puerocentrica dell’attivismo, ma che riporta nel contempo questi elementi in una struttura ancora legata ai caratteri tipici del modello tradizionale climatico-assistenziale. Si tratta di un modello educativo dominante negli anni ’60, ma che possiamo ritrovare ancora oggi.
- 2) Dall’altra un modello pedagogico che inizia a costruire le proprie basi sugli elementi della **pedagogia moderna**, scevra da condizionamenti intesi a propinare valori etico-sociali precostituiti; questo modello ricerca, nel suo processo di sviluppo, un modo di funzionamento e dei contenuti che fondino la loro ragione di essere negli apporti della psicopedagogia e che siano intesi a fare del soggiorno di vacanza un **luogo dove si possa optare** per la fantasia, per la distensione, per l’adesione, per il piacere, per la libertà... È un pensiero che produce modelli educativi differenti, creando parecchio dibattito e che ottiene particolare adesione nel periodo che va dalla metà degli anni ’60 fino alla metà degli anni ’70 e che ancora oggi costituisce il punto di riferimento e di partenza per l’impostazione di nuove prospettive e di nuovi progetti.

La colonia post-assistenziale

Nella sostanza, le colonie post-assistenziali (che il Frabboni definisce <<parascolastiche>>):

<<si colorano dei contrassegni ideati dalla metodologia puerocentrica, che pesca sì nella matrice deweyana ma filtrata e depurata all’interno degli schieramento cattolici e laici che in quegli anni polemizzano non poco sul modo di gestire le comunità climatiche. L’attivismo cattolico pur accogliendo larga parte delle linee orientative del puerocentrismo, subordina gli slanci spontaneistici e motivazionali

⁶⁷. J. Houssaye, Un avenir pour les colonies de vacances, op. cit., p. 21.

del soggetto ad una aprioristica scala di valori etico-spirituali (...). Per prevenire a questi ideali comunitari non si disdegna l'uso dell'inibizione e della frustrazione, funzionali ad arginare la pressione di quei bisogni e di quelle istanze individuali che si presentino corrosivi e lesivi nei confronti della edificazione delle buone abitudini, che costituiscono il fine ultimo di un turno di vacanza al mare o ai monti. Da parte loro le gestioni di tipo laico pur privilegiando la dimensione soggettivistica e naturalistica dell'esperienza infantile – secondo la tesi della piena soddisfazione e liquidazione della sfera motivazionale e contro ogni esplicito richiamo assiologico di adeguamento a principi emblematici di natura etico sociale – vengono a favorire (tollerandola) un'assunzione indiretta, ma non meno efficace, dei valori espressi dall'odierna società del benessere di cui il fanciullo introietta le modalità più esteriori e banali, mediante il febbrile consumo di loisirs. L'adesione al mondo dei bisogni primari infantili e alle profonde istanze di comunicazione ed di espressione subisce così frequenti mistificazioni negli standard dei linguaggi del consumo. Intermediario essenziale del passaggio tra le forme del consumo e le forme dell'espressività e della comunicazione infantile è il gioco. Esso stesso, oggetto del benessere, resta impigliato nelle maglie della pura fruizione, del meccanico consumo, delle sequenze iterative che riproduce con ossessiva precisione. Di qui la nascita di un bisogno ludico; l'arte è quella di insistere finché un arbitrò (dell'adulto) divenga realtà – ed esigenza – agli occhi dei più (i fanciulli); finché l'imposizione divenga bisogno>>⁶¹.

In fin dei conti questo modello, come sottolinea lo stesso Frabboni, non si discosta molto dalle caratteristiche pedagogiche viste in precedenza a proposito delle colonie climatico-assistenziale. Vengono infatti riprodotti, con sfumature o accezione magari diverse, i **valori educativi dominanti** (moralì ed etici da una parte, consumistici, fruitivi e ugualmente moralì dall'altra) inneggianti all'ordine, alla pulizia, alla disciplina, al consenso... che ancora una volta riducono a puro conformismo e adeguamento l'esperienza educativa dell'utenza sia sul piano individuale sia su quello collettivo e sociale. La colonia post-assistenziale (o <<parascolastica>> per riprendere sempre la definizione del Frabboni), che si confonde fra le esperienze educative più complete ed approfondite, ha gradatamente introdotto, nel tempo, alcuni elementi del sapere psicopedagogico (elementi che si ritrovano principalmente nelle attività espressive, costruttive, esplorative...), ma ha lasciato **inalterato il tessuto socio-comunitario**, il quale ha mantenuto intatte le caratteristiche che si rifanno a concezione obsolete: l'obbedienza, la disciplina, il gruppettino autarchico, la fruizione e basta, che sviliscono ed annullano l'esperienza individuale e quella sociale del fanciullo, riducendola a semplice adeguamento e consumo. Si promuovono, da una parte, delle attività e dei contenuti che potrebbero soddisfare delle sfere della personalità infantile, ma dall'altra il tutto naufraga all'interno di un contesto rigido e chiuso che impedisce l'affermarsi della sfera individuale (affettiva) e sociale (di grande-

⁶¹. F. Frabboni, Tempo libero infantile e colonie di vacanza, La Nuova Italia, Firenze, 1971, pp. 122-124.

gruppo, di partecipazione, di autonomia, scelta, decisione). Ci si ritrova perciò ad assistere ad una esperienza di colonia in cui l'esperienza di vita comunitaria – che dovrebbe sviluppare, secondo gli apporti della psicopedagogia, la dimensione socio-affettiva e ludico-creativa – manca della necessaria struttura, dei necessari contenuti, per soddisfare gli elementi nodali della stessa esperienza. Nella pratica si presentano (completamente o solo parzialmente) delle situazioni e delle organizzazioni della vita collettiva delle colonie che palesemente non considerano affatto criteri di giudizio psicopedagogici.

Sul piano affettivo:

- una vita quotidiana caricata di obblighi;
- il vestitino per tutti quanti uguale (le uniformi che, uniformando <<l'esterno>> aprono poi la strada per uniformare l'<<interno>>);
- i gruppi già prestabiliti all'arrivo dal responsabile, rigide squadre o gruppi in cui il fanciullo non può più esprimere le proprie simpatie, le proprie scelte;
- l'assegnazione dei posti a tavola,
- all'arrivo: la doccia, il taglio di capelli, la pesatura, la misurazione dell'altezza, ecc:
- l'alzata mattutina: collettiva (tutti assieme fuori dal letto) o in uno spazio ristretto di tempo, nella totale inosservanza del fatto che ciascuno ha un ritmo individuale. La sveglia comandata con fischiello o campanella;
- liturgie collettive; dopo la sveglia; ginnastica – controllo igienico-sanitario – alzabandiera – preghiera collettiva obbligatoria – spostamenti collettivi nei refettori – attesa del direttore-trice per il pasto (i bambini, tutti immobili, in attesa. Fermi uno vicino all'altro, in attesa. Ma in attesa di chi? Del direttore-trice ovviamente che, con il suo <<buon appetito>> dà il <<la>> al pasto...!);
- le passeggiate, spesso delle vere e proprie marce, in file rigide, in cui al fanciullo vengono impediti altri movimenti che non siano quelli del muovere le gambe in modo ordinato /annullando i benefici che le gite potrebbero offrire di scoperta, esplorazione, osservazione, ricerca, conoscenza, distensione...);
- il bagno al mare, ossia:<<come andare al mare e <<bagnarsi>> meno che si fosse ai monti>>...;
- i pasti, nel più assoluto silenzio, in tempi rigidamente prestabiliti; spesso senza una o l'altra delle posate (in genere il coltello), controllo del bere, obbligo inderogabile del mangiare di tutto; consumato in refettori sovraffollati in cui i bambini mangiano spesso senza il loro monitore ma sotto il vigilante controllo di un adulto, mentre i monitori consumano il pasto fra di loro da un'altra parte;
- la siesta, lunga, obbligatoria, nelle camere buie, nel silenzio, in cui tutti devono riposare, stare fermi...;
- la cena, poi un momento all'aperto e in seguito tutti a nanna;
- la corrispondenza, ...la quale non sempre giunge a destinazione;
- ecc.

Sul piano sociale:

- attività obbligatoria, senza né scelta, né partecipazione decisionale;
- orari giornalieri prefissati ed imposti senza deroghe;
- divisione dei sessi;
- colonie isolate da contesto sociale (murate, recinzione);
- restrizione degli spazi comunitari: l'attività del piccolo gruppetto autarchico, in piccoli spazi;
- campo ristretto d'esperienza con attività prestabilite e confezionate;
- divisione autarchica dei gruppi (gruppi a sé stanti, senza processi di socializzazione più ampia, senza circolazione secondo interessi e attività...); in gruppi con più di 25 bambini sorvegliati da un monitore;
- direzione composta da una singola persona;
- materiale didattico ridotto al foglio e alla matita; nessun momento assembleare analitico o decisionale;
- ecc.

Capitolo Secondo

LE COLONIE, I CENTRI, I CAMPI, I SOGGIORNI DI VACANZA SOCIO- EDUCATIVI

CONCETTI

La colonia di vacanza trattata da Rey-Herme e tutta la letteratura del suo tempo⁶⁹ contribuirono ad approfondire il ruolo e la funzione della colonia estiva, a migliorarne i contenuti, lo svolgimento dei vari momenti ed i diversi aspetti della giornata dell'ottica di un'educazione attiva. Tutto ciò costituì quindi un punto di inizio importante nell'evoluzione delle colonie, dei centri e dei campi di vacanza moderni.

Il nostro Cantone venne pure toccato da queste correnti innovatrici, grazie in particolare al lavoro svolto dai CEMEA e da enti organizzatori di colonie di vacanza che contribuirono ad integrare l'attività di colonia per renderla un'esperienza educativa a carattere sociale completa⁷⁰. In Italia il dibattito sulla colonia estiva era centrato, oltre che sull'attività di colonia, anche su tutto l'insieme dell'occupazione del tempo libero e conobbe un momento significativo verso la fine degli anni '60-inizio '70, allorquando vennero pubblicati diversi articoli su varie riviste e si tennero convegni e seminari intesi ad approfondire il ruolo, la funzione e anche l'immagine della colonia e del tempo libero. Vale la pena citare al riguardo il convegno tenutosi a Bologna dal 28.02 al 01.03.1970 organizzato dall'assessorato ai Problemi dell'infanzia e dell'assessorato alle Attività culturali della Provincia di Bologna; il convegno svoltosi a Roma il 17-19 maggio 1971 dal Centro Nazionale degli Economisti Cattolici e il seminario tenutosi a Perugia il 28-29-30 marzo 1972. Il seminario di Perugia sollevò tematiche importanti circa il ruolo della colonia nel contesto del tempo extracurricolare estivo. Il <<soggiorno di vacanza>>, si disse, assume una dimensione che va oltre il turno di colonia di 20-25 giorni che si tiene in una località climatica, per cui anche i <<Parchi Robinson>> con un animatore, un Centro ricreativo esterno, ed altre occasioni all'aperto in cui i bambini possono riunirsi e vivere assieme delle esperienze fisiche, sociali e intellettuali diventano situazioni fondamentali al pari della colonia. Un altro aspetto di questo seminario, che merita di essere citato, riguarda la sua stessa definizione: <<I soggiorni di vacanza oggi e domani>> e non già <<La colonia di vacanza oggi e domani>>. Furono gli stessi presidenti del Comitato italiano per il gioco infantile a spiegarne i motivi. Essi sostenevano che <<la parola "colonia" stabilisce immediatamente una differenziazione fra la vacanza dei fanciulli agiati e la vacanza di quelli che agiati non sono>>⁷¹, e sottolineavano infine come lo **spirito della vacanza** dovesse essere uguale per tutti i fanciulli: di gioia, di libertà, di gioco, di scoperta, di nuove amicizie e che il cambiamento di termine auspicava pure una trasformazione delle colonie <<tradizionali>>, fatte di ordini impartiti a suon di fischiello, di disciplina ecc. Al di là dei cambiamenti di termine (che talvolta mascherano, sotto altre definizioni, gli stessi contenuti o dei mutamenti solo fittizi) furono soprattutto i

⁶⁹. In particolare i testi pubblicati dalle edizioni <<du Scarabée>>.

⁷⁰. Diversi direttori di colonie di vacanza iniziarono a redigere rapporti anche critici rispetto alle modalità di gestione vigenti, e contribuirono, direttamente e indirettamente, alla nascita di norme ed indicazioni pratiche per il personale educativo.

⁷¹. Ernesto Lama e Arrigo Olivetti, in <<I soggiorni di vacanza oggi e domani>>, Atti del Seminario di Perugia, 28-29-30 marzo 1972, p. 3.

vari rapporti dei responsabili sui turni di colonia, le analisi, i documenti nuovi, gli stages e i convegni a contribuire ad allargare il campo di diffusione e di sperimentazione dei metodi dell'educazione attiva, a mantenere viva l'attività sperimentale della colonia e dei centri di vacanza durante gli anni '60 e l'inizio degli anni '70. Inoltre, per quanto concerne il Cantone Ticino, anche le nascenti disposizioni legislative contribuirono in quel periodo a favorire lo sviluppo e la continuità dell'attività dei soggiorni di vacanza collettivi.

A. La colonia, il centro, il campo e il soggiorno di vacanza moderni

Nel disquisire sulle colonie, sui centri, sui campi e soggiorni di vacanza estivi si sente talvolta affermare – e non solo da parte di coloro che non li conoscono – che, poiché la colonia e gli altri centri di vacanza sono di così breve durata, un approfondimento particolareggiato dei contenuti educativi e dei metodi per realizzarli sia fuori luogo, irrealistico, inutile, per non dire velleitario. È un'argomentazione piuttosto preoccupante che tende a minimizzare pericolosamente la portata di tali esperienze aprendo la porta ad un minaccioso qualunquismo e ad un pressapochismo in cui effetti già sono stati tracciati in precedenza.

Una delle ragioni e una delle giustificazioni fondamentali che attribuisce alle colonie e ai centri di vacanza estivi uno scopo educativo e non solo sociale e sanitario, consiste invece **nel riconoscere** che ogni contatto, ogni azione, ogni atteggiamento, ogni momento è un atto che **può essere educativo oppure diseducativo**. Lo stesso Roda⁷² sottolinea come in ogni occasione in cui l'adulto entra in contatto con altri, in particolar modo se si tratta di fanciulli o ragazzi, indipendentemente da un particolare atteggiamento intenzionale, svolge con la sua azione – o con la sua non-azione – con il suo comportamento ed intervento un'opera il cui risultato può essere educativo oppure, come detto, diseducativo. Si può aggiungere pertanto che, se la nostra opera non si propone obiettivi educativi o non riesce ad essere educativa, è necessariamente diseducativa. Non esiste dunque un atto neutro e avulso neppure in un periodo breve come quello riservato al soggiorno collettivo estivo. Anzi, proprio in virtù dell'intensità della vita affettiva e sociale contenuta nell'esperienza comunitaria del centro di vacanza (che non concede <<fughe>> dal tessuto socio-comunitario) risulta a maggior ragione indispensabile che ogni atto, atteggiamento, momento e decisione siano soppesati chiaramente e compresi in un preciso contesto di riferimento, vale a dire in un <<progetto pedagogico>>. In sostanza è questa la prima argomentazione fondamentale su cui si colloca l'azione di una colonia o di un centro di vacanza che desideri essere educativo. Tutto ciò non rappresenta comunque una novità assoluta nel panorama delle colonie di vacanza estive. Già in precedenza si è potuto osservare come le colonie di vacanza siano state oggetto di funzioni educative (per lo più normative), per cui altri sono gli elementi che necessariamente devono intervenire.

È così che il termine <<educazione>> viene ritenuto nella sua giusta dimensione etimologica: **educere**, vale a dire <<**favorire il realizzarsi**,

⁷². G. Roda, op. cit., p. 189.

favorire l'essere>>. Abbiamo visto come nella dimensione tradizionale, il termine educazione altro non era che una <<scuola di adattamento>> e di declassamento delle potenzialità singole. In quest'ottica le istituzioni <<educative>>, la scuola, gli istituti, le azioni extracurricolari come la colonia – in forme diverse – si sono prodigati ad inculcare le buone abitudini, ad insegnare le giuste regole di vita e di comportamento, a stabilire le giuste norme esistenziali, <<ad affermare i sani principi, sotto la spinta di teorie educative che hanno fatto dell'educazione un'azione continuata tendente a conformare l'essere in sviluppo a modelli di comportamento adulto ritenuti validi per tutti>>⁷³. In questo senso si deve riconoscere che non c'è nulla di meno educativo di un simile rapporto educativo. Il rapporto educativo, invece, <<si fonda essenzialmente sul rispetto della libertà altrui, sul rispetto della persona, sul rispetto delle altrui opinioni>>⁷⁴. Per educazione si intende quindi quell'insieme di comportamenti e di azioni che aiutano l'individuo ad essere se stesso, a realizzare pienamente lo sviluppo della propria persona e della propria personalità seguendo il proprio percorso evolutivo. Si tratta dunque, come sottolinea Marcello Bernardi, di <<una operazione fondata essenzialmente sui rapporti interpersonali, delicata e difficile, non inquadrabile in uno schema di prescrizioni e regolamenti>>⁷⁵. Per queste ragioni l'<<educazione>> tradizionale non può non risultare incompatibile con la **libera evoluzione della personalità, obiettivo unico di ogni vero impegno educativo**.

Le analisi, gli studi (soprattutto di Wallon e Piaget), offrono ai partigiani dell'Educazione Nuova degli argomenti scientifici convincenti. Francine Best⁷⁶ sostiene che non è possibile situarsi di fronte all'educazione nuova senza aver scientificamente definito:

- il significato dell'infanzia (da considerarsi come una tappa biologica utile);
- la struttura del pensiero del bambino (che è originale, specifica, differente da quella dell'adulto, ciò che impedisce di considerare il bambino come un adulto ignorante);
- le leggi dello sviluppo del bambino; un essere in crescita in cui il funzionamento dell'attività non è diverso da quello dell'adulto. La legge dell'interesse in particolare, è una legge generale del funzionamento dell'intelligenza infantile come adulta;
- il meccanismo della vita sociale infantile, dove dopo lo stadio ben conosciuto dell'egocentrismo, si sviluppa il bisogno di comunicazione e quello di collaborazione che rendono il processo di socializzazione possibile, senza l'irruzione di costrizioni.

⁷³. Dipartimento Opere Sociali (TI), *Studio concernente la funzione e le esigenze edilizie e organizzative delle colonie di vacanza*, Bellinzona, 1978.

⁷⁴. Marcello Bernardi, <<Come rispettare il bambino>>, in Autori vari, *Educazione alla libertà*, Ed. Volontà, Milano, 1987, p. 52.

⁷⁵. J. Spring, *L'Educazione libertaria*, Saggio introduttivo di Marcello Bernardi, Milano, 1981, p. 8.

⁷⁶. *VEN* – no. 249, 1971, p. 14.

Ciò significa, per coloro che si riferiscono ai metodi dell'educazione attiva, che se il solo modo di apprendere consiste per il bambino nello scoprire e costruire lui stesso le sue conoscenze per mezzo della sua attività, è anche vero in base a quanto sostenuto sopra, che il superamento dell'egocentrismo verso la socializzazione può avvenire solo se il bambino è effettivamente **inserito in un ambiente in cui sono create le condizioni per la cooperazione con gli adulti e con gli altri bambini**⁷⁷.

Dietro la spinta dei concetti dell'Educazione Nuova e degli apporti della psicologia sperimentale, le colonie e i centri di vacanza perfezionano i principi e gli obiettivi, e sviluppano metodi e mezzi (soggetti a continue valutazioni e verifiche) che mutano progressivamente la funzione educativa dei soggiorni di vacanza trasformandoli in occasioni di vita comunitaria e di crescita personale sempre più professionale e qualificante⁷⁸.

Partendo da queste premesse, la colonia assume gradatamente un ruolo e una funzione più completa ed attiva, essa in modo particolare diventa:

- un **mezzo** per migliorare in modo naturale la salute dei giovani in quanto è inserita in un ambiente favorevole che permette l'attività e la vita all'aria aperta e un mezzo di prevenzione primario proprio per il ruolo socializzante e d'incontro che propone;
- una **collettività** educativa che mira a soddisfare le esigenze dello sviluppo infantile favorendo la liquidazione delle dimensioni socio-affettive e ludico-creative; preparando il bambino alla vita sociale attiva attraverso la partecipazione diretta nel gruppo e nella colonia in un quadro socio-comunitario che postuli forme di vita democratica;
- un **impiego** del tempo libero. I giovani apprendono ad utilizzare e a gestire in modo attivo ed intelligente il loro tempo libero grazie ad un tessuto socio-comunitario favorevole e stimolante, per merito di una vasta gamma di attività possibili;
- un **luogo** di vacanza residenziale organizzato e strutturato per permettere al ragazzo l'esercizio del senso di responsabilità e offrirgli una serie di esperienze che soddisfino nel modo più completo tutti i suoi bisogni.

I punti citati, applicabili a qualsiasi soggiorno di vacanza collettivo, contengono esplicitamente ed implicitamente quelli che risultano essere gli obiettivi e i principi del centro di vacanza. Ciò che è subito possibile affermare è che la colonia assume un preciso **ruolo** educativo la cui funzione si differenzia da quella della scuola poiché non si prefigge compiti legati all'istruzione o alla formazione professionale e non si propone neppure il compiti di terapia psicologica, di allenamento sportivo o di recupero scolastico. La sola educazione che risulta possibile e concepibile è dettata dal fatto che in colonia vi sono molte persone le quali devono instaurare dei rapporti per convivere e trascorrere assieme un determinato periodo. Si tratta

⁷⁷. vedere in proposito: Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Donoël, Paris, 1969.

⁷⁸. VEN – no. 334 – <<Une préparation à remettre en cause>>, 1979.

quindi principalmente di un' **educazione sociale** che, attraverso la vita comunitaria e le attività proposte, educa alla capacità di **stabilire dei rapporti** con i propri simili e permette a tutti di **ricercare nella collettività** il proprio posto e la propria funzione. Il centro di vacanza estivo diventa dunque un'esperienza di vita in comune breve, lo si è detto, ma estremamente significativa per tutto ciò che offre e per quanto rappresenta per ogni singolo fanciullo.

Per questi motivi uno dei primi interventi operati nei centri di vacanza moderni ha interessato il significato dell' **esperienza individuale**, dove ogni atto, anche il più semplice ed insignificante della vita quotidiana e ogni momento, è importante: il risveglio, i pasti, la toilette, il riordino delle proprie cose, il riposo, il sonno, le attività, la vita di gruppo, ecc., sono tutti aspetti che devono essere valorizzati al fine di soddisfare i bisogni e le esigenze di ogni singolo bambino. Le **forme della vita quotidiana** assumono infatti un ruolo rilevante poiché si ripercuotono profondamente nella vita affettiva e sociale degli individui ed hanno una grande importanza ed incidenza nello sviluppo armonico del fanciullo.

Con queste prime annotazioni si introduce la questione riguardante direttamente i principi, gli obiettivi e l'organizzazione della colonia. Si tratta a questo punto di un capitolo assai importante, poiché gli elementi che sono trattati costituiscono ancora, in misura parziale o totale, la base di riferimento su cui si colloca l'azione delle colonie educative odierne. Infatti la colonia d'oggi si basa su principi, obiettivi e su una metodologia che ha iniziato a disegnarsi ed a esprimersi in alcune colonie più di 20 anni fa. Proprio per questo, è errato sostenere, come fa qualcuno, che la colonia attuale sia migliore di quella di ieri. Chi lo afferma, molto probabilmente dovrà rendersi conto che solo ora sta applicando nella sua esperienza concreta i principi, gli obiettivi e i metodi che comunque avevano visto la luce già molto tempo prima. Semmai ci sembra più corretto dire che oggi assistiamo a migliori condizioni oggettive e ad una maggiore generalizzazione di questi concetti, i quali sono presenti almeno come intenzioni di lavoro, anche se nella pratica non trovano sempre una corretta applicazione.

Principi e obiettivi

L'Educazione Nuova ha insegnato una cosa fondamentale: **l'educazione è sviluppo della persona, sviluppo libero** delle potenzialità dell'individuo. Il **principio** educativo che ha portato alla trasformazione delle colonie e dei centri di vacanza - vale a dire quei soggiorni che hanno abbandonato le forme della pedagogia tradizionale - si è sempre retto sulla nozione di **bisogni del bambino**.

L'obiettivo precipuo del centro di vacanza è dunque di rispondere ai bisogni, agli interessi, ai desideri, alle suggestioni dei ragazzi o adolescenti, ciò che implica il favorire la loro espressione e la pratica libera di attività determinate con loro e per loro. Per questo motivo gli obiettivi del soggiorno di vacanza non possono ridursi ad adattare semplicemente il bambino a determinati modelli, strutture o consumi.

Al contrario essi si impongono poiché mirano principalmente al ricupero e alla rivalutazione, attraverso la vita comunitaria, di quei valori e **bisogni dell'esperienza personale che risultano maggiormente declassati dal sistema educativo tradizionale**, ossia:

- **l'esplorazione** (allargamento del campo cognitivo, ricerca del nuovo, dello sconosciuto, del non-praticato. Sviluppo della mentalità alla complessità, alla relatività, al dubbio);
- **la socializzazione** (in un contesto che postuli ampia mobilità, forme di gioco, di dibattito, d'azione, ecc., nel rispetto del bisogno individuale);
- **la cooperazione** (partecipazione attiva e codificata nelle scelte, nella preparazione, nella programmazione – quando è possibile – nelle decisioni);
- **la responsabilizzazione** (il bambino interviene attivamente sulle cose e sui fenomeni);
- **l'espressione e la creazione** (sviluppo di un'intelligenza operativa e non unicamente rappresentativa);
- **la comunicazione** (sviluppo delle possibilità attraverso la creazione di linguaggi imitativi, teatrali, musicali, ecc.);
- **il fare da sé** (aprire il bambino all'autonomia, alla personalizzazione);
- **l'inventiva** (garantire larghi processi d'intervento nel settore delle attività e della vita quotidiana);
- **il rispetto della personalità** (riconoscere l'altro per quello che è, accettazione totale ed incondizionata dell'esperienza altrui);
- **la distensione** (vivere la vacanza su misura, nel ricupero delle facoltà psicofisiche, lontani dalla rigidità degli orari e delle norme);
- **il piacere** (riscoprire attraverso la gratuità contro il rendimento, per la fantasia contro la routine e il programma);
- **la relazione** (bambino-bambino, bambino-adulto; apprendere a vivere con gli altri, a dibattere, a negoziare, a condividere delle regole di comportamento nel gruppo. Per l'adesione contro la sottomissione).

La colonia di vacanza, in quanto struttura comunitaria integrale, traccia degli obiettivi tesi a favorire il ricupero di bisogni e valori declassati e ad agire da elementi di rottura nei confronti degli schemi tradizionali (dove emergono bisogni trasmessi dal consumismo come: l'affermazione del sé, l'aggressività, l'avventura come fuga dal reale: fumetti, televisione,...) e nei confronti di strutture casermesche, massificanti e gerarchiche. Il centro di vacanza cerca quindi di contribuire allo sviluppo della personalità del ragazzo:

<<en favorisant l'accès à l'autonomie et la socialisation des individus, en développant leur capacité à se prendre en charge, à prendre des responsabilités au sein d'un groupe, à organiser leurs loisirs en favorisant la connaissance d'un milieu de vie nouveau pour eux et en les préparant à agir sur ce milieu au lieu d'en subir passivement les contraintes. De ce fait, le centre de vacances contribue à combler les carences de notre système d'éducation. En particulier, il apporte aux enfants, aux jeunes, aux adultes, des moyens de défense contre les

conditionnements qui pèsent sur chaque individu dans une société déterminée. Il contribue également à leur donner les moyens de faire évoluer cette société dans le sens d'une plus grande justice sociale>>⁷⁹.

Tutto ciò attraverso il rispetto e lo sviluppo delle esperienze⁸⁰:

- a) l'**esperienza individuale** (quella affettiva) che esige il soddisfacimento dei bisogni personali e che si realizza in tutti gli aspetti che compongono il tessuto socio-comunitario del soggiorno attraverso l'individualizzazione di ogni atto (es.: il risveglio, il gioco, il riposo, ecc.);
- b) l'**esperienza fisica**, di scoperta, di movimento, di esplorazione, di costruzione, ecc.;
- c) l'**esperienza intellettuale** (cognitiva), ricerca di contenuti culturali alternativi, elaborazione in gruppo, dilatazione del campo espressivo, creativo, comunicativo, ecc.;
- d) l'**esperienza sociale**, dinamiche sociali orizzontali di autonomia, di partecipazione, di gestione democratica, di accesso dei ragazzi ai centri decisionali. Presuppone un'organizzazione della vita collettiva (piccoli gruppi di vita, grande-gruppo) e graduali forme di autogoverno.

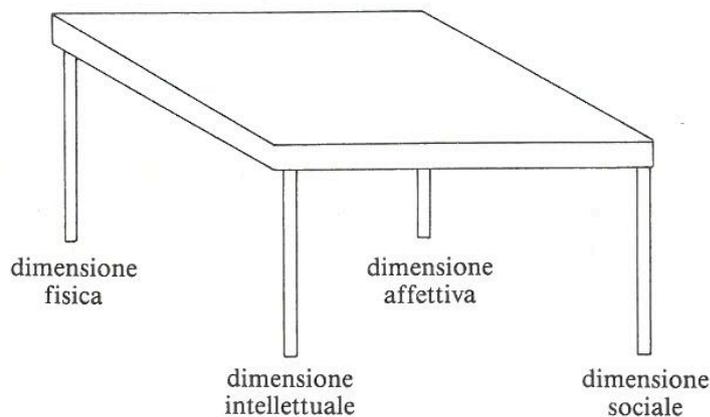
(Sulle dimensioni citate sopra rinviamo il lettore alle tabelle riassuntive a pp. 160-163).

Ed è proprio soprattutto a questo stadio – attraverso le esperienze citate – che si qualificano i centri di vacanza moderni. Fino a qualche tempo fa la colonia si era sempre solo occupata dell'una o dell'altra sfera dello sviluppo: fisica nei modelli totalitari; affettiva in quelli religiosi; etico-sociale in quelli laici, assistenziali e post-assistenziali. In nessun caso si è favorito lo sviluppo libero di queste dimensioni, per altro, ancora sovente declassate negli schemi educativi moderni, negli ambiti scolastici e nelle aree di fruizione di attività extracurricolari. Il centro di vacanza moderno si configura invece come un insieme armonioso. Per rendere l'idea prendiamo a prestito come esempio la struttura del **tavolo**.

Immaginiamo un tavolo a 4 gambe. Ciascuna di queste gambe corrisponde ad una delle dimensioni dello sviluppo infantile viste precedentemente. Queste gambe sorreggono il piano del tavolo su cui poggiano i principi e gli obiettivi e tutti i presupposti che caratterizzano i centri di vacanza moderni, è necessario che le gambe del tavolo abbiano una certa lunghezza e che quest'ultime siano perfettamente uguali. Se una gamba del tavolo fosse più lunga delle altre (esempio: un soggiorno che accentua il suo progetto sulla sola dimensione fisica a scapito delle altre)

⁷⁹. VEN – no. 284 – <<Le centre de vacances collectives: objectifs, structures, relations, pouvoir>>, di C. Vercoutère, 1974, pp.5-6.

⁸⁰. *I soggiorni di vacanza oggi e domani*, Atti del seminario di Perugia, cit., pp. 24-25-26, intervento di F.Frabboni; e il libro dello stesso autore: *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, cit., pp. 70-76.



avremmo un tavolo squilibrato (assetto educativo disarmonico) che farà cadere quanto vi sarà appoggiato (i principi e gli obiettivi considerati). Per ottenere un assetto educativo equilibrato è quindi necessario considerare in egual misura tutte le dimensioni che intervengono durante la vita collettiva del centro.

A conclusione di questa parte possiamo riprendere quanto è stato precisato all'inizio, vale a dire che la funzione educativa delle colonie si esprime principalmente attraverso obiettivi sociali, obiettivi che interessano i comportamenti e le attitudini dei bambini e degli adulti nel determinato contesto sociale che in questo caso è quello di colonia, ai quali si aggiungono degli scopi intesi a recuperare specifiche aree di sviluppo della personalità del bambino (socio-affettiva e ludico-creativa), che investono implicitamente obiettivi **sociali**, vale a dire scopi tendenti a trasformare determinati caratteri di un contesto sociale mediante una specifica impostazione pedagogica.

Struttura organizzativa

In seguito a questi sviluppi e allo scopo di conferire al soggiorno di vacanza una concreta, efficace e coerente applicazione delle intenzioni di lavoro testè espresse, i centri di vacanza collettivi conobbero una progressiva trasformazione delle condizioni organizzative che proporremo in grandi linee nelle pagine seguenti. In **questi ultimi 20 anni** assistiamo alla ricerca di modalità di funzionamento e di impianti educativi volti a permettere alla colonia e ai vari centri di vacanza di raggiungere una concordanza tra principi, obiettivi, metodi e mezzi. Vediamo quindi come si sono definite le colonie, durante il periodo che corre dalla metà degli anni '60 alla metà degli anni '70, giù giù fino ai nostri giorni:

- nella tipologia,
- nell'organizzazione della vita collettiva,
- nei contenuti,

- nell'impostazione pedagogica,
- nei metodi d'intervento,
- nella ricerca di quella corrispondenza fra principi-obiettivi-strategia pedagogica.

La descrizione che segue riporta alcuni degli interventi strutturali, organizzativi, metodologici fra i più conosciuti che più di altri hanno marcato il centro di vacanza estivo nel periodo citato, distanziandolo concretamente dal retaggio delle realtà asilari ed assistenziali precedenti. È altresì importante sottolineare come la riflessione e l'impostazione dei diversi aspetti curati costituisca ancora oggi un bagaglio d'esperienza di estrema attualità, benché le caratteristiche tipologiche siano ormai mutate.

Tipologia e tappe evolutive

Nella costituzione di un modello educativo e psico-pedagogico non viene trascurata l'analisi che investe la tipologia dei soggiorni di vacanza estivi. Si tratta di definire i criteri per stabilire le fasce d'età, le dimensioni e le composizioni costituenti i quadri di vita delle realtà socio-comunitarie delle colonie e dei centri di vacanza. Per concorrere a soddisfare i principi e gli obiettivi visti precedentemente, risulta estremamente importante conoscere le **fasce dello sviluppo del bambino** allo scopo di adeguare le strutture ed i contenuti alle possibilità, ai bisogni ed al grado di sviluppo generale delle differenti fasce di crescita degli utenti a cui si presta attenzione. Senza una conoscenza minima delle caratteristiche dello sviluppo infantile ogni progetto pedagogico rischia di presentare lacune che possono rivelarsi nocive. In colonia il criterio che viene generalmente adottato è rappresentato dalla costituzione della fascia d'età omogenea. Si tratta dell'insieme di una categoria di fanciulli aventi un quadro di sviluppo e un sistema di vita non troppo differente. Si è convinti che questo criterio rappresenti la condizione migliore per ottenere un collettivo ideale in grado di offrire agli ospiti le migliori condizioni e il massimo di possibilità e di interesse. La soluzione di tracciare delle fasce d'età omogenee, congruenti o meno che siano, ha sollevato in certi casi qualche perplessità poiché arrischiava di fissare ad un determinato stadio, in modo inflessibile, la classificazione di una fascia d'età indipendentemente dalle esperienze e dalle difficoltà individuali. L'esigenza di stabilire dei criteri di omogeneità prevale comunque indiscutibilmente nelle colonie. È ritenuta la soluzione migliore nell'ottica di soddisfare i bisogni delle diverse tappe evolutive dell'infanzia e dell'adolescenza. Dunque, se i responsabili delle colonie concordano con questa esigenza, non tutti però si ritrovano perfettamente in sintonia al momento di stabilire l'insieme omogeneo, per cui ci si trova di fronte a più di una suddivisione:

Primo caso

modello 1	– i piccoli	– dai 6 agli 8 anni
modello 2	– i medi	– dagli 8 ai 12 anni
modello 3	– i grandi	– dai 12 ai 14 anni

Secondo caso

modello 1	– i bimbi	– dai 3-4 ai 6 anni
modello 2	– utenza scuola elementare	– dai 6 agli 11 anni
modello 3	– adolescenza	– dai 12 ai 18 anni

Terzo caso

modello 1	– i bimbi	– dai 4 ai 6 anni
modello 2	– i piccoli	– dai 6 agli 8 anni
modello 3	– i medi	– dagli 8 ai 12 anni
modello 4	– i pre-adolescenti	– dai 12 ai 15 anni
modello 5	– adolescenti	– dai 15 ai 18 anni

Nel primo caso (ricavato da una tipologia tracciata alla metà degli anni '60 in Italia) si annota – fra l'altro – che la colonia non è considerata una forma di vita adatta ai bambini dai 3 ai 5 anni, per la sua natura collettiva e sociale. Si sottolinea come i bambini di questa fascia d'età richiedano principalmente un ambiente familiare materno, per cui un distacco dalla famiglia potrebbe rappresentare un passo incerto e doloroso. Viceversa, nel secondo e nel terzo caso (tipologie tracciate alla fine degli anni '60 e all'inizio degli anni '70) **il primo dei modelli** citati si rivolge proprio ai fanciulli dai 3 ai 6 anni. In quest'ottica si ritiene infatti importante sostenere la richiesta di organizzare dei soggiorni per questa fascia d'età ma con prospettive diverse, che non si escludono fra loro. La prima organizza dei soggiorni dove i bimbi convivono con la propria madre – e con altre figure educative – prevedendo pure la presenza del padre durante i fine settimana; proprio come avveniva con grande lungimiranza e sensibilità sociale in Francia nel 1888 per opera dei Lorriaux. In questa prospettiva la dinamica del soggiorno avrebbe dovuto assicurare una larga autonomia al binomio madre-figlio, ivi compresa una graduale immersione dei bimbi in attività socializzanti proposte e seguite dal personale educativo⁸¹.

Nel secondo modello, dei tre casi considerati (per il terzo caso è pure compreso il terzo modello), viene ritenuta l'utenza della scuola elementare la cui età evolutiva -la latenza- si segnala per una autonomia maggiore in rapporto ai legami familiari. A partire dai 6 anni il fanciullo supera la fase edipica per consacrarsi agli apprendimenti scolastici, intellettuali e sociali. La latenza è un periodo dell'infanzia che dura all'incirca 6 anni e che aiuta o meno a sormontare una nuova crisi, quella della pubertà. Il fanciullo confronta la sua personalità con la costituzione del super io, dell'ideale dell'Io e della sublimazione. Per il padre e la madre, egli trasforma i suoi desideri sessuali inconsci in sentimenti di tenerezza e si apre a valori morali, culturali, artistici e spirituali. Egli inizia ad integrarsi nei

⁸¹. In proposito vedere: *I soggiorni di vacanza oggi e domani*, Atti del seminario di Perugia, cit., p. 21; e F. Frabboni, *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, cit., p. 176.

gruppi: scuola, gruppi di vita in colonia, gruppi sportivi⁸². In colonia, per questa fascia d'età, non è prevista la presenza dei genitori, ma solo i fanciulli e il personale educativo (e personale ausiliario) che non possono tuttavia trascurare, fra i diversi aspetti, tutte le forme di contatto possibile con i genitori: visite – giornalini – feste – lettere – riunioni informative – ecc.⁸³

Il terzo modello, rispettivamente il quarto e il quinto per il terzo caso, è riservato alla pre-adolescenza e all'adolescenza. Dal momento che si è sottolineato all'inizio la necessità di conferire alla suddivisione tipologica il principio dell'omogeneità, è importante, al riguardo, annotare che non è propriamente omogenea una fascia d'età comprendente ragazzi dai 12 ai 18 anni. Si può infatti distinguere una fase di turbe puberali (dodicesimo-tredicesimo anno d'età) in cui il felice equilibrio psichico e mentale del fanciullo si rompe e si annunciano i cambiamenti del carattere, delle abitudini, degli interessi. È una fase che può interessare un periodo di crisi fino ai 15-16 anni. Per contro, i giovani compresi nella successiva fascia, che va fino ai 18-19 anni, costituiscono gruppi più equilibrati ed avanzati anche sul piano intellettuale. Pur considerando criteri elastici nella definizione delle due fasi – perché non è possibile stabilire in modo rigido l'inizio o il termine di una <<crisi adolescenziale>> – è opportuno calcolare in questo modello la distinzione delle due fasi tracciando quindi due fasce d'età distinte.

La tipologia che risulta maggiormente vicina ai bisogni e alle esigenze dell'evoluzione infantile sembra meglio rappresentata nel terzo caso che è pure quella considerata dallo studio del Dipartimento delle opere sociali del Canton Ticino del 1972⁸⁴. Nella realtà delle colonie estive – sia cantonali, sia italiane e francesi – va rilevato che la quasi totalità dei bambini ospitati si ritrovano compresi nella fascia d'età della latenza, quindi dai 6 ai 12 anni. Questo per alcune ragioni:

- la prima perché da un punto di vista storico le colonie si sono sempre rivolte in prevalenza ai bambini in età scolastica, per cui gli enti fissavano dei criteri di partecipazione che limitavano da un minimo di 6 anni ad un massimo di 12 anni l'età d'iscrizione;
- secondariamente, anche laddove le colonie ammettevano la partecipazione di ragazzi al di sopra dei 12 anni, i programmi e le strutture organizzative rimanevano funzionali ai fanciulli della latenza, ragione per cui non potevano soddisfare appieno i bisogni e le esigenze di adolescenti e, di conseguenza, neppure la loro partecipazione;
- infine va sottolineato che ancora poche erano le iniziative rivolte sia ai bambini d'età pre-scolastica (praticamente inesistenti nel nostro Cantone) sia ai giovani adolescenti (poche colonie organizzate per loro ancora limitati i campi di vacanza e i campi itineranti).

⁸². In proposito: M. Richard et J. Spelier: 5 à 12 ans, l'enfant en période de latence, collection <<Eveil>>

⁸³. VEN – no. 291 – <<L'enfant de 8 à 12 ans en centres de vacances>>, 1975, pp. 21-28.

⁸⁴. Dipartimento Opere Sociali (TI), Studio concernente la funzione e le esigenze edilizie e organizzative delle colonie di vacanza, 1972, pp. 4-17. Al riguardo vedere pure lo studio più recente dello stesso DOS del 1978.

Stabilite le fasce d'età di tipo omogeneo si tratta ora di osservare le dimensioni conferite alle strutture.

Le dimensioni

Si distinguono 4 tipi di colonia:

1 – colonia familiare	dai 15 ai 30 ospiti
2 – colonia piccola	dai 30 ai 60 ospiti
3 – colonia media	dai 60 ai 120 ospiti
4 – colonia grande	dai 120 ai 150 ospiti

Si considera che al di sopra delle 150 unità dal punto di vista organizzativo e pedagogico la colonia diventa problematica. Anche l'UNESCO, in un incontro internazionale tenutosi ad Amburgo nel 1957, ribadiva che i soggiorni di vacanza, per i motivi sopraccitati, non avrebbero dovuto ospitare più di 150 ragazzi. La realtà tuttavia proponeva, anche agli inizi degli anni '70, situazioni ben lontane dalle dichiarazioni di principio. Senza andare troppo lontano a cercare gli esempi, esistevano anche all'interno dei nostri confini cantonali, fino alla seconda metà degli anni '70, colonie che superavano abbondantemente i 200 ragazzi.

Si è tentati di dire (e qualcuno lo fa) che la piccola colonia è migliore della colonia grande, o che la colonia familiare è migliore della colonia media e così di seguito. Ma il numero degli ospiti da solo non può esprimere un giudizio di valore valido, poiché non dice nulla del modo con cui questi 100 o 150 ragazzi sono alloggiati e organizzati. Infatti, se è possibile sostenere che 200 ragazzi, ospitati in un unico stabile, rappresentano una condizione inaccettabile da un punto di vista organizzativo e soprattutto pedagogico, altrettanto non si può dire dell'ente che pure accoglie 200 fanciulli, ma in 5 case autonome sotto tutti i punti di vista, ben separate fra loro e con ampi spazi esterni.

La suddivisione secondo criteri numerici di per sé non rappresenta dunque un elemento sufficiente per pronunciarsi sulla validità o meno di una colonia. Secondo un criterio di giudizio eminentemente numerico si potrebbe concludere che la colonia di 60 bambini è migliore della colonia di 200 ragazzi alloggiati in un unico stabile. Ma da un punto di vista pedagogico possono essere anche molto vicine, se nella prima i fanciulli ospitati vivono in un insieme disorganico, totalmente a-strutturato, senza punti di riferimento, ecc. A questo punto si pone la questione dell'articolazione interna, dell'organizzazione della vita collettiva. Al fine di soddisfare efficacemente il ruolo che le viene conferito, la colonia procede a strutturare la comunità.

Lo fa istituendo:

- a) **Il gruppo di vita** (o piccolo gruppo)
- b) **Il grande-gruppo**

Il piccolo ed il grande gruppo in quest'ottica rappresentano le strutture portanti dell'intelaiatura organizzativa delle colonie. Su queste strutture si è scritto e detto molto ed esse sono state oggetto di varie interpretazioni e applicazioni⁸⁵.

L'organizzazione: il piccolo e il grande-gruppo

Il pastore Bion, <<inventore>> delle colonie di vacanza, stabilì già nel 1880 che una colonia, per essere educativa, dovesse avere dei gruppi affidati ad un monitore e questi dovessero essere composti da un numero di fanciulli non superiore alle 8-10 unità. Inoltre egli stabilì che un gruppo (grande-gruppo) avrebbe avuto la sua giusta fisionomia e la sua autonomia attorno ai 30-40 bambini. Ecco dunque tracciato già nel 1880 il quadro di vita che si sarebbe voluto realizzare nelle colonie durante gli anni considerati.

La storia del gruppo, dell'<<équipe>>, è un catalogo di iniziative che per essere narrato domanderebbe un grosso lavoro, poiché il gruppo è contraddistinto da molte esperienze, fra cui quelle originali e conosciute degli scouts e, nel campo dell'insegnamento, quelle di R. Cousinet, che già nel 1921, sulla base delle sue esperienze riconosceva il ruolo positivo che poteva avere, nello sviluppo della personalità e nell'acquisizione delle conoscenze, il lavoro dei bambini in gruppi liberamente costituiti, dove gli stessi bambini decidessero in comune il loro programma ed il loro metodo⁸⁶.

Come si giunse alla formula del piccolo – grande-gruppo? E perché?

Nel 1940 il piccolo gruppo fu inserito in un sistema chiamato: <<systeme des patrouilles>>. Un esempio potrà illustrare meglio il funzionamento. Prendiamo una colonia di 116 bambini. 12 équipes si ripartiscono così⁸⁷:

⁸⁵. Esiste una trattazione molto ricca e differenziata su questi temi contenuta nella rivista dei CEMEA <<Vers l'Education Nouvelle>>:

VEN – no. 2 – <<La colonie de vacances à gros effectifs>>, di J. Roger, 1946.

VEN – no. 79 – <<L'organisation des activités>>, di J. Planchon, 1954.

VEN – no. 120 – <<Grand groupe et petit groupe>>, di M.R. Hydulphe, 1958.

VEN – no. 162 – <<Petits groupes et grands groupes>>, di M. Truffet, 1962.

VEN – no. 173 – <<Quelques principes d'organisation de la vie des enfants en collectivité de vacances>>, di G. de Faily, 1963.

VEN – no. 181 – <<Direction d'une colonie de 90 enfants (Remarque sur la)>>, di L. Micollet-Bayard, 1964.

VEN – no. 183 – <<Organisation de la vie collective en colonie de vacances>>, Instructeurs CEMEA, présenté par W. Lemit, 1964.

VEN – no. 201 – <<Rôle du directeur dans la répartition des enfants>>, par M. Girard, 1966.

VEN – no. 222-223-224 – <<Vie du grand groupe le jour de congé d'un moniteur>> di J. François, 1966

VEN – no. 233 – <<La vie du grand groupe le jour des moins de huit ans>>, Un groupe d'instructeur de Paris, 1969.

VEN – no. 244 – <<Le grand groupe>>, di P.P. Schmitt, 1970.

VEN – no. 263 – <<Le grand groupe et les moniteurs>>, di P. Bernard, 1972.

VEN – no. 342-343-344-346-347-348-349 – <<Petits groupes, grand groupe, oui mais...>>, di R. Lelarge, W.

Lemit, R. Gaude, L. Goetschy, J.C. Marchal, B. Veck, J. Bruneteau, J. Pavier, 1980-1981.

⁸⁶. Roger Cousinet, *Le travail libre par groupe*, Edition du Cerf, Paris.

⁸⁷. VEN – no. 343 – <<Du scoutisme au grand groupe>>, di R. Lelarge, 1980.

2 équipes	di 8 ragazzi	di 8-9 anni;
4 équipes	di 9 bambini	di 9-10 anni;
4 équipes	di 10 bambini	di 11-12 anni;
2 équipes	di 12 ragazzi	di 12 anni.

<<Chaque équipe a son chef d'équipe, souvent du même âge que celui des autres membres, désigné par l'encadrement. Ce qui ne va pas sans quelques révolutions de palais. Cette responsabilité est trop lourde même pour un leader reconnu par tous. Car le chef d'équipe répond de tout. De l'hygiène du groupe, comme de sa cohérence, de son entrain ou de son exactitude. A l'image de la patrouille, l'équipe a son nom, son cri, sa devise, son chant, son allure et bientôt son histoire. Il existe bien – à l'image des conseils de chefs de patrouilles – des conseils de chefs d'équipes, mais sans grande influence sur la conduite de la colonie. Les moniteurs, groupés autour du directeur, ont souvent des intérêts complémentaires et un bon encadrement témoigne d'un échantillonnage de compétence. Ce n'est pas suffisant. Cette structure entraîne incontestablement la compétition, l'activisme tout en promouvant une forme de <<caporalisme>>. Un autre risque était de voir de côtoyer deux communautés : celle des enfants et celle des adultes avec de la part de ces derniers une décharge quasiment totale des responsabilités, celles-ci étant reportées sur les chefs d'équipes enfant. Pour toutes ces raisons, on a eu l'idée de fractionner la colonie en équipes dont le nombre d'enfants varierait suivant l'âge et de substituer au <<chef d'équipe>> enfant, un adulte monitrice ou moniteur, responsable. Mais on avait en quelque sorte déplacé les problèmes, le directeur s'adressant aux moniteurs comme à autant de petites unités, ces derniers vivant avec les enfants>>⁸⁸.

Questa formula creava non pochi inconvenienti. Il gruppo rappresentava una sorta di struttura monolitica, i bambini si ritrovavano a vivere nel cerchio di relazioni delimitate dal piccolo gruppo. L'esperienza sociale si riduceva così ai percorsi minimi permessi da queste piccole strutture, riducendo notevolmente il campo di socializzazione. Le attività erano inoltre limitate alle sole conoscenze del proprio monitore.

Da queste osservazioni nacque l'esigenza di allargare e quindi strutturare diversamente le possibilità di vita, la socialità e le attività del gruppo dei bambini. Si passò quindi ad una formula chiamata sistema: <<famille-équipe>>:

- La colonia di 90-100 ragazzi viene divisa al suo interno in 2 gruppi d'età eterogenea (età dai 6 ai 14 anni);
- Si ottengono 2 gruppi di 50 ragazzi e ragazze di età eterogenea;
- Ogni gruppo dispone di una équipe (mista) di 4 monitori, responsabili dell'équipe e dei progetti d'attività;
- Il gruppo ha due forme di struttura. L'una denominata <<famiglia>>, l'altra <<équipe>>.

⁸⁸. VEN – no. 343 – op. cit., p. 14.

<i>Età</i>	<i>famiglia della betulla</i>	<i>famiglia dei pini</i>	<i>famiglia dell'acacia</i>	<i>Totale</i>
<i>équipe dai 12 anni ai 14 anni</i>	6	6	6	18 ragazzi
<i>équipe dai 9 ai 12 anni</i>	6	6	6	18 ragazzi
<i>équipe dai 6 ai 9 anni</i>	4	4	4	12 ragazzi
	16	16	16	48 ragazzi

- Durante i lavori e i servizi del mattino, il gruppo si suddivide in <<famiglia>> (che è formato da ragazzi d'età eterogenea, per facilitare l'aiuto reciproco e l'esempio).
- Durante le attività e le veglie lo schema muta ed il gruppo si divide nella sua forma omogenea, vale a dire si struttura in <<équipes>>.
- Quindi: durante i servizi; versione verticale, durante le attività; versione orizzontale.
- La suddivisione non è rigida e non esclude la possibilità di associarsi diversamente per le attività o gli <<ateliers>>.
- In questo modo l'architettura della vita comunitaria soddisfa le esigenze affettive (contatti limitati, sicurezza data dalla formazione del piccolo gruppo) e sociali (scambi multipli e percorsi a largo raggio motivazionale).

Questi aspetti, che svilupparono in seno all'Educazione Nuova durante gli anni '50, costituirono la base su cui si sviluppò l'odierna struttura dei piccoli gruppi e dei grandi gruppi⁸⁹.

Il piccolo gruppo

La collettività esercita sempre un'azione sul bambino, buona o cattiva a seconda del modo con cui la stessa viene organizzata e secondo l'atmosfera creata. Essa non deve evidentemente schiacciare l'individuo, al contrario deve lasciargli intatte tutte le possibilità di esprimersi, di isolarsi, di associarsi, ecc. Lo sforzo degli operatori è dunque proteso alla ricerca dell'equilibrio fra necessità imposte dalla vita collettiva e salvaguardia **della libertà di tutti i componenti**. In questo senso

⁸⁹. VEN – no. 343 – op. cit., p. 016.

A.A.V.V., *Est-ce qu'un peut jouer sur les pelouses?*, Histoire de 3 enfants en colonie de vacances, CEMEA, Ed. du Scarabée, Paris, 1976.

va interpretata la struttura della vita collettiva divisa in piccoli gruppi di vita e in grandi gruppi, i quali rappresentano le due istituzioni centrali dell'esperienza educativa delle colonie di vacanza.

a) Composizione numerica

Il piccolo gruppo è composto da un numero di bambini corrispondente alla loro età. Ad esempio: bambini di 6 anni, gruppo di 6 unità – bambini di 7 anni, gruppo di 7 unità – e così di seguito. L'altra formula, meno praticata, ma non per questo meno valida, consiste nell'associare in un gruppo 15-16-17 bambini della stessa età 2 o 3 monitori responsabili.

b) La funzione basilare

Per lungo tempo il gruppo rappresentò una sorta di struttura monolitica, un elemento chiuso, autarchico della colonia, soprattutto di quella assistenziale, che limitava ed impoveriva enormemente le potenzialità della vita collettiva.

Quali sono dunque le maggiori differenze che possono essere evidenziate fra <<la squadra>> e il gruppo di vita?

Nel primo caso, vale a dire nella squadra (nell'équipe):

- *l'adulto favorisce la vita della squadra in quanto tale;*
- *l'adulto cerca di <<saldare>> la squadra per farne una piccola comunità caratterizzata da un nome, una divisa, un grido, ...;*
- *si dà un valore morale allo spirito di squadra. Il bambino che non partecipa in modo costante e completo alla vita d'équipe non è considerato un buon camerata dal monitore;*
- *l'équipe è un'unità di vita comunitaria nella quale il bambino vive costantemente;*
- *l'équipe ha un capo équipe.*

Nel secondo caso invece; **il piccolo gruppo si caratterizzava sostanzialmente per i seguenti concetti:**

- *l'adulto non cerca di sviluppare la personalità o l'originalità del gruppo in quanto tale;*
- *il piccolo gruppo può scomporsi frequentemente ed ha una sua vera realtà solo per la vita materiale;*
- *l'organizzazione della vita non impone ai suoi membri una presenza costante nel gruppo. L'adulto non dà un valore morale a questa presenza;*
- *il bambino può avere dei frequenti e costanti contatti con i monitori e i bambini dei gruppi vicini;*
- *non esiste nessuna gerarchia fra i bambini in seno al piccolo gruppo⁹⁰.*

⁹⁰. VEN – no. 343 – op. cit., p. 17.

c) La composizione dei gruppi

Il piccolo gruppo rappresenta quindi una struttura di <<vita>> all'interno della quale si svolgono gli aspetti materiali della colonia. Il piccolo gruppo è infatti spesso chiamato: **gruppo di vita**. Il monitore diventa responsabile di tutti questi aspetti, vale a dire ha la responsabilità della vita fisica, affettiva, alimentare, igienica dei bambini del suo gruppo. La composizione dei piccoli gruppi avviene spesso in modi differenti⁹¹:

- *all'arrivo in colonia i bambini sono invitati a raggiungere il tabellone indicante la loro età, presso il quale troveranno già i monitori. Si costituiscono dei gruppi omogenei di 10-12 ragazzi;*
- *il responsabile della colonia forma i gruppi prima della partenza. I monitori assumono così la responsabilità di un gruppo che viene loro affidato già alla partenza;*
- *in altre colonie, i gruppi sono già formati (anche in questo caso) dalla direzione. Ogni monitore chiama i ragazzi al loro arrivo in colonia.*

Sono questi criteri che, se da una parte risolvono spesso facilmente problemi d'ordine organizzativo, (magari solo apparenti, poiché possono essere fonte di problemi durante il turno) dall'altra non lasciano ai bambini molto spazio di movimento e di aggregazione spontanea, per simpatia ed amicizia.

- *I gruppi sono formati nella mattinata che segue l'arrivo. Pur considerando come elemento di principio la costituzione di gruppi di vita omogenei, i ragazzi sono tuttavia liberi di muoversi e di associarsi secondo interessi e amicizie;*
- *In altre colonie la composizione dei gruppi di vita avviene in un margine di tempo ancora più dilazionato (uno – due giorni). I ragazzi non solo possono procedere ed associarsi per affinità o simpatie, ma scelgono loro stessi il monitore. Da questa impostazione sono tuttavia esclusi i piccoli in quanto si ritiene preferibile assicurare loro subito un punto di riferimento stabile e rassicurante.*

Il grande gruppo

Il piccolo gruppo costituisce la prima unità di vita (affettiva) per il bambino. Il piccolo gruppo non permette tuttavia al bambino di trovare le risposte a tutti i suoi bisogni, a tutti i suoi interessi e più precisamente al bisogno di attività; da qui la necessità d'un gruppo più importante, che viene chiamato: grande-gruppo⁹².

Il grande-gruppo <<è la riunione di 2-3-4 piccoli gruppi, esso comprende ragazzi di età non molto differente (6-8) – (8-12) – (12-14). È importante che esso non

⁹¹. Vedere: G. Le Hénaff, *La vita quotidiana*, Ed. CEMEA, Firenze, 1963, p. 22 e *VEN* – no. 201 – <<Le rôle du directeur dans la répartition des enfants>>, di M. Girard, 1966.

⁹². *VEN* – no. 284 – <<Le centre de vacances collectives; objectifs, structures, relations, pouvoir>>, cit., pp. 4-12.

superi i 30-40 ragazzi. Avremo i grandi gruppi soltanto se la colonia comprende molti piccoli gruppi di ragazzi della stessa età>>⁹³.

Il grande-gruppo rappresenta il complesso nel quale si svolge la vita sociale, fisica e ricreativa del bambino durante il suo soggiorno in colonia.

Nella struttura edilizia il grande-gruppo dispone di un'ala della casa; delle camere per l'alloggio dei piccoli che lo compongono, dei servizi e di una sala autonoma per il refettorio.

Essendo **l'unità socializzante** fondamentale della colonia, il grande-gruppo è composto da piccoli gruppi di maschi e femmine. Recentemente si assiste alla composizione di gruppi di vita misti anche fra pre-adolescenti e adolescenti per cui anche la composizione del grande-gruppo non può che risultare mista.

Anche in questo caso l'età rappresenta un criterio importante nella composizione dei grandi-gruppi. Ad esempio la colonia di 60 fanciulli compresa fra i 6 e i 14 anni, non è semplicemente divisa in due gruppi di 30 e 30. La divisione tiene conto delle esigenze delle diverse tappe evolutive per cui si osservano grandi gruppi di: 12 fanciulli dai 6 ai 7 anni, 33 fanciulli dagli 8 ai 12 anni, 15 ragazzi dai 12 ai 14 anni.

Ogni grande-gruppo ha una sua precisa composizione che permette di soddisfare le esigenze pedagogiche. Un grande-gruppo formato da 4 piccoli gruppi è composto da: 4 **monitori** responsabili ciascuno di un gruppo. <<*Il monitore ha la responsabilità diretta di un piccolo gruppo di bambini e indiretta di tutti i bambini della colonia. (...) Il monitore è responsabile della biancheria, degli oggetti personali, della pulizia, dell'alimentazione, del riposo, della corrispondenza, del contatto con le famiglie, della sicurezza fisica, psichica, intellettuale, affettiva del bambino. Guida le attività, i giochi, le passeggiate del piccolo o grande gruppo in collaborazione con gli altri monitori>>⁹⁴. Il monitore collabora, all'interno del grande-gruppo, con gli altri, decide in comune le attività del grande-gruppo e partecipa alla loro realizzazione. Inoltre fanno parte del grande-gruppo 1 **turnista**; (in genere si tratta di un monitore non alla sua prima esperienza di coloni) cui spetta il compito di sostituire, nei giorni di libertà, i monitori dei piccoli gruppi ed il coordinatore del grande-gruppo; ed 1 **coordinatore** (che nelle colonie italiane viene chiamato con il nome di <<monitore capo>>); normalmente tale ruolo è attribuito ad un monitore fra i più esperti, il quale assume compiti d'organizzazione e di coordinamento del lavoro del grande-gruppo.*

Il personale educativo del grande-gruppo costituisce una équipe educativa che lavora collegialmente sia nella gestione del grande-gruppo nelle differenti attività o uscite, sia nella programmazione e preparazione delle stesse attività.

⁹³. G. Le Hénaff, *La vita quotidiana*, cit., p. 13.

⁹⁴. Colonie dei Sindacati, *Norme ed indicazioni pratiche per i monitori, per il personale di servizio e per i quadri direttivi*, Camera del lavoro, Lugano, 1973, p. 8.

Il grande-gruppo è concepito per essere frazionato in **gruppi di interesse** non permanenti. Permette al bambino di **scegliere**, secondo l'interesse, la voglia del momento, oppure secondo un desiderio espresso precedentemente, fra attività manuali espressive, individuali o collettive⁹⁵. Nel grande-gruppo i ragazzi hanno dunque l'occasione di venire in contatto fra loro, di moltiplicare i rapporti, i contatti, le relazioni, grazie ad un'ampia possibilità offerta dai vasti percorsi socio-comunitari. In questa struttura **si sviluppano** la collaborazione e la cooperazione ed è principalmente in questo insieme che si esprime l'opera di socializzazione. Per soddisfare a queste condizioni, il grande-gruppo viene ad essere un complesso autonomo nel quale gradatamente si svolgono tutta una serie di operazioni che lo rendono un insieme di vita democratica (grazie alla circolazione delle idee e delle informazioni) con l'assunzione, da parte di tutti i suoi componenti, di responsabilità. L'autonomia non significa in questo contesto chiusura nei confronti del resto della comunità (formata da altri grandi-gruppi); a poco a poco (nelle grandi colonie) nascono delle collaborazioni più ampie ed aperte, riguardanti attività specifiche, come: tornei, feste, ricevimenti, ecc. oppure legate a dei servizi (spedizione o distribuzione della posta) o a compiti nell'interesse di tutti.

Il grande-gruppo diventa così un organismo che permette di soddisfare le funzioni vitali dell'esperienza comunitaria della colonia, in particolare: la socializzazione, l'autonomia (scelta), l'assunzione di responsabilità; esso inoltre permette al fanciullo di trovare un proprio posto, una collocazione ed una funzione all'interno della società <<colonia>>, non perché egli vi si adatti, ma **perché vi si ritrovi** e sappia collocarsi come **parte utile ed attiva**.

Per questa ragione è importante evitare che l'identità delle differenti unità (piccolo gruppo, grande-gruppo, colonia) passi attraverso la competizione, l'antagonismo, la rivalità, la concorrenzialità, poiché sono aspetti che inevitabilmente inaspriscono le relazioni e che non concorrono ad alimentare un processo di socializzazione basato sulla correttezza di rapporti, sull'amicizia e sulla cooperazione. Ancora oggi il compito dell'équipe educativa consiste nel valutare e stimolare sempre la <<**qualità dell'esperienza**>>⁹⁶, piuttosto che limitarsi ad assicurare un'apparente felicità del risultato.

Alla luce di queste considerazioni, la **durata del turno** di coloni riveste un'importanza non indifferente in quanto la durata condiziona gli obiettivi, e viceversa. È infatti assai improbabile che un turno di colonia di 12-13 giorni possa permettere lo svolgimento dell'esperienza sociale secondo le modalità descritte. Risulta altrettanto difficile per la colonie al di sotto delle 25 unità, trovare quei percorsi socio-comunitari che costituiscono un elemento capitale nella formazione sociale del fanciullo. Per assicurare la sua funzione educativa la colonia non dovrebbe pertanto avere una durata inferiore alle **tre settimane per i fanciulli ed alle 2 settimane per i ragazzi in età adolescenziale**.

⁹⁵. VEN – no. 284 – <<Le centre de vacances collectives: objectifs, structures, relations, pouvoir>>, cit., p. 6 ; VEN – no. 302 – <<Ici on peut choisir>>, par J.L. e M. Dumas, 1976, p. 34.

⁹⁶. G. Roda, op. cit., p. 199.

Il ritmo

L'intensità di un turno di colonia si esprime come una curva il cui apice è generalmente raggiunto attorno alla metà del turno. Anche le dinamiche relazionali interne seguono un loro corso ed un loro ritmo. Dalle osservazioni ricavate dai turni di colonia si può notare che, durante la prima settimana, gli scambi sociali sono caratterizzati da comportamenti più aggressivi, ciò che sviluppa comportamenti di fuga, timore, isolamento, limitando le possibilità di comunicazione. Gli scambi sociali della seconda settimana sono generalmente più positivi. Diminuiscono i comportamenti aggressivi, i rapporti sono più distesi, caratterizzati da maggiori sollecitazioni verbali e da domande chiare. Nascono dei legami, esiste maggior collaborazione e scambio. Emergono le confidenze. Il ricorso all'adulto diminuisce ed i bambini più timorosi si esprimono più facilmente grazie al clima di maggiore empatia. La situazione si normalizza nella terza settimana. Le relazioni sono stabilite. Anche i bambini più isolati possono comunicare ed assumere un ruolo all'interno della collettività, della quale fanno parte integrante.

Le osservazioni presentate si riferiscono a esperienze con bambini dai 6 agli 11 anni e sono ovviamente di natura generale. I risultati inoltre dipendono dall'impianto educativo previsto. Queste osservazioni sottolineano comunque che la vita sociale in colonia necessita di un ritmo e confermano l'importanza di una certa durata del soggiorno, affinché quest'ultimo non diventi semplice e comodo (non per i bambini) parcheggio, ma acquisti una reale funzione educativa. Discorso molto differente per gli adolescenti dove la fase associativa non prevede dei preliminari tanto lunghi, ragione per cui anche in tempi brevi si ottengono risultati analoghi.

Le combinazioni

Definite le tipologie con le dimensioni, delineate le articolazioni organizzative interne in piccoli gruppi di vita e in grandi gruppi, quali sono le combinazioni risultanti?

In linea generale si ritrovano le seguenti combinazioni:

1 – bambini dai 4 ai 9 anni	colonia familiare
2 – bambini dai 6 agli 8 anni	colonia familiare piccola
3 – bambini dai 6 ai 10 anni	colonia media
4 - bambini dai 6 ai 12-13 anni	colonia media-grande
5 – ragazzi dai 12-13 ai 15-16 anni	colonia piccola-media
6 – ragazzi dai 15-16 ai 18 anni	colonia familiare-piccola

Le giustapposizioni **1** e **6** sono estremamente rare da trovare, come poco frequente è la no. **2**. La formula no. **5** per contro, dopo le esperienze condotte soprattutto in Francia, da qualche tempo trova maggior applicazione anche da noi (campi per adolescenti, Lingue e Sport, WWF, GVSI, Pro Juventute, TCS, Colonie dei Sindacati della Camera del Lavoro, Campo apprendisti OCST, ecc.) benché alle nostre latitudini il campo d'azione sia ancora notevolmente inesplorato.

È comunque fuori dubbio che i centri di vacanza si sono essenzialmente caratterizzati in base alle formule **3** e **4**. Esse rappresentano le combinazioni classiche (la **4** in particolare) anche se da poco si è giunti alla composizione numerica indicata. Queste giustapposizioni sono improntate ad una metodologia organizzativa del piccolo e del grande gruppo, ciò che rappresenta ancora oggi, per questo tipo di soggiorno, l'opzione preferenziale per soddisfare gli obiettivi educativi discussi in precedenza. Sulla base di questo specchietto, è necessario tuttavia far notare che sarebbe assai **improbabile** proporre lo schema **4** per le situazioni nelle quali si ritrovino solamente 3 o 4 ragazzi d'età compresa fra gli 11 e 12 anni e laddove la maggioranza degli ospiti si situi attorno agli 8 anni. Come altrettanto **discutibile** sembra la colonia familiare che si propone d'ospitare bambini dai 6 ai 12-13 anni. L'età risulterebbe talmente eterogenea da rendere vano anche il più lodevole programma pensato per soddisfare bisogni ed interessi comuni. Anche in questo caso, la composizione della colonia non può trascurare di esaminare questo aspetto per cui la giustapposizione no. **4** presuppone almeno la possibilità di creare due-tre grandi-gruppi d'età omogenea.

La **tipologia** – la **dimensione** – la **suddivisione per età** – l'**organizzazione interna** – le **giustapposizioni** – la **durata** – la **sicurezza** – il **ritmo** – rappresentano, nello sviluppo dei soggiorni di vacanza educativi, dei punti di partenza non trascurabili, poiché, se da una parte i centri di vacanza sono delle comunità educative personalizzanti e socializzanti, di potenziamento e di sviluppo della personalità, dall'altra gli stessi centri possono trasformarsi (anche semplicemente per una involontaria incuria di questi ultimi aspetti) in vere e proprie trappole esistenziali, spersonalizzate e di progressiva alienazione.

Elementi di vita in colonia

A seguito dei profondi cambiamenti avvenuti le colonie, i campi e i centri di vacanza tracciano dei metodi di funzionamento intesi a realizzare in termini concreti e coerenti gli impianti teorici contenuti nei principi e negli obiettivi. Come primo aspetto si ristrutturano in modo da soddisfare la dimensione individuale della persona.

Le **riunioni preparatorie** al turno di colonia e al campo di vacanza assumono per il personale educativo un'importanza determinante, poiché in esse viene stabilito

un **progetto pedagogico**, che costituisce, per l'équipe, una sorta di contratto collettivo, un punto di partenza in base al quale viene organizzato un programma. Durante le riunioni viene dibattuta l'impostazione pedagogica che l'équipe educativa intende realizzare e che è oggetto di un <<**contratto morale**>> fra i componenti dell'équipe. Inoltre, in questi incontri, i membri dell'équipe chiariscono e verificano, confrontandosi attraverso il <<Gioco della colonia>>, se i **metodi di intervento** individuali sono compatibili fra loro.

Il **pre-colonia** (la cui istituzione data degli anni '30 rappresenta un altro importante momento della preparazione al turno. È un periodo residenziale di 2 o 3 giorni che anticipa l'arrivo in colonia dei bambini. Riunisce l'équipe educativa che ha l'opportunità:

- di prendere contatto con l'ambiente esterno e con le strutture nelle quali dovrà operare;
- di approfondire maggiormente la conoscenza reciproca;
- di completare il metodo di lavoro (già tracciato in un progetto pedagogico durante le riunioni precedenti);
- di focalizzare nei dettagli i vari aspetti riguardanti l'arrivo dei fanciulli, i diversi momenti della giornata e gli aspetti relativi alla sicurezza;
- di rendere accogliente l'arrivo riordinando la casa, le camere, i refettori ...;
- di esercitare giochi all'aperto, canti, veglie...⁹⁷.

Le riunioni preparatorie durante l'anno e il pre-colonia, rappresentano dei momenti fondamentali per la riuscita o il fallimento del turno di colonia da un punto di vista pedagogico. Risulta ormai improponibile, ai fini di un'effettiva realizzazione degli obiettivi, ma anche solamente ai fini di garantire un minimo d'organizzazione, un contesto come quello proposto sotto:

<<Voici le car! Tout le personnel présent se précipite pour accueillir les enfants... et les moniteurs. Ceux-ci, vite distingués sont regroupés par le directeur qui leur donne rapidement les premières consignes. Voici où dormiront vos enfants. Vous vous installerez vous-mêmes ici. Ce soir je vous donnerai d'autres consignes>>⁹⁸.

L'arrivo viene svolto ed organizzato al fine di stemperare il trauma del distacco dalla famiglia. L'inserimento dei fanciulli nei gruppi di vita è effettuato con calma, talvolta protratto per uno o due giorni, ed avviene considerando precisamente la volontà del fanciullo, i suoi desideri, le sue amicizie. Alla stessa stregua anche la designazione dei posti letto non soggiace a consegne rigide e inderogabili. Al

⁹⁷. Al riguardo: G. de Failly, *Il moniteur, la monitrice*, Ed. CEMEA, 1963;

Planchon, Barilli, *La sicurezza nella colonia di vacanza*, ENPI, 1961;

VEN – no. 372 – <<centre de vacances avant les enfants, pourquoi?>>, di C. Koch, 1983, pp. 14-18 ;

VEN – no. 222-223-224 – <<préparation de la colonie de vacances avec les moniteurs>>, di Martine Lévy-Bruhl, 1968.

VEN – no. 260 – <<s réunions préparatoires aux centres de vacances>>, di G. Jouanne, 1972.

VEN – no. 332-333 – *La préparation du centre de vacances et les relations* (1 e 2), di J. Tartrat et J.F. Mugnier, 1979, pp. 28-36 e pp. 14-20.

⁹⁸. VEN – no. 260 – <<Les réunions préparatoires aux centres de vacances>>, di J. Jouanne, 1972, p. 27.

contrario sono lasciate aperte al bambino delle possibilità di movimento, così come nei refettori, dove esiste l'occasione di scambi e associazioni differenti e continue⁹⁹.

Altri interventi hanno caratterizzato l'organizzazione dei soggiorni estivi più avanzati ed aperti al cambiamento: ogni fanciullo gode di uno spazio vitale sufficiente all'interno ed all'esterno della casa. Dispone di tutto il necessario per la sua sicurezza fisica ed affettiva. In particolare ha a disposizione un suo armadio, un comodino, uno spazio fisico di almeno 6 mq, lavandini adeguati in rapporto al suo sviluppo fisico e in numero sufficiente, così come sufficienti sono i WC (almeno uno per sei fanciulli), le docce, le sale per le attività e i giochi¹⁰⁰.

Gli aspetti di una giornata: alzata, toilette, pasti, riposo pomeridiano, servizi, riposo serale; rappresentano degli avvenimenti che, ritornando tutti i giorni, **partecipano all'educazione** dei ragazzi tanto quanto il gioco con l'acqua, con la terra, con il legno, con la palla, ecc. Il modo in cui sono organizzati è d'altra parte rivelatore di un preciso concetto pedagogico del centro di vacanza, dell'autonomia, della responsabilizzazione accordata ai ragazzi, dal momento che passa una sostanziale differenza fra una alzata libera ad una collettiva, fra una siesta opzionale ed una obbligata, ecc.

La sveglia collettiva lascia pian piano il posto alla **sveglia individualizzata** che favorisce un ritmo di vita più naturale e risponde in modo più efficace ai bisogni ed alle necessità fisiologiche di ogni singolo bambino. È il primo momento della giornata dove un aspetto generalmente collettivo viene differenziato nel rispetto delle esigenze individuali e costituisce un primo momento di libertà e di autonomia del fanciullo¹⁰¹. In generale la sveglia individualizzata si sviluppa sull'arco di 1 ora e mezzo o 2 (talvolta anche di più), fino alle 9.00-9.30 del mattino. In questa fascia di tempo il bambino può svegliarsi, alzarsi al momento desiderato, accedere al refettorio per la colazione quando lo desidera, uscire nel parco a giocare¹⁰². La sveglia individuale la si ritrova funzionante sia nelle strutture piccole sia in quelle medie e grandi.

I servizi sono svolti dai bambini e dai monitori assieme e non si riducono alle singole e scontate occupazioni essenziali: rifare i letti, riordinare le camere, sparecchiare ed asciugare, riordino giochi, pulizia del parco. La creazione di nuovi <<servizi sociali>> (come la corrispondenza, la stampa, le comunicazioni locali

⁹⁹. Vedere in proposito: VEN – no. 343 – 284 ed in particolare: no. 309 - <<Premiers moments en colonie maternelle>>, di G. Coatanroch'h, 1977, p. 27.

¹⁰⁰. Dipartimento Opere Sociali (TI), *Studio concernente la funzione e le esigenze edilizie e organizzative delle colonie di vacanza*, cit., p. 18.

¹⁰¹. J. Planchon, *Il riposo e il sonno del fanciullo nella colonia di vacanza*, cit.

¹⁰². VEN – no. 348 – <<Petits groupes, grand groupe, oui, mais... (VI): Une journée de vie>>, di Jean Bruneteau et Robert Lelarge, 1980, p. 34. VEN – no. 383 – <<Réveil individualisé ?>> (Vous avez dit), da parte di un gruppo d'istruttori della Delegazione CEMEA di Grenoble, 1984, pp. 36-44. VEN – no. 388 – <<Au moment du lever individualisé>>, di H. Panizzi, 1984.

ecc.) rappresentano, nella forma assunta, un primo passo di appartenenza e partecipazione alla vita comunitaria, nonché la prima forma di associazione al lavoro del bambino con l'adulto¹⁰³.

I pasti assumono un ruolo importante nel disegno educativo del centro di vacanza. L'atto di mangiare del cibo, buono e in abbondanza, in un ambiente sereno e disteso, conferisce sicurezza, soddisfazione e gratificazione. Il monitore tiene conto di tutto questo e si sforza di realizzare dei momenti atti a facilitare l'inserimento del ragazzo nella collettività e a soddisfare abitudini e bisogni favorendo un'atmosfera distesa e libera. La presenza del monitore al pasto dei bambini è ritenuta essenziale. Non si riscontrano praticamente più colonie in cui i bambini mangiano isolati dal personale educativo; situazioni che portavano forzatamente l'adulto a diventare <<il sorvegliante>>, <<il vigile>> dell'ordine e della disciplina. Il pasto rappresenta invece un momento privilegiato di rapporto, scambio e dialogo. Talvolta i bambini hanno pure la facoltà di scegliere, di giorno in giorno o di pasto in pasto (non durante il pasto poiché nascerebbe facilmente molta confusione), il proprio posto a tavola per incontrare e moltiplicare gli scambi con altri ragazzi, per cui anche la disposizione dei tavoli è in funzione di facilitare questi spostamenti. Da un'inchiesta svolta in 49 centri di vacanza in Francia, due sono le tendenze emerse.

1 <<Les enfants se mettent où ils veulent: les enfants se placent librement. Seule règle : laisser une place pour un adulte de l'encadrement>>.

2 <<Les repas se déroulent au niveau du grand groupe: repas pris par les grands groupes avec leurs moniteurs et l'équipe de direction, par table de 4 ou 5, ou par table de 6 ou 7 enfants>>¹⁰⁴.

Infine in alcune colonie il bambino ha la facoltà di intervenire nella scelta dei menù (almeno fra due menù) oppure nella preparazione (in proposito segnaliamo soprattutto le colonie integrate che si svolgono nel Canton Ticino)¹⁰⁵.

La siesta obbligatoria per tutti quanti, viene sostituita dalla siesta libera o opzionale, oppure in talune circostanze viene totalmente abolita. Si sa che il riposo pomeridiano, dopo i 6 anni d'età, non è fisiologicamente una necessità, per cui la siesta, come periodo di calma e di transizione che segue il pasto, si differenzia proponendo varie attività opzionali:

- riposo in camera garantito per coloro che intendono riposare
- giochi di società nel o nei refettori

¹⁰³. G. Hénaff, *La vita quotidiana*, Ed. CEMEA, Firenze, 1963, pp. 73-87.

VEN – no. 243 – <<A propos de la vie quotidienne>> – di T. Vivant, 1970, p. 17.

¹⁰⁴. VEN – no. 348 – *Petits groupes, grand groupes, oui, mais...* (VI): D'après l'enquête sur les structures du centre de vacances>>, J. Bruneteau e R. Lelarge, 1980, p. 36.

¹⁰⁵. Sul problema dei pasti: VEN – no. 339 – <<À chacun son petit déjeuner>>, di B. Veck, 1980, p. 48;

VEN – no. 301 – <<Les repas à la colonie de jeunes enfants>>, di J. Tartrat, 1976, p. 32 ;

VEN – no. 261 – <<Les repas dans une collectivité de jeunes>>, di J. Marty, 1972, p. 16 ;

G. Le Hénaff, *La vita quotidiana*, cit., pp. 39-55.

- lettura, singola o collettiva
- corrispondenza
- discussione all’aperto con il o con i monitori¹⁰⁶.

La veglia si rivela sempre più come uno dei momenti fondamentali della vita collettiva per ciò che esprime a livello socio-affettivo ed espressivo. Si svolge la sera dopo la cena ed anticipa il riposo notturno. È un momento molto apprezzato poiché vi si svolgono attività che creano un ambiente ed un clima particolarmente favorevole, allegro e magico. Vengono promossi giochi d’atmosfera, danze, gioco drammatico, teatro, feste danzanti, quiz, rappresentazioni canore o di play-back, cabarets, uscite notturne, ecc.; tutte possibilità che introducono gradatamente – tramite il gioco, l’attività, il clima gioioso, allegro e avventuroso – il bambino nella collettività del gruppo, del grande-gruppo e della colonia, favorendo in lui le possibilità di espressione e di comunicazione altrimenti spesso inibite o declassate¹⁰⁷.

L’igiene. L’osservanza delle norme igieniche rappresenta, per i responsabili, una necessità per la salute dei ragazzi e per la formazione all’igiene del corpo. La toilette presenta quindi una duplice finalità: in primo luogo è una misura igienica di cui non v’è certo bisogno di sottolineare l’importanza e in secondo luogo, essa costituisce un momento di formazione per il bambino, affinché egli apprenda a curare il proprio corpo, le proprie cose, il proprio ambiente e l’ambiente in senso più generale.

I rapporti con i genitori non si limitano più alla festicciola di metà turno, ma sono intensificati lungo tutto il periodo del colonia è per mezzo di lettere e circolari, giornalini redatti dai ragazzi, telefonate e visite. In certi casi, alcuni centri di vacanza estivi, precedono il turno organizzando visite dei monitori presso i genitori dei bambini che saranno ospitati in colonia (in modo particolare colonie integrate, vale a dire colonie che ospitano bambini normodotati e bambini portatori di handicap). In altri casi promuovono incontri con i genitori allo scopo di informarli sull’orientamento pedagogico generale e sul programma di massima che i responsabili unitamente ai ragazzi intendono svolgere. Un altro intervento di sicuro interesse è rappresentato dagli <<incontri-gioco>> promossi durante il soggiorno. I genitori vengono invitati in colonia con i loro figli: tornei di ping pong, di pallavolo, di calcio, kermesse e gimcane, ecc. Un ottimo modo per far conoscere il centro di vacanza e far vivere in prima persona il particolare clima di colonia anche ai genitori, solitamente spettatori non sempre consci di quanto viene fatto e vissuto.

¹⁰⁶. VEN – no 377 – <<Après le déjeuner, la sieste?>>, di M. Célarié, 1983, p. 26.

VEN – no 377 – <<Deux centres de vacances, deux après-repas bien différentes>>, di M. Jouanne, 1983, p. 27.

¹⁰⁷. VEN . no 348 – Petits groupes, grand groupe, oui, mais... (VI): <<Une journée de vie>> di Jean Bruneteau et Robert Lelarge, 1980, p. 3. VEN – no. 300 – <<Marc, les activités>> (Vue générale de la vie à la colonia), di B. Veck – E. Ricciardi – N. Bellier, 1976, pp. 16-24. VEN – no. 292 – <<A propos des veillées en centres de vacances>>, di B. Leveillard et L. Goetschy, 1975.

Gli **orari** che scandiscono i momenti della giornata non costituiscono più un quadro rigido, standardizzato e vincolante. Essi soggiacciono sempre più alle esigenze programmatiche decise dall'équipe dei monitori e dai ragazzi.

Il **riposo serale** rappresenta pure un momento particolarmente delicato e postula anch'esso dei margini di autonomia (andata a letto differenziata per gruppi). L'accesso al riposo serale avviene dopo essere stato adeguatamente preparato durante la veglia, in un clima favorevole, non aggressivo o di agitazione e neppure d'intimidazione¹⁰⁸.

I momenti e gli aspetti descritti – che meriterebbero ovviamente un approfondimento maggiore di quanto il presente lavoro permetta di fare – rappresentano l'intelaiatura della giornata negli anni dello sviluppo educativo delle colonie e dei soggiorni di vacanza moderni: essi polarizzano l'attenzione dei responsabili dei centri di vacanza per la loro inevitabile ripetizione e dunque per la loro innegabile importanza. Proprio per questo le colonie concentrano un'attenzione particolare sullo sviluppo di tutti questi contenuti, giungendo alla conclusione che questi momenti esprimono, qualora postulino forme di autonomia, di libertà, di movimento e di azione, contenuti altamente gratificanti e soddisfacenti per la sfera socio-affettiva (ossia individuale) della personalità dei fanciulli. Questi momenti, se individualizzati – svolti cioè nel rispetto delle esigenze singole –, permettono inoltre di non ricorrere ad interventi autoritari, inevitabili laddove gli schemi di organizzazione risultano ancora legati a forme collettivo-normativo, e dunque coercitive per molti ragazzi. Questi aspetti della vita quotidiana e dell'organizzazione del turno, esigono altresì un impegno ed una preparazione del personale educativo in quanto che se, ad esempio, una siesta collettiva presuppone la presenza del monitore sorvegliante (il quale spesso inevitabilmente diventa il sorvegliante autoritario, poiché per far rispettare la siesta è forzatamente portato ad intervenire contro coloro che non hanno alcuna necessità di un riposo coartato), una siesta opzionale esige per contro una preparazione dei monitori e del materiale necessario alla sua organizzazione. La formazione del personale educativo e la preparazione oculata di ogni minimo aspetto della vita quotidiana intesa ad ottenere il maggior beneficio per la soddisfazione della sfera individuale della personalità infantile contribuiscono ad eliminare gli interventi sconsiderati degli adulti, molto spesso sintomi di una malcelata disorganizzazione.

L'attività

Quando si parla di <<attività del bambino>> si indica tutto quanto alimenta e investe la vita del fanciullo. **Ogni atto ed ogni movimento è attività.** Quanto trattato in precedenza costituisce una ben definita attività del bambino. Legata più

¹⁰⁸. F. Frabboni, *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, cit., pp. 204-205.

diffusamente alla sfera affettiva e sociale, mentre l'«attività» – quella di cui parleremo nelle prossime pagine – è volta alla liquidazione (nel senso di «soddisfazione») della sfera intellettuale, estetica, fisica del fanciullo, oltre naturalmente (poiché strettamente legata ad essa) a quella socio-affettiva. L'educazione Nuova ha sempre dato grande importanza all'attività libera del bambino in quanto **elemento fondamentale** per lo sviluppo della sua persona. <<L'activité c'est ce que l'individu projette constamment, que ce soit manuel, que ce soit intellectuel, que ce soit artistique... Son activité, c'est ce qui lui permet d'agir sur le monde, de la transformer, c'est ce qui, à travers les siècles, crée une civilisation>>¹⁰⁹.

L'attività è dunque un'occasione straordinaria di progresso e di sviluppo integrale dell'individuo. Ed è proprio attraverso l'attività, mediante la quale modifica e trasforma la realtà, che il bambino costruisce tutte le sue conoscenze¹¹⁰.

I centri di vacanza vanno quindi riprendendo questi concetti per trasformarli in programmi e proposte concrete, ciò che darà origine anche ad **aspetti controversi**, poiché, al di là delle proposte d'attività, è soprattutto a livello della loro organizzazione, della «rilevazione dei bisogni», del sapere in che misura è possibile una cooperazione con i bambini nella determinazione delle attività (quindi della sfera decisionale), che si osservano differenti modalità di realizzazione delle attività e di associazione dei bambini al lavoro, alle scelte, alle decisioni.

La categoria dell'attività si è inserita nelle colonie come uno dei punti centrali di tutto l'impianto educativo ed ha rappresentato per molti centri estivi l'esperienza più importante e centrale di tutta l'organizzazione. Non pensiamo di sbagliare affermando che l'esperienza ludico-creativa ha costituito l'elemento di spinta nella trasformazione dei contenuti della quasi totalità dei centri di vacanza. Infatti è grazie all'introduzione di differenti attività, che i centri di vacanza sono diventati stimolanti e gratificanti, ciò che ha concorso a dare una svolta significativa ai frusti e poveri contenuti delle precedenti colonie assistenziali. L'elemento ludico-creativo ha trovato facilmente propagandabile. Ma lo sviluppo unilaterale di questa dimensione ha spesso contribuito a lasciare intatte le strutture che concorrono più compiutamente alla liquidazione delle sfere affettiva ed etico-sociale. La struttura organizzativa, l'intelaiatura, l'ordinamento comunitario – da cui partono tutti i corollari educativi – sono rimasti inviolati, mantenuti in forme spesso inadeguate. Si sono così valorizzati unicamente gli aspetti didattici che hanno incanalato alcuni

¹⁰⁹. VEN – no. 364 – Origines et idées de base de l'Education Nouvelle (III)>>, di G. de Failly, 1982, P. 5.

¹¹⁰. In colonia al bambino viene proposto un ampio ventaglio di possibilità, di giochi, di svaghi, di attività informali (attività che sono occasionali e si svolgono in tempi non soggetti all'organizzazione collettiva istituzionale) e di attività formali (che partono direttamente da una decisione istituzionale). Nei programmi delle più avanzate colonie di vacanza si possono distinguere proposte differenziate: attività di contatto con l'ambiente e la natura: escursioni, visite, osservazioni, uscite in tenda, studi, ecc.; attività espressive: danze, mimica, burattini, foto, teatro, ecc.; attività esplorative: inchieste, speleologia, uscite notturne, incontri assembleari, letture collettive, ecc.; attività sportive: canoa, scalata, equitazione, gincane, giochi sportivi, ecc.; attività associative: new games, giochi cantati, danze, ecc.;

soggiorni di vacanza verso un'«evoluzione» semplicemente **tecnicistico-didattica**, che non può certo concorrere da sola a fare dei centri e delle colonie delle strutture moderne.

Per l'Educazione Nuova l'attività presuppone **l'esperienza personale** e la **libera scelta delle attività**. L'Educazione Nuova fa appello alle risorse del bambino, al suo bisogno di attività; lo pone nelle condizioni di muoversi liberamente affinché egli possa trovare il cammino per una ricerca, per una riuscita. L'educatore veglia affinché l'attività¹¹¹:

- a) sia un'occasione di progresso individuale e **corrisponda a un bisogno o ad un interesse del bambino**. Questo principio presuppone la possibilità di manifestare gli interessi e di rilevarli, ciò che solo la libera espressione e la libera scelta permettono di fare; già C. Freinet rilevava che la vera educazione doveva venire dal basso¹¹²;
- b) **sia l'opera del bambino**. Lasciare il bambino libero d'intraprendere e di proseguire l'attività senza imporre dei modelli; l'adulto deve unicamente offrire tutte le possibilità di fare;
- c) **veda il bambino in possesso dei mezzi necessari per realizzarla**. «*On ne peint pas <<librement>> si l'on ne sait pas tenir son pinceau, pas plus qu'on ne se sent <<libre>> de sauter un obstacle simplement parce qu'on a le désir de le faire...>>*¹¹³. Si tratta di insegnare ad utilizzare i diversi strumenti al fine di rendere sicuro il bambino, che solo allora sarà effettivamente libero di scegliere, di eseguire e di realizzare senza dover «dipendere» sempre dall'adulto;
- d) **porti ad un risultato che non sia oggetto di giudizio da parte dell'adulto**. Senza lodi o condanne, e neppure indifferenza, ma attenzione, rispetto e apertura alle domande poste per incoraggiare, precisare o approfondire;
- e) sia **libera e subordinata al ritmo individuale**. Possibilità di scegliere volontariamente l'attività secondo il proprio interesse o bisogno, libertà di esercitarsi in modo d'acquistare la capacità d'esecuzione, possibilità d'agire senza intervento o giudizio, libertà di seguire un proprio ritmo nello svolgere l'attività:

*<<... il faut aussi qu'il puisse s'y livrer à son rythme et la poursuivre aussi longtemps qu'elle n'a pas abouti>>*¹¹⁴.

Questi punti riassumono alcuni concetti base della categoria dell'attività per l'educazione attiva. Per i centri di vacanza che si rifanno a questi contenuti, si tratta di optare per la libertà contro il sistema, per la **scelta** contro il programma prestabilito! Ecco quindi un elemento importante per la comprensione dell'evoluzione dei soggiorni estivi più recenti: la possibilità di **scegliere**:

¹¹¹. C. Vogt, L'Ecole socialiste, coll. CEMEA, Ed. du Scarabée, Paris, 1979, p. 69; A.A.V.V., Est-ce qu'on peut jouer sur les pelouses?, cit., pp. 133-137.

¹¹². Freinet Elise et Célestin, «Naissance d'une pédagogie populaire», Maspero, Paris.

¹¹³. C. Vogt, op. cit., p. 70.

¹¹⁴. A.A.V.V., «Est-ce qu'on peut jouer sur les pelouses?», cit., p. 136.

<<voilà bien ce que l'on veut favoriser en 1967, voilà ce qui va se répandre dans les colonies dans les années '70, voilà ce qui se donne aujourd'hui comme innovation courante et bien acceptée>>¹¹⁵.

La nozione di scelta

La nozione di scelta è un aspetto collegato all'organizzazione dei piccoli gruppi e dei grandi-gruppi.

<<...L'activité ne peut se réaliser que dans la liberté, c'est-à-dire à la fois sans que quelqu'un vous suive constamment, mais aussi dans une liberté de choix de ce que l'on veut faire et qui vous intéresse>>...¹¹⁶

L'interesse, la motivazione, sono elementi centrali quanto l'attività stessa, ragione per cui la possibilità di scegliere rappresenta un elemento indispensabile. In alcune colonie i bambini possono quindi scegliere fra le attività, le ricerche, i giochi, gli ateliers proposti, preparati e coordinati dai monitori (all'interno del grande-gruppo oppure a livello di tutto il campo di vacanza). Secondo il loro interesse i bambini scelgono ed hanno l'opportunità di svolgere varie attività con materiali e strumenti diversi; di passare da una attività all'altra, oppure di non fare nulla e di conoscere tutti i monitori e allargare i contatti e la collaborazione (giochi o attività collettive) con bambini di altri gruppi e grandi-gruppi. I ragazzi hanno quindi *<<la liberté de choisir, de rien faire ou de faire l'activité qu'ils désirent>>¹¹⁷.*

La nozione di scelta, nell'impianto educativo della colonia sin qui affrontato, appare in teoria un elemento del tutto scontato, quasi logico in rapporto a tutta l'impostazione generale. Infatti se la colonia si propone per obiettivo l'autonomia, la responsabilizzazione, la libertà del bambino, la soddisfazione dei suoi bisogni e dei suoi interessi, e organizza il suo impianto in modo da favorire la scelta dell'ora della sveglia, dell'ora di colazione, del posto a tavolo, dei menù, del come organizzarsi il riposo pomeridiano ecc., a maggior ragione la struttura che regge l'attività ludico-creativo deve beneficiare d'altrettanta autonomia e possibilità di scelta, in quanto l'attività presuppone alla base stessa della sua realizzazione l'interesse e la motivazione, che sono aspetti individuali.

La nozione di scelta come sinonimo di libertà e autonomia, viene quindi ritenuta dalle colonie, dai campi e dai centri di vacanza moderni come espressione indispensabile per soddisfare esigenze, interessi e bisogni individuali.

Come si presenta al bambino, il soggiorno di vacanza così strutturato?

<<Christine choisit l'heure de son lever, descend soit à la salle à manger où elle sait qu'elle pourra choisir entre café, lait, chocolat, beurre, miel, confiture ou

¹¹⁵. Jean Houssaye, op. cit., p. 23.

¹¹⁶. VEN – no. 364 – Origines et idées de base de l'Education Nouvelle>>, cit., p. 6.

¹¹⁷. Cahier CEMEA – no. 164 – <<Une colo sans programme tout un programme>>, Ginevra, 1989, p. 7.

entremets, soit dans la cour où l'accueillent les animateurs dans divers ateliers installés en permanence (peinture, terre, perles, musique, découpage, jeux de société, jeux d'extérieur comme les billes, les quilles, les osselets ou la galoche...). Elle peut également terminer un bateau ou un collier discuter avec les copains qui se sont levés en même temps qu'elle, lire, ou ne rien faire!

Le lit et la petite toilette terminés, elle change son tee-shirt pour aller au ruisseau plutôt qu'au coin poupée et, à midi, elle mangera avec son moniteur préféré à la table qui se trouve devant la grande cheminée, se servira à son tour, ajustera la serviette d'un plus jeune qu'elle. Après le repas, elle choisit de jouer à la poupée sous les arbres de la prairie, car elle a entendu parler d'un grand jeu pour lequel elle se réserve une place dans l'équipe de pisteurs, ceux qui partent avant les autres pour guetter et traquer... Une prochaine fois, c'est elle qui déchiffrera le message. Au retour, c'est la douche, suivie d'un moment de commentaire sur le jeu. Le dîner – Tiens, elle mange avec des plus grands qu'elle! – Et immédiatement après, la veillée: elle aime bien partir avec Christian et six ou sept autres camarades au sommet de la colline d'où l'on aperçoit les montagnes et la grande ville en écoutant l'histoire de Banco. Demain, elle changera : peut-être ira-t-elle écouter quelques disques, jouer, ou encore terminer la journée autour du feu vers les rochers du chemin...¹¹⁸

Il centro di vacanza sembra così aver realizzato e concretizzato nella pratica la sua funzione educativa. I principi, gli obiettivi, sono realizzati e trovano soddisfazione nella strategia pedagogica e nell'organizzazione generale sin qui descritta. L'esperienza socio-affettiva e quella ludico-creativa trovano nel soggiorno un'adeguata collocazione ed applicazione:

- La dimensione socio-affettiva; grazie alla struttura a gruppi e a grandi-gruppi, all'individualizzazione dei vari momenti che compongono la giornata; mediante la scelta libera ed autonoma dei percorsi socio-comunitari e delle attività, dei contatti e dei movimenti;
- La dimensione ludico-creativa; grazie alle molteplici e ricche proposte di svago, gioco, creazione, espressione ecc., alla possibilità di scegliere, investire e sviluppare degli interessi individuali e personali.

Il centro estivo concorre dunque a soddisfare le premesse, a contrapporsi a modelli retaggio della pedagogia tradizionale e a gratificare – come le numerose indagini svolte un po' ovunque testimoniano – il soggiorno di vacanza per i ragazzi.

Ci si può chiedere che cosa possa ancora succedere nelle colonie? Quali **novità pedagogiche** possono ancora introdursi in questo quadro? Ebbene, alcuni centri di vacanza, soprattutto campi per adolescenti o pre-adolescenti (ma pure alcune colonie, soprattutto integrate), partendo dai presupposti teorici considerati (cui si sono aggiunti altri riferimenti delle scienze dell'educazione), spingono

¹¹⁸. VEN – no. 302 – <<Ici on peut choisir>>, di J.L e M. Dumas, 1976, p. 35. (Resoconto di un'esperienza trascorsa nella colonia di Escolore (F) con 71 fanciulli dai 6 ai 14 anni).

ulteriormente il campo di esperienza legato in modo particolare alla dimensione etico-sociale, coinvolgendo istituzionalmente i ragazzi in un'attività volta alla **decisione** di determinati campi d'azione della vita comunitaria del soggiorno di vacanza.

La cooperazione

La nozione di cooperazione nasce in particolare dall'osservazione che i <<bisogni del bambino>>, se non sono collegati ad una libera scelta e ad una libera decisione non possono trovare piena soddisfazione. Inizialmente l'educazione attiva era fondata sulla necessità di soddisfare i bisogni del bambino per mezzo del gioco e dell'imitazione, per cui Claparède diceva che essa consiste nell'esercitare un'attività nel bambino solo in quanto egli ne senta il bisogno naturale, o dopo aver abilmente creato quel bisogno, se esso non è istintivo, in modo tale che l'oggetto di questa attività attiri il bambino, susciti in lui il bisogno d'impadronirsene e che questa attività posseda il carattere di gioco. Sempre a proposito dei <<bisogni>>, R. Cousinet, che fu un eccellente educatore, definì <<i>bisogni reali dei bambini>> distinguendoli da quelli fittizi, ciò che lo condusse ad eliminare la radio, il cinematografo, la stampa, considerati <<*come i dolciumi, non sono bisogni, ma abitudini*>>¹¹⁹. Qualcuno osservò dunque che questa ideologia, posta in questi termini, consentiva a chi facesse uso dei metodi nuovi <<*tutte le interpretazioni, tutte le agevolazioni, perché i concetti di bisogno e di interesse del bambino rimanevano estremamente vaghi*>>¹²⁰.

Alcune colonie ritennero che il principio pedagogico dell'educazione attiva non poteva essere concepito solo come una messa a disposizione di varie occasioni per favorire la scelta, ma doveva implicare **un'attività del bambino nella determinazione delle attività**.

L'Educazione Nuova, come osservato in precedenza, presuppone la libertà nell'attività. Alcuni fecero osservare che libertà non significa unicamente <<libertà di scegliere>> poiché <<*les enfants peuvent choisir entre diverses activités, mais ce sont les animateurs qui organisent et proposent, même s'ils ont l'impression de reprendre ce qu'ont proposé les enfants ou de répondre aux fameux besoins réels cachés des usagers des colonies de vacances*>>¹²¹.

Nacque dunque l'esigenza, per alcuni, di opporre, per altri (e sembra rappresentare la tendenza più corrente), di completare la nozione di scelta con quella di decisione.

Quindi <<libertà>> di scegliere, ma pure libertà di decidere; e siccome con <<attività>> si intende l'insieme degli atti svolti dal bambino, la decisione deve,

¹¹⁹- G. Mendel e C. Vogt, *Il manifesto educativo*, Emme edizioni, Milano, 1975, p. 171, e R. Cousinet, *L'Educazione Nuova*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

¹²⁰. G. Mendel e C. Vogt, op. cit., p. 171.

¹²¹. Jean Houssaye, op. cit., p.29.

possibilmente e compatibilmente con le possibilità degli ospiti, investire **tutto** il campo di esperienza del bambino in colonia. Quindi non solo l'attività ludico-creativa, ma anche l'attività socio-affettiva, in altre parole: le regole istituzionali. Il coinvolgimento dei ragazzi in un'attività volta alla determinazione delle attività, la democratizzazione dell'esperienza di colonia, appare oltretutto già contenuta negli obiettivi stessi della colonia descritti in precedenza. Ad esempio, richiamando l'impianto educativo del movimento CEMEA e di tutta l'educazione attiva, Frabboni sottolinea che le stesse tre sfere motivazionali nodali dell'esperienza educativa prodotta da questo Movimento – la comunicazione, l'esplorazione, il fare da sé – prevedono *<<dei canali di più larga espansione, che superano l'accezione educativa delle stesse più divulgata in termini didattici>>*¹²². In altri termini la dimensione della comunicazione non è interpretata unicamente come area di irrobustimento del proprio universo di rapporti sociali e come polivalenza dei canali espressivi, ma anche *<<come strumento di vissuto assembleare e quindi di gestione comunitaria, che trova la propria realizzazione nella circolazione orizzontale delle idee e delle relative scelte>>*; alla stessa stregua la dimensione esplorativa non si esprime solamente con la ricerca sull'ambiente naturale, *<<ma anche sull'ambiente socio-comunitario>>* ed *<<il fare da sé>>* non è unicamente rapportato *<<al fronte delle fruizioni ludiche infantili, ma anche alla produzione di esperienze di apertura degli spazi fisici, sociali ed affettivi della comunità...>>*¹²³.

I metodi di intervento

Si pone dunque a questo punto il problema delle modalità, del *<<come>>*, dell'*<<in che misura>>* spostare l'asse decisionale per creare le premesse per una reale cooperazione fra bambini ad adulti e fra i bambini stessi, ed anche il problema del modo di gestire questo processo e con quali strumenti.

¹²². Franco Frabboni, op. cit., p. 161.

¹²³. Franco Frabboni, op. cit., p. 162. Sul tema della partecipazione dei ragazzi alla decisione di determinati aspetti della vita e dell'attività del centro di vacanza estivo, si conosce una indagine svolta in 48 centri di vacanza (colonie e campi di vacanza) in Francia nel 1980: *VEN* – no. 349 - *<<Que fait-on demain? En fonction de quoi?>>* di Jean Pavier, 1981, pp. 20-28. Sono stati rilevati alcuni aspetti che meritano d'essere sollevati. La grande maggioranza delle testimonianze stabiliva una cooperazione – a differenti gradazioni e sotto formule multiple – fra monitori e membri della direzione. Era una cooperazione che variava di giorno in giorno, oppure caratterizzata da una frequenza più irregolare. Nelle risposte si parla pure dell'insieme dell'équipe pedagogica, ciò che lascia supporre che esisteva una partecipazione di tutti agli orientamenti e alle decisioni pedagogiche. In qualche caso si testimonia di una scelta delle attività da parte dell'équipe dei monitori del grande-gruppo con presenza (consiglio-aiuto-coordinamento) di qualche membro della direzione. Solo le attività per tutta la colonia venivano imposte dalla direzione. L'autore dell'indagine proseguiva ponendo alle équipes educative delle singole colonie la questione seguente: *<<Et la part des enfants>>* nella determinazione delle attività? L'interrogativo ha trovato 36 risposte *<<par fois brèves, souvent nuancées et qui se situent ici également entre deux extrêmes: non, aucune part à la détermination des activités, oui, les propositions viennent des enfants et, par exemple... les enfants inscrivent sur le tableau, le soir, les activités désirées pour le lendemain>>* (*VEN* – no. 349 – op. cit., p.24). Chi aveva formulato quest'ultima risposta non specificava tuttavia come fossero state ascoltate queste proposte, in che modo fossero state decise se avessero avuto un seguito. Questo aspetto è importante poiché spesso si confonde la cooperazione con la *<<consultazione>>*. Ascoltare, indagare, favorire l'espressione (che non è solo verbale) e osservare, non significa ancora che i ragazzi siano attivamente e collettivamente coinvolti nella determinazione delle attività.

Appare quindi importante esaminare i metodi di intervento¹²⁴ poiché, a seconda dell'atteggiamento e delle opzioni assunte, cambia il quadro del funzionamento istituzionale e mutano i rapporti fra le varie classi che lo compongono¹²⁵.

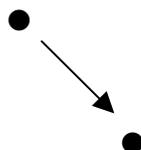
A – **Attitudine autocratica**



Il gruppo dipende dal suo animatore il quale distribuisce ordini, valutazioni, interpretazioni,... L'operatore impone delle strutture mentali al soggetto e cerca unicamente di far prevalere quelle che giudica buone secondo il suo punto di vista.

Decidere unilateralmente – ordinare – minacciare – imporre – denigrare – biasimare – ridicolizzare – votare – ecc.

B – **Attitudine paternalista**



L'operatore conserva il suo statuto di superiorità; la relazione si mantiene tuttavia allo stesso livello ma meno rigida e direttiva, contrassegnata talvolta da attitudini permissive: un modo come un altro per farsi amare e sentirsi più potenti.

Concessioni non codificate – permissivismo – consigliare – predicare – fare la morale – ecc.

¹²⁴. Louis Schorderet, *Comment animer une réunion*, Psychologie active, Ed. Randin, Aigle, 1986.
Marc Pagès, *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1965.
Cahier CEMEA – no. 159 – <<Direction, organisation et animation de centres de vacances>>, di J. Wurgler e P. Lentillon, Ginevra, 1988.
VEN – no. 343 – <<Avoir sa place dans le projet pédagogique du centre de vacances>> – di A. Buchheit, 1980, p. 20.
VEN – no. 344 – <<Au fil des semaines, la liaison directeur-organisateur>>, di B. Leizerovici, 1980, p. 24.
VEN – no. 407 – <<Le directeur et le projet pédagogique du centre de vacances>>, di Jacques Ladsous, 1986, p. 58.
VEN – no. 302 – <<De la confusion entre l'autonomie et le laisser faire>>, di C. Barbazan, 1976, p. 24.
VEN – no. 294 – <<Liberté et laisser-aller en centre de vacances>>, di E. Anjubault, P. Boillat, 1975, p. 31.
VEN – no. 275 – <<Ici on fait c'qu'un veut!>>, di B. Jolly, 1973, p. 31.
VEN – no. 351 – <<Entre directeur de colo>>, – di C. Philip, 1981, p. 27.
Jacques Ladsous, *Diriger autrement*, Cemea, Ed. du Scarabée, Paris, 1982.
¹²⁵. Jean Houssaye, op. cit., pp. 136-137.

C – Attitudine del <<laisser-faire>>



L'operatore si limita a garantire una presenza fisica; la relazione è inesistente, di distanza. L'adulto non partecipa, non gioca, non anima, non interviene...non esiste...!

Rifiuto d'intervento – indifferenza – non ascoltare – eludere – raccontare frottole – noncuranza – evitare il problema – ecc.

D – Attitudine manipolatoria

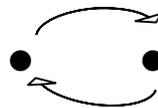


Contrariamente al metodo autoritario e direttivo, l'operatore non cerca direttamente d'imporre né scopi, né valori, né metodi. Per contro egli dirige il processo d'informazione nel senso ch'egli desidera, cercando per l'appunto, in modo manipolatorio, di far prevalere le opzioni già scelte da lui.

Falsa cooperazione – ingannare – interpretare – adulare – fare della demagogia – ricattare – ecc.

E – Attitudine cooperativa

E1 – Non-direttiva



L'operatore si astiene da ogni intervento strutturante. Non indica né scopo, né valore, né metodo. Le modalità di comportamento e di relazione sono raggiunte dagli ospiti; così come gli scopi e i mezzi. Egli evita quindi il più possibile ogni strutturazione aprioristica dei modi di vita e di relazione. Per contro l'operatore interviene nel processo d'informazione del soggetto su se stesso. Ciò gli permette di levare e di liquidare i conflitti interni latenti che impediscono l'accesso immediato all'esperienza del soggetto e alla scelta libera delle strutture mentali. Il soggetto è capace di decifrare le leggi del comportamento.

La non-direttiva:

<<évaluer le risque et faire confiance

respect de l'autre

+

aménagement du milieu

=

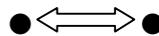
action sur les personnes

réalisation des désirs et besoins, élaboration de l'autonomie, développement des capacités

choix propres et spontanés>>¹²⁶.

Non dare strutture pre-costituite – non dare ricette – aiutare nel risolvere i problemi senza influenzare – favorire lo sviluppo di modalità di funzionamento personale e di gruppo – favorire la crescita personale e del gruppo – non pre-determinare metodi – favorire l'assunzione dei problemi – ecc.

E2 – Democratica



Nel metodo d'intervento democratico l'operatore propone o indica al soggetto delle strutture mentali all'interno delle quali questi opera la scelta delle soluzioni migliori.

L'operatore desidera una partecipazione vera, non illusoria. Questo significa poter <<**prendere parte**>> e non <<far parte>>. Nel secondo caso in questione, la <<partecipazione>> funziona così: l'<<agente>> riunisce le persone, i quadri, i collaboratori, ecc., per annunciare loro le decisioni che sono state prese, per tenerli al corrente di quanto succede e di ciò che si prevede. Essi hanno effettivamente <<parte>>, ma non <<prendono parte>>. Per contro, nel primo caso, la partecipazione <<*ne peut avoir d'efficacité que si elle repose sur l'honnêteté intellectuelle de tous, sur l'engagement personnel et sur le sens des responsabilités de chacun vis-à-vis de l'ensemble*>>¹²⁷. Questa partecipazione conduce a rimettere in causa la forma tradizionale di potere gerarchico e porta all'instaurazione di forme di vita democratica. L'animatore facilita gli scambi d'opinione – invita ciascuno ad esprimersi – sollecita la partecipazione – riformula, fa precisare per essere certo che tutti hanno ben compreso – chiarifica – fa il punto – ricerca l'accordo – ecc.

La presa di decisioni diventa democratica e democratizzare non significa semplicemente <<**votare**>>. La democratizzazione in un gruppo, o in un campo di vacanza, presuppone il <<gioco assembleare>> che non deve portare <<*tout court*>> al voto. Esso assumerebbe espressioni autoritarie; l'espressione autoritaria di una maggioranza sulla minoranza. Un'espressione che non **concorre in nessun modo a soddisfare** quei bisogni ed interessi individuali e collettivi tanto cari quanto importanti per le colonie e i centri di vacanza moderni.

¹²⁶. Cahier Cemea – no. 159 – <<Direction, organisation et animation de centres de vacances>>, cit., p. 14.

¹²⁷. Louis Schorderet, *Comment animer une réunion*, cit., p. 51.

La presa di decisione negoziata avviene innanzitutto quando con i bambini è stato possibile creare un clima di empatia tale (attraverso molteplici attività ludico-creative e socio-affettive) da favorire la possibilità d'espressione a tutti i livelli, condizione primaria per la riuscita di un'assemblea. La democrazia presuppone la possibilità di esprimere le proprie opzioni, le proprie scelte, che devono essere esaminate, vagliate, considerate in tutte le loro implicazioni realizzative al fine di soddisfare tutte le esigenze possibili, negoziando le diverse proposte. Solo nel caso in cui, esaminati i vantaggi, gli inconvenienti e i punti di incontro di ciascuna proposta, non sia possibile individualizzare le differenti opzioni, interviene la soluzione del voto.

<<– *La démocratie est une activité qui prend du temps. Toute la question est alors de savoir de quelle efficacité nous voulons être porteurs; est-ce de l'efficacité de la sève ou de l'efficacité du bulldozer?*

– *La démocratie réclame, exige, appelle une formation à l'acte démocratique*>>¹²⁸.

La cooperazione non è dunque questione d'improvvisazione; molti sono gli elementi che d'altronde rendono ancor più difficile questa intenzione di lavoro: conflitti, polemiche, cattiva volontà, ecc. **L'atto democratico** necessita dunque di una formazione, di un apprendimento nella gestione e nella negoziazione dei <<conflitti>>, mentre troppo spesso è confuso e liquidato con <<votazione>>.

Decidere con – risolvere un conflitto senza perdenti – razionalizzare – trovare una soluzione equa – negoziare – ecc.

Nella pratica, è principalmente **nei campi di vacanza per pre-adolescenti e per adolescenti** che si cerca di realizzare concretamente questa intenzione di lavoro (non-direttiva e democratica) atta a promuovere un'attività del ragazzo nella determinazione di differenti aspetti della vita comunitaria. D'altra parte il principio stesso dell'organizzazione di questi campi di vacanza estivi per adolescenti riposa appunto su concetti di larga **autonomia e responsabilizzazione** che è pure in sintonia con lo sviluppo personale: assunzione di precise responsabilità personali e assunzione di responsabilità concernenti la vita del gruppo e del campo di vacanza. Sono ormai gli stessi giovani ad essere particolarmente diffidenti nei confronti di formule organizzative di dipendenza, o troppo strutturate, definite, vincolanti e che non postulano ampi spazi d'autonomia. In un'inchiesta svolta nel 1985 in Francia tra giovani dai 12 ai 15 anni si sono ottenuti dei risultati che confermano quanto detto e che hanno altresì aiutato gli enti organizzatori a ridefinire le offerte da un punto di vista organizzativo. L'inchiesta nazionale svolta dalla <<*Jeunesse en Plein Air*>> comprendeva diverse domande: le aspirazioni dei giovani in materia di vacanze; che cosa pensano delle vacanze; che cosa pensano dei centri di

¹²⁸. Louis Schorderet, op. cit., pp. 56-57.

vacanza estivi; quali sono le vacanze ideali; ecc. Le risposte sono state innumerevoli ed hanno permesso innanzitutto di constatare che: un giovane su due afferma di essere pronto a partire per trascorrere delle vacanze collettive (<<*vacances collectives actives mais cool*>>), affermano d'essere <<attratti dal collettivo>> (dalle vacanze in gruppo) ma, sottolineano chiaramente, <<diffidando dell'istituzionale>>¹²⁹. L'organizzazione dei campi per adolescenti (ma anche semplicemente l'accoglienza di giovani pre-adolescenti o adolescenti nelle colonie) non può più prescindere da questi aspetti (come vedremo nel quarto capitolo) ed è per questo motivo che la nozione di <<**decisione**>>, di <<**cooperazione**>>, di <<**negoziamento**>> è oggi diventata un elemento importante con cui confrontarsi e aggiornare l'organizzazione e l'offerta per i giovani.

Anche alcune colonie di vacanza, composte da bambini d'età eterogenea, hanno sperimentato con modalità spesso assai differenti fra loro forme di associazione dei bambini volte all'esercizio di un'autentica partecipazione alla determinazione delle attività, e in qualche ben più raro caso, dell'insieme delle regole istituzionali. Per attività decisionale <<autentica>> intendiamo tutto ciò che non è manipolazione; intendiamo distinguerla da forme che si richiamano alla semplice consultazione, da altre forme di partecipazione frutto di atteggiamenti permissivi o paternalistici, da forme, quindi, non previste istituzionalmente e non codificate che, per questi motivi, lasciano inalterato nella sostanza il ruolo del giovane nel quadro istituzionale¹³⁰.

Nell'applicazione della dimensione cooperativa (non direttiva e democratica) le colonie e i centri di vacanza hanno seguito due modalità d'azione.

A) Non-direttiva

Nel caso in questione l'impianto educativo si distanzia da quello che è stato tracciato precedentemente nelle sue parti essenziali (piccolo gruppo, grande-gruppo, nozione scelta) e si rifà compiutamente alla <<**pedagogia istituzionale**>>. Essa si definisce innanzitutto <<per la vacanza del potere dell'adulto>>¹³¹. Il principio de l'<<*autogestion pédagogique*>> consiste, per coloro che ne fanno uso nelle colonie, nel rimettere fra le mani dei ragazzi tutto ciò che è loro possibile rimettere, vale a dire: l'insieme della loro vita, le attività e l'organizzazione delle stesse. I ragazzi non solo possono o meno partecipare alle attività, ma possono decidere delle loro relazioni, delle attività comuni, della loro organizzazione, degli obiettivi che intendono portare avanti, dell'organizzazione dei servizi ecc. Vedremo tra breve un esempio molto

¹²⁹. VEN – no. 399 e 407 – <<Les vacances: les enfants, les jeunes et les vacances>>, di R. Penin, 1986, p. 57, (si tratta di due sondaggi effettuati in Francia: il primo fra 1.041 giovani, il secondo fra 682 giovani d'età compresa fra i 6 e i 18 anni. I dati citati sopra concernono i giovani dai 12 ai 15 anni).

¹³⁰. Alcune riflessioni su questo tema sono apparse su: VEN – no. 302 – <<De la confusion entre l'autonomie et le laisser faire>>, di C. Barbazan, 1976, p. 24.

¹³¹. M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, Paris, 1972, p. 215.

conosciuto di una colonia (Evolène) che ha fondato su queste premesse – vale a dire su posizioni che si rifanno alla non-direttività, alla <<humanistic psychology>>, che risponde ai nomi di A. Maslow, Rollo May e soprattutto di Carl Rogers¹³² – lo svolgimento e l'attività del turno di colonia.

Quali sono dunque i punti fondamentali della non-direttività?

Il pensiero di Carl Rogers ha influenzato molto i praticanti e i teorici della psicopsicologia. In merito al suo pensiero, si può brevemente sottolineare come Rogers postuli la positività dello sviluppo umano; non c'è la bestia nell'uomo. Non c'è che l'uomo nell'uomo. Egli concepisce la personalità come astrutturale, come un divenire, una tendenza permanente al cambiamento. Sul piano metodologico, egli rigetta ogni tecnica che potrebbe essere oggetto di manipolazione da parte di chi ne fa uso. Per quanto riguarda il tema della personalità dell'uomo, la teoria di Rogers riposa sull'ipotesi dell'auto-direzione, dell'auto-determinazione, della crescita (growth) dell'individuo. L'individuo sa dirigere se stesso: quindi è capace di regolarsi e di realizzarsi. La psicoterapia consiste appunto nel liberare queste capacità vitali mutilate, e spesso svilite e alienate dal contesto sociale. La **non-direttività** significa in pratica: <<qui n'intervient pas sur le fond, qui ne prend pas partie, qui n'oriente pas la discussion ni son évolution, cherchant seulement à augmenter la conscience de ce qui se passe ici et maintenant dans le groupe>>¹³³, si tratta anche qui di una pedagogia che si può qualificare di <<cooperativa>>. In che cosa consiste la capacità non direttiva? In primo luogo nel riconoscere e ascoltare i movimenti e le fluttuazioni della propria esperienza accettandosi profondamente per ciò che si è ad ogni istante. Si tratta di dare fiducia alla totalità della nostra esperienza. Sta solo all'individuo valutare il significato della sua esperienza; essa rappresenta l'autorità suprema. Non serve a nulla agire come se io non fossi quello che sono. La concordanza fra l'essere e il fare è quindi una tappa decisiva dell'unità della persona. In secondo luogo, essa consiste nel comprendere l'altro, senza giudizio; comprenderlo ma soprattutto accettarlo nel suo universo di sentimenti, attitudini e credenze, dandogli con ciò il diritto di vivere. Rispettare la personalità altrui di questa come premessa di ogni azione di vita comunitaria: la qualità di questa esperienza ha dunque un valore pedagogico irremovibile. In **due** termini si può riassumere la capacità non-direttiva: **congruenza ed empatia**. Ma questi elementi, senz'altro pertinenti in campo terapeutico, che cosa hanno a che fare con la colonia e l'animazione? Infatti, sul piano operativo, nel campo dell'animazione, se la non-direttività fosse presa alla lettera, potrebbe far nascere ai più qualche dubbio in merito ad un effettivo discorso d'animazione, proprio perché apparentemente non si interviene. Tuttavia, nel processo di autogestione

¹³². C. Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1966; C. Rogers, *Liberté pour apprendre?*, Dunod, Paris, 1972 ; C. Rogers, *Le groupe de rencontre*, Dunod, Paris, 1973.

¹³³. Henri Hartung, <<Les problèmes de la psychologie contemporaine>>, in: revue Science set Techniques Humaines, no. 11, Paris, 1963.

pedagogica¹³⁴, di pedagogia istituzionale, l'animatore non è escluso o assente come nel quadro di una pedagogia del <<laisser-faire>>, ma interviene secondo **tre livelli**¹³⁵:

- a livello dell'**analisi**, in quanto analista abituato ai fenomeni di gruppo; osserva e rende conto di ciò che crede di percepire
- a livello dell'**organizzazione**, come tecnico dell'organizzazione, propone certe scelte e si accerta di non valorizzare soluzioni al posto d'altre;
- a livello di **contenuto**, come monitore che possiede un sapere e comunica questo sapere quando questo è atteso e richiesto.

B) Democratica

In questo secondo caso l'attitudine democratica riconosce l'impianto organizzativo (piccolo gruppo, grande-gruppo, individualizzazione dei momenti e delle attività...) come base strutturata di partenza. L'impianto organizzativo è dunque ben strutturato. Ciò che è estensivo riguarda soprattutto il ruolo collettivo dell'adulto e del fanciullo. L'Educazione Nuova aveva proposto un diverso modo d'insegnamento e d'educazione, ma non aveva ancora affrontato e rimesso in causa l'autorità dell'adulto. È appunto principalmente questo stadio che, sulla scorta della socio-analisi e degli apporti della psicologia sperimentale, si profila un approfondimento dell'educazione attiva. Si riconosce quindi l'impianto organizzativo della colonia attiva (come descritta), all'interno del quale non si assiste a nessuna <<dimissione>> da parte di adulti e a nessuna <<vacanza del potere>>, al contrario, si riconosce, all'interno di queste strutture (il grande-gruppo come collettivo di <<bambini>> e come collettivo di <<adulti>> congiuntamente responsabili), l'esercizio – fin dove è possibile – di un potere collettivo diviso in parti uguali fra adulti e bambini. Non si tratta dunque, come osserva il Ranjard¹³⁶, di abbandonare il potere in una illusoria generosità, per rimmetterlo ai bambini, o di pensare che l'équipe educativa abbia per compito quello di rispondere all'idea che tutti si debbano fondere in un gruppo a-conflittuale, ma piuttosto si tratta di riconoscere ai bambini un determinato potere collettivo, esercitato da loro collettivamente in cooperazione con gli adulti, riconoscendo il <<**conflitto**>> come elemento educativo, la <<**negoziazione**>> e <<**l'assemblea**>> plenaria come strumenti di crescita e come luoghi decisionali¹³⁷.

Essendo ormai condizionati ed allenati ad essere etero gestiti, vale a dire gestiti da altri, e tenendo in considerazione il periodo relativamente breve dei turni di colonia, il processo auto gestionale appare ancora un tentativo non

¹³⁴. In proposito oltre al testo già citato di Lobrot, segnaliamo: R. Lourau, *Analyse Institutionnelle et pédagogie*, Epi, 1971; F. Oury e A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1972; G. Lapassade, *Groupe, organisation, institution*, Gauthier-Villars, Paris, 1966; R. Lourau, *L'Etat inconscient*, Ed. de Minuit, Paris, 1978.

¹³⁵. Henri Hartung, *Pédagogie institutionnelle*, coll. GRETI, Payot, Lausanne, 1972.

¹³⁶. Patrice Ranjard, <<Groupite et non directivité>>, in *Sociopsychanalyse 2*, Payot, Paris, 1972, p. 234.

¹³⁷. In proposito segnaliamo il testo di: C. Vogt, *L'Ecole socialiste*, cit., Paris, 1979.

sufficientemente <<maturo>> per essere realizzato compiutamente nelle istituzioni estive; a meno che non si preveda di realizzare questo progetto pedagogico implicando nell'organizzazione i ragazzi o i giovani già durante l'anno scolastico (come proposto da un ente di cui verrà illustrata l'esperienza in seguito). Per questi motivi, molto probabilmente, la maggioranza delle colonie che si sono richiamate ai principi di cooperazione (e sono poche), hanno contenuto l'esperienza assicurando ai ragazzi unicamente la gestione negoziata dalle attività (a complemento della possibilità di scelta), e solo in qualche occasione anche le regole istituzionali.

Nelle pagine seguenti proponiamo le tabelle delle differenti classi istituzionali – realizzate e proposte da J. Houssaye nel suo libro¹³⁸ e tradotte per l'occasione in italiano – che permettono al lettore di tracciare l'organizzazione di un centro di vacanza collettivo.

¹³⁸. J. Houssaye, op. cit., pp. 136-137.

Organizzazione del Centro di vacanza

Organizzazione del Centro di vacanza

L'organizzazione	Il direttore o la direzione	I monitori	I bambini
<p>1. L'Organizzatore prende tutte le decisioni del funzionamento della colonia; egli assume il direttore e gli animatori con l'obbligo di realizzare il programma che è stato elaborato, domandando di non modificarlo e di non prendere alcuna decisione senza il suo consenso.</p>	<p>5. Il Direttore prende tutte le decisioni concernenti il funzionamento pedagogico della colonia e chiede ai monitori, scelti da lui stesso o dall'Organizzatore, di realizzare il suo programma senza modifiche, determinando lui stesso la vita quotidiana e le attività. Le riunioni per i giorni a venire e le osservazioni sulla giornata trascorsa.</p>	<p>9. I Monitori prendono tutte le decisioni del funzionamento pedagogico in rapporto ai ragazzi e domandano a questi ultimi di seguire il programma elaborato da loro (e-o dal direttore) sia all'inizio che alla fine della colonia.</p>	<p>13. I Bambini sono ripartiti (in gruppi fissi secondo l'età) dal direttore e-o dai monitori all'inizio del turno; ogni cambiamento richiede una domanda d'autorizzazione ai responsabili. Ogni gruppo funziona per la gran parte del tempo in modo autonomo. Nessuna decisione è data ai bambini.</p>
<p>2. L'Organizzatore redige un quadro pedagogico globale; assume il direttore dopo discussione e accordo esplicito del quadro globale; lascia il compito di formare i monitori e di realizzare concretamente il progetto, dandogli la possibilità di portare a termine il suo lavoro senza riferirsi continuamente a lui.</p>	<p>6. Il Direttore fa suo il quadro pedagogico globale redatto dall'Organizzazione, oppure ha la facoltà di redigere un quadro globale che sottometterà al giudizio dell'Organizzatore. Assume i monitori dopo discussione e accordo esplicito del quadro pedagogico, ma nella realizzazione concreta i monitori sono associati (potere di proposta) alla determinazione delle attività giornaliere, il tutto avallato dal Direttore. Le riunioni permettono a tutti d'organizzare la giornata seguente e al Direttore di fare delle osservazioni sulla giornata passata.</p>	<p>10. I Monitori stabiliscono un quadro pedagogico generale e domandano ai bambini d'esprimere i loro desideri e i loro interessi; essi organizzano allora, in funzione dei bisogni espressi o nascosti, delle attività, chiedendo agli interessati di svolgere quanto è stato deciso per loro scegliendo fra le varie attività proposte.</p>	<p>14. I Bambini sono ripartiti in grandi gruppi in funzione della loro età i quali si suddividono ancora in piccoli gruppi. Ogni grande gruppo funziona autonomamente e i monitori decidono le attività lasciando spesso la possibilità di scelta o di rotazione ai bambini.</p>
<p>3. L'Organizzatore mette a disposizione i mezzi finanziari e assicura le iscrizioni dei bambini; non pone che questi dati quando assume il direttore e lascia a quest'ultimo la competenza di reclutare i monitori e soprattutto di definire la pedagogia in cambio di un 'droit de renard' sullo sviluppo della colonia.</p>	<p>7. Il Direttore assume i monitori e annuncia le sue concezioni pedagogiche, precisando che le opzioni del centro saranno determinate all'inizio dall'insieme dei responsabili pedagogici (direttore+monitori); il Direttore si pone come garante delle scelte pedagogiche operate e degli obblighi istituzionali (sicurezza ecc.). Le riunioni</p>	<p>11. I Monitori precisano le regole generali del funzionamento della colonia e si definiscono come garanti delle regole e degli obblighi istituzionali. Tuttavia le attività e la vita quotidiana sono decise equamente fra i bambini e i monitori, questi ultimi devono mantenere le strutture di decisione, proporre le attività e ricordare le opzioni prese.</p> <p>12. I Monitori sono dei partecipanti allo stesso titolo degli altri, stabiliscono degli obblighi istituzionali e domandano ai bambini di decidere il quadro pedagogico globale, le attività e la vita quotidiana. Funzionano</p>	<p>15. I Bambini sono ripartiti o si ripartiscono in gruppi secondo la loro età per tutto ciò che concerne la vita quotidiana. Per ciò che riguarda le attività si costituiscono dei grandi gruppi comprendenti vari gruppi della stessa età, lasciando sistematicamente ai bambini la possibilità di scelta fra i vari ateliers a partire dalle proposte fatte da loro e dagli animatori; i Bambini non sono obbligati a partecipare alle attività dettate dalla</p>

<p>bambini. Alla fine del soggiorno si accontenta di un rapporto finanziario.</p>	<p>permettono di mettere in opera le scelte pedagogiche e di riflettere sul modo d'applicazione.</p> <p>8. Il Direttore assume gli animatori precisando che tutto è possibile al centro di vacanza e che non desidera in alcun modo avere un posto a parte; di conseguenza dà l'insieme delle informazioni che possiede e si rimette al gruppo di monitori per determinare le scelte pedagogiche, i ruoli di ciascuno e i modi di funzionare. Tutto può costantemente essere rimesso in causa dall'équipe pedagogica in funzione delle regole che si sarà data.</p>	<p>come meglio loro aggrada e realizzano prima di tutto i loro propri desideri senza voler prendere <<en charge>> i bambini; tutte le decisioni possono essere rimesse in causa dai bambini e-o dai monitori in funzione delle regole elaborate.</p>	<p>maggioranza.</p> <p>16. I Bambini sono ripartiti in gruppi d'età e talvolta riuniti in grandi gruppi. I Bambini possono liberamente riunirsi durante la giornata in gruppi di interesse per questa o quella attività. Hanno così la possibilità di modificare realmente le strutture della colonia e il loro quadro di vita. Le scelte del momento non sono mai definitive. La circolazione fra i ragazzi di tutte le età può sempre farsi e rifarsi in funzione delle decisioni prese dall'assemblea o da una minoranza.</p>
---	---	--	--

Tabella di: Jean Haussaye, Un avenir pour les colonies de vacances, Ed. Ouvrières, Paris, 1977, pp. 136-137.

B. Storia di alcune esperienze

Nelle pagine che seguono, è proposto il resoconto di alcune esperienze collettive svoltesi negli ultimi 20 anni, le quali richiamano in un modo o nell'altro alle idee di cooperazione considerate nelle parti finali del testo:

- *la prima;* *si tratta di un soggiorno di vacanza con un numero elevato di partecipanti il quale, partendo da obiettivi analoghi a quelli contemplati nella descrizione della colonia moderna, e pur prendendo in considerazione le diverse fasi di partecipazione (scelta e decisione), organizza e struttura la vita e la strategia pedagogica del centro in modo sostanzialmente diverso da quanto tracciato precedentemente in relazione all'organizzazione della colonia di vacanza moderna;*
- *la seconda;* *rappresenta certamente l'esperienza che ha maggiormente sconcertato e fatto discutere l'opinione pubblica, non solo nel Cantone in cui si è svolta e nella Confederazione, ma anche all'estero. Questa colonia è ancor oggi d'estrema attualità e oggetto di particolare attenzione;*
- *la terza;* *rappresenta un modo originale di cooperazione, in quanto che durante l'anno scolastico essa chiama tutti i partecipanti alla colonia ad elaborare il progetto e ad organizzarne ogni particolare;*
- *la quarta;* *è la descrizione di una colonia integrata organizzata in Ticino da un ente specializzato. L'organizzazione delle colonie integrate ha notevolmente contribuito al dibattito pedagogico, per merito delle strutture d'autogestione e per la necessità di sviluppare un concetto valido di <<integrazione>>. Ancora oggi le colonie integrate rappresentano uno dei campi <<sperimentali>> di grande interesse.*

Le camp école des Trois Saumons

Il campo di vacanza su cui ci si sofferma venne organizzato nel 1973 in una zona ricca di foreste del Quebec, ai bordi di un lago¹³⁹. In ordine sparso furono costruite una moltitudine di <<huttes>> (capanne di legno) che comprendevano due camere di 10 letti e una di quattro letti ciascuna. Alcune capanne simili erano riservate per alloggiare il personale di servizio e per gli <<instructeurs>>. Ogni capanna accoglieva un gruppo. I gruppi di bambini che componevano la colonia erano 30, di età omogenea. Essi erano autonomi e composti da 10 bambini ciascuno e da 2 <<conseillers>> che avevano il compito di aiutare i ragazzi nella pianificazione delle attività. I bambini ospitati nel campo erano quindi 300 dai 7 ai 16 anni. Ai <<conseillers>> si aggiungevano 20 istruttori di diverse discipline; 7 animatori (con il compito di coordinare il lavoro di 60 conseillers) e due co-direttori. Inoltre, a completare il quadro, c'erano 50 stagiaires che durante lo svolgimento del campo, frequentavano uno stage monitori molto completo della durata di 3 settimane. Il campo venne anticipato da una pre-colonia della durata di 8 giorni rivolto all'insieme dell'équipe educativa composta, lo rammentiamo, da 89 persone.

Obiettivi del pre-campo:

- *comprensione della filosofia del campo (inclusa la comprensione del significato della decentralizzazione);*
- *familiarizzazione con il campo (luoghi, equipaggiamento, vita quotidiana, programma,...)*
- *approccio alle tecniche d'animazione;*
- *approccio alle diverse attività del campo;*
- *inizio del lavoro in coppia (i <<conseillers>>);*
- *integrazione del monitore nella vita sociale del personale.*

Obiettivi del campo:

- *iniziazione alla vita <<en plein air>>: scoperta; apprezzamento e rispetto della natura, utilizzazione razionale delle ricchezze naturali;*
- *sviluppo del senso di responsabilità davanti alle esigenze fondamentali della vita quotidiana;*
- *contribuire allo sviluppo d'una personalità integrale e autonoma;*
- *sviluppo delle modalità e delle attitudini d'occupazione del tempo libero;*
- *esercizio alla vita di gruppo in un quadro democratico;*
- *integrazione dei valori spirituali alla vita quotidiana.*

La formulazione di questi obiettivi non garantiva ancora la loro realizzazione. L'educazione, si sottolineava, si fa soprattutto attraverso dettagli della vita

¹³⁹. VEN – no. 286 – dal racconto di R. Busson e B. Dimet della loro esperienza trascorsa nel campo, 1974, p. 36.

quotidiana, più che per le grandi idee dell'educatore. Per questo motivo, durante il pre-campo, <<conseillers>> e <<instructeurs>>, tracciarono, approfondirono e fissarono dei <<sous-objectifs>> e dei mezzi per renderli utili in seno ad ogni piccolo gruppo.

I ragazzi erano accompagnati al campo dai genitori. Dopo qualche giorno venne pianificato il programma per la settimana successiva. Ragazzi e monitori facevano le loro proposte. Ogni proposta veniva votata dai ragazzi e dai monitori (il loro voto equivaleva a quello dei ragazzi). I ragazzi sceglievano i mezzi di trasporto (furgoncino, canoa, scialuppa, a piedi) e i luoghi delle attività. I pasti erano elaborati in comune a partire da una trama prestabilita e funzionale all'equilibrio alimentare. I ragazzi stessi si ripartivano i compiti: taglio della legna, accendere il fuoco, turni di cucina, ecc. Quando i gruppi non decidevano nulla di particolare i ragazzi intraprendevano attività individuali. Il campo prevedeva inoltre degli <<instructeurs>> che erano appunto preposti ad accogliere i ragazzi nei vari centri di interesse: tiro con l'arco, carabina, canoa, nuoto, sculture in legno, ceramica, pittura, studio d'ambiente, ecc. I ragazzi potevano non aderire alle attività e passeggiare liberamente all'interno del campo, incontrarsi con altri compagni, oppure riposarsi... Essi pianificavano inoltre le loro serate: cinema, teatri, concerti, <<cook-out>> (cena al fuoco nel bosco), ecc. La vita del campo iniziava con la sveglia individualizzata e terminava con il riposo serale differenziato per gruppi.

Evolène

La colonia di Evolène rappresenta certamente una delle pagine più controverse che la storia della colonia conosca. A proposito di questa esperienza qualcuno ha scritto che , in quell'estate del 1973, non si sa bene chi, fra Rousseau e Bion, si sia rivoltato maggiormente nella tomba. Vediamo di scoprirne il perché tracciando gli aspetti fondamentali di questa esperienza¹⁴⁰.

La colonia si svolse nell'estate 1973 a Lannaz-Evolène, villaggio situato in una vallata del Vallese, organizzata dal Centro Protestant de Vacances (CPV) in uno chalet messo a disposizione da un pastore protestante. Durata del soggiorno: 6 settimane; ospiti 23 fanciulli d'età compresa fra i 5 e i 10 anni (3 di 5 anni – 3 di 6 anni – 4 di 7 anni – 4 di 8 anni – 4 di 9 anni – 5 di 10 anni). In colonia i bambini formavano un unico gruppo di 9 bambine e 14 fanciulli.

L'équipe educativa era composta da 8 adulti: il responsabile (professore universitario in psicologia sociale in Canada) e 7 collaboratori (1 ergoterapista – 2 psicologi – 1 docente di scuole speciali – 1 educatrice – 1 animatrice – 1 grafico).

¹⁴⁰. Sull'esperienza di Evolène è stato scritto un libro: C. Albouy – H. Cantin – G. Coquet – I. Cornali – C. Eude – P. Gagnebin – M. Gaimard – G. Mocquet, *Lannaz-Evolène 1973, des enfants libres, un scandale en Suisse*, Lausanne, 1974, p. 208.

Principi e riferimenti

L'ottica dei promotori si situava attorno ai movimenti di idee contemporanee che si rifanno alla corrente della psicologia umanistica (humanistic psychology) formatasi in California qualche anno prima per merito di C. Rogers, A. Maslow, Rollo May, ecc.; all'anti psichiatria (Laing, Cooper...); all'esistenzialismo (Sartre, Buber,...); alla corrente teologica della <<morte di Dio>> (Dietrich Bonhöffer, Paul Tillich); alla saggezza spirituale (Krishnamuri).

Obiettivi

Per l'équipe si trattava d'adottare un'attitudine non-direttiva. Al posto di considerare il bambino come oggetto – sottolineano i promotori – egli viene preso in quanto essere umano e la non-direttività rappresenta per l'appunto una <<riconsiderazione incondizionata dell'altro e delle sue potenzialità di sviluppo>>. Per gli operatori si trattava di vivere un'esperienza allo stesso titolo dei ragazzi, per cui l'obiettivo principale del soggiorno consisteva nel lasciare evolvere liberamente i bambini senza imporre loro né **norme**, né **concezioni**, né **valori**: la <<vacanza del potere>>. Si trattava di lasciare liberi i ragazzi affinché sviluppassero una <<prise en charge progressive des enfants par eux-mêmes en tant que groupe et en tant qu'individu>>¹⁴¹. L'équipe avrebbe seguito il bambino nei suoi minimi percorsi e nei progressi verso uno sviluppo integrale di tutta la sua persona. Seguire, tuttavia, non significa influenzare o dirigere, ma semplicemente essere presenti e disponibili. Il desiderio degli operatori era di far vivere dei rapporti nuovi fra bambino e bambino e fra bambini ed adulti; più autentici, decondizionati, avulsi da norme e disposizioni. Favorire lo sviluppo d'autentiche relazioni fra i fanciulli lasciandoli esplorare queste relazioni piuttosto – affermano – che risolvere artificialmente al posto loro tutte le loro difficoltà relazionali. I genitori dei bambini iscritti vennero contattati prima del turno, si tenne una riunione dove vennero informati del progetto pedagogico che avrebbe sostenuto l'esperienza. Non tutti i genitori presero parte all'incontro. Tenuto conto dei principi e degli obiettivi che muovevano l'esperienza, il successo del tentativo d'un decondizionamento dei bambini esigeva un decondizionamento individuale di ogni operatore impegnato nel turno, per cui venne organizzato un pre-colonia di una settimana.

¹⁴¹. Lannaz-Evolène, op. cit., p. 22.

Sviluppo

Ogni sera, talvolta anche al mattino, l'équipe si riuniva per raccogliere i dati di ciascuno ed analizzare la situazione complessiva. Analogamente, ogni giorno, si riunivano obbligatoriamente tutti i ragazzi alle 17:30 in una riunione plenaria – con gli adulti – della durata di ca. 40 minuti. La riunione aveva quale scopo di dibattere i progetti e i problemi che concernevano tutti gli ospiti; favorire un migliore ascolto dell'altro e offrire l'occasione ai fanciulli e agli adulti per una presa di coscienza dei loro problemi. Inizialmente, per limitare l'insicurezza e l'ansia che una situazione totalmente non-strutturata avrebbe potuto provocare nei ragazzi, gli adulti si sarebbero occupati delle questioni materiali (fare i pasti, mettere in tavola, lavare,...). In realtà i pasti furono di competenza dei monitori fino al termine del soggiorno, anche se i ragazzi finirono per gestirsi questi momenti, organizzandosi dei pasti consumati in orari di loro gradimento e in luoghi di loro approvazione (camere). Gli operatori erano pure garanti della sicurezza, e regolamentarono perciò i luoghi esterni alla colonia, ed all'inizio avrebbero fatto alcune proposte di attività.

Le relazioni fra i ragazzi furono inizialmente caratterizzate da un egocentrismo assai marcato, da una segregazione dei sessi e dell'età e da una aggressività nei confronti degli adulti. Dopo due terzi del turno questi fenomeni – commenta l'équipe – erano quasi scomparsi:

<<La ségrégation entre garçons et filles a disparu. De même, la curiosité sexuelle des garçons et la pudeur des filles se modifient : les filles se balladent nues autour du chalet, poursuivies par des garçons. Tous les grands (les plus âgés des deux sexes) s'approprient la grande chambre et en font vraiment leur habitat. Ils jouent, mangent et dorment là, dans de hamacs qu'ils ont fabriqués avec des couvertures>>¹⁴².

I più grandi, rileva il rapporto, hanno gradatamente dimostrato di saper fare dei progetti e d'organizzarsi: pasti, gite, feste,... e di sapersi aiutare fra di loro; i grandi con i piccoli, sviluppando progressivamente una coscienza di gruppo. Quanto alle relazioni ragazzi-adulti, sembra che i due <<gruppi>> siano rimasti distinti lungo tutto il soggiorno. Quello degli adulti, che si era costituito all'inizio, e quello dei ragazzi, che si era costituito durante le tre settimane di colonia.

I fanciulli:

<<s'opposent au groupe d'adultes dont ils se moquent le plus souvent carrément. Comme pour affirmer leur groupe, ils se créent divers codes dont ils sont les propriétaires exclusif : secrets et cachotteries inaccessibles aux adultes, mots de passe>>¹⁴³.

¹⁴². Lannaz-Evolène, op. cit., p. 62.

¹⁴³. Lannaz-Evolène, op. cit., p. 64.

Dal momento in cui il gruppo –bambini era diventato indipendente nelle attività, alcuni adulti non sapevano più cosa fare poiché nessun fanciullo aveva bisogno di loro. Il solo legame che ricuciva la comunità coincideva con la riunione plenaria quotidiana che permise di favorire l’ascolto e l’accettazione progressiva di tutti i bambini (non senza essere passati attraverso un periodo in cui l’assemblea costituiva per alcuni l’occasione per chiedere sanzioni nei confronti di altri...), la circolazione delle informazioni, la chiarificazione delle relazioni... Quanto alle attività i ragazzi giocavano un ruolo principale nell’organizzazione e nella loro determinazione; escursioni in varie zone, compreso l’alpeggio, pittura delle vetture, teatri, trascorrere la notte in un granaio, pittura, ecc. e il viveri in nudità: <<Lors d’une séance plénière de la fin du séjour (mutilato a metàturno), la moitié des enfants se présentent nus, enveloppés d’une couverture qu’ils ne tardent pas à laisser tomber (...). Ceux qui ne sont pas déshabillés (6 sur 12), ne sont pas inquiétés. (...) Le soir même, après la plénière, un groupe d’enfants nus fait le tour du hameau. De retour au chalet, il se peignent mutuellement le corps. (...) Les barrières entre garçons et filles tombent, tout est franchement dévoilé. Maintenant ils dansent tous endemble>>¹⁴⁴.

Dopo 3 settimane – a metà turno – e dopo la visita dei genitori, i ragazzi <<rimasti>> al campo furono 13. Il gruppo venne così frantumato violentemente, l’incantesimo pure. Nello stesso momento, la popolazione, l’opinione pubblica in generale, uomini politici, religiosi e la stampa (ancor più decisa), si scatenarono contro questa esperienza (denunciando <<l’oscenità del nudismo>>, una presunta sporcizia e mancanza di cibo...) con una violenza insospettata nei confronti di una struttura che solitamente non fa mai notizia sui quotidiani. Pur abbracciando fino in fondo il progetto pedagogico dell’équipe educativa, il CPV, sotto pressioni esterne (il parroco si era rifiutato di prolungare il contratto d’affitto dello chalet), si vide costretto a chiudere quella che rimane una delle più discusse esperienze di colonia. Il lunedì mattina, annotano gli autori del libro, <<les cloches de la petite chapelle voisine se mettent à sonner à toute volée... Les hérétiques s’en vont>>

Campo vacanza – Gruppo docenti luganesi

L’esperienza svolta da alcuni docenti luganesi – alcuni dei quali tuttora attivi – rappresenta un tentativo interessante sia sotto il profilo pedagogico, sia sotto quello sociale. Le esperienze che riportiamo si sono svolte a Morgins nell’estate 1981 e nel 1982. La vacanza era indirizzata ad una trentina di giovani dai 14 ai 16 anni. L’obiettivo del campo di vacanza era d’offrire ai giovani un’esperienza di vita in cui avrebbero dovuto diventare protagonisti, assieme agli adulti, degli aspetti che concernevano la totalità del campo: le attività – l’organizzazione – la preparazione – il finanziamento – le regole istituzionali.

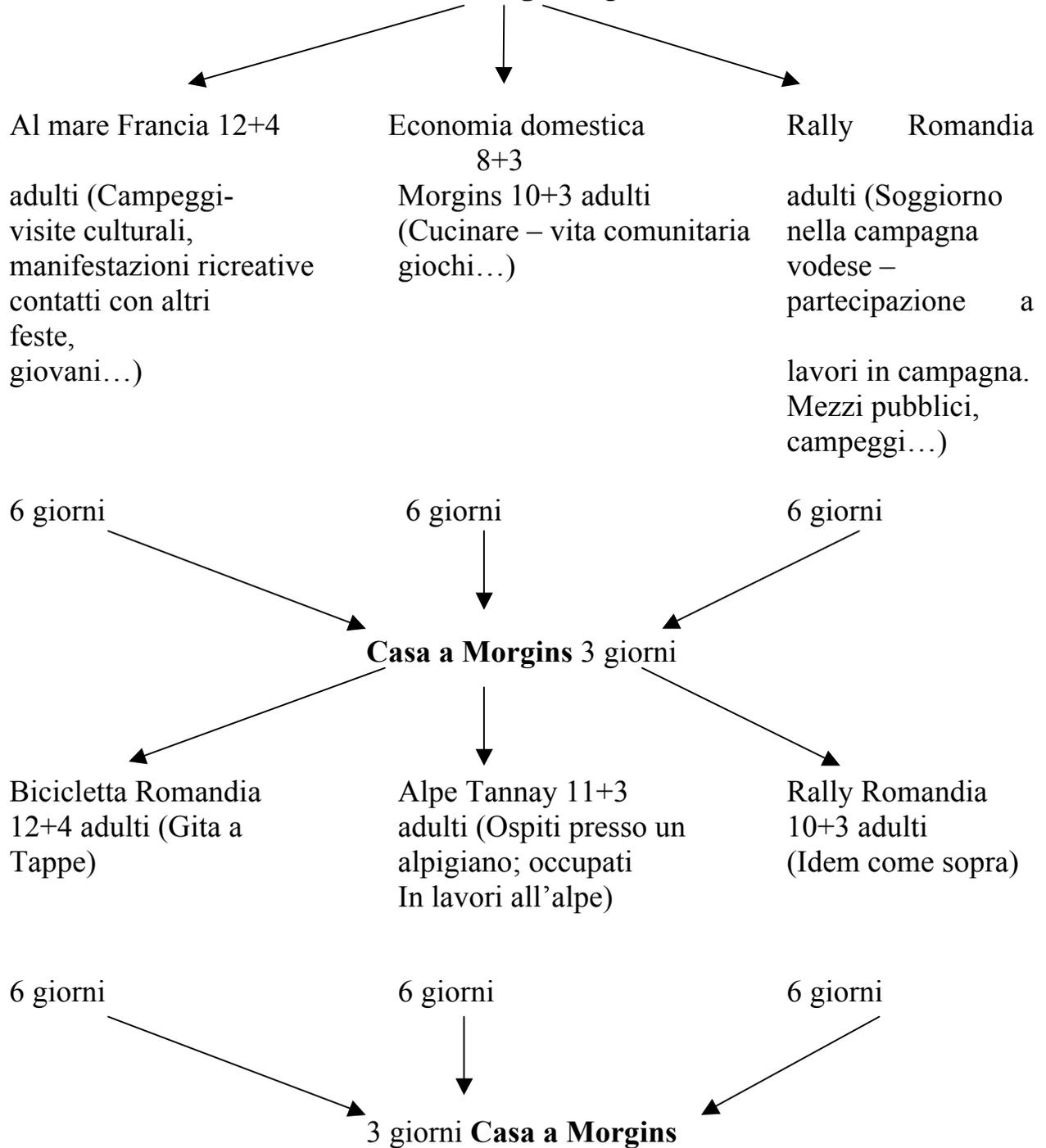
¹⁴⁴. Lannaz-Evolène, op. cit., p. 67.

La durata del campo era di 21 giorni. Il campo di vacanza aveva come base il villaggio di Morgins (VS). Morgins rappresentava più precisamente un punto di partenza e di riferimento, poiché i giovani potevano progettare itinerari differenti che li avrebbero portati anche assai lontani dalla sede base. In sostanza, giovani ed adulti si ritrovarono settimanalmente durante l'anno per progettare collettivamente la loro vacanza e per organizzarla nei dettagli. I giovani potevano decidere 3 iniziative per settimana e progettaronò gli itinerari seguenti. Durante la prima settimana un gruppo sarebbe andato in Francia; un altro avrebbe effettuato un Rally nella Svizzera romanda (con mezzi pubblici, soggiornando in campeggi...). Un altro gruppo avrebbe soggiornato e lavorato in un alpeggio. Al termine della settimana avrebbero fatto tutti ritorno a Morgins. I gruppi si sarebbero rimescolati e ricostituiti secondo i progetti precedentemente stabiliti durante l'anno e sarebbero ripartiti per altre avventure. I giovani elaborarono dunque, assieme agli adulti, i progetti d'avventura e d'attività, senza limiti di sorta all'infuori di quelli economici. Si procurarono i mezzi finanziari (con riffe, vendite di torte, concerti,...); organizzarono concretamente gli itinerari (contatti con i luoghi, campeggi, ostelli...); decisero le regole istituzionali (camere miste, orari d'andata a letto...). Terminato il periodo di preparazione, il progetto pedagogico venne presentato in un incontro dai giovani e dagli adulti ai genitori per l'approvazione¹⁴⁵.

¹⁴⁵. Sintesi del racconto dei monitori partecipanti al soggiorno di vacanza.

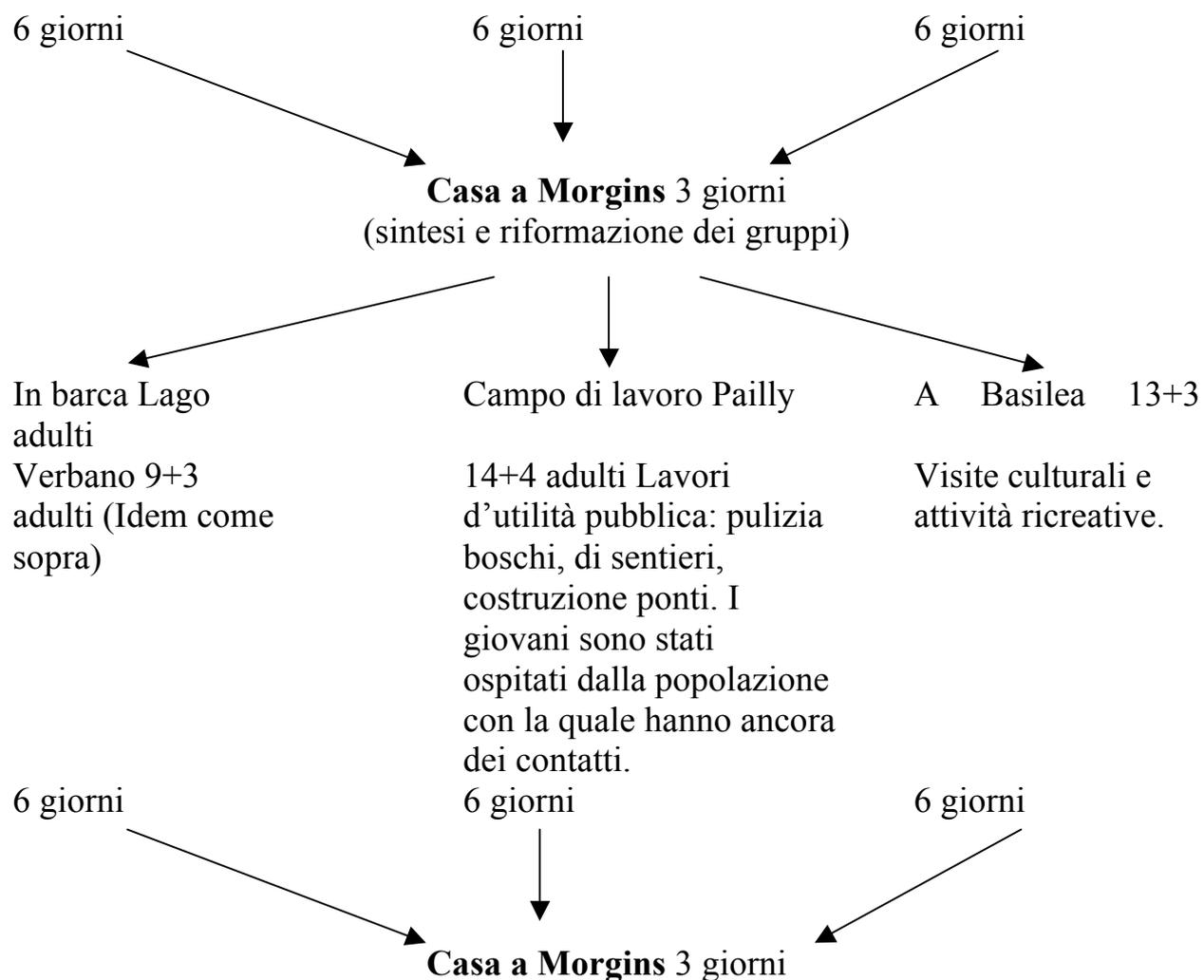
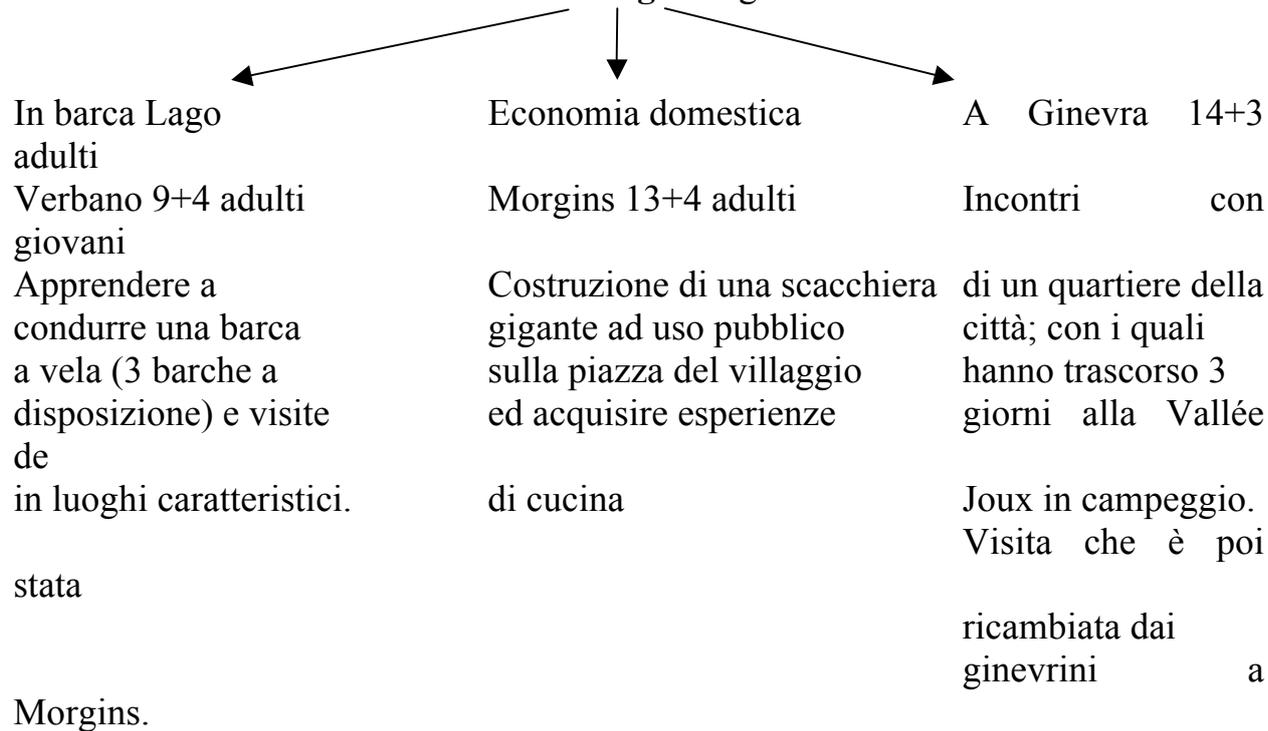
Schema organizzativo 1981

Casa a Morgins 3 giorni



Schema organizzativo 1982

Casa a Morgins 3 giorni



L'esperienza condotta dal Gruppo – docenti, costituisce senza dubbio una formula moderna, originale ed interessante di lavoro con adolescenti per un duplice aspetto: **pedagogico**;

- *per la singolare configurazione e riformulazione del piccolo-gruppo (quale unità che si costituisce secondo l'interesse comune ad una decina di giovani) e del grande-gruppo (come struttura nella quale i giovani formulano i progetti, li scelgono, si associano con coloro che ne condividono il contenuto, lo organizzano, gli danno una forma, ecc.);*
- *per la partecipazione attiva di tutti i membri nella determinazione di ogni aspetto riguardante la vita del progetto, compresa la gestione autonoma del budget a disposizione dei gruppi;*
- *per l'autonomia e la responsabilizzazione che il tutto implica e favorisce;*

sociale;

- *per l'implicazione che il <<progetto vacanza>> ha avuto nell'occupazione del tempo libero. Un progetto che ha occupato in modo intelligente e formativo i giovani, interessati per lungo tempo ad un progetto concreto e stimolante.*

Il risultato: gli adolescenti d'allora sono i monitori di oggi e gli adolescenti d'oggi non possono che rallegrarsene.

Colonia integrata a Predasca

Questa colonia è nata nell'aprile 1988 per iniziativa di un gruppo di monitori che da diversi anni lavora nel campo dell'andicap con l'ATGABBES e con Comunità Familiare.

Il gruppo di monitori si era organizzato come gruppo autogestito ed aveva presentato un progetto pedagogico che venne accettato dall'ATGABBES. Il progetto prevedeva l'integrazione di ragazzi handicappati in età adulta alcuni dei quali con casistiche medio-gravi (normalmente considerati non interagibili) ad un gruppo di adolescenti tra i 14 e i 17 anni. Si trattava dunque di una colonia integrata. Per quanto riguarda gli adolescenti, si voleva portarli ad una responsabilizzazione progressiva, dar loro un libero spazio di espressione, interessarli ai problemi dell'andicap, senza dimenticare i loro bisogni e la loro voglia di divertimento. Il supporto indispensabile di questo progetto era quello della riunione fra i monitori e adolescenti. Le riunioni permettevano di costruire la collaborazione fra i due gruppi, di decidere il programma delle giornate, i cambiamenti della struttura della colonia, la discussione dei vari problemi sorti, ecc. Durante la riunione veniva deciso tutto e tutti avevano lo stesso statuto; l'unica differenza fra i due gruppi era di tipo formale dovuta soprattutto alla diversità di competenze e di lavoro da svolgere (esempio: se al monitor si poteva

richiedere subito una totale responsabilizzazione all'adolescente si doveva dare il tempo e il supporto necessario). Ognuno era libero di gestire la propria persona come meglio credeva con l'unica clausola di essere in grado di svolgere il lavoro con i ragazzo andicappati durante la giornata. Durante la colonia estiva queste riunioni si svolgevano ogni due sere. La colonia 1988 si è svolta a Predasca le prime due settimane di luglio ed ha visto la partecipazione di otto monitori, sei adolescenti e sei ragazzi andicappati (il rapporto sproporzionato era dovuto al fatto che la colonia era stata concepita per una dozzina di adolescenti ma visto il ritardo con cui partì il progetto fu molto difficile trovare adolescenti interessati che non avessero già programmato le loro vacanze). La colonia era divisa in tre gruppetti stabiliti all'inizio del turno ognuno comprendente due adolescenti, due ragazzi andicappati e due monitori. L'appartenenza al gruppetto era decisa dall'adolescente; l'unica cosa che decisa dai monitori era la disposizione dei ragazzi andicappati nei vari gruppi, facendo attenzione di accostare un caso particolarmente difficile (difficoltà di comunicazione) ad un caso più leggero, questo per non sobbarcare eccessivamente l'adolescente al suo primo impatto con l'andicap. L'adolescente si occupava del ragazzo andicappato con la sicurezza di poter sempre ricorrere al monitore del gruppo qualora se ne presentasse il bisogno, il monitore dal canto suo aveva il compito di fornire all'adolescente tutti quegli elementi che servivano a renderlo autonomo.

Inoltre il gruppetto si ritrovava in piccole riunioni che avevano lo scopo di mettere in comune le opinioni, le incertezze, i problemi, le scoperte che si erano fatte durante la giornata, soprattutto nei confronti dei ragazzi andicappati, ma anche verso le altre persone del gruppetto o del grande gruppo, qualora non si avesse il coraggio di esteriorizzarle davanti a tutti. Tutto ciò che riguardava l'organizzazione della casa era deciso dal grande gruppo durante la colonia; si optò per un cartellone sul quale i partecipanti si iscrivevano per la cucina e per una rotazione dei vari gruppetti per ciò che riguardava gli altri servizi. Le varie attività occupavano gran parte della giornata ed erano più che altro ricolte a soddisfare i vari bisogni degli adolescenti, anche se non si scartava mai la partecipazione degli andicappati cercando di adattare qualsiasi attività proposta. Si deve tener conto del fatto che l'andicap di alcuni di loro permetteva poche attività, che normalmente erano animate dai monitori pur non scartando mai la possibilità che lo facesse un adolescente, cosa che però non si è mai verificata, probabilmente perché il fardello di compiti a carico di questi giovani era già sovradimensionato. Il culmine della colonia fu costruito da una giornata (proposta in precolonia dai monitori ma richiesta dagli adolescenti durante la colonia) gestita interamente dal gruppo di adolescenti senza alcun intervento da parte dei monitori, che in quel giorno non sarebbero stati in colonia ma in un luogo raggiungibile in dieci minuti in caso di gravi imprevisti. Il risultato fu più che soddisfacente visto che i giovani riuscirono ad organizzarsi in tutti i campi (dalle attività, alla cucina, alle pulizie, ecc.) e riuscirono anche a gestire una tensione sorta fra di loro dimostrando capacità e maturità. Già nel primo progetto si era stabilito che il lavoro non avrebbe potuto

limitarsi al solo periodo estivo ma che la continuità durante l'anno sarebbe stata l'unico mezzo per ottenere validi risultati. Infatti dopo la colonia estiva si decise di continuare nella seguente maniera:

- *organizzando dei week-ends con handicappati, adolescenti e monitori nei quali ricostruire una mini vita di colonia con lo scopo di irrobustire i rapporti interni a gruppo, di conoscere e farsi conoscere meglio dai ragazzi handicappati, di inserire adolescenti (al primo week-end il loro numero era già salito a quindici), nuovi handicappati e monitori, di dar loro il tempo di capire il funzionamento della colonia e di decidere se essa rientrasse o no nei loro interessi. All'organizzazione dei week-end partecipano tuttora anche degli adolescenti che così possono rendersi conto dei problemi tecnici come la ricerca della casa, dei furgoni, della contabilità, ecc.*
- *organizzando giornate ludiche o teoriche aperte solo ad adolescenti e monitori, aventi lo scopo di divertirsi, di stare assieme ma anche di discutere dell'andicap¹⁴⁶.*

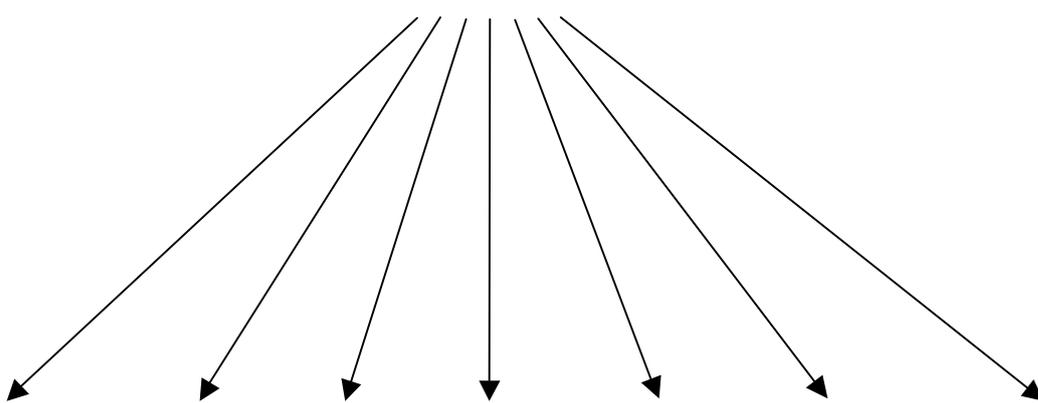
¹⁴⁶. Resoconto di Massimo Bonini, monitore che ha partecipato al soggiorno estivo.

La Colonia – il Centro – il Campo – il Soggiorno di vacanza

Ciascuna di queste iniziative...

...è	un mezzo : per migliorare in modo naturale la salute dei bambini in quanto il centro di vacanza è inserito in un ambiente favorevole; un mezzo per garantire l'attività, la vita e i contatti all'aria aperta; un mezzo per iniziare il fanciullo e il ragazzo ad apprezzare la natura e a sviluppare una sensibilità verso l'ambiente attraverso ricerche, escursioni, indagini, osservazioni, ecc.	una collettività educativa che mira a soddisfare le esigenze dello sviluppo infantile favorendo la liquidazione delle dimensioni socio-affettive e ludico-creative, preparando il bambino alla vita sociale attiva attraverso la partecipazione diretta nel gruppo e nella colonia in un quadro socio-comunitario che postuli forme di vita democratica.	un impiego del tempo libero. I bambini apprendono ad utilizzare e a gestire in modo attivo e intelligente il loro tempo libero grazie ad un tessuto socio-comunitario favorevole e stimolante e per merito di una vasta gamma di attività possibili.	un luogo di vacanza residenziale organizzato e strutturato per permettere al ragazzo l'esercizio del senso di responsabilità e offrirgli una serie di esperienze che soddisfino nel modo più completo tutti i suoi bisogni.
... ha per principio	lo sviluppo e la realizzazione piena ed autonoma della persona		il rispetto della personalità e delle altrui opinioni	
... ha per obiettivo	il contatto con la natura	l'esperienza comunitaria	lo svago	la distensione, il piacere di fare
...propone	un'educazione sociale che, attraverso la vita comunitaria, sviluppi la capacità di stabilire dei rapporti con i propri simili, permetta a tutti di ricercare nella collettività il proprio posto e la propria funzione e faciliti l'inserimento del fanciullo nella società degli adulti.			
...contribuisce	al ricupero psico-fisico del bambino ed a ricostituire energie nuove.	al soddisfacimento dei bisogni – fisici – fisiologici – psichici – intellettuali – affettivi – sociali	Ad allargare il campo dello sviluppo del bambino a livello: – affettivo – ludico-creativo – etico-sociale	
...soddisfa	bisogni fondamentali dell'esperienza personale:			
	l' esplorazione (allargamento del campo cognitivo, ricerca del nuovo, dello sconosciuto, del non-praticato, del non-quotidiano. Sviluppo della mentalità alla complessità, alla relatività, al dubbio...).	la relazione (apprendere a vivere con gli altri, a dibattere, a negoziare, ecc.).		
	l' espressione e la creazione (sviluppo dell'intelligenza operativa e non unicamente rappresentativa. Garantire larghi processi di intervento nel settore delle attività e della vita quotidiana).	il piacere (riscoprire attraverso la gratuità del gesto il piacere di fare).		
	la comunicazione (ampliamento della comunicazione attraverso la creazione di linguaggi imitativi, drammatici, musicali).	la distensione (vivere la vacanza su misura nel ricupero delle facoltà psico-fisiche, lontano dalla rigidità degli orari, delle norme e degli obblighi).		
	Il fare da sé (avviare il bambino all'autonomia, alla personalizzazione, ecc.).	la fiducia nell'altro (bambino-bambino, bambino-monitore, bambino gruppo, vivere con gli altri).		

	<p>la responsabilizzazione(il bambino interviene attivamente sulle cose e sui fenomeni).</p> <p>la socializzazione (in un contesto che postuli ampia mobilità, gioco, azione, dibattito, ecc. nel rispetto del bisogno individuale).</p>	<p>il rispetto della personalità (riconoscere l'altro per quello che è, accettazione dell'esperienza e della personalità altrui).</p> <p>la cooperazione (partecipazione attiva e codificata nella scelta, nella preparazione, nella programmazione, nella decisione – quando è possibile –).</p>		
...offre	Una vasta e composita gamma di attività e di esperienza a livello:			
	<p>intellettuale</p> <ul style="list-style-type: none"> – indagini e ricerche socio-culturali (testimonianze, statistiche); – attività con materiali informali per costruzioni collettive – incontri assembleari – redazione di giornali – redazioni di gruppo – sceneggiature – composizioni video – fotografia – gioco-dramma – ascolto musica – gruppi musicali – ecc. <p>(conoscenza dello sviluppo intellettuale)</p>	<p>fisico</p> <ul style="list-style-type: none"> – gioco ricreativo: scivolo, altalene, calcetto, giostre, ecc. – gioco distensivo: carambola, dama, carte domino, scacchi, ecc. – gioco espressivo: danza, musica, mimo, teatro, ombre, ecc. – gioco esplorativo: ricerche, cacce, visite, inchieste, registrazioni, ecc. – gioco associativo: new games o giochi di fiducia, giochi di cooperazione, giochi cantati, danze, ecc. – gioco imitativo: macrocostruzioni di villaggi, fortini, capanne, luna-park, ecc. – gioco sportivo: calcio, golf, scalata, rugby, atletica, ecc. <p>(conoscenza dei ritmi, dei bisogni, dello sviluppo psico-fisico)</p>	<p>affettivo</p> <ul style="list-style-type: none"> – individualizzazione del risveglio, del riposo pomeridiano – elasticità d'orari – garantire il ritiro di sé, distacco – spazio vitale – libertà di decidere – cure delle fasi d'addormentamento, dei pasti, ecc. – atteggiamenti rassicuranti e partecipativi – contatti con i genitori – gruppi di vita piccoli – rispetto della personalità – rispetto degli effetti personali – gioco individuale – ecc. <p>(conoscenza dello sviluppo psico-affettivo, dei ritmi e dei bisogni del bambino).</p>	<p>sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> – assemblee, dibattiti, analisi – accesso ai centri decisionali – mobilità nei gruppi e nella colonia – gruppi spontanei – esperienze avventurose (l'imprevedibile, l'ignoto, il misterioso) – costruzioni collettive – esplorazioni collettive – studio d'ambiente – progettare, decidere e cooperare – il gioco di fiducia – le bande – ecc. <p>(conoscenza dello sviluppo sociale)</p>

<p>...veglia</p>	<p style="text-align: center;">affinché l'attività</p>  <p> sia occasione di progresso individuale corrisponda a un bisogno e a un interesse sia opera del bambino sia libera e subordinata al ritmo individuale sia orientata alla riuscita personale porti ad un risultato che non sia oggetto di giudizio Veda il bambino in possesso dei mezzi per realizzarla </p>			
<p>...si considera colonia</p>	<p>una comunità strutturata e organizzata che abbia un minimo di 25 e possibilmente un massimo non superiore ai 150 ragazzi e che abbia una durata residenziale preferenziale di almeno 20 giornate e in ogni caso una durata minima – per poter ancora considerare gli obiettivi trattati – di almeno 14 giorni.</p>			
<p>...si richiede</p>	<p>un progetto pedagogico chiaro a tutti (monitori-bambini e genitori)</p>	<p>responsabili, direttori e coordinatori con i requisiti d'età e di formazione nel settore</p>	<p>personale educativo in numero sufficiente, adeguatamente preparato e formato</p>	<p>dei luoghi con sufficienti spazi interni ed esterni e con un numero sufficiente di servizi ed attrezzature logistiche e didattiche</p>

Capitolo terzo

PROBLEMI APERTI

Nel secondo capitolo sono stati tracciati gli elementi dello sviluppo delle colonie moderne e sono stati evidenziati gli aspetti principali che conferiscono al soggiorno di vacanza un carattere ed una funzione socio-educativa. Ci si può chiedere ora quali sono alcuni dei principali problemi concreti legati al <<fare colonia>>; quali sono gli aspetti che intervengono a vanificare gli intendimenti di partenza; quali sono i tranelli, le antinomie che spesso si producono nel programmare e nel gestire un soggiorno collettivo e quali contraddizioni possono nascere fra obiettivi e strategia pedagogica. Per mezzo di esempi concreti, in questo capitolo proponiamo alcuni aspetti e spunti di riflessione su problemi che enti e équipes educative possono incontrare al momento di preparare, condurre e gestire un centro di vacanza e che spesso intervengono a limitare, vanificare o contraddire gli sforzi tesi a fare del centro di vacanza per bambini un soggiorno di **svago utile oltre che bello**.

In primo luogo è importante sottolineare che i centri di vacanza estivi necessitano, oggi, per soddisfare le premesse pedagogiche, di personale responsabile (direttori, coordinatori) molto preparato, con conoscenze dei metodi d'intervento, con capacità d'organizzazione, d'animazione, di formazione del proprio personale. Sono indispensabili enti e responsabili che si impegnino a creare i presupposti per la formazione di <<progetti>> autentici e qualificanti. Ed è appunto attorno alla nozione di <<**progetto**>> che si sviluppa concretamente l'azione educativa di un centro di vacanza.

Nel campo educativo, il concetto di progetto rappresenta infatti una nozione importante, uno strumento essenziale per l'azione. Ogni istituzione che svolge un'attività educativa ha, o dovrebbe avere, un progetto pedagogico che ne orienti e sostenga l'attività. La colonia di vacanza, in quanto istituzione educativa, non può dunque esentarsi da questo presupposto. Tuttavia, non sempre nel campo dell'organizzazione dei soggiorni estivi, la nozione di progetto pedagogico gode della necessaria attenzione e considerazione.

A. Il progetto pedagogico

La mancanza di un progetto che definisca e unisca l'azione educativa, rappresenta una delle principali cause dei problemi che responsabili e monitori incontrano, strada facendo, durante lo svolgimento di un turno di colonia, di un campo di vacanza, di un corso o di qualsiasi altro soggiorno collettivo per ragazzi. L'assenza di un progetto è spesso origine di malintesi, equivoci, noncuranza, apatia, regressione, disfunzioni e contraddizioni. In generale i problemi – cui spesso enti e responsabili sono confrontati – sorgono proprio da un'impostazione che non ha previsto l'approfondimento dei temi riguardanti gli orientamenti pedagogici comuni dell'azione educativa; in altre parole quando non è stato fatto un **progetto pedagogico elaborato e negoziato collettivamente**.

La preparazione del personale educativo riveste al riguardo un'importanza considerevole. Dall'esistenza o meno di questa preparazione sono condizionati i passi successivi e tutta l'impostazione della colonia. Al riguardo si possono distinguere due modalità:

- a) *In alcuni casi non si procede a formare il personale al turno di colonia. L'équipe educativa viene convocata una sola volta per la trasmissione di alcuni dati prima dell'inizio. Talvolta è proprio nel momento dell'arrivo in colonia che i monitori finiscono per conoscersi. In queste circostanze si richiede al monitore di formare con gli altri un gruppo compatto, unito, nel quale svolgere in comune delle iniziative coordinate, ecc. Ma i monitori non si conoscono ed ignorano tutto circa i locali, l'ambiente e i ragazzi loro affidati. I compiti e i problemi cui si trovano confrontati sono immediati, vanno affrontati subito, e i monitori non sono preparati a farlo. Evidentemente affrontare i turni di colonia o qualsiasi altra iniziativa di vacanza in queste condizioni significa di fatto pregiudicare ogni possibile contenuto educativo ed avventurarsi in un itinerario didattico di difficile previsione.*
- b) *Nella maggioranza dei casi, compatibilmente con le possibilità di completare l'équipe educativa, si procede alla formazione del personale assunto, mediante delle riunioni regolari e, in molti casi, attraverso l'istituzione di un pre-colonia. Coloro che si muovono nella direzione di garantire un minimo di preparazione al lavoro di colonia devono spesso affrontare problemi che esulano dalla loro buona volontà in quanto non sempre si rivela compito facile formare e completare per tempo le équipes educative.*

Evidentemente le difficoltà di reclutamento dell'equipe educativa si ripercuotono pure sulla qualità della formazione e la **condizionano**. Il margine di tempo esiguo sfavorisce evidentemente una preparazione che deve sempre più essere globale e approfondita. Durante la preparazione si è quindi portati (consapevolmente o meno) a dover **scegliere** e si finisce spesso per trascurare e talvolta per confondere fra **progetto** e **programma**. Si tratta invece di **due nozioni ben distinte** e con implicazioni molto differenti. Una preparazione dei turni di colonia centrata soprattutto attorno all'esigenza di tracciare un **programma**, elimina di fatto la preoccupazione primaria di definire il progetto nel quale il programma viene ad affermarsi. Il progetto è quindi sostituito dal programma e dalla trasmissione di alcune **norme di condotta** generale. In queste circostanze, il programma delle attività è gestito più o meno da tutti i monitori (ma non sempre, in quanto talvolta è già tracciato dall'equipe direttiva), mentre le norme di condotta generale sono per contro trasmesse dalle direzioni (quasi sempre); ciò che, riportato alle tabelle di Houssaye riguardanti l'organizzazione delle colonie considerate precedentemente, dà una **composizione istituzionale** piuttosto burocratico-verticista che si avvicina alle formule:

1 – 5 – 9 – 13, oppure:

2 – 5 – 9 – 13-14, oppure ancora:

2 – 6 – 9 – 14.

e che già in sede di preparazione vede allontanarsi un rapporto maggiormente cooperativo e realmente partecipativo.

È quindi essenziale curare l'elemento **determinante** che consiste nel promuovere lo sviluppo di un progetto pedagogico **comune**, in cui ogni operatore abbia la possibilità di confrontarsi e di appropriarsi del progetto. Questa appropriazione di confrontarsi e di appropriarsi del progetto. Questa appropriazione avviene innanzitutto quando **esiste un progetto di base al quale riferirsi**, in quanto il personale alla prima esperienza non è generalmente in grado di elaborarne uno, al contrario ha bisogno di confronto, che può svilupparsi quando il progetto esistente è spiegato ed esplicitato in tutti i suoi contenuti; quando suppone la partecipazione effettiva di ciascuno alla discussione e all'elaborazione di quello nuovo che rappresenterà il risultato dei progetti personali; quindi quando esiste una negoziazione attiva che porti alla definizione del progetto. È dalla mancanza di questo processo che nascono spesso i piccoli e i grandi problemi di un turno di colonia, di un campo di vacanza, di un soggiorno collettivo, ecc.

Che cosa è dunque un progetto pedagogico?

Definire il progetto è il primo passo necessario per un'azione che desideri essere educativa. È, ancor prima, il passo essenziale che porta verso una mentalità

professionale, intesa come; <<fare bene le cose>>, <<fare le cose con responsabilità>>, <<con coerenza>>, <<con chiarezza d'intenti>>. Il progetto: <<C'est une intention de travail traduite en objectifs et en moyens, et s'appuyant sur un certain nombre d'idées pour aboutir à certains résultats>>¹⁴⁷.

Il progetto pedagogico si compone di alcune **idee**, di **principi** ricavati dalle scienze dell'educazione, di **obiettivi** sociali e pedagogici e di sotto-obiettivi minimi e, infine, di una **strategia pedagogica** (metodi e mezzi) consequenziale. In termini pratici potremmo dire che se qualcuno intendesse proporre delle vacanze in cui si vivano delle forti esperienze avventurose, perché pensa che gli uomini d'ufficio – ai quali si rivolge la proposta – spenti dal lavoro e dal ritmo della vita quotidiana, possano trovare interesse a delle esperienze di questo tipo, farà allora delle proposte che porteranno a soddisfare questi presupposti. Alla stessa stregua, se si ritiene che i principi e gli obiettivi delle colonie moderne siano validi per un'esperienza educativa, si farà in modo di creare un impianto educativo che concorra nel modo migliore a soddisfare le premesse considerate.

In generale la colonia e l'ente organizzatore esistevano prima ancora che venisse assunto il responsabile del singolo turno e prima ancora che venissero assunti i monitori. Ci si trova quindi in presenza di più progetti: quello dell'ente, del o dei responsabili (oggi giorno assistiamo spesso a responsabili di singoli turni che sono pure gli organizzatori del soggiorno), dei monitori e successivamente dei ragazzi. Si tratta di progetti che devono potersi esprimere e trovare spazio all'interno di un quadro pedagogico, elaborato collettivamente, che serva da matrice comune e da riferimento per l'azione educativa. <<Le projet ne naît pas commun mais il le devient>>¹⁴⁸; e lo diventa appunto attraverso un processo di negoziazione attiva, in una fase dove i **metodi di intervento** (considerati nel secondo capitolo del lavoro), giocano un ruolo importante e determinante, poiché non tutte le strade, vale a dire non tutti i metodi, conducono alla definizione, all'appropriazione e alla realizzazione collettiva di un progetto pedagogico. Infatti ci si può chiedere:

- se con un metodo autocratico si possa favorire l'appropriazione cosciente attiva di un progetto, se si possa veicolare l'investimento attivo del personale sul progetto e promuovere la responsabilizzazione e l'autonomia;
- se attraverso un atteggiamento direttivo, di trasmissione di norme e di regole di comportamento per l'équipe e per i ragazzi, si permetta lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, la nascita di uno spirito d'iniziativa e la realizzazione di progetti personali;
- se con un atteggiamento di tipo paternalista si favorisca l'assunzione a tutti i livelli di un progetto e di responsabilità;

¹⁴⁷. VEN – no 407 – <<Le directeur et le projet pédagogique du centre de vacances>>, di Jacques Ladsous, 1986, p. 58.

¹⁴⁸. VEN – no. 403 – Diriger, qu'est-ce que c'est? Le projet pédagogique: outil de direction e de formation?>>, di Jacques Roussel, 1986, p. 66.

– se con un atteggiamento manipolatorio e permissivo si favorisca il funzionamento cooperativo autonomo e responsabile.

Lo escludiamo. Attraverso questi metodi di intervento non è possibile favorire la nascita, l'appropriazione e la realizzazione cooperativa di nessun progetto. Quelle citate sopra sono alcune questioni che potrebbero aiutare al momento di discutere i diversi progetti personali, al momento di negoziare questi ultimi con il progetto di base, magari già operante in precedenza, tenuto conto che il progetto è valido solo quando tutti hanno potuto esprimere le proprie aspettative, le proprie suggestioni, i propri metodi, ed allora è bene rendersene conto per tempo. Infatti molti problemi sono causati dal fatto di non aver approfondito, all'inizio, l'**orientamento pedagogico e i metodi di intervento e di funzionamento**. Capita così che nel corso del turno gli interventi personali vengano fatti in modo disorganico, spesso conflittuali e slegati dal contesto generale, cosa che è poi all'origine di conflitti, malintesi, incomprensioni, ecc.

A che serve il progetto?

Il progetto raggiunto collettivamente coinvolge tutti quanti, ognuno diventa attore del progetto ed esso si impone come qualche cosa di comune, come *<<une vertu magique que l'on nomme responsabilisation>>*¹⁴⁹. Il progetto è un punto di riferimento per tutti, e costituisce l'elemento che unisce i singoli in una équipe, il cui lavoro è teso a raggiungere e soddisfare le premesse stabilite.

Il progetto rappresenta pure uno strumento con cui analizzare e valutare l'opera quotidiana e il turno di colonia. Valutazione che sarebbe inefficace, per non dire impossibile, se alla base non esistesse un comune quadro di riferimento. In questo senso, anche le riunioni serali hanno una loro funzione: non quella di annoiarsi durante l'elaborazione – comunque necessaria – del programma del giorno dopo, come qualcuno ogni tanto fa notare, ma quella di fornire l'occasione di una verifica del lavoro svolto. Ed è proprio attraverso gli <<occhi>> del progetto che è possibile esaminare ogni azione, così come a sua volta l'azione può convalidare o meno i punti del progetto e suggerire le necessarie modifiche. In questo modo il progetto, oltre a costituire la base per un'azione corretta di lavoro, rappresenta lo strumento con cui valutare l'azione e situarla permanentemente in rapporto alle premesse. Al riguardo non sembra azzardata l'ipotesi secondo cui sarebbe proprio in virtù di una mancanza di progettualità e di valutazione che, nel corso degli anni, non sempre si sono approfondite e sviluppate in uguale misura le diverse dimensioni che dovrebbero comporre i centri di vacanza, concentrando soprattutto l'attenzione attorno allo sviluppo della dimensione ludico-creativa, spesso separata da quella socio-affettiva.

¹⁴⁹. VEN – no. 403, op. cit., p. 69.

In un articolo apparso su *Vers l'Education Nouvelle*, Jacques Ladsous¹⁵⁰ riprende alcuni aspetti fondamentali del progetto. Esso rappresenta:

- **un contratto materiale** <<*qui fixe les rôles de chacun, ses responsabilités, ses horaires, ses devoirs, ses droits, bref tout ce qui constitue les obligations d'un salarié*>> e che rappresentano gli elementi, – da definire e chiarire – per poter vivere un'esperienza pedagogica comune ;
- **un contratto morale**, che definisce <<*l'esprit du travail, l'orientation des activités, la nature de la relation envisagée avec les usagers, les objectifs recherchés, les interdits à respecter, le rôle de chacun dans cet ensemble d'éléments*>>.

L'unione di questi due fattori costituisce il riferimento di lavoro comune che non deve ovviamente risultare soffocante e alienante, ma al contrario deve permettere l'iniziativa, l'esame continuo del lavoro e rappresentare il quadro di riferimento e di partenza per lo sviluppo e la negoziazione dei progetti di tutti, anche di quelli che i ragazzi dovrebbero aver l'opportunità di proporre. <<Progetto>> infatti non vuol dire appiattimento, uniformità, adattamento, svilimento, al contrario significa spazio per le singole iniziative, per i progetti particolari all'interno di un quadro di riferimento raggiunto e negoziato assieme. Parafrasando Bookchin, il progetto deve poter garantire spazio a tutti affinché la colonia possa rappresentare l'occasione straordinaria per affermare l'<<**unità-nella-differenza**>>¹⁵¹.

Progetto e partecipazione

Per ragioni differenti, sovente si è portati a sottovalutare o a trascurare la nozione di progetto per dirigere e concentrare l'azione unicamente attorno alla nozione di programma: **il programma delle attività**. Il programma delle attività è un aspetto sicuramente importante della preparazione. Se non ci fosse un programma si arrischierebbe facilmente l'improvvisazione per non dire l'apatia, oppure, durante il soggiorno, l'adeguamento alla riproduzione di attività ricavate dal consumo dei programmi televisivi. Per programma si intende l'elaborazione di uno schema minimo di base in quanto il turno non può essere totalmente previsto in tutti i suoi momenti e deve lasciare spazio ai ragazzi e alle loro proposte.

Tuttavia, quando esiste un lavoro di preparazione **unicamente** centrato attorno alla <<nozione di programma>>, il **quadro istituzionale** (le regole, i metodi, le relazioni interne,...) è spesso inevitabilmente già definito a priori dall'ente o dal responsabile e finisce per imporsi come struttura portante dell'impianto educativo globale della colonia. Questo <<quadro>> di riferimento non è oggetto di discussione o di esame da parte di coloro che ne saranno investiti così come non è

¹⁵⁰. *VEN* – no. 407, op. cit., p. 60.

¹⁵¹. Murray Bookchin, *L'ecologia della libertà*, Elèuthera, Milano, 1988, p. 19.

dibattuto l'orientamento pedagogico generale. Il <<progetto>> (se così può essere chiamato) è diretto dall'alto verso il basso e trasmesso al personale educativo non come oggetto di studio, di negoziazione e di appropriazione, ma come strumento normativo al quale è necessario adeguarsi.

In queste circostanze, vale a dire quando non esiste un'elaborazione comune dell'orientamento pedagogico del centro di vacanza, si tende a recuperare la nozione di partecipazione attraverso l'elaborazione comune del programma delle attività. In tal senso l'organizzazione della colonia è paragonabile alla costruzione di una casa, dove l'architetto (il responsabile della colonia) assume il compito di progettare la struttura, coinvolgendo coloro che vi abiteranno (il personale educativo) unicamente per l'ubicazione e la definizione delle camere (il programma delle attività). Il personale educativo ha quindi l'illusione di <<partecipare>>, di essere implicato, ma si ritrova in realtà ad agire in un quadro di relazioni, regole e disposizioni già prestabilite. Questo tipo di impostazione finisce quindi per occultare il vero significato della partecipazione e offre al giovane una **visione frammentaria** del ruolo e della funzione educativa del soggiorno, in cui ogni obiettivo educativo mirante all'autonomia, alla crescita e alla responsabilizzazione, rischia di vedersi neutralizzato da un quadro istituzionale che diventa inevitabilmente burocratico e che crea delle disfunzioni nello svolgimento dei turni stessi, come vedremo in seguito. Questo tipo di <<progetto>> diventa allora semplicemente **norma, regolamento**. Il personale educativo che si ritrova di fronte a un quadro istituzionale già completamente predisposto (casa), è portato ad investire le proprie energie attorno alla sola dimensione ricreativa (camere = attività) in quanto l'altra dimensione, quella socio-affettiva (vale a dire sempre nel nostro esempio il resto della casa) non è oggetto di nessuna riflessione ed esame. Di conseguenza il personale, in linea generale, si **ritrova poi nell'impossibilità** di svolgere una valutazione globale dell'esperienza di colonia, non potendo cogliere tutti gli aspetti di questa realtà (non ha la consapevolezza di tutti gli altri elementi al di fuori delle <<camere>>); oltre che viverla e a **riprodurla solo parzialmente** (sarà bravo a costruire <<camere>> ma in difficoltà a collocarle in modo adeguato nella <<casa>>) frammentando in tal modo l'esperienza sociale del centro di vacanza. L'esperienza del giovane viene ad essere così divisa in tanti frammenti, tra loro isolati, che non possono dar vita ad una conoscenza unitaria.

Ciò significa che l'esperienza vissuta dal giovane in colonia assume un significato relativo che si esaurisce all'interno dell'esperienza medesima senza alcun collegamento con l'impianto generale, producendo in ultima analisi un fenomeno controverso di **paralisi progettuale**.

Mettere in discussione un progetto pedagogico non è sempre facile. Più rassicurante trasmetterlo semplicemente come dato acquisito da tempo. Ma non con questo metodo che si concorre a promuovere la crescita, lo sviluppo e la sperimentazione di iniziative educative, ed è proprio dovuto alla mancanza di progetti da una parte, all'esistenza di rigide norme pedagogiche dall'altra, che alcune colonie, soggiorni, campi di vacanza e corsi estivi presentano schemi ormai totalmente fermi e obsoleti.

B. La colonia attraverso l'esperienza ludico-creativa e socio-affettiva

L'equivoco

A titolo di breve introduzione si deve innanzitutto considerare che, parlando di vacanze estive, ci si ritrova a discutere di tempo extracurricolare, vale a dire del tempo liberato dal lavoro, dallo studio e dagli obblighi, che storicamente è una peculiarità irrinunciabile dei soggiorni estivi. Se così fosse dovremmo trovarci di fronte a iniziative d'animazione e d'educazione che postulino il più ampio margine possibile di libertà, di autonomia e di autodeterminazione, specificità che sono anch'esse proprie del tempo extracurricolare e non del tempo curricolare. Ragione per cui una delle preoccupazioni dei centri estivi dovrebbe essere appunto la mediazione concertata e negoziata fra il **richiesto** e il **possibile**. Tutto ciò perché, come sottolinea Igor Salomone¹⁵² si è in <<vacanza>>, il che etimologicamente significa <<**mancanza di**>>, di tutto ciò che ritroviamo durante l'anno: lo studio, il profitto, l'obbligo, le norme imposte, la dipendenza ecc. Certo, qualsiasi comunità presenta delle norme e delle regole – è stato d'altra parte sostenuto poco fa in merito al progetto pedagogico – ma non sempre si considera che questi elementi **possono nascere e definirsi dal concorso di tutti i presenti** e non essere predisposti in modo categorico, non-discutibile come in genere si è abituati a trovare nei tempi curricolare.

Oggigiorno si desidera trascorrer l'estate con un alto indice di contenuti, vivere proposte ed emozioni nuove, frequentare corsi, campi e centri i più diversi e originali possibili. Inoltre, sempre più si assiste alla nascita di differenti possibilità d'accesso all'avventura, allo sport, all'esplorazione, alla scoperta, ecc. **L'offerta, la <<proposta>>**, rappresenta non di rado l'elemento principale su cui far leva per attirare l'attenzione, ed in generale i nuovi centri di vacanza investono le loro energie proprio nell'organizzazione di programmi che permettono il maggiore e migliore consumo di prodotti, sempre adeguatamente aggiornati, anche se non sempre sono generalizzate le offerte intese a ricuperare le istanze maggiormente declassate come la comunicazione (le danze popolari, il canto, il teatro, i burattini, i dibattiti, la redazione di giornali, ecc.), l'esplorazione (studio d'ambiente, ricerche, indagini, discussioni e dibattiti ecc.) ecc.

¹⁵². Igor Salomone, <<L'animazione estiva, punti di crisi>>, in: *Animazione sociale*, speciale >>L'animazione estiva>>, Torino, 1988, pp. 53-57.

Si incontrano tuttavia colonie, campi, soggiorni e corsi che si propongono giustamente di soddisfare gli utenti attraverso una ricca gamma di iniziative ma, talvolta, orientate unicamente al consumo di <<prodotti di animazione>> sempre più stimolanti, è vero, ma che trascurano sovente lo sviluppo delle dimensioni affettive ed etico sociali che concorrono a completare l'opera educativa di qualsiasi centro di vacanza. È qui che nasce **l'equivoco educativo e l'equivoco istituzionale**. Così facendo si arrischia di procedere ad un investimento nel campo dell'**animazione** più che in quello dell'**educazione**, esaltando le proposte d'attività e lasciando fermo a **schemi di condotta tradizionale il quadro** nel quale si giocano i rapporti educativi. Il centro di vacanza al posto d'essere educativo finisce così per essere semplicemente un terreno di **compensazione** dove attraverso esperienze cariche d'avventura, si compensano l'alienazione, le frustrazioni, lo stato di dipendenza socio-economica in cui i giovani si trovano nella loro condizione quotidiana. Questo fenomeno rischia di condizionare soprattutto i campi di vacanza per adolescenti, centrati, come visto, su una o due attività orientate spesso a soddisfare motivazioni cariche di avventura (canoa, speleologia, equitazione, itinerari, bivacchi ecc.) o d'imitazione avventurosa (riesumere le vicende ed i vissuti dei pellerossa, dei pirati, dei corsari ecc.). L'avventura, **quando è l'unico scopo** del soggiorno di vacanza, diventa dunque¹⁵³ l'occasione per fuggire dai propri insuccessi e dalle frustrazioni, la possibilità di affermare la propria forza e di superare delle angosce altrove irrisolte. Il campo di vacanza, laddove presuppone solo il **consumo de prodotto <<avventura>>**, scelto o meno dal giovane, finisce in sostanza per convalidare lo statuto della sua condizione quotidiana, legittimandoglielo proprio nel creargli questi spazi di fuga. Egli si ritroverà a vivere le cose scelte, ma si riscoprirà pure di fronte a dei prodotti già pre-confezionati su misura da altri, ch'egli dovrà semplicemente consumare e che agiranno da azione compensatoria (della condizione quotidiana) e legittimatoria (del suo statuto di condizione quotidiana riprodotto nel centro di vacanza). L'organizzazione di corsi o campi di vacanza di questa natura per adolescenti è in tal senso un'interpretazione piuttosto ridotta dell'adozione del centro d'interesse che nel contesto della colonia rientra per contro in un preciso <<luogo di vita>>, la cui organizzazione considera le dimensioni dello sviluppo già citate. Alcuni campi e corsi estivi recuperano il centro di interesse essenzialmente come <<centro di attività>> (dimensione fisica, intellettuale, estetica), in cui la separazione fra tempi informali e tempi formali è la perfetta riproduzione della quotidianità curricolare ed extracurricolare. Se il quadro dei campi di vacanza si riducesse a questo, dovremmo concludere che cent'anni di storia sarebbero serviti a poco. Fortunatamente non tutti i campi di vacanza estivi (che tenderanno verosimilmente ad affermarsi sempre più, ad estendersi e a potenziarsi poiché rappresentano una soluzione estremamente elastica, che sa

¹⁵³. Jean Houssage nel suo libro (Un avenir pour les colonies de vacances, cit.) afferma che: <<L'aventure correspond alors à un "besoin profond" de jouer, de risquer, d'affirmer sa force et sa puissance, de narguer les préjugés et l'ordre établis, de se surpasser en maîtrisant sa propre angoisse et sa propre faiblesse >> (p. 26).

adattarsi alle circostanze, alle idee forti del momento e agli interessi emergenti) si riducono solo agli esempi citati. La nozione di cooperazione sembra infatti più diffusa in queste realtà che non nelle colonie propriamente dette, cosa che rappresenta dunque una premessa di non poco conto. Ciononostante è opportuno sollevare qualche perplessità relativamente all'organizzazione di alcuni campi di vacanza odierni, in quanto che, se lo sviluppo di queste iniziative dovesse andare nella direzione esposta, alla lunga essi non potranno evitare di apparire al pubblico critico alla stregua di semplice e povero <<mercato del consumo>>.

L'atto cooperativo

Nell'esame della colonia, dei centri e dei campi di vacanza, si nota una progressiva evoluzione che ha portato gradatamente a riconsiderare e riformulare i rapporti esistenti fra adulti e bambini. Questo processo ha favorito, come abbiamo osservato in precedenza, la nascita e lo sviluppo di diverse esperienze che hanno interessato la dimensione affettiva ed etico-sociale.

L'esperienza affettiva si è viepiù arricchita di:

- *colloqui interpersonali più facili e frequenti con gli ospiti;*
- *contatti più frequenti e intensificati con i genitori;*
- *spazio vitale di maggiori proporzioni;*
- *sistemazione degli effetti personali in appositi armadietti e comodini nelle camere;*
- *refettori non più affollati;*
- *gruppi di vita numericamente più ridotti;*
- *atteggiamenti più permissivi;*
- *durata dei turni più ridotta.*

Diversamente, per ottenere una maggiore liquidazione di questa dimensione, è stato sottolineato nel secondo capitolo che è necessario un **intervento** sull'organizzazione dei diversi momenti della giornata e dei rapporti educativi adulto-bambino. Quando ciò **non avviene** ci si può confrontare con situazioni di dubbio contenuto; si pensi ad esempio:

- **alle fasi di addormentamento** che soggiacciono ancora in qualche caso a rituali di dubbio contenuto educativo;
- al **risveglio**, non sempre individualizzato benché si riconosca l'opportunità di soddisfare i <<bisogni individuali>> e di conferire alla giornata, per mezzo della sveglia individualizzata, un ritmo ideale e compatibile con le esigenze singole. Nella realtà, come detto, non sempre è applicata la sveglia individualizzata (in talune circostanze anche gli edifici, rumorosi e con pavimenti scricchiolanti, non sono sicuramente concepiti in modo da favorirne l'applicazione), anche se in Francia, un sondaggio rilevava che solo 6 colonie sulle 49 prese in considerazione non applicavano una sveglia

*personalizzata*¹⁵⁴. Nella maggioranza dei casi la sveglia riveste ancora un carattere prettamente collettivo, anche se eseguita in modo dolce, con sottofondo musicale. In qualche caso è ancora immediatamente seguita dalla ginnastica;

- i **pasti** a volte consumati con modalità ancora troppo tradizionali; bambini lasciati soli al tavolo, sotto lo sguardo di monitori appartati altrove che poi diventavano loro malgrado dei veri e propri sorveglianti garanti all'ordine, mentre il pasto dovrebbe costituire un momento privilegiato di rapporto con il gruppo e con gli altri ragazzi;
- la **siesta** in qualche caso ancora obbligatoria per tutti;
- il **gioco** più centrato sulla competizione, sull'efficacia e sul risultato che sulla salvaguardia e sul rispetto del ritmo di ciascuno, del piacere, della gratificazione e della gratuità del gesto.

Sono aspetti che si producono quando si è portati ad interpretare la vita collettiva come se tutti dovessero fare la stessa cosa, tutti dovessero alzarsi alla stessa ora, tutti dovessero fare le stesse attività, tutti dovessero andare a nanna alla stessa ora, tutti dovessero fare la siesta allo stesso modo, tutti dovessero fare ginnastica, ecc. come se tutti fossero uguali, con gli stessi ritmi e gli stessi interessi, quando invece le stesse operazioni potrebbero facilmente godere di **un'organizzazione** meglio orientata a soddisfare i bisogni, le esigenze e le necessità individuali. La vita comunitaria non è adeguamento alla ragione collettiva ma è **esperienza comune vissuta nel rispetto dell'individuale esigenza**. Gli aspetti citati e tutte le altre componenti ripetitive che compongono la giornata di una colonia come la sveglia, i servizi, la toilette, il pasto, la siesta, il momento dopo i pasti, l'andata a letto, sono avvenimenti – come già sottolineato precedentemente – che partecipano all'educazione dei ragazzi quanto le migliori attività. Il modo con cui sono concepite e organizzate è d'altra parte rivelatore di una certa concezione pedagogica del centro di vacanza.

La dimensione etico-sociale è pure una componente fondamentale del centro di vacanza. La nozione di scelta, la nozione di cooperazione, la vita sociale marcata da un'organizzazione del tessuto socio-comunitario volta a permettere la pratica di relazioni cooperative, il clima di empatia, l'assunzione di responsabilità, ecc. sono fattori essenziali dell'esperienza micro-sociale del centro di vacanza estivo. Lo sforzo e l'impegno profusi nello sviluppo dinamico e qualificante delle proposte d'attività, non deve dunque lasciare il quadro dei rapporti adulto-bambino, in cui si affermano il gioco e l'attività, inalterato e in balia di schemi inadeguati. La dimensione socio-affettiva non deve essere subordinata a quella ludico-creativa. La mancanza di un progetto pedagogico rischia dunque di non permettere la delucidazione delle componenti socio-affettive e di produrre di conseguenza dei contenuti all'interno di un contenitore non adeguato. In altri termini, per riprendere

¹⁵⁴. VEN – no 348 – Petits groupes, oui, mais... (VI): Une journée de vie. D'après l'enquête sur les structures du centre de vacances>>, Jean Bruneteau et Robert Lelarge, 1980, pp. 32-40.

l'esempio del <<tavolo>> considerato precedentemente, se le <<gambe>> socio-affettive non godono della stessa lunghezza di quelle ludico-creative, si origina un tavolo sbilenco e dunque **non utile**. Non è azzardato ritenere che la dimensione etico-sociale dell'esperienza della colonia, o più compiutamente, a dimensione socio-affettiva, rappresenti la sfera sulla quale è possibile operare il maggior sviluppo; progresso che sarà possibile se saranno peraltro create le premesse per favorirlo.

Benché la nozione di progetto non goda sempre della necessaria attenzione, va rilevato che è comunque avvertita l'esigenza e la volontà di proporre un'articolazione della vita comunitaria più democratica e partecipativa. Tuttavia, proprio quando non esiste in lavoro di approfondimento dell'orientamento pedagogico collegiale, possono prodursi procedure metodologiche confuse, spesso anche in contraddizione con gli obiettivi di base. Così, in sostituzione di metodi di gestione autoritari, verticistici e burocratici (sui quali non crediamo di doverci soffermare tanto è evidente il contrasto fra questi metodi e gli obiettivi cui si fa riferimento) le modalità di gestione e di intervento che si sviluppano non sempre sono adeguate e talvolta risultano controverse, caratterizzate da pericolose infiltrazioni di paternalismo e di manipolazione, in qualche caso di <<laissez-faire>> o di storture democratiche, che appannano i pur buoni intendimenti di base. Ad esempio si possono verificare (e si sono verificate) soluzioni in cui la <<**partecipazione**>> finisce per sposarsi maggiormente con forme che richiamano piuttosto al paternalismo e che caricaturizzano un tantino i pur buoni intendimenti di partenza. Per esempio attraverso l'istituzione di:

- *piccoli incarichi attribuiti a singoli ragazzi;*
- *istituzione del capo-gruppo;*
- *consultazioni rapide del personale educativo coi capi-gruppo o coi membri del gruppo medesimo;*
- *sedute informative sui programmi;*
- *possibilità accordate ai gruppi singoli di gestirsi dei momenti della giornata;*
- *premi particolari a buone azioni o attività.*

Sono iniziative che in sostanza non possono pretendere di costituire una base sufficiente per proclamare che esiste un processo di democratizzazione, o che i bambini sono responsabilizzati nella soluzione dei problemi comunitari in quanto queste iniziative sono previste all'interno di strutture che non hanno modificato per nulla i rapporti reali (quindi istituzionali) fra adulti e bambini per cui finiscono per essere unicamente delle **concessioni permissive** fatte di tanto in tanto in alcuni momenti. In queste circostanze non è realtà prevista un'attività del bambino in **funzione** della determinazione collettiva e negoziata di qualche cosa o della discussione di problemi della vita sociale.

Come visto nella trattazione dei metodi di intervento, la democratizzazione dell'esperienza passa invece attraverso trasformazioni profonde, non attraverso concessioni benevole. Occorre creare le condizioni istituzionali, le strutture, gli

strumenti e i metodi che permettano alle persone di evolvere verso forme di vita realmente democratiche e al riguardo non tutte le strutture (soprattutto quando non sono codificate all'interno di un progetto) possono concorrere adeguatamente a creare i presupposti per una vita comunitaria, sociale, aperta e democratica. Proponiamo un paio di esempi.

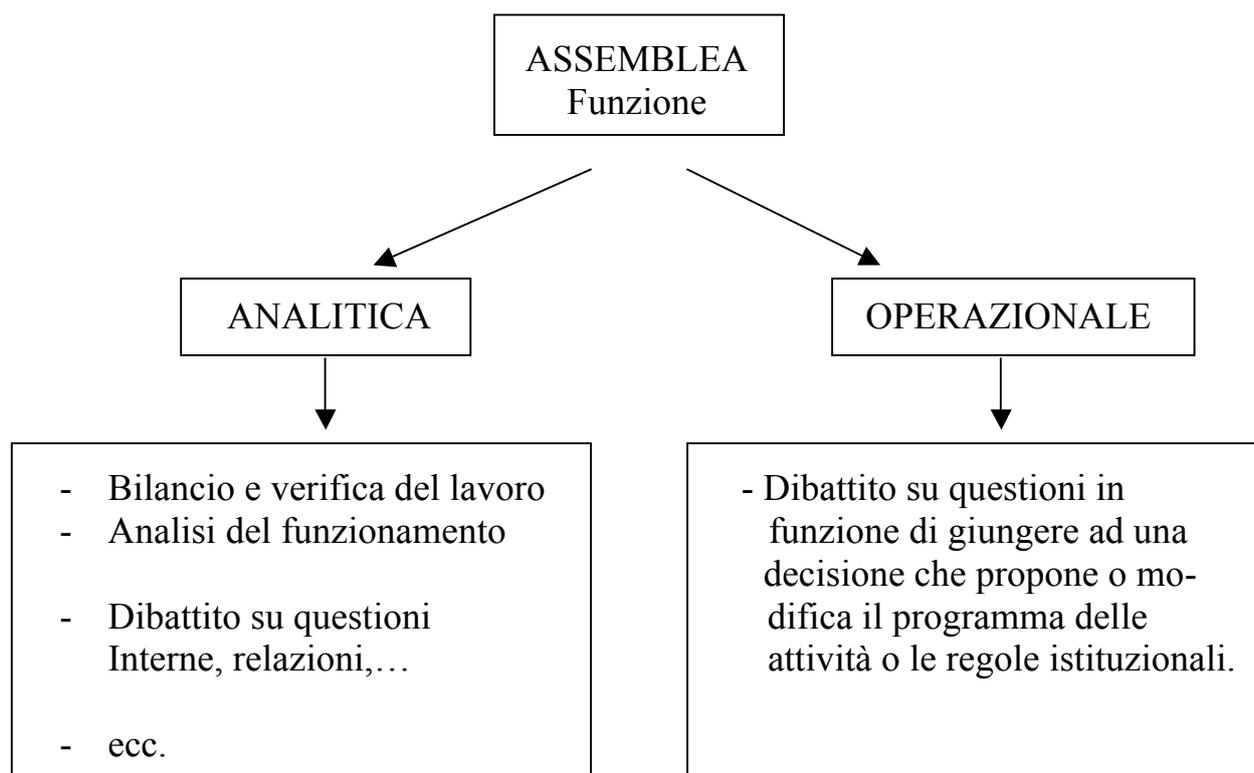
Primo esempio

In una colonia i ragazzi sono convocati per prendere posizione, per decidere su un paio di proposte: fare le <<olimpiadi>> oppure il concorso delle <<maquettes>> nelle pinete. In questi termini gli animatori hanno posto il problema e, al fine di garantire un processo decisionale democratico e partecipativo, hanno proceduto immediatamente a mettere il tutto in votazione. Risultato del voto: 17 per le olimpiadi (quasi tutti maschi), 15 per le <<maquettes>> e 10 astenuti. Risultato operativo: si fanno le olimpiadi e non si fanno le <<maquettes>>. Risultato finale: i ragazzi che hanno dovuto subirne le conseguenze in futuro avranno giustificati motivi di diffidare di queste modalità <<democratiche>>. Questo episodio, non del tutto isolato rappresenta infatti una procedura spesso usata per essere democratici. Ci è capitato di vedere la stessa operazione all'ultimo stage per quadri direttivi organizzato dalla nostra Delegazione dei CEMEA nell'autunno del 1988 durante il quale, per cose magari meno importanti e che avrebbero permesso, se negoziate ad affrontare in modo differente, di trovare una soluzione soddisfacente per tutti, si è proceduto invece immediatamente a troncare la discussione mediante il risolutivo e spiccio metodo del voto. Ci si può chiedere se questa modalità concorra effettivamente a soddisfare i bisogni dei bambini, riproducendo in un contesto di vita comunitaria metodi che invece di creare le condizioni ideali di <<gruppo>>, di empatia, di rispetto, di dialogo, di ascolto dell'altro, di negoziazione e cooperazione, sviluppando condizioni che producono divisione, antagonismo e competizione. Ovviamente non si tratta di bandire a priori l'operazione di <<voto>>, ma di concepirla come **ultima risorsa** e da utilizzare solo nel caso in cui si debba giungere forzatamente ad un risultato comune, ad esempio, decidere l'ora in cui mangiare il risotto!

Nel caso preso in esame i ragazzi che avrebbero voluto fare le <<maquettes>> se ne saranno tornati a casa almeno con un rammarico, e chissà in quante altre cose avranno dovuto cedere alla maggioranza in virtù di questa singolare esperienza democratica, la quale si apparenta maggiormente, magari involontariamente, con metodi ben più vicini all'autocrazia che non alla democrazia.

Il **modo** con cui vengono gestite le strutture preposte al funzionamento dell'istituzione democratica di colonia rappresenta dunque una questione fondamentale, attorno alla quale dovrebbe svilupparsi gran parte della formazione. Non tutte le modalità di gestire un'**assemblea** conducono agli stessi risultati: in

qualche caso improvvisazione può rimare con frustrazione (degli utenti ovviamente). Ci vogliono delle premesse. Una di queste consiste nel riconoscere che anche gli ospiti possano, con modalità e intensità differenti a seconda dell'età, partecipare alla conduzione della vita comunitaria, di cui essi stessi sono parte determinante. Se ciò fosse loro riconosciuto, la **partecipazione assembleare sui problemi della conduzione del soggiorno** costituirebbe per i ragazzi (a seconda della loro possibilità) una preziosa e straordinaria occasione di **sperimentazione della <<gestione sociale>>**. Per questa ragione la conduzione di qualsiasi assemblea (di tipo analitico o operativo) non può ridursi a modalità di funzionamento come quelle viste nel nostro precedente esempio. L'atto democratico presuppone una **formazione** specifica, che metta in condizione gli operatori di gestire e animare un'assemblea o un gruppo in modo corretto affinché si possa effettivamente portare gli ospiti a partecipare alla gestione della vita comunitaria, all'esame dei diversi problemi e a cercare assieme le soluzioni che possano permettere la realizzazione delle suggestioni espresse. In primo luogo si tratta di istituzionalizzare il momento assembleare, di conferirgli uno statuto ed un preciso <<cahier des charges>>:



A seconda della funzione e delle competenze che sono riconosciute all'assemblea, il ruolo ed il compito dell'animatore cambia sensibilmente. Egli è chiamato a

favorire l'espressione, il dibattito, la scelta delle azioni possibili, a far esaminare i vantaggi e gli inconvenienti delle varie proposte, a ricercare le migliori soluzioni per tutti, ecc. L'atto democratico è un'attività che prende tempo ed esige una formazione: *<<De même que parler de communication n'est pas déjà communiquer, ainsi, parler de coopération n'est hélas pas déjà coopérer>>*¹⁵⁵. Appare quindi importante che la gestione sia garantita da un adulto che dovrà sostanzialmente essere **direttivo sulla forma e non direttivo sui contenuti**. Riprendendo un esempio ormai classico, la conduzione di un gruppo è allora paragonabile alla guida di un pullman in cui:

*<<Le conducteur de l'autocar a la responsabilité de mener tout le monde à destination. Il est important que personne n'ait envie d'abandonner le voyage, que tout le monde voie le paysage, que personne n'ait des nausées, qu'il n'y ait pas d'accident, quels que soient l'état de la route et la topographie des lieux traversés. Mais ce n'est pas au conducteur de l'autocar de décider seul de l'endroit où l'on doit se rendre. Il donne certainement son avis, mais il se met surtout au service du groupe pour que celui-ci atteigne son objectif. Il est directif sur la forme; c'est lui qui tient le volant, qui respecte le code de la route qui sait – et doit – se servir du changement de vitesses, de l'accélérateur, du frein, etc.>>*¹⁵⁶.

Secondo esempio

Se la struttura di tipo burocratico-verticista è sostanzialmente una forma di gestione rigida che aliena ogni processo di autonomia e di responsabilità, le soluzioni sostitutive possono talvolta presentare forme di intervento di incerto significato. A volte si **confonde** <<autonomia>> con <<laisser-aller>>. In queste circostanze il processo di democratizzazione si ispira allora alla concessione della maggior libertà possibile da parte degli adulti, spinti in tal senso più dalla preoccupazione di **evitare la sudditanza** loro e quella dei ragazzi che dalla volontà di assumere e far assumere, nella gestione della vita sociale, delle reali responsabilità comuni da dividere equamente fra adulti e bambini. In questi casi, sempre più rari per onestà di cronaca, si possono osservare le seguenti situazioni:

- *I ragazzi vanno nelle pinete e i monitori si siedono sulle coperte: osservano.*
- *I ragazzi vanno al fiume, i monitori si siedono sui sassi: guardano.*
- *I ragazzi escono nel parco, i monitori vengono messi in punti strategici: sorvegliano.*
- *I ragazzi fanno una veglia di giochi d'atmosfera, i monitori si siedono in disparte: assistono.*
- *I ragazzi nelle pinete non fanno nulla, si siedono sulle coperte si annoiano.*

¹⁵⁵. L. Schorderet, op. cit., p. 57.

¹⁵⁶. L. Schorderet, op. cit., p. 20.

- ecc.

Il tutto non avviene come accadeva così spesso nelle colonie climatico-assistenziali, dove le vigilatrici avevano l'obiettivo e l'obbligo di <<sorvegliare>>. Tutto ciò non rientra neppure in un disegno o progetto pedagogico, come nel caso di Evolène dove ogni azione era parte di un preciso e studiato quadro di riferimento, ma vengono giustificate semplicemente con argomentazione del tipo: <<lasciamoli giocare liberamente>>; <<non imponiamo sempre la nostra presenza>>; <<preferiscono giocare da soli>>; <<non hanno bisogno di noi per giocare>>, con l'illusione di far vivere in questo modo ai ragazzi momenti di libertà e autonomia.

In questi casi non si riconosce affatto ai ragazzi un ruolo partecipativo attivo nella gestione di determinati aspetti della vita sociale e nella decisione delle attività. L'autonomia del bambino non passa attraverso <<dimissioni>> paternalistiche dell'adulto; essa – lo abbiamo visto – si realizza piuttosto nel momento in cui si inizia a considerare il bambino quale componente attiva nella gestione dei problemi e delle situazioni comunitarie. Il ruolo, la funzione e la responsabilità dell'adulto – giuridica, fisica, psichica, alimentare, igienica, ecc. – sono aspetti inalienabili. Si tratta quindi di <<assumere>> le responsabilità, le funzioni e i compiti, dividendoli e gestendoli con le diverse classi componenti la colonia, il centro estivo, il soggiorno, il corso, il campo, ecc.

In sostanza, quando **l'esplorazione attiva dei circuiti socio-comunitari** da parte degli ospiti non è corretta, o non esiste (colonie a struttura verticale) o viene mal interpretata, oppure elusa attraverso metodi che promettono illusoriamente più <<libertà>>, ma che a ragion veduta non offrono né responsabilità, né autonomia, né partecipazione, né cooperazione, né maturazione sociale e personale, rischiano di veder la luce metodi permissivi, paternalistici che concorrono più che altro a rafforzare la dipendenza al posto di promuovere l'autonomia, la dimissione al posto dell'assunzione di responsabilità.

La struttura pedagogica fra: Autonomia, Responsabilità e Spirito di iniziativa

Si può ammettere che, essendo i turni di colonia relativamente brevi, l'obiettivo di una responsabilizzazione e partecipazione collettiva, proposto radicalmente a favore della fanciullezza, potrebbe apparire un po' troppo ambizioso. Non concordiamo con questa osservazione se l'esperienza del soggiorno è rivolta all'utenza adolescenziale, la quale dovrebbe essere coinvolta sin dall'inizio nella definizione di tutto ciò che concerne la sua vacanza (come nel caso del soggiorno estivo organizzato dal <<Campo vacanza – Gruppo docenti luganesi>>). Ammettiamo quindi che per i bambini si possa ridimensionare il campo

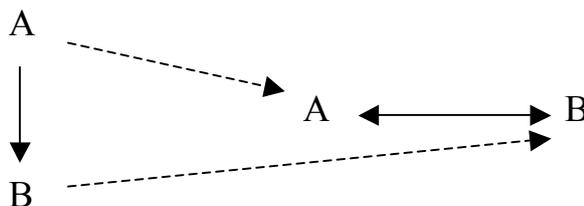
d'esperienza, fissando per loro dei margini operativi contenuti (almeno agli inizi). Questo non significa che non si possano incamminare i ragazzi verso quel percorso che porta ad avere relazioni simmetriche e realmente partecipative. E', beninteso, un itinerario che non può essere improvvisato, in quanto conduce da un'attitudine direttiva:



ad una democratica e cooperativa:



la quale non si raggiunge semplicemente portando <<A>> a livello di <> e neppure portando <> a livello di <<A>> (l'esperienza dell'adulto non è immediatamente accessibile). Si tratta viceversa di percorrere un tragitto assieme, che così viene schematizzato e descritto da Schorderet:



<< Cela signifie que "A" ne craint pas de bouger, de descendre de son piédestal, de concevoir que sa position puisse être remise en question. Il fait un bout de chemin. Ce mouvement permet aussi aux membres du groupe de bouger, de se lever pour donner leur point de vue, pour s'affirmer, pour grandir. De toute façon "B" a un plus long chemin à parcourir: ils ont de la peine à croire au changement, ils ont tellement été habitués à autre chose>>¹⁵⁷.

¹⁵⁷ . L. Schorderet, op. cit., p. 46.

Evidentemente tutto questo processo non può essere lasciato alla generosa bontà di chi comanda, ma deve essere opportunamente istituzionalizzato. E' anche vero che il percorso cui accennava Schorteret, e che è visibile nel sopraccitato schema, può essere più o meno lungo a seconda dell'ampiezza delle competenze codificate.

Se per i fanciulli questo processo può essere intrapreso, almeno all'inizio in modo contenuto e limitato a qualche settore (es.: decidere assieme le attività), ben superiore è invece il campo d'esperienza che dovrebbe essere assicurato durante il soggiorno di vacanza al pubblico adolescenziale. A maggiore ragione quindi questo processo cooperativo dovrebbe poi essere totalmente esteso ed assicurato nei confronti del personale educativo che ha la responsabilità di un gruppo e che dovrebbe assumere un'attitudine cooperativa ed aperta con i ragazzi. Vale a dire nei confronti di personale composto da docenti, casalinghe, operatori sociali e studenti (quindi futuri insegnanti, futuri educatori, futuri assistenti sociali, futuri professori e genitori, ecc. i quali saranno chiamati un domani ad operare nelle istituzioni socio-educative per cui oggi il soggiorno deve potersi tradurre per loro in una vera e globale esperienza educativa). Se il personale educativo non è implicato sufficientemente nell'insieme dell'attività, di fatto i presupposti cooperativi che possono nascere con i ragazzi risultano già notevolmente compromessi. Quindi se non partecipa all'elaborazione di un progetto pedagogico e non viene neppure considerato nella stesura del programma, si ritrova inserito all'interno di un modello di funzionamento che non permette e non favorisce lo sviluppo delle sue potenzialità, producendo in ultima analisi una considerevole limitazione del <<**senso di responsabilità**>> e dello <<**spirito di iniziativa**>>. <<Lo spirito di iniziativa>> o in altri termini <<lo spirito di colonia>> si apparenta perfettamente con quel<<principio vitale>> che Rey-Herme, nel suo libro¹⁵⁸, aveva ritenuto fosse la caratteristica <<vitale>> di un turno di colonia poiché permette operativamente di realizzare nel concreto tutto ciò che figura sulla carta, tutto ciò che figura sulla carta, tutto ciò che è contenuto nel progetto; è come il lievito per il pane.

Tuttavia, questo elemento tanto importante deve poter disporre di alcune condizioni minime necessarie per manifestarsi, condizioni che sono prima di tutto istituzionali. Vediamo qualche esempio:

Primo caso

Dati: colonia di 34 bambini, 5 dai 5 ai 13 anni; 1 responsabile e 3 monitori alla loro prima esperienza; non ci sono gruppi di vita, l'insieme dei bambini costituisce

¹⁵⁸ . P.A. Rey-Herme, La colonie di vacances, hier et aujourd'hui, cit.

la sola unità sociale e funziona sia da gruppo di vita, sia da grande-gruppo, tutti sono responsabili di tutto. Per formare i monitori è stata fatta una riunione preparatoria prima della colonia. A turno inoltrato i monitori non sembrano inseriti e non manifestano molto spirito di iniziativa, al contrario è sempre il responsabile che deve creare le condizioni ideali di lavoro. Gli stessi monitori passano spesso il loro tempo a coccolare i bambini più simpatici, a giocare fra di loro, ecc.

Durante l'attività i ragazzi tendono a rivolgersi costantemente al responsabile per qualsiasi cosa (lapis, gomme, fogli, come si fa a fare questo e quello ecc.). Sin dall'inizio egli rappresenta il punto di riferimento per i bambini. L'attività stessa viene iniziata con un suo intervento. In una struttura come quella presa in esame, dove non vi sono delle responsabilità individuali ben definite, dove ognuno deve cercarsi il proprio posto, è facile essere responsabili di tutto e di niente, soprattutto per monitori inesperti, poiché, nel caso in esame, c'è sempre qualcuno d'altro sopra di loro e soprattutto capace. Per il monitore inesperto, non preparato (una sola riunione), che non ha partecipato neppure alla preparazione del programma (fatto dal responsabile), non è compito facile riuscire ad assumere un ruolo, una funzione e una collocazione precisa che sia riconosciuta anche dai ragazzi. Se poi il bambino si rivolge costantemente al responsabile – in quanto detiene tutte le informazioni ed ha la capacità d'orientare le attività le – difficoltà si sommano; diventa allora quanto mai difficile trovare una collocazione adeguata e responsabile nel gruppo e si presenta un terreno fertile al disinvestimento. In questa dinamica la persona tende facilmente a ricamarsi uno spazio rassicurante con i << bambini più simpatici>, a <coccolarli> ecc. e ciò per una naturale esigenza di giustificare la propria esistenza e utilità all'interno di una determinata comunità. La modalità di funzionamento, d'organizzazione e di gestione in questo caso appare quindi già di per sé funzionale alle osservazioni critiche espresse dallo stesso responsabile, il quale vorrebbe evidentemente che le cose fossero ben diverse. Tutte le analisi critiche del direttore finiscono per essere orientate sui monitori e non verso la struttura che è sicuramente all'origine, almeno in parte, di quei meccanismi regressivi e di quella presunta noncuranza imputata ai monitori e che si manifesta in ogni altro aspetto della colonia (l'igiene, l'ordine, la sicurezza ecc.). Laddove il personale è portato ad agire unicamente come <<**funzione del consenso**>> si annida il temuto disinvestimento e l'ancor più temuta irresponsabilità su questioni oltremodo importanti. Qualche perplessità è pure legittima in rapporto alla formula del <<niente gruppi>>, intesa, soprattutto da parte dei monitori, come liberazione da schemi più che rappresentare il risultato di un'analisi. L'istituzione dei piccoli e grandi-gruppi, su cui non ritorniamo poiché già lungamente trattata, non rappresenta solo un tipo di organizzazione a sé stante: come sottolineato da W. Lemit¹⁵⁹ <<*elle tend à créer de meilleures conditions de vie pour les enfant et de meilleures conditions de réussite pour les moniteurs*>>¹⁶⁰.

¹⁵⁹. VEN – no. 183, 1963; e VEN – no. 344, 1980

¹⁶⁰. VEN – no. 344 - <Petits groupes, grand groupe, oui mais.(III)>, William Lemit, 1980, p. 11.

Secondo caso

In un'altra situazione, di proporzioni numeriche più elevate, il personale educativo impegnato nella gestione dei gruppi, non ha alcuna relazione con la gestione dell'insieme della vita dei grandi-gruppi e della casa (oltre ad aver poca influenza nella determinazione dei programmi, che risultano il più delle volte già tracciati). Anche in questo caso le osservazioni del responsabile si fissa attorno alla mancanza di <<spirito di iniziativa>>, <<mancano di iniziativa>>, <<devono essere più attenti>>, ecc. Poco dopo, tuttavia, lo stesso responsabile sottolinea che quella stessa sera avrebbe mandato tutti i monitori a letto alle undici, perché al mattino ne aveva trovato uno che faticava a riprendere il lavoro. Si tratta solo di un episodio, ma che funge assai bene da <<**analizzante**>> di tutto un modo di funzionare e di concepire i ruoli. Si operano delle azioni disciplinari oppure degli interventi colpevolizzanti e moralizzanti sul personale, dimenticando che anche le strutture e gli impianti gestionali predisposti possono concorrere a creare quelle situazioni che vengono comunemente imputate ad altri – ai monitori o ai ragazzi – ma che sono spesso sintomo di contraddizioni ben più profonde.

Terzo caso

In un'altra circostanza, la dinamica che sopra ha visto come soggetto il personale educativo, vede nella stessa condizione i ragazzi ospiti del soggiorno. L'équipe educativa, che si era proposta di promuovere una vita comunitaria ricca, stimolante e di ampia socializzazione, si trova invece a constatare con delusione che i risultati sono di consistenza ben più povera e ridotta. Le cause di fenomeno sono state essenzialmente attribuite ai ragazzi, giudicati apatici <<non hanno più voglia di far nulla>>, <<non c'è un'attività che li interessi e li entusiasmi>>, <<bisogna sempre intervenire per richiamarli>> ecc. L'analisi è costantemente proiettata verso i ragazzi, senza che nessuno si interroghi sui metodi e sui mezzi preposti al raggiungimento degli obiettivi. Nella pratica i monitori si ritrovano con una strategia pedagogica che non è stata oggetto di nessuna particolare riflessione e che per finire risulta non disfunzionante, ma contraddittoria. La struttura della vita sociale, per esempio, proponeva ancora la formula dei gruppettini autarchici. Così le motivazioni della comunicazione, dell'esplorazione, il fare da sé, il movimento, la fantasia, la costruzione, finivano intrappolate e mutilate all'interno di unità inevitabilmente iterative e di limitata motivazione. Nel primo mattino i ragazzi ricevevano solitamente il programma delle attività che avrebbero svolto, come d'uso, con il proprio gruppo. Tutto ciò avveniva sempre in seno al gruppo di vita, che a lungo andare era divenuto asfissiante ed aveva causato il disagio, l'apatia e l'insoddisfazione riscontrati dall'équipe. Queste constatazioni erano servite poi per colpevolizzare i ragazzi più che per riesaminare la strategia pedagogica. Sono problemi che si riscontrano spesso proprio quando nelle colonie << *le problème de*

*l'équipe d'encadrement semble davantage être l'organisation des activités que celle de la vie collective>>*¹⁶¹. Inevitabile e scontati ci sembrano gli eccessi riscontrati nei momenti <<extracurricolari>> della vita sociale di colonia, nei quali i ragazzi cercavano di compensare le lacune e di ricavare comunque qualche cosa di buono dal soggiorno. Da qui l'osservazione del personale intesa ancora a colpevolizzare i ragazzi per queste esuberanze che la struttura aveva contribuito in larga misura ad alimentare.

Il cerchio si chiude

Non tutto evidentemente è imputabile alle strutture organizzative – non si vuole di certo sostenere che tutti i monitori e tutti i bambini siano sempre bravi, responsabili e attivi – ma non possiamo che condividere quanto afferma Robert Lelarge, quando dice:

*<<La collectivité, qu'on le veuille ou non, a toujours une action sur l'enfant, bonne ou mauvaise, suivant la manière dont elle est organisée et l'atmosphère qui y règne>>*¹⁶².

Infatti molti problemi, dai più piccoli ai più grandi, sono in larga misura originati proprio da lacunose condizioni di partenza, da impostazioni, da metodi e mezzi inadeguati e spesso contraddittori in rapporto agli intendimenti, soprattutto laddove il personale educativo non è implicato nella gestione e nella valutazione dei problemi dell'attività della colonia. E' importante eliminare almeno queste contraddizioni istituzionali per vedere meglio dove sia possibile migliorare e cosa sia imputabile al personale. Se l'analisi sull'operato delle persone parte invece da un quadro di lavoro non congruente, non può giungere a conclusioni propriamente corrette: ad esempio non può concludere che il personale manca di <<spirito di iniziativa>> quando è la stessa strategia pedagogica a farlo naufragare quando cioè vi sono delle **contraddizioni fra le cose e i fenomeni**.

Se si desidera del personale educativo attivo, pieno di idee, di iniziativa, ma anche di responsabilità, equilibrio nel particolare clima di vacanza o nell'ambito di attività di tempo libero; se si vuole che il personale sia sempre più stimolato a formarsi e sia disponibile per più anni a partecipare alle colonie e ai vari centri di vacanza, è indispensabile incominciare a sperimentare tutte quelle modalità che possono realmente concorrere a fare del soggiorno estivo un centro di svago – gioco – libertà¹⁶³, cercando di passare attraverso quel principio educativo tanto

¹⁶¹. VEN – no. 347 - <<Petits groupes, grand groupe, oui mais....(V)>>, J.C. Marchal e B. Veck 1980, p. 36

¹⁶². VEN – no. 343 - <<Petits groupes, grand groupe, oui mais....(II): Du scoutisme au grand groupe>. R. Lelarge, 1980, p.18.

¹⁶³. R. Lelarge, nel suo articolo apparso su: VEN – no. 343, op. cit., p.18, scriveva che il sentimento di libertà è dato <<par la limitation des interdictions à l'indispensable, la liberté matérielle de se déplacer, le large champ ouvert à

caro a tutti: l'**isomorfismo**, vale a dire applicare alle persone che si formano i metodi che si vorrebbero veder impiegati quando le stesse persone saranno direttamente impegnate in una situazione d'animazione o d'educazione.

Il cerchio dei problemi pedagogici si chiude proprio su queste annotazioni che ricuperano e ripropongono la nozione di progetto pedagogico come elemento di base fondamentale per la professionalizzazione di ogni attività extracurricolare, di volontariato o meno che essa sia. A questo punto tutti gli altri problemi che vengono periodicamente sollevati, come la sicurezza, l'igiene, la pulizia, la responsabilità l'alimentazione, i contatti e la corrispondenza con i genitori, la composizione dei gruppi, ecc. sono aspetti estremamente importanti, ma successivi ai problemi che sono stati trattati, in quanto possono essere affrontati e assunti correttamente quando le strutture preparatorie e gestinarie non risultano disfunzionanti o contraddittorie.

Soggiorno bello sì,ma utile

L'obiettivo che dovrebbe muovere l'azione di un centro di vacanza è dunque di assicurare ai partecipanti un soggiorno ricco, bello e divertente e di fare di questi luoghi di vita comunitaria dei momenti di crescita positivamente utile. Per questa ragione non si può semplicemente accontentare di far <<funzionare le cose>>, di ricercare il facile <<successo>> o l'elementare consenso; si tratta invece di privilegiare obiettivi educativi autentici, basati sulla promozione di metodi e di contenuti che possano rendere il **soggiorno utile oltre che bello**.

Talvolta a rallentare questo processo sono gli stessi enti organizzatori, timorosi di avventurarsi in esperienze nuove. Altre volte sono i responsabili per i quali l'obiettivo di fare un turno <<bello>>, pulito e tranquillo va spesso a scapito della promozione di turni <<utili>>. In questo caso chi subisce le maggiori conseguenze sono talvolta i direttori (quando sono <<curatelati>> dagli enti), ma soprattutto sono il personale educativo e gli ospiti. Sovente questo accade malgrado tutti concordino sulla necessità di porre il bambino e l'uomo in una posizione sempre aperta e critica di fronte alla realtà.

l'initiative (participation au programme, au choix des activités, organisation de certaines d'entre elles), la possibilité d'expression personnelle et d'action dans les jeux, jeux dramatiques, chants, activités manuelles>>.

Al riguardo R. Pignatti, nel suo intervento al seminario di Perugia, annotava che il bambino:

<<dovrebbe, se vuole essere veramente “persona” in modo integrale, vagliare attentamente tutto ciò che la società gli presenta, onde non lasciarsi massificare. Ciò è vero specialmente in questo periodo, in cui siamo continuamente bombardati da tutte le parti dalla società dei consumi, specie attraverso l’arma sua più potente: i mass-media. Tutti sono d’accordo su questo, però se ci guardiamo attorno, ci accorgiamo di essere circondati da un mare di persone che di fatto accolgono acriticamente tutto ciò che viene loro ammanito, e che, conseguentemente, agiscono come automi. Non è difficile scoprire il perché di questo: fin da bambini la cosa più importante che ci viene inculcata è l’obbedienza”, intesa come il vivere una vita preparataci dagli altri. Nelle scuole ci hanno obbligato a studiare ciò che “altri” ritenevano più opportuno, anche se questo quasi mai corrispondeva ai nostri interessi più veri, e ci hanno obbligato a sottostare ad orari rigidi e generalmente inadeguati ai bisogni. Questo accade ancora, e non solo nelle scuole, ma anche nelle varie istituzioni in cui vivono bambini e ragazzi, ed in modo particolare nei soggiorni di vacanza. Si dice, per scusarsi, che il tempo da passare con i bambini è poco, il che non permetterebbe di instaurare un vero dialogo con essi, quindi l’unica cosa che rimane per far “funzionare” il soggiorno è la disciplina. Ecco allora che i direttori preparano un orario rigido e un programma di attività già definito, il tutto senza preoccuparsi di quelli che potrebbero essere i bisogni, le esigenze e gli interessi degli ospiti, anzi spesso in contrasto con quelli>>¹⁶⁴.

E’ il tranello di sempre. Da una parte esiste la volontà di promuovere metodi educativi votati alla cooperazione, alla negoziazione, all’autonomia, alla responsabilizzazione, ecc. e dall’altra, si è sovente portati a far funzionare le cose o a condurre semplicemente a termine nel modo più tranquillo il soggiorno di vacanza, applicando spesso di fatto dei metodi che non s’apparentano neppure lontanamente – anzi, sono spesso in contraddizione – con le dichiarazioni di principio.

Ed è proprio in queste situazioni (che finiscono per essere direttive, verticistiche, manipolatorie o paternaliste...) che nascono facilmente le dinamiche che **incoraggiano i comportamenti regressivi di dipendenza**, i quali non concorrono in alcun modo a soddisfare le esigenze educative contenute nella tabella riassuntiva della colonia moderna tracciata precedentemente (vedi pp. 160-163), né a favorire l’assunzione responsabile dei compiti legati alla funzione di monitore (la sicurezza fisica e psichica, l’igiene, l’alimentazione, ecc).

¹⁶⁴ . I soggiorni di vacanza oggi e domani, Atti del Seminario di Perugia, <<esperienza di vita democratica in un soggiorno di vacanza>>, di Roberto Pignatti, cit., p. 135.

C. Preparazione e bilancio

L'inizio della **preparazione di un turno di colonia** rappresenta un momento determinante per la riuscita di un soggiorno collettivo per bambini. Dovrebbe essere caratterizzata dall'elaborazione di un progetto che possa immediatamente associare ad uno scopo le persone coinvolte. Certo non è compito facile, soprattutto con personale giovane e spesso impreparato. E' anche per questa ragione che la colonia necessita oggi di responsabili di colonia con un buon grado di preparazione a molteplici livelli. La preparazione al turno di colonia rappresenta in ogni caso uno dei momenti importanti della colonia. Oltre all'elaborazione di un programma di massima, all'apprendimento di giochi e di attività, essa dovrebbe comprendere alcuni punti fondamentali, come:

a) << Mettere in situazione >> il più possibile il personale educativo in rapporto al compito che è chiamato a svolgere. E questo più che essere fatto con spiegazioni teoriche, è possibile grazie a quel gioco che i <<cemeisti>> chiamano con il nome di <<Gioco della colonia>>. Si tratta di un <<gioco>> che permette di far vivere delle situazioni e di dare delle risposte a questioni precise che immancabilmente possono verificarsi in colonia. Il dibattito suscitato dalle situazioni contenute nel <<gioco>> offre così lo spunto per alimentare l'esame circa l'orientamento pedagogico che si desidera. La discussione verterà allora:

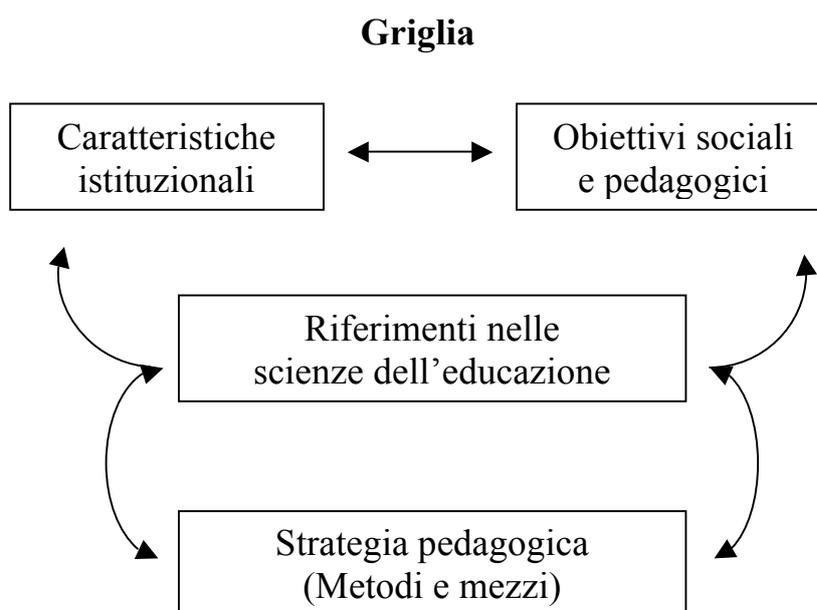
- *sui metodi di intervento,*
- *sull'impostazione generale,*
- *sul tipo di contenuti da offrire, oltre a contribuire e preparare in concreto il giovane monitore al suo ruolo.*

b) Porre degli interrogativi, delle questioni che possono concorrere a definire un progetto pedagogico ed a permettere di maturare la conoscenza del ruolo e della funzione che spetta al personale educativo. Proponiamo alcuni degli interrogativi su cui potrebbe iniziare una riflessione personale e comune:

- *Chi è il bambino?*
- *Quali sono i bisogni del bambino che possono essere soddisfatti in colonia?*
- *Chi è l'adolescente?*
- *Quali sono i bisogni dell'adolescente che possono essere soddisfatti in colonia?*
- *Quali aspetti caratterizzano le fasi del loro sviluppo evolutivo?*
- *A quali esigenze risponde l'organizzazione generale della colonia?*
- *Come strutturerebbe l'organizzazione interna delle colonie?*
- *E' stato possibile delucidare i metodi di intervento di tutti?*
- *In che misura e attraverso quali proposte è possibile favorire lo sviluppo delle dimensioni ludico-creative e socio-affettive?*

- Quali esigenze soddisfano le attività proposte?
- L'organizzazione del centro di vacanza è tesa a rispondere alle esigenze dell'Associazione (istituzione), del cuoco, degli obiettivi o di altro?
- L'attività è subordinata alle esigenze dell'infanzia e dell'adolescenza o è subordinata a criteri morali o sociali?
- I metodi di intervento sono coerenti con gli obiettivi su cui si regge l'impianto educativo?
- Vi sono delle strutture istituzionali per associare i ragazzi nel lavoro con gli adulti?
- La struttura quotidiana risponde ai bisogni del bambino oppure è funzionale ad altre ragioni?
- Di che natura sono i metodi di intervento previsti?

L'impostazione del turno favorisce così anche **il bilancio di un'attività**. Esso è tanto importante quanto la preparazione, poiché permette di verificare l'insieme del lavoro svolto e può essere fatto quando ci sono dei riferimenti precisi e degli animatori nei centri di vacanza. La valutazione verterà quindi attorno ai punti capitali che sostengono l'azione educativa, i quali dovranno risultare il più possibile corrispondenti fra loro. Al riguardo proponiamo uno schema orientativo che permette di descrivere e riassumere i punti principali che reggono la struttura e l'azione. L'interazione fra i diversi punti permette al gruppo di analisi di verificare se esiste una reale corrispondenza fra principi – obiettivi – strategia pedagogica dell'impianto educativo previsto dal centro di vacanza.



1. Caratteristiche istituzionali
 - Statuto dell'ente

- Legislazione
 - Tipologia del centro di vacanza
 - Dimensioni
 - Ospiti (età, estrazione socio-culturale,....)
 - Reclutamento del personale educativo
 - Struttura logistica
 - Situazione geografica
 - Ecc.
2. Riferimento nelle scienze dell'educazione
- Psico-sociologica
 - Psicologia (Piaget, Wallon, Skinner, ecc.)
 - Psicanalisi (Rogers, Freud, Klein, ecc.)
 - Teorie socio-politiche e filosofiche (Rousseau, Marcuse, liberalismo, ecc.)
 - Socio-analisi (Mendel, Vogt, ecc.)
 - Religioni
 - Ecc.
3. Obiettivi
- Sviluppo fisico (salute, gioco,.....)
 - Sviluppo relazionale (socializzazione, comunicazione,)
 - Sviluppo cognitivo (conoscenza, riflessione,
 - Sviluppo affettivo (relazione, individualizzazione,.....)
 - Sviluppo espressivo (creatività, immaginazione, gioco,....)
 - Formare dei cittadini (al dubbio, ai valori,.....)
 - Forma degli individui in una società in movimento, agenti del del movimento, o adattati al movimento,.....
 - L'azione è intesa a sopprimere la gerarchizzazione,
 - Ecc.
4. Strategia pedagogica
- Iscrizione degli ospiti (annuncio sui giornali, di tipo amministrativo, a livello informale, ecc.)
 - Associazione dei bambini al lavoro e alle decisioni (è in relazione con i riferimenti teorici e agli obiettivi pedagogici: struttura direttiva, semi-direttiva, non-direttiva. Ecc.)
 - Organizzazione della giornata (è in riferimento agli obiettivi pedagogici: totalmente strutturata, parzialmente, ecc.)
 - Ecc.

Capitolo Quarto

**LE COLONIE, I CAMPI
E I CENTRI DI VACANZA**

PANORAMICA

A. Le iniziative estive

La tabella presentata nell'introduzione riassume i contenuti centrali relativi all'evoluzione dei centri di vacanza estivi. Al di là di questi aspetti è comunque importante completare l'articolazione attuale delle proposte di vacanza.

Alle vacanze estive hanno infatti rivolto molte attenzioni sia gli enti che già operavano nel campo delle colonie, sia altri enti che operano nell'ambito del tempo libero (soprattutto nella Svizzera tedesca e romanda): comuni, associazioni, fondazioni, ecc. L'offerta si è così viepiù ampliata dando origine a differenti forme d'associazione collettiva. Appare altresì interessante osservare come alcune delle attuali iniziative siano **analoghe** a quelle promosse nel secolo scorso.

Ad esempio osserviamo come alcuni <<campi di vacanza itineranti>> carichi di motivazioni avventurose, ci riconducono ai <<viaggi>> promossi nel secolo passato dai Toepffer e Robin; oppure le vacanze-colonia madre-bambino, proposte anche in Ticino alcuni anni fa da Caritas e del Servizio sociale cantonale e attualmente da Pro Infirmis, ci ricollegano alle <<vacances maternelles>> dei Lorriaux promosse nella seconda metà del 1800; o i corsi di <<Lingua e sport>> i quali rammentano per certi versi la colonia <<scolastica>> di Cottinet, oppure ancora il <<pop-corn circus>> che si svolge in Svizzera romanda per opera del >>*Mouvement de la Jeunesse Suisse Romande*>>, che richiama alla mente sotto altre vesti i viaggi d'animazione di Don Bosco. Spesso quindi, ciò che appare <<nuovo>> risulta in pratica contenere caratteristiche di iniziative già praticate in passato.

La tendenza ad organizzare istituzionalmente il tempo libero, lo sappiamo, **non è priva di pericoli** e richiede sempre un costante adattamento degli enti organizzatori all'evolversi dei tempi, pena la messa in crisi o addirittura la scomparsa. Se noi osserviamo lo sviluppo del contesto sociale e quello dell'occupazione extracurricolare estiva, giungiamo facilmente alla conclusione che – al di là delle analogie che possiamo trovare fra le diverse iniziative – le motivazioni primarie che sono state all'origine delle colonie sono oggi profondamente cambiate, come **mutato** è il rapporto dell'utenza infantile, del personale educativo e dei genitori con le istituzioni operanti nell'ambito del tempo libero estivo. Le prime avvisaglie di questo mutamento si sono avvertite in Ticino con particolare intensità nella seconda metà degli anni '70 e agli inizi degli anni '80. Durante quegli anni si produsse un'emorragia di iscrizioni dalle colonie che

fece progressivamente perdere consensi e credibilità ad un'istituzione che fino a quel momento aveva goduto di un certo favore anche se, nella sua espressione più generalizzata, non sempre era stata in grado di liberarsi dal retaggio di un'attività non del tutto edificante da un punto di vista educativo ed etico. Osservando quel periodo si può oggi affermare che la crisi che toccò le colonie segnò non la fine della colonia di vacanza, ma piuttosto la **fine di un modello** di riferimento e di un unico modo di concepire e organizzare il tempo libero durante le vacanze estive.

Occuparsi oggi di iniziative per il tempo libero estivo e nel contempo assicurare continuità all'idea di base originale su cui riposa la colonia, significa promuovere un soggiorno sempre aperto alle innovazioni socio-educative e prevedere una maggiore differenziazione dell'offerta, allo scopo di soddisfare bisogni e interessi che sono propri alle diverse fasce d'età interessate dalle vacanze estive.

Con il termine <<Colonia>> si tende oggi ad identificare l'insieme di varie iniziative, ragion per cui si parla preferenzialmente di <<**COLONIE**>>, <<**CAMPI**>> E <<**CENTRI**>>**DI VACANZA.**

COLONIE, CAMPI E CENTRI DI VACANZA

<i>Sviluppo del Settore colonie</i>	<i>Iniziativa complementari</i>	<i>Iniziativa <<deviazioniste>></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Colonie - Campi di vacanza per adolescenti - Campi di vacanza Itineranti - Centri di vacanza culturali - Soggiorni con Ospiti andicappati - Soggiorni collettivi con famiglie - Campi Natura - Campi avventura - itinerari d'animazione - soggiorni con una durata variabile a carattere individualizzato - ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passeport-vacances - Colonie diurne - Incontri collettivi finesettimana - Escursionismo - ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soggiorni di formazione linguistica - Soggiorni di allenamento sportivo - Campi di lavoro - ecc.

Partendo da questa tabella possiamo aggiungere un paio di considerazioni di ordine informativo su alcune iniziative estive organizzate attualmente:

- Il **soggiorno individualizzato**. *Le caratteristiche sono analoghe a quelle delle colonie estive. Ciò che muta sostanzialmente è la forma di partecipazione. Il soggiorno si sviluppa sull'arco delle vacanze estive, dal mese di giugno alla fine del mese di agosto, oppure ha almeno la durata di un mese. Tuttavia la partecipazione dei ragazzi varia in base ai bisogni o esigenze d'altra natura. Un ragazzo può quindi partecipare per una settimana oppure due, tre o quattro; questo vale per tutti gli ospiti, ciò che alimenta una continua mobilità dei partecipanti e una ridefinizione della composizione dei gruppi. Talvolta si favorisce il rientro a casa dei ragazzi durante i fine-settimana. Si tratta di una colonia con caratteristiche d'intervento intese a soddisfare maggiormente delle esigenze sociali. A*

livello cantonale segnaliamo che questo modello organizzativo ha ispirato soprattutto la colonia Vandoni, promossa dal Comune di Locarno, e successivamente quella del Comune di Massagno.

- **I campi scout.** Gli scouts rappresentano un movimento molto attivo non solo durante le vacanze ma pure lungo l'arco dell'intero anno scolastico dall'inglese Baden-Powell. Nel 1913 è stata fondata in Svizzera la Federazione Esploratori Svizzeri che, inizialmente, rivolgeva l'attività alla fascia d'età dai 12 ai 16 anni. Attualmente il movimento scolastico elvetico conta 60.000 membri e circa 700 sezioni. Circa l'organizzazione dei soggiorni estivi promossi dagli scouts si può distinguere tra: <<colonia>> e <<campo>>. Infatti per i <<lupetti>> i soggiorni rappresentano delle vere e proprie colonie di vacanza. Le iniziative a favore degli esploratori sono <<campeggi>> più che <<colonie>> proprio per la loro particolare natura organizzativa, che vede tutta la comunità alloggiata, non già in un edificio, ma bensì sotto le tende.
- **La colonia diurna** o <<le centre aéré>>. La colonia diurna è organizzata soprattutto nelle grandi e medie agglomerazioni urbane e anche in questo caso, oltre ad una funzione associativa e ricreativa, ha un valore sociale, in quanto permette ai genitori impegnati nel lavoro di trovare una soluzione per i figli, in particolare se piccoli. Pure la colonia diurna si svolge talvolta sull'arco dell'intera estate. Il bambino vi partecipa durante il giorno, in genere dalle 8.00 alle 18.00. Vi si svolgono delle attività, delle gite, dei picnic ed altri svaghi nelle città oppure in luoghi limitrofi. L'offerta si rivolge soprattutto ai ragazzi dai 5 ai 12 anni con punte massime per fanciulli che frequentano l'asilo infantile.
- **I <<Campi Natura>>.** Segnaliamo quelli promossi dal WWF (world wildlife fund). WWF è un'organizzazione internazionale che promuove programmi tendenti a salvaguardare l'ambiente naturale e le specie animali e vegetali in pericolo con attività di vario tipo: pulizia boschi, attività agricole, studio fauna, osservazione, ecc. Per i ragazzi, i campi WWF propongono attività naturalistiche o di avventura. Nel corso dell'estate '88 il WWF a livello cantonale ha organizzato un campo in Döttra, no a Cès (Chiesso), uno in Sardegna ed un campo internazionale in Valle Verzasca. Nel 1989 ha organizzato un campo a Cès e nel 1990 ha arricchito l'offerta istituendo un campo per adolescenti in Francia. In Italia vi sono altre associazioni, unitamente al WWF, che si occupano della promozione di campi estivi a tutela dell'ambiente: - <<Italia nostra>>, è un'associazione per la tutela del patrimonio artistico e naturale della nazione. I campi prevedono, oltre alle escursioni, relazioni ed incontri con esperti su argomentazioni suggerite dalla localizzazione del Campo medesimo; - <<Il Centro studi ecologici appenninici>> organizza ogni anno campi ecologici; - <<LIPU>> (Lega italiana protezione uccelli), organizza campi di sorveglianza per proteggere le specie più minacciate e campi di osservazione naturalistica; - <<Parnassius Apollo Club-Ente Parco

nazionale Gran Paradiso>>, organizzano campi di avventura ed hanno per scopo di favorire una conoscenza dell'ambiente montano; - <<Kronos>>, centro che si propone di contribuire allo sviluppo umano in equilibrio dinamico con l'ambiente; - <<Tempo verde>>, scopo delle iniziative è di consentire la partecipazione dei ragazzi ad un'opera di ricupero dei vecchi sentieri boschivi utilizzati anticamente dai carbonari; - <<Agriturismo>>, vacanze in campagna presso aziende agricole o in case rurali, - <<Tra terra e cielo>> propone viaggi a piedi in località caratteristiche, campi al mare, campi di vita naturale, ecc.¹⁶⁵.

- **Gli itinerari d'animazione.** Sono assai poco conosciuti da noi e meriterebbero una maggior attenzione da parte degli enti organizzatori di colonie. In Svizzera romanda si ha notizia d'iniziativa di questa natura come il <<Pop-corn circus>>. <>Con itinerari d'animazione, di teatro, di spettacolo cabarettistico o di magia, ecc. nelle piazze dei villaggi, nelle case per anziani o in altri luoghi pubblici. A livello cantonale c'è stata un'interessante esperienza – Gruppo Teatro Itinerante, <<I Giullari di Gulliver>> - condotta da studenti di alcune sedi universitarie che hanno svolto un soggiorno itinerante di teatro in numerose colonie di vacanza estive. Un'attività che a nostro parere potrebbe costituire un'ulteriore proposta per ragazzi e giovani adolescenti.
- <<Les passeport vacances>>. <<Le passeport vacances>> è una proposta d'attività che impegna lo spazio di una giornata o di alcune ore al giorno. Come per gli <<itinerari d'animazione>> anche il <<passeport vacances non conosce alle nostre latitudini lo sviluppo che trova riscontro nella realtà romanda e tedesca. Non è un soggiorno residenziale. Nel suo ambiente il ragazzo opera una scelta fra diverse attività che i Comuni o altre associazioni propongono. Egli parteciperà infine a quelle che avrà scelto e che saranno state confermate.
- Durante l'estate sarà pertanto occupato in certi momenti della giornata oppure per tutta la giornata. Le attività proposte hanno per obiettivo il permettere ai ragazzi di scoprire e conoscere la loro città e la regione, le industrie della zona, i <clubs> sportivi, gli artigiani, i servizi pubblici, ecc. (un po' ciò che auspicava Portiez in Francia alla fine del XVIII secolo). Sembra che questa idea sia sorta in Danimarca o nel nord della Germania. In Svizzera è il Servizio dei Trasporti Pubblici della città di Zurigo che ha per primo organizzato un <<passeport vacances>> nel 1975. Nello stesso anno, anche il Servizio del tempo libero di Basilea ne ha organizzato uno in collaborazione con Pro-Juventute. Nella Svizzera romanda è Friburgo che ha organizzato per primo questa attività nel 1978, successivamente seguita

¹⁶⁵. In <<Animazione sociale>>, speciale <<L'Animazione estiva>>, mensile, maggio 1988, Torino, pp. 9192.

da altre città romande¹⁶⁶. Bienne – Ginevra – Losanna – Morges – Montreux – Neuchâtel – Oron – Payerne – Vevey – Yverdon. Sotto il patronato della Pro Juventute, delle municipalità, dei centri del tempo libero degli uffici del turismo, i <<passseport vacances>> permettono ai giovani di scoprire l'ambiente nel quale vivono secondo le scelte da loro operate nel ricco programma proposto dagli organizzatori. A Vevey, nell'estate del 1985, furono proposte 127 diverse attività ed al riguardo furono venduti 728 <<passseport-vacances>> a ragazzi e giovani della città. A Losanna si sono potuti stabilire quali fossero i maggiori interessi degli utenti:

<i>Attività-visite</i>	<i>no. iscrizioni</i>	<i>posti disponibili numero di giovani che hanno potuto partecipare</i>
- Polizia del lago	260	120
- Vigili del fuoco	380	240
- CHUV (Ospedale)	425	48
- Cani poliziotto	568	150
- Tennis	465	128
- Ristoranti Mac Donald	754	84

Analoghe iniziative al <<Passseport vacances>> possono essere individuate nell'azione di gruppi a Pregassona e Massagno aiutati da Pro Juventute. Contrariamente alle esperienze sin qui ritenute, l'aspetto <<comunitario>> non esiste. Il giovane, a ogni attività, si ritrova con altri ragazzi, vi partecipa, osserva, a volte consuma e quando l'attività è terminata, rientra a casa. Nelle colonie, nelle colonie diurne e nei campi di vacanza – che vedremo in seguito – il giovane partecipa a alle attività ed il carattere comunitario è sempre presente in ogni azione. Attraverso molteplici attività il giovane viene integrato in un tessuto comunitario. Tutto ciò non avviene invece nei <<passseports vacances>>, dove ai giovani vengono fatte scoprire molte cose, cose che non vengono vissute, ragione per cui il <<passseport vacances>> può essere visto come iniziativa di sicuro interesse a **complemento e non in sostituzione** dei soggiorni di vacanza.

- <<**Lingua e sport**>> è un movimento sorto negli anni '80 e si è immediatamente imposto all'attenzione dell'opinione pubblica, dei giovani alunni delle scuole medie e dei loro genitori. La formula organizzativa prevede l'abbinamento dello studio delle lingue (tre ore il mattino) e della pratica dello sport (tre ore il pomeriggio) sull'arco di tre settimane, a scelta fra internato ed esternato. In ambito sportivo vengono proposte attività inusuali cariche di motivazioni

¹⁶⁶. Eric Baader, *Les vacances collectives des enfants*, Travail de diplôme, Ecole d'Etudes Sociales ed Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1986.

avventurose come la canoa, l'arrampicata, il rampichino, ecc. Nel 1980 i partecipanti al primo corso furono 291. Si è poi passati ai 529 posti distribuiti in nove corsi durante i mesi di luglio e agosto del 1985, ai 752 posti nel 1987 e ai 770 posti nel 1988¹⁶⁷.

- **I campi di vacanza** (compresi vari <<soggiorni estivi>>, <<Gioventù e sport>> i <<campi per adolescenti>>, campi polisportivi, itineranti, ecc.). Anche in questo caso i <<Campi di vacanza>> siano essi sportivi, ricreativi, artigianali, espressivi, ecc, non possono che ricollegarsi in un modo o nell'altro alla colonia estiva (se non sono finalizzati alla formazione professionale o all'allenamento specifico di una disciplina sportiva), soprattutto perchè realizzano in un tempo limitato delle attività singole contenute in genere nel panorama delle colonie estive. Oltre a ciò i campi di vacanza estivi si caratterizzano principalmente per:

- la durata del soggiorno che prevede raramente un periodo più lungo di 15 giorni;
- la composizione; generalmente le iscrizioni sono contenute e d'età omogenea;
- l'offerta; concentrata su un'insieme di attività simili o addirittura su una sola attività.

E' soprattutto in Francia ed in Svizzera romanda che i <<campi di vacanza>> hanno conosciuto uno sviluppo considerevole. L'offerta di queste iniziative è andata viepiù differenziandosi fino a creare i presupposti di una scelta <<à la carte>> delle vacanze. Il ragazzo, ancor più se adolescente, standosene a casa, può organizzarsi le proprie vacanze scegliendo secondo l'interesse e l'entusiasmo del momento fra molteplici iniziative e fantasie. In Francia, ad esempio, può trascorrere 15 giorni in Normandia in un campo finalizzato all'esercizio della <<planche-à-voile>>; può successivamente partecipare ad un campo itinerante a cavallo nei Pirenei; oppure può scegliere di partecipare ad un campo itinerante in bicicletta e poi trascorrere 15 giorni in un altro soggiorno centrato sulla speleologia; oppure . ecc. I <<campi di vacanza>> possono così offrire ampi margini di scelta ai giovani proprio per il loro carattere promozionale, orientato su specifiche e documentate specialità. Inoltre costituiscono delle strutture estremamente elastiche. Da parte degli enti non è necessariamente richiesto l'acquisto di edifici o la costruzione di stabili. La loro mobilità e la loro versatilità non impegna in modo vincolante i promotori¹⁶⁸.

¹⁶⁷ . Dati forniti dal Centro G+S di Bellinzona, novembre 1988.

¹⁶⁸ . Esempi: si passa dai campi di:

- >>Gioventù e sport>>, che si svolgono durante tutto l'anno;
- ai campi polisportivi;
- alle gite itineranti di speleologia;
- ai campi itineranti;
- ai campi itineranti a cavallo;
- ai campi di vela e <<planche-à-voile>>;
- ai campi itineranti in bicicletta;
- ai campi di espressione artistica organizzati in fattorie;
- ai campi di equitazione;
- ai campi <<natura>>;
- ai campi internazionali di solidarietà, di scoperta e protezione della natura;
- ai campi itineranti canoa-bicicletta;

Colonie integrate e speciali sono centri di vacanza promossi da enti particolarmente preparati e strutturati per soddisfare bisogni ed interessi di ospiti leggermente o gravemente handicappati. Sono colonie – sorte nel nostro Cantone negli anni '70 – nelle quali handicappati e normodotati vivono assieme, ciascuno seguendo i propri ritmi, le situazioni, le scoperte e le occasioni che si presentano in ogni colonia di vacanza.

Il settore delle vacanze estive ha quindi conosciuto uno sviluppo articolato e differenziato soprattutto fuori Cantone. Nel Ticino molte sono ancora le possibilità di sviluppo che si offrono per coloro che organizzano soggiorni di vacanza.

- ai campi di <<Rally-Boguet>>;
- ai campi di drammatizzazione e teatro
- ai campi itineranti equestri con bivacchi;
- ai campi di vacanza itineranti in motorino;
- ai campi di vacanza di vario interesse, come: la canoa, la musica, la ceramica, la tessitura, la filatura, l'arrampicata, lo jogging, lo sci, la cucina, l'archeologia, la mineralogia, la vela, i soggiorni linguistici (un sondaggio effettuato dal MJSR nell'estate 1986 presso 1.700 giovani della Svizzera romanda, con lo scopo di conoscere i desideri dei giovani a proposito dell'occupazione del tempo libero estivo, ha rilevato che il 50% degli adolescenti interrogati passerebbe volentieri le vacanze d'estate nel quadro di uno scambio linguistico <<MJSR>> - bollettino no. 2 – aprile 1988>>), la video, l'informatica, al mare, il cicloturismo, il tennis, ecc. Alle innumerevoli proposte di vacanza, particolarmente orientate a soddisfare un pubblico adolescenziale e che godono di largo consenso in Francia ed oltre Gottardo, si aggiungono altre molteplici possibilità d'occupazione del tempo libero durante il periodo estivo per le famiglie o per singoli giovani: dai lavori di campagna, ai villaggi-vacanza per famiglie, alle vacanze –famiglia nelle fattorie, ai centri di vacanza artigianali per famiglie, ai campi di vacanza per famiglie, agli impegni sociali (impegnarsi in famiglie, in lavori agricoli, di pulizia boschi, di ricostruzione di raccolta materiale, ecc; ai <<Chantiers-jeunesse>> (ricostruzione case, stabili, fattorie, lavori di informazione ecc).

B. I soggiorni di vacanza visti dai genitori e dai ragazzi

Durante le visite e gli incontri avuti nell'estate 1987-1988-1989, con diversi responsabili delle colonie estive in Ticino, una delle osservazioni ricorrenti riguardava i motivi della partecipazione dei ragazzi alla colonia. Su un punto i responsabili sembravano concordare: oggi gli utenti delle colonie partecipano sempre più alla decisione della loro iscrizione alla colonia e partecipano più volentieri e spontaneamente ai turni di colonia. L'opinione generale che abbiamo raccolto sembra d'altra parte confermata anche dall'indagine svolta durante l'estate 1987 dal *Gruppo di lavoro colonie e Campi di vacanza*¹⁶⁹, che ha raccolto i dati di 13 colonie per un totale di 626 bambini. Sui motivi della partecipazione alle colonie 396 ragazzi interpellati si sono espressi: 200 hanno risposto che è stata una loro decisione, presa senza particolari influenze esterne e gli altri 196 hanno detto che si sono iscritti alla colonia su proposta dei genitori¹⁷⁹. Analogo risultato è stato ottenuto anche in occasione di un sondaggio svolto in Svizzera romanda nell'estate del 1985¹⁷¹. Alla domanda: <<votre enfant a-t-il pu donner son avis dans le choix de la colonie>> l'84% dei genitori ha risposto che i ragazzi sono consultati nella scelta riguardante le vacanze estive collettive.

In Francia, un sondaggio effettuato presso 1000 famiglie aventi uno o più figli dal 6 ai 18 anni¹⁷² ha stabilito che la scelta del centro di vacanza viene fatta in primo luogo dai ragazzi (55%) e poi dai genitori (40%). Dal sondaggio risulta pure che le famiglie di ceto medio-superiore accordano più facilmente questa possibilità di decidere (il 71%) mentre nelle famiglie di ceto medio-inferiore questa possibilità risulta accordata nella misura del 46%. Dalle recenti indagini e dai commenti pressoché unanimi dei responsabili delle colonie di vacanza ticinesi, risulta che nella maggioranza dei casi – anche se con modalità differenti – i ragazzi partecipano ad una discussione con i genitori in vista di decidere del loro soggiorno estivo collettivo, per cui, da questa associazione dei ragazzi alla scelta delle loro vacanze collettive, si può presumere che alla base dell'iscrizione, ci siano dei motivi che vanno oltre il giudizio ancora spesso presente secondo cui la

¹⁶⁹. Il Gruppo di lavoro Colonie e Campi di vacanza si è costituito in Ticino nel 1986. Nel 1987 il Gruppo ha promosso un'indagine allo scopo di conoscere meglio alcuni aspetti legati alla vita dei ragazzi in colonia. Il Gruppo è composto da: GVSI, OTAF, ATGABBES, CdL., VADONI, CEMEA. Sede del Gruppo c/o GVSI a Giubiasco

¹⁷⁹. Documento del Gruppo di lavoro Colonie e Campi di vacanza, aprile-maggio 1988, p. 12

¹⁷¹. Eric Baader, op.cit., p.135.

¹⁷². VEN – no. 399 - <<Les jeunes parlent de leurs vacances>> Robert Penin, 1986, p. 11.

colonia rappresenta solo un <<parcheeggio>> per far trascorrere alla <<bell'e meglio>> un periodo di vacanza ai ragazzi.

Il parere dei genitori

A livello cantonale non disponiamo di indagini che riportino le opinioni dei genitori su determinate questioni riguardanti i motivi della partecipazione dei figli ai soggiorni estivi. Alcuni sondaggi svolti in Svizzera francese ed in Francia offrono lo spunto per conoscere meglio anche questo aspetto. Per conoscere il parere dei genitori abbiamo quindi considerato tre indagini:

a) *La prima indagine è stata effettuata in Francia nel 1976. Sono stati inviati 402 questionari a genitori di bambini che avevano iscritto i loro figli in 19 colonie differenti*¹⁷³,

b) *la seconda è un'indagine svolta in Svizzera francese nel 1985 nell'ambito di un lavoro di diploma per animatore socio-culturale alla scuola di studi sociali e pedagogici(EESP) di Losanna*¹⁷⁴

c) *la terza ricerca considerata è una delle più complete che siano state fatte nel campo delle colonie al mese di ottobre del 1985 in Francia. L'obiettivo era vasto ed articolato. Si trattava di conoscere le aspirazioni globali dei giovani francesi in merito alle loro vacanze estive, di calcolare il grado di soddisfazione di coloro che frequentano i soggiorni collettivi e di conoscere il sentimento dei genitori sulle vacanze dei loro figli in generale e sui centri di vacanza collettivi in particolare. Si trattava in realtà di un triplice sondaggio: Un sondaggio presso 1041 giovani d'età compresa fra i 6 e i 18 anni per conoscere come trascorrono le loro vacanze, ciò che fanno, se sono soddisfatti, in che modo vorrebbero passare le vacanze, che cosa si aspettano da un soggiorno collettivo, ecc; Il secondo sondaggio, che ha interessato 682 giovani dai 6 ai 18 anni dopo un soggiorno di vacanza, raccoglie le loro impressioni, gli aspetti positivi e quelli negativi, i suggerimenti, ecc; da ultimo un'inchiesta presso 1000 famiglie aventi uno o più ragazzi d'età compresa fra i 6 e i 18 anni, al fine di conoscere su che base vengono scelti i centri estivi, chi decide, che cosa intendono offrire con ciò, ecc.*¹⁷⁵.

Attraverso queste ricerche oggi è possibile conoscere meglio i motivi per cui i ragazzi vengono inviati o vanno nelle colonie estive.

Nel 1976 queste erano le ragioni principali:

¹⁷³. VEN – no. 317 - <<Les parents disent pourquoi ils envoient leurs enfants en colonie de vacances>> Inchiesta realizzata dalla:<<Commission Nationale Jeunes Enfants des CEMEA>>, 1977, pp. 4-18

¹⁷⁴. Eric Baader, op. cit., pp. 127-151.

¹⁷⁵. VEN – no. 399 e 407 - <<Les jeunes parlent de leurs vacances>>, une enquête nationale de la Jeunesse au Plein Air réalisée de mai à octobre 1985, Robert Penin, 1986, pp 6-12 e 50-58.

1. *Per la necessità, determinata dal lavoro dei genitori, di affidare i figli durante le vacanze, essendo queste ultime di durata doppia, talvolta tripla di quella dei genitori. In questo caso la colonia viene preferita ad altre soluzioni, quali: il >>centre aéré>> o la ragazza alla pari, perché i genitori ritengono che il ritmo di vita e l'esperienza della colonia soddisfino maggiormente i bisogni dei figli.*
2. *Quale mezzo per offrire una vacanza durante l'estate. In questi casi la colonia costituisce ancora per molti bambini, la sola possibilità di cambiamento di clima e di uscita dalle città.*
3. *In un numero minore di casi, perché la colonia permette alle famiglie con difficoltà – d'ordine socio-economico – di trovare delle facili ed economiche soluzioni per i propri figli*
4. *La <<fiducia>> riposta nell'ente organizzatore o nei confronti del personale educativo. In questo caso il centro di vacanza viene vissuto dai genitori come luogo <<ricco e adatto allo sviluppo del figlio>>, <<come luogo ricco e stimolante>>, << con personale preparato e qualificato>>.*

Tutto ciò ha indotto i ricercatori a verificare se ci fosse e quale fosse il valore educativo attribuito dai genitori al centro di vacanza. L'approfondimento di questo tema ha permesso di osservare che:

- a) *un importante numero di genitori (il 35%) iscrive il figlio in colonia perché pensa che la vita collettiva sia favorevole allo sviluppo del figlio <<imparare a vivere con gli altri, conoscere la vita comunitaria, ...>>;*
- b) *per il 15% dei genitori il centro di vacanza costituisce un'importante occasione per allargare il campo delle conoscenze (<<conoscere altri bambini, allargare i contatti, ...>>);*
- c) *viene data importanza all'esperienza del centro di vacanza quale progressiva acquisizione d'autonomia e indipendenza (<<apprendere a risolversi i propri problemi, assumere delle responsabilità,>>);*
- d) *viene rilevato l'interesse per le attività svolte durante il soggiorno (La scoperta della natura, le attività all'aria aperta, le escursioni, i giochi, ecc.)*

Nella ricerca eseguita nella Svizzera romanda nel 1985, fra i motivi che hanno indotto i genitori a rivolgersi a soluzioni di vacanza collettive per i loro figli, si possono notare tre ragioni principali (delle 16 elencate)¹⁷⁶.

1. *la scoperta della vita comunitaria;*
2. *il lavoro dei genitori svolto durante l'estate;*
3. *le possibilità di conoscere altri compagni e nelle colonie estive.*

¹⁷⁶. Eric Baader, op. cit., p. 131.

L'esperienza di <<vita comunitaria>> e il <<lavoro professionale>> se associati, ci riconducono alle osservazioni della precedente indagine, vale a dire che, per mezzo delle **vacanze collettive** (colonie e campi di vacanza) i genitori cercano un affidamento che possa essere **favorevole allo sviluppo** dei loro figli attraverso la scoperta dell'esperienza di vita comunitaria e di socializzazione.

Delle altre osservazioni contenute nell'indagine, si osserva che:

- *una delle ragioni principali per cui i genitori scelgono un ente piuttosto di un altro risiede nella conoscenza del personale assunto, nella preparazione e formazione del personale¹⁷⁷; nella fiducia e nella serietà dell'ente;*
- *le ragioni che hanno determinato la scelta della colonia risiedono in primo luogo nell'aspetto di <<vie communautaire, épanouissement de l'enfant>> legato all'esperienza di colonia; in secondo luogo nel parere dei ragazzi¹⁷⁸.*

Se ciò fosse vero anche per la nostra realtà cantonale – e, benché il contesto sia differente non abbiamo motivo di credere che i genitori ticinesi differiscano molto in questo da quelli romandi (in proposito, la nostra attività di segretariato ci ha permesso di rilevare che i genitori, chiedono informazioni in primo luogo per conoscere maggiormente il periodo di svolgimento della colonia e la **qualità dell'offerta**, ossia: personale assunto, formazione dei gruppi, attività svolte, ecc. Elementi che permetterebbero di motivare i figli a partecipare ai soggiorni estivi nelle colonie) – constateremmo che un gran numero di genitori decide di iscrivere i propri figli in colonia con lo scopo prioritario (che ciò sia o meno legato all'attività lavorativa dei genitori non ha quindi importanza) di promuovere il loro benessere, affinché vivano un'esperienza ricca sia da un profilo socio-affettivo che ludico-creativo. Dal sondaggio risulta infine percentualmente molto ridotto il numero di bambini che vanno in colonia **esclusivamente** per <<necessità>> (il 7%). E' interessante notare che anche nel sondaggio svoltosi in Francia nel 1985 (lettera C, p. 221) si è ottenuto lo stesso risultato citato sopra, ossia che i genitori, in merito ai centri di vacanza estivi, sono prima di tutto attenti alla **qualità del personale** (56%), poi alle attività proposte (34%); mentre ciò che guida i ragazzi verso uno o l'altro centro estivo è soprattutto determinato dall'**attività** offerta (32%) e successivamente dal **luogo** (18%). Vedremo in seguito che vi sono elementi che vengono tenuti in considerazione soprattutto dai ragazzi¹⁷⁹.

¹⁷⁷ . Eric Baader, op. cit., p. 136

¹⁷⁸ . Eric Baader, op. cit., p. 138

¹⁷⁹ . VEN- no. 399 – op. cit., p. II Appaiono degne d'attenzione le suggestioni espresse dai genitori per contribuire a migliorare le colonie estive. Ecco alcune delle suggestioni espresse:

-<<De nos jours, les familles sont peu nombreuses et les colonies apprennent aux enfants la vie en groupe>>.

-<< Dans les colonies, on prépare les enfants à entrer dans le monde des adultes à leurs majorités; à les rendre ouverts, à l'aise dans tous les milieux, à s'adapter aux différentes situations de la vie, à produire des efforts, à se dépasser eux mêmes, à se prendre en charge, à se débrouiller, à aider les autres, à partager et finalement à devenir de "vrais" hommes, de "vraies" femmes, forts, rayonnants, indépendants...>>-

-<<Parce que les enfants apprennent certaines choses qu'ils ne voient pas forcément en famille>>.

Dall'altra indagine svolta in Francia nel 1985 emerge un dato significativo: i genitori giudicano migliori per i loro figli le vacanze trascorse insieme a loro (il 56%); il 27% dei genitori considera invece ideali per i propri figli le **vacanze collettive**¹⁸⁰. Dalla stessa indagine risulta che fra la percentuale dei genitori che giudica ideale la vacanza collettiva (27%) e la percentuale dei genitori che effettivamente invia i figli nei centri di vacanza (12%), esiste uno scarto del 15%. Una differenza sicuramente importante e degna di essere notata. Se calcoliamo che nel nostro Cantone la percentuale dei ragazzi che partecipa ai soggiorni collettivi varia dal 15 al 18, e se per ipotesi (da verifica) la percentuale dei genitori che considerassero le vacanze collettive come ideali, fosse uguale a quella rilevata in Francia nel 1985, avremmo uno scarto ragguardevole che dovrebbe far riflettere e stimolare la promozione di azioni opportune per concorrere a ridurlo!

Commento

Per concludere si rileva come la colonia di vacanza costituisca **un'esigenza sociale** sempre di attualità. Ma al soggiorno di vacanza si richiedono in modo altrettanto evidente delle prestazioni educative precise, intese a promuovere un favorevole campo di esperienza e sviluppo attraverso la vita comunitaria e la socializzazione. Se da una parte il soggiorno di vacanza rappresenta dunque per molti una necessità, nello stesso tempo da parte di tutti si esige che lo stesso rappresenti un'occasione di vita comunitaria e collettiva di ricco significato educativo – in particolare di sviluppo socio-affettivo, come testimoniano le risposte A-B-C della prima indagine francese citata – e di iniziazione al mondo degli adulti. Ci si può chiedere se è per la mancata assunzione del ruolo educativo o per la mancanza di fiducia nel personale educativo – rammentiamo che per le famiglie francesi questo aspetto risulta in buona parte determinante (56%), ed è pure situato al primo posto nel sondaggio svolto in Svizzera romanda - , che in Francia si assiste ad una differenza percentuale tanto pronunciata fra genitori che inviano i figli nei centri di vacanza (12%) e genitori che vedono la vacanza collettiva come ideale per i figli (27%). Sembra infatti che dal punto di vista dei genitori la colonia abbia un **significato completo** – non assistenziale, né asilare, ma che può avvenire con il continuo rinnovamento, l'aggiornamento ed il perfezionamento permanente dei contenuti, dell'organizzazione e della formazione del personale, per conferire ai soggiorni di vacanza delle risposte adeguate ai bisogni e gli interessi emergenti.

-<<Les parents n'ont pas autant de vacances que le enfants, nous sommes d'avis qu'il faut les accompagner intelligemment pendant la durée des congés. La formation des moniteurs est également importante, ceux-ci portent une grande responsabilité>>.

-<<Les colonies sont une bonne solution pour les parents qui travaillent, si le personnel est de toute confiance>>.

-<<Je trouve les colonies formidables pour les parents qui travaillent et qui ne veulent pas voir leurs enfants dans la rue>> (Eric Baader, op.cit.,p.147).

¹⁸⁰ . VEN – no. 399 – op. cit.,p. 10

Il parere dei ragazzi

Che cosa pensano i giovani delle colonie alle quali hanno partecipato?

La gran parte delle inchieste riguardanti le colonie raccoglie il parere dei ragazzi nell'imminenza della conclusione del turno di colonia; esso risulta il più delle volte positivo proprio perché avviene in un momento particolare che può **facilmente condizionare**. Chi ha vissuto per parecchio tempo la colonia, sa che la percezione delle cose e dei fenomeni vissuti in quei momenti, è soggetta alla spasmodica atmosfera che contraddistingue i giorni precedenti la partenza, dove facilmente si confondono, si alterano e si mescolano, la nostalgia del turno ormai finito, l'attesa del rientro, la tristezza di dover abbandonare i luoghi nei quali si è vissuto per diversi giorni, l'ansia del ritorno a casa, la nostalgia di dover lasciare i compagni, ecc. Si tratta quindi di un clima particolare. Ogni indagine risulta quindi forzatamente condizionata dal timore di deludere qualcuno nel giudicare il turno, oppure dalla voglia di gratificare oltre misura. Per queste ragioni si è voluto svolgere un sondaggio con giovani che hanno vissuto la colonia alcuni anni fa e più precisamente fra ragazzi che hanno trascorso un turno di colonia nel 1984 in Ticino, quanto avevano un'età che andava dagli 11 ai 14 anni, (al momento dell'indagine, svolta nel 1988, questi ragazzi avevano dunque dai 15 ai 18 anni, con una maggioranza di 17enni). L'esigenza di interpellare i giovani di 16-18 anni su un'esperienza vissuta anni prima, è nata anche dai contatti che abbiamo avuto con gli studenti di questa età durante l'anno scolastico '87 – '88. Durante l'inverno e la primavera 1988, in collaborazione con il segretariato cantonale dell'ATGABBES, sono stati effettuati degli incontri in tutte le scuole medie-superiori del Cantone, con lo scopo di far conoscere maggiormente ai giovani la colonia estiva, la funzione le possibilità di fare il monitore e di formarsi. Durante questi incontri sono stati formulati pareri assai controversi da parte di studenti che avevano vissuto la loro esperienza di colonia quattro o cinque anni prima in differenti centri di vacanza. Nel loro giudizio riconoscevano di aver vissuto in colonia delle esperienze anche interessanti, che ricordavano volentieri, legate, soprattutto a precise attività creative, sportive o avventurose. L'opinione, tuttavia, assumeva un contorno sostanzialmente diverso, dai toni meno positivi, quando essi si pronunciavano su aspetti che reggevano l'organizzazione della vita collettiva. Questi ultimi fattori, riportati ad un giudizio globale dell'esperienza di colonia, riducevano anche la portata dei contenuti ludici. L'esperienza finiva quindi per essere maggiormente ricordata e raccontata, più per obblighi, per le norme, per la disciplina, per la frustrazione legata a vari momenti della giornata o per le infrazioni commesse (commentare con una certa soddisfazione) che per il piacere delle attività proposte. Ciò che preoccupava maggiormente è il fatto che questi giudizi giungevano non già da parte di sessantenni vittime di colonie climatico-assistenziali, ma da alcuni 18enni che invece avrebbero dovuto essere fruitori dei centri di vacanza moderni.

Da quanto è emerso da loro racconti, con molte probabilità i giovani che avevano sollevato le critiche non avevano vissuto un soggiorno estivo con gli attributi propri delle colonie moderne; tant'è vero che un giovane studente del CSIA, durante il nostro incontro, ha lanciato un invito assai significativo: <<*andiamo a liberare i bambini in colonia*>>. Sebbene i giudizi fossero stati sollevati solo da parte di alcuni giovani, la questione ci sembrava comunque degna di attenzione ed ha solleticato una certa qual curiosità. Per questo abbiamo voluto verificare più dettagliatamente l'opinione di ragazzi che avevano vissuto un'esperienza in una colonia avente le caratteristiche pedagogiche vicine a quelle tracciate nel secondo capitolo. E' stata scelta una colonia che ospitava nel 1984, 80 ragazzi dai 6 ai 14 anni. La colonia in questione era composta da 2 grandi gruppi (6-10 anni e 11-14 anni) di 4 piccoli gruppi di vita ciascuno. I gruppi di vita erano misti, solo le camere risultavano separate. L'équipe educativa era formata da 6 membri per ogni grande-gruppo. Gli obiettivi e la strategia pedagogica corrispondevano in grandi linee, a quelli descritti nel secondo capitolo, vale a dire: individualizzazione di tutti i momenti chiave della giornata (liquidazione della sfera individuale), ricchi contenuti ludico-creativi, nozione di scelta e nozione di decisione (introdotta a titolo sperimentale per gli ospiti più grandi coinvolti nell'indagine), partecipazione negoziata alla determinazione di alcune attività;...

Campo d'indagine:

- 40 giovani (vale a dire il grande-gruppo composto dai ragazzi dagli 11 ai 14 anni)

- questionari ritornati 35, vale a dire l'87,5%. Dei 5 questionari mancanti, 2 appartengono a ragazzi partiti dal ticino

- dei 35 che hanno risposto al questionario:

- 20 sono ragazze

- 15 sono maschi

<i>La loro provenienza :</i>	- Bellinzona	3
	- Mendrisio	4
	- Lugano	12
	- Locarno	10
	- Riviera	5
	- Mesolcina	1

Il questionario presenta 13 domande (allegato con tutti i dati). Le prime 3 domande rilevano i dati generali del giovane.

La domanda 4 <<Perché sei andato in colonia>> indaga sui motivi che hanno spinto i giovani a partecipare alla colonia. La motivazione che i giovani, oggi, danno alla partecipazione di allora, trova principalmente riscontro nelle risposte no. VI (<<perché ero già andato e ho voluto ritornarci>>) con 18 adesioni, la no. IX (<<perché mi hanno detto che si trattava di una buona esperienza e quindi ho deciso di andare>>) con 21 adesioni e successivamente la no. VIII (<<perché

sapevo che sarebbero andati altri miei amici>>) con 8 adesioni. Si tratta tutto sommato di una ulteriore conferma di quanto sostenuto da molti responsabili e dai sondaggi effettuati in Svizzera francese. I giovani in età puberale e adolescenziale sono sempre più i soggetti delle loro vacanze, essi risultano implicati in qualche modo nella scelta della loro vacanza. Ad onor del vero, deve essere rilevato che questa fascia d'età, non ha grandi possibilità di <<scelta>>. Infatti non esistono a livello cantonale molte altre possibilità per i giovani di partecipare a delle vacanze collettive, per cui non può definirsi propriamente <<scelta>> ciò che in realtà appare piuttosto un percorso quasi scontato. La scelta, se di scelta si può parlare, si gioca semmai sulle colonie alle quali partecipare.

La domanda numero 5 interessa soprattutto la sfera socio-affettiva: <<In che misura questi aspetti della vita di colonia ti sono sembrati importanti?>> In questo caso molta importanza viene attribuita alle scelte affettivo-emotive. <<La presenza di un monitore buono>> (V), <<La presenza di un gruppo di ragazzi/e simpatico e attivo>> (VI), <<Uscire in paese e nelle pinete con il proprio monitore>> (IX) ricevono delle punte di gradimento elevate (media 8.80 su una nota massima di 10). Pure elevati sono i gradimenti per le soluzioni socio-affettive, individuali e collettive: la I (<<Poter decidere assieme ai compagni alcune attività collettive di tuo gradimento>>), la II (<<Poter scegliere fra le attività proposte dai monitori>>), la III (<<La sveglia individualizzata del mattino>>) e la VII (<<Poter girare liberamente in colonia>>) che ricevono una media di 7.56. Scarso interesse viene invece riposto su aspetti esteriori alla vita interna collettiva e di gruppo, come ad esempio: <<incontrare ragazzi d'altre colonie>> (media 5) (un risultato che contraddice la tendenza di alcune colonie orientate a promuovere più contatti con l'esterno che a sviluppare contenuti socio-comunitari interni, più apprezzati dagli utenti), o <<incontrare i genitori in colonia>> (media 5) (ciò che impone non poche riflessioni sulle modalità di stabilire dei contatti con i genitori che non siano semplicemente vissute come delle sporadiche azioni di disturbo o di semplice passaggio). L'apporto delle risposte a questa domanda è assai significativo. E' evidenziato in maniera significativa il primato del valore della vita comunitaria. Un valore che non si vuole perdere né contaminare da interventi esterni, ma che si vuole vivere intensamente all'interno delle strutture preposte alla loro riuscita: piccolo e grande-gruppo.

La domanda numero 6 interessa in modo particolare la sfera ludico-creativa: <<Quali di queste attività ti hanno maggiormente interessato?>> Dalle risposte emerge in modo inequivocabile la preferenza per giochi di ampio contenuto motivazionale: giochi sportivi (9,5), giochi collettivi (9) (cacce-lunapark), veglia (9), musicali e danzanti, teatro ecc. uscite in tenda (8.5). L'insieme dei giochi carichi di movimento, di avventura, di costruzione, di espressione, estetici e collettivi prevale su attività che pure, all'inizio del turno di colonia, trovavano in generale largo consenso fra gli utenti: <<il fumetto>>, << il giochino elettronico>>. La componente comunitaria, con i suoi svaghi e le sue attività

proposte dallo staff educativo o dal collettivo giovani, emerge a lungo andare come fattore qualificante e gratificante e sembra soppiantare ogni altra forma di gioco individuale di consumo stereotipato. In questo caso i fumetti non diventano sostitutivi del bisogno di esplorare e del vivere esperienze cariche di tensioni avventurose come pure il gioco elettronico non sostituisce il bisogno di movimento.

*La domanda numero 7 cerca di conoscere i momenti più significativi, quelli che hanno ricevuto il maggiore consenso fra tutti quelli di cui è costituita una giornata di colonia. Il questionario, in questo punto, non prevede alcuna limitazione all'espressione di opinioni da parte dei giovani, per cui si sono ottenuti 91 interventi a convalidare uno o l'altro momento della giornata tra quelli elencati: il mattino, il pasto, dopo il pasto, la siesta, il pomeriggio, dopo cena, la veglia. Il maggior numero di apprezzamenti (27) è andato alla **veglia**, seguita dal periodo pomeridiano (24). In questi due momenti ritornano le attività segnalate in precedenza! I motivi di questa scelta? Dalle opinioni espresse dai giovani, la veglia appare come l'occasione di maggiore ed intensa unione di grande-gruppo per: divertirsi, svolgere attività di grande contenuto socializzante e disinibitorio (giochi d'atmosfera, festival canori, danze, teatri ecc.) Il pomeriggio viene indicato positivamente per le attività che prevedono movimenti, avventurosità e scelta.*

Consensi anche per la siesta (10) ritenuta un'occasione di rilassamento, di occupazione individuale libera e di incontro formale e con altri compagni. Su questi particolari momenti, presentiamo alcune delle risposte date: <<La siesta: perché in quel momento ci si poteva occupare, generalmente, di cose nostre in libertà>> <<La siesta: perché ogni tanto c'era bisogno di stare soli con le proprie idee e pensieri>> <<La veglia: perché c'era la possibilità di stare tutti insieme ed i giochi erano divertenti>>. <<Dopo i pasti: perché in quei momenti si decideva cosa scegliere, poi si andava nei gruppi ognuno secondo la sua scelta>>. <<La veglia: perché era il momento più bello per i giochi, per noi divertenti>>. << Il pomeriggio perché si facevano escursioni molto belle ed interessanti>>. <<La veglia: perché ci si divertiva e ci si ritrovava tutti assieme>>. <<Il pomeriggio e la veglia: c'era una varietà di giochi, un'atmosfera bella e dei bei momenti liberi>>.

La domanda no. 8 si propone di rilevare i momenti della giornata che hanno lasciato maggiormente perplesso o deluso il giovane. In questo caso i momenti che sono stati segnalati riguardano la siesta(13) – che, viceversa, in precedenza aveva raccolto qualche favore – ed il periodo che segue il pasto pomeridiano e serale (7). Si osserva come questi periodi sono stati in genere vissuti come delle <<perdite di tempo>>, dei <<tempi morti>>. Le osservazioni rimettono in qualche modo in discussione questi aspetti, soprattutto la siesta, da sempre assai controversa. <<Quelle horreur, la sieste!>> Così si esprimevano i ragazzi nel

racconto della loro esperienza di colonia vissuta in Francia e custodito nel libro di Copfermann¹⁸¹. Nel nostro caso il parere espresso sulla siesta è più moderato e divide l'opinione dei ragazzi: 10 pareri favorevoli e 13 contrari. Al di là di questa divergenza, riteniamo che questo momento, se è inteso per soddisfare tutti, dovrebbe necessariamente fornirsi di mezzi che postulino più ampie forme di autonomia e scelta in rapporto a quelle che, comunque, erano già state disposte nel turno di colonia ritenuto per quest'indagine. Anche in questo caso vediamo alcuni pareri espressi: <<Durante la siesta non sapevo mai cosa fare, se non parlare con i diversi compagni>>. Dopo cena era un momento noioso perché dovevamo rimanere fuori ad aspettare l'inizio della veglia>>. <<Dopo il pasto e durante la cena: perché non si faceva niente di pratico>>. <<La siesta a volte ci si annoiava>>. La siesta: ritengo fosse tempo sprecato>>. E' comunque sintomatico che il <<far niente>> sia spesso vissuto come <<disagio>>.

La domanda no. 9 cerca di cogliere i momenti e gli episodi che il giovane, a distanza di 4 anni, ricorda con maggior intensità e piacere. Il risultato ci sembra assai interessante ed indicativo di una certa completezza del turno di colonia vissuto. Infatti, ai primi tre posti, troviamo la no. IX (<<l'atmosfera del turno>>) con 22 punti, la no. III (<<I giochi organizzati dai monitori>>) con 21 punto la no. IV (<<I giochi decisi ed organizzati da noi stessi>>) e la no. VI (<<Le veglie>>) con 17 punti il che rappresenta un'interessante unione delle dimensioni ludico-socio-affettive.

Alla domanda no. 10 i giovani non hanno dato nessuna risposta.

La domanda no. 11 pone invece il problema dei suggerimenti che, a distanza di quattro anni i giovani ritengono possano contribuire a migliorare ulteriormente il turno di colonia. Le attività che più ricevono l'attenzione dei giovani sono contenute nella risposta no. III (<<Fare più attività sportive>>) e IV (<<Fare più attività esplorative>>); vale a dire attività che postulano movimento, avventura, impegno, scoperta, curiosità, dubbio, autonomia, gruppo. Segue la no. II (<<Fare più attività d'espressione>>), e ciò malgrado quando generalmente si possa osservare agli inizi di un turno di colonia, dove per l'appunto sono le attività d'espressione (teatro, scenette, burattini, ecc.) che, per timore, inibizione, paura o semplicemente perché non si è abituati, riscuotono il minimo indice di interesse. Il risultato dell'indagine prova che, se ben preparate e progressivamente proposte in un ambiente ideale, queste attività possono diventare un bisogno ed un'esigenza grazie alla loro funzione disinibitoria, espressiva, comunicativa, di estro, genialità e creatività; tutte dimensioni generalmente declassate nei tempi curricolari ed extracurricolari della vita quotidiana.

¹⁸¹ . Emile Copfermann, *Le petit homme de la jeunesse a cassé son lacet de soglie*, Ed. Maspero, Paris, 1975, p. 73

La domanda no. 12 intende rilevare il <<messaggio>> che il turno di colonia ha lasciato a libello individuale: <<Ritieni che l'esperienza di colonia ti sia stata utile?>> Si trattava di annotare l'indice di gradimento utilizzando la nota da 1 a 10. A parte la no. IV e V che hanno raggiunto una media di 6 e 6,5 punti, le altre formule ricevono ampi consensi come punte di gradimento massimo riservato alla no. II (<<Perché hai stabilito dei contatti amichevoli con i compagni>>) e alla no. VI (<<Per l'esperienza di vita in comune>>) con una punta media di 8,5. Seguono l'<<atmosfera del turno che ha favorito la possibilità di esprimersi liberamente>> (media 8) e la possibilità di assumere delle responsabilità (media 7,5). Si tratta di risposte che testimoniano la bontà di talune scelte socio-affettive e sottolineano ulteriormente l'opportunità di sviluppare dei tessuti comunitari di ampia tensione empatica, attraverso attività funzionali a tale scopo e per mezzo di assemblee decisionali e di negoziazione di grande-gruppo.

Infine la domanda no. 13 verifica il grado di partecipazione alla colonia negli anni successivi. Risulta che 21 giovani sono ancora ritornati nella stessa colonia l'anno o gli anni seguenti; 14 ragazzi hanno invece dovuto smettere per ragioni d'età o perché i genitori avevano disposto altrimenti, iscrivendo il figlio a dei corsi di lingua o di altro studio (ciò che mostra i limiti del potere di <<scelta>> che in realtà i giovani possono avere). Anche in questo caso proponiamo alcune delle osservazioni fatte dai giovani in calce al questionario: <<L'anno dopo non ho avuto la possibilità di partecipare. Le vacanze in colonia sono state, fino ad ora, le più belle e memorabili>>. <<Spero che le attività della colonia non cambino molto perché a me piacevano così come erano, e spero che anche altri ragazzi possano restare soddisfatti come me dall'esperienza di colonia>>. <<Mi sono divertita moltissimo ed è stata una bella esperienza. Mi è piaciuto il fatto che dopo la colonia abbiamo tenuto un contatto tra di noi>>. <<Ho conservato un ricordo bellissimo della colonia, mi piacerebbe tanto tornare fra qualche anno come monitrice. <<Sono stato molto felice di questi anni in colonia anche se il turno doveva durare di più>>.

Commento generale

Se si analizzano le risposte date dai giovani e nel contempo si considera l'insieme dei sondaggi presentati in precedenza, in particolare quello svolto in Francia nel 1985, si possono ricavare molte analogie ed alcune suggestioni di interesse generale.

Il sondaggio svolto in Ticino presso alcuni giovani che avevano vissuto il turno di colonia nel 1984 presenta alcuni limiti (non fosse altro per la lontananza del tempo cui si fa riferimento) ma ha pure dei pregi, in quanto i giovani intervistati non risultano più emotivamente implicati e le risposte tendono a fissarsi soprattutto su ciò che maggiormente è rimasto impresso e sugli aspetti più significativi che hanno

caratterizzato il soggiorno. Inoltre, risultano più critici non essendoci dei rapporti diretti fra il ricercatore e l'interlocutore. Il limite maggiore di questo tipo d'indagine è rappresentato dal fatto che è assolutamente necessario conoscere molto bene la realtà complessiva nella quale si è svolta l'esperienza di colonia altrimenti non sarebbe possibile cogliere il significato nelle risposte formulate.

Detto questo, il **risultato del sondaggio** evidenzia principalmente il valore attribuito dai giovani al <<vivere insieme>>, alla vita in comune, all'aver stabilito dei contatti amichevoli con altri compagni. Questo particolare aspetto emerge da diverse risposte, in particolare dalla no. 12 che tende a stabilire il grado di utilità del turno di colonia vissuto. Analogo il risultato dell'indagine francese in cui si afferma che <<l'ambiance est pour eux primordiale>>¹⁸². Sempre nella ricerca francese del 1985, come pure in quella sopraccitata emerge la preferenza per le attività **sportive e all'aria aperta**, di grande movimento e avventurosità, ma di tutte le attività, le più apprezzate **risultano essere quelle di cui si conserva il miglior ricordo** e, anche in questo caso, i sondaggi si avvicinano molto nei risultati. In quello francese <<ce sont les fêtes, le soirées, les booms, les feux de camps, bref ce qui se passe surtout le soir, quand on se couche tard (copains, copines, ambiance, activités...)>>; anche nella nostra indagine è chiaramente segnalata la **veglia** (con le sue feste musicali e danzanti, il festival e il cabaret e i giochi d'atmosfera) come il momento più intenso e bello. Tutto procede dunque come se le cose più interessanti della colonia fossero le occasioni di **vivere insieme** e di vivere assieme delle situazioni in modo diverso, sperimentare cose nuove, liberarsi da schemi rigidi, vivere con gli altri in libertà, creare una buona atmosfera (molti giovani hanno segnalato che una delle più belle veglie e uno dei più dei più bei ricordi rimane la volta in cui i due gruppi dei ragazzi più grandi andarono a fare una gita nei boschi di sera; nel buio furono sorpresi dalla pioggia, ritornarono cantando sotto l'acqua a sera inoltrata....).

Emerge quindi il **bisogno** di <<rompere con gli schemi tradizionali>>, di <<sperimentare nuove idee ed azioni>>, emerge il gusto del <<diverso>>, della <<tensione avventurosa>>. Al riguardo, un **sondaggio** effettuato in Italia nel 1987 da Silvino Grussu, che si occupa di problemi della scuola e dei servizi sociali presso l'Istituto per la programmazione economica, e Carlo Pagliarini, presidente dell'Arciragazzi e membro del Consiglio Nazionale dei minori, tendente a rilevare, in diverse città italiane, i **bisogni educativi extrascolastici** dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni, ha dato risultati che possono apparire sorprendenti. Ad esempio le risposte date alla domanda del questionario che chiedeva ai ragazzi di scegliere, tra quattro possibilità, ciò che avrebbero voluto come premio e ciò che avrebbero rifiutato. Le possibilità erano: <<Guardare la televisione come e quando si vuole>>; <<Stare molto tempo con gli amici>>; <<Fare un viaggio con la famiglia>>; <<Passare una notte in tenda senza persone grandi>>. Messa in queste condizioni, la televisione, ormai citata da tutti come la <<baby sitter>> numero uno, ottiene

¹⁸². VEN – no. 399 – op.cit.,p. 11.

ovunque il minimo delle scelte e il massimo dei rifiuti; la voglia del diverso, di rompere con la noia, l'apatia, la saturazione, la routine quotidiana, fanno sì che le scelte cadono soprattutto sul protettivo e rassicurante viaggio con i genitori e sulla più in incerta e avventurosa notte in tenda. Un accostamento interessante fra **protezione e avventura**, fra scoperta ed evasione. Ma soprattutto è evidenziato – in tutti i casi – il bisogno e la necessità di rompere con le abitudini quotidiane. I ricercatori concludevano sottolineando che <<*risulta desiderabile una opportunità di uscire dalla routine quotidiana per compiere esperienze diverse piuttosto che una quotidiana maggiore libertà di adesione alla quotidianità*>>; (...) <<*il desiderio di novità si trasforma facilmente in timore se vengono a mancare adeguati elementi di rassicurazione e se non si può fare affidamento sulle risorse degli adulti*>>¹⁸³.

Se le attività del centro di vacanza possono rappresentare un elemento importante nella scelta del soggiorno, sono tuttavia le attività che **non** appaiono su nessun programma di propaganda (come quelle che richiamano alla memoria emozioni di momenti magici) quelle che maggiormente vengono ricordate ed apprezzate (per esempio: la veglia citata precedentemente era stata decisa all'ultimo momento dai monitori e dai ragazzi).

Seguendo i dati dell'indagine francese, si può inoltre affermare che se il soggiorno viene in primo luogo scelto in funzione delle attività proposte, <<*en fin de parcours, c'est la manière selon laquelle elles se sont déroulées qui compte le plus*>>¹⁸⁴. Non è certamente la veglia d'atmosfera ad incidere su un'iscrizione alla colonia, soprattutto per chi non ha mai vissuto la colonia. Eppure il modo di condurla, di organizzarla e di creare un'ambiente ideale, fa sì che proposte di questo tipo siano ricordate più del tennis, per esempio, il quale al momento dell'iscrizione attirava maggiormente l'attenzione dei ragazzi. Importanti risultano le attività, ma ancor di più **le condizioni della loro organizzazione**; l'ambiente e la qualità della vita comunitaria risultano quindi essere il metro di valutazione di ogni proposta e contenuto. Ripercorrendo le indagini svolte presso i genitori e presso i ragazzi, di altrettanto interesse risulta l'aspetto secondo cui la scelta del soggiorno e della vacanza collettiva spetta soprattutto ai giovani e ai ragazzi. Questo, tuttavia, sapendo che in generale sono comunque i genitori (per le varie ragioni già viste) a decidere delle vacanze dei figli, mentre ad essi rimane soprattutto la scelta fra le diverse vacanze collettive conosciute e proposte (quando esiste un'informazione che lo consente). In considerazione di questi elementi si pone il problema di come informare i giovani e i ragazzi affinché questi ultimi possano seriamente operare delle scelte fra i vari centri di vacanza collettivi. Vista la presenza attiva del giovane nella scelta del soggiorno, si impone il problema di immaginare e ricercare nuovamente strategie d'informazione,

¹⁸³ . S. Grusso e C. Pagliarini, in: *Animazione sociale*, speciale <<L'animazione estiva>> mensile no. 5, maggio 1988, Torino, pp. 33-34.

¹⁸⁴ , VEN – no. 407 – op. cit., p. 55

attraverso i diversi mezzi di comunicazione, secondo linguaggi particolari e con messaggi chiave. L'informazione unitamente alla formazione sono aspetti estremamente importanti, dai quali dipende gran parte della riuscita del movimento colonie e anche d'altre attività extracurricolari. Riassumendo, attraverso tutta una serie di indagini ora sappiamo che **per i genitori** ciò che conta maggiormente è:

- 1) *il personale educativo, la formazione di questo personale, la fiducia nell'équipe;*
- 2) *l'esperienza di vita comunitaria proposta, la possibilità di esercitare delle responsabilità, d'acquisire maggior autonomia, di sbrogliarsela da soli, ecc.*

Mentre per quel che riguarda i **ragazzi** è interessante notare che benché l'iscrizione sia spesso determinata dall'influenza dei compagni, delle compagne e delle attività proposte, l'importanza ed il giudizio sull'esperienza vissuta sono soprattutto causati <<dall'ambiente>>, dal vivere insieme ad amici cose inabituali, avventurose, divertenti, collettive e dal vivere delle profonde situazioni di gruppo, in collettivo, <<*on ne s'ennuie pas*>> - <<*on se fait des ami(e)s*>>¹⁸⁵, tali sono gli interessi principali: il luogo e la regione appaiono invece secondari. Il tutto si concentra su tre elementi: <<**compagni – ambiente – attività**>>.

Come rileva giustamente Roberto Maurizio¹⁸⁶, l'estate <<**viverla in un modo o nell'altro non è lo stesso**>>. Se nel passato la colonia (che costituiva la sola animazione estiva)) soddisfaceva bisogni puramente curativi e assistenziali, oggi i bisogni e gli interessi emergenti pongono in risalto un modo nuovo di collocare l'animazione estiva e, come si è d'altra parte potuto ricavare dalle indagini precedentemente presentate, interviene in modo determinante l'elemento <<**qualità**>> dell'offerta (personale educativo, animazione, luogo, ecc). <<*Ecco che si delinea un modo nuovo di concepire l'estate: un momento da riempire con qualsiasi cosa, ma momento con specifici bisogni ed una propria dignità che richiedono altra professionalità, capaci di programmazione, strumenti adeguati*>>¹⁸⁷. In altre parole, occorre **professionalizzare** (inteso come <<fare bene le cose>>) gli interventi, evitare il più possibile l'assunzione di personale educativo che abbia solo **15-17** anni e di responsabili che non abbiano seguito delle formazioni specifiche, le assunzioni di monitori fatte all'ultimo momento, che finiscono inevitabilmente per assumere delle funzioni unicamente custodialistiche o preventive. Ciò implica comunque che vi siano per gli enti organizzatori le possibilità e le condizioni per poter operare nel miglior modo possibile.

¹⁸⁵ . VEN – no. 407 – op.cit.,p.54.

¹⁸⁶ In: *Animazione sociale*, op.cit., p. 3

¹⁸⁷ In: *Animazione sociale*, op. cit., p.4

C. Evoluzione dell'ordinamento legislativo nel Cantone Ticino

L'evoluzione delle colonie di vacanza è presente anche nei messaggi e decreti legislativi del Cantone Ticino. Una prima regolamentazione delle colonie di vacanza era contenuta nella legge per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza del 15 gennaio 1963¹⁸⁸.

Successivamente – nel 1969 – vennero precisate le norme per il sussidiamento di edifici destinati a colonie di vacanza da parte dello Stato del Cantone Ticino¹⁸⁹. Questo aiuto finanziario, come ha pure sottolineato il Brenni nel suo lavoro¹⁹⁰, non era compreso nella legge del 1963, che prevedeva solo un sussidio giornaliero di fr. 2.- per bambino partecipante ad una colonia di vacanza riconosciuta dallo Stato.

Attualmente l'ordinamento in vigore è definito dalla legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza del 17 dicembre 1973¹⁹¹.

La legge per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza del 15 gennaio 1973, il cui scopo è l'assistenza sociale a favore della maternità e dei minorenni¹⁹², regolamentava inizialmente i sussidi per la partecipazione a colonie riconosciute dallo stato di bambini in età d'obbligo scolastico. Un sussidio era infatti previsto dall'art. 10 – che fu operante fino al 1969 – ed era rilasciato alle colonie la cui durata massima non doveva superare i 30 giorni in un anno e che si fissava a fr. 2.- per giornata. Nel 1966 le colonie riconosciute (dall'art. 16) erano complessivamente 33 – 7 marine e 26 montane – occupate in ogni ordine di posto, come sottolineava altresì il messaggio diretto al Gran Consiglio¹⁹³.

<<Le colonie sono sempre state occupate al massimo, ed il numero delle richieste annue rifiutate è stato valutato attorno ai 600. I criteri di valutazione sono oltremodo approssimativi per cui è lecito affermare che esiste una richiesta di

¹⁸⁸ . RL: vol. 5. 185 a,

¹⁸⁹ . Art. 15 bis, 15 ter, 15 quater, 15 quinquies e 19 bis approvati dal Gran Consiglio il 4.02.1969. RL: vol 5, 185 a.

¹⁹⁰ . Stefano Brenni, <<Colonie di vacanza, pianificazione regionale>>, Corso di pianificazione, Scuola politecnica federale di Zurigo, Volketswil, ottobre 1988

¹⁹¹ . RL: vol. 5, 185f.

¹⁹² . RL: vol. 5, 185 a, art. 1

¹⁹³ . Messaggio 1428 del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente il sussidiamento della costruzione di edifici destinati a colonie di vacanza nel Cantone e la garanzia dello Stato per la costruzione di colonie di vacanza al mare, 1966.

posti per vacanza presso le colonie superiore all'offerta, e che tale richiesta è in aumento>.

Oltre a sollevare il problema della crescente domanda, che superava l'offerta del tempo, il messaggio precisava la volontà di sostenere finanziariamente gli enti ticinesi organizzatori di colonie per bambini in età scolastica e riconosceva alla colonia di vacanza estiva un ruolo socio-educativo di una certa importanza. Inoltre prevedeva l'evoluzione del settore della vacanza in colonie estive e invernali, lo sfruttamento degli edifici per scopi più differenziati, la promozione del numero dei posti nelle colonie e l'ammodernamento delle strutture esistenti, ritenute spesso inadeguate a causa della presenza di camerate ancora troppo affollate, della mancanza di servizi igienici ecc. Al momento della stesura del messaggio – nel 1966 – delle **26 colonie** montane riconosciute dallo Stato, **25** erano di proprietà degli enti organizzatori e solo **1** era locata per il periodo estivo. Esistevano di fatto centri di vacanza che potevano ospitare anche 400 ragazzi ed oltre, ed altre di piccola o media grandezza che non sempre disponevano di mezzi adeguati (soprattutto economici). Un parroco, che da 30 anni consecutivi organizza una colonia estiva nel Cantone, ci ha raccontato tutte le difficoltà che l'organizzazione di un turno di colonia comportava. Durante l'anno, per non incidere sui costi di gestione che avrebbero comportato un aumento delle rette di partecipazione, ciò che di conseguenza avrebbe potuto mettere in difficoltà molte famiglie per le quali la colonia rappresentava una buona occasione di vacanza per i figli, dava in consegna alle suore del villaggio l'allevamento delle galline. Esse avrebbero potuto disporre delle uova durante tutto l'anno mentre lui avrebbe avuto la carne necessaria per gli ospiti durante il turno in colonia.

Ordinamento vigente

Il settore delle colonie di vacanza è regolato dalla legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza del 17 dicembre 1973¹⁹⁴ e del Regolamento d'applicazione. Le motivazioni alla base del nuovo decreto sono contenute al punto 1 del messaggio del Consiglio di Stato¹⁹⁵ - <<Ordinamento urgente>> -:

<< Si deve preliminarmente rilevare che questi articoli della legge per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza, non hanno contribuito in modo sostanziale a promuovere la costruzione di nuove colonie, né l'ammodernamento di quelle che esistevano prima della sua entrata in vigore (...). Bisogna quindi ricercare i motivi che hanno determinato il mancato ricorso, da parte di enti pubblici e di enti privati, alle orme di sussidiamento delle colonie. La ragione principale si fonda sul fatto che diversamente dagli altri

¹⁹⁴ . RL: vol. 5, 185f.

¹⁹⁵ . messaggio 1882 del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente la legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza dell'8 febbraio 1973.

istituti, le colonie hanno un periodo di occupazione, e quindi di introito di rette, di soli pochi mesi all'anno e devono per contro far fronte a costi fissi di gestione, in particolare per oneri del capitale investito, che si protraggono per tutto il corso dell'anno. Non è quindi con un sussidio minimo del 30 o in casi particolari 40% che gli enti da cui dipendono le colonie possono procedere a nuove costruzioni o ad ammodernamenti. Questa difficoltà negli ultimi anni si è ancora accresciuta a dipendenza della continua evoluzione degli interessi ipotecari. È opportuno riassumere brevemente le norme fondamentali del vigente ordinamento:

- lo Stato eroga un sussidio del 30 o del 40% sulla spesa preventivata per l'acquisto, la costruzione, l'ammodernamento o l'ampliamento di edifici destinati a colonie di vacanza;*
- lo Stato può inoltre prestare garanzia per l'acquisizione del capitale fino ad una massimo del 75% della spesa preventivata;*
- per le colonie marine il Cantone eroga, in sostituzione di un sussidio globale, il contributo annuo del 2% del capitale investito per un periodo ventennale.*

Dall'entrata in vigore della legge (4 febbraio 1969) si è proceduto al riammodernamento di due sole colonie montane (...). Si può quindi affermare, in base ai decreti legislativi accolti dal Gran Consiglio, che questa legge non ha migliorato le condizioni logistiche delle colonie, né aumentato in modo essenziale la ricettività per i soggiorni montani o marini dei ragazzi. Questa staticità quasi assoluta è confermata dal limitato aumento registrato nell'erogazione del sussidio ricorrente che viene versato dallo Stato in virtù dell'art. 10 della stessa legge (fr. 2.- al giorno di presenza in colonia di bambini in età scolastica). Si sa invece che il bisogno attuale è nettamente aumentato a un punto tale da obbligare gli Enti promotori delle colonie ad operare una selezione nelle ammissioni>>.

Il messaggio, oltre a proporre un nuovo ordinamento, definisce brevemente gli scopi della colonia e stabilisce alcune esigenze di tipo strutturale ed organizzativo. Al capitolo no. III <<Definizione e scopi della colonia>> si può leggere:

<< Nell'organizzazione attuale della vita sociale e familiare che crea il bisogno ai genitori di essere impegnati in un'attività lucrativa fuori casa, nella situazione urbanistica di oggi delle città in cui il ragazzo non trova più spazio necessario per una vita all'aperto, la colonia, sia marina che montana, rappresenta una struttura essenziale per il ricupero e lo sviluppo psico-fisico dell'infanzia. Considerato come la colonia sia alla portata di tutti gli strati sociali, essa costituisce una istituzione operante nell'ambito dell'educazione popolare ed appare indispensabile come integrazione all'educazione familiare e scolastica. Gli scopi primi della colonia di vacanza sono quelli di consentire al ragazzo di vivere un'esperienza di convivenza favorendo lo sviluppo della sua personalità, preparandolo ad una vita sociale attiva e generosa attraverso il gruppo. E' nella

vita collettiva che il ragazzo riesce a trovare la sua vera identità e in seguito a responsabilizzarsi socialmente>>¹⁹⁶.

Nel capitolo IV del messaggio <<Esigenze strutturali e organizzative della colonia>>, si osservano alcuni punti:

<<... la colonia moderna deve evitare le grosse concentrazioni di ospiti. Gli ambienti devono consentire la creazione di gruppi famiglia, dove il ragazzo può trovare, in rapporti armoniosi con coetanei ed adulti, sicurezza ed equilibrio nei suoi bisogni affettivi>>. (...)

<<La vita collettiva degli ospiti ha bisogno di trovare nella colonia larghi spazi all'aperto e all'interno, per il gioco, per le attività manuali e di espressione che liberano la fantasia del ragazzo e lo sappiano educare nel contempo ad accettare la personalità dei compagni e ad utilizzare la collaborazione¹⁹⁷.

In merito a questo capitolo v'è da rilevare che l'anno prima, nel 1972, il Dipartimento aveva dato mandato ad un gruppo di persone competenti d'elaborare e di redigere un documento che potesse approfondire i temi legati alle esigenze logistiche ed organizzative della colonia di vacanza. Il documento, che proponeva un importante salto di qualità professionale nell'organizzazione delle colonie, venne tuttavia respinto dalla Commissione della Legislazione cui competeva la redazione del rapporto sul Messaggio dell'8 febbraio 1973 concernente la legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza. Nella critica al documento redatto dai consulenti del Dipartimento delle opere sociali, i commissari, fra l'altro, annotavano:

<<Questo documento, oltre che appesantire a tutti gli effetti pratici le strutture organizzative della colonia, si stacca dal concetto che la Commissione desidererebbe fosse alla fine adottato dal legislatore, secondo cui una casa di vacanza per i bambini dovrebbe attenersi a criteri di semplice funzionalità e rispondere, soprattutto, ad una tradizione nostra di ospitalità che, soprattutto nel caso specifico che stiamo trattando, può essere in ogni momento e in ogni luogo apprezzata, senza mezzi dispendiosi o ricercatezze, che a loro volta sono ben lontane dalle realtà casalinghe della grande maggioranza delle famiglie ticinesi>>¹⁹⁸.

Il regolamento legislativo in vigore migliora le norme della precedente legge e corregge in qualche punto anche l'ordinamento proposto nel messaggio. Esso prevede ed accentua:

a) il compito di promovimento che è realizzato attraverso:

- la maggioranza fino al massimo del 50% del sussidio concesso per l'acquisto del terreno, la costruzione, le attrezzature e l'arredamento, l'ampliamento e

¹⁹⁶. Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente la legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza dell'8 febbraio 1973, (Messaggio 1882)pp. 2-3.

¹⁹⁷. Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente la legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza dell'8 febbraio 1973, (Messaggio 1882) p. 3

¹⁹⁸. Rapporto della Commissione della Legislazione sul Messaggio dell'8 febbraio 1973 concernente la legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, 9 novembre 1973, p. 2.

l'ammodernamento di colonie site nel Cantone o in altri Cantoni. Tale sussidio può essere aumentato del 10% per colonie comunali o consortili oppure qualora le strutture educative e logistiche sono tali da poter essere utilizzate dalle scuole durante l'anno scolastico o dimostrano un carattere di particolare interesse pubblico¹⁹⁹.

- *la maggioranza dal 2 a 30% del contributo annuo concesso per 20 anni sul capitale investito per l'acquisto del terreno, la costruzione, l'ampliamento e l'ammodernamento delle colonie marine riconosciute dalla legge²⁰⁰*
- *la concessione di un sussidio minimo di fr. 4.- fino al massimo di fr. 10.- il giorno per ogni minorenni ospitato, di regola per una durata massima di 30 giorni per stagione²⁰¹.*
- *la concessione di un sussidio del 60% delle spese concernenti i soggiorni di vacanza riconosciuti dallo Stato e organizzati per minorenni bisognosi di cure particolari²⁰².*
- *la concessione di sussidi, assegni di studio e prestiti per la formazione e il perfezionamento del personale che opera nelle colonie di vacanza.*

Si sottolinea che, allo scopo di svolgere un'azione educativa, la colonia necessita di quadri dirigenti e di personale adeguatamente preparato nei metodi e nei mezzi. Si fa inoltre osservare nel messaggio che un'attività di formazione del personale era già stata svolta nel quadro della legge precedente nel promuovere l'organizzazione dei corsi CEMEA²⁰³.

b) il compito di coordinamento che si esprime con:

- *la nomina di una commissione, che rappresenta un organo consultivo del Dipartimento delle Opere Sociali ed è chiamata ad esprimersi sulle questioni riguardanti i problemi di coordinamento e di sussidiamento delle colonie²⁰⁴.*
- *l'azione di riconoscimento e di vigilanza che si realizza con l'approvazione annuale delle rette e dei conti di esercizio e dei bilanci patrimoniali²⁰⁵.*

Dopo l'introduzione della nuova legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza e il regolamento di applicazione della legge concernente il promovimento, il coordinamento e il sussidiamento delle colonie (del 22 maggio 1974), si possono osservare immediatamente alcuni effetti:

- l'art. 5 prevede l'aiuto finanziario alle colonie marine: nel 1975 furono destinati

¹⁹⁹ . Art. 4 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL: vol 5, 185 f.

²⁰⁰ . Art. 5 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL: vol 5, 185 f

²⁰¹ . Art. 6 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL: vol 5, 185 f

²⁰² . Art. 7 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL: vol 5, 185 f

²⁰³ . Art. 8 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL. vol 5, 185f e art. 5 e 14 del regolamento d'applicazione della Legge.

²⁰⁴ . Art. 11 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL: vol 5, 185f e art. 15,16,17,18 e 19 del regolamento d'applicazione della Legge.

²⁰⁵ . Art. 13, 14 e 15 della Legge sul promovimento e il coordinamento delle colonie di vacanza, RL: vol 5, 185f e art. 6,7,8,12 e 13 del regolamento d'applicazione della Legge.

- Fr. 4'830.- annui per complessivi 20 anni per lavori d'ammodernamento di una Colonia; mentre nel 1976 fr. 101'660.50 vennero destinati a tre colonie, quali rate annuali di sussidio per 20 anni d fr. 214'500.- per l'acquisto di attrezzature!,*
- *un aumento del sussidio giornaliero per i minorenni ospiti nelle colonie di vacanza riconosciute;*
 - *un aumento del personale formato a seguito dell'istituzione dei corsi di perfezionamento del personale (che parteciparono in modo particolare ai corsi CEMEA),*
 - *l'aumento di sussidi concessi per la costruzione, l'ampliamento e l'ammodernamento di colonie estive secondo l'art. 4 della legge citata;*
 - *ed infine l'aumento del numero delle colonie riconosciute dal Cantone a norma di legge: dalle 45 colonie del 1973 alle 63 del 1976.*

Un aumento dettato principalmente dall'interesse di diversi enti cantonali ad organizzare i soggiorni in case d'affitto. Possibilità offerta dall'aumento del sussidio pro capite giornaliero.

Agli inizi dell'applicazione della legge il sussidio cantonale riconosciuto alle colonie per ogni minorenni ospitato risultava differenziato: da un minimo di fr. 4.- ad un massimo di fr. 7.- al giorno. Questa commisurazione venne applicata fino al 1980 anno in cui per ragioni economiche lo stesso sussidio venne mantenuto, ma in ragione di soli fr. 4.- indistintamente per tutti.

Sempre per ragioni economiche, lo Stato adottò nello stesso anno dei criteri di riconoscimento delle colonie più restrittive (in particolare per quanto attiene al prolungamento del periodo di colonia) che produssero – durante l'anno 1981 e 1982 (vedi tabella n. 1) – una diminuzione di circa 25 enti per un totale di circa 20'000 giornate! Un elemento importante da considerare quando si parla di diminuzione delle iscrizioni durante i primi anni '80 poiché al riguardo le cifre possono portare a delle interpretazioni errate ed artefatte.

Nel 1986 vennero risolti dei criteri di riconoscimento più aperti di quelli definiti agli inizi degli anni '80. Pur stabilendo quali condizioni la durata di almeno 20 giornate e un numero di bambini partecipanti per un turno di almeno 25 unità, il Consiglio di Stato poteva eccezionalmente riconoscere anche colonie che non raggiungevano i requisiti prescritti.

Di fatto nel 1989, su un totale di 78 turni di colonia, se ne registrano 44 con una durata di 20 giornate. Quindi oggi come oggi si contano ben 34 turni di colonia di durata inferiore alle 20 giornate. Per tutta una serie di ragioni, vuoi per le vacanze estive raccorciate, per le difficoltà nel reperire personale educativo e case adeguate, per esigenze espresse dagli stessi genitori, la realtà attuale propone un numero considerevole di iniziative che vanno ormai **oltre la semplice eccezionalità**, ed è anche per questo motivo che il Dipartimento delle opere sociali si è chinato sul problema incaricando la nuova istituita Commissione consultiva sui problemi delle colonie di esaminare e formulare dei nuovi criteri di riconoscimento. Sulla base di quanto emerso, il DOS ha redatto uno studio concernente la funzione e le esigenze organizzative delle colonie di vacanza in sostituzione del precedente che era del 1978, che a sua volta ha contribuito a

revisare la risoluzione del 1986. Con la nuova risoluzione del giugno 1990 il riconoscimento delle colonie di vacanza viene ulteriormente perfezionato:

<<1. Possono essere riconosciute a contare dal 1. giugno 1990, le colonie di vacanza che sottostanno alle seguenti condizioni:

- una durata residenziale di almeno 14 giorni*
- un numero di partecipanti per turno di almeno 25 unità.*

2. Il Dipartimento delle opere sociali, in considerazione di esigenze e situazioni particolari, può eccezionalmente riconoscere anche colonie che non soddisfano i requisiti prescritti al paragrafo 1 e segnatamente colonie speciali o per adolescenti>>²⁰⁶.

Per quanto concerne i sussidi alle colonie di vacanza c'è stato negli ultimi 3 anni un aumento sensibile che ha permesso di sostenere maggiormente le iniziative. Si è infatti passati dai fr. 4.- al giorno pro-capite del 1985 ai fr. 6.- del 1986, ai fr. 8.- del 1988-1989 per i soggiorni aventi una durata di almeno 20 giornate e fr. 7.- per i soggiorni riconosciuti aventi una durata inferiore alle 20 giornate. Resta ancora sul tappeto il problema relativo alla commisurazione del sussidio previsto dalla Legge. La differenziazione del sussidio non dovrebbe infatti essere unicamente legata alla durata del periodo dei turni ma, per favorire efficacemente la qualità dell'offerta, dovrebbe essere improntata su fattori che d'altra parte sono contemplati dal Regolamento d'applicazione all'art. 3:

<<Il sussidio ricorrente è commisurato alle strutture logistiche ed educative, al numero del personale e alla sua qualificazione, al tipo di organizzazione della colonia>>.

La Legge e il Regolamento d'applicazione hanno di certo contribuito a conferire alla colonia una stabilità ed un riconoscimento concreto e qualificante, anche se i costi di gestione delle attuali colonie e le nuove realtà pongono inevitabilmente l'esigenza di operare una rivisitazione che possa portare a **perfezionare** l'indice di sussidiamento e **considerare** maggiormente le altre iniziative di vacanza e di tempo libero; vale a dire quelle proposte che risultano vicine allo spirito con cui vengono organizzate le colonie estive e che oggigiorno costituiscono delle preziose aree d'incontro, di socializzazione e di svago.

²⁰⁶. Risoluzione del Consiglio di Stato n. 4386 del 12 giugno 1990.

D. Alcuni dati riguardanti le colonie organizzate da enti operanti sul suolo cantonale

Le colonie 1990*

Totale:	61
Totale turni di colonia:	95
Totale ospiti	4.384
Totale personale educativo	890

Colonie al mare	6 (per 10 turni di colonia)
Colonie in montagna:	55 (per 85 turni di colonia)

Colonie in affitto:	40
Colonie in casa propria:	21

Tipologia (rilevamento in turni di colonia)

Colonie dai 6-8 – 11 anni:	40
Colonie dai 6 – 12-14 anni:	23
Colonie dai 12 – 15-16 anni:	17 (in maggioranza campi scout)
Colonie integrate o speciali:	15

Dimensioni (rilevamento in turni di colonia)

Colonia familiare (massimo 29 ospiti):	32 (12 sono integrate)
Colonia piccola (dai 30 ai 59 ospiti):	42 (3 sono integrate)
Colonia media (dai 60 ai 120 ospiti):	18
Colonia grande (oltre i 120 ospiti):	3

Durata media (dei turni di colonia): 19 giorni

*Dati forniti dall'Ufficio attività sociale a preventivo della stagione 1990.

Considerazioni generali

Questi dati ci permettono di affermare che l'utenza delle colonie di vacanza è assai differenziata, con un numero considerevole di giovani in età adolescenziale (vedi al riguardo la tabella no. 10). Inoltre permettono di rilevare che su un totale di 95 turni di colonia:

- il 34% sono di composizione familiare (soprattutto campi di vacanza per adolescenti e colonie integrate o speciali);
- il 44% sono delle piccole colonie;
- il 19% sono colonie di media grandezza.

Siamo quindi confrontati con dei soggiorni di vacanza estivi che in realtà sono dei **grandi gruppi** o con centri di vacanza in cui vi **sono 2, al massimo 3 grandi gruppi**. La gestione di un centro di vacanza nella nostra realtà dispone quindi di condizioni favorevoli per lo sviluppo e l'applicazione di metodi e mezzi educativi adeguati per proporre soggiorni **validi** oltre che belli; senza con ciò voler necessariamente perorare la colonia familiare che appare sovente piuttosto limitata nelle possibilità d'organizzazione di grandi giochi e nei percorsi socio-comunitari.

Le colonie organizzate dagli enti operanti nel cantone sono dunque soprattutto di dimensioni familiari o di piccola e media grandezza. In alcune circostanze i membri che compongono l'ente organizzatore sono gli stessi che formano parte dell'équipe educativa. Ci si ritrova oggi di fronte a delle condizioni di lavoro per lo meno interessanti, che offrono dei margini di manovra favorevoli, quali:

- il rapporto adulti-bambini di 1 a 8 in media (con punte minime di 1 a 5 e massime di 1 a 10, e in questo calcolo non sono considerate le colonie integrate in cui il rapporto è di 1 a 1 oppure 1 a 2) che non ha più nulla a che vedere con il rapporto 1 a 25 ancora riscontrabile non più di 20 anni fa in alcune colonie.
- il rapporto bambini-spazio vitale, mediamente ormai vicino ai 6 mq per persone nelle camere (come previsto nello Studio concernente la funzione e le esigenze edilizie ed organizzative delle colonie di vacanza del Dipartimento delle Opere Sociali del 1972). Le strutture ospitano un numero di fanciulli complessivamente minore di quanto non veniva accertato durante gli anni '70, ragione per cui lo spazio è notevolmente aumentato a vantaggio dell'ospitalità e della convivialità. Il numero dei fanciulli permane a volte ancora elevato (in rapporto allo spazio) nelle colonie che devono affittare le case. In questo caso non sempre è possibile per gli enti trovare

delle strutture confacenti anche perché le case adeguate sono poche, numericamente minori degli enti che le richiedono.

Tuttavia le tabelle riguardanti l'età e la formazione professionale del personale educativo (vedi tabelle no. 5 e 4), offrono degli elementi assai meno confortanti. L'età del personale educativo delle colonie di vacanza è **generalmente bassa** (nel 1989 il 44% del personale educativo aveva un'età inferiore ai 20 anni) ed è composto in larga misura da studenti (54,5% nel 1989). Ciò significa che le colonie dispongono di personale educativo che, pur essendo bravo, motivato ed affidabile, non sempre ha la necessaria esperienza.

Sono dei dati che possono obiettivamente far nascere il sospetto che gli scopi, tanti vasti, articolati ed ambiziosi delle colonie moderne, siano per la nostra realtà delle chimere.

E' un ragionamento legittimo ma non del tutto corretto. Infatti se i contenuti delle colonie moderne sono validi (sono già stati applicati da diverse colonie e sono largamente condivisi dai vari responsabili dei centri estivi) le condizioni vanno quindi cercate e create. Di sicuro vi sono attualmente delle situazioni **oggettive** favorevoli (tipologia e dimensione) ed altre che andranno sempre affrontate (personale-formazione-informazione-finanziamento), ma vi sono pure delle condizioni **sogettive** – quelle pedagogiche – che non sempre sono estranee ai problemi **oggettivi**. In determinate circostanze possono infatti concorrere ad alimentare la carenza di personale.

Osservando i dati relativi al personale educativo si può anche essere tentati di dire che le condizioni attuali nelle quali si trovano ad operare i centri di vacanza estivi, non permettono uno sviluppo pedagogico continuo e valido. Si potrebbe anche sostenere che i problemi principali non sono necessariamente legati all'impostazione pedagogica quanto ad elementi <<esterni>> come, ad esempio, la difficoltà di reperire personale educativo. E' una riflessione corretta a metà, poiché crediamo che anche le componenti pedagogiche possano all'occorrenza essere causa dei problemi oggettivi che interessano oggi le colonie. Elenchiamo di seguito alcuni di questi problemi oggettivi:

- difficoltà di **reperire personale educativo**, in particolare fra i professionisti (docenti – operatori sociali) e quindi nel completare le équipes (con conseguenti contrattempi) e impossibilità di formare adeguatamente il personale assunto). Gli enti che si muovono nella direzione di garantire un minimo di preparazione al lavoro di colonia devono affrontare problemi che spesso esulano dalla loro buona volontà. La maggior parte degli enti può riunire l'équipe educativa (non sempre al completo) solo due mesi prima dei turni, alcuni un mese prima e qualcuno solo quindici giorni prima, mentre la maggioranza degli enti auspica almeno un periodo di tre mesi per la preparazione. E' un limite oggettivo che investe praticamente ogni ente

organizzatore. Avere a disposizione le équipes due mesi prima (e, come detto, non sempre al completo) è un margine di tempo troppo esiguo e questo gli enti lo riconoscono. Due mesi prima dei turni significa inizio-metà maggio. Se calcoliamo che circa la metà del personale educativo delle colonie è studente e se consideriamo gli impegni legati allo studio con cui gli stessi studenti sono confrontati in quel periodo, ne deduciamo che lo spazio per organizzare una preparazione adeguata è esiguo in rapporto a quanto è richiesto oggi ad ogni operatore;

- personale educativo spesso inevitabilmente **troppo giovane e impreparato**, il quale non ha seguito dei corsi di formazione;
- **vacanze estive sempre più corte** per gli insegnanti e per gli studenti;
- **difficoltà ad accedere ai corsi di formazione**, poiché si tengono durante le vacanze pasquali, quindi doppio sacrificio per coloro che si impegnano socialmente e pedagogicamente (stage di formazione + colonia durante il periodo delle vacanze);
- difficoltà da parte degli enti nell'**assumere personale dirigente qualificato** e formato per dirigere una colonia o in generale un centro di vacanza;
- difficoltà da parte degli enti organizzatori nell'**affittare edifici adeguati** alle esigenze e a costi moderati. Al riguardo possiamo notare che ad un aumento degli iscritti corrisponde una diminuzione delle giornate di presenza. Vedere ad esempio il 1983, in cui ad una partecipazione inferiore di ragazzi rispetto a quella attuale si contava un maggior numero di giornate di presenza. La durata dei turni si abbassa dunque gradatamente. Ad aggiungersi a questo dato v'è un aumento sensibile degli enti organizzatori, il che significa che abbiamo più colonie familiari e piccole (vedere ad esempio i dati del 1974 dove c'era lo stesso numero di colonie, ma con 1'600 partecipanti in più rispetto al 1989). Sono proprio le nuove colonie familiari e piccole che hanno una durata breve, inferiore ai 21 giorni. Da qui la difficoltà di trovare delle case adeguate, in quanto la domanda sembra ormai superare l'offerta;
- impossibilità da parte di molti enti organizzatori (circa la metà di quelli in esercizio) di garantire al personale educativo assunto un **compenso finanziario minimo** e in molti casi anche i giorni di libero, quindi;
- **mezzi economici limitati** che, fra i vari fattori, impediscono di assicurare adeguate gratifiche al personale educativo, con tutte le conseguenze che questo comporta (poca attività, ricambio precoce, ecc.);
- **ricambio del personale educativo** in numero elevato, che impone agli enti un continuo ricominciare, spesso a scapito di un'evoluzione continua e progressiva. Il fatto che il 63% del personale non vada oltre una partecipazione di tre anni alla stessa colonia, pone ovviamente dei problemi. Quali le ragioni? Si nota ad esempio che c'è una forte presenza fino ai 19 anni (il 44% del personale educativo nel 1989), seguito da un calo assai pronunciato. I motivi possono essere il cambiamento di lavoro o di studio, la scuola reclute, lo studio fuori cantone, le entrate finanziarie minime, ecc.

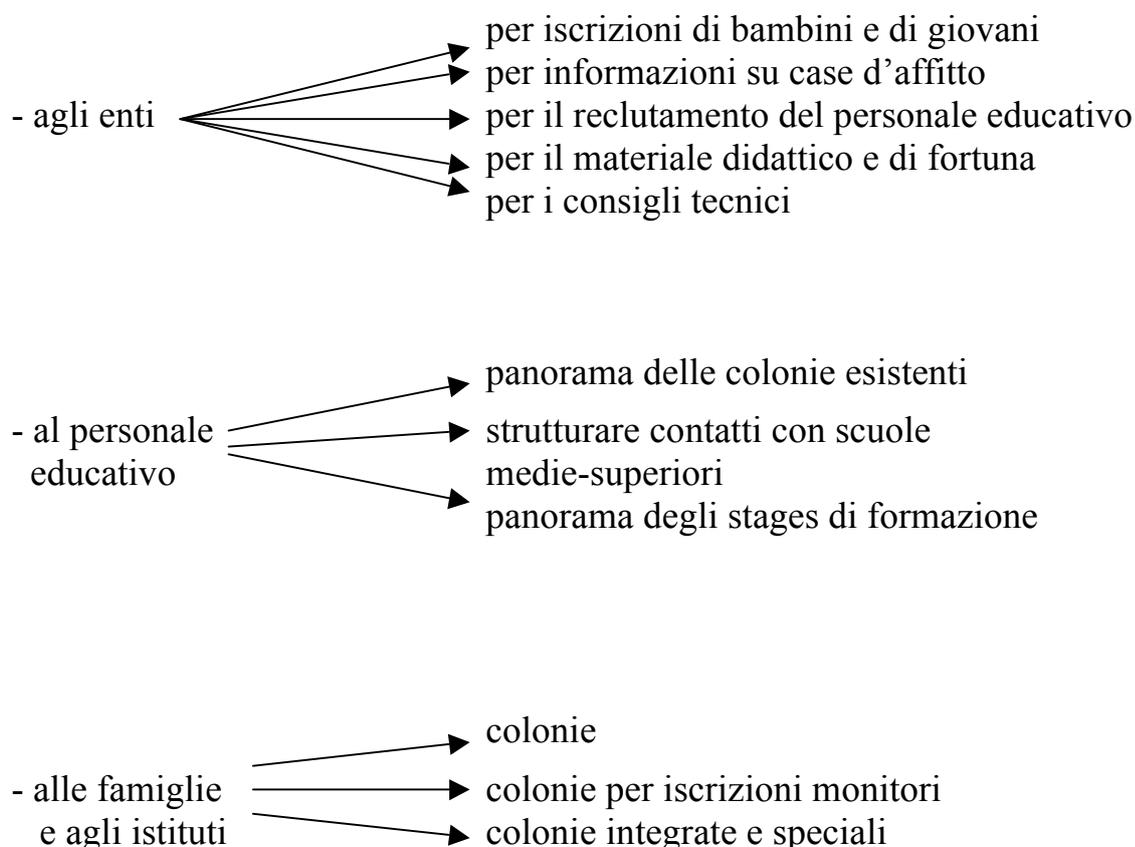
Sono questi alcuni dei problemi che caratterizzano oggi l'organizzazione della maggioranza dei soggiorni estivi nel nostro Cantone e che condizionano effettivamente l'opera di pianificazione pedagogica. Sarebbe comunque un errore partire per la tangente nell'analisi complessiva, ricercando le cause di determinati problemi solamente al di fuori della colonia stessa.

In effetti, se è vero che uno dei problemi più preoccupanti delle colonie consiste nel reperimento di personale educativo, è anche vero che tale problema ritorna in una certa misura alla colonia medesima. In altre parole riteniamo che, se esistono dei problemi – e ci sono – questi non sono totalmente slegati dal modo stesso di fare colonia con il personale educativo. Ci si può chiedere perché gli insegnanti non si rivolgono più alla colonia se non in misura molto debole; e quando lo fanno, ciò avviene soprattutto se essi stessi sono implicati nella gestione (in particolare nelle piccole colonie di paese). Il modo di gestire, di organizzare e di proporre la colonia costituisce una delle ragioni di un disinvestimento (da ricondurre sicuramente anche ad altre ragioni; economiche per esempio) che preoccupa giustamente gli organizzatori. Se oggi gli insegnanti si rivolgono in misura poco consistente alla colonia, se anche la scuola Magistrale, che un tempo obbligava gli studenti della sezione asilo a frequentare dei turni di colonia in estate, oggi prevede dei corsi estivi che, di fatto, rendono più difficile la partecipazione degli studenti, è la colonia stessa, come area di crescita, come momento associativo e di sperimentazione pedagogica per il personale educativo, che deve porsi degli interrogativi. L'evoluzione che è stata tracciata nel secondo capitolo è il risultato del lavoro di persone che hanno trovato nella colonia la possibilità di dibattere e applicare nuove idee, metodi diversi di vivere e di associare adulti e ragazzi. Attualmente la colonia registra un ritorno considerevole di iscrizioni di bambini, si vede recuperata una funzione ed un significato sociali ed educativi che si erano attenuati. Le circostanze legate in particolar modo all'assunzione del personale educativo devono quindi evolvere poiché se dovessero perdurare (in altre parole se continueranno ad essere presenti in colonia monitori troppo giovani e inesperti), alla lunga non potrà che nascere legittima la preoccupazione dei genitori nel mandare o nel consigliare ai propri figli la colonia di vacanza estiva come momento di svago, di crescita educativa e sociale. E questo non perché i monitori giovanissimi non siano bravi, ma semplicemente perché non sono ancora sufficientemente preparati e pronti per gestire tutte le situazioni che una colonia propone.

Se al riguardo le questioni pedagogiche e organizzative hanno una parte importante, altri appaiono comunque i campi di intervento che **parallelamente** devono svilupparsi per sostenere e promuovere il settore, e che possono riassumersi brevemente attorno ai tre seguenti livelli: informativo, promozionale, formativo.

Informazione

Si tratta di continuare il servizio del Settore attività giovanili dell'Ufficio sociale cantonale che, in collaborazione con le Commissioni e con i Gruppi operanti a favore delle colonie, attraverso la pubblicazione dell'opuscolo <<Info-colonie e campi di vacanza>> e per mezzo del programma <<CIAO>> su VIDEOTEX, concorre in maniera strutturata a fornire informazioni ed aiuti tecnici:



Promozione

In primo luogo si tratta di conoscere le iniziative e i gruppi già esistenti e successivamente di sostenere i gruppi che si preoccupano di promuovere iniziative durante l'estate e per il tempo libero in generale. La tabella no. 9 mostra inoltre che vi sono delle regioni più scoperte d'altre. Si nota come nel Mendrisiotto, dove la presenza di enti organizzatori è assai pronunciata, vi sia un'altra partecipazione alle colonie; contrariamente a quanto accade nel Bellinzonese dove alla mancanza di enti fa da riflesso un'esigua partecipazione di giovani della regione.

Inoltre, in rapporto alla realtà romanda e francese, in Ticino molto sono ancora gli spazi aperti a possibili nuove iniziative, soprattutto a livello locale e regionale, come ad esempio:

- i centri d'incontro e di tempo libero;
- i parchi Robinson;
- i <<passports vacances>>;
- i <<centres aérés>>;
- i campi itineranti di varia e differenziata natura.

Mancano inoltre offerte più articolate per la fascia d'età dai 14 ai 17 anni, dove non si può ancora parlare di vera e propria possibilità di scelta tanto poche sono le iniziative. Sotto questo capitolo rientra pure il discorso, già accennato, del perfezionamento del sussidio ricorrente agli enti organizzatori.

Formazione

La necessità di conferire alle iniziative promosse in estate un carattere socio-educativo di valore e la necessità di rendere sempre più attraenti e stimolanti i soggiorni estivi per i ragazzi di tutte le fasce d'età rendono sempre più evidente l'opportunità di garantire al maggior numero possibile di persone l'accesso alla formazione; infatti **monitori non ci si improvvisa**. Le attese risposte nei centri estivi da parte dei genitori e di ragazzi, sottolineano il significato che riveste e che ha assunto oggi il centro di vacanza per genitori, i bambini e i giovani, ma evidenziano pure l'importanza che ricopre la preparazione del personale preposto all'organizzazione, alla gestione e alla conduzione dei soggiorni di vacanza collettivi. Se nelle colonie climatico-assistenziali alle <<vigilatrici>> non era richiesto altro che sorvegliare, premiare e punire, al personale educativo che opera attualmente si richiede di possedere gli strumenti tecnici, di conoscere i metodi di intervento, di sapere animare, di saper gestire un gruppo e di assumerne la responsabilità fisica, igienica, alimentare, ecc. Se calcoliamo che il personale attualmente impegnato nelle colonie (nel 1989), nella misura del 44% ha un'età inferiore ai 20 anni (contro il 34% della Romanda) e se a questi dati aggiungiamo il fatto che più del 50% di esso è composto da studenti e che più del 20% è composto da operai, apprendisti o impiegati, ci si accorge che la questione relativa alla formazione riveste un'importanza centrale.

Se consideriamo che nella maggioranza dei casi le équipes educative possono completarsi solo 1 o 2 mesi prima dei turni, se calcoliamo inoltre che più del 50% del personale è formato da studenti, fortemente impegnati a livello scolastico in fine primavera, e se infine rileviamo che il personale attivo nelle colonie subisce in genere un ricambio valutato attorno al 34% ogni anno, ci rendiamo conto delle

difficoltà che gli enti devono affrontare per preparare il personale e soprattutto per realizzare un progetto pedagogico che risponda alle attuali esigenze.

La questione della formazione, che viene garantita attraverso stages di base, stages per quadri direttivi e incontri fine-settimanali, deve poter conoscere una maggiore possibilità di accesso da parte di tutti gli interessati, attraverso **congedi** che non obblighino i partecipanti, come accade ora, a sacrificare tutte le vacanze per formarsi ad una attività socio-educativa di interesse generale utile e riconosciuta. Si tratta inoltre di strutturare dei rapporti continui e permanenti con i responsabili delle colonie, con il personale educativo e con i vari gruppi di lavoro, tramite visite e incontri, allo scopo di mantenere sempre collegata la pratica-pratica alla pratica-teorica. Si è potuto osservare in modo concreto quanto sia importante mantenere dei contatti continui per conoscere i bisogni, le esigenze ed i problemi legati all'attività del settore colonie.

La **promozione**, la **formazione** e l'**informazione**, collegate alla diffusione di una più puntuale **conoscenza** delle colonie e dei vari altri centri di vacanza, rappresentano attualmente delle strade che dovranno essere percorse e potenziate per garantire al movimento delle colonie estive delle condizioni più consone alle esigenze odierne e per assicurare all'infanzia e all'adolescenza delle proposte più vicine ai loro bisogni. Promozione, formazione, informazione, modalità organizzative e impostazioni pedagogiche costituiscono quindi delle basi importanti per garantire la continuità e lo sviluppo non solo quantitativo, ma soprattutto qualificativo delle colonie estive. Per soddisfare queste esigenze i centri di vacanza hanno sempre bisogno di tutti per continuare ad alimentare quel dibattito sulle potenzialità educative, fisiche e sociali ancora inesplorate di questa originale e preziosa istituzione di vacanza.

Giubiasco, 1. luglio 1990

Tabelle

Tabelle No. 1

EVOLUZIONE DEL NUMERO DELLE COLONIE DEGLI OSPITI E DELLE GIORNATE DAL 1063

Anno	Colonie	Giornate	g. per turno	bambini
1963	28	122'919	29	4'188
1964	33	137'261	27	5'034
1965	34	145'761	28	5'107
1966	36	146'541	28	5'145
1967	38	151'306	28	5'419
1968	38	149'385	28	5'310
1969	45	148'574	28	5'300
1970	39	141'605	28	5'044
1971	42	144'204	27	5'325
1972	44	131'511	26	5'167
1973	45	127'798	26	4'927
1974	46	124'042	24	5'168
1975	54	117'702	23	5'128
1976	63	123'648	23	5'376
1977	62	114'605	20	5'524
1978(*)	--	--	--	--
1979	62	113'625	22	5'180
1980	65	113'525	22	5'256
1981	60	98'926	21	4'726
1982	34	65'262	22	2'984
1983	41	69'131	22	3'111
1984	41	65'066	22	2'978
1985	36	55'588	22	2'566
1986	42	56'153	21	2'696
1987	43	60'709	21	2'875
1988	52	68'565	20	3'481
1989	52	66'216	19	3'520

(*) Mancano i dati ufficiali

Tabella No. 2

ANNO DI FONDAZIONE DEI MAGGIORI ENTI ORGANIZZATORI IN SERVIZIO

- Colonia Marina Luganese – Lugano	1877
- Colonia Scuole comunali - Lugano	1900
- Colonia Climatica Cerentino – Locarno	1904
- Campo AGET – Lugano	1916
- Brigata AGET – Locarno	1917
- Colonie dei Sindacati della Camera del lavoro – Lugano	1923
- AGET – Mendrisio	1924
- Colonia Montana OTAF – Sorengo	1926
- Associazione colonia climatica Pazzalino – Pregassona	1929
- Associazione Centri di Vacanza <<Leone XIII>> - Lugano	1934
- Società cooperativa <<La Favilla>> e UFCT – Lugano	1953
- Campeggio Fondazione <<Don Willy>> - Chiasso	1955
- Associazione per la Gioventù – Parrocchia di Ascona	1956
- Colonia estiva – Parrocchia di Comano	1959
- Colonia Liberali radicali ticinesi (*) – Lugano	1961
- Colonia Gemellaggio Morcote-Viarmes – Morcote	1962
- Colonia <<La Madonnina>> - Gentilino	1963
- Colonia Sant’Ilario – Bioggio	1963
- Colonia Campo San Lorenzo – Arzo	1965
- Scaut <<Motto della Croce>> - Daro	1966
- Colonia <<Campeggio S.A.V.>> - Vacallo	1968
- Colonia Evangelica Pentecostale – Locarno	1969
- ATGABBES – Lugano	1969
- Colonia <<Stella Alpina>> - Parrocchia di Mendrisio	1970
- Colonia Montana estiva comunale – Viganello	1970
- Soggiorno estivo losonese – Losone	1971
- Unità di Lavoro Sociale – Lugano	1972
- Comunità Familiare – Lugano	1972
- Colonia estiva comunale – Balerna	1973
- Colonia <<Casa del Sole>> - Parrocchia di Agno	1973
- Colonia <<Madonna delle Nevi >> - Rovio	1974
- AEC – Faido	1974
- Campo Vacanza Docenti – Sorengo	1975
- Colonia Estiva – Torricella-Taverne	1975

- Colonia estiva – Parrocchia di Vacallo	1975
- Colonia estiva Scuole elementari – Chiasso	1977
- Colonia Scuole elementari <<Il Roseto>> Massagno	1978
- Campo internazionale AEC	1978
- Colonia <<Il Girasole>> Donne liberali radicali – Lugano	1978
- Movimento Gioventù Locarnese – Solduno	1979
- Gruppo Volontari Svizzera Italiana – Giubiasco	1980
- Colonia <<S. Cristoforo>> - Parrocchia di Caslano	1981
- Colonia comunale – Davesco-Soragno	1981
- Colonia Giovani Diabetici – Riazzino	1981
- AEC – Vallemaggia – Cevio	1981
- Gruppo Giovani- Genestrerio	1982
- Campo Vacanza Docenti – Breganzona	1982
- Gruppo <<Sciötitt>> - Gambarogno	1983
- Colonia climatica Fondazione Vanoni – Comune di Locarno	1983
- Campi WWF – Bellinzona	1984
- Colonia Morcote-estate – Morcote	1987

(*) – Nel 1961 vennero fondate le <<Colonie dei liberali radicali ticinesi>> che rilevarono la gestione delle <<Colonie sindacali libere>> (in attività durante gli anni '50).

Tabella No. 3

**COLONIE RICONOSCIUTE DALLO STATO
DEL CANTONE TICINO NEL 1989**

Ente	Luogo della colonia	Numero dei turni organizzati	Totale bambini
— Colonie Marina Luganese — Lugano	Riccione	1	63
— Colonia Scuole comunali — Lugano	Rodi Fiesso	2	86
— Colonia Climatica Cerentino — Locarno	Cerentino	2	60
— Campo AGET — Lugano	Meiringen	1	58
— Brigata AGET — Locarno	Anzère-Albevuc	2	145
— Colonia dei Sindacati della Camera del Lavoro — Lugano	Rodi-Igea-Pully	6	327
— AGET — Mendrisio	Seelisberg	1	74
— Colonia Montana OTAF — Sorengo	Sommascona	2	170
— Associazione colonia climatica Pazzalino — Pregassona	Mogno	1	42
— Associazione Centri di Vacanza «Leone XIII» — Lugano	Sonogno-Chioggia-Igea	4	400
— Società cooperativa «La Favilla» e UFCT — Lugano	Camperio	1	54
— Campeggio Fondazione «Don Willy» — Chiasso	Catto	2	85
— Associazione per la Giovenrù — Parrocchia di Ascona	Rodi Fiesso	1	37

Tabella No. 4

Personale educativo: Formazione Professionale

Professioni	Scout			Colonie integrate e sp.			Solo colonie			Totale			1989	1988
	Direttori	Monitori	Tot. %	Direttori	Monitori	Tot. %	Direttori	Monitori	Tot. %	Direttori	Monitori	Tot.	%	%
Docenti	3		3	2	5	7	30	58	88	35	63	98		
Docenti SMU			2	2	3	5	4	2	6	19.5	5	11	13.5	16.5
Docenti SMA				1	2	3	1	1	2		2	3	5	
Operatori sociali	1		0.5	3	5	8	2	4	6	1	9	15	2	3
Impiegati	8	19	27	2	6	8	7	33	40	17	58	75		
Operai	1	10	11	2	2	2		6	6	13.5	1	18	15	20
Casalinghe	3	1	4		5	5	4	19	23	7	25	32		
Religiosi	5		5				16	2	18	3.5	2	23	3	2.5
Apprendisti		10	10		7	7		21	21	4	38	38	4.5	7
Studenti:														
Magistrale		3	3	1	2	3		15	15		1	20		
Licco		48	48	1	43	44		114	114		1	205		
Propedeutica					1	1		13	13			14		
Commercio		8	8		4	4		36	36	51	48	48	54.5	48.5
Scuola media					3	3		20	20		23	23		
Università	8	11	19	2	22	24	2	22	24		12	55	67	
Altro	3	7	10	1	14	15	1	29	30		5	50	55	
Altro	8	13	21	1	8	9	6	25	31	6.5	15	46	7.5	2.5
TOTALI	40	130	170	16	132	148	73	420	493		129	682	811	

Tabella No. 5

Personale educativo - età - 1989

	14	15	16	17	18	19	20	21	22-25	26-30	31-35	oltre i 35	Totale
Direttori	—	—	—	—	—	—	6	3	25	19	19	42	114
							5,3%	2,6%	21,9%	16,7%	16,7%	36,8%	
Monitori	6	18	52	52	100	89	61	43	72	38	31	44	606
e	1%	3%	8,6%	8,6%	16,5%	14,7%	10%	7,1%	11,9%	6,3%	5,1%	7,2%	
Aiuto- monitori			21,2%		31,2%								
					52,4%		17,1%		11,9%	6,3%	5,1%	7,2%	
Totale personale educativo					44%		15,7%		13,5%	7,9%	6,9%	12%	

Tabella No. 6

Anni di servizio del personale educativo

	1989		1988	
	%		%	
Al 1. anno	35.5	63.5	33.5	61
2. anno	17.5		14.5	
3. anno	10.5		12.5	
4. anno	7	18.5	9	22
5. anno	7.5		8	
6. anno	4		5	
7./8. anno	5	18	10	17
9/11	5		4	
Oltre	8		3.5	

• Nel calcolo non sono considerati gli scouts in quanto gli anni di anzianità sono calcolati in modo diverso dalle colonie.

Tabella No. 7

Totale del personale impiegato nelle colonie nel 1989	
Direttori / coordinatori / Responsabili	129
Monitori	682
	—
Totale personale educativo	811
Personale ausiliario	310
	—
TOTALE	1.121

Tabella No. 8

Retribuzione media del personale educativo 1988

Il 50% delle colonie estive cantonali non retribuisce in alcun modo il personale educativo. Incluso in questo 50% vi sono tutte le colonie scout. Se facciamo astrazione degli scouts, le colonie che non retribuiscono il personale educativo è pari al 42% di tutte le colonie estive. Il 68% delle colonie offre una gratifica al personale educativo, che si fissa mediamente attorno alle cifre che indichiamo sotto: (calcolo settimanale).

Monitori: da un minimo di fr. 50.- ad un massimo di fr. 330.-. Media generale: fr. 150.--.

Direttori: da un minimo di fr. 100.- ad un massimo di fr. 430.-. Media generale: fr. 300.--.

Le medie sono ricavate tenendo in considerazione unicamente colonie che retribuiscono con una gratifica il personale.

Tuttavia queste medie subiscono delle differenze non trascurabili a seconda delle categorie delle colonie. Ad esempio le colonie comunali alzano queste medie se calcoliamo che, fra le colonie comunali, la media generale della retribuzione settimanale del personale educativo impegnato come monitore è di fr. 250.-.

Giorni di congedo previsti per i monitori - 1988

Calcolo Settimanale

Il 49% delle colonie non prevede alcun giorno di congedo per i monitori. Il 39% delle colonie prevede 1 giorno di congedo settimanale. Il 12% delle colonie prevede infine $\frac{1}{2}$ giornata di congedo. Nel primo caso sono incluse quasi tutte le colonie della durata di 15 giorni e tutte le colonie scout.

Assunzione del personale educativo – 1988

I monitori sono reperiti e scelti nella misura del 26% dall'ente organizzatore, del 43% dal direttore o responsabile e del 33% da parte degli stessi monitori. Mentre il direttore è scelto nella misura dell'81% da parte dell'ente organizzatore.

L'assunzione avviene per contratto nella misura del 2%, con lettera di conferma per il 26% dei casi, in forma verbale per il 72% delle situazioni.

Colonia e residenzialità – 1988

Delle colonie attualmente in attività il 56% è in affitto. Di questo totale l'82% denuncia delle difficoltà nel reperire stabili adeguati e il 44% accusa problemi legati al costo delle strutture disponibili.

Tabella No. 9

Provenienza degli ospiti iscritti nelle colonie nel 1987 (colonie riconosciute dallo Stato a cui si sono aggiunte altre colonie contattate dal nostro segretariato che non avevano fatto richiesta del sussidio)

Luogo	n .bambini	%	% del numero degli enti con sede nel distretto
Lugano	1.305	41%	60%
Mendrisio	785	25%	18%
Locarno	664	25%	16%
Bellinzona	277	8%	4%
Riviera	70	2%	—
Leventina	63	2%	2%
Blenio	15	0.5%	—
Altro (Fuori Cantone o CH)	45	1.5%	—

Tabella No. 10

Suddivisione per età degli ospiti nel 1987			
Anno di nascita	Età	Numero ospiti per età	
.....	59	
1970	17	34	1 %
1971	16	73	2.5%
1972	15	119	4 %
1973	14	168	7 %
1974	13	239	9 %
1975	12	351	12 %
1976	11	437	15 %
1977	10	380	13 %
1978	9	356	12 %
1979	8	337	11 %
1980	7	256	9 %
1981	6	105	3 %
1982	5	34	1 %
1983	4	14	0.5%
1984	3	5	
1985	2	2	
		<u>2969</u>	
(mancano i dati della colonia di Agno)			

BIBLIOGRAFIA UTILE

ALBOUY C. – CANTIN H. – COQUET G. – CORNALI I. – EUDE C. – GAGNEBIN P. – GAIMARD M. – MOCQUET G., Lannaz – *Evolène 73, des enfants libres: un scandale en Suisse*, 1974

ANDERLE Michele, *L'architettura delle colonie estive per l'infanzia durante il fascismo*, Tesi di Laurea, Istituto Universitario di Architettura, Venezia, 1987.

ANIMAZIONE SOCIALE, Mensile su azione volontaria, cultura del cambiamento, politiche istituzionali, speciale <<*L'Animazione estiva*>>, maggio, Torino, 1988.

AUTHIER – HESS, *l'analyse institutionnelle*, Que sais-je?, Puf 1968, paris, 1081.

BALLESTRAZ Fernand, *L'animation des loisirs*, Travail de diplôme Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1977.

BASAGLIA Franco e Franca, *La maggioranza deviante*, Ed. Einaudi, Torino, 1971.

BERNARDI Marcello, <<*Come rispettare il bambino*, in: A.A.VV. *Educazione alla libertà*, Ed. Volontà, Milano, 1987.

BETTELHEIM Bruno, *Il mondo incantato*, (Importanza e significati psicanalitici delle fiabe), Ed. Feltrinelli, Milano, 1988.

BOOKCHIN Murray, *L'ecologia della libertà*, Elèuthera, Milano, 1988.

BORDAT Denis, *Les CEMEA, qu'est-ce que c'est?*, Maspero, Paris, 1976.

BRENNI Stefano, *Colonie di vacanza*, pianificazione regionale. Corso di pianificazione, Scuola politecnica federale di Zurigo, Volketswil, ottobre 1977.

BUBER Martin, *Je et tu*, Aubier-Montaigne, Paris, 1970.

Cahier CEMEA, *Bollettino trimestrale dell'Associazione Svizzera dei Centri d'Esercizio ai Metodi dell'Educazione Attiva*, Case postale 456, Ginevra.

CANONICA Giorgio, *Rapporto sul II turno della Colonia dei Sindacati di Rodi Fiesso*, Camera del lavoro, Lugano 1974.

CASTORIADIS C. *l'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975.

COPFERMANN Emile, *Le petit homme de la jeunesse a cassé son lacet de soglie*, Malgret tout, Maspero, Paris, 1975.

COUSINET ROGER, *L'Educazione Nuova*, La nuova Italia, Firenze, 1976.

DAVID M., *Loczy ou le maternage insolite*, CEMEA, Ed. du Scarabée, Paris, 1973.

DE MARTINO Stefano e WALL Alex, *Cities of Childhood*, Italia Colonie of the 1930s, Architectural Association, London, 1988.

DEWEY John, *Il mio credeo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.

Dipartimento Opere Sociali del Canton Ticino, *Studio concernente la funzione e le esigenze edilizie e organizzative delle colonie di vacanza*, Ufficio Attività Sociali, Bellinzona, 1972 e 1978.

Dipartimento della Pubblica educazione del Canton Ticino, *Adolescenza oggi*, Atti del sesto convegno di studi medico-psicopedagogici, Lugano-Canobbio, 9-10 novembre 1984.

DE FAILLY Gisèle, *Il monitore, la monitrice*, Ed. CEMEA, Firenze, 1963.

Est-ce qu'on peut jouer sur les pelouses? Histoire de 3 enfants en colonie de vacances, CEMEA, Ed. du Scarabée, Paris, 1976.

FARRI Pier Luigi, *Il soggiorno di vacanza, Juvenilia*, Edizioni scolastiche Welk Over, Bergamo, 1987.

Federazione Ticinese Opere Assistenziali Infantili, *La Colonia ticinese*, Lugano, 1949.

FRABBONI Franco, *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, la Nuova Italia, Firenze, 1971.

FREINET Célestin, *La scuola del popolo*, Editori riuniti, Roma, 1973.

FREIRE Paolo, *Pédagogie des opprimés*, Maspero Paris, 1977.

- FREIRE Paolo, *L'éducation pratique de la liberté*, Ed. du cerf, Paris, 1978.
- HARTUNG Henri, *Pédagogie institutionnelle*, Greti, Payot, Lausanne, 1972.
- HARTUNG Henri, *Les problèmes de la psychologie contemporaine*, Revue Sciences et Techniques Umains, no. 11, Paris, 1963.
- HILDBRAND Rémy, *Essai de pédagogie communautaire*, Travail de diplôme, Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (ESSP), Lausanne, 1977.
- HOUSSAYE Jean, *Un avenir pour les colonies de vacances*, Ed. Ouvrières, Paris, 1977.
- I Soggiorni di vacanza oggi e domani*, Atti del seminario di Perugia, 28-29-30 marzo 1972.
- I CEMEA e l'Educazione Nuova, *Atti del convegno*, Firenze, 6-7-8 dicembre 1981.
- LUNZ Leo, *Quand les élèves participent aux responsabilités*, Ed. Ouvrières, Paris, 1970.
- LASSOUS Jacques, *Diriger autrement*, CEMEA, Ed. du Scarabée, Paris, 1982.
- LAPASSADE G., *Groupe, organisation, institution*, Gauthier-Villars, Paris, 1966.
- LAPAW Régis, *Changer...mais le pouvoir*, Epi, Paris, 1977.
- LAPORTA R., *Il tempo libero dai 6 agli 11 anni*, La Nuova Italia, Firenze, 1968
- LAUTREY P., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, Paris, 1979.
- LE HENAFF Germaine, *La vita quotidiana*, Ed. CEMEA, Firenze, 1963.
- LELARGE R., *Les activités: conditions matérielles favorables à leur organisation*, ed. du Scarabée, Parigi, 1962.
- LEMAY Michel, *J'ai mal à ma mère*, Ed. Fleurus, Paris, 1979.
- LEWIN K., *il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- LOBROT Michel, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, Paris, 1972
- LOBROT Michel, *Pour ou contre l'autorité*, Gauthier-Villars, Paris, 1973

LOURAU R., *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Epi, Paris, 1971.

LOURAU R. *L'analyse institutionnelle*, Ed. De Minuit, Paris, 1970.

MAESTRINI Vittorio, *Sole, Mare, luce* ; per migliaia di bambini luganesi, Centenario (1877-1977) della Colonia Marina Luganese di cura marina, Lugano, 1977.

MEGE R., *l'animateur de loisirs collectifs*, Ed. Centurion, Parigi, 1961.

MENDEL Gérard, *Pour décoloniser l'enfant*, Pb Payot, Paris, 1971.

MENDEL G. e VOGT C., *Il manifesto educativo*, Emme edizioni, Milano, 1975.

MONTESORI Maria, *Il segreto dell'infanzia*, Ed. Garzanti, Milano, 1962.

NAVA Giancarlo, *Rapporto sul primo turno di colonia di Rodi*, Colonie dei Sindacati della Camera del Lavoro, Lugano, 1971, 1972, 1973.

NAVA Giancarlo e ZUEGER Fredy, *Rodi – Luglio, Agosto, Rapporto sul turno di colonia*, Colonie dei Sindacati, Camera del lavoro, Lugano, 1974, 1975.

OURY F. et VASQUEZ A, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1972.

PAGES Marc, *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1965.

PERASSOLO M. Luisa, *Il CEMEA ed i soggiorni estivi. Aspetti educativi e sociali*, Università degli Studi di Genova, Facoltà di Magistero, Corso di Laurea in Pedagogia, Genova, 1987.

PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Donoel, Paris, 1969.

PIAGET Jean, *Dal bambino all'adolescente*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.

PLANCHON – BARILLI, *La sicurezza nella colonia di vacanza*, ENPI, 1961.

PLANCHON Jean, *Il riposo e il sonno del fanciullo nella colonia di vacanze*, Ed. del Sole, Milano, 1963.

PLANCHON Jean, *Vacances d'été et d'hiver à la montagne*, CEMEA, Ed. du Scarbée, Paris, 1969.

PATRON Laurence, *Pédagogie institutionnelle. L'école de Bouleyères*, Travail de diplôme, Ecole d'Etudes Sociale set Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1979.

REY-HERME P.A. *Colonies de vacances, Origines et premiers développements*, Librairie centrale d'Education Nouvelle, Paris, 1954.

REY-HERME P.A., *La colonie de vacances, hier et aujourd'hui*, Edition C.A.P., Paris, 1955.

RODA Giannalfonso, *La colonia di vacanza in Italia*, Tesi di dottorato all'Università di studi di Torino, Facoltà di Magistero, Torino, 1967.

ROGERS Carl, *Le développement de la personne*, Donud, Paris, 1966.

ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre?*, Dunod, Paris, 1972.

ROGERS Carl, *Le groupe de rencontre*, Dunod, Paris, 1973.

ROGERS Carl, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Tomes 1 e 2, Ed. ESF, coll. Horizons, Paris, 1977.

SCHORDERET Louis, *Comment animer une réunion*, Psychologie active, Ed. Randin, Aigle, 1986.

Servizi del Personale Ufficio REP, *Colonia Marina di Lucrino*, Italsider, Stabilimento di Bagnoli, estate 1965.

SOCIOPSYCHANALYSE 1, *Psychosociologie ..psychomanipulation*, P.B. Payot, Paris, 1972.

SOCIOPSYCHANALYSE 2, *La plus-value de pouvoirs*, P.H. Payot Paris, 1972.

SOCIOPSYCHANALYSE 8, *Pratiques d'un pouvoir plus collectif aujourd'hui*, P.h.. Payot, Paris, 1980.

TRABELSI Mohammed, *Colonies de vacances, Etudes psychologique sur le rôle du moniteur*, Ed. Bouslama, Tunisi.

VEN, (Vers l'Education Nouvelle), *Rivista dell'Associazione Internazionale dei CEMEA*, Ed. Cemea; 76, bd de la Villette, 75940 Paris-CEDEX 19.

VIGUET P.L., *Les camps de vacances: une réponse aux besoins des jeunes?*, Travail de diplôme, Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1975.

VOGT C. *L'Ecole socialiste*, CEMEA, ED. du Scarabée, Paris, 1979.

WALLON H, *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

WALLON H, *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.

WALLON H, *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.

YENNY Jean-Louis, *Statut du personnel dans les colonies de vacances*, Travail de diplôme, Ecole d'Etudes Sociales ed Pédagogiques (EESP), Lausanne, 1969.

YERSIN Odile e GENTON-ZELLER Nathalie, *Petit mono deviendra pro? Ou la situation des moniteurs dans les camps de vacances*, Travail de diplôme, JES, Genève, 1988.

INDICE

INTRODUZIONE

Capitolo Primo – CENNI STORICI	13
A. Origine della colonia di vacanza	14
B. Le prime colonie di vacanza	19
La colonia di vacanza di Bion	19
Le colonie di vacanza in Francia	21
<i>I Lorriaux</i>	21
<i>Le colonie di Cottinet</i>	22
<i>Le colonie di Comte</i>	23
<i>Le colonie cattoliche</i>	23
<i>Considerazioni generali</i>	25
Le Colonie di vacanza in Italia	27
C. Dalla colonia climatico-assistenziale alla colonia educativa	33
Le colonie climatico-assistenziali	33
La colonia in Ticino negli anni '40 – 50	37
Considerazioni generali sulle colonie climatico assistenziali	44
L'Educazione Nuova e i CEMEA	46
La colonia educativa negli anni '50	49
<i>Gli aspetti dell'educazione nelle colonie di vacanza</i>	50
<i>Le caratteristiche strutturali</i>	51
<i>Le caratteristiche vitali</i>	52
<i>Conclusione</i>	53
La colonia post-assistenziale	54

Capitolo Secondo – LE COLONIE, I CENTRI, I CAMPI, I SOGGIORNI DI VACANZA SOCIO-EDUCATIVI	58
Concetti	58
A. La colonia, il centro, il campo e il soggiorno di vacanza moderni	61
Principi e obiettivi	64
Struttura organizzativa	67
<i>Tipologia e tappe evolutive</i>	68
<i>Le dimensioni</i>	71
<i>L'organizzazione: il piccolo e il grande-gruppo</i>	72
<i>Il piccolo gruppo</i>	74
<i>Il grande gruppo</i>	76
<i>Il ritmo</i>	79
<i>Le combinazioni</i>	79
<i>Elementi di vita in colonia</i>	80
L'attività	85
La nozione di scelta	88
La cooperazione	90
I metodi di intervento	91
Organizzazione del centro di vacanza (tabella riassuntiva)	100
B. Storia di alcune esperienze	103
Le camp école des Trois Saumons	104
Evolène	105
Campo vacanza – Gruppo docenti luganesi	108
Colonia integrata a Predasca	112
La Colonia – Il Centro – Il Campo	115
Il Soggiorno di vacanza (tabella riassuntiva)	115
Capitolo Terzo – PROBLEMI APERTI	118
A. Il progetto pedagogico	123
Progetto e partecipazione	127

B. La colonia attraverso l'esperienza ludico-creativa e socio –affettiva	127
L'equivoco	127
L'atto cooperativo	129
La struttura pedagogica fra: Autonomia, Responsabilità e Spirito di iniziativa	135
Il cerchio si chiude	140
Soggiorno bello sì, ma utile	141
C. Preparazione e bilancio	144

Capitolo Quarto – LE COLONIE, I CAMPI E I CENTRI DI VACANZA – Panoramica

	146
A. Le iniziative estive	147
B. I soggiorni di vacanza visti dai genitori e dai ragazzi	155
Il parere dei genitori	156
Commento	159
Il parere dei ragazzi	160
Commento generale	165
C. Evoluzione dell'ordinamento legislativo nel Cantone Ticino	169
Ordinamento vigente	170
D. Alcuni dati riguardanti le colonie organizzate da enti operanti su suolo cantonale	176
Le colonie 1990	176
<i>Tipologia</i>	
<i>Dimensioni</i>	
<i>Durata media</i>	
Considerazioni generali	177
Informazione	181
Promozione	181
Formazione	184
Tabelle	184
Bibliografia Utile	197

Edizioni CEMEA – Ticino

*Finito di stampare
nel mese di novembre 1990
presso la Typo-Offset Aurora SA
di Lugano-Canobbio*