

## Homeschooling e cultura prefigurativa in Italia Homeschooling and prefigurative culture in Italy

Anna Chinazzi\*

### Riassunto

Nonostante la consistente ricerca condotta dagli studiosi all'estero, poco è stato detto della pratica di homeschooling in Italia, dove sta diventando una scelta contemplata da diverse famiglie. Attraverso un approccio di tipo etnografico, l'autrice ha investigato le principali motivazioni e le *etnoteorie parentali* che influenzano questa scelta. L'istruzione parentale è un movimento eterogeneo, ma punti di contatto fondamentali sono ravvisabili in una specifica visione della responsabilità genitoriale e in un atteggiamento critico e riflessivo. I genitori vogliono promuovere l'autostima, la creatività e la curiosità dei propri figli in qualità di strumenti utili per affrontare un futuro opaco.

Inoltre, lo studio delle famiglie che in Italia hanno optato per l'homeschooling permette all'autrice di trattare cambiamenti più ampi in atto nella *cultura genitoriale* e nei modelli di trasmissione culturale nell'Italia contemporanea come l'affermazione della *cultura prefigurativa*.

Molti sono gli interrogativi ancora inesplorati che richiedono un approccio empirico. È soprattutto lo sguardo pedagogico a essere sollecitato per fare luce sulle peculiari caratteristiche del fenomeno.

**Parole-chiave:** istruzione parentale, genitorialità intensiva, modernizzazione riflessiva, cultura prefigurativa.

### Abstract

Despite the vast research carried out by scholars abroad, little has been said about homeschooling in Italy, where it is becoming a viable choice for several families. Through an ethnographic approach, the author investigated the main motivations and the *parental ethnotheories* this choice is influenced by. The homeschooling movement is heterogeneous, but some similarities can be seen in a particular perception of the parental responsibility and in a critical and reflective attitude. The parents want to foster children's self-confidence, creativity and curiosity as useful tools to face an opaque future.

Moreover, studying the homeschooling families allows the author to address broader changes in the *parenting culture* and in the cultural transmission processes happening in contemporary Italy, like the emergence of the *prefigurative culture*.

---

\* PhD Student in "Education in the Contemporary Society" at the University of Milano-Bicocca, Italy. E-mail: [a.chinazzi@campus.unimib.it](mailto:a.chinazzi@campus.unimib.it).

Several questions remain unexplored and need an empirical approach. A pedagogical perspective is especially requested in order to clear up the specific features of this phenomenon.

**Key-words:** homeschooling, intensive parenting, reflexive modernization, prefigurative culture.

*Articolo sottomesso: 30/03/2020, accettato: 11/05/2020*

## 1. La pratica di homeschooling in Italia

Per gran parte della storia e in diverse culture, educare i figli in casa è stata una pratica comune che entrò in declino con la diffusione della scuola pubblica e l'affermazione dell'obbligo di istruzione al fine di garantire la scolarizzazione di massa.

Nell'era postmoderna, scegliere di istruire i propri figli nell'ambito domestico è vista come una pratica contro culturale che acquista nuovi significati. È un fenomeno la cui esplorazione ci permette di fare luce, per via metonimica, su alcuni aspetti che caratterizzano la società attuale.

Nell'Italia contemporanea, la pratica di homeschooling rappresenta una tendenza recente e poco è stato detto del punto di vista emico dei protagonisti che compiono questa scelta educativa. La scarsa attenzione degli accademici è comprensibile vista la dimensione limitata del fenomeno: nell'anno scolastico 2019-2020 sono stati 5882 i soggetti in istruzione parentale, contro i 5.209.701 studenti regolarmente iscritti a scuola e soggetti all'obbligo di istruzione (dai 6 ai 16)<sup>1</sup>. Inoltre, il dato deve essere valutato criticamente in quanto si riferisce alle dichiarazioni di istruzione parentale che le famiglie presentano annualmente agli istituti scolastici<sup>2</sup>: queste possono rispecchiare diverse situazioni oltre all'homeschooling vero e proprio, come l'adesione a scuole non statali, né paritarie (ne sono un esempio le scuole "libertarie" o le scuole "parentali").

Tuttavia, almeno due motivi ci inducono a supporre che assisteremo negli anni futuri a un incremento delle famiglie che opteranno per questa pratica educativa. In primo luogo, molti dei genitori con cui sono entrata in contatto durante la ricerca hanno figli minori di 6 anni (non ancora soggetti all'obbligo di

---

<sup>1</sup> L'adempimento dell'obbligo di istruzione è disciplinato dalle seguenti leggi: Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, art. 1; Decreto Ministeriale 22/08/2007, n. 139, art. 1; Legge 27/12/2006, n. 296, art. 1 comma 622.

<sup>2</sup> Cfr. D.Lgs. 297 del 16 aprile 1994 art. 111, comma 2; D.Lgs. 76 del 15 aprile 2005 art.1, comma 4; D.Lgs. 62 del 13 aprile 2017 art. 23.

istruzione), eppure attualmente frequentano le comunità e le *community* online dedicati al movimento e sono intenzionati a proseguire con un percorso di istruzione parentale. In secondo luogo, una contingenza ha portato alla maggior diffusione della conoscenza di questa possibilità educativa: l'emergenza epidemiologica da COVID-19 ha spinto il governo ad attuare alcune misure di contenimento, tra cui la chiusura dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado sul territorio italiano a metà dell'anno scolastico 2019-2020. I docenti sono stati sollecitati a garantire l'istruzione a distanza, mentre alcune testate giornalistiche hanno parlato di un «homeschooling di massa», dando a conoscere a molti italiani questa parola.

L'identificazione mediatica tra didattica a distanza e homeschooling ha, però, generato un certo sconcerto tra chi ha optato da tempo per questa filosofia educativa. Raramente la pratica di istruzione parentale si realizza, infatti, nei termini di una riproduzione della scuola all'interno dell'ambiente domestico, con la pianificazione di lezioni curriculari divise per materie e finalizzate a obiettivi prefissati. I genitori che compiono questa scelta educativa – sottolineano – desiderano offrire ai figli una formazione individualizzata, basata sulle capacità e gli interessi del discente.

In certe famiglie l'attività si svolge in modo completamente destrutturato. In quest'ultimo caso, si parla più precisamente di *unschooling*, termine coniato da John Holt (1977), per fare riferimento alla filosofia dell'apprendimento spontaneo, generato attraverso la mera esposizione del bambino alla realtà sociale quotidiana.

La tendenza prevalente tra le famiglie in istruzione parentale in Italia, però, è quella di un approccio semi-strutturato<sup>3</sup>, senza orari fissi e programmi da rispettare fedelmente, che consente di scegliere la sequenza degli argomenti da affrontare, l'approccio da utilizzare e il materiale didattico. L'imperativo è accogliere le inclinazioni del bambino nella convinzione che questo approccio promuova autostima, creatività, curiosità e motivazione intrinseca. Per questo non è raro tra gli “homeschooler” trovare bambini precocemente allenati alla letto-scrittura, alla pittura o a una seconda lingua o – al contrario – bambini completamente disinteressati a determinati ambiti, con una preparazione fortemente carente rispetto a quella dei loro coetanei scolarizzati.

---

<sup>3</sup> Considerazione basata su note di terreno e sui dati di un sondaggio svolto tra gli iscritti del network *Edupar.org*, dedicato al tema dell'istruzione parentale. A quest'ultimo, condotto nel 2019, hanno aderito 522 persone. La maggior parte (circa il 64%) ha dichiarato di propendere per un approccio eclettico, né totalmente strutturato, né totalmente destrutturato. L'infografica completa è scaricabile da: <https://www.controscuola.it/sondaggio-esami-2019/> [ultima visita 09/03/2020].

Molte dei genitori che ho conosciuto, inoltre, dicevano di respingere l'adesione aprioristica a un determinato paradigma pedagogico, optando per una rielaborazione personale di queste teorie realizzata specificatamente per il bambino. Ad ogni modo, condividono l'idea per la quale non esista un ambiente predefinito di apprendimento fintanto che la famiglia è in grado di creare un contesto relazionale, empatico e destrutturato, dove il bambino possa coltivare la propria curiosità intellettuale, i propri interessi e la propria indipendenza.

Benché alcuni autori abbiano adottato una distinzione analitica tra motivazioni ideologiche e pedagogiche (formulata originariamente da Van Galen, 1986), ritengo che – quantomeno nel caso delle famiglie italiane contemporanee – sia necessario adottare un approccio olistico nei confronti del fenomeno: questa scelta educativa non può essere interpretata come mero dissenso nei confronti dell'istituzione scolastica a causa di un diverso posizionamento pedagogico. Fare homeschooling è una scelta radicale che comporta spesso la riconfigurazione dei ruoli e del ritmo familiari e si inserisce in un complesso fenomeno di trasformazione delle coordinate valoriali e culturali che investe, tra le altre cose, la visione della genitorialità. Questa pratica è testimone, cioè, di un particolare modello culturale e educativo.

## 2. Analisi della letteratura

La letteratura sull'istruzione parentale è particolarmente ricca in riferimento a contesti in cui essa rappresenta un'opzione consolidata e conosciuta, in particolare negli Stati Uniti. Per questo motivo, gli studiosi che hanno rivolto la propria attenzione al fenomeno in altri contesti alimentano spesso una tendenza comparativa nei confronti della pratica statunitense (cfr. ad esempio Chistolini, 2008).

Per quanto riguarda l'Italia, la ricerca risulta attualmente in uno stato germinale, ma l'argomento sta iniziando ad attirare l'attenzione di alcuni studiosi legati a diversi ambiti disciplinari. Il riferimento a una letteratura trans-disciplinare è inevitabile per la costruzione dello sguardo teorico del ricercatore che si appresti allo studio di questo complesso fenomeno.

Alcuni hanno offerto un inquadramento sociologico nei termini di un movimento sociale (Gamuzza, 2013) e contro-culturale (Di Motoli, 2013). Ulteriori ricerche, muovendosi a partire dall'ambito della filosofia politica, hanno messo in luce come nella pratica di homeschooling in Italia vengano conciliati al contempo posizioni comunitariste e valori individualisti (Di Motoli, Damele, 2019). Altri hanno sostenuto che questa pratica sia da interpretare come un effetto della dislocazione della responsabilità educativa dal settore pubblico alla

sfera privata che caratterizza l'età neoliberale (Giovanelli, Piromalli, 2019). Infine, dalla riflessione a partire da una ricerca-azione sui processi di sviluppo delle abilità socializzative tra i minori descolarizzati (Leonora, 2014), è stato anche riconosciuto il potenziale di sviluppo pedagogico ispirato alle esperienze di istruzione parentale.

### 3. Domande di ricerca

L'articolo presenta i risultati di una ricerca etnografica, che ho condotto in Italia tra gennaio 2019 e gennaio 2020 a partire da una prospettiva antropologica. Avendo i genitori come principali interlocutori, sono state indagate le motivazioni della loro scelta e il significato di questa all'interno della propria visione del ruolo genitoriale. Oggetti privilegiati della ricerca sono stati, dunque, i modelli culturali e educativi delle famiglie che optano, in Italia, per l'istruzione parentale come scelta deliberata. In un certo senso, la comunità "homeschooler" italiana è stato il pretesto, il "campo" per indagare i cambiamenti in atto nella cultura genitoriale attraverso uno sguardo primariamente antropologico.

Rivolgendomi a un oggetto ancora scarsamente studiato nella prospettiva disciplinare scelta, ho optato per un disegno poco strutturato, emergente, imperniato sui seguenti interrogativi:

- Quali sono le motivazioni profonde che spingono i genitori a operare una scelta così onerosa e impegnativa?
- In che rapporto sono i genitori con la più ampia cultura genitoriale?
- Quali modelli di trasmissione culturale tendono a preferire?

Altri interrogativi sono emersi in itinere, ma non vengono affrontati in questa sede.<sup>4</sup>

### 4. Approccio metodologico: l'etnografia

Le riflessioni presentate in questo articolo si riferiscono a una ricerca di carattere etnografico, inquadrata in una prospettiva interpretativista. L'approccio etnografico, proprio della disciplina antropologica ha il principale scopo di mettere in luce il cosiddetto *punto di vista emico*, ovvero quello degli attori sociali

---

<sup>4</sup> Ad esempio: che dinamiche di genere si instaurano nella coppia, visto che le madri di sovente scelgono di smettere di lavorare o di ridurre il proprio orario lavorativo? Qual è il ruolo del padre? Questi interrogativi mi hanno portata alla considerazione per cui queste famiglie mettano in pratica strategie efficaci di alleanza cogenitoriali, seppure con una tendenza al *maternal gatekeeping*.

(in questo caso, dei genitori) attraverso una *descrizione densa* (così come intesa in Geertz, 1973), finalizzata – cioè – a ricostruire i livelli di significato impliciti nelle prospettive degli attori sociali.

Nell'ambito dello studio dei fenomeni educativi entrano in gioco diverse discipline e anche l'antropologia entra in questo dialogo insistendo sul concetto di cultura come costitutivo della soggettività umana.

Il metodo etnografico è per sua natura poco strutturato e, tra gli approcci qualitativi, è forse quello caratterizzato da maggior riflessività e flessibilità; d'altra parte, è anche quello che pone maggiori limiti alla generalizzazione dato il carattere idiografico delle sue rappresentazioni.

Rivolgendosi a un oggetto di studio ancora poco indagato, il principale vantaggio di uno sguardo etnografico consiste nella riduzione del rischio di proiezioni arbitrarie e ideologicamente informate. Ponendo la propria attenzione a un gruppo limitato di soggetti e non a un campione rappresentativo, l'antropologia tenta un disvelamento metonimico in grado di sollevare grandi questioni a partire da limitati contesti locali, nel tentativo di «vedere il mondo in un granello di sabbia», come scrisse Clifford Geertz (1973:44) citando la celebre poesia di William Blake.

In tale orizzonte prospettico, la presenza dell'etnografo non può essere considerata neutrale. Inoltre, osservazione empirica e riflessione teorica non rappresentano due tappe cronologicamente distinte, ma sono poste in una circolarità ricorsiva, in cui l'una modifica l'altra. La stessa dinamica circolare e dialettica descrive il rapporto tra le precomprensioni del ricercatore basate sul suo bagaglio culturale e intellettuale e le intuizioni derivanti dall'esperienza di campo, nonché il rapporto tra lo specifico oggetto di ricerca e il contesto in cui si immerge.

La “raccolta” dei dati relativi al mio «granello di sabbia» è avvenuta attraverso una molteplicità di tecniche e strumenti.

Le due tecniche principali sono state l'osservazione partecipante e l'intervista libera. Ho partecipato a cinque eventi organizzati tra le famiglie “home-schooler” in Lombardia<sup>5</sup> e uno online<sup>6</sup>; e ho condotto interviste in profondità non strutturate a 10 genitori (due uomini e otto donne) audioregistrate e trascritte *verbatim*, riportando anche le note di campo relative ad aspetti paraverbali (come ritmo, enfasi e pause) e non verbali (gestualità e prossemica) giudicati rilevanti ai fini di una comprensione profonda delle testimonianze degli

---

<sup>5</sup> Questi eventi a cui ho partecipato si sono svolti presso un parco acquatico (30 gennaio 2019), presso parchi pubblici (13 ottobre 2019 e 22 gennaio 2020), presso un centro commerciale (23 ottobre 2019) e in occasione di una serata di dialogo sul tema dell'educazione in natura (4 dicembre 2019). Ho osservato una partecipazione variabile dalle 15 alle 50 persone circa.

<sup>6</sup> Organizzato da LAIF il 22 ottobre 2019 sul tema della relazione con i figli. LAIF è l'acronimo de L'Associazione Istruzione Familiare: <https://www.laifitalia.it/>.

interlocutori. Gli interlocutori sono stati informati degli obiettivi della ricerca ed è stata garantita la tutela della loro privacy.

Particolarmente utili, soprattutto durante la fase esplorativa dei primi mesi sono state, inoltre, le osservazioni netnografiche naturalistiche (non intrusive) di tre gruppi Facebook formati da genitori della comunità immaginata<sup>7</sup> e della piattaforma *Edupar.org*, un network a pagamento specifico per queste famiglie.

Attenzione è stata posta anche nei confronti delle fonti scritte quali dépliant e altro materiale informativo raccolto durante gli eventi pubblici e due libri pubblicati sull'argomento da due donne sostenitrici della pratica di istruzione parentale (Di Martino, 2017; Piffero, 2019)

Questi strumenti si sono rivelati utili per perseguire l'interesse di ricerca, ovvero indagare non solo le motivazioni dei genitori, ma anche i «processi di inculturazione» (Callari Galli, 1993), ovvero processi consci e inconsci attraverso i quali le generazioni accolgono e risignificano i modelli culturali e educativi della “cultura” d'appartenenza.

## 5. Le motivazioni dei genitori

I miei interlocutori, dunque, sono stati genitori che hanno scelto di non avvalersi delle tradizionali agenzie educative al fine di educare i propri figli nell'ambito domestico. Le motivazioni da loro addotte riguardavano una sostanziale insoddisfazione nei confronti del sistema educativo tradizionale, giudicato inadeguato per far fronte alle esigenze dei singoli individui. Emblematico, in questo senso, è quanto mi ha detto Roberto<sup>8</sup>:

Una cosa che ci disturbava era il livellamento, una standardizzazione allucinante. Poi l'inserimento della competizione era anche abbastanza pesante. Nel senso, anche i genitori: “E il voto? Cos'hai preso?” A noi non è mai interessato. [La scuola] prendeva le varie capacità che ogni bambino ha, capacità variabili rispetto ad altri, e chiedeva le stesse cose. Nessuno poteva uscire da questo guscio per sfruttare le proprie caratteristiche. Non si poteva, ehm... non si può. Penso che in tutte le scuole sia così.

I genitori che ho conosciuto insistevano che il loro scopo non fosse quello di *isolare* i figli dalla più ampia rete sociale, ma al contrario offrire ai ragazzi

---

<sup>7</sup> Qui il concetto viene utilizzato in riferimento alla costruzione di un senso di appartenenza a una comunità deterritorializzata, grazie anche alle frequenti interazioni virtuali tra gli attori sociali. Sull'applicazione del concetto di Anderson alle community online si è espresso brevemente Aime (2019, pp. 60-61).

<sup>8</sup> Roberto (pseudonimo per tutelarne la privacy) è padre di tre figli. L'ho intervistato insieme alla moglie presso la loro abitazione, in Brianza, 16 settembre 2019.

la possibilità di vivere “esperienze autentiche” ed entrare in relazione con persone diverse. Al contrario, sostenevano, è la scuola ad essere inadeguata di fronte alle necessità di socializzazione dei ragazzi perché promuove la competizione e non la collaborazione.

Per queste famiglie non sembra esserci un rapporto antitetico tra vita quotidiana e istruzione, socializzazione e educazione. Come mi ha raccontato Ilaria<sup>9</sup>:

Nel nostro modo di fare educazione parentale l'apprendimento diventa una cosa continua, nel senso che siamo in fila al supermercato e facciamo i conti di quanto paghiamo e di qual è il resto. Noi le tabelline le abbiamo imparate in macchine nel traffico di Roma ed è bellissimo vedere come i bambini apprendono e hanno sempre voglia di apprendere e di sapere tante cose.

Generalmente i genitori tentano – nei limiti della densità della popolazione “homeschooler” locale – di «fare rete», virtualmente e in presenza, organizzando frequenti incontri con le altre famiglie.

A mio avviso, la motivazione profonda si radica in una visione della genitorialità come compito ad alta responsabilità, una vera *genitorialità intensiva* (cfr. ad esempio Hays, 1996; Lee *et al.*, 2014), frutto di una profonda mutazione antropologica che ha interessato la cultura occidentale soprattutto negli ultimi decenni.

La diffusione, in Italia – come in molti altri paesi – di un approccio “bambinocentrico” ha effetti sulle pratiche genitoriali non solo in termini di *intensità* (come la categoria sociologica della *genitorialità intensiva* potrebbe portare a supporre) ma anche di *estensione*, in quanto un maggior controllo si estende ad altri campi in precedenza delegati in maggior misura ad altre figure professionali come la salute psico-fisica e l'istruzione. Il genitore odierno è maggiormente sollecitato a informarsi per operare le migliori scelte in riferimento allo sviluppo emotivo, fisico, sociale e morale del bambino, nonché alla nutrizione e alla formazione intellettuale. Il sistema scolastico sembra invece richiedere una sorta di “delega” da parte dei genitori, mentre alcuni desiderano essere maggiormente coinvolti nel processo educativo dei propri figli.

Tuttavia, l'adesione a una radicale forma di genitorialità intensiva da sola non è sufficiente per spiegare perché i miei interlocutori non volessero avvalersi delle tradizionali agenzie educative.

Un'ulteriore premessa utile per avvicinarci a una comprensione radicale del fenomeno di homeschooling consiste nella perdita di fiducia nei confronti dell'istituzione scolastica e in generale nei confronti dei sistemi esperti.

---

<sup>9</sup> Ilaria, ingegnere, viene dalla capitale, ma da circa due anni vive col marito e la figlia di 9 anni in Trentino. L'ho intervistata il 23 dicembre 2019.

La scuola e gli insegnanti sono sempre più spesso oggetto di una visione critica e disincantata. Nella società post-moderna, la scuola non è vista come unica e inopinabile fonte della formazione individuale. «L'apprendimento» scrive Callini (2006) «è un processo fondante, capillare e diffuso» che avviene in una pluralità di contesti direttamente o indirettamente preposti ad esso, come le comunità locali, i mass media e le reti virtuali. Si è creato così lo spazio, per i genitori, di una rivendicazione di maggiore agentività nel campo dell'istruzione dei propri figli che è risultato in una complessificazione dei rapporti scuola-famiglia.

I genitori della mia ricerca si sono spinti, però, oltre la mera contestazione delle pratiche dei docenti, scegliendo di essere i principali responsabili della formazione intellettuale dei figli.

Potremmo dire, dunque, che l'homeschooling rappresenta l'estremizzazione della rivendicazione di agentività da parte dei genitori che vogliono essere maggiormente presenti per i propri figli. Eppure, essi non trovano nella scuola – nonostante la retorica della *corresponsabilità* – né un'istituzione trasparente nella comunicazione e attuazione del proprio progetto educativo, né uno spazio di interazione e partecipazione.

Nelle loro argomentazioni la scuola viene tratteggiata come una sorta di dispositivo foucaultiano che promuove un'educazione al pensiero convergente e alla dipendenza, un *nonluogo* dove le identità non vengono valorizzate e la socializzazione risulta contratta nei tempi e negli spazi e viziata da una logica competitiva. Talvolta i bambini in istruzione parentale mostrano una difficoltà comportamentale, un disturbo dello spettro autistico o disturbi dell'apprendimento e i genitori ritengono che a scuola non troverebbero l'ambiente adatto per svilupparsi correttamente dal punto di vista psicofisico.

La visione della scuola come luogo caratterizzato da incombenze, urgenze e obiettivi standardizzati è in parte la proiezione di quanto l'adulto-genitore esperisce nella vita quotidiana. Dopo aver scelto di fare homeschooling, molti genitori hanno deciso di operare scelte di vita che permettano loro di godere maggiormente del tempo libero, anche se questo si traduce in una flessione delle entrate economiche della famiglia. In un contesto culturale in cui il figlio è il principale destinatario degli investimenti affettivi dei genitori che al contempo sperimentano l'alienazione nella sfera pubblica, il bambino rappresenta «l'accordo diretto e completo con il proprio io, contro le lacerazioni e i conflitti dell'età adulta» (Gauchet, 2010:14), il «vettore dell'utopia» (*ivi*, p. 15), una fonte di «felicità per procura dalla quale resterebbero esclusi se non fosse per la capacità mantenuta di trovarne un'eco dentro di loro» (*ivi*, p. 14). Una delle madri che ho conosciuto, ad esempio, riflettendo sulle pratiche genitoriali intensive che lei e il compagno performano quotidianamente, mi ha detto che tanti sforzi sono in parte finalizzati ad «accudire il bambino che è in noi».

Gli interlocutori della ricerca si sono rivelati artefici di un'opera di demistificazione degli *a priori* culturali e di una critica che interessa le premesse stesse della modernità come l'industrializzazione, il capitalismo, il materialismo, l'urbanizzazione e la cultura di massa. Mostravano di essere artefici di una continua auto-riflessione che investiva vari ambiti della vita sociale. Costituiscono così un'esemplificazione della *modernizzazione riflessiva*, caratteristica della contemporaneità secondo Beck, Giddens e Lash, (1999). Secondo i sociologi della "società del rischio" la riflessività, intesa come monitoraggio delle motivazioni del nostro agire, è una costante che accompagna la storia dell'uomo; tuttavia, se nella società "premoderna" – in cui l'alfabetizzazione era monopolio di pochi – questa rimaneva circoscritta alla reinterpretazione della tradizione da parte della generazione che ne raccoglieva l'eredità culturale, nella società occidentale contemporanea assume un carattere radicale, sistematico e autoreferenziale.

I soggetti percepiscono di vivere in un'irriducibile contingenza e in una "modernità" aporetica di cui denunciano le premesse, finendo in alcuni casi per farsi promotori di posizioni contro-culturali che mettono in discussione il sistema scolastico, il sapere biomedico, il tradizionale modo di abitare, concepire l'infanzia e relazionarsi. Di fronte alla percepita impersonalità dei rapporti sociali, all'atomizzazione della società, all'istituzionalizzazione e alla standardizzazione delle condizioni di vita, gli individui talvolta reclamano una personalizzazione dell'educazione e maggiore autonomia dalle istituzioni, come nel caso etnografico in analisi.

Percependosi sulle soglie di un destino inintelligibile, gli attori sociali ritengono sia importante, oggi più che mai, stimolare motivazione intrinseca e spirito critico, rispetto all'accumulazione di nozioni e titoli di studio. La scuola, al contrario, è vista dagli attori sociali come anacronistica e in contrasto a una realtà esperita come cangiante e complessa.

A rinforzare il *legame generazionale* (Mannheim, 2008) tra molti dei genitori che optano per l'istruzione parentale in Italia è allora lo sgretolamento della *sicurezza ontologica* (Giddens, 1991). Così, una madre unschooler scrive nel suo libro:

È praticamente impossibile prevedere quali competenze e conoscenze saranno necessarie in futuro: non ha senso quindi tentare di insegnarle in anticipo e non ha senso nemmeno pensare che quello che si insegna oggi avrà rilevanza tra dieci anni [...], l'obiettivo dovrebbe essere la formazione di persone che imparano così volentieri e così facilmente che saranno in grado di apprendere qualsiasi cosa dovranno apprendere quando le circostanze lo richiederanno (Piffero, 2019, p. 74).

## 6. Nuove geometrie di trasmissione culturale

Lo stile genitoriale delle famiglie della mia ricerca è lungi dal definirsi autoritario, concretizzandosi non solo nell'astensione dalle punizioni corporali, ma nel rifiuto di imporre le proprie decisioni in modo coercitivo. Gli interlocutori sono sostenitori, in modo più o meno esplicito, di una disciplina positiva in cui essi stessi mettono in discussione la propria autorità.

Di fronte alla necessità di negare una richiesta dei bambini, preferiscono modalità positive (proposta di alternative, posticipazione della richiesta, ecc.) o includono argomentazioni esplicite della negazione: «Se uno dei presupposti è quello di avere un rapporto [coi figli], è importante condividere considerazioni e argomenti che stanno dietro a un “no” o a un divieto», sostiene Sergio Leali, presidente LAIF.<sup>10</sup>

Il risultato auspicato non un'educazione anomica, ma un rapporto coi bambini caratterizzato da negoziazioni e dialogo in cui le opinioni dei più piccoli non rimangano inascoltate.

Come hanno messo in luce le narrazioni dei miei interlocutori, raramente i genitori erano stati a loro volta educati, durante l'infanzia, con tale approccio. Questo stile educativo rappresenta una scelta deliberata che, anzi, deve spesso fare i conti con gli *habitus* che essi percepiscono come incorporati. In linea con l'approccio riflessivo, si sottopongono a un costante e stressante auto-esame delle proprie decisioni genitoriali.

Questo stile genitoriale, che in certa misura si sta diffondendo tra molti neogenitori in Italia, risulta particolarmente esacerbato nella comunità di home-schooling. Per questo lo studio di quest'ultima può aiutare a mettere in luce i cambiamenti nei modelli di trasmissione culturale in atto anche nella società più ampia.

Come sociologici e antropologi hanno osservato, in una società che si percepisce in costante trasformazione, la trasmissione “verticale” dei valori e del sapere genitoriale dai più anziani verso le nuove generazioni si incrina. Il sapere tradizionale viene percepito come intrinsecamente aporetico di fronte alla natura cangiante del mondo attuale. In questo senso, sostengono Saraceno e Naldini (2013) i nuovi genitori iniziano una «spesso affannosa, ricerca di strumenti per affrontare una situazione che si percepisce come in larga misura priva di tradizioni» (*ivi*, p. 163).

Tra gli studiosi che si sono occupati dei processi di trasmissione culturale, è interessante richiamare in causa una proposta categoriale di Margaret Mead da

---

<sup>10</sup> In una videoconferenza della *community*, nell'ottobre 2019. La sua posizione risulta largamente condivisa tra le famiglie italiane che hanno optato per l'istruzione parentale, anche se molti ammettono la difficoltà di performare un tale stile educativo di fronte alle difficoltà relazionali che possono insorgere con i figli.

applicare al modello di trasmissione del sapere genitoriale. In *Generazioni in conflitto* (1972) – originariamente pubblicato nel 1970, in un contesto di profondi mutamenti socioculturali – l’antropologa distingueva tre tipi diversi di “cultura” che identificava come: postfigurativa, cofigurativa e prefigurativa.<sup>11</sup>

La prima categoria fa riferimento a un modello di trasmissione culturale “verticale”, in cui conoscenza e valori sono trasmessi dai genitori ai figli; la seconda denota una trasmissione “orizzontale”, orientata soprattutto verso i coetanei; mentre nell’ultima i genitori non solo insegnano, ma imparano dai figli.

Nello studio di famiglie che optano per l’istruzione parentale ho osservato l’evidente rottura del sistema postfigurativo in quanto aderiscono a uno stile genitoriale distante da quello esperito durante la propria infanzia o comunque distinto da quello percepito come *mainstream* o “tradizionale”.

Attraverso la proliferazione di forum, blog e *community* online si creano veri «spazi di co-costruzione dell’esperienza genitoriale» (Grilli, 2019:56). Le famiglie che optano per l’istruzione parentale sentono forse più di altre l’esigenza di creare reti di supporto in questo senso. I genitori (soprattutto le madri) attivano reti di supporto e di trasmissione culturale “orizzontali”, tra pari: è la cosiddetta *cultura cofigurativa*, nel linguaggio di Mead.

Nel caso etnografico presentato, le famiglie aderivano a uno stile genitoriale che comporta la messa in discussione della propria autorità e un largo spazio di negoziazione e *agency* per il bambino. Prende così forma un modello di trasmissione culturale in cui i genitori non solo insegnano, ma *imparano* dai propri figli. Sembra realizzarsi ciò che Mead aveva previsto negli anni ‘70: l’affermazione della *cultura prefigurativa*.

Nella cultura prefigurativa, gli adulti svalutano la lezione coercitiva del passato, dimostrandosi restii all’accettazione acquiescente delle norme culturali. Percependosi abitanti di una realtà complessa e non dominabile, alle soglie di un futuro inintelligibile, essi coltivano un atteggiamento aperto alla possibilità che siano anche i figli a insegnare loro qualcosa e a fornire una prospettiva nuova sul proprio stesso ruolo. Si altera la geometria della trasmissione culturale: da segmento orientato in modo unidirezionale, acquista sempre più la forma di un processo relazionale e dialogico tra genitori e figli.

---

<sup>11</sup> Dall’epoca in cui Mead elaborava queste concettualizzazioni, il concetto di cultura è stato sottoposto a un’importante revisione teorico-concettuale che ha messo in luce che non è possibile parlare di “culture” come entità omogenee e circoscritte nel tempo e nello spazio. Analogamente, si è assistito alla dissoluzione di alcune dicotomie che a lungo hanno pervaso la teoria antropologica come “tradizione” e “modernità”, in quanto in ogni società è possibile ravvisare aspetti “moderni”, tesi verso il cambiamento e aspetti “tradizionali”, maggiormente misoneisti. Le categorie di Mead di *cultura postfigurativa*, *cultura cofigurativa* e *cultura prefigurativa* conservano valenza euristica se coniugate a una consapevolezza della precarietà, discontinuità, fluidità e complessità della dimensione culturale.

Nel modello culturale prefigurativo, le cui implicazioni educative rimangono da indagare, il confronto coi bambini è in grado di rimettere in discussione l'approccio genitoriale e innescare un lavoro riflessivo dell'adulto che investe, non solo gli *schemi di significato*, ma anche le *prospettive di significato*, ovvero i «modelli di aspettative che filtrano la percezione e la cognizione [...], i codici percettivi e concettuali per formare, limitare e distorcere il nostro modo di pensare, di credere e di sentire, nonché il come, il cosa e il perché del nostro apprendimento» (Mezirow, 2003:40). Un apprendimento realmente trasformativo è così in grado di operare non solo a livello epifenomenico su alcune pratiche, ma più radicalmente accompagna un processo di rielaborazione dei presupposti profondi delle proprie decisioni genitoriali.

## 7. Riflessioni pedagogiche

Il fenomeno di homeschooling in Italia rappresenta una questione attuale che non si pone completamente in contrasto con la cultura genitoriale più ampia, ma al contrario ne rende patenti alcune tendenze. Secondo la mia rappresentazione etnografica, rappresenta – infatti – una risposta alla diffusa ideologia della genitorialità intensiva, nonché una scelta in continuità con un approccio educativo non direttivo sempre più diffuso nei contesti euroamericani. Rappresenta una forma “estremizzata” di istanze critiche nei confronti della scuola già da tempo presenti. Il contributo di queste famiglie alla riflessione sulla scuola, però, non si esaurisce in una mera critica, ma è arricchito dalla messa in pratica osservabile della propria visione di comunità educante e del ruolo genitoriale nella formazione dei figli.

Pur nel riconoscimento di una componente contro-culturale che caratterizza il movimento di homeschooling in Italia, sono in accordo con Chistolini (2008) nel considerare la pratica una comprensibile reazione all'avvertita crisi sociale della scuola pubblica, in un contesto storico-culturale in cui ha perso legittimità «l'annosa separazione tra scuola e famiglia con la tradizionale assegnazione alle due istituzioni di compiti fra loro pressoché inconciliabili» (Pati, 2019:11), la prima come luogo della trasmissione del sapere codificato, la seconda come spazi di proposta di modelli e regole di comportamento “privati”.

Ricerche empiriche sulle modalità di apprendimento e socializzazione tra le comunità homeschooling e unschooling italiane potrebbero suggerire nuove risposte sul piano pedagogico per alcune sfide educative della contemporaneità. È chiaro vi siano importanti problemi legati al *transfer* delle pratiche educative negli spazi educativi tradizionali, ma ciò che questo fenomeno suggerisce è che la cultura genitoriale sta cambiando, manifestandosi per molti nell'esigenza di un maggior coinvolgimento nel processo di formazione dei figli.

La rapida diffusione del fenomeno ci pone di fronte alla rinnovata urgenza di ripensare, in termini pratici, le modalità di rapporto tra scuola e famiglia. Questo dovrà essere concepito non in maniera unidirezionale, ma in senso dialogico, allo scopo di attivare processi di vicendevole apprendimento tra le due istituzioni nella costruzione di una comunità territoriale educante che si arricchisca di diverse *Weltanschauung* (cfr. Pati, 2019).

Inoltre, l'affermazione della cultura prefigurativa si traduce in un pedagogico valorizzare il punto di vista dei bambini, nella richiesta di una rinnovata sensibilità ed empatia da parte di educatori e genitori, nonché nella proposta di montessoriana memoria della ristrutturazione del contesto educativo, da luogo adultocentrico a puerocentrico.

Infine, risulta urgente elaborare – attraverso un confronto con i pratici – delle modalità di valutazione di queste pratiche educative informali e spesso destrutturate che siano linee-guida per docenti e dirigenti scolastici. Dal 2017, i minori descolarizzati, infatti, devono affrontare un esame annuale<sup>12</sup> e le famiglie lamentano come l'esito rifletta l'eccessivo potere discrezionale degli insegnanti, di frequente poco disposti a valutare positivamente modalità di apprendimento alternative rispetto a quelle previste dal tradizionale processo formativo. Gli impliciti pedagogici dell'homeschooling non solo richiamano l'attenzione sui processi di educazione informale, ma sollevano criticità nei confronti dell'esistenza di tappe "standard" dell'apprendimento, invitando a interrogarci più a fondo sulla questione della valutazione.

Molte sono le domande aperte. La pratica di homeschooling in Italia interroga con urgenza soprattutto una prospettiva pedagogica, ancorata empiricamente e non pregiudizialmente orientata per cogliere le caratteristiche peculiari del movimento e aprire un dialogo proficuo tra istituzioni educative e nuove tendenze nell'ambito della cultura genitoriale.

### Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2019). *Comunità*. Bologna: il Mulino.
- Beck U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (trad. it.: *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci, 2000).
- Beck U., Giddens A., Lash S. (1994). *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press (trad it.: *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Trieste: Asterios Delithanassis, 1999).
- Callari Galli M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.

---

<sup>12</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/istruzione-parentale> [ultima visita 09/05/20].

- Callini D. (2006). *Società post-industriale e sistemi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini S. (2008). Apart from the Steiner School and Montessori Methods, Homeschooling is the answer for families in the social crisis of schools. *New Jersey Journal of Supervision and Curriculum Development*, 53: 46-56.
- Damele G., Di Motoli P., (2019). Homeschooling. Appunti su una pratica educativa al confine tra comunitarismo e individualismo *libertarian*. *Meridiana*, 94: 195-214.
- Di Martino E. (2017). *Homeschooling. L'Educazione Parentale in Italia*. Proprietà letteraria riservata.
- Di Motoli P. (2019). Homeschoolers in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(2): 395-410. doi: 10.14658/pupj-ijse-2019-2-19.
- Fairecloth C., Hoffman D., Layne L. a cura di (2013). *Parenting in Global Perspective: Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. London: Routledge.
- Gamuzza A. (2013). Homeschooling in Italy. Evidences and Challenges from the field, *Supplemento a Dritto & Religioni 2*. Cosenza: Pellegrini Editore, pp. 3-11.
- Gauchet M. (2009). La redéfinition des âges de la vie. *La Débat*, 132: 27-44 (trad. it.: *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero, 2010).
- Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens A. (1994) [or. 1990], *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: il Mulino.
- Giovanelli G., Piromalli L. (2019). Depoliticising educational choice: Homeschooling and virtual universities in Italy. *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal "Scuola Democratica" - Education and Post-Democracy. Volume II: Teaching, Learning, Evaluation and Technology*, pp. 27-33.
- Grilli S. (2019). *Antropologie delle famiglie contemporanee*. Roma: Carrocci.
- Holt J. a cura di, (1977-1981; 2016). *Growing Without Schooling: The Complete Collection Vol. 1 1977 to 1981*. Medford, MA: HoltGWS LLC.
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Palgrave MacMillan: Basingstoke-New York.
- Leonora A. (2014). 'Mamma ho capito come funziona la scuola. Posso restare a casa?' Per una prospettiva sociologica sulle pratiche *homeschooling* in Italia. *Annali della facoltà di Scienze della formazione*. Università degli studi di Catania, 13: 151-178. doi: 10.4420/unict-asdf.13.2014.8.
- Leonora A. (2019). *Veder crescere un albero*. La prospettiva capovolta dei processi educativi non standard in Italia. *Annali della facoltà di Scienze della formazione. Università degli studi di Catania*, 18: 67-79. doi: 10.15169/unict-asdf.18.2019.5.
- LeVine R., New R., a cura di (2008). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Backwell Publishing: Oxford.
- Malighetti R., Molinari A. (2016). *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mannheim K. (1928). *Das Problem der Generationen* (trad. it.: *Le generazioni*, Bologna: il Mulino, 2008).

- Mead M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. (trad. it.: *Generazioni in conflitto*. Milano: Rizzoli, 1972).
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. (trad. it: *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003).
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Piffero E. (2019). *Io imparo da solo! L'apprendimento spontaneo e la filosofia dell'un-schooling*. Firenze: Terra Nuova.
- Van Galen J. A. (1986). *Schooling in private: A study of home education*. Tesi di Dottorato, University of North Carolina, Chapel Hill.