



*VEDER CRESCERE UN ALBERO.*  
LA PROSPETTIVA CAPOVOLTA  
DEI PROCESSI EDUCATIVI NON STANDARD IN ITALIA

di

*Anna Maria Leonora*

1. *Premessa*

La letteratura che dedica la propria attenzione all'analisi scientifica delle pratiche di educazione parentale – *homeschooling* in inglese – riconosce che il fenomeno in questione assume molteplici forme legate ai contesti ed ai soggetti che realizzano tali esperienze. Come sottolinea Gaither<sup>1</sup> con specifico riferimento al caso statunitense esistono due luoghi comuni rispetto al fenomeno *homeschooling*: il primo è il considerare il movimento homeschooling come la naturale prosecuzione di un *modus* educativo che esiste dalla notte dei tempi. In questo primo caso si sottovaluta, infatti, la novità di questi fenomeni rispetto alle forme educative che si realizzavano fra le mura domestiche nei tempi passati impedendo di cogliere anche la declinazione politico istituzionale di un gesto di disobbedienza rispetto al sistema. Il secondo luogo comune è il considerare alcuni dei pionieri di queste pratiche – come Jonh Holt o Ivan Illich – come appartenenti ad una sorta di pantheon: il concentrarsi su queste figure per certi versi “mitiche” rischia di oscurare la rilevanza di forze sociali in atto che aiutano a comprendere l'ambiente sociale in cui sono state generate quelle idee ed anche il perché quelle iniziative abbiano riscosso un così significativo riscontro<sup>2</sup>.

Il presente lavoro prende spunto da un'esperienza di ricerca condotta tra il 2013 e il 2016 sul fenomeno *homeschooling* in Italia. In questo caso il termine esperienza è utilizzato nella specifica accezione di pratica di ricerca che vede il ricercatore immerso nella realtà osservata. La prospettiva *insider* del ricercatore *nel* fenomeno indagato – ricordando la lezione classica della scuola di Chicago – ha richiesto che la ricerca sul campo implicasse una compenetrazione

---

<sup>1</sup> M. Gaither, *Homeschooling. An American History*, New York, Palgrave, 2017.

<sup>2</sup> Ivi, p. ix.

biografica al fine di accedere al campo d'indagine e compiere un rilevamento realmente informativo. A ciò si è aggiunto il confronto con alcune pubblicazioni “minori” inerenti al tema dell'educazione alternativa alla scuola pubblica<sup>3</sup> che hanno determinato in chi scrive la volontà di procedere all'interpretazione dei dati a partire da una prospettiva *insider*, che ha condotto ad una strategia analitica *grounded*<sup>4</sup> che ha permesso di costruire originali considerazioni tipologiche rispetto al fenomeno indagato. L'osservazione analitica del fenomeno homeschooling, e di altre forme di educazione *non standard*, si è quindi realizzata grazie al combinato disposto di sessioni di osservazione partecipante integrate dall'analisi del contenuto di materiali e testi, un cospicuo archivio che aveva l'obiettivo di sensibilizzare la prospettiva euristica del ricercatore rispetto alla realtà d'indagine.

In altri termini, il percorso di ricerca ha assunto una dimensione esplorativa su un contesto sociale particolare e delimitato, relativo alle forme di promozione e sostegno del fenomeno homeschooling in Italia. Si è poi ampliato nel tempo nell'osservazione diretta di pratiche educative improntate a modelli pedagogici non standard ben delineati come il metodo montessoriano e il metodo steineriano o metodi misti ispirati a più di un modello come le “scuoline”.

Questo lavoro rappresenta una sezione della ricerca che da un lato delinea la cornice di malessere che attanaglia la scuola pubblica e dall'altro lato individua nel ventaglio di offerte formative un comune denominatore come risposta “rivoluzionaria” alla prospettiva tradizionale della scuola pubblica. Esso rientra nel più ampio progetto di ricerca FiR 2014-2016, dell'Università di Catania, dal titolo «Ambivalenza e conflitto nei “luoghi” della sociabilità e delle appartenenze dal moderno all'attuale» in cui «Homeschooling in Italia come forma di privato sociale del processo educativo» contribuisce nell'esplorare i confini della resistenza e disobbedienza civile.

## 2. *Il termine di paragone: la scuola pubblica e le sue trasformazioni*

Sebbene oggi la scuola mostri le crepe di un'istituzione che fatica a rispondere ai bisogni sociali dei suoi stessi utenti, essa, nei suoi vari ordini e gradi, rimane comunque il riferimento più diffuso e rassicurante rispetto alle necessità legate alle dinamiche di collocamento professionale e al coordinamento dell'organizzazione delle diverse e interdipendenti componenti sociali<sup>5</sup>. La più

<sup>3</sup> H. Bennet, *No More Public School*, New York-Toronto, Random House, 1972.

<sup>4</sup> B. Glaser, A. Strauss, *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, cur. A. Strati, Roma, Armando, 2009.

ampia cornice del sistema formativo europeo e nazionale si mostra in evoluzione e in continua comunicazione/retroazione con il sistema sociale in veloce cambiamento e sotto pressione per le emergenze umanitarie e la crisi strutturale e ambientale in corso<sup>6</sup>. La scuola, in quanto istituzione, subisce ed elabora tali stimoli problematici con una certa lentezza rispetto ai bisogni e ai cambiamenti. Il percorso di formazione inteso come processo d'integrazione sociale<sup>7</sup> si pone all'interno di un contesto in evoluzione (in crisi, in realtà) e per ciò stesso richiede un ripensamento strutturale, culturale e di contenuto. Inoltre, a partire dalle rigidità strutturali e dall'inadeguatezza di contenuto dei percorsi scolastici, sembra ancora non risolto il timore di L. Sturzo<sup>8</sup> rispetto alla necessità di non centralizzare in modo verticistico l'istituzione formativa, separando l'istruzione dall'educazione nel processo formativo scolastico. Nel pensiero di questo poliedrico sociologo e intellettuale, il diritto alla conoscenza (e all'istruzione) si accompagna inscindibilmente al dovere di apprendimento individuando così un piano relazionale del processo formativo. Quest'approccio, che oggi richiederebbe un rinnovato studio, pone una premessa importante che oggi interroga ancora gli attori coinvolti nel processo formativo<sup>9</sup>: conoscere perché?, per cosa?

La scuola pubblica italiana, che assume la sua forma attuale solo dal 1962 in poi, con successivi interventi normativi assolve al mandato istituzionale di rispondere al bisogno di cultura ma rincorre ancora la corrispondenza tra luogo della trasmissione del modello culturale e "ascensore sociale", catalizzatore del mutamento<sup>10</sup>. Leggere la scuola pubblica italiana con la lente sociologica dei processi formativi ed educativi all'interno di una cornice istituzionale<sup>11</sup> porta a individuare, nella tradizione accademica italiana, almeno quattro importanti, autorevoli e differenti indirizzi di pensiero:

<sup>5</sup> Cfr. M. Amoroso, S. Govi, O. Niceforo, *Dossier Tuttoscuola. La scuola colabrodo*, Roma, Editoriale Tuttoscuola, 2018.

<sup>6</sup> Education at a Glance 2019, in: [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_ITA\\_Italian.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_ITA_Italian.pdf)

<sup>7</sup> Si fa riferimento al modello integrazionista di educazione-socializzazione che prende i suoi spunti teorici più importanti dai contributi di T. Parsons. Il processo educativo strettamente collegato ai valori e agli obiettivi del sistema sociale subisce l'erosione di questo legame perché il modello stesso di società mostra incongruenze e fragilità che lo rendono obsoleto. Cfr. T. Parsons, *Sistemi di società* (1971), Bologna, il Mulino, 1973.

<sup>8</sup> L. Sturzo, *La libertà della scuola*, in *Scritti storico-politici (1926-1949), Opera Omnia* Terza Serie, V, Bologna, Cinque Lune, 1984, pp. 213-223.

<sup>9</sup> E. Besozzi, *L'educazione "possibile" dentro la crisi*, in «SpazioFilosofico», 10 (2014), pp. 17-29.

<sup>10</sup> G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

<sup>11</sup> V. Cesareo, *Insegnanti, scuola, società*, Milano, Vita e Pensiero, 1972; *La scuola tra crisi e utopia*, cur. V. Cesareo, Brescia, La Scuola, 1974.

1. la partecipazione e l'autonomia nei processi formativi scolastici<sup>12</sup>;
2. la disuguaglianza *nella* scuola e la rigidità strutturale *della* scuola<sup>13</sup>;
3. l'organizzazione scolastica come istituto e come istituzione di formazione dei minori<sup>14</sup>;
4. l'adeguamento dei contenuti didattici e l'erosione dei processi integrativi interni ed esterni della scuola pubblica<sup>15</sup>.

Nello specifico, il contesto italiano, nei dati forniti dal MIUR<sup>16</sup>, mostra quanto sia articolata (ma frammentata) l'organizzazione scolastica in cui prevale la presenza di istituti comprensivi che richiedono uno sforzo logistico non sempre proficuo. Questo elemento va anche letto a fronte di dati molto limitati relativi agli investimenti statali per l'edilizia scolastica e alle forniture di adeguamento degli ambienti educativi. Nella più recente «nota per la stampa» dell'Istat<sup>17</sup> sullo stato del Paese la spesa pubblica in istruzione è al di sotto del valore medio europeo: il 3,9% del PIL rispetto al 4,7% del dato medio europeo. Sebbene la «nota integrativa alla legge di bilancio 2019» del MIUR<sup>18</sup> individui tra gli obiettivi di interesse dell'amministrazione la riqualificazione del patrimonio edilizio<sup>19</sup>, la messa in sicurezza degli edifici scolastici, le attività sportive scolastiche, l'ampliamento dell'offerta formativa e la revisione delle modalità di reclutamento dei docenti, non è chiaro nel documento quale meccanismo finanziario consentirà l'inversione di rotta nei tagli imposti a partire dalla legge 133/2008 a cui in parte si è risposto con il DL «la buona scuola».

<sup>12</sup> L. Benadusi, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2000.

<sup>13</sup> A. Schizzerotto, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006.

<sup>14</sup> L. Ribolzi, *Sociologia e politiche sociali: scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

<sup>15</sup> M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero, 2017; Id., *Adolescenti italiani e cultura della legalità*, Milano, FrancoAngeli, 2016; M. Colombo, M.G. Santagati, *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

<sup>16</sup> Cfr. Focus «Principali dati nella Scuola». Avvio anno scolastico 2018/2019, in [www.miur.gov.it](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2018-2019.pdf/fb3e7b10-e2bc-49aa-a114-c41ef53cacf9?version=1.0): <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2018-2019.pdf/fb3e7b10-e2bc-49aa-a114-c41ef53cacf9?version=1.0>

<sup>17</sup> Cfr. *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Edizione 2019, Istat, aprile 2019, in: <https://www.istat.it/it/files//2019/04/NOTA-STAMPA-NOI-ITALIA-EDIZ-2019-PC.pdf>

<sup>18</sup> Cfr. [http://www.rgs.mef.gov.it/\\_Documenti/VERSIONE-I/attivita\\_istituzionali/formazione\\_e\\_gestione\\_del\\_bilancio/bilancio\\_di\\_previsione/bilancio\\_finanziario/2019-2021/allegato-tecnico-per-capitoli/DLB\\_2019\\_DLB-04-AT-070-MIUR.pdf](http://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/attivita_istituzionali/formazione_e_gestione_del_bilancio/bilancio_di_previsione/bilancio_finanziario/2019-2021/allegato-tecnico-per-capitoli/DLB_2019_DLB-04-AT-070-MIUR.pdf)

<sup>19</sup> Nota in tal senso l'indagine di Legambiente Italia svolta nel 2017, *Ecosistema Scuola. XVIII Rapporto Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica, delle strutture e dei servizi*, cfr. [https://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/ecosistema\\_scuola\\_2017.compressed.pdf](https://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/ecosistema_scuola_2017.compressed.pdf).

Trasversalmente alle problematiche individuate nei quattro indirizzi di studio sopra indicati, viene particolarmente in evidenza un nodo problematico riguardante il processo formativo scolastico: l'emergenza ormai conclamata del fenomeno dell'abbandono scolastico soprattutto nel passaggio tra i due cicli (scuola media e scuola superiore) che nell'a.s. 2016-2017 corrisponde al 6,16% degli iscritti<sup>20</sup>. In particolare, nel dettaglio della percentuale, il 4,47% di essi è passato alla formazione professionale regionale; lo 0,02% ha iniziato l'apprendistato; lo 0,06% ha lasciato per validi motivi (istruzione parentale, trasferimento all'estero). Ma, l'1,61% ha abbandonato del tutto l'istruzione e, nel caso della scuola secondaria di II grado, la dispersione scolastica è del 4,3%, che in termini assoluti corrisponde a 112.240 studenti, di cui il 7% ha abbandonato nel primo anno di corso<sup>21</sup>.

L'abbandono scolastico, nei diversi gradi del percorso formativo, è anche sintomo dell'incrinarsi del rapporto docenti – discenti – famiglie: in questo caso il fallimento formativo è accompagnato da ulteriori criticità relative ai contenuti dei programmi scolastici e ai loro esiti in termini di condivisione ed efficacia del percorso formativo realizzato. Nel quadro internazionale, l'Italia mostra la quota più alta di docenti ultracinquantenni tra i Paesi dell'OCSE (59%) insieme alla quota più bassa d'insegnanti in età compresa tra i 25 e i 34 anni<sup>22</sup>. Inoltre, rispetto alle competenze di base degli studenti in italiano, matematica e lingua inglese, secondo i rilevamenti effettuati con le prove INVALSI i valori sono complessivamente più bassi al Sud e nelle Isole e mostrano significative differenze tra una scuola e l'altra e persino tra una classe e l'altra (anche a paragone del resto dell'Italia): «il sistema scolastico è dunque nel mezzogiorno non solo meno efficace ma anche meno capace di assicurare agli alunni le stesse opportunità educative»<sup>23</sup>. I costi sociali del declino delle competenze o della piaga dell'abbandono scolastico<sup>24</sup>, per le attuali e per le future generazioni, so-

---

<sup>20</sup> *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, cfr. [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it); pubblicato in data 01/2018: <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

<sup>21</sup> *Dispersione scolastica: i dati del MIUR. Le regioni in cui si lascia di più la scuola*, cfr. [www.sololibri.net](http://www.sololibri.net): <https://www.sololibri.net/Dispersione-abbandono-scuola-dati-MIUR-regioni.html>

<sup>22</sup> OECD, *Education at a Glance 2019, Uno Sguardo sull'Istruzione (Italia)*, in: OECD indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

<sup>23</sup> *Rapporto Prove INVALSI 2019*, in: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)

<sup>24</sup> Cfr. [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it); *La comunità educante contro la dispersione scolastica e la povertà educativa*, pubblicato in data 8-2-2019: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/comunita-educante-contro-dispersione-scolastica-e-poverta-educativa>

no già oggetto di studio<sup>25</sup> in sociologia e pedagogia ma non ancora fonte d'ispirazione per il decisore politico sebbene l'Agenda 2030 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite indichi chiaramente tra i suoi diciassette obiettivi per uno sviluppo sostenibile la realizzazione di un *percorso educativo di qualità*<sup>26</sup>.

Nonostante questi reali dati allarmanti, la scolarizzazione di massa in Italia (l'assicurazione del servizio senza un'effettiva gestione della qualità) è ancora ferma alle esigenze della rinascita industriale e civile post bellica delle società del XX secolo e il sistema scolastico odierno risente dell'incapacità dello Stato e del decisore politico di attuare una reale riforma del concetto stesso d'istruzione e del mancato aggiornamento dei ruoli sociali svolti dai protagonisti del processo educativo. Educatori, singole realtà scolastiche, genitori e allievi stentano come unità sociali a definire in modo cooperativo un obiettivo comune, consentendo così l'individuazione di strumenti e metodi adeguati all'obiettivo di un processo educativo di qualità.

Davanti a questa erosione di fiducia verso l'istituzione scolastica pubblica, l'ambivalente connotazione del mutamento sociale in corso nei processi formativi è stato indagato scegliendo un approccio *grounded theory* per osservarne oggettivamente la dimensione conflittuale del rapporto tra educazione alternativa e istituzione scolastica pubblica<sup>27</sup>, mettendone in evidenza la diversità di orientamento della prima e meglio considerare i possibili esiti di tale conflittualità in termini di movimenti sociali o azione collettiva.

Date queste premesse, diversi e alternativi percorsi che "sfidano" il sistema acquisito dei processi formativi si presentano e si diffondono sul territorio nazionale in modo sempre più convincente<sup>28</sup>. Ma, proprio la varietà di proposte e le diverse sfumature di contenuto alle dinamiche educative, non consigliano una lettura sintetica di tale fenomeno. Piuttosto, può essere utile – a partire da una breve presentazione di un ventaglio di offerte formative tra loro collegate e oggi presenti sul territorio italiano –, tentare una lettura trasversale nella prospettiva del comune denominatore sempre presente: il minore al centro con la sua specificità e unicità.

<sup>25</sup> M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia* cit.

<sup>26</sup> Istat, Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia, in: [https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs\\_2019.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf)

<sup>27</sup> Questo primo esito della riflessione trioca è stato messo a confronto con la comunità scientifica attraverso la partecipazione collettiva a due conferenze internazionali: L.M. Daher, A. Gamuzza, A.M. Leonora, International Conference *Beliefs and Behaviours in Education and Culture*, Timisoara, (RO), 26 giugno 2015; A. Gamuzza, A.M. Leonora, International Conference *Learning Digital: which Issues from Education 2.0?*, Cagliari (IT), 2 luglio 2015.

<sup>28</sup> Cisl, *La scuola non statale*, (2013) in: <http://www.cislscuola.it/uploads/media/LaScuolaNonStatale.pdf>; *Mappa della scuola che cambia*, Firenze, Editrice AAM Terra Nuova, 2019<sup>6</sup>.

### 3. Processi educativi “al di là” dell’istituzione

Riconosciuto che il modello della formazione *standard* è in crisi, dal 2012 ad oggi alcune pubblicazioni dedicate si sono occupate di seguire e monitorare (creando una sorta di mappa nazionale) la presenza delle diverse sfumature di educazione non standard in Italia<sup>29</sup>.

Nel corso della ricerca svolta (§ 1) è stato basilare consultare periodicamente le pubblicazioni dedicate a questo particolare ambito educativo come, per esempio, la *Mappa della scuola che cambia* che, di fatto, registra queste esperienze educative alternative al modello scolastico tradizionale sul territorio nazionale, costituendo un punto di riferimento non solo in termini assoluti (un’efficace raccolta dati) ma anche in termini tipologici. Il confronto delle prassi e dei principi ispiratori tra alcune di queste “esperienze didattiche” ha contribuito molto alla comprensione delle specificità ideali e metodologiche delle forme di educazione non standard.

Le scuole montessoriane, per esempio, adottano o applicano il “metodo Montessori” ed esprimono in termini didattici e logistici una prospettiva *bambinocentrica* che consenta all’educatore/osservatore di individuare i punti di forza, i talenti, del minore opportunamente stimolato nella libertà delle sue potenzialità espressive<sup>30</sup>. Scegliere per il minore il percorso e gli strumenti più adatti a sviluppare le sue potenzialità è in questa prospettiva un investimento sociale<sup>31</sup>. Più questo investimento è tardivo meno sarà proficuo, perciò i primi anni dell’infanzia costituiscono per l’approccio montessoriano il periodo privilegiato per una sperimentazione di strumenti e tecniche (il disegno a parete, l’uso dei gessetti quadrati per il coordinamento e la manualità, e molto altro) atti a stimolare senza stravolgere la naturale dotazione e specificità del minore.

Il metodo ispirato alla figura di Rudolf Steiner, che per certi versi sembra vicino all’approccio montessoriano, si fonda invece sull’ideale dell’antroposofia<sup>32</sup>: un approccio olistico all’esperienza conoscitiva che in termini pedagogici viene tradotta nelle scuole Waldorf. La caratteristica radice spiritualista di questo particolare approccio è importante e interessante per comprendere la peculiare vicinanza di certe espressioni educative e didattiche alla natura e alla dimensione naturalistica dello sviluppo del bambino applicata alle sue abilità co-

<sup>29</sup> Cfr. <http://www.tuttaunaltrascuola.it>

<sup>30</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1970.

<sup>31</sup> Ead., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1999; P. Trabalzini, *Maria Montessori. Da il Metodo a la scoperta del bambino*, Roma, Aracne, 2003, pp. 152, 223.

<sup>32</sup> S. Chistolini, *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L’humanitas e il movimento delle scuole Waldorf*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

gnitive e relazionali. L'insegnante-educatore è parte integrante di questo sviluppo e letteralmente è chiamato a condividere il percorso e le responsabilità dell'apprendimento.

Nella filosofia di fondo degli agrinidi, agriasili, asili nel bosco e asili del mare la natura è al centro del modello educativo<sup>33</sup>, collocando il processo di apprendimento in un contesto naturale (rurale o marino) che garantisca l'armonioso sviluppo sensoriale, cognitivo e relazionale del bambino. Questo modello offre un approccio "capovolto" in senso pedagogico perché si svolge quasi totalmente fuori (aula senza confini), si apprende attraverso il canale corporeo e una necessaria cooperazione tra il "gruppo-classe" poiché la competizione è incanalata verso le difficoltà esterne e il contatto con esse non è precluso (pericolo e igiene sono sperimentati in modo non convenzionale). L'insegnante-educatore è, metaforicamente, un giocoliere esperto in mezzo ai giocatori. Si coltiva autostima e senso di libertà<sup>34</sup>.

Ancor più nella scuola libertaria, ispirata al pensiero di Janusz Korczak<sup>35</sup> e al pensiero di altre figure libertarie e anarchiche, si sperimenta una relazione docente-discente con-partecipativa, dove ogni decisione, scelta o preferenza viene concordata insieme e affidata (questo è distintivo) alla responsabilità del discente. La scuola libertaria, infatti, è un contesto relazionale con finalità educative e organizzato attraverso forme partecipative e processi decisionali orizzontali (democratici). L'insieme degli educatori delle famiglie e dei piccoli allievi è considerato una comunità e le decisioni relative all'organizzazione delle attività sono definite all'interno di un'assemblea<sup>36</sup>. L'educatore è un accompagnatore e ha il compito di affiancare il bambino in un percorso di scoperta e auto-scoperta: la spontanea curiosità e creatività personale nel conoscere e apprendere è la base del modello educativo<sup>37</sup>.

Una labile demarcazione tra contesto educativo (scuola/aula) e comunità educante è il punto che più avvicina la scuola libertaria all'esperienza *homeschooling*. Concretamente, il termine *homeschooling* è tradotto in italiano con l'espressione scuola parentale che indica le pratiche d'istruzione dei figli progettate e poste in essere direttamente dai genitori e che si svolgono, per gran

---

<sup>33</sup> F. Durastanti, C. de Santis, C. Orefica, S. Paolini, M. Rizzuto, *Agrinidi, agriasili, e asili nel bosco. Nuovi percorsi educativi nella natura*, Firenze, Terra Nuova, 2016.

<sup>34</sup> E. Manes, *L'asilo nel bosco, un nuovo paradigma educativo*, Roma, Edizioni Tlön, 2016.

<sup>35</sup> J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Firenze, Mimesis, 1996; Janusz Korczak. *Dalla Parte dei Bambini. Sempre*, Torino, Il Leone verde Edizioni, 2019.

<sup>36</sup> A.S. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, Firenze, Red edizioni, 2013.

<sup>37</sup> *Summerhill School: A New View of Childhood*, cur. A.S. Neill, A. Lamb, London, Griffin, 1998.

parte, in ambiente domestico<sup>38</sup>. Come messo in evidenza in diversi studi di E. Collom<sup>39</sup>, non esiste un solo “tipo” di *homeschooling* poiché la sua realizzazione pratica può assumere diverse sfumature a partire innanzitutto dalla disponibilità di uno solo o di entrambi i genitori a progettare, seguire e gestire il percorso formativo della prole<sup>40</sup>. La scelta *homeschooling* risponde alle esigenze peculiari di nuclei familiari con caratteristiche difficilmente componibili dentro un’istituzione pubblica: la gestione dell’educazione e della socializzazione dei figli s’inserisce in progetti di vita familiare e inserimento sociale alternativi come la vita di artisti.

In questi casi il percorso *homeschooling* è molto destrutturato (in questo influisce anche la diversità tipologica di famiglia che può essere di tipo tradizionale, mono-genitoriale o ricostruita), fino a un approccio *unschooling*<sup>41</sup>, come suggerito da John Holt, senza l’utilizzo di libri o materiali scolastici ma supportati da un ambiente stimolante e dalle opportunità offerte dalla condivisione della vita quotidiana della famiglia<sup>42</sup>. Scoperta, creatività, musica, manualità, sport convivono in pari dignità con le altre competenze di base come calcolo e scritto-lettura, pratiche e abilità sperimentate dal basso verso l’alto secondo un processo educativo che predilige la scoperta alla trasmissione culturale.

#### 4. Alcune considerazioni tipologiche prodotte dalla ricerca

Come viene in evidenza scorrendo le diverse edizioni della raccolta di esperienze di educazione non standard condivise nel report «Mappa della scuola che cambia»<sup>43</sup>, queste realtà riguardano per massima parte la fascia prescolare e le scuole primarie, con qualche limitato esperimento relativo alle secondarie di primo grado.

In generale, l’esperienza di ricerca nel percorso educativo *non standard* (e la sua osservazione analitica) ha messo in evidenza che tale variabilità si muo-

---

<sup>38</sup> Cfr. A.M. Leonora, “*Mamma ho capito come funziona la scuola: posso restare a casa?*”. *Per una prospettiva sociologica sulle pratiche homeschooling in Italia*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione», 13 (2014), pp. 61-78.

<sup>39</sup> E. Collom, *The Ins and Outs of Homeschooling. The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement*, in «Education and Urban Society», 37, 3, (2005), pp. 307-335

<sup>40</sup> A.M. Leonora, “*Mamma ho capito come funziona la scuola. Posso restare a casa?*” cit., pp. 61-78.

<sup>41</sup> E. Di Martino, *Homeschooling. L’educazione parentale in Italia*, Proprietà letteraria riservata, 2014.

<sup>42</sup> J. Holt, *Escape from Childhood*, Boston, Dutton, 1974.

<sup>43</sup> Le progressive edizioni del report (dal 2013 ad oggi) sono disponibili sul sito di Terra Nuova Edizioni: <https://www.terranuovalibri.it>

ve lungo un continuum tra due poli: da un lato una scelta organizzativa del percorso e dei metodi didattici articolato e ragionato in modo dettagliato anche rispetto ad una ideologia precisa (si vedano ad esempio le diverse versioni di *homeschooling*<sup>44</sup>) e, dall'altro lato, una maggiore o minore supervisione degli adulti di riferimento nella scelta dei tempi e delle preferenze di apprendimento da parte dei minori. Per meglio delineare questa variabilità di approcci si è costruita una tabella sinottica riassuntiva dei percorsi non standard sperimentati direttamente nel corso dei due rilevamenti di ricerca (Tabella 1). Le categorie analitiche sono tratte direttamente dai colloqui non direttivi svolti nel corso delle due osservazioni partecipanti (§ 1). In tutti i modelli educativi coinvolti, il punto di partenza e l'obiettivo finale coincidono nella radicalità della scelta di distinguersi e opporsi al sistema educativo standard, soprattutto rispetto all'istituzione pubblica: un processo educativo standardizzato che è vissuto e subito come impositivo da parte del sistema sociale. Anche se non è possibile individuare "un metodo" unico e condiviso dalle famiglie che praticano o scelgono una forma di educazione non standard, chi sceglie *homeschooling* ha, prima, compiuto delle scelte su altre dimensioni della vita quotidiana distinguendosi e allontanandosi dal modello e stile di vita considerato *standard* o *mainstream* e che impone decisioni prevedibili perché in realtà pre-ordinate. Soprattutto l'impossibilità di ottenere un riscontro positivo nelle richieste di flessibilità all'interno del modello didattico adottato e, più ancora, nel rapporto tra insegnante e alunno<sup>45</sup>, diventa determinante nella scelta di una *organizzazione oppositiva*<sup>46</sup>. Le motivazioni intrinseche possono avere radici diverse, per quanto sperimentato durante il periodo di ricerca, e vanno da scelte religiose radicali che non gradiscono ambienti culturalmente promiscui, a scelte di natura ideologica e politica rifiutando i *confort* della società consumista, industrializzata, oppure condividendo il veloce cambiamento sociale in senso tecnologico e digitale rispondendo privatamente alla necessità di un percorso formativo impostato verso l'uso delle tecnologie e l'apprendimento delle conoscenze necessarie ad una visione cibernetica e digitale della quotidianità. In tutti questi casi la normale fre-

---

<sup>44</sup> Per un concreto riscontro delle diverse realtà *homeschooling* in Italia si può direttamente consultare parte dei numerosi siti, blog e pagine web e Facebook realizzati dalle famiglie o dai gruppi di famiglie *homeschooler* in Italia: cfr., [www.controscuola.it](http://www.controscuola.it); bisogna inoltre citare i numerosi video e film-documentari disponibili on line e realizzati direttamente dalle unità sociali coinvolte nel fenomeno: cfr., <https://www.youtube.com/watch?v=-D9lxD4PHJQ>

<sup>45</sup> E. Di Martino, *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*, 2014; Ead., *Homeschooling in Italia*, (video-intervista) cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=m4f4c9eNrKE>

<sup>46</sup> M.L. Stevens, *Kingdom of Children: Culture and Controversy in The Homeschooling Movement*, Princeton, Princeton University Press, 2001; Id., *The Normalisation of Homeschooling in the USA*, in «Evaluation And Research In Education», 17, 2/3 (2003), pp. 90-100.

Tab. 1 - *Quadro sinottico delle caratteristiche di metodo, contenuto e relazione dei processi educativi non-standard*

<b>Modello educativo</b> <b>Dimensioni analitiche</b>	<b>Unschooling</b>	<b>Homeschooling</b>	<b>Scuola/Educazione Libertaria</b>	<b>Scuola nel bosco</b>
<i>Definizione</i>	Letteralmente non-scuola. Quest'approccio evita qualunque riferimento di tipo strutturale-impositivo.	Il percorso educativo viene scelto gestito e posto in essere dai genitori e prevalentemente all'interno del contesto (spaziale e relazionale) della famiglia.	Percorso di apprendimento basato su principi ed esperienze e pratiche di organizzazione di tipo democratico. I minori decidono individualmente e in gruppo come, quando, che cosa, dove e con chi imparare.	Progetto pedagogico che fa del contatto con la natura (esterna) il suo principio cardine. La scoperta degli elementi naturali è lo stimolo principale per imparare a fare.
<i>La gestione del tempo</i>	Piena libertà del minore di seguire le proprie inclinazioni, preferenze, curiosità.	Adattamento ai ritmi familiari e alle esigenze dei minori. Non ci sono tempistiche pre-determinate. Spesso le tematiche di apprendimento vengono approfondite finché non si esaurisce la curiosità del minore.	Libera gestione del tempo affidata per gran parte alla responsabilità e responsabilizzazione del minore che sceglie cosa fare con il proprio tempo.	Grande flessibilità nella gestione di un programma di attività che vengono pensate e progettate in modo appropriato all'età e composizione del gruppo-allievi.
<i>I contenuti didattici</i>	Curiosità e talento personale sono utilizzati come motore e pedana di lancio per un percorso di scoperta e apprendimento. I contenuti sono concordati di volta in volta.	Spesso si seguono i programmi ministeriali mantenendo un riferimento alla didattica per anno e per classe di età. Altre volte si procede una materia per volta, dedicando ad un argomento anche mesi di approfondimento.	Non si hanno programmi di studio predefiniti, tutto viene concordato tra educatori e allievi. Il contenuto può essere diverso per ogni allievo.	Programmazione preventiva ma flessibile elaborata in modo da rispondere a 4 categorie fondamentali dell'apprendere: la curiosità, l'immaginazione, l'autonomia e la creatività.
<i>Il contesto educativo</i>	Non c'è un ambiente predefinito di apprendimento: in ogni contesto si può apprendere.	Non c'è un ambiente predefinito di apprendimento: in ogni contesto si può apprendere.	Ambiente edificato ma con ampi spazi aperti a disposizione. I genitori contribuiscono direttamente all'arredo e gestione del contesto scelto.	Gran parte delle attività si svolgono all'aria aperta. Il supporto di un'area edificata è solo di appoggio.
<i>Il contesto relazionale</i>	Il contesto relazionale è empatico e destrutturato si comunica fiducia nella competenza istintiva del bambino di saper apprendere, si coltiva l'intraprendenza e la cooperazione tra minori e tra adulti e minori.	Il contesto relazionale è empatico e destrutturato si comunica fiducia nella competenza istintiva del bambino di saper apprendere, si coltiva l'intraprendenza e la cooperazione tra minori e tra adulti e minori.	Relazioni impostate sull'autodisciplina, sul rispetto reciproco, coltivando il senso di libertà individuale.	Il contesto relazionale è empatico e destrutturato si comunica fiducia nelle capacità fisiche e relazionali/cooperative istintive del bambino: si alimenta l'intraprendenza e la cooperazione tra minori e tra adulti e minori.
<i>La scelta del metodo</i>	Il genitore è chiamato a rispondere alle necessità di apprendimento della prole offrendo supporti adeguati e graditi al bambino. La costituzione di una rete di famiglie è utile a sperimentare e scambiare strategie educative.	Il genitore-educatore gestisce in un rapporto diretto l'istruzione del figlio senza distrazioni esterne, secondo i ritmi di apprendimento del bambino curando sia la parte creativa che quella didattica.	L'educatore è un accompagnatore e ha il compito di affiancare il minore in un comune processo d'indagine, scoperta, conoscenza e capacità creativa.	L'educatore è un custode e ha la responsabilità di favorire il minore in un processo di scoperta delle proprie capacità.

quantazione della scuola pubblica è considerata una forzatura o una limitazione che espone la prole a un modello culturale non condiviso dalle famiglie e ritenuto non utile ad assicurare un futuro dignitoso alle generazioni future. Sebbene in modo inconsueto, la famiglia, anche in questi casi, rimane nel tempo e nello spazio un'istituzione sociale che richiede un'effettiva progettualità di vita e perciò di organizzazione delle risorse materiali e relazionali<sup>47</sup> e questa considerazione porta a interrogarsi sui modi in cui due istituzioni "irriducibili", come la scuola pubblica e la famiglia, arrivino a competere in mancanza di canali comunicativi efficaci. La perenne attualità del pensiero di Illich<sup>48</sup> permette di leggere queste forme di resistenza e opposizione all'educazione di massa in termini di tensione tra istituzioni sociali che affrontano il proprio mutamento secondo tempistiche e finalità differenti. Infatti, la riproduzione dei ruoli sociali attraverso il percorso educativo e formativo dell'istruzione pubblica oggi collide in modo stridente con le necessità e ambizioni individuali e collettive<sup>49</sup>. Se, sul piano della concretezza, il modello democratico d'istruzione universale invece di rispondere al bisogno di sganciare il ruolo sociale dalla biografia personale (status ascritto) ha comportato una massificazione delle competenze e delle aspettative sociali e professionali, sul piano ideale l'aspirazione democratica soprattutto nella prospettiva dei diritti per l'infanzia e l'adolescenza non trova ancora migliore realizzazione dell'istituzione scolastica pubblica<sup>50</sup>.

In questa prospettiva, l'ingresso nella cornice dell'offerta formativa nazionale delle forme di educazione non standard (per quanto limitata nella sua dimensione quantitativa) ottiene la risonanza di un'azione di protesta piccola ma efficace e dunque desiderabile. La frase che dà il titolo a questo lavoro è parte dei colloqui con le mamme homeschooler e allude alla capacità del genitore-educatore di saper aspettare e rispettare la crescita e il progetto vitale unico del proprio figlio. Non un docente ma un custode, non un insegnante che trasmette la conoscenza ma un accompagnatore che sostiene e facilita l'apprendimento e la scoperta delle personali capacità e competenze per meglio esprimersi e sperimentare la vita quotidiana. «Vedere crescere un albero» (non in time-laps!) costringe a non omologare nei tempi, nei modi e nei risultati a un sistema (educa-

---

<sup>47</sup> C. Saraceno, *L'equivoco della famiglia*, Roma-Bari, Laterza, 2016; E. Durkheim, *Per una sociologia della Famiglia*, cur. F. Catarella, Roma, Armando, 1999.

<sup>48</sup> I. Illich, *Deschooling Society*, London, Calder & Boyars, 1971; Id., *Rovesciare le istituzioni. Un messaggio o una sfida*, Roma, Armando, 1973.

<sup>49</sup> Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, il Mulino, 2002, pp. 175 sgg.

<sup>50</sup> M. Conte, *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2017; A. Criscenti, *Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, in «Studi sulla Formazione» 21, 2 (2018), pp. 147-157.

tivo) dagli esiti già pre-confezionati. La sfida del sistema educativo odierno è, infatti, saper rispondere adeguatamente ad una richiesta formativa per lavori e ruoli che ancora non esistono o i cui confini sono scarsamente delineati e si inseriscono in contesti e spazi sociali inediti, forme aggregative<sup>51</sup> (come quelle telematiche e digitali) per cui la generazione che educa-insegna è estranea o ancora diffidente.

#### ABSTRACT

L'articolo riporta i temi fondamentali indagati dalla ricerca esplorativa svolta tra il 2013 e il 2016 indagando il campo delle pratiche educative alternative alla scuola pubblica in Italia. Questa opzione educativa, tra cui la più discussa è nota come homeschooling, si iscrive oggi nella crisi generale delle istituzioni pubbliche e, pone due livelli di problemi: 1) una descrizione aggiornata dei caratteri distintivi dell'istruzione parentale e di altre pratiche di istruzione alternativa; 2) la sintesi concettuale che rispetto a tali caratteri colloca il fenomeno nella disobbedienza civile.

The article reports the fundamental themes investigated by the exploratory research carried out between 2013 and 2016 project investigating the field of alternative educational practices to public schools in Italy. This educational option, the most controversial of which is known as homeschooling, is inscribed today in the general crisis of public institutions and poses two levels of problems: 1) an updated description of the distinctive features of parental education and other alternative education practices; 2) the conceptual synthesis that places the phenomenon in civil disobedience with respect to these characters.

---

<sup>51</sup> Cfr. M. Senatore, *Bambini digitali. L'alterazione del pensiero creativo e il declino dell'empatia*, Torino, Edizioni Il leone verde, 2019, p. 17.