



“MAMMA HO CAPITO COME FUNZIONA LA SCUOLA.  
POSSO RESTARE A CASA?”  
PER UNA PROSPETTIVA SOCIOLOGICA SULLE PRATICHE  
*HOMESCHOOLING* IN ITALIA\*

di

*Anna Maria Leonora*

Varcata la soglia del secondo millennio ed esauriti gli slanci celebrativi di uno sviluppo sociale, tecnologico, economico e politico che è apparso per certi versi inarrestabile, il lessico sociologico che descrive la società contemporanea si è sovente arricchito di aggettivi “inquietanti”: frammentata, insicura, contraddittoria, dequalificata<sup>1</sup>. Tuttavia, tali suggestioni vanno intese in senso costruttivo: un invito alla riflessione analitica su fatti e fenomeni sociali peculiari della contemporaneità. In altre parole, un incentivo a riscoprire sia i meccanismi sociali che costituiscono il sostrato logico del mutamento, sia le possibili traiettorie di evoluzione positiva che tali processi possono dischiudere, aprendosi ad un mutamento inteso come *dinamica migliorativa* delle condizioni sociali dell'intero aggregato umano<sup>2</sup>.

---

\* Il saggio costituisce un approfondimento dell'intervento *Social Mindedness as Social Competence. Notes for the Homeschooling Routes* in occasione di *Edukacja Domowa Conference* svoltasi presso l'Istituto di Pedagogia, Sociologia e Scienze della Salute dell'Università di Zielona Góra (PL) il 7 dicembre 2013. Questo evento scientifico ha fornito l'occasione per ampliare la prospettiva di considerazione delle pratiche d'educazione parentale in una cornice di riferimento europea. Lo studio e il confronto scientifico che ne sono scaturiti hanno portato ad alcune considerazioni critiche rispetto alle stesse pratiche di educazione parentale come forma alternativa di socializzazione. Pur riconoscendo le contraddizioni che connotano l'istituzione scolastica, quest'ultima costituisce comunque l'interlocutore privilegiato delle forme di organizzazione sociale della società democratica contemporanea. L'interesse su questo particolare tema ha quindi trovato la possibilità di concretarsi nella costituzione di un gruppo di ricerca internazionale coagulatosi intorno alla partecipazione alla *Edukacja Domowa Conference*.

<sup>1</sup> R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012, pp. 18-19.

<sup>2</sup> M. Magatti, *Persona e società: alla ricerca di nuovi equilibri*, in AA.VV., *Verso una sociologia per la persona*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p. 117.

Come tante altre realtà anche la famiglia attraversa un momento di crisi e di forte mutamento e in questo, ancora una volta, si trova accomunata con la difficile fase che attraversa l'istituzione scolastica pubblica<sup>3</sup>. Più chiaramente, si può dire che le più importanti agenzie socializzanti istituzionali come la famiglia e la scuola mostrano, in concomitanza con gli eventi critici degli ultimi decenni, i propri limiti nel garantire efficacemente un esito positivo nel processo di riproduzione sociale. Ciò accade sia rispetto alle dimensioni del mantenimento dei modelli di condotta e di condivisione delle regole sociali, sia del collocamento professionale e degli obiettivi cui tende l'aggregato umano e le sue singole parti. In particolare, la scuola pubblica ha operato finora in conformità ad alcuni presupposti riconducibili ad una precisa *vision* della società occidentale volta prevalentemente a garantire una forma di "certificazione" delle abilità cognitive, umane e professionali acquisite<sup>4</sup>. Le criticità di relazione, le pratiche d'inclusione/esclusione sociale e l'interiorizzazione e applicazione delle norme sono strettamente collegate ai contesti di vita quotidiana dove il soggetto "socializzando" sperimenta concretamente i modelli di relazione, gli obiettivi e le norme condivise. In tal senso, l'esperienza familiare si pone, al pari del contesto scolastico, come luogo fondamentale e privilegiato di sperimentazione delle dinamiche socializzative e di apprendimento. In essa si addensano le dimensioni della quotidianità e della storicizzazione progettuale e biografica di ciascun individuo, fornendo una palestra continua di esperienze e relazioni formali, informali, affettive, emotive ed istituzionali. In altre parole, la famiglia, in quanto istituzione sociale, è nelle sue linee ideali progettualità di vita e di aggregato che organizza risorse, relazioni e prassi in cui le dimensioni culturali e normative sono fondanti.

Date queste premesse, il percorso di riflessione analitica che segue s'indirizza verso realtà sociali che disvelano il nesso tra i percorsi di socializzazione/apprendimento (istituzionali e non-istituzionali) e i processi di coesione sociale letti attraverso un prisma analitico che rappresenta la scelta educativa *non-standard* per eccellenza: l'educazione parentale/*homeschooling*<sup>5</sup>. Tale approccio all'edu-

---

<sup>3</sup> M. Colombo, *Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione*, in «Studi di Sociologia», 49, 1 (2006), pp. 3-20.

<sup>4</sup> Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

<sup>5</sup> Sembra utile precisare che la famiglia come unità sociale è considerata istituzione sociale nella prospettiva del *mainstream* sociologico: il percorso formativo che si svolge all'interno delle mura domestiche, con la partecipazione attiva dei genitori in qualità di docenti, realizza, invece, un percorso formativo *non standard* che non può essere considerato istituzionale in alcuna maniera perché coinvolge dimensioni emotive ed affettive tra i soggetti agenti e sviluppa soluzioni individuali, specifiche, relative alle esigenze dei singoli casi considerati. Mutatis mutandis, i processi di socializzazione intra-istituzionale (rappresentati dall'istituzione scolastica) sono qui definiti *standard*, i processi extra-istituzionali (rappresentati dall'*homeschooling*) sono definiti *non standard* perché si configurano come una proposta calibrata sulle singolarità irripetibili del soggetto. Per la

cazione e alla socializzazione dei figli vuole porre l’accento su come progetti di vita familiare ‘possibili’ definiscano diversi e alternativi processi d’inserimento nella struttura sociale, unitamente all’affermazione di valori e interessi peculiari verso nuove forme di relazione sociale che “sfidano” il sistema acquisito e strutturato di relazioni tra le generazioni e tra i diversi ruoli sociali.

La prima sezione del lavoro è quindi orientata a delineare il contesto in cui è possibile inscrivere le pratiche di educazione parentale in Italia a partire da alcune delle criticità del percorso formativo istituzionale standardizzato rappresentato dalla scuola pubblica. Fatto questo, è sembrato utile introdurre nella discussione la proposta epistemologica sperimentata nel corso delle attività collegate ad un progetto di ricerca-azione (da una prospettiva eminentemente sociologica), che aveva come fulcro logico la composizione positiva delle diversità e la promozione della coesione sociale nei contesti scolastici coinvolti. Infine, il presente contributo offre alcune tracce di riflessione che sono state poste al centro del percorso di ricerca seminale che sta attualmente indagando la complessa fenomenologia dell’educazione parentale in Italia.

### *Processi di socializzazione e di educazione “al di là” dell’istituzione*

L’evoluzione delle condizioni di vita degli italiani, negli ultimi sessant’anni della storia del Paese, evidenzia alcuni elementi cruciali e controversi oggi costitutivi del travagliato mutamento socio-culturale e strutturale in atto che, con forza, pone interrogativi non più rimandabili. In Italia, come in gran parte delle società occidentali, istruzione, educazione e formazione (quali diritti fondamentali assicurati a tutte le parti sociali), sono organizzate<sup>6</sup> come forma di garanzia del funzionamento delle società complesse per il mantenimento e la trasmissione dei valori, per la condivisione dei modelli di condotta e per l’acquisizione delle abilità tecniche e pratiche necessarie al funzionamento economico e strutturale dell’organizzazione sociale<sup>7</sup>. Questi presupposti mostrano adesso i limiti di tale visione<sup>8</sup>, evidenziando e rimarcando da un lato la mancanza di risorse e dall’altro

---

definizione di famiglia Cfr. C. Saraceno, *Eredità*, Torino, Rosenberg e Sellier, 2013; Ead. *Coppie e famiglia. Non è questione di natura*, Milano, Feltrinelli, 2012; Ead. *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 2007.

<sup>6</sup> L. Benadusi, *Organizzare la scuola dell’autonomia*, Roma, Carocci, 2002, p. 242 e sgg.

<sup>7</sup> C. Barone, M. Lucchini, A. Schizzerotto, *Career Mobility in Italy: a Growth Curves Analysis of Occupational Attainment over the 20th Century*, in «European Societies», 13, 3 (2011), pp. 377-400.

<sup>8</sup> La trasformazione da società pre-industriale a società post-industriale è sancito anche dal passaggio da un sistema formativo centrato sulla famiglia ad un sistema formativo di tipo scuola-

l'assenza di coordinamento tra i percorsi formativi e i percorsi di reclutamento professionale, di monitoraggio delle prestazioni rispetto alle reali prospettive di carriera<sup>9</sup>. Seguendo una lettura dal basso di tali problematiche di mobilità sociale e più in generale di coesione sociale<sup>10</sup>, la condizione di interdipendenza tra istituzione formativa pubblica, famiglia, territorio e programmazione politica sta rimodulando, da più di un decennio, i rispettivi ruoli e la relativa suddivisione delle competenze, aspettative e "pretese"<sup>11</sup>. Già la ponderosa e articolata ricerca su "gli adulti giovani in Italia"<sup>12</sup> evidenziava un caleidoscopio di pratiche quotidiane faticosamente volte a sperimentare nuove forme di relazione che assicurassero stabilità e certezza. Tuttavia, la biografia identitaria di questi giovani italiani è ancorata alla posizione lavorativa e alle legature e opzioni<sup>13</sup> che l'individuo sperimenta<sup>14</sup>: famiglia, lavoro<sup>15</sup>, genere e contesto (nel senso di opportunità di mercato localmente determinate) si presentano come fattori incidenti e interdipendenti rispetto al livello di realizzazione e inserimento sociale individuale<sup>16</sup>. Eppure, le due fonti istituzionali e tradizionali della trasmissione culturale, la famiglia e la scuola<sup>17</sup>, sono tuttora ed entrambe chiamate a rispondere in modo coerente, coevo e coordinato alle necessità delle nuove generazioni affinché non si abbia una condizione di smarrimento e disorientamento valoriale accompagnata da più concrete e radicate tensioni tra le diverse parti sociali<sup>18</sup>. Da un punto di vista pragmatico, l'istruzione pubblica e l'alfabetizzazione di massa assolvono le richieste della società globale contemporanea, assicurando una base di informazioni e conoscenze essenziali per favorire lo sviluppo e l'innovazione, garan-

---

centrico. Oggi anche questo modello è messo in discussione soprattutto rispetto al tipo di preparazione specialistica e di selezione professionale e rispetto anche ai percorsi di maturazione personale. In particolare, i modelli di "carriera di vita", rapportati al percorso scolastico, presentano diverse discontinuità legate alla particolare fase storica di transizione/crisi che richiedono modelli formativi rinnovati. Cfr. N. Bottani, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2013.

<sup>9</sup> L. Ribolzi, *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci, 2002, p. 149.

<sup>10</sup> L. Benadusi, *Organizzare la scuola dell'autonomia cit., passim*.

<sup>11</sup> V. Cesareo, *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*, Roma, Carocci, 2005.

<sup>12</sup> Ivi, pp. 13-41.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> M. Caselli, M. Magatti, *Il legame abilitante: famiglia e percorsi di vita*, in *Ricomporre la vita cit.*, pp. 57-59.

<sup>15</sup> F.M. Lo Verde, *Slegati dal lavoro: gli adulti giovani e il lavoro tra bisogno di ricomposizione e desiderio di autonomia*, in *Ricomporre la vita cit.*, pp. 111, 148-150.

<sup>16</sup> F. Berti, R. De Vita, S. Rizza, *Progettare nell'incertezza tra passato e futuro*, in *Ricomporre la vita cit.*, pp. 379-389.

<sup>17</sup> L. Ribolzi, *Sociologia e politiche sociali: scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 37-39.

<sup>18</sup> L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Milano, Vita e Pensiero, 2014, *passim*.

do un livello di vita adeguato<sup>19</sup>. In questo senso, ogni forma, e ogni modello, di socializzazione/educazione costituiscono un investimento sia per l'integrazione sociale sia per lo sviluppo economico della società con uno sguardo privilegiato verso le nuove generazioni. Riconosciuto che il modello della formazione *standard* è in crisi, dalle critiche al sistema istituzionale formativo si giunge a considerare le concrete pratiche di educazione non istituzionale, organizzate secondo percorsi alternativi, di diversa natura e di diverso riferimento ideologico<sup>20</sup>.

La presenza sul territorio italiano di realtà alternative alla socializzazione tradizionale dell'istituzione scolastica nella declinazione dell'*homeschooling* o “scuola parentale” invita, con urgenza, la sensibilità sociologica a prendere visione e contezza del fenomeno quale nuova forma di organizzazione sociale intorno ai temi della socializzazione in famiglia e della sociologia delle istituzioni.

Da una prospettiva scientifico-disciplinare, l'esperienza *homeschooling*, nelle sue idee fondamentali, è riconducibile a più di una linea di pensiero<sup>21</sup> perché profondamente legata alle riflessioni filosofiche e socio-pedagogiche sull'affermazione dei principi democratici nelle società occidentali. Come bene sottolinea S. Chistolini<sup>22</sup>, l'affermarsi delle pratiche di educazione parentale in Italia e negli Stati Uniti avviene all'interno del contesto democratico e i primi intellettuali sostenitori di questo particolare processo di socializzazione sono filosofi come A. Adler e J. Dewey. Adler, in particolare, propone un concetto di “scuola” dove la cura e l'impegno personale verso i bambini, da parte dei genitori e degli adulti in generale, è fondamentale per un efficace e proficuo percorso di apprendimento. Da un punto di vista formale della disciplina sociologica, il tema della descolarizzazione e delle forme alternative di educazione, nonché del ruolo di docente svolto dai genitori all'interno delle relazioni familiari, può essere ricondotto all'opera ed al pensiero di I. Illich<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> D.P. Baker, A.W. Wiseman, *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory. International Perspective*, in «Education and Society», 7, (2005).

<sup>20</sup> Esistono molte possibili sfumature delle pratiche e delle forme alternative di educazione extra-istituzionale che qui, per brevità, non sono citate. A titolo di esempio, può essere utile fare riferimento al caso di IDEN (*International Democratic Education Network*) Rete internazionale delle scuole democratiche che dal 1993 opera in tutto il mondo e coordina più di 200 casi in 30 diversi paesi soprattutto attraverso IDEC (*International Democratic Education Conference*). Cfr. <http://www.idenetwork.org> (ultimo accesso: 26/06/2014).

<sup>21</sup> Per una categorizzazione del fenomeno *homeschooling*, con particolare riferimento al caso nordamericano cfr. J. Murphy, *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*, Thousand Oaks, Corwing, 2012.

<sup>22</sup> S. Chistolini, *Apart from the Steiner School and Montessori Method, Homeschooling is the answer for families to the social crisis of schools*, in «New Jersey Journal of Supervision and Curriculum Development», 53 (2009), pp. 46-56, qui p. 48.

<sup>23</sup> I. Illich, *Deschooling Society*, London, Calder & Boyars, 1971; Id., *Rovesciare le istituzioni. Un messaggio o una sfida*, Roma, Armando, 1973.

La letteratura di matrice anglosassone<sup>24</sup> ha sviluppato sul fenomeno in oggetto un *corpus* specifico e sistematico che esplora e approfondisce numerosi temi fra cui le motivazioni genitoriali<sup>25</sup>, l'*achievement* accademico<sup>26</sup>, la comparazione delle forme di regolazione<sup>27</sup>, analisi di tipo culturalista<sup>28</sup>, l'evoluzione storica delle pratiche<sup>29</sup>, l'influenza dell'*ethos* religioso<sup>30</sup>, le dinamiche di socializzazione<sup>31</sup> ecc.

Concretamente, oggi, anche in Italia con l'espressione scuola parentale/*homeschooling* sono indicate le pratiche d'istruzione dei figli, progettate e poste in essere direttamente dai genitori, che si svolgono in ambiente domestico. La scelta di alcune famiglie di preferire l'educazione parentale come opzione "migliore" rispetto ai possibili percorsi formativi per i propri figli ha portato tali soggetti a favorire e promuovere la costruzione di *network*<sup>32</sup> informali per meglio elaborare e comunicare le proprie esperienze. Tuttavia, la ricerca sociologica in Italia sul tema è ancora ad uno stadio seminale<sup>33</sup> e ne evidenzia la dimensione quantitativamente limitata ma attiva ed efficace grazie alla possibilità di costituirsi ed agire come *network community* all'interno dello spazio sociale digitale. La rete internet, infatti, ne amplifica esponenzialmente le potenzialità comunicative di veicolazione del messaggio culturale e delle correlate pratiche quotidiane. Date le ricadute di tipo epistemologico rispetto alla concreta pratica di ricerca sul fenomeno, appare fondamentale precisare che le unità sociali coinvolte (e la natura stessa del fenomeno) presentano una significativa elusività che deve essere posta in esplicita considerazione nel momento in cui si voglia proporre una riflessione

<sup>24</sup> R. Kunzman, M. Gaither, *Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research*, in «Other Education: The Journal of Educational Alternatives», 2, 1 (2013), pp. 4-59.

<sup>25</sup> J. Murphy, *Homeschooling in America: Capturing and Assessing the Movement*, Thousand Oaks, Corwin, 2012.

<sup>26</sup> M. Snyder, *An Evaluative Study of the Academic Achievement of Home-schooled Students Versus Traditionally Schooled Students Attending a Catholic University*, in «Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice», 16, 2 (2013), pp. 288-308.

<sup>27</sup> E.M.J. Valero, *The Long Way Home: Recent Developments in the Spanish Case Law on Home Education*, in «Oxford Journal of Law and Religion», 3, 1 (2013), pp. 127-151.

<sup>28</sup> J. Lois, *Home Is Where the School Is: The Logic of Homeschooling and the Emotional Labor of Mothering*, New York, New York University Press, 2013.

<sup>29</sup> M. Gaither, *Homeschooling in the USA: Past, Present, and Future*, in «Theory and Research in Education», 7, 3 (2009), pp. 331-346.

<sup>30</sup> J. Hill, K. den Dulk, *Religion, Volunteering, and Educational Setting: The Effect of Youth Schooling Type on Civic Engagement*, in «Journal for the Scientific Study of Religion», 52, 1 (2013), pp. 179-197.

<sup>31</sup> R.G. Medlin, *Homeschooling and the Question of Socialization Revisited*, in «Peabody Journal of Education», 88, 3 (2013), pp. 284-297.

<sup>32</sup> Il maggiore e più significativo esempio è costituito da [www.educazioneparentale.org](http://www.educazioneparentale.org)

<sup>33</sup> A. Gamuzza, *Homeschooling in Italy. Evidences and Challenges from the Field*, in «Supplemento a Diritto & Religioni», 8, 2 (2013), pp. 3-11.

scientificamente fondata che conduca ad un livello di affidabilità delle evidenze raccolte tale da costituire un reale avanzamento della conoscenza sul fenomeno indagato. Non esiste, infatti, un collettore unico delle adesioni al modello d’istruzione informale come le pratiche *homeschooling*. In questo senso, lo spazio sociale della rete internet fornisce il contesto appropriato, cioè lo spazio sociale di relazione ideale: da un lato esso costituisce una vetrina del fenomeno e dei suoi protagonisti orientata a coagulare consensi; dall’altro lato esso è un efficace filtro per la gestione del flusso di informazioni. La presenza sul web di siti articolati, ricchi di contenuti e corredati di forum densi di dibattiti aggiornati non va sottovalutata. Da un punto di vista geografico, una stima<sup>34</sup> della dimensione quantitativa delle famiglie che praticano *homeschooling* in Italia evidenzia una maggiore concentrazione nel nord e nel centro della penisola e, con particolare incidenza, nell’area della pianura padana. Questo sito fa riferimento al *network* informale “Educazione Parentale” che, attraverso il sito ed il blog ad esso collegati<sup>35</sup> si coagula e prende avvio dall’esperienza personale di Erika Di Martino. Ex insegnante nella scuola pubblica, ora completamente dedicata alla conduzione e promozione della pratica *homeschooling* in Italia, ha recentemente editato un testo in cui, in modo personale e sistematico, descrive il percorso esperienziale e intellettuale che l’ha condotta a scegliere questa forma educativa non istituzionale. Attraverso le parole dell’autrice è possibile cogliere alcuni elementi peculiari dell’approccio all’educazione parentale come scelta di vita: «Signora (...) È impossibile trovare una scuola come dice lei nella sua zona. Anzi, non credo che la troverà da nessuna parte. La scuola che vuole lei non esiste!». Questa è stata la risposta che ho ricevuto al telefono dalla segreteria del mio distretto scolastico quando ho cercato di reperire alcune informazioni che mi stavano a cuore. “Bene”, ho pensato, “se fare domande e ricercare risposte fa di me una pazza per il sistema, allora preferisco rimanerne completamente estranea”. [...] Questo è stato per me il punto di partenza, oppure il punto di arrivo all’Educazione Parentale»<sup>36</sup>.

La cornice giuridica italiana consente questa esperienza alternativa – principalmente rispetto al percorso educativo nella scuola pubblica – richiamandosi al diritto/dovere per i genitori di istruire la prole. Il primo riferimento è contenuto negli articoli 30 e 34 della Costituzione Italiana e nell’art. 147 del Codice Civile che esplicitamente attribuisce in capo ai genitori il dovere/responsabilità di istruire

---

<sup>34</sup> Ivi, p. 7. Per una stima della popolazione (circa 500 famiglie) che attualmente in Italia si interessano di educazione parentale cfr. <http://de-luca.blogautore.repubblica.it/2013/01/30/la-scuola-non-funziona-noi-studiamo-a-casa/> (ultimo accesso 28/06/2014).

<sup>35</sup> Cfr. [www.educazioneparentale.org](http://www.educazioneparentale.org) (ultimo accesso 28/06/2014); [www.controscuola.it](http://www.controscuola.it) (ultimo accesso 28/06/2014).

<sup>36</sup> E. Di Martino, *Homeschooling. L’educazione parentale in Italia*, Proprietà letteraria riservata, 2014, p. 13.



re ed educare i propri figli rispettando l'indole ed i caratteri essenziali del minore in quanto esso stesso portatore di diritti fondamentali<sup>37</sup>. Pertanto, l'obbligo d'istruzione delle nuove generazioni, in questo senso, non si riferisce alla frequenza degli istituti scolastici pubblici.

In sintesi, la Costituzione italiana si mostra ancora una volta garantista rispetto al principio democratico che riconosce e assicura l'istruzione di base come diritto fondamentale di tutti e che, perciò, diventa un dovere/obbligo per i genitori, per chi ne fa le veci o per lo Stato, in ultima istanza, qualora i primi non abbiano mezzi necessari e sufficienti a realizzare un percorso formativo adeguato<sup>38</sup>. Nel provvedere, organizzare e gestire un sistema formativo valido per tutti che assicuri un adeguato livello di alfabetizzazione *standard*, come chiarisce la Legge 27 dicembre 2006 n. 296, art. 1 comma 622, 624, 632, l'obbligo pertiene alla durata per percorso formativo e alla certificazione del raggiunto livello di alfabetizzazione, verificato con l'esame di licenza media inferiore. Più nello specifico, la Legge 27 dicembre 2006 n. 296, precisando i termini "dell'obbligo scolastico" rimanda ad un particolare tipo di rapporto tra la società ed il percorso formativo: un rapporto orientato, come sopra illustrato, alla certificazione (il conseguimento del titolo) delle competenze tecniche e/o professionali, delle conoscenze scientifiche essenziali e delle abilità sociali necessarie per svolgere una funzione ri-produttiva del tessuto sociale. Il periodo obbligatorio di formazione scolastica-*standard* cui fa riferimento la legge non provvede all'apprendimento d'informazioni specialistiche e professionali ma è volto a garantire l'apprendimento delle competenze scientifico-culturali di base che facciano da supporto e sostrato cognitivo

---

<sup>37</sup> Il DL del 15 aprile 2005 n. 76 chiarisce bene i punti nodali di questo controverso tema: «La Repubblica promuove l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea». Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, testo completo disponibile alla pagina: <http://www.camera.it> (data ultimo accesso 28/06/2014). Il testo così prosegue: «2. L'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo, introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni, sono ridefiniti ed ampliati, secondo quanto previsto dal presente articolo, come diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere. 3. La Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, costituite dalle istituzioni scolastiche.

<sup>38</sup> «4. I genitori, o chi ne fa le veci, che intendano provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dei propri figli, ai fini dell'esercizio del diritto-dovere, devono dimostrare di averne la capacità tecnica o economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità, che provvede agli opportuni controlli». Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, testo completo disponibile alla pagina: <http://www.camera.it> (data ultimo accesso 28/06/2014).



adeguato allo sviluppo di dimensioni relazionali e sociali positive e costruttive. In questo caso però, e relativamente a fasi particolari dell'evoluzione del minore quali sono l'infanzia e la preadolescenza, i limiti e le criticità del percorso formativo *standard* sono determinanti nel suggerire forme alternative di auto-organizzazione delle risposte alle esigenze espresse dalla famiglia intesa come comunità educante. Rispetto a queste considerazioni formali, che non indagano la dimensione motivazionale personale, la scelta fondamentale che conduce all'istruzione alternativa non pertiene esclusivamente al rapporto diritto/dovere del percorso scolastico ma piuttosto rimanda anche ad una valutazione strumentale che sceglie, per i propri figli, il modello più adatto al raggiungimento di una condizione di maturazione e autorealizzazione personale sin dalla più tenera età<sup>39</sup>. «Ciò che più conta è che un ragazzo sappia ciò che vuole raggiungere nella vita, ma come può farlo in un contesto confusionario come quello proposto dalle scuole? Il talento e le necessità del singolo non sono una priorità: le scuole masificano tutto in nome dell'organizzazione con risultati deludenti sia durante il periodo di scolarizzazione che nel momento dell'ingresso nel mondo del lavoro»<sup>40</sup>. Pertanto, la questione motivazionale, rispetto alla scelta di praticare l'educazione parentale, condensa parte degli elementi sostanziali che contraddistinguono una vera e propria scelta di vita per sé e per il proprio nucleo familiare. I genitori che scelgono di praticare l'educazione parentale devono darne comunicazione sia al dirigente scolastico dell'istituto statale competente dal punto di vista territoriale, sia al sindaco del comune di residenza. Questa procedura, in mancanza di una raccolta centralizzata di queste informazioni a livello nazionale, rende difficoltoso determinare in maniera puntuale quante famiglie scelgano l'educazione parentale in Italia. Appare necessario puntualizzare che l'educazione parentale non deve essere confusa o assimilata alla “scuola domiciliare” che esprime il caso in cui letteralmente la scuola raggiunge il discente nel suo luogo di residenza abituale e contempla quelle situazioni in cui lo studente non può (per ostacoli di diversa natura come per esempio una malattia invalidante) frequentare le aule dell'istituto scolastico. In questa specifica circostanza la responsabilità dell'educazione e del successo del processo formativo rimane al dirigente scolastico e agli insegnanti. Nel caso di una scelta orientata all'educazione parentale invece, la responsabilità è dei genitori.

Alla carenza di aule e alla inadeguatezza e pericolosità di alcune strutture scolastiche pubbliche le pratiche *homeschooling* rispondono attrezzando ed adibendo le abitazioni a sede di studio, estendendo il luogo di apprendimento a tutti

---

<sup>39</sup> M.L. Stevens, *Kingdom of Children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*, Princeton, Princeton University Press, 2009.

<sup>40</sup> E. Di Martino, *Homeschooling* cit. p. 40.

gli ambiti esperienziali adatti alla comunicazione e realizzazione sperimentale della conoscenza. In questa prospettiva, non è possibile individuare “un metodo” unico e condiviso dalle famiglie che praticano l’*homeschooling*; piuttosto, a partire dal criterio del metodo, è possibile fare una prima essenziale distinzione tra *homeschooling* e *unschooling*<sup>41</sup>. In questo secondo caso, l’approccio al percorso socializzante ed educativo del minore è radicale e demanda alle preferenze del bambino la quotidiana scelta della materia/contenuti di apprendimento e dei temi di sperimentazione culturale e cognitivo-esperienziale<sup>42</sup>. Secondo quest’approccio, le “tradizionali” materie d’insegnamento scolastico (come letteratura, matematica, geografia, storia e scienze) fanno da cornice alla comprensione e apprendimento diretto del sapere quotidiano: una conoscenza dal basso che contribuisce a regolare positivamente, concretamente e pacificamente le relazioni sociali che costruiscono ogni giorno l’orizzonte esperienziale di vita della famiglia e delle nuove generazioni. Arte, sport, musica insieme a nozioni di cucina e igiene, agricoltura, cura e rispetto della natura diventano il centro propulsivo dello stimolo conoscitivo e della necessità di comprensione e approfondimento scientifico.

Peraltro, vi sono famiglie che, pur scegliendo di svolgere in proprio l’attività di formazione per i propri figli, si attengono ai metodi ed agli esempi didattici *standard*, già ampiamente sperimentati e collaudati (per chiarire: scegliendo la mattina come tempo privilegiato da dedicare all’apprendimento). In questo caso, il percorso formativo si accosta ai programmi, ai contenuti ed ai materiali di scelta ministeriale ma applicando un modello didattico “ritagliato” specificamente sui tempi di apprendimento e sui talenti peculiari dei figli-scolari (percorso adatto, per esempio, ai figli di famiglie bilingue). In merito, i siti e i blog sopra menzionati sono ricchi di riferimenti e proposte operative, pratiche collaudate e attività educative da svolgere come specifiche pratiche di *homeschooling*.

Nella prospettiva analitica scelta per questa riflessione, la varietà di queste scelte metodologiche per le pratiche *homeschooling* evidenzia un unico punto d’interesse formale: il rapporto/confronto con l’istituzione scolastica standardizzata e pubblica. In tal senso la recente ricerca di Andrea Vieux<sup>43</sup> rileva la consapevolezza da parte di alcune associazioni di *homeschooler* (di natura religiosa) in USA circa l’utilità strumentale del confronto con il sistema dell’istruzione pubblica. Difatti, nella prospettiva istituzionale di queste associazioni, il supera-

<sup>41</sup> Ivi, pp. 16-25.

<sup>42</sup> J. Holt, *How Children Learn. Revised Edition*, Boston, Da Capo Press, 1982; J. Holt., P. Farenga, *Teach Your Own. The John Holt book on Homeschooling*, Boston, Da Capo Press, 2003.

<sup>43</sup> A. Vieux, *The Politics of Homeschools. Religious Conservatives and Regulation Requirements*, in «The Social Science Journal», (2014), <http://dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2014.06.004>, ultimo accesso 1/09/2014.

mento della dimensione rivoluzionaria e competitiva tra i due modelli formativi assicura al “più piccolo” la garanzia di un riconoscimento e di un dialogo da posizioni alternative ma essenzialmente simmetriche. Questa particolare considerazione evidenzia il nesso strettissimo che le pratiche di *homeschooling* mantengono con il modello dell’organizzazione sociale in cui s’inseriscono. L’interesse per la riflessione e la ricerca comparativa tra le diverse realtà nazionali europee di *homeschooling* attiene a questo particolare tema e alle influenze che la diffusione/affermazione di tali pratiche potrebbe avere sulle trasformazioni in atto del sistema scolastico standard.

### *Dagli esiti di una ricerca-azione ad una proposta operativa*

Osservando il fenomeno delle forme non istituzionali di educazione da una prospettiva sociologica la prima suggestione che queste realtà rivelano è il presentarsi come una “sfida” nella prassi quotidiana rispetto all’intero percorso educativo e scolastico *standard* che mira all’inserimento sociale<sup>44</sup>.

All’interno di questo quadro complesso, la proposta di seguito presentata è volta ad incorporare nelle pratiche di *homeschooling* il modello teorico-concettuale sperimentato con fruttuosi e stimolanti risultati<sup>45</sup> in un progetto di ricerca coordinato dall’area sociologica del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Catania: SMILEY (Social Mindedness in LEarning community)<sup>46</sup>. Il progetto, esplicitamente dedicato alla consapevolezza/acquisizione delle competenze sociali degli studenti nelle scuole aderenti<sup>47</sup>, pone il suo fulcro nel riconoscimento del valore positivo della differenza intesa come elemento propulsivo dell’integrazione all’interno del contesto scolastico e “antidoto” alle pratiche di esclusione sociale. Quest’obiettivo generale è stato raggiunto attraverso la realizzazione di una piattaforma digitale di *e-learning* che ospita un gioco di ruolo

---

<sup>44</sup> R. Kunzman, M. Gaither, *Homeschooling* cit.

<sup>45</sup> A. Gamuzza, *Conclusions and Further Developments*, in *Social Mindedness in Learning Community. Concepts, Fieldwork and Exploratory Results*, cur. G.J. Kaczyński, A. Gamuzza, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 101-104.

<sup>46</sup> Il progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione Europea attraverso l’agenzia esecutiva EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - Numero di progetto: 510320-LLP-1-2010-1-IT-COMENIUS-CMP).

<sup>47</sup> I cinque paesi costituenti la *partnership* di progetto sono stati: Italia, Polonia, Romania, Turchia e Gran Bretagna. La consistenza quantitativa dei soggetti coinvolti può essere riassunta attraverso i seguenti dati essenziali: 4973 utenti aventi accesso alla piattaforma di e-learning; 118 istituti scolastici; 150 insegnanti referenti che sono stati formati all’utilizzo tanto della piattaforma virtuale quanto del modello teorico di riferimento che ha costituito il sostrato concettuale dell’intero percorso progettuale.

educativo ERPG (Edu-Role Playing Game) realizzato a partire dal concetto di riferimento sviluppato dal progetto ovrerosia *social mindedness/mentalità sociale*. La *mentalità sociale* esprime la connessione tra valori e competenze sociali che predispone gli individui a porre in essere processi d'integrazione, senso di comunità e coesione sociale. La multidimensionalità di questo termine-concetto implica un importante sviluppo teorico perché produce un *liaison* tra relazionalità individuale (sé) e relazionalità di gruppo. Tale contenuto è strategicamente volto ad enfatizzare quelle condizioni dell'agire individuale che assicurano la composizione sinergica delle parti sociali e che perciò si presentano come "il contrario" delle situazioni di tensione e disfunzione sociale. Su tali presupposti epistemologici è stata formulata la definizione del concetto: *la mentalità sociale è l'orientamento strutturale del sé verso dinamiche di relazione e d'integrazione intersoggettiva delle quali beneficiano l'individuo e la collettività nel contesto di vita quotidiana*.

Rispetto a questi temi e alla socializzazione in ambito familiare i principali obiettivi del progetto sono stati:

- a) promuovere l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) al fine di testare un approccio efficace alla risoluzione dei conflitti impedendo l'insorgere di pratiche di esclusione in contesti educativi diversificati;
- b) favorire la comprensione delle regole sociali da parte degli studenti coinvolti nei cinque paesi partner.

Il concetto di *social mindedness* "incrocia" dunque i principali aspetti strutturali della realtà sociale: socializzazione, famiglia, istituzioni educative, organizzazioni sociali e gruppi. Esso pone in connessione la coesione sociale, la socializzazione e le dinamiche di inclusione.

Da un punto di vista strettamente analitico il concetto di *social mindedness* è un "ombrello" composto da cinque dimensioni:

- 1) senso di appartenenza olistica ad un contesto definito<sup>48</sup> ovrerosia il senso di appartenenza ad un contesto olistico come, per esempio, la città natale (*hometown*);
- 2) riconoscimento dell'interdipendenza tra gli attori sociali<sup>49</sup> ovrerosia il riconoscimento dell'azione individuale come direttamente collegata all'azione di altri attori sociali;

---

<sup>48</sup> L.M. Daher, *Giovani identità in transizione. Il ruolo delle appartenenze ai gruppi sociali nella socializzazione alla cooperazione*, Contributo teorico al progetto SMILEY, in «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione», 11 (2012), pp. 167-183.

<sup>49</sup> G.J. Kaczyński, *Modelli di interdipendenza degli attori sociali e la socializzazione nel contesto familiare*, Contributo teorico al progetto SMILEY, in «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione», 11 (2012) pp. 151-157.

3) dinamiche interattive relative alla struttura delle reti relazionali<sup>50</sup> che esprimono la struttura delle reti relazionali nell’esperienza di vita quotidiana;

4) dinamiche di cooperazione<sup>51</sup> che indicano il processo relazionale volto al raggiungimento di obiettivi comuni;

5) tradizioni e consuetudini familiari<sup>52</sup> che sottolineano il ruolo della famiglia come entità culturale e socializzazione all’interno dei processi educativi.

Il modello teorico del concetto di *social mindedness* ed il conseguente approccio *on the field* proposto dal progetto SMILEY evidenziano degli interessanti punti di contatto con le pratiche non istituzionali di educazione come l’*home-schooling*. Un primo elemento in comune è il riconoscimento che i giovani studenti sono capaci, curiosi e fantasiosi<sup>53</sup>: sono loro i primi protagonisti del mutamento e dell’evoluzione sociale. In conseguenza di ciò, lo sviluppo olistico del soggetto è catalizzato dal ruolo attivo che questo agisce all’interno dei processi di apprendimento e socializzazione. Lo studente diviene quindi “co-creatore” di conoscenza e di significati sia rispetto al gruppo dei pari sia rispetto agli adulti con cui si confronta<sup>54</sup>, infatti, il concetto di *social mindedness* centra il proprio focus analitico sulla dimensione comunitaria dello sviluppo individuale seguendo la lezione di A. Etzioni<sup>55</sup>.

Da un punto di vista operativo (cfr. Tab. 1), seguendo l’impostazione delle cinque dimensioni del concetto di *social mindedness*, sembra utile proporre un ventaglio di specifiche *social mindedness skill* da inserire nelle pratiche di *home-schooling*. Più in dettaglio, il concetto diventa una “proposta operativa” per i percorsi educativi non-standard strutturati intorno alle suddette cinque dimensioni, proponendo un iter volto ad esemplificare una delle possibili traiettorie che simulano il coinvolgimento degli *homeschooler* nell’ambito dell’acquisizione di essenziali competenze sociali.

Nel concreto, questa proposta scaturisce dall’elaborazione critica dei principali risultati e delle evidenze prodotte dall’implementazione del progetto nelle scuole dei cinque paesi partner, grazie anche alla stretta ed efficiente sinergia che

---

<sup>50</sup> A.M. Leonora, *Social Mindedness - Forma mentis socialis*, in «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione», 11 (2012), pp. 146-150.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> G.J. Kaczyński, *Modelli di interdipendenza* cit., p.161.

<sup>53</sup> J. Holt, *How Children Learn* cit.; J. Holt., P. Farenga, *Teach Your Own* cit.; M. Prensky, *Don't Bother Me Mom - I'm Learning*, St. Paul, Paragon House, 2006; K. Robinson, *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, Chichester, Capstone Publishing, 2011.

<sup>54</sup> G. Llewellyn & A. Silver, *Guerrilla Learning. How to Give your Kids a Real Education with or without School*, New York, Chichester Wiley, 2001.

<sup>55</sup> A. Etzioni, *New communitarian Thinking. Persons, Virtues, Institutions and Communities*, Charlottesville, University of Virginia Press, 1995.

Appartenenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare la consapevolezza positiva della diversità e il sentimento comunitario - incoraggiando i soggetti a sviluppare un atteggiamento solidale attraverso la partecipazione ad attività <i>non-profit</i></li> </ul>
Interdipendenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare la responsabilità individuale, al fine di favorire la comprensione di azioni sinergiche anche attraverso la partecipazione a campagne ecologiche per la cura e conservazione del contesto ambientale</li> </ul>
Dinamiche Interattive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare i soggetti all'inserimento in reti relazionali diverse dalla comunità familiare per favorire l'acquisizione di competenze specifiche nell'affrontare la differenza creando relazioni armoniose, anche con il supporto delle ICT</li> </ul>
Cooperazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizzare forme alternative di cooperazione al di fuori della cerchia familiare promuovendo, ad esempio, la partecipazione ad attività sportive in squadra, competizioni virtuose come gli <i>art-contest</i></li> </ul>
Consuetudini Familiari	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorire la capacità progettuale legata ad un senso del tempo e dello spazio più ampio e critico, promuovendo la conoscenza della storia familiare inquadrata nel più ampio flusso storico ad esempio attraverso pratiche di turismo culturale</li> </ul>

Tab. 1 - Proposta operativa di pratiche homeschooling per lo sviluppo delle Social Mindedness Skill.

si è realizzata con i docenti referenti<sup>56</sup> e gli insegnanti che hanno applicato l'ERPG *Your Town* in aula. Attraverso il coinvolgimento degli insegnanti, infatti, il concetto *social mindedness* è stato declinato trasversalmente all'intero arco disciplinare previsto per le scuole di primo e secondo livello. Nello specifico, il gioco di ruolo è stato inserito come attività extracurriculare collegata a queste materie d'insegnamento: lingua inglese, diritto, matematica, informatica, scienze.

A questo punto, è utile ricordare che la proposta di attuazione delle cinque dimensioni che compongono il concetto/abilità di *social mindedness* nel percorso educativo attuato dai genitori deve rispettare una logica interna unitaria e coerente, in un certo senso la *Weltanschauung* del criterio socializzativo *homeschooling*. Infatti, per riuscire nell'applicazione del modello teorico richiamato dal concetto di *social mindedness* all'interno delle pratiche *homeschooling* è impor-

<sup>56</sup> A.M. Leonora, *The Leading Role of the Teacher of Reference*, in *Social Mindedness in Learning Community* cit., pp. 73-77.

tante garantire la flessibilità educativa nei confronti dei singoli interessi, bisogni e talenti; il rapporto tra apprendimento e socializzazione è dialogico ed il ruolo fondamentale dei soggetti adulti è paragonabile al ruolo di un “regista discreto” che facilita ed integra l’esperienza di conoscenza e di sviluppo cognitivo<sup>57</sup>.

Inoltre, questo processo è possibile solo se ricondotto a pratiche di *engaged learning* nella prospettiva di una relazione simmetrica, paritaria tra genitori e figli, docenti e discenti. Appare utile a questo punto sottolineare che seguendo tale modello operativo gli studenti si assumono la responsabilità del proprio impegno/apprendimento laddove – al fine di evitare confusione di ruoli – i genitori hanno la responsabilità della scelta tanto degli stimoli/contenuti quanto dei metodi. Come richiamato dalla sintesi dell’analisi esplorativa dei dati, la famiglia, i valori ed i criteri di scelta sperimentati dai minori nel loro rapporto quotidiano con i genitori costituiscono il punto di riferimento comportamentale e valoriale più importante<sup>58</sup>. Per garantire un più armonico processo l’integrazione sociale anche a coloro che praticano l’educazione parentale, sarà utile immergere gli *homeschoolers* in attività di vita quotidiana informate da ricchi significati concettuali e simbolici, incoraggiandoli ad esplorare, scoprire e sperimentare le competenze sociali sopra illustrate. In questo modo l’esperienza collegata alle *social mindedness skill* permette ai giovani studenti di sviluppare il bagaglio necessario di conoscenze utili per assicurare un mondo sostenibile e pacifico in cui ciascuno ha il diritto di realizzare il suo potenziale umano<sup>59</sup> (Sen 1999).

Incorporando l’approccio basato sulle *Social Mindedness Skill* nelle pratiche *homeschooling*, si offre la possibilità di applicare sistematicamente e in modo controllato un criterio interpretativo e organizzativo per le attività socializzative diventando un utile “investimento sociale” incentrato sul rinnovamento delle risorse umane della società.

Rispetto al fenomeno delle forme non-standard di socializzazione/educazione ed in linea di continuità con i risultati di ricerca del progetto SMILEY, che assume i processi formativi e socializzativi come fattori critici e catalizzanti del mutamento sociale, la proposta operativa formulata a partire dal concetto di *Social Mindedness* vuole fornire un concreto spunto di confronto per il dibattito scientifico e pubblico/politico. Difatti, definire in senso istituzionale le regole, i metodi e gli strumenti del percorso formativo delle nuove generazioni, giungendo ad una sorta di “normazione” dello stesso percorso, produce ricadute precise e durevoli sull’organizzazione sociale che contraddistingue una società. Tali per-

---

<sup>57</sup> A.M. Leonora, *The Leading Role of the Teacher of Reference; The Dialogic Re-Contextualisation and the Final Variables*, in *Social Mindedness in Learning Community* cit., pp. 73-81.

<sup>58</sup> A. Gamuzza, *The Exploratory Analysis*, ivi, pp. 98-100.

<sup>59</sup> A.K. Sen, *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, 2001.



corsi rimandano a strategie e modelli di allocazione delle risorse pubbliche e private che incidono sulle diverse parti sociali cui garantire il diritto all'istruzione. Tale processo può aver luogo modificando le relazioni tra i ruoli sociali e i meccanismi riproduttivi della società stessa: la trasmissione dei valori e delle norme condivise, l'acquisizione delle abilità professionali, le forme e le possibilità di mobilità sociale, la comunicazione e la partecipazione alla vita pubblica, le modalità di selezione e collocamento nella struttura sociale.

Agli iniziali interrogativi che hanno aperto questa riflessione sulle pratiche *homeschooling* se ne aggiungono altri direttamente rivolti alla natura sociale e relazionale del fenomeno: la proposta educativa alternativa giunge ad un modello antropologico differente? Oppure, si propone semplicemente una "modalità" alternativa di costruzione dell'identità sociale e della realizzazione dell'uomo e del cittadino previsto dall'istituzione scolastica?

Ancora una volta l'esperienza del progetto SMILEY ha contribuito a tracciare delle linee di risposta secondo dei precisi criteri sociologici. Come sopra evidenziato, il concetto consente di osservare e interpretare le pratiche di *homeschooling* mantenendo il *focus* sull'obiettivo ideale dei percorsi scolastici *standard e non-standard* volti ad assicurare l'integrazione sociale, senza rinunciare al rispetto dei caratteri specifici della condizione infantile e adolescenziale<sup>60</sup>.

#### *Alcune considerazioni preliminari attraverso un percorso di ricerca*

La riflessione che accompagna l'indagine in corso sull'esperienza delle pratiche *homeschooling* in Italia contribuisce a costruire "attrezzi" conoscitivi necessari per un avanzamento della comprensione della società e delle sue più intime dinamiche di trasformazione.

Come anticipato nelle sezioni precedenti, la gran parte degli studi sul tema *homeschooling* è di matrice anglosassone dato che in questi Paesi il fenomeno presenta una dimensione quantitativa significativa<sup>61</sup>. Sebbene tali lavori presentino un'ampia varietà di approcci, conseguenza diretta della natura multi-paradigmatica del fenomeno, la prospettiva di riferimento scelta per questo studio rimanda alle ricerche di M.L. Stevens che indaga il fenomeno *homeschooling* attraverso la lente concettuale dei movimenti sociali e delle dinamiche di relazione che questi innescano<sup>62</sup>. Stevens riferisce di un processo di "normalizzazione" che il fenome-

<sup>60</sup> A.M. Leonora, *The SMILEY Background*, in *Social Mindedness in Learning Community* cit., p. 79.

<sup>61</sup> A. Vieux, *The politics of homeschools* cit, p. 5.

<sup>62</sup> M.L. Stevens, *Kingdom of Children* cit.; Id., *The Normalisation of Homeschooling in the USA*, in «Evaluation And Research In Education», 17, 2/3 (2003), pp. 90-100.

no *homeschooling* ha sperimentato negli Stati Uniti, durante un arco temporale di venticinque anni, in cui da pratica alternativa, a volte ostacolata, è divenuto prassi socialmente accettata e giuridicamente regolata in alcuni stati membri<sup>63</sup>. L’individuazione del fenomeno *homeschooling* attraverso le tipicità<sup>64</sup> riconducibili all’azione collettiva e in particolare ai movimenti sociali richiede, concretamente, una scelta preliminare del “punto di vista” e degli elementi caratterizzanti il fenomeno osservato<sup>65</sup>. Nel caso che ha come orizzonte territoriale di riferimento l’Italia, l’osservazione analitica del fenomeno procede avendo come concetto cardine l’approccio alla diversità<sup>66</sup> nei genitori che hanno scelto l’educazione parentale come pratica di socializzazione e formazione per i propri figli. L’obiettivo euristico è dunque la comprensione delle dinamiche di educazione parentale in Italia e la loro possibile iscrizione nel quadro teorico e tipologico dei movimenti sociali.

In conclusione, ed alla luce di quanto sopra esposto, sembra utile puntualizzare alcune ipotesi deboli che hanno guidato la prima fase dell’attività di ricerca:

- Alcune caratteristiche del fenomeno indagato sembrano indicare una possibile chiave interpretativa riconducibile alle forme di *privato sociale* (in questo caso il nucleo familiare). La definizione del fenomeno implica un necessario approfondimento teorico fondato sulla concreta pratica di ricerca. Come sopra precisato, lo stato dell’arte sul tema educazione parentale trova ampio riferimento nella letteratura di matrice trans-disciplinare utile a garantire un corretto approccio all’osservazione e comprensione delle pratiche *homeschooling* in Italia;
- Nel preciso intento di distinguersi dall’istituzione pubblica, la famiglia che pratica l’educazione parentale si configura come “iper-funzionale”; le pratiche *homeschooling* appaiono come una “sfida al sistema”. L’interesse in questo caso si concentra sulla particolare dinamica conflittuale/competitiva che si realizza tra due fondamentali istituzioni formative: la scuola pubblica e la famiglia. Il processo di socializzazione volto alla maturazione e alla crescita delle nuove generazioni è introiettato nelle dinamiche familiari come perno dell’organizzazione spazio-temporale della vita quotidiana;
- Le dinamiche comunicative dei soggetti che praticano l’educazione parentale in Italia utilizzano strategicamente lo spazio sociale virtuale e le relazioni digitali reticolari al fine di assicurare visibilità mediatica e sociale.

---

<sup>63</sup> Ivi, pp. 90-91.

<sup>64</sup> L.M. Daher, *Azione collettiva. Teorie e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 146. Nello specifico si fa riferimento ai caratteri fondamentali dell’azione collettiva «indicati nell’interazione tra i soggetti coinvolti e nella processualità e/o mutabilità di ogni azione collettiva».

<sup>65</sup> L.M. Daher, *Fare ricerca sui movimenti sociali in Italia. Passato, presente e futuro*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 56-58.

<sup>66</sup> Cfr. *infra* §3.

## ABSTRACT

Nella famiglia, intesa come nucleo generativo società, si addensano le dimensioni della socialità e le dinamiche di introiezione e applicazione delle norme sociali. Ciò avviene secondo processi strettamente collegati ai contesti di vita quotidiana dove il soggetto “socializzando” sperimenta concretamente i modelli di relazione, gli obiettivi individuali e collettivi e le regole condivise. Il saggio propone una prima osservazione delle realtà fenomeniche e pratiche di vita quotidiana che disvelano il nesso di senso tra i percorsi non istituzionali di socializzazione/apprendimento e i processi di coesione sociale: nel caso specifico l’educazione parentale/homeschooling in Italia.

The family, as a generative core of society, synthesizes the dimensions of sociability and introjection dynamics of social norms through daily life experience, where the subject “socializing” experiences concretely the relationship models, individual and collective targets and common rules. This paper proposes a first observation of that practices in daily life that unveil the nexus of meaning between the paths of non-institutional socialization and the processes of social cohesion: the practices of homeschooling in Italy.