

Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia

*Pascal Perillo*¹

Abstract

Il contributo affronta il tema delle memorie familiari dal punto di vista della pedagogia delle famiglie, focalizzando l'attenzione sulla genitorialità come processo di apprendimento continuo. Le memorie familiari sono il frutto dei processi di trasformazione che investono la famiglia non solo come istituzione ma soprattutto come comunità educativa. Si delinea, così, la necessità di comprendere queste trasformazioni mediante la riflessione sulle dinamiche che le determinano e si propone la pratica della consulenza pedagogica come supporto ai processi di trasformazione che i genitori-educatori si trovano a dover vivere in quanto adulti in apprendimento.

Parole chiave: educazione, genitorialità, pedagogie della famiglia, consulenza pedagogica.

Abstract

The contribution concerns the theme of family memories from the perspective of family “pedagogies”, focusing on parenting as a continuous learning process. Family memories are the result of the transformation processes that characterize the family not only as an institution but also as educational community. The need to understand these transformations through reflection on the dynamics that determine them requires the practice of pedagogical counselling as a support to the processes of transformation of parents as educators and adults in learning.

Keywords: education, parenthood, family “pedagogies”, pedagogical counseling.

1. Raccontare le famiglie in trasformazione

I cambiamenti che, soprattutto a partire dal “secolo breve” (Hobsbawm, 1994, trad. it. 1995), hanno investito i processi culturali,

¹ Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

sociali e politici dei Paesi occidentali, sono di natura sistemica e multidimensionale, poiché incrociano diverse variabili dell'agire sociale, attivando sistemi di *feedback* complessi che hanno riguardato anche il configurarsi delle relazioni familiari (Cavallera, 2003, 2006).

In particolare, la globalizzazione, le crisi economiche, valoriali e politiche hanno destrutturato il modello familiare tradizionale, rinsaldando il bisogno di recuperare un'etica della famiglia. Sempre più, infatti, i genitori si trovano a dover fare i conti con l'incertezza e il disorientamento tipici della nostra epoca.

In questo senso, una delle sfide più urgenti con le quali la pedagogia è chiamata a confrontarsi riguarda il ripensamento dell'assetto familiare, nel segno di una formazione alla genitorialità responsabile che sappia fare i conti con la problematicità che sempre si accompagna alle dinamiche evolutive della società: in questo senso, la famiglia diventa "soggetto di ricerca educativa" (Viganò, 1997).

È soprattutto grazie agli studi etnologici, che hanno contribuito a far luce *sulle* famiglie e a superare la monolettura *sulla* famiglia, che dal XX secolo in poi, il sistema familiare inizia finalmente a essere indagato in tutta la sua complessità, superando le generalizzazioni derivanti dell'approccio evoluzionista di marca tipicamente antropologica: la storia, infatti, ci consegna diverse configurazioni dell'istituzione familiare e la 'geografia' socio-culturale che questa assume, anche nei contesti non occidentali, è molto articolata; tuttavia, almeno negli assetti liberali, possiamo ormai considerare superata l'idea di famiglia come gruppo sociale caratterizzato dalla residenza comune, dalla cooperazione e dalla riproduzione, con adulti di entrambi i generi, almeno due dei quali abbiano una relazione sessuale socialmente approvata e uno o più figli propri o adottati (Murdock, 1949, trad. it. 1971).

In particolare, volgendo lo sguardo entro i confini nazionali, dobbiamo rilevare che sono molteplici le ragioni storiche e culturali che hanno determinato, nel tempo, il diverso configurarsi dell'organizzazione familiare.

Nei primi anni del Novecento si è imposto il modello fascista che, evidentemente, ha veicolato una cultura familiare articolata sulla rigida divisione dei ruoli su base sessuale. Nella seconda metà del secolo, invece, la famiglia italiana inizia a fare i conti con l'eredità del rapporto patriarcale, mentre già la nuova società borghese emergeva prepotentemente: la famiglia del dopoguerra si riconosce nell'intimità del nucleo, ma comincia a sperimentare il distacco, fisico e spaziale, rivendicato anche dall'"angelo del focolare".

L'assetto familiare, poi, subisce ulteriori cambiamenti soprattutto nel segno del meticciamento legato ai fenomeni migratori (Ginsborg, 2006) e della crisi dei costumi sessuali, dei movimenti collettivi e del femminismo degli anni Settanta: in questo scenario, il cambiamento della concezione di famiglia viene legittimato giuridicamente, in favore di una dissolubilità che mette fortemente in crisi la stabilità familiare quale principio speculare della logica patriarcale; a questo proposito basti pensare alla riforma del diritto di famiglia, al riconoscimento dei figli nati fuori dal matrimonio e all'introduzione del dovere genitoriale a educare e sostenere i figli tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle ispirazioni degli stessi (Ginsborg, 2006). Durante gli anni Settanta, poi, la famiglia si diluisce nella società (Donati, 2011), nel senso che, proiettandosi in una dimensione globale, anche se ancora fortemente radicata nel localismo della propria tradizione storico-politica, inizia a confrontarsi con modelli alternativi, talvolta in stridente contraddizione con quelli precedenti.

Dalla "liquidità" (Bauman, 2000, tr. it. 2002) e dall'evanescenza delle relazioni tipiche della contemporaneità, emerge con forza il bisogno di riconoscere la famiglia come soggetto educativo, come campo "transazionale" (Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974) che, nel medio della costruzione del sistema dei saperi, contribuisce allo sviluppo globale e organico dell'uomo, che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale (Cambi, Frauenfelder, 1994).

Ogni famiglia, in tal senso, si può considerare come una "microcultura" (Formenti, 2001) capace di gestire il cambiamento grazie ad una "stanzialità" (Corsi, Stramaglia, 2009) che connota il nucleo familiare come comunità pedagogica, che abita il mutamento in quanto ne è parte. A questo proposito, la stabilità, intesa come condizione di un sistema deputata al mantenimento di un equilibrio immutabile, rischia di restituire un significato distorto della stanzialità familiare, da intendersi, invece, non tanto nei termini della capacità di un sistema di resistere a forze e sollecitazioni esterne, quanto piuttosto nell'attitudine alla gestione del cambiamento.

La cultura della stanzialità, dunque, si legittima nel quadro di una epistemologia che, situandosi nell'"incertezza" (Bauman, 1998, tr. it. 1999), prende atto della necessità pedagogica di favorire la destrutturazione dell'essere e, assieme, la ristrutturazione identitaria fondata sulla dimensione del con-esistere, dello "stare assieme".

La famiglia, quale "*nucleo stanziale e relazionale* da promuovere" (Corsi, Stramaglia, 2009, p. 10), si declina come una nuova sfida forma-

tiva: la certezza dell'incertezza non può e non deve indurre ad abdicare alla stabilità familiare come valore e progetto educativo. Anzi, le trasformazioni sociali da cui derivano le diverse articolazioni della famiglia, possono fungere da motore propulsivo per il configurarsi di una rinnovata identità pedagogica delle comunità familiari.

2. *La genitorialità fra vecchi e nuovi apprendimenti*

Da un punto di vista pedagogico, la responsabilità genitoriale del *parenting* (Becchi, 2003, p. 7) si esprime attraverso la dimensione pedagogica dell'“etica dell'aver cura” (Mortari, 2004, p. 5) fondata sulla condivisione educativa fra i due genitori, che «implica un 'pensare insieme', un 'aver cura' insieme, partecipandosi reciprocamente speranze, timori e attese tipici della preoccupazione educativa» (Iori, 2005, p. 138).

La costruzione di una comune intenzionalità inizia con il concepimento, o comunque quando la coppia decide che il proprio progetto di vita familiare contempla la possibilità di mettere al mondo o di adottare un figlio. Anche quando la genitorialità viene vissuta come sorpresa o imprevisto, la necessità di costruire la comune intenzionalità pedagogica richiede la ricerca di un equilibrio del sistema famiglia, mediante un processo educativo e auto-educativo che consenta al genitore di riflettere sull'“immagine” di genitorialità elaborata nel corso della propria vita e sulle “conseguenze che ne derivano” (Dewey, 1916, trad. it. 1992) sul piano delle pratiche educative familiari.

La genitorialità si apprende, quindi (Pati, 2014). La competenza genitoriale si costruisce, si sviluppa e si trasforma attraverso l'esperienza, dalla quale emerge una forma 'primaria' di 'sapere genitoriale' acquisita dalle proprie madri e dai propri padri.

Con l'emergere di diversi modelli di maternità (Covato, Ulivieri, 2001), nel corso della storia emergono anche nuove paternità (Zoja, 2000): i padri, che vivono la “doppia presenza” (Balbo, 1976) della donna come opportunità per assumere con piena consapevolezza ed impegno la responsabilità educativa connaturata al ruolo genitoriale, devono «acquisire strumenti di lettura della realtà, di gestione della crisi, di consapevolezza [...], di trasformazione flessibile delle strategie educative, di rielaborazione delle proprie rappresentazioni [...]» (Formenti, 2001, p. 103).

In questo senso, «dentro ogni genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, le pratiche cui gli è stato concesso di partecipare, e tutto ciò che

ha osservato» (Fabbri, 2008, p. 47). Uno dei problemi che emerge con maggiore frequenza nel processo di 'apprendistato genitoriale' riguarda proprio il conflitto tra l'idea di maternità e/o paternità a cui si è stati socializzati e quella quotidianamente esperita.

Una delle possibili declinazioni pedagogiche del *parenting* paterno, per esempio, si intreccia strettamente con la questione dell'autorità; per lungo tempo, infatti, ha prevalso l'idea che la paternità dovesse coincidere con l'esercizio di una pratica educativa tipicamente autoritaria.

La contraddizione tra i modelli tradizionali di paternità appresi e il desiderio di vivere il ruolo in maniera più 'calda', empatica, rispetto al passato pone i padri in una posizione di disorientamento tale per cui essi debbono allontanarsi dall'identità storica introiettata e cercare un 'nuovo' modello, in cui, insieme alla razionalità trovi spazio anche l'attenzione per il 'privato', ovvero per la dimensione affettiva, sentimentale ed emotiva dei rapporti umani. In particolare, il postmodernismo ha disatteso, se non addirittura rimosso (Pati, Prenna, 2008), la domanda di autorità, con la conseguente perdita di credibilità delle (e nelle) categorie tipiche della paternità e, dunque, della legittimità del padre postmoderno, che ha sempre più difficoltà a ridefinire in termini relazionali la propria autorità, e quindi a incardinare il proprio ruolo sull'autorevolezza,

Si tratta, insomma, di scardinare l'idea dell'*auctoritas* assoluta che legittima forme rappresentazionali del padre come «signore nella casa perché guadagna il denaro o comunque lo possiede» (Horkheimer, 1968, trad. it. 1974, p. 53), per favorire la disposizione a vivere il proprio ruolo genitoriale nei termini di quello che Bettelheim, riprendendo Winnicott, definisce "a good enough parent" (Bettelheim, 1987, tr. it. 1987).

L'*auctoritas* paterna è uno degli elementi costruttivi del movimento trasformativo che anima la transazione io-tu-mondo, che si realizza in uno spazio ampio di relazioni *intra-extra*-familiari, in cui il padre riconosce la libertà del figlio come "assoluto pedagogico" (Laporta, 1996). Rispettare la libertà dell'educando-figlio come libertà di scelta significa valorizzarla attraverso una pratica educativa atta a rendere quella libertà una capacità consapevole che, attraverso l'incontro transattivo padre-figlio-famiglia-società, si sostanzia nell'autodisciplina.

Dobbiamo, quindi, necessariamente riconoscere il potere di suggestione che l'assetto concreto della famiglia di appartenenza esercita sui bambini attraverso le pratiche educative e, di conseguenza, ammettere che la famiglia si configura come una comunità che educa e che si educa. Il sistema familiare, in questo senso, si configura come un sistema di *memorie* (Smorti, 2008), non solo perché le storie familiari rappresenta-

no una trasposizione dei ricordi, ma perché costituiscono una trama di significazione della realtà esperita (Formenti, 2012, 2014).

È necessario, allora, che un genitore maturi una chiara consapevolezza pedagogica del proprio ruolo ed è fondamentale che tale processo venga costruito attraverso una costante riflessione sulle pratiche parentali quotidianamente poste in essere.

3. Raccontare le memorie familiari per abitare la genitorialità

L'educazione familiare presuppone il riconoscimento di una prospettiva progettuale e, per questa via, intenzionale, dalla quale l'intervento pedagogico non può prescindere. In particolare, considerando la pratica genitoriale come «fare situato in contesti storici e sociali» (Wenger, 1998, trad. it. 2007, p. 47), un intervento di formazione alla genitorialità dovrebbe innanzitutto stimolare la riflessione sul processo di “apprendistato” attraverso il quale un genitore si rappresenta tale e sulla qualità del sapere genitoriale acquisito dalle pratiche familiari cui egli ha avuto accesso nel corso della vita.

In questo senso, il contributo della consulenza pedagogica è fondamentale.

Quello del consulente pedagogico, infatti, è un lavoro educativo teso a supportare i processi di “coscientizzazione” (Freire, 1970, trad. it. 1971) delle rappresentazioni (Mezirow, 1991, trad. it. 2003), delle “immagini” della genitorialità, la cui struttura e il cui significato sono determinati dalla pratica educativa agita.

La consulenza pedagogica, infatti, tende a stimolare l'emergere di quelle teorie in uso (Argyris, Schön, 1974) che orientano e dirigono l'azione parentale, al fine di renderle consapevoli e attivare su di esse un lavoro di indagine (Dewey, 1938, trad. it. 1973) finalizzato a individuare e a modificare eventuali automatismi educativi adottati senza una chiara intenzionalità pedagogica.

Si accoglie, in questo senso, una prospettiva di formazione integrale che richiede un bilanciamento consapevole tra i saperi genitoriali espliciti e i saperi genitoriali impliciti (Polanyi, 1967, trad. it. 1979).

Evidentemente, si tratta di gestire e progettare gli interventi di educazione alla genitorialità secondo una prospettiva riflessiva e trasformativa dell'apprendimento adulto (Mezirow, 1983; Schön, 1983, trad. it. 1993), pensando ad esperienze di formazione che agiscano sulle diverse dimensioni della personalità dei genitori, coinvolgendoli sul piano cognitivo ed

emotivo, al fine di sviluppare «uno stile genitoriale denso di “razionalità riflessiva” (Catarsi, 2006, p. 17). In particolare,

per esercitare il ruolo riflessivo di genitore esistono principi da seguire come consigli e da realizzare come atteggiamento ragionato da parte dei padri e delle madri [...]: 1. Analizzare se stessi per pensare l'idea che si ha di genitore. 2. Riconoscere che il figlio è un “altro da sé”, con diritti e differente. 3. Realizzare una costante (e problematica, e riflessiva quindi) prossemica. 4. Disporsi tra ascolto e dialogo. 5. Sviluppare rapporti empatici. 6. Sfruttare, per questo, il gioco, la narrazione, la festa, in modo da rendere la comunicazione più “piena”. 7. Gestire l'autorità senza durezza e co-gestendola. 8. Progettare e sperimentare insieme: viaggi, impegni, corsi di azione, giochi. 9. Gestire i conflitti. 10. Portare verso lo “spirito”: la parola, l'arte, la storia (Cambi, 2010, p. 8).

È in questo senso che si delinea il *proprium* della pedagogia della genitorialità, un ambito della riflessione pedagogica che nasce e si sviluppa nel solco di una precisa tradizione di pensiero².

La presa di coscienza delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle pratiche parentali è quanto mai necessaria per decostruirle e ricostruirle mediante percorsi di riflessione che richiedono un costante lavoro di autoeducazione. Come sottolinea Fabbri,

l'uso di un approccio riflessivo consente di rendere i genitori attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze dando modo di rendere espliciti e trasparenti – all'interno dei contesti familiari – le implicazioni ed i presupposti ideologici e culturali sottesi ad azioni, rapporti, eventi e ne consente continue analisi, rivisitazioni, negoziazioni (2008, p. 50).

Il dispositivo del pensiero riflessivo (Dewey, 1933, trad. it. 1961) rappresenta un congegno di formazione e autoformazione che consente al genitore di pensarsi tale nel mentre è attore e agente della propria pratica parentale. Infatti, l'incontro riflessivo con la maternità e la paternità permette di situare e interpretare il proprio spazio autobiografico, abitato da *routine* e automatismi.

La maternità e la paternità si configurano, così, come dimensioni genitoriali aperte alla pratica di ricerca: si tratta soprattutto di ridefinire il

² Nell'impossibilità di ricostruire la complessità del dibattito in uno spazio limitato offerto da un contributo in rivista, si rimanda il lettore ai riferimenti bibliografici.

proprio ruolo assolvendo alle funzioni educative che ad esso sono proprie non perché stabilite dalla natura³, né dalla società, o da una legge, ma perché riconosciute come tali nell'ambito della propria comunità familiare.

Paticolarmente emblematico il caso della paternità.

Gli studi sul *paternage* rilevano l'affermarsi di un vero e proprio bisogno formativo (Zanfroni, 2005) che Fabbri definisce come bisogno di "auto spoliazione" (Fabbri, 2012, p. 145): sempre più padri ritengono necessario fermarsi a riflettere sulla propria cultura genitoriale per liberarsi da "armature" indossate in quanto padri «socialmente e professionalmente impegnati» (ivi, p. 144), poiché queste rischiano di fungere da filtro/barriera nelle relazioni familiari, cristallizzando i modelli tradizionali di paternità appresi e inibendo il desiderio di vivere il ruolo in maniera nuova.

Molte delle azioni educative parentali paterne sono frutto della convinzione, diffusa anche fra i giovani, secondo la quale la presenza in casa e l'accudimento dei figli da parte del padre siano meno necessari di quelli della madre. Anche se le politiche che favoriscono la conciliazione tra vita familiare e lavorativa⁴ e che sostengono il *paternage* sono molteplici, il livello di condivisione dei padri nella cura familiare sembra essere ancora fortemente influenzato da modelli femminili stereotipati e dal tessuto socio-culturale del territorio di residenza (Cadel, 2012): la selettività della partecipazione dei padri alla comunità familiare sembra privilegiare ancora l'ambito delle attività ludiche e di socializzazione rispetto a quelle di cura fisica, assistenza e sorveglianza nei compiti scolastici.

Vi sono due elementi che, dal punto di vista formativo, fanno da presupposto alla responsabilità pedagogica del padre: la "capacità" e la "disponibilità" ad amare e ad aver cura della famiglia; tali elementi, per dispiegarsi in una pratica educativa responsabile, richiedono l'adozione di uno stile educativo autorevole.

³ Su questo punto è particolarmente acceso il dibattito sull'art. 29 della Costituzione italiana, che al primo comma recita: «La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio».

⁴ Si pensi al congedo post-parto di paternità, obbligatorio e retribuito al 100%, variabile, in termini di giorni, da un paese all'altro. Per l'Italia si consideri la legge n. 53/2000: *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*. Per una analisi delle implicazioni pedagogiche legate alla realizzazione di percorsi di conciliazione famiglia-lavoro che prevedono l'utilizzazione di dispositivi riflessivi cfr. Marone F., Striano M. (2014): *Dispositivi riflessivi per il work-family balance. Una prospettiva pedagogica. La Famiglia*.

In questo senso, aver cura della propria famiglia potrebbe significare, per un padre, attivare pratiche riflessive e trasformative di *cura sui* (Foucault, 1984, trad. it. 2001) dedicando del tempo alla propria formazione e ponendo la pratica genitoriale quotidianamente agita a oggetto di riflessione, che non si realizza nel solipsismo riflessivo ma si incardina *nella* pratica dell'aver cura, che è pratica sociale costitutiva dell'educare e dell'educarsi. E questo principio pedagogico vale sia per il padre che per la madre.

4. *Genitori in dialogo*

La consulenza pedagogica alla genitorialità si inserisce nel panorama delle attività educative realizzate dal pedagogista nell'ambito dei servizi dell'educazione formale e non formale per gli adulti, in particolare in tutto il sistema di servizi formativi per la genitorialità e la famiglia; inoltre, essendo il focus dell'azione pedagogica centrato sull'intenzionalità educativa del genitore, l'intervento dell'esperto si colloca anche nell'area del potenziamento individuale e, quindi, nel campo della prevenzione⁵.

Il pedagogista – attualmente formato nelle Classi di laurea magistrale LM50 (ex 56/S) Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM 57 (ex 65/S) Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua e LM 85 (ex 87/S) Scienze pedagogiche – è un professionista di livello apicale che svolge funzioni intellettuali con una propria autonomia scientifica e una propria responsabilità deontologica.

In assenza di una normazione nazionale specifica (rispetto alla quale si segnala la Proposta di legge sulla *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista* presentata il 7 ottobre 2014), attualmente il pedagogista esercita la sua professione ai sensi della Legge 14 gennaio 2013, n. 4, recante *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*, in cui rientrano tutte le attività professionali volte alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitate abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale, o comunque con il concorso di questo, in maniera libera e autonoma, in forma individuale, associata, societaria, cooperativa o nella forma del lavoro dipendente, con possibilità di auto-regolamentazione volontaria.

⁵ In questo senso, vi è una linea di continuità con l'approccio micropedagogico. Cfr. Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Il pedagogista specializzato nella consulenza alla genitorialità supporta i processi di ricerca e di ridefinizione continua della identità genitoriale attraverso un intervento di formazione degli adulti che, nell'ottica dell'educazione permanente (Alberici, 2008; Demetrio, 1997; Loiodice, 2004), è volto a offrire ai genitori l'opportunità di esplorare i propri schemi di pensiero e di azione educativa, cercando di aumentare il proprio livello di consapevolezza e "competenza" pedagogica (Rossi, 2015). In questo senso, tale pratica può rappresentare un valido strumento di supporto ai processi riflessivi del pensarsi madre e padre in quanto educatrice e educatore.

Il lavoro educativo con l'adulto, in questo caso specifico, avviene attraverso la progettazione e la gestione di percorsi di comprensione della *Bildung* genitoriale: il consulente supporta l'utente nel suo percorso di accesso alla conoscenza del proprio Sé genitoriale, aiutandolo ad imparare a confrontarsi con la fallibilità delle proprie interpretazioni, a partire dall'analisi critica delle ermeneutiche personali adottate per decidere, di volta in volta, in che modo fare la madre e il padre.

In un percorso di consulenza pedagogica alla genitorialità, ogni esperienza di riflessione sulla maternità o sulla paternità si configura come «momento [...] di ricerca e di interrogazione per comprendere l'educazione familiare "dall'interno", a partire dai processi e dai fenomeni che la caratterizzano, evitando il ricorso a una visione astratta della famiglia "sana e ben funzionante"» (Formenti, 2001, p. 100), e ogni situazione problematica diventa paradigmatica perché a partire da essa il genitore può riscrivere la propria storia personale, sviluppando forme di "apprendimento significativo" (Ausubel, 1968, trad. it. 1995) mediante processi di "conversazione riflessiva" (Schön, 1983, trad. it. 1993) con la famiglia, intesa come «comunità di apprendimento permanente e come contesto generatore di saperi situati» (Fabbri, 2009, p. 7).

Uno dei principali strumenti adottati nei percorsi di consulenza alla genitorialità è il dialogo, sia in quanto dispositivo in grado di far sperimentare il congegno della riflessività – che avviene nel, attraverso e per mezzo del pensiero – sia come strumento attraverso il quale gestire le pratiche educative nel quotidiano.

Il dialogo è riconosciuto come genere letterario della filosofia e come particolare metodo filosofico e, da questo punto di vista, è possibile parlare di una vera e propria «filosofia del dialogo» (Claris, 2013, p. 59), filone di pensiero che ha come nucleo comune l'ebraismo e si sviluppa dopo la fine della prima guerra mondiale. All'interno di questo filone di pensiero si afferma, per esempio, il "principio dialogico" di Buber

(1993). Ma sono vari i pensatori che hanno sviluppato riflessioni sul dialogo, da Benjamin a Fromm, da Adorno a Horkheimer e Lévinas, tra i principali.

In quanto dispositivo educativo, del dialogo bisogna allora cogliere il carattere narrativo-cognitivo (Bruner, 1997), la portata emancipativa (Freire, 1970), la declinazione sul piano comunicativo-relazionale (Boal, 2005) e creativo-narrativa (Dolci, 2014).

Fra i tanti modelli di educazione dialogica si consenta di segnalare l'approccio *dialogue education* (Goetzman, 2012; Vella, 2002, 2004), sviluppatosi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso e fortemente orientato e influenzato da diverse teorie dell'apprendimento in età adulta (Freire, Lewin, Knowles, Bloom)⁶. In questo approccio si sposta il *focus* "da ciò che dice il formatore a ciò che fa il formando", come dimostrano le 24 storie utilizzate in situazioni molto diverse e in differenti contesti internazionali nella ricerca-azione documentata nel volume di Vella del 2004. Si tratta, evidentemente, di un approccio costruttivista che certamente intercetta diversi principi e pratiche derivanti anche dalla teoria trasformativa (Mezirow, 1983) adottata in questa sede, come già rilevato, secondo una lettura di tipo transazionale.

Secondo il "realismo transazionale" la conoscenza è ad un tempo costruita e reale (cfr. Sleeper, 1986). Biesta (2006a; cfr. anche Biesta, Burbules, 2003), infatti, individua nella transazione un dispositivo atto a esprimere una visione dell'educazione centrata sulla comunicazione (cfr. Biesta, 2006b; 2013). Tale concezione "comunicazio-centrica dell'educazione" sottolinea il ruolo della connessione tra le parti in gioco nella transazione uomo-mondo e ribadisce l'importanza che riveste la comunicazione nel gioco relazionale che scandisce il divenire dell'umano processo formativo.

Se l'educazione è cambiamento, per rispondere ad istanze teleologicamente emancipative (cfr. Habermas, 1968, trad. it. 1973; 1981, trad. it. 1986) e per offrirsi come reale "pratica di libertà" (cfr. Freire, 1967, trad. it. 1973), essa necessita di azioni trasformative e di processi dialogici di "coscientizzazione" (cfr. Freire, 1970, trad. it. 1971). Si pensi, da questo punto di vista, alla prospettiva dialogica freiriana – maturata attraverso la pratica di educazione rivoluzionaria realizzata nel nordest del Brasile durante gli anni Sessanta del secolo scorso e successivamente negli

⁶ Si vedano, da questo punto di vista, le attività e i lavori promossi e realizzati dal Global Learning Partners: <http://www.globallearningpartners.com/>.

anni dell'esilio in Cile – che si configura come “metodo”⁷ e si basa sul riconoscimento dell'«atteggiamento dialogico come fondamento dell'educazione» (Freire, 1970, trad. it. 1971, p. 105). L'essenza del dialogo, che nella prospettiva dell'“educazione problematizzante” è «un'esigenza esistenziale» (ivi, p. 107), è la parola come “prassi”, i cui «elementi costitutivi [sono] l'azione e la riflessione» (ivi, p. 105) e la cui funzione fondamentale è quella di «trasformare il mondo» (*ibidem*)⁸.

L'ermeneutica dell'esperienza educativa genitoriale consente di fare luce sulla struttura dei presupposti entro la quale l'esperienza pregressa assimila e trasforma le nuove esperienze: questa struttura di significati è ciò che Mezirow definisce “prospettiva di significato”, ovvero quel «set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacito) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza» (Mezirow, 1991, trad. it. 1993, pp. 47-48).

Adottando gli orientamenti della teoria trasformativa, potremmo ritenere che le prospettive di significato determinino le condizioni essenziali che permettono ad un genitore di costruire interpretativamente il significato pedagogico dell'esperienza genitoriale. Pertanto, definendo le sue aspettative, il genitore riflessivo può comprendere come una prospettiva di significato ordini selettivamente ciò che apprende dalla propria esperienza e il modo in cui lo apprende.

Il consulente, avvalendosi solitamente anche del confronto con altri utenti in *setting* di gruppo, supporta questo processo di rievocazione riflessiva fornendo adeguati stimoli a riflettere sugli aspetti espliciti:

- i linguaggi solitamente adottati nella gestione della vita familiare;
- gli strumenti educativi privilegiati;
- i simboli adottati nella comunicazione interfamiliare;

⁷ Come ricorda Linda Bimbi nella “Prefazione all'edizione italiana” de *La pedagogia degli oppressi*, il «‘metodo Paulo Freire’ è raccontato dal suo autore nel libro *Educação como prática de liberdade* (Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967) [...] dove è presentato lo strumento metodologico nuovo della Pedagogia degli oppressi (o *Cultura alternativa*) che è il Circolo di cultura (o Circolo di ricerca tematica)» (Bimbi, 1971, p. 9). Ne *La pedagogia degli oppressi* Freire presenta la prassi attraverso la quale il metodo di coscientizzazione viene realizzato e lo fa rifacendosi alle esperienze pedagogiche realizzate in Cile per l'educazione delle masse rurali durante il processo della Riforma agraria.

⁸ Mette conto ricordare che secondo Freire il dialogo affonda le sue radici nell'amore, nell'umiltà e nella fede negli uomini. Le pagine di *Dialogicità e dialogo* ne *La pedagogia degli oppressi* rappresentano, da questo punto di vista, un vero e proprio manifesto della sua pedagogia animata da amore, speranza, denuncia e utopia.

- la personale lettura e interpretazione dei ruoli stabiliti e/o non stabiliti;
- le regole e le norme adottate e la tipologia di processo adottato per definirle (se di tipo impositivo o di tipo negoziale).

E sugli aspetti impliciti:

- la quantità e la qualità delle relazioni implicite;
- la quantità e la qualità delle convenzioni tacite;
- la quantità e la qualità delle regole non dette;
- la quantità e la qualità delle intuizioni;
- la quantità e la qualità delle sensazioni;
- la quantità e la qualità delle visioni del mondo.

Tale processo è realizzabile a patto che chi decide di viverlo sia disposto all'esercizio della memoria personale e collettiva (Schettini, 1999): vale a dire che l'utente – il genitore come adulto in formazione continua – dovrà ricostruire gli eventi caratterizzanti la propria esistenza in quanto soggetto e gli eventi caratterizzanti l'esistenza collettiva e intergenerazionale in quanto membro di una famiglia. La memoria genitoriale, quindi, è la memoria transazionale della propria storia personale attraverso la ricostruzione diacronica della propria storia familiare e la ricostruzione sincronica della comunità familiare nella quale si trova ad agire la funzione genitoriale.

Secondo l'approccio educativo transazionale (Perillo, 2014a) le idee sono strumenti per agire operativamente al fine di giungere alla risoluzione di una situazione problematica reale. Pertanto, i modi specifici, contestualmente situati, in cui si concreta il formarsi del soggetto, rimandano al "carattere pratico della realtà" (Dewey, 1908; Corbi, Perillo 2014).

In questo senso, Dewey sottolinea la necessità di considerare i comportamenti e le conoscenze dell'individuo «non come attività esclusivamente sue, o anche solo principalmente sue, ma come processi della situazione organismo-ambiente nel suo complesso; situazione che consideriamo sia come inclusa nel campo delle nostre conoscenze, sia come quella da cui le conoscenze stesse hanno origine» (Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974, p. 124).

L'approccio autobiografico (Demetrio, 1995, 1997, 1999; Formenti, Gamelli, 1998; Formenti, West, 2010; Merrill, West, 2009; West, Altheit, Andersen, Merrill, 2007) in un lavoro educativo di questo tipo costituisce una strategia d'intervento privilegiata: l'uso dell'autobiografia nella consulenza pedagogica alla genitorialità, infatti, consente di coniugare conoscenza e cura di sé in un processo riflessivo di formazione continua

che trova nella biograficità la possibilità di raccontarsi e quindi di rappresentarsi in quanto esito di una storia.

La narrazione, configurandosi come un congegno formativo⁹, ermeneutico e conoscitivo (Bruner, 1986, trad. it. 1988; 1990, trad. it. 1992), consente al genitore di dare voce all'esperienza genitoriale, ponendola ad oggetto di riflessione condivisa mediante simulazioni, *roleplaying*, *focus group*, racconti di eventi critici e di "storie di guerra" (Orr, 1995), discussioni su video e filmati.

La narrazione, dunque, permette al genitore di conferire senso e significato all'esperire e, conseguentemente, di costruire forme di conoscenza, derivate dalla riflessione sull'esperienza, che assumono una funzione orientativa rispetto all'agire.

In questo modo, l'"unità narrativa" (Clandinin, Connelly, 2000; Connelly, Clandinin, 1997a) diventa l'elemento chiarificatore dell'azione o di una prospettiva individuata dagli utenti intesi come «storitelling organisms who, individually and socially, lead stories lives» (Connelly, Clandinin, 1997b, p. 2) con evidenti vantaggi dal punto di vista dell'indagine sulle "conoscenze tacite" (Polanyi, 1967, trad. it. 1979) da cui molto spesso scaturiscono decisioni e scelte dei genitori.

Quale adulto in formazione, il cui processo di apprendimento è caratterizzato dall'interpretazione dell'esperienza, attraverso l'identificazione degli schemi di significato connessi alle prospettive adottate, il genitore rappresenta a se stesso l'insieme delle conoscenze, delle convinzioni, dei giudizi di valore e dei sentimenti, che si manifestano nell'interpretazione dell'esperienza della maternità e della paternità, così da poter generare nuove riconfigurazioni del proprio stile genitoriale, grazie a dinamiche di negoziazione metacognitiva (cfr., Albanese, Doudin, Martin, 2003; Cornoldi, 1995, Striano, 1999) e metacomunicativo-discorsiva: la trasformazione dei significati generati dalla riflessione avviene quando il genitore distingue fra la propria teoria educativa esplicita, appresa ed elaborata, e la teoria implementata inconsapevolmente nell'interazione con i membri della propria famiglia.

⁹ Come sottolinea Strollo, il valore formativo della narrazione è confermato anche dagli studi neurofenomenologici che «consentono di individuare nella particolare e dinamica conformazione del sistema biopsichico umano il carattere implicito ed intersoggettivo dell'intenzionalità, attraverso due meccanismi cardine, quello dell'emergenza e quello della specularità». Strollo M.R. (2014): *L'autobiografia come strumento auto-formativo ed emancipativo*. In: M.R. Strollo, *Promuovere la "democrazia cognitiva"*. Scritti in memoria di Bruno Schettini. Napoli: Luciano Editore.

Secondo Mezirow, infatti, apprendere significa proprio «utilizzare un significato che abbiamo già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che stiamo vivendo nel presente. Trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle nostre esperienze: *il significato è una forma d'interpretazione*» (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, p. 18).

Nell'ottica di una consulenza pedagogica individuale e di gruppo, la Comunità di Dialogo Pedagogico (CDP) (Perillo, 2014b), adottando un modello di formazione olistico che, dal punto di vista progettuale, è in linea con i sei principi fondamentali dell'apprendimento in età adulta¹⁰, può rappresentare un *setting* interessante: facendo proprio il metodo maieutico del lavoro sociale ed educativo (Dolci, 1996), il consulente utilizza la modalità socratica come pratica di *empowerment*, “valorizzazione” (Dolci, 1968) e “capacitazione” (Scotto, 1998) del genitore in formazione, mediante una modalità cooperativa di dibattito, di studio e di ricerca comune.

Leggendo la pratica educativa come pratica intenzionata che, in quanto tale, necessita di essere pensata secondo una razionalità riflessiva, il modello di consulenza alla quale ci stiamo riferendo inquadra il genitore nella sua capacità (e necessità) di “pensarsi educatore” (Perillo, 2012), esercitando una *forma mentis* riflessiva atta a indagare i modelli di azione sottesi all'agire educativo, facendo dell'esperienza il punto di partenza del processo formative e auto-formativo.

I percorsi di consulenza pedagogica puntano a dotare il genitore di una metacompetenza pedagogica in virtù della quale vivere l'esperienza della genitorialità come processo continuo di *inquiry*: un genitore in conversazione riflessiva con la situazione è un adulto in apprendimento, che sperimenta l'indagine come processo euristico consapevole mediato dalla riflessione sulla situazione e sul proprio modo di conoscere in essa da cui possono emergere nuove conoscenze, atte a ridefinire i propri schemi e le proprie prospettive di significato.

In questo percorso, il pedagogista svolge una funzione di coordinamento: in qualità di «“facilitatore” della comunicazione» (Catarsi, 2006,

¹⁰ Il bisogno di sapere; il concetto di sé; l'esperienza pregressa; la disposizione ad apprendere; l'orientamento verso l'apprendimento; la motivazione ad apprendere. Tale modello riconosce la natura dialogica delle dinamiche che si attivano all'interno di una gestione democratica del processo formativo tra adulti. Cfr. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (1973): *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Trad. it. Milano : FrancoAngeli, 2008.

p. 20), il suo intento deve essere quello di far acquisire al genitore in formazione spirito critico e capacità riflessive. La gestione delle attività formative segue un modello di tipo “processuale” che

- parte dalla definizione (previa riflessione) del bisogno di sapere (l’adulto in formazione deve sapere perché ha deciso di apprendere);
- valorizza il concetto di sé per favorire la disposizione verso la costruzione di una personalità autonoma;
- riconosce l’esperienza come risorsa irrinunciabile per l’apprendimento;
- attiva processi riflessivi di ricerca della disponibilità ad apprendere ciò che si è riconosciuto come bisogno di sapere e saper fare;
- centra sulla vita reale l’orientamento verso l’apprendimento;
- stimola la motivazione intrinseca.

Questa impostazione della consulenza riconosce alla pratica dialogica la capacità di valorizzare in pieno la parola e la comunicazione come dispositivi atti a riflettere sulla pratica educativa (Perillo, 2014b). Attraverso la riflessione, la ricerca, il confronto, il conflitto, il dialogo e la scrittura narrativa i genitori partecipanti alla CDP possono ricostruire lo scenario dell’azione e, assieme, lo scenario della coscienza che dà forma ai significati attribuiti al complesso campo dell’agire educativo.

In questo senso, dunque, la riflessività si declina come uno specifico *habitus* della “professione genitoriale” in cui pensar-*si* e comprendere le pratiche educative sperimentate, per abitare in modo intenzionale e consapevole quella fitta trama di ricordi, di significati e di codici, che costituisce il quadro della memoria familiare, dove si conservano e si originano le forme della genitorialità.

Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (a cura di) (2003): *Metacognizione e educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A. (2008): *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Argyris C., Schön D.A. (1974): *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ausubel D.P. (1968): *Educazione e processi cognitivi*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 1995.
- Balbo L. (1976): *Stato di famiglia*. Milano: Etas.
- Bauman Z. (2000): *Modernità liquida*. Trad. it: Bari: Laterza, 2002.
- Bauman Z. (1998): *La società dell’incertezza*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1999.

- Becchi E. (2009) *Otto papà illuminati*. In: E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (2003): Saperi familiari. *Scuola e città*, n. 4, pp. 7-51.
- Bettelheim B. (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Trad. it.: Milano: Feltrinelli, 1987.
- Biesta G.J.J. (2013). Pragmatizzare il curriculum: riportare la conoscenza all'interno della conversazione curricolare, ma attraverso il pragmatismo. In E. Corbi, S. Oliverio (a cura di). *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Biesta G.J.J. (2006b): "Of all affairs, communication is the most wonderful." Education as communicative praxis. In D.T. Hansen (ed.). *John Dewey and our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Biesta G.J.J. (2006a): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J., Burbules N. (2003): *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Bimbi L. (1971): Prefazione all'edizione italiana. Dal Nordest a Barbiana: proposta per una "cultura alternativa". In P. Freire. *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Milano, Arnoldo Mondadori, 1971.
- Boal A. (2005), *Teatro do Oprimido e outras poéticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bruner J. (1996): *La cultura dell'educazione*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Bruner J. (1990): *La ricerca del significato*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari: Laterza, 1988.
- Buber M. (1953), *Discorsi sull'educazione*. Trad. it: Roma: Armando, 2009.
- Buber M. (1993): *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Cadel T. (2012): Paternità e cura familiare. Quando il lavoro è condiviso. *Osservatorio ISFOL*, n. 1, pp. 95-111.
- Cambi F. (2010): Promemoria per un "genitore riflessivo": dieci principi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 5-11.
- Cambi F., Frauenfelder E. (1994): *Introduzione*. In: F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*, Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Catarsi E., Milani, P. (a cura di) (2002): *Pedagogia della famiglia. Studium Educationis*, n. 1.
- Cavallera H.A. (2006): *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, Brescia: La Scuola.
- Cavallera H.A. (2003): *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*, Brescia: La Scuola.

- Clandinin D.J., Connelly F.M. (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey Bass.
- Claris S. (2013): *Filosofia e pedagogia del dialogo*. Roma: Armando.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1997b): Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, n. 5, vol. 19, pp. 2-14.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1997a): *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- Contini M. (a cura di) (2010): *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Corbi E., Perillo P. (a cura di) (2014): *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cornoldi C. (1995): *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Corsi M. (1990): *La famiglia: una realtà educativa in divenire. Storia, teoria e prassi alle soglie degli anni 2000*. Genova: Marietti.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Per una pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di) (2001): *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- De Mennato P. (a cura di) (2006): *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- Demetrio D. (1997): *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (1995): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D., Alberici A. (2002): *Istituzioni di educazione degli adulti*. Milano: Guerini.
- Dewey J. (1938): *Logica. Teoria dell'indagine*, Trad. it. Torino, Einaudi, 1973.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1916): *Democrazia e educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Dewey J. (1908): *Does Reality Possess Practical Character*. In: J.A. Boydston (ed.) (1977), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949): *Conoscenza e transazione*. Trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Dolci D. (2014): *Conversazioni Contadine*. Palermo: Il saggiatore.
- Dolci D. (1996): *La struttura maieutica e l'evolverci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dolci D. (1968): *Inventare il futuro*. Bari: Laterza.
- Donati P. (2001): *Manuale di sociologia della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.

- Donati P., Di Nicola P. (2002): *Lineamenti di sociologia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2009): La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, n. 249, pp. 25-37.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 45-55.
- Fabbri M. (2012): *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2001): Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 102-103.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*, Milano: Guerini Studio.
- Formenti L. (1998): *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini Studio.
- Formenti L. (a cura di) (2012): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L., Gamelli I. (1998): *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L., West L. (2010): Costruire spazi di immaginazione auto/biografica. Quando i vissuti dei genitori diventano esperienza. *Animazione sociale*, n. 243, pp. 34-41.
- Foucault M. (1984): *Storia della sessualità 3. La cura di sé*, Trad. it. Milano, Feltrinelli, 2001.
- Foucault M. (1983): La scrittura di sé. *Aut-aut*, n. 195-196, pp. 5-18.
- Freire P. (1970): *La pedagogia degli oppressi*, Trad. it. Milano, Arnoldo Mondadori, 1971.
- Freire P. (1967): *L'educazione come pratica di libertà*. Trad. it. Milano: Arnoldo Mondadori, 1973.
- Goetzman D. (2012): *Dialogue Education Step by Step: A Guide for Designing Exceptional Learning Events*. Montpelier, VT: Global Learning Partners.
- Ginsborg P. (2006): *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Habermas J. (1986): *Teoria dell'agire comunicativo*, Trad. it. Bologna: il Mulino, 1981.
- Habermas J. (1968): *Conoscenza e interesse*. Trad. it. Bari: Laterza, 1973.
- Hobsbawm E.J. (1994): *Il Secolo breve*. Trad. it. Milano: Rizzoli, 1995.
- Horkheimer M. (1968): *Studi sull'autorità e la famiglia*. Trad. it. Torino: UTET, 1974.
- Iori V. (2005): *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*. In: L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- ISTAT, Rosina A., Sabbadini L.L. (a cura di) (2006): Diventare padri in Italia. Fecondità e figli in un'ottica di genere. *Argomenti*, n. 31.

- Kaneclin C., Scaratti G. (a cura di) (1998): *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles M.S. (1996): *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (1973): *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Laporta R. (1996): *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Loidice I. (2004): *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Maggioni G. (a cura di) (2000): *Padri nei nostri tempi. Ruoli, identità, esperienze*. Roma: Donzelli.
- Mara D. (2013): Il dialogo e il partenariato educativo: prospettive teoriche e pratiche. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, n.1, vol. II, 2013, pp. 63-74.
- Marone F., Striano M. (2014): Dispositivi riflessivi per il *work-family balance*. Una prospettiva pedagogica. *La Famiglia*.
- Merril B., West L. (2009): *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Mezirow J. (1983): *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. In: M. Tight (ed.), *Adult Learning and Education*. London & Canberra: Croom Helm.
- Mezirow J., Taylor E. (2009): *Associates, Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani P. (1998): Educazione familiare: questioni fondamentali e ambiti di ricerca. *Servizi Sociali*, n. 3, pp. 79-87.
- Mortari L. (2004): L'etica dell'aver cura nella vita familiare. *La Famiglia*, n. 227, pp. 5-17.
- Murdock G. (1949): *La struttura sociale*. Trad. it. Milano: ETAS Kompass, 1971.
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2005): *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*. Napoli: Liguori.
- Orr J. (1995): *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*. In: C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenza a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Pati L. (2014): *L'apprendimento della funzione paterna e materna*. In: L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (a cura di) (2014), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (a cura di) (2005), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.

- Pati L., Prenna L. (a cura di) (2008): *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Perillo P. (2014b): Paternità e apprendimento adulto. Orientamenti per la consulenza pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 41-64.
- Perillo P. (2014a): *L'approccio educativo transazionale*. In: E. Corbi, P. Perillo (a cura di): *La formazione e il "carattere pratico della realtà"*. *Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perillo P. (2012): *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2011): *La responsabilità pedagogica dell'essere padre oggi. Premessa ad una pedagogia della paternità*. In: O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di), *Cartografie pedagogiche n. 4/2010*. Napoli: Liguori, pp. 181-201.
- Polanyi M. (1967): *La conoscenza inespressa*. Trad. it. Roma: Armando, 1979.
- Recalcati M. (2011): *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rommetveit R. (1992): *Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication*. In: A. Wold (ed.), *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandanavian Press.
- Rossi B. (2015): *Genitori competenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schettini B. (2000): *Il lavoro autobiografico come ricerca e formazione in età adulta*. In: V. Sarracino, M.R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Schettini B. (1999): *Essere padre: alla scoperta delle proprie radici*. In: G.P. Di Nicola, A. Danese (a cura di), *Il maschile a due voci*. Lecce: Piero Manni.
- Schön D.A. (1992): The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, n. 2, pp. 119-139.
- Schön D.A. (1991): *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, New York: Teachers College Press.
- Schön D.A. (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Scotto G. (1998): La Capacitazione in Dolci, Weeks e Galtung. *Azione Nonviolenta*, n. 1-2 (saggio consultabile online all'indirizzo: <http://nonviolenti.org/cms/Azione-nonviolenta/archivio-1996-2012/Azione-nonviolenta-1998/angennaio-febbraio-1998/#04>, ultima consultazione aprile 2016).
- Sleeper R.W. (1986): *The Necessity of Pragmatism. John Dewey's Conception of Philosophy*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Smorti A. (2008): La Famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 69-77.
- Smorti A. (1994): *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Striano M. (2001): *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

- Striano M. (1999): *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Strollo M.R. (2014): *L'autobiografia come strumento auto-formativo ed emancipativo*. In: M.R. Strollo (a cura di), *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano Editore.
- Vella J. (2007): *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella J. (2002): *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella J. and Associates (2004): *Dialogue Education at Work: Case Studies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Viganò R. (1997): *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Wegerif R. (2007): *Dialogic Education and Technology. Expanding the Space of Learning*. New York: Springer-Verlag.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- West L., Altheit P., Andersen S., Merrill B. (eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Life-long Learning: European Perspectives*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Zanfroni E. (2005): *Educare alla paternità tra ruoli di vita e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Zoja L. (2000): *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.