

Paternità e apprendimento adulto. Orientamenti per la consulenza pedagogica

*Pascal Perillo*¹

Abstract

Dopo aver definito il bisogno di formazione dei nuovi padri e problematizzato il concetto di 'paternità responsabile', a partire da una ri-lettura della categoria dell'autorità, in questo articolo consideriamo l'educazione alla genitorialità come strategia finalizzata alla costruzione di uno stile parentale responsabile. Adotteremo una prospettiva di pedagogia della paternità che valorizza il protagonismo attivo, critico e autocritico del padre e indicheremo nella consulenza pedagogica un valido strumento di supporto ai processi di ricerca e di ridefinizione continua della identità pedagogica paterna. Nell'ottica di una prospettiva pedagogica di tipo 'promozionale', la responsabilità pedagogica del padre necessita, infatti, dell'adozione di uno stile genitoriale denso di razionalità riflessiva. Questa evidenza impone di inquadrare gli interventi di educazione alla genitorialità nella cornice di una prospettiva riflessiva e trasformativa dell'apprendimento adulto.

Parole chiave: paternità, consulenza pedagogica, identità, apprendimento, riflessività.

Abstract

In this paper, we consider parenting education as a strategy for building a responsible parenting style. We define the educational need of fathers and problematize the concept of 'responsible paternity', starting from a re-reading of the category of authority. The perspective adopted in this study emphasizes the active, critical and self-critical role of fatherhood and suggests educational counseling as a valid tool to support the reflective processes of research and continuing redefinition of the educational paternal identity. Therefore, according to a 'promotional' educational approach, the educational responsibility of the father requires a reflective parenting style. Consequently, the actions of parenthood education may be better to be enframed in a reflective and transformative perspective of adult learning.

Keywords: paternity, pedagogical counseling, identity, learning, reflexivity.

¹ Ricercatore in pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Napoli).

1. *La paternità, una questione pedagogica*

Nel suo *Cosa resta del padre?*, Massimo Recalcati risponde alla domanda affidata al titolo del libro attraverso un'indagine condotta sullo scenario dell'«epoca ipermoderna» (2011, p. 13). La domanda racchiude diversi problemi: la funzione di guida del padre in un tempo che ne decreta l'evaporazione (cfr. Lacan, 2006); lo iato che intercorre, tramontato l'Edipo, tra il «padre Ideale» (ivi, p. 32) e quello reale; la complessa definizione dell'eredità e il rimando della stessa alla «Legge» (ivi, p. 33) e al desiderio. Questioni, tutte, evidentemente emergenziali, che Recalcati legge attraverso Freud e Lacan ed esemplifica mediante la riproposizione di alcune figure tratte dalla letteratura (Philip Roth e Cormac McCarthy) e dal cinema (Clint Eastwood). L'immagine madre è quella del balcone di San Pietro vuoto – tratta dal film *Habemus Papam* di Nanni Moretti –, un vuoto da accettare, facendo a meno della rappresentazione carismatica e onnipotente della categoria del 'Padre' che la storia ci ha consegnato (cfr. Zoja, 2000) e che oggi sembra non rispondere più alle reali esigenze di chi vuole incarnare quella categoria in maniera critica e responsabile.

Probabilmente nessuno è in grado di rispondere in maniera esaustiva alla domanda posta da Recalcati. Anzi, verrebbe da pensare che tale domanda, sicuramente meritoria di aver ribadito la necessità di occuparsi di un tema emergenziale nella società contemporanea, rischi di restare chiusa in un esercizio retorico. Come sottolinea Fabbri nel suo «elogio al fallimento» (2012, p. 148), Recalcati recupera da Lacan la categoria dell'evaporazione al fine di sottolineare l'indebolimento dell'identità di ruolo del padre contemporaneo, proponendo un'analisi che «rischia di risolversi in negativo» (ivi, p. 149). Certamente la sua domanda si unisce al coro degli interrogativi sulla funzione educativa paterna che da più parti – e nel nostro Paese soprattutto in alcuni spazi informali della produzione immateriale della cultura che veicolano e strutturano in maniera quasi capillare l'opinione pubblica e stimolano una sorta di atteggiamento spettatoriale nei confronti delle questioni educative familiari – vengono poste a psicologi, sociologi e opinionisti di turno, alcuni dei quali, in verità, si distinguono per le loro improbabili provenienze culturali e non ben definite competenze professionali.

La questione è evidentemente pedagogica e come tale va rivendicata; e non è sicuramente una questione di secondaria importanza, come taluni cultori dell'astrattismo culturale potrebbero ritenere, in quanto in ballo vi è la riflessione sulle pratiche educative paterne che incidono for-

temente sui processi di socializzazione primaria e sul più ampio processo formativo di ogni singolo futuro cittadino planetario.

L'inquadramento pedagogico della figura paterna si colloca, come è evidente, nella cornice delle attuali trasformazioni che investono il sistema-famiglia, un sistema-istituzione che per sua stessa natura è costantemente in crisi, una famiglia che forma (cfr. Cambi, 2006a) e che 'si forma' in termini di apertura e problematicità, una famiglia in cui lo spazio della cura si trasforma continuamente e contribuisce a connotare ogni singolo nucleo come «microcultura» (Formenti, 2001, p. 102).

Di fronte ai profondi mutamenti che caratterizzano le attuali famiglie occidentali, sempre più genitori si trovano a fare i conti con l'incertezza, il disorientamento e il disagio di non riuscire a esercitare in piena responsabilità il ruolo parentale. E se questo è vero per la madre che si divide tra casa e lavoro, è tanto più vero per quei padri che vivono la doppia presenza della donna (cfr. Balbo, 1976) come opportunità per assumere con piena consapevolezza e impegno la responsabilità educativa connaturata al ruolo genitoriale, un ruolo da inquadrare in un'ottica di «transazione» (Dewey, Bentley, 1949) bioculturale (cfr. Frauenfelder, 1983).

Generalmente, nelle dinamiche quotidiane di vita familiare, al padre è maggiormente attribuito il compito di gestire l'insieme degli interventi educativi inerenti allo sviluppo di processi di tipo secondario, come il primo 'no' o il distacco, per stimolare e supportare il processo di autonomizzazione del figlio. Sostenere compiti di questo tipo nella relazione educativa e contemporaneamente vivere il disagio legato alla trasformazione del ruolo non è certo facile. Basti solo pensare alla necessità, sempre più sentita dai padri, di abbandonare l'autoritarismo rigido a favore di un recupero dell'affettività, della cura, della tenerezza (cfr. Stramaglia, 2009) e alla loro relativa difficoltà a fondere affettività e autorevolezza in una sintesi equilibrata.

Dunque, «i nuovi padri [...] si trovano nel bisogno di 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), perché è sempre più forte il vissuto contraddittorio tra i modelli tradizionali di paternità appresi e il desiderio di vivere il ruolo in maniera nuova: «i padri debbono allontanarsi dalla identità storica e sono impegnati nella ricerca di un 'nuovo' modello, in cui, insieme alla razionalità ed alla 'direttività' trovi spazio anche l'attenzione per i sentimenti, gli affetti e quello che, in generale, viene definito il 'privato'» (Catarsi, 2006b, p. 9).

Non va certamente tematizzata l'indispensabilità pedagogica del padre nell'ambito del sistema famiglia, ma è bene ribadire che l'assenza materiale e immateriale (culturale e, quindi, educativa) di tale figura comporta molti problemi nella crescita del bambino, come quello della idealizzazione. Secondo Metzger (2010), anche quando un bambino cresce solo con la madre, egli si fa un'idea immaginaria del padre in virtù dello sviluppo di un autonomo interesse per l'uomo che è legato alla madre. Stando a questa interpretazione di tipo psicoanalitico, la spiccata fantasia del bambino si ripercuote anche sulla concezione del padre, stimolando la costruzione di un'immagine di paternità «in cui entrano sia esperienze concrete che desideri e paure, creando una miscela del tutto singolare» (Metzger, 2010, p. 8). La psicanalisi ci dice, in questo caso, che il principio paterno è sempre presente nella vita interna del bambino e che l'assenza del padre potrebbe determinare meccanismi di idealizzazione che potrebbero diventare un vero e proprio ostacolo a un sano sviluppo della personalità del bambino e provocare, nella maggior parte dei casi, un'assoluta perdita di significato pedagogico del ruolo, con la relativa ininfluenza educativa di ogni parola o azione del padre nei confronti del figlio.

Da un punto di vista pedagogico, non riteniamo di dover essere deterministi e apocalittici rispetto all'assenza di una figura genitoriale, ma sappiamo bene che in qualche modo questa assenza va compensata. Quel che più ci interessa, in questa sede, è la considerazione del fatto che quando l'immagine ideale non corrisponde all'immagine reale, ciò che produce quest'ultima – il principio di paternità – viene percepito e vissuto come pedagogicamente illegittimo e inaccettabile. In caso di assenza materiale e/o immateriale della figura paterna, il bambino fa la prima conoscenza del padre tramite la madre. In questo processo di idealizzazione delle figure parentali, egli colloca il padre in una posizione di 'terzo incomodo' nella relazione duale con la madre, e la distanza che prende il padre dalla diade madre-figlio genera una triade che, se da un lato comporta un disagio, dall'altro lato stimola lo sviluppo del bambino.

Da un punto di vista educativo, dunque, l'attivazione di una relazione triadica definisce ruoli e funzioni che, pur mantenendo una propria specificità, si alternano a seconda delle situazioni e delle esigenze.

La nascita di un bambino – e in particolare del primo figlio – comporta una ristrutturazione della vita di coppia e una trasformazione dei tempi della vita familiare. Essa pone, oggettivamente, nuovi e molteplici problemi, che portano a una modificazione dei comportamenti. Più in generale diventare genitori

significa assumersi nuove responsabilità nei confronti del figlio, che spesso ci si sente impreparati a gestire, visto che nessuno si è mai preoccupato di sostenere la genitorialità in maniera intenzionale e sistematica (Catarsi, 2006a, p. 12).

Il «*parenting*» (Becchi, 2003, p. 7) richiede l'assunzione di una responsabilità evidentemente pedagogica che si riconosce, e si legittima, in una «etica dell'aver cura» (Mortari, 2004, p. 5) fondata sulla costante coltivazione della condivisione educativa. «La condivisione genitoriale implica un 'pensare insieme', un 'aver cura' insieme, un mettere in comune le proprie esperienze, parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui è costruita la preoccupazione educativa» (Iori, 2005, p. 138). La condivisione genitoriale presuppone la costruzione di una comune intenzionalità pedagogica in virtù della quale tendere verso la ricerca di un equilibrio del sistema famiglia, mediante un processo educativo e auto-educativo che non può iniziare con il concepimento, ma necessita di essere avviato nel momento in cui la coppia genitoriale *decide* che il proprio progetto di vita familiare contempla la possibilità di mettere al mondo un figlio. Per un padre questa decisione dovrebbe implicare la relativa esigenza-necessità di fermarsi a riflettere sulla immagine di paternità elaborata nel corso della sua vita e sulle «conseguenze che ne derivano» (Dewey, 1916, trad. it. 1992, p. 195) sul piano della pratica educativa quotidianamente agita.

2. *Auctoritas e autorevolezza: la categoria della paternità*

La letteratura di settore ci dice che il nuovo padre incardina il proprio ruolo sull'autorevolezza e ridefinisce in termini relazionali la propria autorità. L'*auctoritas* assoluta e indiscussa che legittima forme rappresentazionali del padre come «signore nella casa» (Horkheimer, 1968, trad. it. 1974, p. 53) deve quindi lasciare il posto a quello che Bettelheim (mutuando l'accezione da Winnicott) definisce «a good enough parent» (1987).

Secondo Horkheimer, non esiste un criterio di giudizio universalmente valido sul concetto di autorità: se inteso come «dipendenza accettata» (Horkheimer, 1968, trad. it. 1974, p. 23), il concetto di autorità può rimandare tanto a condizioni progressive, corrispondenti agli interessi dei singoli individui e utili per lo sviluppo delle energie umane, quanto a un complesso di rapporti sociali contrari ai reali interessi della collettività e mantenuti artificialmente in piedi. L'analisi di Horkheimer

ci consente di sottolineare come il potere di suggestione che l'assetto concreto della famiglia di appartenenza esercita sui bambini, attraverso le pratiche educative quotidianamente agite, contribuisca a configurarla come comunità che educa e si educa. È necessario, allora, che un padre maturi una chiara consapevolezza circa il suo potere di suggestione ed è quindi fondamentale che questa preparazione venga costruita attraverso una costante riflessione sulle pratiche parentali quotidiane, per fare luce sui condizionamenti e sulle implicazioni pedagogiche che ne derivano. L'autorità del padre si trasforma, così, nella sua tensione a disporsi verso l'autorevolezza dentro la naturale e necessaria asimmetria relazionale (cfr. Laporta, 1996) che si manifesta dentro e oltre il rapporto conflittuale.

In una generale situazione di crisi della famiglia e di disagio educativo, come ricorda Pati, alcuni genitori sono spinti a «privilegiare o il tema del controllo autoritario [...] oppure a optare per forme di disimpegno educativo» (Pati, 2008, p. 20). Una delle derive frutto di certe letture limitate a identificare l'autorità con la sua degenerazione – l'autoritarismo – è infatti quella espressa dall'imperante e deresponsabilizzante permissivismo dei cosiddetti padri-amici che confondono l'affettività e la cura per i figli con la necessità di diventare loro complici: troppo preoccupati di non far sperimentare frustrazioni e fatiche ai figli, o convinti che l'investimento in educazione sia ormai «risorsa inutile» (ibidem), essi finiscono per indebolire qualsiasi tentativo di avviarli all'impegno, alla responsabilità, alla progettualità esistenziale (cfr. Bertin, Contini, 1983).

È dunque evidente che il post-modernismo ha disatteso, se non addirittura rimosso (cfr. Pati, Prenna, 2008), la domanda di autorità. Un fantasma che faceva paura perché era noto alla storia come portatore di coercizione e disuguaglianze e che oggi rientra dalla finestra perché esige di essere riconosciuto nella sua legittima appartenenza all'umano mondo immateriale dell'educazione. *Auctoritas* significa 'potere', 'forza', 'comando', ma significa anche 'consiglio', 'incoraggiamento', 'autenticità'. Se per lungo tempo, nella storia dell'uomo, ha prevalso l'esercizio di una pratica educativa che leggeva l'autorità secondo le sole istanze conformatrici, oggi *si deve* ri-pensare l'autorità secondo istanze emancipative. «I giovani hanno bisogno di incontrare adulti autorevoli che sappiano favorire l'acquisizione di un equilibrio ottimale tra fermezza e autonomia» (Simeone, 2008b, pp. 97-98), eppure categorie quali l'autorevolezza, la responsabilità, l'impegno sembrano ancora dimenticate, forse proprio perché socioculturalmente ignorate e disattese dagli stessi rappresentanti pubblici di quelle dimensioni (governanti, autorità, fun-

zionari, insegnanti, genitori). La perdita di credibilità delle (e nelle) categorie tipiche della paternità sembra, dunque, determinare la perdita di legittimità del padre post-moderno, con la deriva dello sgretolamento del riconoscimento pedagogico di un ruolo fondamentale per la salute del sistema famiglia e dell'intero sistema sociale.

L'*auctor* è «soggetto generativo della relazione umana» (Prenna, 2008, p. 35) e il suo riconoscimento richiede consenso: l'autorità del padre è data dal riconoscimento della sua autorevolezza che legittima le pratiche educative di cui è promotore in quanto queste sono animate da una intenzionalità pedagogica discussa e condivisa. In questo senso, il rispetto di una regola di comportamento è frutto di un processo educativo negoziale e negoziato che non è vissuto dal figlio come limitazione della individualità, ma come risultato di una relazione educativa di tipo promozionale che rispetta il principio di libertà. Se, infatti, si considera la libertà dell'educando come «assoluto pedagogico» (Laporta, 1996), volano di senso dell'intenzionalità educativa e principio speculare della libertà-responsabilità pedagogica del padre, è possibile auspicare che la responsabilità possa essere fondata nella misura in cui decanta quella intenzionalità – che inerisce innanzitutto a «la scelta dei fini dell'azione [...] educativa» (Laporta, 1979, p. 27) – attraverso uno stile educativo autorevole.

Nella nostra ipotesi, l'autorevolezza del padre si caratterizza come stile educativo che si sostanzia di atteggiamenti e comportamenti coerenti con una prospettiva di pedagogia della paternità che riconosce la conflittualità intrinseca a ogni rapporto educativo e l'asimmetria che caratterizza (e deve caratterizzare) tale rapporto, nel rispetto di tutti i protagonisti della relazione, che comprende il sistema famiglia, in quanto sistema di memorie (cfr. Smorti, 2008), e non si rinchioda nella diade padre-figlio. A fondare la propria intenzionalità è, quindi, una finalità paideticamente orientata a favorire l'incontro armonico tra il soggetto e l'oggettività sociale e culturale.

Spetta all'adulto la responsabilità di stabilire una relazione autentica[:] mentre si prende cura del dinamismo evolutivo del [figlio], [il padre] attende alla propria crescita personale. Affinchè l'autorità si possa ridefinire in termini pedagogico-educativi, nella relazione educativa con i giovani si deve far leva sulla capacità dell'adulto di comprendere che il processo di cambiamento non riguarda soltanto il giovane, ma coinvolge anche l'educatore (Simeone, 2008b, pp. 110-111).

L'*aucotritas* paterna è uno degli elementi costruttivi del movimento trasformativo che anima la «transazione» (Dewey, Bentley, 1949) io-

tu-mondo che si realizza in uno spazio ampio di relazioni intra-extra-familiari, per cui rispettare la libertà dell'educando-figlio come libertà di scelta significa valorizzarla attraverso una pratica educativa quotidiana accompagnata e supportata da processi di presa di coscienza atti a rendere quella libertà una capacità che, attraverso l'incontro transattivo padre-figlio-famiglia-società, si sostanzia nell'autodisciplina. L'autodisciplina, frutto di un rapporto educativo autorevole, restituisce il senso di una 'libertà di scelta' che non può darsi se non come 'capacità di scelta' fondata sull'autonomia, in quanto si delinea come «possibilità di darsi da sé le proprie regole, la propria legge (*nomos*)» (Laporta, 2001, pp. 73-74). Ripensare l'autorità paterna a partire dalle pratiche educative rappresenta, in questa prospettiva, un efficace esercizio di educazione alla paternità.

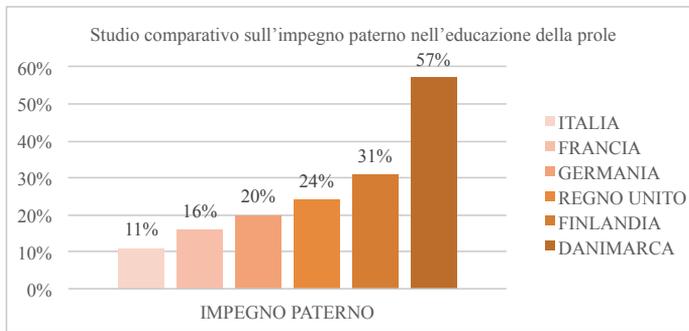
3. Apprendere la paternità: il bisogno di formazione

La pedagogia della paternità nasce e si sviluppa nel solco di una tradizione di pensiero che colloca l'educazione alla paternità nel quadro di una più ampia pedagogia della famiglia che si concretizza attraverso una serie di «interventi formativi tesi al sostegno della genitorialità» (Catarisi, 2006a, p. 13). Si tratta di una riflessione pedagogica che valorizza il protagonismo attivo, critico e autocritico del padre e ri-pensa l'educazione alla genitorialità come strategia finalizzata alla costruzione di uno stile parentale responsabile che ri-pensa la categoria dell'autorità (cfr. Horkheimer, 1968; Marcuse, 1936; Bettelheim, 1987), per restituire l'immagine di un padre autorevole che si dispone verso la presa di coscienza delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle pratiche parentali, per decostruirle e ricostruirle mediante pratiche di riflessione che richiedono un costante lavoro di autoeducazione (cfr. Perillo, 2011).

In questa prospettiva, è possibile pensare la paternità come 'professionalità vocazionale', ritenendo la pratica educativa parentale paterna quale oggetto di indagine che supporta i processi di apprendimento dall'esperienza che la genitorialità offre a chi la vive responsabilmente. La paternità responsabile risponde a un sentire che richiede un costante esercizio di pensiero finalizzato a sostenere responsabilmente l'esercizio della pratica educativa parentale. Pertanto, l'accostamento della parola 'vocazionale' con funzione aggettivale al sostantivo 'paternità' è solo apparentemente ossimorico: la categoria del 'vocazionale', non intesa in termini confessionali, sottolinea la natura disposizionale che

è – o dovrebbe essere – connaturata alla scelta di *diventare* padri, scelta che implica volontà e responsabilità. Quindi, la professionalizzazione pedagogica del *paternage* è insita nella concezione di una paternità che è educativa nella misura in cui si configura come dimensione genitoriale aperta alla ricerca costante di se stessa.

Indagini comparative condotte in Europa rispetto all'impegno sostanziale dei padri nei confronti dei figli confermano la situazione registrata già dieci anni fa: in Italia, appena l'11% dei padri si occupa in modo sostanziale dei figli in età prescolare, contro il 57% dei danesi, il 31% dei finlandesi, il 24% dei britannici, il 20% dei tedeschi e il 16% dei francesi (cfr. Smith, 2004).



I dati segnalano una situazione di stallo che chiama in causa non solo il sistema delle politiche sociali a sostegno delle famiglie, ma anche il sistema educativo, inteso come insieme delle occasioni di supporto pedagogico alla genitorialità funzionale a una trasformazione delle rappresentazioni dei ruoli parentali e a una maggiore consapevolezza della responsabilità genitoriale. Stando ai dati, infatti, si è registrata una partecipazione selettiva dei padri alla vita familiare e, in particolare, rispetto alla funzione di *caregiver* – tradizionalmente riconosciuta alla madre – mentre si riduce, in favore della condivisione con il coniuge, il peso della funzione di *breadwinner* (capofamiglia, valore economico). La selettività della partecipazione alla comunità educativa familiare privilegia le attività ludiche e di socializzazione rispetto a quelle di cura fisica, assistenza e sorveglianza nei compiti scolastici: quando c'è, questa presenza è ritagliata nei pochi spazi di tempo lasciato libero dal lavoro, e in essa non rientrano ampi margini di tempo per la condivisione del progetto educativo.

La convinzione che la presenza e l'accudimento da parte del padre siano meno necessari di quelli della madre in tutte le età della crescita

sembra ancora informare molte delle azioni educative parentali dei padri. La tendenza, tra i giovani padri, a essere attivamente presenti nel lavoro educativo e familiare, seppur lieve e in lenta ascesa, può essere, infatti, incoraggiata e sostenuta da politiche che favoriscano la conciliazione tra vita familiare e lavorativa. Quasi tutti i paesi europei prevedono un congedo post-parto di paternità, obbligatorio e retribuito al 100%, variabile, in termini di giorni, da un paese all'altro.

La scelta di condividere le responsabilità educative (non solo di accudimento) dei figli da parte dei padri sembra ancora fortemente condizionata dagli svantaggi economici che tale scelta comporterebbe: vi sono studi a sostegno della tesi che il livello di condivisione dei padri nella cura familiare sia influenzato soprattutto dalle caratteristiche delle donne e in particolare dalla loro condizione lavorativa, dai modelli femminili di riferimento e dal tessuto socio-culturale del territorio di residenza (cfr. Cadel, 2012). È evidente, quindi, che 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*) – una legge che sembra essere pensata più per le madri che per i padri – non risponde completamente al bisogno-dovere di paternità. Basti pensare al fatto che quei padri che decidono di assumersi la responsabilità educativa parentale utilizzano le ferie o chiedono permessi per altri motivi; inoltre, tra i padri più accudenti e presenti si trovano insegnanti e impiegati di imprese di grandi dimensioni e con contratto di lavoro a tempo indeterminato, mentre manager e liberi professionisti sono tra quelli meno presenti (cfr. Tanturri, Mencarini, 2009).

Ci si chiede, a questo punto, se basti rinforzare le strategie di *policy* per avere padri *high care* (cfr. Cadel, 2012).

L'informazione statistica sul ruolo maschile e, in particolare, sulla paternità e sui comportamenti familiari è piuttosto carente in Italia (Rosina, Sabbadini, 2006). Non vi sono, a oggi, dati in grado di dimostrare che i padri più pedagogicamente responsabili lo siano per una scelta culturale e di valore, per una definizione delle priorità diversa da chi invece si impegna prioritariamente nella carriera, o se invece lo siano per necessità. Vale la pena, tuttavia, segnalare che gli educatori a vario titolo impegnati nel sostegno alla genitorialità rilevano un forte bisogno di riflessione sulle funzioni educative paterne. Si tratta di un bisogno che va oltre il tempo della cura e fa i conti con un senso di paternità non sempre sentito e consapevolmente elaborato. Ci troviamo di fronte a un vero e proprio bisogno formativo: sempre più padri ritengono necessario fermarsi a riflettere sulla propria cultura genitoriale. È un bisogno che po-

tremmo definire, con le parole di Fabbri, di «auto spoliazione» (2012, p. 145), il bisogno di liberarsi da ‘armature’ indossate in quanto padri «socialmente e professionalmente impegnati» (ivi, p. 144) che rischiano di fungere da filtro/barriera nelle relazioni familiari.

Questo tipo di bisogno impone alla pedagogia di inquadrare gli interventi di educazione alla genitorialità nella cornice di una prospettiva riflessiva e trasformativa dell’apprendimento adulto (cfr. de Mennato, 2003; Mezirow, 1983; Mezirow, 1991; Mezirow, Taylor & Associates, 2009; Schön, 1983; Schön, 1987; Schön, 1991; Schön, 1992; Striano, 2001). Esperienze di formazione progettate e sviluppate sulla base di siffatto *framework* teorico e metodologico agiscono sulle diverse dimensioni della personalità dei padri in formazione, coinvolgendoli sul piano cognitivo ed emotivo, nell’ottica di una prospettiva pedagogica di tipo promozionale che richiede l’adozione di «uno stile genitoriale denso di ‘razionalità riflessiva’» (Catarsi, 2006a, p. 17). 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).

Si adotta, in questo senso, una prospettiva di formazione integrale del padre che richiede una produttiva integrazione tra saperi genitoriali espliciti e saperi genitoriali impliciti (cfr. Polanyi, 1967), tra vissuti emotivi e ragioni dell’educare che non possono non tener conto delle reali configurazioni contestuali delle famiglie di riferimento. In siffatta prospettiva, ogni intervento di formazione alla paternità responsabile tende a stimolare l’emersione di quelle teorie in uso (cfr. Argyris, Schön, 1974) che orientano e dirigono l’azione parentale del padre, al fine di renderle consapevoli e attivare su di esse un lavoro di indagine finalizzato a trasformare eventuali automatismi educativi adottati senza una chiara focalizzazione della intenzionalità pedagogica sottesa all’agire.

Non è un caso, infatti, che uno dei problemi che emerge con maggiore frequenza nei percorsi di consulenza pedagogica alla paternità responsabile è relativo al conflitto tra l’idea di paternità ereditata dai propri padri e quella quotidianamente agita in quanto padri. L’incontro riflessivo con la paternità, spingendo nel profondo del Sé, permette di situare e interpretare il proprio figlio dentro il proprio spazio autobiografico di preriflessione inconsapevole, abitato da *routine* e repertori che vengono quasi sempre dati per scontati.

Se è vero che i saperi genitoriali si costruiscono, si sviluppano e si trasformano attraverso l'esperienza, l'identità paterna si apprende per partecipazione a pratiche sociali di vita quotidiana (cfr. Melacarne, 2011) dalle quali emerge una forma 'primaria' di 'sapere paterno' appreso dai propri padri. 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, 47). Possiamo allora ritenere che un padre porta sempre dentro di sé scenari della propria infanzia che si configurano come saperi primari. Mediante quello che può essere definito come un complesso processo evolutivo (cfr. Smorti, 1989), la 'professione' paterna si apprende dai propri genitori, che rappresentano gli esperti ai quali i novizi si riferiscono in maniera consapevole o inconsapevole. Un intervento di formazione alla paternità responsabile deve quindi, innanzitutto, stimolare la riflessione sul processo di 'apprendistato' attraverso il quale un padre si rappresenta tale e sulla qualità del sapere genitoriale appreso dalle pratiche familiari cui egli ha avuto accesso nel corso della vita. Il formatore, in questo caso, deve considerare la pratica genitoriale paterna come «fare situato in contesti storici e sociali» (Wenger, 1998, p. 47; cfr. Lave, Wenger, 1991). Il suo lavoro si configura, quindi, come consulenza pedagogica tesa a supportare i processi di «coscientizzazione» (Freire, 1970) delle rappresentazioni (cfr. Mezirow, 1991) della paternità, la cui struttura e il cui significato sono determinati dalla pratica educativa agita.

4. *La consulenza pedagogica per una paternità responsabile*

Uno degli obiettivi prioritari della pedagogia della paternità e dell'educazione familiare è quello di fungere da supporto alla genitorialità responsabile agendo sulle diverse dimensioni della parentalità, come può essere, nel caso di specie, il vissuto pedagogico della paternità.

Sulla base di una genealogia storica della categoria della paternità e, in particolare, della professionalizzazione del *paternage* – che con Becchi (2009) collochiamo nella seconda metà del Settecento – e grazie al dialogo con alcuni dei principali esponenti degli studi pedagogici sulle relazioni educative familiari (Cadei, 2008; Catarsi, 2008b; Catarsi, Milani, 2002; Corsi, 1990; Corsi, Stramaglia, 2009; Formenti, 2000; Galli, 1995; 2002; Iori, 2001; Milani, 2001; 2002; Pati, 1999; 2003; 2005; 2007; Simeone, 2008a; 2008b; Sirignano, 2005; 2011; Stramaglia, 2009; Viganò, 1997; Zanfroni, 2005), è possibile configurare processi di educazione e autoeducazione alla paternità responsabile mediante pratiche di *cura sui*

ispirate al magistero foucaultiano (cfr. Foucault, 2001) e alle sue recenti riletture pedagogiche (cfr. Cambi, 2010).

In molti studi sulla paternità, soprattutto in quelli di matrice sociologica, l'aggettivo 'responsabile' viene riferito alla condivisione con la figura materna delle cure fisiche e educative riservate ai figli (cfr. Lizzi, 2006), con la conseguenza di 'misurare' la 'paternità responsabile' esclusivamente sulla base dell'impegno paterno nelle attività di cura e gioco o, addirittura, della presenza fisica del padre in casa, senza necessariamente considerare l'impegno dello stesso nelle attività familiari in generale e dei figli in particolare.

Dal nostro punto di vista, la responsabilità pedagogica del padre andrebbe considerata in virtù della 'capacità' e della 'disponibilità' ad amare e ad aver cura della famiglia, capacità e disponibilità che, per dispiegarsi in una pratica educativa responsabile, richiedono l'adozione di uno stile educativo autorevole. In questo senso, aver cura della propria famiglia potrebbe significare, per un padre, attivare pratiche riflessive e trasformative di *cura sui*, decidendo di dedicare del tempo alla propria formazione e ponendo la pratica genitoriale quotidianamente agita a oggetto di riflessione. Va però precisato che questo tipo di riflessione non s'innesta sull'interiorità e sulla individualità di un uomo che è alla ricerca di un sé personale e privato, non si realizza nella solitudine e nel solipsismo riflessivo, nella distanza dal contesto familiare, nel silenzio isolato dai rumori della vita familiare, ma anzi s'incardina *nella* pratica dell'aver cura che è pratica sociale costitutiva dell'educare e dell'educarsi.

La consulenza pedagogica può rappresentare un valido strumento di supporto ai processi riflessivi del pensarsi padri che significa, innanzitutto, «pensarsi educatori» (Perillo, 2012). «Essere educatore autorevole significa sapersi riconoscere come persona in cammino, soggetta certamente a smarrimenti, insuccessi, limitazioni, ma anche chiamata ad attendere al perfezionamento di sé e di chi gli è affidato» (Pati, 2008, p. 28). Ogni esperienza di riflessione 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 valorizza il protagonismo attivo, critico e autocritico del padre; in tale prospettiva, l'educazione alla paternità responsabile rientra nel quadro di una educazione alla genitorialità riflessiva che punta alla costruzione di uno stile parentale che faccia della riflessività (Dewey, 1933) una vera e propria *forma mentis*.

La consulenza pedagogica rivolta ai padri si configura, quindi, come intervento di educazione degli adulti (Schettini, 2005) che possa offrire al padre in formazione l'opportunità di esplorare, scoprire e rendere chiari gli schemi di pensiero e di azione educativa, ponendosi in ascolto di sé e cercando di aumentare il proprio livello di consapevolezza pedagogica. L'intervento di consulenza pedagogica si pone come momento di sostegno e rinforzo specialistico all'interno di un percorso educativo già in fase di svolgimento o già condotto a termine e nel quale il consulente (il pedagogista) subentra temporaneamente a sostegno delle dinamiche educative familiari, per facilitare la gestione di situazioni difficili e complesse attraverso una relazione che trasformi in modo intenzionale le rappresentazioni che il padre ha di sé, del suo ambiente e del rapporto che ha con esso rispetto a situazioni considerate perturbanti.

Si tratta di elaborare progettualità educative che vadano oltre la classica relazione di aiuto: il focus di azione pedagogica, in questo caso, è l'indagine sull'intenzionalità educativa del 'cliente', e l'intervento si colloca nell'area del potenziamento individuale: quindi, nel campo della prevenzione, come previsto dall'impostazione clinica tipica dell'approccio della «micropedagogia» di Demetrio (1992).

La consulenza pedagogica per una paternità responsabile privilegia il dialogo quale strumento di riflessione: *διά-λογος* è ciò che avviene nel, attraverso e per mezzo del pensiero. Utilizzare il dialogo come strumento di formazione alla paternità pedagogica significa, per il pedagogista, pensare che «il dialogo comincia non quando l'educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi» (Freire, 1970, trad. it. 1971, p. 112). Pertanto, quando si troverà di fronte a padri in formazione, il consulente pedagogico dovrà porsi il problema di «come un genitore attraversa una condizione preriflessiva, fondata su saperi impliciti, non validati, per arrivare ad una condizione riflessiva, consapevole di ciò che fa e perché lo fa» (Fabbri, 2008, p. 47).

Risulta fondamentale, da questo punto di vista, invitare il padre a considerare sia gli elementi espliciti sia gli elementi impliciti della propria cultura familiare, supportando questo processo di rievocazione riflessiva mediante adeguati stimoli a riflettere: quanto agli aspetti espliciti, il consulente dovrà essere in grado di supportare processi rievocativi e riflessivi circa i linguaggi solitamente adottati nella gestione della vita familiare, gli strumenti educativi privilegiati, i simboli adottati nella comunicazione interfamiliare, 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); quanto agli aspetti impliciti, il consulente dovrà essere in grado di supportare processi rievocativi e riflessivi circa la quantità e la qualità delle relazioni implicite, delle convenzioni tacite, delle regole non dette, delle intuizioni, delle sensazioni, delle visioni del mondo.

La consulenza pedagogica per una paternità responsabile può essere realizzata mediante la costituzione di gruppi di conversazione riflessiva tra padri di diversa età, cultura ed estrazione sociale. Il lavoro di gruppo è particolarmente efficace ai fini della realizzazione di processi di decostruzione e ricostruzione della propria identità genitoriale. Come sottolinea Catarsi,

Assai utili potrebbero rivelarsi gruppi di padri che potrebbero vivere [...] una stimolante e comune occasione di crescita. La scelta, allora, potrebbe essere quella di promuovere una sorta di 'meticciamiento' tra le due identità storiche, mantenendo comunque delle specificità, originate dalla propria personalità e della propria storia personale, che si confrontano e si arricchiscono a vicenda (Catarsi, 2006b, pp. 9-10).

In tale *setting* formativo, che potremmo definire come Comunità di Dialogo Pedagogico (CDP), il consulente pedagogico svolge innanzitutto una funzione di coordinamento: in qualità di «'facilitatore' della comunicazione» (Catarsi, 2006a, p. 20), il suo intento deve essere quello di far acquisire al padre in formazione spirito critico e capacità riflessive. Assumere la prospettiva di un altro padre sul proprio modo di pensarsi ed essere padre, riuscire a vedere il proprio punto di vista e quello altrui ponendosi nei panni di un osservatore esterno, sono condizioni essenziali per affinare lo sguardo (cfr. Mezirow, 1991) sulla paternità.

Una delle vie privilegiate per attivare processi di riflessione sull'esperienza genitoriale paterna è quella indicata dall'approccio autobiografico. L'approccio autobiografico (Foucault, 1983; Knowles, 1989; Smorti, 1994; Demetrio, 1995; 1998; 2005; 2007; Kaneclin, Scaratti, 1998; Formenti, 1998; Formenti, Gamelli, 1998; Catarsi, 2008a; Cadei, Simeone, 2010) 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: tale processo è realizzabile a patto che chi decida di viverlo sia disposto all'esercizio della memoria personale (circa gli eventi caratterizzanti la propria esistenza) e collettiva (circa gli eventi caratterizzanti l'esistenza collettiva e intergenerazionale come famiglia).

La narrazione è il dispositivo formativo utilizzato nell'approccio autobiografico: quale dispositivo interpretativo e conoscitivo che l'uomo adotta nella sua esperienza di vita (Bruner, 1986; 1990), esso consente di dare voce e porre a oggetto di riflessione condivisa l'esperienza personale dei padri partecipanti, mediante simulazioni, *role playing*, *focus group*, racconti di eventi critici e di storie di guerra (cfr. Orr, 1995), discussioni su video e filmati. Esperienze di questo tipo determinano la costruzione di un sapere collettivo frutto della condivisione di una comune esperienza di apprendimento riflessivo teso alla trasformazione di schemi e prospettive di significato (cfr. Mezirow, 1991) adottati per esercitare il ruolo di padre.

L'ermeneutica dell'esperienza educativa paterna si configura come possibilità 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': «un 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» (1991, trad. it. 2003, pp. 47-48). Sono proprio le prospettive di significato a determinare le condizioni essenziali che permettono a un padre di costruire interpretativamente il significato di un'esperienza: definendo le sue aspettative, il padre riflessivo potrà comprendere come una prospettiva di significato ordini selettivamente ciò che apprende dalla propria esperienza e il modo in cui lo apprende.

Per consentire a un padre di giungere a questo livello di consapevolezza è necessario che il consulente stimoli l'identificazione degli schemi di significato connessi alle prospettive adottate: si tratta di rappresentare l'insieme delle conoscenze, delle convinzioni, dei giudizi di valore e dei sentimenti che si manifestano nell'interpretazione dell'esperienza della paternità. Adottando uno sguardo deformato (cfr. Colombo, 2011) e prendendo le distanze dalla propria esperienza genitoriale, ogni padre può generare nuove riconfigurazioni del proprio stile di paternità, grazie a dinamiche di negoziazione metacognitiva e metacomunicativo-discorsiva che attivano processi trasformativi dei significati generati dalla riflessione: vale a dire che ogni padre può distinguere fra la propria teoria educativa esplicita, appresa ed elaborata, e la teoria implicitamente implementata nell'interazione con i membri della propria famiglia (partner, figli, mondo delle cose, se stesso ecc.). In questo modo, il padre riflessivo, «partendo dalla propria operatività, quindi dalle in-

terazioni concrete con gli altri membri della famiglia, dall'esperienza quotidiana di eventi e conversazioni che producono effetti, elabora un pensiero sul proprio ruolo di educatore, sui desideri e bisogni che lo fondano, sui vincoli e le possibilità che (in quella specifica famiglia) incontra» (Formenti, 2001, p. 100).

In siffatti percorsi educativi, il fare diventa oggetto e al tempo stesso prodotto del pensiero: 'fare il padre' significa, infatti, praticare azioni genitoriali che rispondono a precise coordinate teoriche di riferimento, su cui è necessario attivare processi di riflessione. I percorsi di consulenza pedagogica puntano a dotare il padre di una metacompetenza genitoriale in virtù della quale vivere l'esperienza della paternità come processo continuo di indagine, da realizzarsi in transazione con i materiali presenti nella situazione: se un padre si imbatte improvvisamente in una situazione imprevista che interrompe il corso dell'azione educativa pianificata, si trova a ridefinire la situazione al fine di ridurre o annullare il senso di incertezza legato alla situazione nuova: egli, dunque, si pone in conversazione riflessiva (cfr. Schön, 1987) con la situazione. La conversazione riflessiva con la situazione, identificabile con la nozione deweyana di indagine (Dewey, 1938), si configura, così, come processo euristico consapevole mediato dalla riflessione sulla situazione e sul proprio modo di conoscere in essa: la riflessione nel corso dell'azione consente quindi di attivare una *reflective conversation* con la situazione dalla quale possono emergere nuove conoscenze, atte a ridefinire i propri schemi e le proprie prospettive di significato, o a fornire conferme alle azioni educative derivanti dagli schemi e dalle prospettive di significato adottate in quella specifica situazione.

La pedagogia della paternità fornisce ai pedagogisti, in formazione e in servizio, le coordinate epistemologiche e metodologiche atte a supportare quei padri che decidono di essere dei genitori responsabili attraverso il supporto di processi trasformativi del pensarsi padri. Si tratta di percorsi di comprensione della propria *Bildung* paterna (cfr. Becchi, 2009) da affrontare attraverso l'accesso alla conoscenza del proprio Sé genitoriale, nel tentativo (non facile da perseguire) di imparare a confrontarsi con la fallibilità delle proprie interpretazioni, a partire dall'analisi critica delle ermeneutiche personali adottate per decidere, di volta in volta, come fare il padre.

La paternità responsabile non può dunque prescindere dalla volontà e dal relativo impegno a vivere la funzione genitoriale paterna in maniera consapevole e attivamente riflessiva: il passaggio dal fare il padre all'essere un padre è mediato da processi euristici di presa di coscienza,

dalla riflessione declinata come interlocuzione con la situazione problematica. Ogni situazione problematica diventa paradigmatica e a partire da essa è possibile riscrivere una storia personale e condivisa, frutto di un apprendimento significativo (cfr. Ausubel, 1968), attivato mediante processi di conversazione riflessiva con la famiglia come «comunità di apprendimento permanente e come contesto generatore di saperi situati» (Fabbri, 2009, p. 7) e produttore di conoscenze che accompagnano i processi apprenditivi di ogni suo membro.

La consulenza pedagogica per una paternità responsabile – della quale in questa sede abbiamo solo presentato alcuni orientamenti essenziali – si inserisce sicuramente in maniera significativa nel panorama delle attività formative realizzate dal pedagogista nei servizi educativi di accompagnamento alla crescita e all'autorealizzazione di individui e gruppi, nei servizi di consulenza tecnica d'ufficio (in particolare nell'ambito familiare), nei servizi di educazione formale e non formale per gli adulti e in tutto il sistema di servizi educativi per la genitorialità e la famiglia.

Lo specifico di tale attività pedagogica è rappresentato dalla possibilità di contribuire, in maniera professionale e competente, a supportare i processi di ricerca e di ridefinizione continua della identità pedagogica paterna. Si tratta di un'attività realizzata dal pedagogista in quanto professionista di livello apicale che svolge funzioni intellettuali, con una propria autonomia scientifica e una propria responsabilità deontologica, attraverso l'uso di strumenti conoscitivi specifici di ordine teorico e metodologico.

In quanto professionista esperto nella gestione delle pratiche educative e dotato di una professionalità che gli consente di conoscere i 'codici' della razionalità riflessiva, di essere abile (cfr. Schön, 1987) nel suo uso, il consulente pedagogico sarà in grado di attivare una continua mediazione tra il sapere teorico specialistico e il sapere pratico di cui sono portatori i padri, onde consentire loro di riconoscere il ruolo genitoriale come ruolo investito di una grande responsabilità pedagogica, alla quale è necessario e possibile educarsi.

Bibliografia

- AA. VV. (1996): Il metodo autobiografico. *Adulthood*, n. 4.
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: Franco-Angeli, 1995.

- Becchi E. (2003): Saperi familiari. *Scuola e città*, n. 4, pp. 7-51.
- Becchi E. (2009): Otto papà illuminati. In: E. Becchi, M. Ferrari, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin G.M., Contini M. (1983): *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bettelheim B. (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari: Laterza, 1988.
- Bruner J. (1990): *La ricerca del significato*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Cadei L. (2008): *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*. Macerata: EUM.
- Cadei L., Simeone D. (2010): Diventare genitori. Fantasie e narrazioni in un'epoca tecnologica. *Education Sciences & Society*, n. 2, pp. 130-144.
- Cadel T. (2012): Paternalità e cura familiare. Quando il lavoro è condiviso. *Osservatorio ISFOL*, n. 1, pp. 95-111.
- Cambi F. (2006a): La famiglia che forma: un modello possibile? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 23-29.
- Cambi F. (2006b): Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 22-27.
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi E. (2002): Il ruolo dell'animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 31-39.
- Catarsi E. (2003): Educare alla genitorialità riflessiva. In E. Catarsi (a cura di). *Essere genitori oggi*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2006a): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Catarsi E. (2006b): I contesti dell'educazione familiare. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-21.
- Catarsi E. (2008a): Educazione familiare e autobiografie genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-18.
- Catarsi E. (2008b). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E., Milani, P. (a cura di) (2002): Pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1.
- Colombo G. (2011): Le parole della cura, la cura delle parole. Servizi capaci di ascoltare e dialogare con bambini e genitori. *Gift* [Quaderno del Centro di Documentazione Gift, Bologna dedicato a: *Educare al maschile. Paternalità, maternità e condivisione. Prove di dialogo tra servizi e papà*], pp. 3-8.
- 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.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1995): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Demetrio D. (1998): Metodo autobiografico e famiglie che si raccontano. *Strumenti*, n. 3, pp. 15-20.
- Demetrio D. (2005): Educazione familiare e narrazione. L'autobiografia come risorsa pedagogica. *La Famiglia*, n. 229, pp. 26-38.
- Demetrio D. (2008): Le scritture famigliari tra memoria e diari del presente. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 19-38.
- Demetrio D. (a cura di) (2007): *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- de Mennato P. (2003): *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Dewey J. (1916): *Democrazia e educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1938): *Logica. Teoria dell'indagine*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1973.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949): *Conoscenza e transazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1974.
- Di Fabio A. (1996): Il *counselling* di orientamento ed il *counselling* scolastico: nuove prospettive di intervento. *Scuola e città*, n. 11, pp. 493-498.
- Fabbri L. (2004): La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, n. 227, pp. 18-25.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- 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 L. (2009): La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, n. 249, pp. 25-37.
- Fabbri M. (2012): *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L., Gamelli I. (1998): *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (1998): *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2001): Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 100-110.
- Foucault M. (1983): La scrittura di sé. *Aut-aut*, n. 195-196, pp. 5-18.
- Foucault M. (1984): *Storia della sessualità 3. La cura di sé*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2001.
- Frauenfelder E. (1983): *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Freire P. (1970): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1971.

- Galli N. (1995): Educazione alla paternità e alla maternità. *Pedagogia e Vita*, n. 4, pp. 50-85.
- Galli N. (2002): I ruoli educativi del padre e della madre. *Pedagogia e Vita*, n. 3, pp. 9-11.
- Horkheimer M. (1968): *Studi sull'autorità e la famiglia*. Trad. it. Torino: UTET, 1974.
- Iori V. (2001): *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- 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.
- Kaneclin C., Scaratti G. (a cura di) (1998): *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles M. (1989). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1996.
- Lacan J. (2006): «*Dei Nomi-del-Padre*», seguito da «*Il trionfo della religione*». Trad. it. Torino: Einaudi.
- Laporta R. (1979): Teoria empirica dell'educazione e valori educativi. In AA. VV. *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia. Scritti in memoria di Carmela Metelli Di Lallo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, pp. 23-48.
- Laporta R. (1996): *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (2001): *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Lave J., Wenger E. (1991): *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trad. it. Trento: Erickson, 2006.
- Lizzi E. (2006): La paternità nelle famiglie numerose. In: A. Rosina, L.L. Sabbadini (a cura di), *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli in un'ottica di genere*. Roma: ISTAT [collana «Argomenti», n. 31], pp. 199-212.
- Marcuse H. (1936): *L'autorità e la famiglia*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1970.
- Melacarne C. (2011): *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*. Napoli: Liguori.
- 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. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Cortina, 2003.
- Mezirow J., Taylor E., Associates (2009): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani P. (2002): Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 4-30.
- Milani P. (a cura di) (2001): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson.
- Mortari L. (2004): L'etica dell'aver cura nella vita familiare. *La Famiglia*, n. 227, pp. 5-17.

- Pati L. (1999). Padre e madre: chiamati a diventarlo. *Pedagogia e Vita*, n. 5, pp. 12-28.
- Pati L. (2007): Per una pedagogia della famiglia in prospettiva sistemico-relazionale. *La Famiglia*, n. 239, pp. 14-23.
- Pati L. (2008). L'autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Pati, L. Prenna (a cura di). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Pati L. (a cura di) (2003): *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (a cura di) (2005): *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L., Prenna, L. (a cura di) (2008): *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Perillo P. (2011): La responsabilità pedagogica dell'essere padre oggi. Premesse ad una pedagogia della paternità. In O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di). *Cartografie pedagogiche n. 4/2011*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2012): *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Polanyi M. (1967): *La conoscenza inespressa*. Trad. it. Roma: Armando, 1979.
- Prenna L. (2008): L'autorità: una capacità morale. In L. Pati, L. Prenna (a cura di): *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Recalcati M. (2010): *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2011): *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rosina A., Sabbadini L.L. (a cura di) (2006): *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli in un'ottica di genere*. Roma: ISTAT [collana «Argomenti», n. 31].
- Schettini B. (1996): La mediazione familiare: aspetti teorici e metodologici. *La rivista di servizio sociale*, n. 4, pp. 49-64.
- Schettini B. (2000): *Da adulto ad adulto. La comunicazione interpersonale, nei gruppi e nelle organizzazioni*. Napoli: CUEN.
- Schettini B. (2004): *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*. Milano: Guerini studio.
- Schettini B. (2005): *Il lavoro pedagogico con gli adulti fra teoria e operatività*. Napoli: Luciano Editore.
- Schön D.A. (1991): *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön D.A. (1992): The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, n. 2, pp. 119-139.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Schön D.A. (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2006.

- Simeone D. (2008a): *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2008b): Educare i giovani alla scelta: una prospettiva relazionale. In L. Pati, L. Prenna (a cura di): *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Sirignano C. (2005): *Ricerca educativa e pluralismo familiare. Itinerari e prospettive per una nuova pedagogia delle famiglie*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- Sirignano C. (2011): Pluralità familiari e mediazione educativa. In O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di). *Cartografie pedagogiche n. 4/2011*. Napoli: Liguori.
- Smith A. (2004): *Who Cares? Fathers and the Time They Spend Looking After Children*, paper presentato alla seconda conferenza internazionale EPU-NET, Berlino, 24-26 Giugno 2004.
- Smorti A. (1989): La paternità come processo evolutivo: figli, padri, nonni. In A. Fortunati (a cura di). *Conversando con i genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Smorti A. (1994): *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti A. (2008): La Famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 69-77.
- Stramaglia M. (2009): *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Striano M. (2001): *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tanturri M.L., Mencarini L. (2009): Fathers involvement in daily childcare activities in Italy: does a work-family reconciliation issue exist? *Child Working paper*, n. 22, http://www.child-centre.it/papers/child22_2009.pdf (consultato il 10 settembre 2014).
- Viganò R. (1997): *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- 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 del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.