



Daniele Fedeli

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale | Dipartimento di Lingue e letteratura, comunicazione, formazione e società | Università degli Studi di Udine | daniele.fedeli@uniud.it

The dialogical principle as the foundation of educational action: the legacy of Martin Buber

Il principio dialogico come fondamento dell'azione educante: l'eredità di Martin Buber

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

Martin Buber's philosophical thought has fundamental implications for educational action, as it focuses on the dialogical and relational dimension. Especially in the case of learners with special needs, it is essential that their individuality, made up of subjectivity and communicative intentionality, is always recognized and valued, beyond diagnostic framing. Furthermore, Buber's reflection on the dual perspective that the educator must assume, when he observes the effects of the actions taken from his own point of view but also from those of the educated subject, is also particularly significant: this asymmetry of the educational relationship constitutes both its essence and the basis of the educator's self-awareness in his daily action.

Keywords: Dialogo, relazione, educazione, inclusione, Martin Buber

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fedeli D. (2023). The dialogical principle as the foundation of educational action: the legacy of Martin Buber. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 86-92. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-08>

Corresponding Author: Daniele Fedeli | daniele.fedeli@uniud.it

Received: 29/03/2023 | **Accepted:** 16/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-08



Il recupero del dialogico

Nel corso degli ultimi anni, uno dei tratti caratterizzanti la ricerca in campo pedagogico è stato il forte impulso agli studi interdisciplinari ed in particolare il contributo delle neuroscienze (Della Sala, 2016; Rivoltella, 2011; Immordino-Yang, 2017). Questi approcci si sono rivelati estremamente utili nella comprensione di una serie di meccanismi implicati nei processi di apprendimento tipici ed atipici, manifestando al contempo un rischio ed un'opportunità. Da un lato, il pericolo è quello di un approccio riduzionista, che riconduce in modo eccessivamente lineare processi cognitivi, emotivi, comportamentali e relazionali a basi neurofisiologiche deterministicamente intese (Dehaene, 2014); dall'altro lato, tuttavia, si evidenzia come inevitabilmente i processi cognitivi ed emotivi, emergenti da una base neurobiologica, trovino una loro realizzazione solo all'interno di dinamiche relazionali (Liotti, 2005; Tomasello, 2018), rievocando chiaramente le implicazioni culturaliste presenti nelle opere di autori come Vygotskij (1974) o Lurija (1977).

Una delle riflessioni fondamentali relative al ruolo primario della relazionalità, anche e soprattutto in campo pedagogico, è rappresentata dalla figura di Martin Buber, universalmente considerato il filosofo del dialogo. Nato in una famiglia ebrea viennese nel 1878, trasferitosi successivamente a Leopoli (nell'attuale Ucraina), quindi a Vienna per gli studi di filosofia, ha vissuto anche in altre città come Berlino, Zurigo o Firenze, fino al suo trasferimento nel 1938 a Gerusalemme, dove è morto nel 1965. Il contatto con culture e lingue differenti (il tedesco, l'ebraico, il francese, il polacco, ecc.) ha sicuramente inciso sull'attenzione da lui riservata alle parole, come strumento che non solo veicolano ma ancor più formano i concetti del pensiero (Aluffi Pentini, 2009). Anche il fatto di aver vissuto le due guerre mondiali e il fenomeno della Shoah ha contribuito a indirizzare la sua riflessione filosofica e pedagogica intorno al tema del dialogo come elemento costitutivo e fondante l'essere nel mondo (Buber, 1925). Dal punto di vista pedagogico, il termine è estremamente ricco di implicazioni, in quanto a livello etimologico si compone di due parti: il 'logos', ossia il 'discorso', e la particella 'dia', ossia 'tra', che rimanda sempre ed intrinsecamente ad un incontro tra due o più persone dotate di intenzionalità comunicativa. Ciò implica un aspetto ancor più basilare, ossia il fatto che lo scambio dialogico, per essere tale, non può mai essere predefinito e rigido, ma deve porsi come in continuo divenire, mutando ad ogni passaggio, così come cambiano le esperienze soggettive dei due dialoganti (Fedeli, 2014). La valenza euristica del dialogo si rivela anche nel parlare con se stessi, nella misura in cui ci poniamo degli interrogativi che ci conducono a livelli di consapevolezza maggiori di quelli iniziali, in quanto non previsti e prevedibili, in maniera simile alla storia tra il Rabbi Shneur Zalman e il comandante delle guardie, raccontata da Buber (1948) nel primo capitolo del 'Cammino dell'uomo'. In fondo, proprio l'estrema dinamicità caratterizza qualsiasi rapporto educativo, laddove l'azione dell'insegnante è quella di *"...esporre in modo decisivo la persona ad aspetti selezionati del mondo che vengono messi insieme e vissuti da parte dell'educatore"* (Buber, 1925, p. 43). Riprendendo le parole di Maturana e Varela (1985), si tratta cioè di inserire nel rapporto delle perturbazioni strategicamente orientate nel processo di crescita dell'individuo, sempre però all'interno di una relazione maestro-allievo che rappresenta la base da cui partire per l'esplorazione del mondo non solamente fisico, ma anche cognitivo ed emotivo (Fedeli, 2012a).

Se dunque nell'ottica di Buber l'educazione, per realizzarsi pienamente, implica in modo necessario il realizzarsi di un dialogo, è interessante la distinzione compiuta dall'autore (1925) tra un processo di immedesimazione ed uno di contenimento. Nel primo caso, *"... immedesimarsi significa, se qualcosa significa, scivolare con il proprio sentimento nella struttura dinamica di un oggetto, di una colonna, di un cristallo, di un tronco o anche evidentemente in una creatura animale o umana (...). Significa quindi sospendere la propria concretezza, cancellare il proprio vissuto, far scomparire la realtà della quale si è parte"* (Buber, 1925, pp.57-58). Viene qui riecheggiato il concetto di 'empatia emotiva' (Fedeli, 2012b), ossia l'immergersi completamente nell'emozione altrui, in una sorta di contagio emotivo in cui vengono sfumate le differenze tra il sé e l'altro: si tratta di una condizione sicuramente non funzionale al rapporto educativo, laddove l'adulto viene trascinato nelle alterazioni emotive dell'allievo, perdendo la capacità di decentramento e quindi di gestione consapevole della situazione.



All'altro polo, invece, il contenimento prevede un “... *ampliamento della propria concretezza, compiutezza della situazione vissuta, presenza totale della realtà della quale si è parte. I suoi elementi sono: primo, un rapporto di qualche tipo tra due persone; secondo, un processo comune sperimentato da entrambi (...); terzo, il fatto che questa persona, senza sacrificare nulla della realtà che sente nel suo agire, sperimenta il rapporto anche dalla parte dell'altro. Possiamo chiamare dialogico un rapporto tra due persone che, in misura minore o maggiore, è caratterizzato dall'elemento del contenimento (...)* L'elemento del contenimento è costitutivo del rapporto educativo” (Buber, 1925, p. 58). In questo caso, l'educatore deve riuscire a far dialogare le due esperienze (la propria e quella dell'allievo), mantenendole in rapporto ma distinte tra loro: in questo modo, sarà possibile per lui comprendere i bisogni educativi dell'altro e rispondere ad essi in modo empatico ma al contempo efficace. Si ritrovano chiaramente in questo approccio le istanze proprie della psicologia umanistica, con l'attenzione alla persona nella sua interezza di bisogni, di potenzialità di sviluppo, di caratteristiche individuali e relazionali (Agassi, 1999; Anderson & Cissna, 1997; Cissna & Anderson, 1994; Friedman, 1996; Scott, Scott, Miller et al., 2009).

La duplice prospettiva dell'educazione

Uno degli elementi centrali riconosciuto da Buber nel rapporto educativo è proprio rappresentato da questa capacità che deve avere l'insegnante di osservare la situazione dalla duplice prospettiva, di chi educa e di chi viene educato: “*L'uomo, la cui professione consiste nell'agire sull'essere di una determinata persona, deve appunto continuamente sperimentare questo suo fare dalla parte della controparte (anche se ciò dovesse assumere le sembianze del non fare nulla) (...) Solo una volta che egli si considera come visto dall'altra parte e percepisce 'che effetto fa' questo ad un'altra persona, riconosce il reale limite...*” (p.63). Questi passaggi sono particolarmente densi di significati ed implicazioni, in quanto evidenziano come l'atto educativo implichi necessariamente il monitoraggio di sé, dell'altro e del processo relazionale, ma anche di sé attraverso la prospettiva dell'altro, muovendosi quindi ad un livello superiore, potremmo dire quasi meta-cognitivo e meta-relazionale.

Quest'approccio di contenimento si rivela chiaramente ineludibile soprattutto nel caso di allievi con bisogni speciali, nel momento in cui il ricorso a rigorose metodologie di intervento deve coniugarsi con una dimensione relazionale che dia un senso personale al percorso educativo/riabilitativo intrapreso (Mezzini, 2017b): ad esempio, un bambino con un disturbo da deficit di attenzione e iperattività ha bisogno non solamente di acquisire una serie di abilità di autoregolazione, ma anche di percepire che l'adulto con funzioni educanti ha fiducia nelle sue potenzialità di apprendimento e soprattutto ha una corretta lettura delle sue condotte sregolate. Questo però presuppone che l'educatore, nelle parole di Buber, abbia sempre consapevolezza dell'effetto che esercita sull'allievo nella sua complessità non solamente cognitiva, ma anche emotiva, comportamentale e sociale.

Al contempo, però, le stesse riflessioni di Buber forniscono un chiaro limite a quest'azione di contenimento, nel momento in cui ne chiarisce il carattere di asimmetria: “*l'educatore sperimenta l'essere educato del discepolo, ma quest'ultimo non può sperimentare l'educare dell'educatore. L'educatore si trova ai due poli della situazione comune, il discepolo solo da una parte. Nel momento in cui anche il discepolo volesse passare dall'altra parte e da lì sperimentare la situazione, il rapporto educativo verrebbe distrutto o si trasformerebbe in amicizia*” (1925, p.64). L'asimmetria della relazione educativa non dipende solamente o principalmente dal repertorio di conoscenze, abilità e competenze dei due soggetti in relazione, educatore ed educando, ma soprattutto dalle differenti finalità ed intenzionalità con cui entrano nel rapporto: per il primo, sono quelle di formare l'altro, selezionando aspetti del mondo cui esporlo e ponendosi come modello; per il secondo, invece, sono quelle di acquisire specifiche conoscenze o abilità, anche con differenti livelli di consapevolezza o di collaboratività. In definitiva, quindi, colui che educa svolge la sua azione osservando se stesso, l'altro e la relazione attraverso i propri occhi ma anche quelli dell'altro. L'importanza dell'auto-osservazione nell'atto educativo viene d'altro canto sottolineata anche nell'opera ‘Il cammino dell'uomo’ (1948), quando Buber afferma: “*Cominciare da se stessi, ma non finire con se stessi; prendersi*



come punto di partenza, ma non come meta; conoscersi, ma non preoccuparsi di sé” (p. 50). Quindi l’osservazione di sé rappresenta una condizione imprescindibile del processo educativo ma solo come atto iniziale, da cui partire per arrivare all’altro. Questa duplice prospettiva rappresenta il tratto costitutivo dell’azione educante e pone una serie di interrogativi alla professionalità docente: ad esempio, in che maniera possiamo cogliere in modo non oggettivo ma attendibile la prospettiva altrui, senza il rischio di condizionamenti? E quali difficoltà possiamo incontrare nel caso di allievi molto piccoli o con specifiche disabilità intellettive, che compromettono i canali comunicativi più espliciti come quello verbale? E in che misura la prospettiva dell’altro, ossia la consapevolezza dell’effetto che facciamo all’educando, può e deve determinare delle modificazioni nel nostro modo di procedere e di gestire la relazione, anche a fronte di una specifica programmazione? (Christensen, 1960; Fedeli, 2012a; Nelson, Cushion, Potrac & Groom, 2014).

La parola ‘Io-Tu’

Buber è universalmente riconosciuto come il filosofo del dialogo nella forma della parola fondamentale ‘Io-Tu’, basata cioè sul riconoscimento dell’altro quale persona unica e completa, differentemente invece dall’altra parola fondamentale, che potremmo considerare un monologo ‘Io-Esso’, nel quale l’altro viene percepito come un oggetto, un recipiente di parole, azioni, insegnamenti e condizionamenti. Come afferma esplicitamente lo stesso filosofo nel suo scritto del 1923 “Io e Tu”: *“La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione”* (p. 61), in quanto solo riconoscendo l’altro come un ‘tu’ si entra in relazione, mentre l’esso può essere posseduto, controllato, manipolato. L’aspetto distintivo tra quelle che Buber considera le due parole fondamentali (io-tu e io-esso) è rappresentato dalla reciprocità: *“Relazione è reciprocità. Il mio tu opera su di me, come io opero su di lui. I nostri allievi ci formano, le nostre opere ci costruiscono”* (p. 70).

È interessante notare il forte parallelismo con due differenti e più recenti direttrici di ricerca. Da un lato, gli studi sulla relazione d’attaccamento (Bowlby, 1996), che introducono il concetto di Modelli Operativi Interni, intesi come modelli di relazione, nei quali l’immagine di sé è sempre l’immagine di un sé *in iterazione col mondo*, sperimentato e vissuto come più o meno supportivo e responsivo. Al contempo, in questi MOI, l’immagine dell’ambiente è sempre la rappresentazione del *mondo rispetto al sé*, autopercepito come più o meno capace di esplorare autonomamente l’ambiente. È anche interessante notare che questi modelli, nelle evoluzioni della teoria dell’attaccamento, vengono sempre più spesso letti come schemi cognitivi con cui l’individuo non solo regola la sua relazione col mondo, ma fornisce anche un significato personale alla stessa (Guidano & Liotti, 2018). L’altra direttrice di ricerca è quella relativa agli studi sull’emergere della coscienza individuale, che risulta indissolubilmente legata all’intersoggettività (Lavelli, 2007; Ammaniti & Gallese, 2014): la percezione cosciente di sé, infatti, presuppone inevitabilmente il rispecchiamento nell’altro, al punto che alterazioni in questo processo comportamento dei disturbi nella formazione del sé cosciente anche a lungo termine (Liotti, 2005). La consapevolezza del ruolo delle dimensioni interpersonali nella formazione della coscienza deriva anche dalle più recenti ricerche sul ruolo centrale giocato dalle esperienze dei primissimi mesi di vita del bambino, soprattutto nell’interazione con le figure di accudimento. Così, il concetto di ‘io-tu’ presente nella riflessione filosofica e pedagogica di Martin Buber, trova un fondamento nelle più recenti direttrici di ricerca che fondano anche da un punto di vista neurobiologico ed evolutivo la costruzione del sé all’interno di una matrice relazionale: in fondo, nel processo di individuazione, il sé richiede sempre la presenza dell’altro e viceversa.

Questa impostazione relazionale risulta estremamente interessante ed utile anche per l’analisi e la comprensione di molti fenomeni di aggressività umana, che possono essere riletti alla luce di questa profonda ‘oggettivazione’ dell’altro, di cui non vengono più riconosciuti pensieri ed emozioni, ma che viene trattato come un ‘esso’, attraverso un processo noto anche come ‘deumanizzazione’ molto frequentemente rilevato negli episodi di bullismo (Fedeli, 2012b; Bandura, 2017). Con questo termine, si intende il fatto che l’altro non viene più percepito come una persona, ma come un oggetto aggredibile in assenza di



qualsiasi senso di colpa o di vergogna. Sono ormai ampiamente noti i meccanismi cognitivi attuati per compiere quest'opera di deumanizzazione, che si ritrova anche alla base del meccanismo del 'capro espiatorio' (Girard, 1982): dalla colpevolizzazione della vittima al suo distanziamento psicologico, dalla sdrammatizzazione all'etichettamento eufemistico. Questi meccanismi di 'disimpegno morale', approfonditamente analizzati nel lavoro di Bandura, sono resi psicologicamente possibili proprio dal fatto che si interrompe la relazione 'Io-Tu' a favore di un rapporto 'Io-Esso'. È indubbio che la provenienza di Buber da una famiglia ebrea abbia contribuito alla sensibilità dello stesso per tutti i fenomeni di oggettivizzazione e di colpevolizzazione dell'essere umano. Chiaramente, questa lente attraverso cui analizzare e comprendere molto fenomeni di aggressività presenta anche importanti implicazioni educative: in un'ottica preventiva, infatti, è fondamentali che educare i bambini, fin da piccoli, a considerare l'altro come un 'tu', con tutta la complessità e la ricchezza, ma anche la fatica che ciò comporta in termini di sforzo comunicativo, di flessibilità relazionale, ecc. Infatti, rapportarsi all'altro come un 'tu' significa accettare le diversità ed i possibili conflitti, alla ricerca di modalità di convivenza che non mirino ad eliminare differenze e contrasti, ma che anzi utilizzino questi come occasione di conoscenza e arricchimento reciproco. In definitiva, nel corso dello sviluppo il bambino acquisisce una sua autonomia psicologica nel momento in cui riesce a riconoscere la figura accudente non come un 'esso', strumento utile per la soddisfazione dei propri bisogni primari, ma come un 'tu' con punti di vista, emozioni e preferenze individuali. Potremmo anche affermare che la stessa emergenza di una teoria della mente implica il passaggio da una relazione 'io-esso', nella quale il secondo polo è percepito come privo di una sua individualità soggettiva, ad un rapporto 'io-tu', con due poli dotati di un proprio universo interiore, inesauribile rispetto alla prospettiva dell'altro.

La relazione educativa

Impostare la relazione educativa nei termini di 'io-tu' non significa soltanto costruire una interazione improntata al rispetto reciproco tra educatore ed allievo, ma rappresenta al contempo un prezioso strumento educativo, in quanto il bambino, cresciuto all'interno di un rapporto di questo tipo, imparerà a considerare anche i suoi coetanei come persone (tanti 'tu', ognuno con la sua unicità ed individualità) e non come un generico 'esso', ossia un'entità informe dalla quale talvolta allontanarsi e alla quale altre volte omologarsi. In tal senso, la distinzione operata da Buber tra un 'io-tu' ed un 'io-esso' si rivela preziosa per quanti si occupano di educazione: infatti è sempre presente il rischio che il rapporto educativo da dialogo diventi un monologo, in cui l'adulto parla, spiega, ordina, rimprovera, guida (o usando le stesse parole di Buber, cerca di possedere) un destinatario passivo, un bambino privato di una sua individualità e di una sua intenzionalità. Soprattutto nell'interazione con soggetti in formazione, può risultare complesso e difficile dialogare realmente, trattando l'altro come un 'tu' piuttosto che come un 'esso'. Il dialogo 'io-tu', anche e soprattutto quando l'interlocutore è un bambino o un ragazzo, presuppone infatti una serie di elementi costitutivi ineludibili: innanzitutto, un **ascolto profondo** dell'altro, ponendo attenzione all'insieme degli elementi verbali, paraverbali e non verbali con i quali cerca di esprimere il proprio sé ed il proprio essere in relazione con l'altro, attraverso le parole, i gesti, le espressioni mimiche, ma anche attraverso l'assenza delle stesse (ad esempio, nelle pause e nei silenzi che hanno un'alta valenza comunicativa proprio in alcune fasi dello sviluppo). In questo senso, sono sicuramente significative le indicazioni provenienti dal campo della pragmatica comunicativa del gruppo di Palo Alto (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1978). Il secondo aspetto riguarda l'**atteggiamento di apertura**, senza idee preconcepite o pregiudiziali sulle intenzionalità o i significati comunicati altri, soprattutto nel caso in cui si tratti di un soggetto in età evolutiva, laddove si attribuisce a quest'ultimo una minore consapevolezza e ridotte abilità espressive: in questo modo, però il rischio è che l'altro venga trattato appunto come un 'esso' piuttosto che come un 'tu'. Un ulteriore elemento qualificante è costituito dalla **curiosità** nei confronti dell'altro e quindi il desiderio di conoscere i pensieri e le emozioni altrui come fattori che, non potendoli prevedere in modo certo, arricchiscono la nostra esperienza, in quanto la ampliano con informazioni che non possedevamo: si tratta di



un movimento verso l'altro particolarmente significativo soprattutto quando interagiamo con allievi con disabilità o altri bisogni speciali, laddove la presenza di una fragilità rischia di oscurare l'insieme delle altre caratteristiche personali, inclinazioni, potenzialità, ecc. Infine, relazionarsi con un 'tu' implica anche un atto di **fiducia nei confronti del bambino**, considerandolo un soggetto attivo, capace di agentività e intenzionalità comunicativa, al di là ma anche in virtù di eventuali condizioni di disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Agassi, J.B. (1999, ed.). *Martin Buber on psychology and psychotherapy: Essays, letters, and dialogue*. New York: Syracuse University Press.
- Aluffi Pentini, A. (2009). Introduzione. In Buber M., *Discorsi sull'educazione*. Roma: Anicia.
- Ammaniti, M. & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Anderson, R. & Cissna, K.N. (1997). *The Martin Buber - Carl Rogers dialogue: a new transcript with commentary*. Albany: State University of New York Press.
- Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Trento: Erickson.
- Bohart, A. C., & Greening, T. (2001). Humanistic psychology and positive psychology. *American Psychologist*, 56(1), 81–82.
- Bowlby, J. (1991). *From psychoanalysis to ethology: unraveling the roots of attachment theory*. New York: Wiley.
- Bowlby, J. (1996). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buber, M. (1906, ed. it. 1994). *Le storie di Rabbi Nachman*. Parma: Biblioteca della Fenice - Guanda.
- Buber, M. (1923). Io e Tu. In Buber M. (ed.it. 1991). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Buber, M. (1925). Sull'educativo. In Buber M. (trad.it. 2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Buber, M. (1948, ed. it. 1990). *Il cammino dell'uomo*. Magnano: Qiqajon.
- Christensen, C. M. (1960). Relationship between pupil achievement, pupil affect-need, teacher warmth, and teacher permissiveness. *Journal of Educational Psychology*, 51(3), 169–174.
- Cissna, K.N. & Anderson, R. (1994). The 1957 Martin Buber-Carl Rogers Dialogue, as Dialogue. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 11–45.
- Cohen, A. (1979) Martin Buber and Changes in Modern Education, *Oxford Review of Education*, 5, 1, 81-103.
- Dehaene, S. (2014). *Coscienza e cervello. Come i neuroni codificano il pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola: Il buono, il brutto e il cattivo*. Firenze: Giunti.
- Fedeli, D. (2012a). *Attaccamento e apprendimento. Pedagogia delle basi relazionali dell'apprendimento*. Bergamo: Junior.
- Fedeli, D. (2012b). *Il disturbo della condotta*. Roma: Carocci.
- Fedeli, D. (2014). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Friedman, M. (1996). *Martin Buber and human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Friedman, M. (1998). Buber's Philosophy as the Basis for Dialogical Psychotherapy and Contextual Therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 25–40.
- Friedman, M. (2002). Martin Buber and Dialogical Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(4), 7–36.
- Girard, R. (1982, ed.it. 2020). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi.
- Glatzer, N.N. & Mendes-Flohr, P. (1991). *The Letters of Martin Buber: A life of dialogue*. New York: Syracuse University Press.
- Guidano, V. & Liotti, G. (2018). *Processi cognitivi e disregolazione emotiva*. Roma: Apertamenteweb.
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Joseph, S. (2021). How Humanistic Is Positive Psychology? Lessons in Positive Psychology From Carl Rogers' Person-Centered Approach-It's the Social Environment That Must Change. *Frontiers in psychology*, 12, 709789.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liotti, G. (2005). *La dimensione interpersonale della coscienza*. Roma: Carocci.
- Lurija, A.R. (1977). *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Meazzini, P. (2017a). *La disciplina positiva per una "buona scuola"*. Roma: Anicia.



- Meazzini, P. (2017b). *Vivere con il sole in tasca. Cos'è la psicologia positiva e cosa può fare per noi*. Milano: Franco Angeli.
- Milan, G. (1994). *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Nelson, L., Cushion, C.J., Potrac, P. & Groom, R. (2014). Carl Rogers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching. *Sport, Education and Society*, 19, 5, 513-531.
- Orlov, A.B. (1992). Carl Rogers and Contemporary Humanism. *Russian Social Science Review*, 33, 5, 89-93,
- Rice, D.L. (2015). Humanistic psychology and social action. In K.J. Schneider, J.F. Pierson & J.F.T. Bugental (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (pp. 707–721). New York: Sage Publications.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scott, J.G., Scott, R.G., Miller, W.L. et al. (2009). Healing relationships and the existential philosophy of Martin Buber. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine* 4, 11.
- Shady, S.L.H. & Larson, M. (2010). Tolerance, empathy or inclusion? Insights from Martin Buber. *Educational Theory*, 60, 81-96.
- Tomasello, M. (2018). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.