

# Istruzione Parentale come Spazio Soglia. *Relazioni, luoghi e responsabilità educative in prospettiva critica*

Angela Biscaldi, Anna Chinazzi, Emilio Ruffolo

	<h2>Narrare i gruppi</h2> <p><i>Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design</i> - vol. 19, n° 2, dicembre 2024</p> <p>ISSN: 2281-8960</p>
---	--

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it)

Titolo completo dell'articolo	
<b>Istruzione Parentale come Spazio Soglia. <i>Relazioni, luoghi e responsabilità educative in prospettiva critica</i></b>	
Autore	Ente di appartenenza
<b>Angela Biscaldi</b>	<i>Università degli Studi di Milano</i>
<b>Anna Chinazzi</b>	<i>Università degli Studi di Milano-Bicocca</i>
<b>Emilio Ruffolo</b>	<i>Presidente di CamminaMenti, cooperativa sociale, Rende (CS)</i>
<b>Pagine 253-274</b>	<b>Pubblicato on-line il 30 dicembre 2024</b>
Cita così l'articolo	
<b>Biscaldi, A., Chinazzi, A., Ruffolo, E. (2024). Istruzione Parentale come Spazio Soglia. <i>Relazioni, luoghi e responsabilità educative in prospettiva critica</i>. In <i>Narrare i Gruppi</i>, vol. 19, n° 2, dicembre 2024, pp. 253-274 - website: <a href="http://www.narrareigruppi.it">www.narrareigruppi.it</a></b>	

#### IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.

Questo articolo può essere utilizzato solo per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato. Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata. L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

## *gruppi nella formazione*

### **Istruzione Parentale come Spazio Soglia.**

*Relazioni, luoghi e responsabilità educative in prospettiva critica<sup>1</sup>*

Angela Biscaldi, Anna Chinazzi, Emilio Ruffolo

#### *Riassunto*

L'istruzione parentale è un fenomeno socio-educativo complesso che rifugge facili categorizzazioni. Introduciamo la metafora dello 'spazio soglia' per evitare binarismi ideologici e per descriverla non in contrapposizione al sistema educativo istituzionale, bensì come uno spazio liminale, intermedio, luogo di incontro tra valori, culture e linguaggi differenti, un contesto che, proprio per la sua natura ibrida, può attivare processi di trasformazione sociale.

L'istruzione parentale, intesa come spazio soglia, emerge come una pratica che sfida le certezze consolidate, aprendo nuove prospettive per ripensare l'educazione nel suo complesso: l'articolo esplora il modo come l'istruzione parentale può contribuire a una critica culturale del sistema scolastico.

*Parole chiave:* istruzione parentale, homeschooling, critica culturale, antropologia dell'educazione

### ***Homeschooling as a Threshold Space.***

*Relationships, Places and Educational Responsibilities in a Critical Perspective*

#### *Abstract*

Homeschooling is a complex socio-educational phenomenon that resists straightforward classification. We introduce the metaphor of the 'threshold space' to avoid ideological binaries and to frame it not as an opposition to the institutional educational system but as a liminal, intermediary space—a confluence of diverse

---

<sup>1</sup> I paragrafi 1 e 4 sono scritti da Anna Chinazzi, i paragrafi 2 e 3 da Angela Biscaldi, ad eccezione del sottoparagrafo 3.2 scritto da Emilio Ruffolo.

values, cultures, and languages. Its hybrid nature makes it a dynamic site capable of catalyzing social transformation. Homeschooling, understood as a threshold space, emerges as a practice that challenges entrenched certainties, opening up new perspectives for rethinking education as a whole. This article explores how home education can contribute to a cultural critique of the school system.

*Keywords:* home education, homeschooling, cultural critique, anthropology of education

## 1. Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, l'istruzione parentale (o *homeschooling*) è una pratica in espansione e di rilevanza crescente, che alimenta dibattiti e suscita reazioni divergenti. Per coglierne appieno la complessità e le potenzialità come strumento di riflessione e critica culturale, riteniamo utile avvalerci del concetto di 'spazio soglia': un luogo liminale nel quale le dicotomie vengono sospese e sfumano le une nelle altre (Turner, 1969). Questo spazio metaforico invita ad attenuare rigide categorizzazioni e a riflettere su opportunità e criticità delle pratiche educative quotidiane, permettendoci di riesaminarle con uno sguardo critico. Nello spazio soglia, infatti, diversi valori, pratiche e culture possono incontrarsi e mettersi in dialogo, dando origine a nuove possibilità.

Definiamo l'istruzione parentale come una modalità di adempimento del diritto-dovere d'istruzione in cui *"l'attività di istruzione è svolta direttamente dai genitori ovvero dagli esercenti la responsabilità genitoriale o da persona a ciò delegata dagli stessi"* (D. M. 5/2021, articolo 1 comma 2).

Nell'Italia contemporanea l'istruzione parentale si colloca in una zona d'ombra: opzione legale ma poco conosciuta. Proprio per questa discrepanza tra riconoscimento giuridico e legittimazione sociale, può essere evocativamente definita un 'diritto fantasma' (Bongrand, 2016).

Infatti la Costituzione italiana (cfr. articoli 30, 33 e 34) sancisce il diritto-dovere all'istruzione e istituisce l'istruzione pubblica gratuita, ma non rende obbligatoria la frequenza scolastica. La scuola, quindi, è una delle modalità per adempiere al diritto-dovere di istruzione, esattamente così come l'istruzione parentale.

Pur essendo una pratica con radici storiche<sup>2</sup>, l'istruzione parentale o *home-schooling* acquista una valenza specificamente 'contemporanea' (Gaither, 2008) all'interno di quella che Baker (2014) definisce una 'schooled society'. Infatti in un contesto caratterizzato dalla pervasività dell'istruzione formalizzata, l'istruzione svolta sotto la responsabilità della famiglia – che non rappresenta una possibilità ordinaria, 'normale', ma piuttosto una scelta non convenzionale – si carica di significati culturali nuovi rispetto al passato, molteplici e spesso contraddittori (Dwyer & Peters, 2019). Per questo il fenomeno è spesso oggetto di letture polarizzanti, in Italia come in altri contesti (Chinazzi, 2023; Kunzman & Gaither, 2011); da un lato, critiche severe (Pavesi & Dal Lago, 2021), dall'altro, voci che ne esaltano i suoi potenziali benefici (e.g., Leonora, 2019).

Con questa consapevolezza, l'articolo pone in dialogo la prospettiva antropologica e quella pedagogica, con l'obiettivo di evidenziare le potenzialità del fenomeno 'istruzione parentale' e la critica latente al sistema scuola in esso contenuta, al fine di comprendere aspetti nascosti, non detti del modello scolastico dominante, metterne in discussione la 'naturalità' e l'ovvietà offrendo nuove chiavi di lettura per comprendere le dinamiche educative contemporanee.

La complessità del fenomeno richiede infatti una riflessione approfondita: la proposta è quella di non limitarsi a considerare l'istruzione parentale come una semplice 'alternativa', ma piuttosto di interrogarci su come essa costituisca una critica (esplicita o implicita) al sistema educativo istituzionale e su come essa possa generare una tensione trasformativa per l'intero sistema (Chinazzi, 2023, 2024a). Dal punto di vista metaforico, infatti, l'istruzione parentale agisce come una forza periferica che sfida e mette in discussione prassi e priorità al 'centro' del sistema educativo.

L'articolo si propone quindi come contributo riflessivo. Pur basandosi su due lunghe ricerche di campo, non presenta i risultati di queste ricerche, che gli autori hanno esposto e discusso analiticamente in altri testi, (Biscaldi 2013, 2016; Chinazzi, 2020, 2021, 2023, 2024b; Chinazzi & Fensham-Smith, 2024), ma piuttosto si basa su queste ricerche, e parte da esse, per proporre una riflessione critica. Gli autori ritengono infatti che sia interessante — e anche

---

<sup>2</sup> Si rintracciano riferimenti normativi all' 'insegnamento in famiglia' sin dalla Legge Coppino del 1877 (art. 1).

necessario - offrire al pubblico, anche non specialistico, uno sguardo di sintesi sulle opportunità di ripensamento dell'istituzione scuola nel suo complesso - opportunità che l'istruzione parentale ci offre.

Per fare questo, gli autori muovono da tre posizionamenti diversi: Angela Biscaldi è un'antropologa dell'educazione che ha lavorato per molti anni sul tema della responsabilità educativa attraverso ricerche etnografiche, Anna Chinazzi, di formazione pedagogica, ha condotto una lunga ricerca a metodi misti sull'istruzione parentale in Italia, Emilio Ruffolo è psicoterapeuta e fondatore di progetti educativi sperimentali.

Dopo aver fornito alcune coordinate rispetto a elementi caratterizzanti l'istruzione parentale nel contesto dell'Italia contemporanea (paragrafi 1.1 e 1.2) e argomentato il valore euristico della metafora dello 'spazio soglia' (sezione 2), viene esemplificato il potenziale de-reificante dell'istruzione parentale (sezione 3). In particolare, l'articolo mette a fuoco le implicazioni della ricerca su questo tema per la riflessione antropologica e pedagogica intorno a *relazioni, luoghi e responsabilità* educative.

### 1.1. Tra legalità giuridica e legittimità sociale

L'istruzione parentale risulta moderatamente regolamentata in Italia (Block, Merry & Karsten, 2018): la normativa vigente richiede ai genitori di figli in età di obbligo di istruzione (6-16 anni) una dichiarazione di istruzione parentale al dirigente scolastico del territorio di residenza e lo svolgimento di un esame di idoneità annuale presso una scuola statale o paritaria, scelta dalla famiglia (Art. 23 D. Lgs.62/2017; D. M. 5/2021).

Queste coordinate giuridico-amministrative non sono però sufficienti per descrivere la complessità e varietà delle pratiche di istruzione parentale in Italia. La definizione ministeriale risulta limitata per catturare le diverse, molteplici ed eterogenee modalità con cui le famiglie interpretano e attuano l'istruzione parentale. Inoltre, come modalità legale ma dotata di scarsa legittimazione sociale, l'istruzione parentale è spesso oggetto di controversie e opinioni polarizzate riconducibili a un processo di *othering* (Pattison, 2015, 2018) cioè di creazione discorsiva di un 'altro' diverso da noi: questo comporta che sia percepita e descritta come deviante rispetto allo standard normativo della frequenza scolastica.

In questo scenario, il rischio è che l'istruzione parentale venga derubricata ad 'alternativa antisistema', ovvero ad espressione di una volontà marginale, dunque legittimamente silenziata nel dibattito pubblico e nelle agende di ricerca. Inoltre questa visione, spesso derivata da un'ingenua, stereotipata e stigmatizzante lettura del fenomeno, può portare all'emarginazione e alla discriminazione delle famiglie che la scelgono.

Questi duplici processi, interagenti, di invisibilizzazione e marginalizzazione possono causare una radicalizzazione dei posizionamenti che non gioca a favore dell'auspicato dialogo tra *stakeholder* del mondo educativo (Chinazzi, 2023).

## 1.2. Il problema definitorio e implicazioni per la ricerca empirica

La letteratura sull'istruzione parentale in Italia è relativamente recente e ancora in fase di sviluppo. Alcuni studi hanno iniziato a esplorare il fenomeno affrontando le sfide metodologiche che pongono comunità in istruzione parentale piccole, disomogenea e talvolta diffidenti nei confronti della ricerca e più in generale della documentazione (Chinazzi & Fensham-Smith, 2024; Restiglian & Busato, 2024).

Nel panorama internazionale il fenomeno è generalmente identificato sotto il nome di *homeschooling* o, in molte nazioni del *Commonwealth*, come 'home education'. La terminologia non è però esente da ambiguità. In letteratura si trovano, infatti, definizioni che talvolta la identificano come pratica individuale direttamente svolta dai genitori nel contesto domestico (Gaither, 2008), o come termine ombrello per pratiche educative svolte interamente o parzialmente al di fuori dei contesti educativi formali, sotto la presa di responsabilità dei genitori (Valiente, 2022). Di frequente, inoltre, gli articoli non presentano una definizione del fenomeno, facendo leva su una rappresentazione diffusa e forse data per scontata all'interno del contesto culturale degli autori, riproducendo ulteriormente tale ambiguità. Dwyer (2022), analizzando l'uso che viene fatto di *homeschooling* nella letteratura accademica, afferma: '*We have no clear conception of homeschooling as a distinct phenomenon*' (Dwyer, 2022: 38).

Infatti, manca ancora un accordo sui confini definitori del fenomeno. Esso è sfuggente, un 'bersaglio mobile' (Heuer & Donovan, 2017: 12) in quanto

soggetto a costanti cambiamenti che ne modificano il tessuto sociale e la sua regolamentazione.

Questa frammentazione ha importanti implicazioni epistemologiche e metodologiche, rendendo difficili letture comparative sul piano internazionale. L'assenza di una definizione condivisa rende complessa la determinazione del quadro di campionamento (Coleman & McCracken 2020), riducendo le possibilità di comparazione, di studi longitudinali e di meta-analisi sul piano internazionale.

Il problema definitorio deriva in buona parte dall'eterogeneità del fenomeno stesso. D'altronde, la mancanza di una definizione univoca e condivisa non è che il riflesso della varietà interna dell'istruzione parentale e della rapida trasformazione del panorama delle sue pratiche. Come evidenziato nella pur scarsa letteratura in Italia, l'eterogeneità è presente, ad esempio, nell'approccio pedagogico-organizzativo utilizzato dalle famiglie (e.g., Giovanelli & Piomalli, 2021; Leonora, 2019). Sul piano organizzativo, vi è chi si unisce a gruppi semi-formalizzati sotto la guida di docenti-educatori, chi opta per un apprendimento in casa sotto la guida diretta del/dei genitori e ancora chi opta per un modello flessibile che unisca l'apprendimento in piccole 'scuole' o comunità a momenti gestiti a livello familiare (Chinazzi, 2024b). Sul piano dell'approccio pedagogico, alcuni si ispirano ai modelli scolastici tradizionali, altri propongono contro-narrazioni pedagogiche come l'*unschooling*, altri ancora si collocano in posizioni intermedie. In ogni caso, l'istruzione parentale si distanzia dalla 'forma-scuola tradizionale' (Massa, 1997), invitando a riflettere sui suoi elementi fondanti.

Un'ulteriore testimonianza dell'eterogeneità interna è data dal vario ed eclettico uso della terminologia utilizzata per riferirsi all'istruzione parentale in Italia: '*homeschooling*', 'istruzione parentale' e 'educazione parentale' sono utilizzati talvolta in modo intercambiabile, mentre altri, come 'scuola parentale' o 'scuolina', connotano alcune specifiche modalità organizzative (Chinazzi, 2024b). Accanto all'uso istituzionale e ministeriale di 'istruzione parentale', si evidenzia infatti una certa effervescenza terminologica tra le diverse comunità di pratica impegnate nella ricerca di etichette linguistiche con le quali distinguersi e raccontarsi.

Inoltre, è solo recentemente che l'istruzione parentale ha guadagnato una certa visibilità nel discorso pubblico, conquistandosi uno spazio autonomo e venendo così a costituire una 'terza via', che si affianca alla storica dicotomia tra scuola pubblica e privata, radicata nell'immaginario collettivo.

Muovendo dalla consapevolezza della complessità interna al fenomeno, proponiamo l'uso di una metafora, 'lo spazio soglia', non in modo definitorio o costitutivo, bensì come inquadramento epistemologico volto a cogliere le opportunità critiche che l'istruzione parentale ci offre (Chinazzi, 2024a).

## 2. La metafora dello 'spazio soglia'

Attingendo a una vasta esperienza di ricerca sul campo nell'ambito educativo (Biscaldi, 2013, 2017a, 2017b, 2020a, 2020b, 2021; Biscaldi & Zunino, 2024) e, più specificamente, sull'istruzione parentale (Chinazzi, 2020, 2021, 2023, 2024b; Chinazzi & Fensham-Smith, 2024), ci proponiamo di offrire una riflessione critica sul modo in cui l'istruzione parentale possa contribuire a una comprensione più profonda e a una revisione culturale del sistema scolastico italiano. Questa pratica, infatti, solleva interrogativi fondamentali sui presupposti educativi che, nella prassi scolastica quotidiana, tendono a essere naturalizzati e reificati, invitandoci a riconsiderare criticamente il nostro agire educativo.

Per fondare concettualmente tale analisi, facciamo uso della metafora dello 'spazio soglia'. Per comprendere tale concetto può essere utile pensare alla soglia di casa: si tratta di uno spazio di transizione in cui le usuali contrapposizioni – come quelle tra dentro e fuori, privato e pubblico – si attenuano e trapassano gradualmente le une nelle altre. Chi sta sulla soglia non è più 'fuori' ma non è ancora 'dentro'. È al tempo stesso uno straniero, uno sconosciuto e un possibile ospite, un amico.

Metaforicamente parlando lo spazio soglia è quindi uno spazio in cui le contrapposizioni binarie – giusto e sbagliato, formale e informale, familiare ed estraneo – sono sospese e possono essere sottoposte a risignificazione. Non è quindi uno spazio che divide ma è piuttosto uno spazio che permette, agevola una transizione, uno spazio intermedio dove convergono e possono incontrarsi e confrontarsi valori, culture, linguaggi diversi, allargando i confini



del possibile (Pellegrino, 2019). In quanto liminale lo spazio soglia è uno spazio che contiene sicuramente un margine di incertezza, di confusione, di pericolo, ma anche un grande potenziale di trasformazione e di apertura a nuove possibilità (Turner, 1969).

Interpretando l'istruzione parentale come spazio soglia, cioè come spazio liminale potenzialmente capace di promuovere trasformazione sociale, intendiamo utilizzare una prospettiva di analisi antropologica, cioè leggere questo fenomeno in prospettiva critica. Questo significa sospendere il giudizio sul fenomeno stesso per provare a capire quali aspetti problematici della scuola istituzionale esso è in grado di mostrarci.

L'antropologia culturale è del resto un sapere che si occupa costitutivamente di confini. In primo luogo di confini fisici, spaziali, in quanto oggetto della ricerca etnografica sono i territori marginali, le frontiere, analizzate a partire dalle dinamiche conflittuali, dalle negoziazioni di potere, dai continui processi di costruzione sociale della differenza che li caratterizzano (Barth, 1969).

In questa prospettiva, l'istruzione parentale si colloca certamente in una zona di ombra: legale ma poco conosciuta e marginale. Ma l'istruzione parentale è anche continuamente costruita socialmente come 'altra' sia dai discorsi legittimati dall'istituzione scuola, che dai poteri/saperi dominanti, che dai media. In secondo luogo l'antropologia ha a che fare con i confini metaforici: è un sapere che nasce dall'incontro di culture diverse, ed è il confine ultimo, la frontiera, di una tradizione di sapere che si è sempre pensata come capace di ricondurre il mondo alle proprie categorie interpretative: mette alla prova le certezze, perlopiù etnocentriche, della tradizione culturale di cui è figlia (Fabiotti, 1997; Herzfeld, 2001). Con questo stesso sguardo provocatorio, intendiamo mettere alla prova la scuola istituzionale.

### 3. Riflessioni Critiche

Seppur nella loro varietà fenomenica, le esperienze di istruzione parentale ci suggeriscono una riflessione intorno a tre aspetti principali: le relazioni, luoghi e le responsabilità che sottostanno ai processi educativi. Queste pratiche non prescrivono soluzioni definitive, ma – se interpretate attraverso la metafora dello 'spazio soglia' – sollecitano una tensione de-reificante e de-

costruttrice che fornisce stimoli di riflessione per ciò che accade quotidianamente nelle scuole, al di là delle intenzionalità pedagogiche identificate dalla normativa scolastica vigente.

In primo luogo, le esperienze di istruzione parentale mettono in discussione gli assetti 'tradizionali' delle *relazioni educative* (tra pari e tra docenti e studenti), dal momento che si impegnano esplicitamente nel dare forma a interazioni più personalizzate, più dirette e mirate a soddisfare le esigenze individuali, rispetto a quanto avviene nell'ambiente scolastico, sia pubblico che privato. Questo solleva interrogativi profondi sulla qualità delle relazioni all'interno delle istituzioni scolastiche convenzionali, evidenziando quanto siano talvolta percepite dalle famiglie come rigide e spersonalizzanti.

Dal punto di vista dei *luoghi* di apprendimento, l'istruzione parentale sfida l'ovvio concetto di apprendimento all'interno di una classe. Questo spazio soglia invita a riflettere sulle potenzialità educative di contesti di apprendimento diversi dalla classe, come ad esempio gli orti, i boschi, il cortile, il quartiere o la stessa casa. Tale approccio non solo mette in discussione l'efficacia delle tradizionali aule scolastiche nel promuovere un apprendimento significativo, ma interroga anche la pertinenza dei confini fisici dell'apprendimento nel contesto contemporaneo.

Infine, l'istruzione parentale solleva questioni cruciali riguardo alla *responsabilità educativa*. I genitori o tutori che scelgono di educare i propri figli a casa, rifiutano la delega e assumono una responsabilità diretta nella selezione dei contenuti di apprendimento e nel modo in cui questi vengono insegnati. Questo contesto offre l'opportunità di personalizzare il percorso educativo in base alle esigenze specifiche degli studenti, ma anche di incoraggiare forme di apprendimento che enfatizzano l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti nel loro percorso educativo.

Partendo dall'assunto che l'istruzione parentale non debba essere intesa né come una panacea né come una minaccia al sistema educativo tradizionale, invitiamo a considerarla come una sfera di possibilità relazionali ed esistenziali che, proprio per la sua natura privata e variegata, sfugge a categorizzazioni semplicistiche (positivo/negativo; giusto/sbagliato). Questo polimorfismo intrinseco all'istruzione parentale ci invita a un'ermeneutica critica delle

prassi educative nel loro complesso, offrendo un terreno fertile per una riflessione che potrebbe potenzialmente arricchire sia l'istruzione parentale sia quella 'istituzionale'.

In questo senso, l'istruzione parentale si erge non come una soluzione definitiva o una problematica irrisolvibile, ma come un interrogativo pedagogico che incoraggia una riflessione sui fondamenti stessi del nostro concetto di educazione, tra cui le relazioni, i luoghi e le responsabilità dell'educare.

### 3.1. Relazioni educative

L'istruzione parentale, interpretata attraverso la lente dello 'spazio soglia', offre un'opportunità per riflettere sulle dinamiche relazionali che si instaurano a scuola tra pari e tra docenti e studenti/esse. Nelle pratiche di istruzione parentale, infatti, queste esperienze possono assumere caratteristiche differenti mostrando un quadro di *affordance* di maggior flessibilità rispetto ai contesti scolastici convenzionali.

L'istruzione parentale, in questo senso, si configura come un laboratorio relazionale dove i confini tra ruoli educativi tradizionali - insegnante, genitore, studente - diventano più fluidi e negoziabili. La ricerca empirica (Chinazzi, 2020, 2024b) evidenzia che tra i genitori in istruzione parentale in Italia spesso ricorre l'ideale pedagogico di una relazione 'orizzontale' con i propri figli, nonché prospettive pedagogiche che prevedono la definizione del ruolo dell'educatore da depositario della conoscenza a facilitatore, nonché - più in generale - una ridefinizione del ruolo genitoriale verso modalità più 'orizzontali' di stampo non autoritario.

Questa ristrutturazione delle relazioni educative solleva, nella letteratura internazionale, anche importanti questioni critiche. In primo luogo, si evidenzia come essa possa portare a un sovraccarico (temporale ed emotivo) per i genitori, soprattutto per le madri, nonché a un potenziale conflitto dei ruoli di insegnante-genitore (Lois, 2017), con possibili implicazioni negative per lo sviluppo dell'autonomia dello studente. Inoltre, alcuni sottolineano come una limitata esposizione a una diversità di figure di autorità e prospettive educative potrebbe ostacolare lo sviluppo di competenze sociali e la capacità di adattamento a contesti diversi da quello familiare (Apple, 2000). Secondo alcune voci influenti nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'eccessiva

enfasi sull'apprendimento autodiretto e una marginalizzazione eccessiva del ruolo professionale docente potrebbe rischiare di trascurare il valore della trasmissione culturale e dell'incontro con l'alterità che dovrebbe caratterizzare la relazione educativa volta a educare i più giovani all'adulità, alla responsabilità verso sé stessi e gli altri (Biesta, 2017).

Anche la questione della socializzazione e dell'esposizione a una pluralità di prospettive rimane un punto critico nel dibattito sull'istruzione parentale (Kunzman & Gaither, 2020). Mentre alcuni studi suggeriscono che gli studenti in istruzione parentale possono sviluppare competenze sociali adeguate attraverso attività extracurricolari e gruppi di apprendimento cooperativo (Medlin, 2013), altri sottolineano l'importanza dell'esposizione quotidiana a una diversità di pari e adulti che caratterizzerebbe l'ambiente scolastico convenzionale (Lubienski *et al.*, 2013).

Tuttavia, al di là di queste significative considerazioni critiche, è indubbio che nel contesto dell'istruzione parentale, la flessibilità delle relazioni può consentire una modulazione del processo di insegnamento-apprendimento e delle relazioni tra pari in base alle esigenze individuali e quindi ritmi di apprendimento e vita scolastica meno standardizzati. In quanto essa non prescrive, di per sé, una specifica modalità o approccio educativo, tale scelta sta nelle mani dei genitori che strutturano il contesto di apprendimento e intrecciano il telaio delle possibilità relazionali.

Queste esperienze costringono l'istituzione scuola a interrogarsi profondamente sulla qualità della relazione educativa e delle relazioni tra pari, sul rapporto scuola-famiglia negli ultimi anni sempre più difficile, sul disagio crescente di una parte della popolazione scolastica nei confronti delle richieste di performance e di valutazione pressoché quotidiana degli apprendimenti in classe. Evidenziano una crescente richiesta di attenzione umana, cura, presa in carico delle fragilità, di una educazione più vicina alle esperienze di vita concrete, più aperta al territorio, più disponibile all'ascolto delle potenzialità individuali - richieste con cui la scuola istituzionale è chiamata oggi a mettersi in dialogo.

Possono queste richieste di ascolto e accompagnamento individuale essere accolte dalla scuola pubblica? Come? È giusto che lo siano? Sono domande che l'istruzione parentale porta sulla scena educativa.

### 3.2. Luoghi dell'educare

L'istruzione parentale, vista attraverso la lente dello spazio soglia, offre uno stimolo di riflessione anche intorno ai luoghi dell'educare, ovvero circa la varietà degli spazi che possono diventare luoghi dell'educare e in particolare ai processi di inclusione ed esclusione consentiti o proibiti da alcuni spazi.

Una distinzione rilevante per questa riflessione è quella tra 'spazio' e 'luogo' (Rioux *et al.*, 2017). Il primo si riferisce alle caratteristiche fisiche di un'area, come le dimensioni, la vegetazione, la disposizione degli arredi. Il 'luogo', invece, rappresenta sistemi di valori, credenze e progettualità che possono essere descritti solo a un livello concettuale, simbolico. Sebbene il luogo non possa prescindere dallo spazio poiché quest'ultimo lo vincola con le sue barriere empirico-fattuali, l'esperienza umana lo trasforma attraverso le pratiche che rendono uno spazio un luogo, regolamentando ad esempio l'accesso, le possibilità di interazione, l'utilità per un certo scopo.

La scuola statale regola gli spazi e il loro uso nel tentativo di garantire qualità e sicurezza. Normativa e prassi contribuiscono a generare un sistema classe-centrico in cui la progettazione educativa collassa nel luogo educativo della aula-classe, un luogo definito da confini fisici (le mura) e normativi (regolamenti). Nelle esperienze di istruzione parentale non ci sono vincoli normativi sulla scelta e sull'uso degli spazi, ogni esperienza ha la possibilità di costruire i luoghi dell'educare (Chinazzi & Fensham-Smith, 2024). Domande come 'quali sono le caratteristiche minime di uno spazio?', 'come rendere uno spazio un luogo educativo?', 'cosa rende uno spazio inclusivo?' trovano risposte concrete nella rimodulazione continua dei setting di apprendimento.

Un esempio di questa flessibilità è espresso nel progetto Strade Maestre<sup>3</sup>, un progetto scolastico che prevede che un gruppo di studenti e studentesse del triennio della scuola secondaria di secondo grado (organizzati in gruppi omogenei per iscrizione a un certo grado scolastico) trascorra un intero anno di scuola lungo un viaggio lento, in cui ci si muove prevalentemente a piedi, alternando residenzialità e cammino.

Lo spazio qui non è mai ordinario: nel corso dell'anno scolastico si attraversa una lunga sequenza di spazi a velocità variabile. Durante le residenzialità il

---

<sup>3</sup> <https://www.strademaestre.org/>

gruppo abita aule comunali, foresterie parrocchiali, centri sociali, culturali, sedi associative, spazi di attività turistiche e solo alcuni di questi sono spazi progettati per attività didattiche (tra queste scuole, università, biblioteche, spazi di organizzazioni dedicate al privato sociale); nel tempo del cammino il gruppo classe attraversa spazi antropizzati e poco antropizzati. Il gruppo è considerato come un'unità dinamica, pronto a dividersi all'occasione in gruppi di interesse e a dar spazio alla libera iniziativa del singolo.

In Strade Maestre la progettazione degli spazi coincide con la progettazione dell'itinerario: ogni luogo attraversato viene implicitamente definito come educativo e la progettazione include sempre una riflessione sugli spazi a disposizione e su come renderli utili ai fini del progetto scolastico.

Come questa esemplificazione ben descrive, tra le esperienze di istruzione parentale è possibile osservare numerosi esempi di utilizzo di spazi dinamici ed interattivi, spazi ibridi tra il pubblico e il privato, tra l'antropizzato e il non antropizzato, tra lo strutturato e il non strutturato. Si tratta di un modo di intendere gli spazi che richiama ampiamente la tradizione dell'outdoor learning (Farné *et al.*, 2018; Bortolotti, 2019) e della Scuole all'Aperto (D'Ascenzo, 2014). Lo spostamento verso l'uso di spazi pubblici, non strutturati, non antropizzati e di assetti dinamici orienta il fare scuola verso una pratica in cui la progettazione educativa, la riflessione sul modo in cui trasformare uno spazio in un luogo educativo, acquistano maggiore centralità e vigore. Questa pratica contribuisce ad alimentare un'azione riflessiva che ha la capacità di spostare l'attenzione sui processi culturali che contribuiscono alla definizione di uno spazio come luogo educante, limitando quindi i processi di reificazione che rischiano di rendere la classe-aula il luogo educante per eccellenza.

Le esperienze di istruzione parentale diventano quindi occasione per interrogare limiti e possibilità dell'edificio scuola nel promuovere un'educazione inclusiva, democratica, emancipativa (Pellegrino, 2020).

### 3.3. Responsabilità educativa

L'istruzione parentale è una pratica che ci permette di porre una serie di riflessioni importanti sul complesso tema della responsabilità educativa (Biscaldi, 2013).

I genitori che fanno una scelta di istruzione parentale scelgono con convinzione di non aderire a un modello convenzionale, scontato, di percorso

educativo e rivendicano la capacità, la volontà e il desiderio di immaginare e gestire per i figli contesti educativi 'altri' rispetto a quelli tradizionali. Fanno una scelta controcorrente, a suo modo coraggiosa, che li mette di fronte ad una serie di difficoltà organizzative e che li espone anche al giudizio, se non alla sanzione, sociale. Rivendicano quindi la loro responsabilità educativa sull'educazione dei figli.

In questo senso quindi l'istruzione parentale è uno spazio soglia perché ci costringe a interrogarci su *quanta consapevolezza ci sia nei genitori che quotidianamente affidano alla scuola l'educazione dei figli*: potrebbe sembrare infatti che perlopiù la scelta del percorso educativo istituzionale da parte della maggior parte dei genitori sia una 'non scelta', cioè un passivo affidarsi al sistema, una prassi completamente a-responsabile, cioè al di fuori del campo di esercizio della responsabilità genitoriale. Una cosa che semplicemente ad un certo punto 'si fa' perché è previsto così.

Lo spazio soglia dell'istruzione parentale ci invita a chiederci: quanti genitori sanno che esistono opzioni alternative alle scuole statali o paritarie? Quanti, pur sapendolo, si trovano nelle condizioni – economiche e socio-culturali – di autorizzarsi alla scelta dell'istruzione parentale?

Possiamo dire che il genitore che opta per la scuola parentale si pone fuori dall'ordinario, *operando uno spostamento del conflitto dal piano individuale al piano strutturale*. Se infatti nell'istituzione scuola il conflitto con il maestro/a e l'insegnante appaiono tra le modalità relazionali più diffuse nel rapporto scuola famiglia, il genitore in istruzione parentale sposta il conflitto ad un livello più alto, contro il sistema scuola, giudicato carente, inadeguato, o artefice di una violenza strutturale che vuole rifiutare oppure semplicemente inadatto al proprio figlio o non di suo gradimento (Biscaldi, 2018).

I genitori che scelgono l'istruzione parentale costruiscono quindi relazioni di alleanza educativa con gli insegnanti fuori dal sistema anziché relazioni di conflitto quotidiano con gli insegnanti dentro al sistema.

Coloro che contestano l'istruzione parentale spesso interpretano questa scelta esclusivamente come una scelta individualista, legata all'incapacità dei genitori di accettare e sottomettersi alle regole della vita di comunità, ma anche alla difficoltà di fare i conti con le imperfezioni e le carenze che appartengono all'educare quotidiano. Oppure la interpretano come una ingerenza genitoriale, cioè come una scelta che deriva da una attenzione eccessiva per il

benessere del proprio figlio/a o da un eccesso di controllo sulle sue relazioni e sui suoi apprendimenti. Insomma, un genitore troppo ingombrante.

È la scelta di istruzione parentale una scelta protettiva, con la quale i genitori proiettano il figlio in una realtà utopica, costruita su misura per lui? O è il comprensibile desiderio di assicurare ai figli uno spazio di crescita avvertito come meno omologante e richiedente in termini di performance e più coente con i valori della famiglia?

Sostando nella soglia dell'istruzione parentale, possiamo quindi interrogarci sulle antinomie *individualismo-comunità* e *responsabilità-controllo* e porci una serie di domande. Dai docenti che criticano fortemente l'homeschooling come scelta educativa raccogliamo la riflessione che l'istituzione scuola è uno spazio positivo proprio in quanto spazio altro di crescita (altro rispetto alla famiglia), uno spazio che ha l'importante prerogativa di sottrarsi al controllo genitoriale e che, proprio per questo, permette ai bambini e bambine, ragazzi e ragazze di fare esperienze di crescita in autonomia (anche contrarie al volere della famiglia). In un certo senso la scuola proprio perché diversa dal volere della famiglia permette all'infanzia e all'adolescenza di essere altro rispetto al volere dei genitori (Biscaldi, 2021a).

A questa visione di una scuola che libera (anche dalle ideologie, dai pregiudizi, dalle povertà educative delle famiglie) i genitori che optano per l'istruzione parentale contrappongono l'idea che l'istruzione scuola sia piuttosto il luogo in cui i figli subiscono, senza protezione, l'imposizione di una violenza strutturale che decide in modo autoritario gli apprendimenti e la gestione delle relazioni.

La scuola cosiddetta tradizionale è quindi una scuola del controllo dei corpi o una scuola che promuove autonomie, responsabilizza sugli apprendimenti, apre a nuove visioni del futuro? (Biscaldi, 2020a, 2021b). È una scuola che garantisce una varietà di relazioni o è una scuola castrante, che uniforma tutti gli studenti ad un medesimo modello, il bravo studente? (Biscaldi & Zunino, 2024).



#### 4. Conclusioni

Adottare la lente dello ‘spazio soglia’ per l’istruzione parentale permette di coglierne la complessità e al contempo di promuovere la riflessione critica sulle pratiche educative scolastiche e le modalità di essere genitori nell’Italia contemporanea.

In primo luogo, abbiamo esplorato come l’istruzione parentale trascenda il binarismo legale-illegale, occupando una posizione complessa e dinamica, continuamente ri-significata da pratiche e discorsi sociali. La variabilità interna al ‘mondo’ dell’istruzione parentale evidenzia la necessità di respingere ideologismi aprioristici che o la idealizzano o la stigmatizzano.

In secondo luogo, abbiamo esemplificato la valenza euristica del ‘spazio soglia’ applicato all’istruzione parentale. Sostare nello spazio soglia significa stare in uno spazio di riflessione in cui è possibile porsi queste domande senza prendere una posizione, senza ‘entrare’ nella scuola tradizionale o ‘uscire’ negli spazi alternativi di istruzione parentale.

Stare sulla soglia significa far emergere la complessità dell’essere genitori e la difficoltà della genitorialità e dell’atto educativo nella contemporaneità, sottraendo così il tema dell’homeschooling alle polarizzazioni, alle letture ideologiche, per renderlo una interessante voce di problematizzazione sul fare scuola.

Infine, riteniamo significativo sottolineare che le narrazioni dei genitori coinvolti nell’istruzione parentale talvolta fanno riferimento, esplicito o implicito, a priorità educative che non sono straordinarie, ma sono già presenti nelle *policy* educative (come le Indicazioni nazionali del 2012). Questo ci permette di osservare come l’istruzione parentale, pur percepita come ‘alternativa’, non si discosti così radicalmente dalle pratiche didattiche auspicate dallo stesso legislatore. In alcuni casi, infatti, snodi ambiziosi del discorso pedagogico istituzionale come la centralità della persona, la personalizzazione degli apprendimenti, l’importanza dello sviluppo di competenze e l’approccio integrato alle discipline, trovano maggior possibilità di realizzazione nell’istruzione parentale. Questi aspetti, spesso indicati come carenti nella scuola tradizionale, rappresentano infatti alcune delle motivazioni principali che spingono le famiglie a optare per questa scelta educativa.

Per via della minore pressione burocratica e il numero di studenti più ridotto rispetto alle classi tradizionali, l'istruzione parentale può rappresentare – in certi casi – un contesto fertile per l'innovazione pedagogica. La ricerca sembra evidenziare come le policy educative, come le Indicazioni Nazionali, spesso orientino l'agire didattico-educativo nei contesti di istruzione parentale (Chinazzi, 2024b; Restiglian & Busato, 2024). Non emerge quindi una forte discontinuità rispetto ai principi pedagogici sanciti dalle *policy* nazionali (*de iure*); piuttosto vi è la percezione sul piano *de facto* di un'incapacità delle scuole di tradurli in modo coerente ed efficace nella pratica quotidiana.

Questo ci invita a riflettere non solo sull'attuale implementazione delle pratiche scolastiche, ma anche su una potenziale disconnessione tra l'idealità della normativa scolastica e le pratiche quotidiane degli insegnanti, sollevando interrogativi sullo stato di salute del sistema educativo e sulla complessità nella gestione delle antinomie educative all'interno della scuola.

La metafora dello 'spazio soglia' ci aiuta quindi a adottare una lettura che da un lato abbraccia la complessità e il potenziale innovativo dell'istruzione parentale, dall'altro mostra le continuità e la permeabilità reciproca tra scuola e istruzione parentale. Questo approccio non solo consente di comprendere i legami tra questi due mondi, ma stimola una costante riflessione critica sull'educazione nel suo complesso.

### Bibliografia

- Apple, M. (2000). Away with all teachers: The cultural politics of home schooling. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 61–80.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press, Stanford.
- Barth, F. (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Biesta, G. J. J., (2017). *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York - London.
- Biscaldi, A (2021a), La didattica 'a distanza': nuove rappresentazioni dell'insegnare e dell'apprendere in *Acrobati del presente. La vita quotidiana alla prova del lockdown*, (a cura di), Colombo E., Rebughini, O., (pp. 73-91), Carocci, Roma.
- Biscaldi, A. & Zunino, E., (2024), Come nel gioco della palla che scotta. Riflessioni a margine di un progetto di ricerca sulla responsabilità educativa, *Narrare i Gruppi*, 1-30.
- Biscaldi, A., (2013), *Etnografia della responsabilità educativa*, Archetipo libri, Bologna

- Biscaldi, A., (2017a), Growing up in the age of uncertainty. Some anthropological comments on the case of Lombardy, *EtnoAntropologia*, 5(1), 63-77. <https://rivisteclub.it/index.php/etnoantropologia/article/view/236>
- Biscaldi, A., (2017b) Viva Viva il Tricolore! Which citizenship education in the Italian school?, *Antropologia*, 4 (2,), 187-208. <https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/antropologia/article/view/1294>
- Biscaldi, A., (2018), Chi ha il coraggio della critica culturale? Brevi noti sull'agire responsabile, *Pedagogika XXI*, 4, 9-13
- Biscaldi, A., (2020a), Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, *Educazione Interculturale- Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 59-73. <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/10984>.
- Biscaldi, A., (2020b), *Una settimana senza social. Per un'educazione digitale*, San Paolo, Milano.
- Biscaldi, A., (2021b), Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia, *Narrare i gruppi*, 16 (2), 129-145. <https://www.narrareigruppi.it/index.php?journal=narrareigruppi&page=article&op=view&path%5B%5D=2.28.12.21>.
- Block, H., Merry, M. S., & Karsten, S. (2018). The legal situation of home education in Europe. In M. Gaither (Ed.), *The Wiley handbook of home education* (pp. 395-421). Wiley Blackwell.
- Bongrand, P. (2016). 'Compulsory Schooling' Despite the Law: How Education Policy Underpins the Widespread Ignorance of the Right to Home Educate in France, *Journal of School Choice*, 10(3), 320-329.
- Bortolotti, A. (2019), *Outdoor education, Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini Scientifica.
- Cheng, A., & Hamlin, D. (2023). Contemporary homeschooling arrangements: An analysis of three waves of nationally representative data, *Educational Policy*, 37(5), 1444-1466.
- Chinazzi, A. (2020). Homeschooling e cultura prefigurativa in Italia, *Education Sciences & Society*, 2, 367-382.
- Chinazzi, A. (2021). Home education: Reshaping teachers and parents' responsibilities in the era of intensive parenting. In *The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceeding*.
- Chinazzi, A. (2023). A Social Contract for Home Education: A Framework for the Homeschooling Debate, *Encyclopaideia*, 27(65), 35-48.
- Chinazzi, A. (2024a). Home education as a provocation for the future of education. *OpenLearn*. <https://www.open.edu/openlearn/education-development/home-education-provocation-the-future-education>
- Chinazzi, A. (2024b). *Istruzione Parentale: A Culturally Situated Study of Home Education in Italy*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Chinazzi, A., & Fensham-Smith, A. (2024). Uncovering home education in Italy: characteristics, motives, and pedagogic practices, *Educational Review*, 76, 1-23.

- Coleman, R., & McCracken, C. (2020). Who 'counts' as homeschooled? The case of Alaska's correspondence schools. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 9(1), 177–206.
- Dal Lago, M., & Pavesi, A. (2021). Il Libro nella Giungla. Neoliberismo, comunitarismo e pedagogia reazionaria nell'educazione parentale e libertaria. *Materialismo Storico. Rivista di filosofia, storia e scienze umane*, 11(2), 342-357.
- D'Ascenzo, M. (2014). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa.
- Dewey, J. (2014). *Experience and education*. Simon and Schuster. (Ed. or: 1938)
- Dwyer, J. G. (2022). Homeschooling reconsidered. *Philosophical Inquiry in Education*, 29(1), 36-41.
- Dwyer, J. G., & Peters, S. F. (2019). *Homeschooling: The history and philosophy of a controversial practice*. University of Chicago Press.
- Fabietti, U., (1997), *Antropologia della frontiera*, Mimesis, Roma.
- Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American history*. Palgrave Macmillan.
- Herzfeld, M., (2001). *Anthropology: Theoretical Practice in Culture and Society*, Wiley-Blackwell.
- Heuer, W. B., & Donovan, W. (2017). *Homeschooling: The ultimate school choice*. Pioneer Institute for Public Policy Research.
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2020). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*, 72(3), 269-280.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2020). Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 9(1), 253–336.
- Leonora, A. M. (2019). *Homeschooling: Libertà di educazione e responsabilità sociale*. Aracne.
- Lois, J. (2017). Homeschooling motherhood, in Gaither, M. (Ed.), *The Wiley handbook of home education*, (pp. 186-206), John Wiley & Sons.
- Lubienski, C., Puckett, T., & Brewer, T. J. (2013). Does homeschooling 'work'? A critique of the empirical claims and agenda of advocacy organizations. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 378-392.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza, Roma
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited, *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284–297.
- Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Corwin Press.
- Pattison, H. (2015). How to desire differently: Home education as a heterotopia, *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), 619-637.
- Pattison, H. (2018). Discourses of home education and the construction of the educational 'other'. *Educational Futures*, 9(1), 38-63.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Ombre corte, Roma.

- Pellegrino, V. (2020). Le scienze sociali emancipatorie: reciprocità e demonumentalizzazione della ricerca, in *Emancipatory Social Science, Le questioni, il dibattito, le pratiche* (a cura di) Massari M, Pellegrino V, Orthes, (pp. 29-40), Napoli-Salerno.
- Restiglian, E., & Busato, S. (2024). Istruzione Parentale: un'Analisi di Caso Multiplo. *Formazione & insegnamento*, 22(2), 167-174.
- Rioux, L., Scrima, F., & Werner, C. M. (2017). Space appropriation and place attachment: University students create places, *Journal of Environmental Psychology*, 50, 60-68.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge University Press, Cambridge
- Rothermel, P. (2003). Can we classify motives for home education? *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 74-89.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Cornell Paperback, Cornell University Press, Ithaca, New York
- Valiente, C. (2022). Homeschooling in Europe: Diverse but convergent practices. In R. A. Fox & N. K. Buchanan (Eds.), *The Wiley handbook of alternative education* (pp. 169-184). John Wiley & Sons.