

# La consulenza pedagogica

---

**Franco Blezza**

---

## **Abstract**

*La consulenza pedagogica è una forma particolare di relazione d'aiuto prestata con la parola, nella quale è altresì possibile implementare gli strumenti concettuali ed operativi della pedagogia sociale e professionale. In questo scritto se ne tratteggiano i caratteri generali, e si passano in sintetica rassegna tali strumenti, che il pedagogista può impiegare nel suo esercizio professionale, dalle origini nell'antichità greca e latina fino ai secoli recenti.*

Parole chiave:

**Professioni sociali, pedagogia professionale, relazione d'aiuto, Sozialpädagogik, coppia e famiglia**

*Pedagogical consulting is a particular form of helping relationship provided through the speech, in which it is also possible to implement the conceptual and operational tools of social and professional pedagogy. In this paper, we outline the general features of this professional performance, and we pass in brief review such instruments the pedagogist may employ in his professional practice, from the ancient greek and latin origins, until recent centuries.*

Key words:

**Social professions, professional pedagogy, helping relationship, Sozialpädagogik, couple and family**

# La consulenza pedagogica

Il pedagogo esercita una specifica forma di consulenza, su richiesta, in presenza di situazioni problematiche di carattere educativo, sociale, relazionale. Si tratta di una forma particolare di relazione d'aiuto posta in essere con la parola, nella quale è altresì possibile implementare gli strumenti concettuali ed operativi, metodologici, procedurali, lessicali della pedagogia sociale e professionale (Bleza 2010, 2015b; Crispiani 2001; Telleri, 2006).

Lo scopo di questo scritto sarà quello di tratteggiare i caratteri generali di questa modalità d'esercizio professionale, e passare in sintetica rassegna il complesso di tali strumenti, che il pedagogo può impiegare nelle sue varie forme d'esercizio professionale, dalle origini nell'antichità greca e latina fino ai secoli recenti. Infine, si porterà un esempio di caso trattato professionalmente. Concluderemo con una bibliografia scelta, nella quale cercare i particolari che, pur indubbiamente necessari ed importanti, non abbiamo qui la possibilità di sviluppare.

62

## 1. Caratteri e strumenti fondamentali

Tale esercizio professionale, essendo prestato attraverso la parola, può presentare qualche somiglianza con diverse forme di "terapia della parola": marcano la differenza di fondo il suo carattere non terapeutico, l'esclusione di qualunque scavo nell'inconscio e il lavoro sui fatti trasferibili inter-personalmente anziché sulla *Erlebnis*. Essa è una relazione d'aiuto (Canevaro, 1999; Demetrio, 2001; Lapassade, 1973; Lumbelli, 1972; Rogers, 1997), da svolgersi tutta sul conscio, che può essere stato a lungo un conscio lasciato sottinteso, non discusso, dato per scontato o per non necessitante di alcuna particolare attenzione. Il pedagogo non possiede la soluzione per i problemi dell'interlocutore, bensì l'aiuta a cercarsi la propria.

Egli impiega il *metodo clinico* (Massa, 1992; Rezzara, 2004; Crispiani, 2001; Bleza 2010), cioè casistico-situazionale, avvicinandosi al contesto nel quale si trova l'interlocutore, e impiegando una forma particolare di *Einfühlungs-empatia* (Rogers, 1997; Bleza 2011), che consiste nel prendersi dentro la situazione problematica dell'interlocutore e nel rielaborarla in modo da restituirla in forma per lui più facilmente assumibile e risolvibile.

Potremmo schematizzare le fasi della consulenza-interlocazione pedagogica come segue (Bleza 2010, 2015a; Crispiani 2001).

- individuazione delle *situazioni problematiche*, e aiuto all'interlocutore ad operare la transizione verso la posizione da parte di questi di uno o più

*problemi* rigorosamente intesi, cioè a farsene carico, a reagire in senso costruttivo e positivo;

- *esercizio della creatività e richiamo all'esperienza* per l'avanzamento di possibili ipotesi risolutive dei problemi posti, un esercizio che è sempre normato, e questa normatività consente anche il vaglio di ciascuna delle soluzioni migliore per l'interlocutore stesso;
- rispetto delle regole della *coerenza "interna"* cioè logica, con la rimozione delle contraddizioni che emergono nella discussione sulle varie ipotesi inserite nel contesto sociale e culturale dell'interlocutore;
- rispetto delle regole della *coerenza "esterna"* (Peirce) cioè empirica, fattuale, con la messa alla prova nei limiti del possibile di tutte le ipotesi avanzate, onde scartare quelle che vengono falsificate dall'esperienza che ne segue (la "esperienza futura" dei Pragmatisti) e consentire una critica virtuale dell'intero contesto culturale, e mantenere le ipotesi che invece reggono in un vigore comunque provvisorio e sempre suscettibile di falsificazioni successive;
- sana *apertura* all'evoluzione delle idee e di sé stesso, beneficio del *dubbio*, *spirito critico*, e sempre e comunque *le idee per l'uomo*, non essendo pedagogicamente ammissibile il viceversa.

Abbiamo così enunciato anche gli strumenti fondamentali della consulenza pedagogica odierna: il *problem posing* e *solving*, l'*esercizio normato della creatività*, la *coerenza interna* e *quella esterna*, e tutto quanto configura l'esercizio professionale della consulenza pedagogica.

Schematizzeremo di seguito alcune ulteriori famiglie di strumenti per il pedagogo d'oggi, sempre a titolo esemplificativo e non esaustivo (Crispiani e Giacconi, 2009; Blezza 2015a).

## 2. Altri strumenti

Molta della consulenza pedagogica riguarda il "progetto di vita", che esiste in ciascuno di noi e riguarda anche le persone prossime, che non è un piano o un modello e quindi è sempre suscettibile di revisione, ripensamento e correzione, ma che spesso pone dei problemi relativamente alla coerenza interna o alla coerenza esterna di cui sopra, perché esso risulta intrinsecamente contraddittorio, o non realistico.

Nei rapporti sociali, poi, spesso vi sono delle contraddizioni logiche o empiriche in relazione a quanto nel progetto è relativo ad altre persone prossime, alle loro prospettive e al loro futuro: il partner, il figlio rispetto ai genitori o viceversa, il collega di lavoro, i prestatori di servizi sociali o culturali convergenti, e così via. È particolarmente illuminante l'esempio di una progettualità di coppia nella quale ciascuno dei due contraenti presuppone nell'altro determinate scelte e rinunce anche in via definitiva, e molto più spesso di quanto non si ritenga senza che questa presupposizione sia stata discussa adeguatamente o per niente, essendo data per ovvia, scontata, addirittura "natu-

rale”. Qui si capisce chiaramente in che modo impieghi la parola e il ragionamento il pedagogo, invitando ciascuno degli interlocutori a portare all’esplicito tutto ciò che ha lasciato implicito e scontato riguardo all’altro, in maniera da confrontare i rispettivi progetti di vita nel rispetto pieno del carattere di persona di ciascuno dei due.

### • Strumenti di origine greco-classica

La cultura greco-classica è fonte privilegiata di strumenti anche per la pedagogia attuale. Possiamo testimoniare la ricchezza e l’importanza, senza pretendere alcuna esaustività, cominciando dal πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος, τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν di Protagora, e dal οὐδέν ἐστίν, εἰ δ’ ἐστίν οὐ νοητόν, εἰ δὲ νοητόν, ἀλλ’ οὐ γνωστόν, εἰδὲ καὶ γνωστόν, ἀλλ’ οὐ δηλωτόν ἄλλους di Gorgia; dall’importanza della ῥητορεία e della partecipazione attiva alla propria realtà statuale o politea, con l’aristotelico φύσει μὲν ἐστὶν ἄνθρωπος ζῶν πολιτικόν. E proseguire con la *Logica*, da prima di Aristotele fino agli sviluppi più recenti: con il γνωθὶ σεαυτόν e il connesso senso profondo della limitatezza umana e la conseguente condanna della ὑβρις, superba ed arrogante violazione di tale carattere, strumento e monito quest’ultimo di attualità evidente.

Ma si tratta solo di alcuni esempi particolarmente emergenti. Potremmo riepilogare gran parte della filosofia greco-classica pensando anche alla colossale cultura scientifica di quel popolo: sapere che suscita la nostra ammirazione, ma che non fu mai pensato per l’applicazione, pur comprendendo l’elettricità, il magnetismo, la trasformazione del calore in energia meccanica, e tante altre conoscenze che avrebbero rivoluzionato attraverso la tecnica la vita umana in diversi periodi, con riguardo particolare agli ultimi due-tre secoli.

Il διάλογος è indubbiamente uno degli strumenti più importanti per tutto l’esercizio professionale del pedagogo. Nella sua forma socratica riportata da Platone si può individuare il capostipite anche di altri esercizi professionali, non esclusa la stessa psicanalisi anche nella sua formulazione più classica.

Ricordato che esso non è nato con Socrate, e che ha avuto importanti sviluppi ed applicazioni in epoche e realtà culturali diverse e successive, rimane sicuramente uno degli strumenti fondamentali anche per noi oggi, ma con un’essenziale modificazione.

In estrema sintesi, mentre si può sostanzialmente accettare la concezione della εἰρωνεία secondo Socrate, considereremmo la μαιευτικὴ τέχνη sempre come un aiuto del maestro o del professionista a che l’allievo e l’interlocutore metta alla luce quanto ha potuto sviluppare dentro di sé, ma per questo non impiegheremmo mai in nessuna ipotesi il concetto di ἀλήθεια. Nel mentre esiste la falsità e viene chiamata in causa anche a proposito dell’ironia, a nessun prodotto della creatività umana possiamo attribuire il carattere di verità, se non in un senso interlocutorio, provvisorio, ipotetico, che non può mai essere liberato dal dubbio e dalla critica, e che è sempre suscettibile di falsificazioni successive, per quante conferme empiriche abbia ricevuto.

## • **Alla ricerca di strumenti nella cultura latina**

I Greci grandi filosofi e scienziati, i Romani grandi giuristi e tecnici che la filosofia e la scienza le hanno imparate dalla *Graecia capta*. È indubbiamente un discorso da tenersi nel giusto conto, purché non si escluda il contributo che anche dalla Roma classica possiamo ricavare ancora oggi per i nostri scopi specifici.

Due ottimi esempi, tra loro diversissimi, possono essere costituiti da Catone “il censore”, per il *mos maiorum* e proprio contrario all’ellenizzazione, e Quintiliano, il cui aver centrato l’educazione sull’arte oratoria come avevano fatto in tutt’altro tempo e contesto i Sofisti non ci appare una banale coincidenza. Si potrebbe continuare con *unicuique suum* di Ulpiano, oppure con Seneca (*nomine dum docent discunt*, di particolare attualità).

Gli storici della pedagogia hanno molti contributi da recarci sia per questo periodo, che per i vari periodi del medioevo.

## • **La pedagogia scolastica nella professione pedagogica**

Tutto un discorso può essere fatto circa l’impiego funzionale, talvolta essenziale, nella pedagogia professionale e, più in generale, sociale di strumenti sviluppati nell’ambito della pedagogia scolastica.

Non si tratta solo di partire da Ickelsamer e Comenio, ripercorrendo gli ultimi secoli: questo è già stato fatto in misura apprezzabile, e ovviamente è suscettibile di ulteriori evoluzioni cospicue.

Dovremmo partire per lo meno dalle visioni pedagogiche e didattiche relative all’insegnamento nel medioevo, per esempio dall’insegnamento del latino, con potente centratura sulla normativa formalizzata aprioristica per la grammatica e la sintassi, che si sarebbe estesa anche a quello del greco dopo l’Umanesimo, e che ancora oggi impedisce una padronanza delle quattro abilità che invece si consegue per le lingue “moderne” in pochi anni, ed impedisce di fatto l’avvio dello studio delle lingue classiche all’università per chi non abbia i cospicui precedenti di particolari alcuni indirizzi di scuola superiore.

Ma non possiamo andare oltre questi brevissimi cenni, e la semplice enunciazione di esempi ulteriori: il *curriculum* in senso attivo e in senso passivo, il concetto storicamente remoto di *programma* e la sua integrazione con il concetto di *programmazione*, le tre fasi della *valutazione* anch’esse con una storia remota e con le rispettive diverse funzioni per il discente come per il docente; e così via.

## • **La fondazione della *Sozialpädagogik***

Se l’esercizio professionale pedagogico risale ai Sofisti, una sua base prossima è nella fondazione della *Sozialpädagogik*, in quella Mitteleuropa dell’800 che ha dato origine anche ad altre scienze che sarebbero state di base per professioni del secolo seguente: Karl Mager, Friedrich A.W. Diesterweg e il rece-

pimento della pedagogia di Pestalozzi, Paul Natorp, Émile Durkheim nel suo primario contributo da pedagogista (Bleza, 2010).

Qui è doveroso cercare le radici di una professione sociale, e non indulgere a semplici declinazioni sociali del discorso pedagogico. La società in quanto tale è il dominio della pedagogia *generale*: la definizione di una branca, di questa come di qualunque altra scienza, comporta la rigorosa individuazione di un dominio particolare e delle altre peculiarità.

È significativo che la psicologia scientifica abbia avuto origine nello stesso contesto temporale e culturale, come anche la psicanalisi qualche decennio dopo; la centralità della parola e dei sensi in queste ed altre scienze analoghe consente di individuare una sinergia non facile ad attuarsi, ma di assoluta evidenza.

#### • Fromm, Frankl, Schultz

Molti sono gli strumenti concettuali proposti dal sociologo e psicanalista francofortese, e che abbiamo sperimentato; in particolare l'amore *paterno o condizionato* e *materno o incondizionato*, la cui sintesi equilibrata costituisce la pienezza dell'amore che può essere considerato un'arte (Fromm, 1963); i concetti di *biofilia e necrofilia* anche per studiare i problemi della violenza (1975, 1983); la *visione sociale dello stato di salute e di malattia* (1996).

Soprattutto le linee di intervento di Fromm coprono egregiamente il versante psicanalitico e terapeutico di talune problematiche di fondo, lasciando libero e in evidente risalto in quegli stessi casi il campo di intervento pedagogico verso gli squilibri e le carenze di carattere educativo.

Venendo a Viktor Frankl (1980, 2001), la centralità della ricerca da parte di ciascuno del proprio *Lebenssinn, Selbsttranszendenz* e *Selbstdistanzierung*, e con l'impiego di strumenti quali *Dereflexion* e *paradoxe Intention*, non costituiscono risorse esclusive del medico chirurgo, e possono essere impiegate funzionalmente nell'esercizio della professione pedagogica.

Tanto più che gli esempi che lo stesso Frankl porta nelle sue numerose opere anche divulgative, problemi di partnership, di rapporti di lavoro, di relazioni e ruoli sociali, per la gran parte non sono problemi medici.

Infine, lo *Autogene Training* (Schultz 1999) non è solo una tecnica di rilassamento per quanto efficace, ma può costituire una risorsa ulteriore nella consulenza pedagogica per rafforzare considerevolmente il perseguimento di finalità che la persona-interlocutore considera rilevanti per sé stesso. Questo comporta un'attenta ri-progettazione, non riferita alle sei fasi canoniche, integrate o meno dagli esercizi respiratori, bensì a "*der Formel*", la *formula propositzionale*, in origine "*(Ich bin) ganz ruhig*".

L'impiego pedagogico di questa procedura è parte importante del perseguimento di altre finalità, ad esempio la pienezza dell'impegno negli studi o nel lavoro o nello sport o in altri campi, l'affinamento della rapporto con il partner o con altre persone prossime, il superamento di dipendenze materiali o immateriali, il superamento di stati d'angoscia pregiudiziali non patologici, e via elencando. Ciascuno di questi impieghi della tecnica di Schultz

richiede l'elaborazione, anche per stadi ed approssimazioni successivi, di una formula proposizionale studiata per ogni singolo interlocutore e per ciascun obiettivo.

E il discorso non finisce qui, gli strumenti che possono venire a far parte della cassetta degli attrezzi del pedagogo sono molti di più e molto diversi. Dipende dal pedagogo, da come li conosce e soprattutto, da come li impiega.

Possiamo concludere questa breve nota con la sintesi esemplificativa di un caso trattato professionalmente, così rispettando la metodologia scientifica e la natura della pedagogia, per cui è imprescindibile il rapporto organico con l'esperienza. Vi sono stati applicati taluni degli strumenti sopra delineati. Ampie casistiche cliniche ed esemplificazioni sono contenute in alcune opere in bibliografia (Blezza 2011, 2015b).

### 3. Un caso di famiglia neo-nucleare

Cellula e condizione di sussistenza della realtà socio-culturale dell'evo ottoneovecentesco era la famiglia costruita secondo il paradigma "nucleare". Alla base vi doveva essere una coppia dai ruoli rigidamente prefissati, per la quale i generi erano costruiti, con una potente determinazione educativa, oppressiva e violenta, in modo che fossero polarizzati all'estremo: il maschio ad investirsi tutto "fuori" (la casa, il focolare domestico, i rapporti familiari, ...) e la femmina in modo complementare "dentro". Questo paradigma, che ha ben poco di naturale e che non è né sempre esistito né il prodotto di secoli o millenni di civiltà o di tradizioni, è stato la risposta alle rivoluzioni borghesi di fine '700, ma è andato da decenni incontro ad una crisi non più reversibile.

Ciò non toglie che possano esistere delle famiglie "neo-nucleari" anche oggi e che possano funzionare egregiamente. Condizione necessaria è che la collocazione dei due partner agli estremi di quella polarizzazione d'altri tempi sia il risultato di una scelta libera e comune e non di un'imposizione educativa; e non è detto che quello dei due che si investe quasi totalmente "fuori" sia il maschio, anzi è sempre più frequente lo scambio dei ruoli rispetto al paradigma dell'evo precedente.

Un caso che si è trattato riguardava proprio una coppia di coniugi, con una figlia, nei quali l'aspettativa di successo era tutta riposta nella donna, figlia unica di genitori impegnati in un'attività commerciale di non elevato successo, ma appartenente ad una tipologia nella quale sono possibili anche sviluppi di enorme profitto; ed era convinzione della figlia e del genero che fossero incapacità e carenze dei genitori di lei ad impedire simili successi, che invece la giovane figlia non avrebbe certamente mancato di conseguire una volta rilevata la ditta. I due, all'incirca coetanei, erano insieme dalle età di 15-16 anni; lei aveva terminato gli studi con una scuola professionale di tre anni, ma aveva collaborato nella ditta fin da ragazzina, e aveva i contributi versati fin dai 14 anni da genitori in questo accorti; lui aveva continuato gli studi fino alla laurea in un settore professionalmente molto valido, ma aveva scelto

di ripiegare su un impiego modesto, ad orario fisso e vicino a casa, anche in modo da poter seguire la figlia e la casa.

Sposatisi circa 3 anni dopo la laurea di lui e la sistemazione predetta che era a tempo indeterminato, poco dopo uno dei genitori di lei è venuto a mancare e l'altro ha preferito la pensione, cedendo l'azienda alla figlia. Ma il tenore di vita è rimasto assolutamente modesto per un paio di decenni, il che è notevole in una coppia che dava molta importanza all'apparenza e agli *status symbol*. Si noti che, in coerenza adamantina con il paradigma nucleare, lui si astenne nel modo più assoluto dal collaborare con la moglie, anche se questa collaborazione sarebbe stata possibile e tutti i dati in nostro possesso testimoniano che avrebbe potuto essere preziosa.

Quando lei compì 49 anni, totalizzando 35 anni di contributi che per la legislazione del tempo erano sufficienti per la pensione del settore, essa prese la risoluzione che da quel momento in poi sarebbe tornata a casa a fare la mamma; la cessione della ditta coprì i debiti che risultarono allora non lievi; al che lui andò incontro ad una gravissima crisi, per la quale forse si rivolse anche ad uno specialista dell'area psicoterapeutica, ma ben presto essi si rivolsero insieme al pedagogo.

Questi non ebbe molta difficoltà ad individuare come nei progetti di vita dei due ci fossero contraddizioni insanabili e mai discusse né minimamente portate all'esplicito. Lui ricordò dettagliatamente tutte le prospettive di carriera che in concreto si era trovato di fronte dopo la laurea ma che aveva assolutamente declinato, avendo sempre dato per scontato che la sua rinuncia fosse fatta per consentire a lei di conseguire i risultati attesi nel commercio, dai quali sarebbe dovuto derivare un tenore di vita elevatissimo, di lusso e fin di sfarzo. Lei replicò che aveva cercato di correggere quelli che aveva individuato come errori dei genitori nella conduzione della ditta, ma che questo non era bastato, che la ditta non si era mai schiodata da livelli di sopravvivenza piuttosto bassi, e comunque che quel suo impegno iniziato quand'era ragazzina, che le aveva fatto mancare le possibilità di studiare e di vivere da studentessa, non avrebbero potuto durare oltre un certo limite. D'altra parte, non aveva mai chiesto a lui alcun sacrificio in termini di carriera, poteva sperare che, sposando un laureato di un buon settore professionale, avesse un'altra chance nella vita che con il suo diplomino professionale dopo le medie lei non poteva neppure lontanamente sognare.

Si erano finalmente parlati con sincerità e senza reticenze, con una fondamentale onestà intellettuale. Tuttavia, invitati a mettere in discussione i rispettivi progetti di vita, e comunque di fronte all'impossibilità a realizzarli entrambi, nessuno dei due diede il benché minimo segno di disponibilità al cambiamento: nessuno presentava quella condizione imprescindibile di trattamento pedagogico del caso che va sotto il nome di "apertura".

Lei rimase ferma all'idea che il marito laureato dovesse esperire delle vie alternative di carriera che per quella professione dovevano essere possibili, anche se lui replicava che a cinquant'anni la cosa era piuttosto difficile.

Lui rimase trincerato dietro il convincimento che quell'azienda avrebbe potuto rendere, e conseguire i risultati che entrambi si attendevano anche nel-



l'interesse della figlia, e cominciò a snocciolare alla moglie tutta una sequenza di quelle che secondo lui erano state le carenze di lei nel perseguimento di questo obiettivo che era stato effettivamente comune fin dall'adolescenza. Da qui, un rapido deterioramento del loro rapporto, seguito dalla contrazione da parte di lui di una nuova relazione con una donna leggermente più anziana e divorziata, e qualche anno dopo da una separazione estremamente violenta e a tratti drammatica.

Nessuno dei due ex partner ritenne più di rivolgersi al pedagogista. Fu la figlia, ormai studentessa universitaria fuori corso, a chiedere il suo aiuto, avendone sentito parlare dai genitori, prospettandogli la sua situazione come disperata e senza prospettive.

Essa manteneva ancora delle illusioni circa il futuro del rapporto di coppia dei suoi genitori, ma queste non avevano alcun appiglio nella realtà. Quello che invece andava fatto, ed era possibile, era recuperare il progetto di vita di quella ragazza, non più "figlia di" ma studentessa universitaria, fra l'altro di un corso di laurea più impegnativo di quello che aveva frequentato suo padre e apportatore di prospettive di lavoro ancora più ambiziose e accattivanti, e così recuperare la propria immagine personale, di soggetto sociale autonomo e che prendesse le prospettive di vita nelle sue mani. Ciò che le corrispondevano i genitori era davvero una miseria e non sarebbe bastato al proseguimento degli studi, ma essa aveva potuto ricevere il necessario dai nonni, in vita, ovvero per via ereditaria.

Il caso, non suscettibile di positiva soluzione nei genitori, è stato risolto senza eccessive difficoltà nella figlia, la quale dopo pochi mesi aveva ripreso una regolare frequenza all'università, con piena soddisfazione personale come si trattasse di una felice riscoperta, e superando abbastanza presto alcuni esami relativamente impegnativi.

### Riferimenti bibliografici

- Bleza F (2010). *La pedagogia sociale*. Napoli: Liguori.
- Bleza F (2011). *Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo*. Cosenza: Pellegrini.
- Bleza F (2015a). *Che cos'è la pedagogia professionale*. Roma: Gr. Ed. L'Espresso.
- Bleza F (2015b). *L'arte della parola che aiuta*. Roma: Gr. Ed. L'Espresso.
- Canevaro A, Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto*. Roma: Carocci.
- Crispiani P. (2001). *Pedagogia clinica*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P., Giacconi C. (2009). *Hermes 2010*. Bergamo: Junior.
- Demetrio D. (2001). Fragilità e difese solidali. *Adulità, 13*, pp.11-12.
- Frankl V.E. (1980). *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano: Mursia (1951).
- Frankl V.E. (2001). *Logoterapia. Medicina dell'anima*. Milano: Gribaudi (1951-1961).
- Fromm E. (1963). *L'arte di amare*. Milano: Mondadori (1956).
- Fromm E. (1975). *Anatomia della distruttività umana*. Milano: Mondadori (1973).
- Fromm E. (1983). *L'amore per la vita*. Milano: Mondadori (1963).
- Fromm E. (1996). *I cosiddetti sani*. Milano: Mondadori (1991).
- Lapassade G. (a cura di) (1973). *L'autogestione pedagogica - Ricerche istituzionali*. Milano: FrancoAngeli (1971).

- Lumbelli L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Peirce C.S. (1931-1958). *Collected Papers*, 8 vols. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Rezzara A. (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rogers C.R. (1997). *Terapia centrata sul cliente*. Scandicci: La Nuova Italia (1951).
- Schultz J.H. (1999). *Il Training Autogeno*. Milano: Feltrinelli (1932).
- Telleri F. (a cura di) (2006). *Consulenza e mediazione pedagogica con materiale multimediale*. Sassari: Carlo Delfino.