

Nuove paternità e responsabilità educative.  
Il caso dei padri-lettori e del loro percorso di emancipazione  
New fatherhood and educational responsibilities.  
The case of fathers-readers and their path to emancipation

**Fabrizio Chello**

Professore Associato | Università Suor Orsola Benincasa | [fabrizio.chello@unisob.na.it](mailto:fabrizio.chello@unisob.na.it)

**Pascal Perillo**

Professore Ordinario | Università Suor Orsola Benincasa | [pascal.perillo@unisob.na.it](mailto:pascal.perillo@unisob.na.it)

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

# ABSTRACT

The paper focuses the attention on the transformations of the constitutive paternity-authority bond, analysing the transition from the figure of the father as an unquestioned and hegemonic auctoritas to the father as an actor who, with authoritativeness and responsibility, is capable of taking on a broader affective-emotional and educative-formative role. This rewriting – as shown by the results of a research conducted with a group of fathers engaged in shared reading interventions with their children – involves the cultivation of a reflexive thought aimed at deconstructing the dominant representations of fatherhood in order to undertake a path, not always linear, of emancipation from gender cages.

#### KEYWORDS

**Familiar transformations, authority, authoritativeness, family educational practices, shared reading.  
Trasformazioni familiari, autorità, autorevolezza, pratiche educative familiari, lettura condivisa.**

L'articolo focalizza l'attenzione sulle recenti trasformazioni del legame costitutivo paternità-autorità, analizzando il passaggio dalla figura del padre quale auctoritas indiscussa ed egemonica al padre quale attore che, con autorevolezza e responsabilità, è capace di assumere su di sé un più ampio ruolo affettivo-emotivo ed educativo-formativo. Tale riscrittura – come si evince dai risultati di una ricerca condotta con un gruppo di padri impegnati in interventi di lettura condivisa con i/le propri/e figli/e – comporta la coltivazione di un pensiero riflessivo teso a decostruire le rappresentazioni dominanti della paternità per intraprendere un percorso, non sempre lineare, di emancipazione dalle gabbie di genere.

**Citation:** Chello F., Perillo P. (2023). New fatherhood and educational responsibilities. The case of fathers-readers and their path to emancipation. *Women & Education*, 1(2), 104-108.

**Corresponding author:** Fabrizio Chello | [fabrizio.chello@unisob.na.it](mailto:fabrizio.chello@unisob.na.it)

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-we-I-02-23\\_18](https://doi.org/10.7346/-we-I-02-23_18)

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2975-0105 (online)

## 1. Autorità e/o responsabilità?

La pedagogia per le famiglie (Perillo, 2018) invita a leggere le numerose trasformazioni che hanno caratterizzato, e che caratterizzano il sistema familiare contemporaneo, come trasformazioni legate alle strutture e alle forme delle famiglie e ai ruoli e all'agire degli attori che compongono tale sistema. Un sistema-istituzione che per sua stessa natura è costantemente in crisi (cfr. Simeone, 2014), in quanto è un sistema che forma e che 'si forma' in termini di apertura e problematicità, in cui lo spazio della cura si trasforma continuamente e contribuisce a connotare ogni singolo nucleo familiare come "microcultura" (Formenti, 2001, p. 102).

In questo scenario, anche la figura paterna è stata ed è oggetto di numerose trasformazioni, che possono essere pensate come parte del processo di riscrittura del legame costitutivo paternità-autorità nella direzione di una paternità non più autoritaria ed egemonica, bensì autorevole e responsabile, capace di riconoscere in maniera più ampia rispetto al passato il ruolo affettivo-emotivo ed educativo-formativo del padre.

In tal senso, la figura del padre – quale *auctoritas* indiscussa dell'*oikos* e della comunità – sembrerebbe essere evaporata. Emblematica l'immagine del balcone vuoto di San Pietro – tratta dal film *Habemus Papam* di Nanni Moretti –, richiamata da Recalcati (2011) nel suo *Cosa resta del padre?* Si tratta di un vuoto da accettare, facendo a meno della rappresentazione carismatica e onnipotente della categoria del 'Padre' che la storia ci ha consegnato e che oggi sembra non rispondere più alle reali esigenze di chi vuole incarnare quella categoria in maniera critica e pedagogicamente responsabile. In un evidente "elogio al fallimento" (Fabbri, 2012, p. 148), Recalcati recupera da Lacan la categoria dell'evaporazione al fine di sottolineare l'indebolimento della identità di ruolo del padre contemporaneo, proponendo però un'analisi che "rischia di risolversi in negativo" (Ivi, p. 149). La questione è evidentemente pedagogica; 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.

Infatti, di fronte ai profondi mutamenti che caratterizzano le attuali famiglie occidentali, sempre più padri si trovano a fare i conti con l'incertezza, il disorientamento e il disagio di non riuscire ad esercitare in piena responsabilità pedagogica il ruolo parentale. 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/la figlio/a. Compiti ai quali oggi si aggiunge la 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).

Tuttavia, ricercare "un equilibrio ottimale tra [affettività e autorevolezza,] fermezza e autonomia" (Simeone, 2008, p. 98), non è facile: 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/le figli/e con la necessità di diventare loro complici, finendo così per indebolire i tentativi di avviarli all'impegno, alla responsabilità, alla progettualità esistenziale.

Tale deriva, facendo perdere di credibilità ad alcune categorie tipiche della paternità, può corroborare la perdita di legittimità della figura del padre e del suo ruolo nel sistema familiare e sociale. Per tale motivo, da un punto di vista pedagogico, risulta necessaria una riflessione sulla complessità della categoria di 'autorità' che, da un punto di vista etimologico, rimanda tanto a 'potere', 'forza', 'comando' quanto a 'consiglio', 'incoraggiamento', 'autenticità'. Come ha suggerito Horkheimer (1968, p. 53), se l'*auctoritas* assoluta e indiscussa che legittima forme rappresentazionali del padre come "signore nella casa" deve evidentemente lasciare il posto a nuove forme di autorità paterna, al tempo stesso è necessario ricordare che non esiste un criterio di giudizio universalmente valido sul concetto di autorità. Infatti, se inteso come "dipendenza accettata" (Horkheimer, 1968, 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.

In questo senso, l'analisi di Horkheimer ci consente di sottolineare che se esistono diversi modi di esercitare il potere di suggestione sui/sulle figli/e, allora è necessario che il padre maturi una chiara consapevolezza circa tale potere 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: l'autorità 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/la figlio/a 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 del/la figlio/a 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 alla scelta dei fini dell’azione educativa – attraverso uno stile educativo autorevole.

Dunque, se è vero che padri “non si nasce ma si diventa” (Pati, 2014, p. 135; cfr. anche Cadei, Simeone, 2010), “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. Lì dove tale lavoro assume una caratura evidentemente pedagogica in quanto è al tempo stesso auto-educativo ed educativo: auto-educativo, in quanto implica la necessità di riflettere criticamente sull’immagine di paternità elaborata – molto spesso implicitamente – a partire dal sistema di memorie della propria famiglia di origine e di quella che si è costruita, con lo scopo di forgiare un modello di paternità più rispondente al proprio sentire-pensare (cfr. Perillo, 2016); educativo, in quanto si fonda sulla necessità di dare forma alla propria intenzionalità pedagogico-genitoriale mediante un’analisi consapevole del proprio agire paterno e delle “conseguenze che ne derivano” (Dewey, 1949, p. 186) in termini di crescita per il/la proprio/a figlio/a, per sé stessi in quanto genitori, per il sistema familiare e per l’intero sistema sociale.

Nella nostra ipotesi, dunque, l’autorevolezza del padre si caratterizza come stile educativo che si sostanzia di atteggiamenti e comportamenti intenzionali e consapevoli poiché fondati su un lavoro riflessivo che emerge come risultato della naturale transazione tra il soggetto e il suo mondo-ambiente nel corso dell’esperienza che si sta dando (cfr. Dewey, Bentley, 1974). Per dirla in altri termini, 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, per cui rispettare la libertà del/la proprio/a figlio/a 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/a-famiglia-società, si sostanzia nell’autodisciplina. L’autodisciplina, frutto di un rapporto educativo autorevole, restituisce il senso di una ‘libertà di scelta’ che si dà come ‘capacità di scelta’ fondata sulla autonomia, in quanto si delinea come “possibilità di darsi da sé le proprie regole, la propria legge (*nomos*)” (Laporta, 2001, pp. 73-74).

Nel solco di una tradizione di pensiero che colloca la formazione genitoriale in un sistema di “interventi formativi tesi al sostegno della genitorialità” (Catarsi, 2006, p. 13) qui si sta leggendo il ruolo genitoriale paterno nell’ottica della valorizzazione di una disposizione del padre verso la presa di coscienza delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle pratiche educative parentali, per decostruirle e ricostruirle mediante pratiche di riflessione che richiedono un costante lavoro di autoeducazione. In questa prospettiva, la pratica educativa paterna diventa – come si vedrà nelle pagine che seguono – oggetto di un modo di fare ricerca teorico-empirica in pedagogia che coniuga l’osservazione, l’investigazione e l’analisi delle pratiche educative genitoriali con il supporto ai processi di apprendimento di coloro i quali (in questo caso i padri) provano a vivere la genitorialità responsabilmente, riflettendo e trasformando le proprie esperienze (cfr. Perillo, 2014).

## 2. I padri-lettori come ‘nuovi padri’, tra riproduzione ed emancipazione

La prospettiva teorica delineata nel paragrafo precedente, a partire dai principali studi di pedagogia delle e per le famiglie, offre alcuni importanti spunti per leggere l’attuale trasformazione della figura paterna. Lungi dal configurarsi nei termini lacaniani dell’‘evaporazione’, tale trasformazione assume la forma di un percorso, plurale e non lineare, di risignificazione della categoria di ‘autorità paterna’ a partire dalle concrete e situate transizioni che si generano tra padri, figli/e, sistema familiare e contesto socio-culturale nel corso delle singole esperienze educative. Ne consegue che, allo stato attuale, tale processo non è orientato verso un’unica direzione poiché, essendo agito nelle concrete pratiche educative, dipende strettamente da una serie di fattori contestuali, situazionali e attoriali che non hanno ancora assunto una configurazione dominante. Per dirlo in altri termini, il cambiamento in corso, non avendo ancora attraversato una qualche forma di stabilizzazione, produce una molteplicità di immagini di paternità così come di stili di *paternage* che non possono ancora essere sintetizzati in modelli descrittivi, predittivi o prescrittivi.

Di fronte a tale pluralità e a tale indefinitezza, la ricerca pedagogica non può che abbandonare l’ideale scienziato di offrire una cartografia completa, definitiva e neutrale della trasformazione in atto poiché, se continuasse a perseguire tale intendimento, produrrebbe categorizzazioni vuote, incapaci cioè di leggere la ricchezza del reale. Deve invece configurare le sue investigazioni empiriche a partire da paradigmi epistemologici capaci di non ridurre né la complessa articolazione interna dei fenomeni indagati né la costitutiva relazione che questi ultimi intrattengono con l’ambiente in cui si manifestano (cfr. Mortari, 2007). Ossia l’unità di analisi di tali ricerche non può più essere il fenomeno in sé – nel nostro caso, la trasformazione del ruolo paterno e della sua autorità genitoriale –, bensì deve essere il sistema di relazioni fenomeno-contesto, al quale sistema appartiene anche colui/colei che conduce l’indagine (cfr. Chello, 2017).

Tale impostazione epistemologica porta con sé una serie di importanti conseguenze, tra cui – sul piano etico-

politico – quella di pensare l'indagine empirica come ricerca “militante” (Tomarchio, Ulivieri, 2015): una ricerca che si offre al servizio dei singoli e delle comunità per aiutarli a orientare i cambiamenti in corso, fornendo loro non solo (o forse, non tanto) risultati analitici su cui fondare le proprie scelte ma anche (o forse, soprattutto) gli strumenti concettuali e metodologici per migliorare i processi di osservazione, lettura e trasformazione del reale. Più nello specifico, per quanto concerne la questione della trasformazione della figura paterna, in un tale approccio *engagé*, l'obiettivo della ricerca pedagogica di stampo empirico è creare le condizioni per la fioritura del pensiero riflessivo (Dewey, 1961), che consenta ai padri di prendersi cura più consapevolmente delle proprie emozioni e dei propri pensieri (cfr. Mortari, 2009) così da non riprodurre i tradizionali discorsi sulla paternità e da apprendere a strutturare uno stile genitoriale denso di “razionalità riflessiva” (Striano, 2001; cfr. anche Chello, 2019).

Sulla base di tale impianto paradigmatico, nell'ambito delle attività di terza missione condotte dall'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli in partnership con la Fondazione regionale Pol.i.s. – Politiche Integrate di Sicurezza, sono stati progettati e messi in atto – dall'a.a. 2019/2020 – interventi di ricerca e di formazione volti a promuovere, presso le famiglie del territorio campano, pratiche educative di qualità, utili a contrastare la povertà educativa, a rafforzare il senso di comunità e a promuovere una postura di cittadinanza più attiva e partecipativa. In particolare, l'Ateneo ha affiancato la Fondazione nella progettazione, nella realizzazione e nel monitoraggio di interventi di lettura condivisa e dialogica con bambini/e da 0 a 6 anni sia in contesto familiare sia in specifici presidi presenti sul territorio (i cosiddetti ‘Punti Lettura’). Dall'osservazione delle concrete pratiche educative così come dal costante confronto con il gruppo di coordinamento e con le équipe territoriali, è emerso l'interesse del gruppo di lavoro a investigare le pratiche di lettura agite da un piccolo, ma sempre più consistente – in termini quantitativi e qualitativi –, gruppo di padri.

In particolare, l'attività di ricerca ha preso forma a partire da una serie di questioni relative a: i motivi che inducono i padri-lettori a prendere parte ad attività educative in contesti (come i Punti Lettura) solitamente frequentati da *caregiver* donna (madri, nonne, tate, babysitter, ecc.); l'immagine che essi hanno di se stessi in quanto padri, anche in relazione all'immagine che hanno dei loro padri e di altri padri della loro stessa età; la suddivisione dei compiti di cura all'interno del proprio nucleo familiare; la progettazione e la realizzazione di pratiche di lettura condivisa e dialogica in contesto familiare; la valutazione della loro partecipazione alle attività dei Punti Lettura, anche considerando eventuali esperienze di marginalizzazione, stigmatizzazione o discriminazione dovute al proprio genere.

Tali domande – avendo l'intento di investigare i vissuti, le percezioni e le opinioni dei padri-lettori a partire dalla loro viva voce – hanno condotto, coerentemente con l'approccio epistemologico poc'anzi illustrato, a progettare uno studio qualitativo con intenti idiografici. Lo studio – le cui coordinate metodologiche sono illustrate più dettagliatamente in un altro contributo (cfr. Chello, Armenante, 2023) – ha fatto ricorso allo strumento dell'intervista semi-strutturata per raccogliere, tra febbraio e marzo 2022, le narrazioni di 15 padri-lettori, individuati mediante un campionamento a valanga.

Non avendo in questo contesto la possibilità di presentare tutti i risultati a cui si è giunti, si illustreranno solo le informazioni relative al processo di formazione dell'identità paterna e, nello specifico, dell'identità del padre-lettore. In particolare, è possibile affermare che le storie dei padri intervistati, per quanto diverse l'una dall'altra, sono tutte caratterizzate dall'esigenza di interrompere la riproduzione delle memorie familiari e, in specie, degli *habitus* comportamentali paterni per delineare spazi di azione meno rigidi e chiusi. Infatti, i padri-lettori tendono a descrivere i propri padri come impegnati a fornire solide basi economiche e morali al proprio nucleo familiare, mentre tendono a descrivere loro stessi come impegnati nell'educazione dei/delle propri/e figli/e attraverso una presenza costante, affettuosa e competente. Si rappresentano, dunque, come padri che si sono emancipati dal modello autoritario e affettivamente distaccato di paternità per incarnare uno stile genitoriale nuovo, basato sul confronto riflessivo e dialogico sia con le proprie mogli/compagne sia con i/le propri/e figli/e.

Tuttavia, tale processo di emancipazione, ancora in corso, si configura come non lineare e non unidirezionale in quanto costellato da emozioni, desideri, pensieri e comportamenti in conflitto tra loro. Ad esempio, per quanto concerne la suddivisione in famiglia dei quotidiani compiti di gestione domestica così come di cura educativa della prole, tutti i padri intervistati sottolineano – in contrasto con la precedente generazione – un'attiva e fattiva partecipazione. Tale partecipazione, però, non è mai paritetica: per quattordici dei quindici padri intervistati, le figure di riferimento femminili hanno in famiglia una funzione orientante ancora fortissima e decisiva, al punto tale che la partecipazione maschile si riduce alla pedissequa attuazione delle indicazioni ricevute; in un caso, invece, è possibile intravedere – almeno per quanto concerne alcune pratiche di cura educativa, tra cui l'attività di lettura condivisa – una “reinvenzione dell'egemonia maschile in contesto familiare” (Aboim, 2010, p. 135) attraverso la definizione di se stesso come ‘migliore’, rispetto alla propria moglie/compagna, nello svolgere compiti culturalmente attribuiti alle donne.

La sussistenza di rapporti così squilibrati consente di sottolineare che il processo di emancipazione dei padri-lettori bascula tra posizioni di aperto contrasto alle “gabbie di genere” (Biemmi, Leonelli, 2016) e posizioni di silente riproduzione. Tale ambiguità è dovuta al fatto che, nella maggior parte dei casi, il processo di costruzione identitaria dei padri-lettori avviene in maniera implicita, silente, poco manifesta. Ne consegue che, pur impegnan-

dosi a decostruire e a ricostruire le loro cornici di significato, i padri-lettori devono scontrarsi ogni giorno con la stanchezza e la solitudine derivante dall'inesistenza di specifiche routine intergenerazionali al maschile, dall'assenza di luoghi e di momenti di scambio tra padri così come dalla penuria di risorse esplicitamente dedicate a tale figura genitoriale. Questo lavoro solingo è a volte scoraggiante e demotivante al punto da indurre i padri-lettori a lasciare la strada della 'nuova' paternità per ritornare sui più vecchi e 'comodi' binari della paternità autoritaria.

Tale constatazione conduce a una ulteriore riflessione. Affrontare un processo di emancipazione così complesso necessita di disporre di un set di risorse materiali e immateriali che, molto spesso, sono legate a specifici posizionamenti socio-economici, lavorativo-professionali e scolastico-accademici. Non è un caso, dunque, che il campionario a valanga abbia condotto a confrontarsi con tutti padri bianchi, giovani (35/48 anni), colti (in possesso almeno di una laurea triennale) e con una buona collocazione lavorativa (avvocati, medici, ingegneri, comunicatori, imprenditori, ecc.). Come a dire che una rappresentazione meno binaria della propria appartenenza di genere e del proprio ruolo di padre è intersezionalmente legata a specifiche caratteristiche etniche, generazionali, sociali, economiche e culturali.

## Riferimenti bibliografici

- Aboim S. (2010). *Plural Masculinities*. Burlington: Ashgate.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Cadei L., Simeone D. (2010). Diventare genitori. Fantasie e narrazioni in un'epoca tecnologica. *Education Sciences & Society*, 2, 130-144.
- Catarsi E. (2006). Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 11-22.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chello F., Armenante C. (2023). Divenire padri-lettori. Un complesso processo di decostruzione degli stereotipi di genere. In Lopez A.G., Burgio G. (a cura di), *Pedagogia di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1916).
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1933).
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1949).
- Fabbri M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Horkheimer M. (1974). *Studi sull'autorità e la famiglia*. Torino: UTET (Edizione originale pubblicata 1968).
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2008). L'autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.
- Pati L. (2014). L'apprendimento della funzione paterna e materna. In L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Perillo P. (2014). Paternità e apprendimento adulto. Orientamenti per la consulenza pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 41-64.
- Perillo P. (2016). Il "paternage" e le memorie familiari. Un ambito di intervento per il lavoro educativo con gli adulti. In F. Marone (a cura di), *Raccontare le famiglie* (pp. 381-422). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre?* Milano: Raffaello Cortina.
- Simeone D. (2008). Educare i giovani alla scelta: una prospettiva relazionale. In L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.
- Simeone D. (2014). Empowerment familiare. In L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di) (2015). *Pedagogia militante*. Pisa: ETS.