

# Embodied education e epistemologia della complessità. Una riflessione a partire da una sperimentazione didattica

Federico Lattanzi <sup>1</sup> e Stefano Polenta <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Istituto Comprensivo Fara Sabina (Rieti); federico.lattanzi76@gmail.com

<sup>2</sup> Università degli studi di Macerata; stefano.polenta@unimc.it

**Abstract:** Il presente contributo interpreta l'embodied education alla luce dell'epistemologia della complessità. Nella prima parte si richiamerà la cornice teorica dell'epistemologia della complessità, evidenziando come il soggetto possa essere concepito come un sistema vivente autoorganizzato capace di valutarsi e la classe come un campo relazionale animato da dinamiche non lineari. Particolare attenzione sarà dedicata al concetto di *we-feeling* di Kurt Lewin per le sue implicazioni nei processi di apprendimento in prospettiva embodied. La seconda parte è dedicata a una sperimentazione didattica, assunta come caso paradigmatico utile a evidenziare la fecondità interpretativa del framework proposto, mostrando come una gestione più flessibile del rapporto tra corpo, spazio e apprendimento possa favorire la costruzione di ambienti educativi capaci di accrescere la presenza soggettiva degli studenti.

**Parole chiave:** persona, complessità, presenza, embodied education



**Copyright:** © 2026 by the authors.  
Submitted for possible open access  
publication under the terms and  
conditions of the Creative Commons  
Attribution (CC BY) license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## 1. Embodied education, prima persona e epistemologia della complessità

### 1.1 *La persona come organismo autoorganizzato*

L'idea che le radici personali risiedano in un funzionamento organismico psicocorporeo si può trovare pienamente sviluppata in alcuni Autori di area psicoanalitica e umanistica.

Per Louis Sander, ad esempio, la persona può essere immaginata come un "sistema vivente" autoorganizzato, caratterizzato da *agency* e intenzionalità (Sander, 2007), dove tutti gli elementi psichici e corporei collaborano per produrre un tutto più della somma delle parti.

Una prospettiva analoga la troviamo in Carl R. Rogers, per il quale la nostra capacità di essere autenticamente noi stessi è una competenza dell'intero organismo. Il concetto di "fully functioning person" (1963) rimanda proprio a questa profonda integrazione di tutte le componenti emotive, mentali e corporee. L'organismo è dotato di una propria tendenza alla crescita e di una propria "saggezza" (2013, p. 266), contattabile quando si riescano a "simbolizzare" le "esperienze sensoriali e viscerali".

Anche per Donald W. Winnicott esiste un'autenticità profonda della persona, matrice dell'idea personale, che risiede in un nucleo di spontaneità originaria, il "vero Sé", espressione del funzionamento organismico psicocorporeo: «il vero Sé deriva dalla vita dei tessuti corporei e dal lavoro delle funzioni corporee, comprese le attività del cuore e la respirazione» (2013, p. 188).

In questa prospettiva, la persona non è una funzione della sola mente, ma l'espressione vissuta dell'intero organismo nella sua relazione con il mondo.

### 1.2. *Organismo in relazione*

A tale riguardo, l'organismo perfettamente funzionante è tale in quanto in costante relazione con l'ambiente. Un cristallo si può conservare nel vuoto, evidenzia Ilya Prigogine (1997, p. 60), ma una città morirebbe nel vuoto: la sua struttura dipende dall'interazione con l'ambiente. Da un punto di vista sistemico, l'organismo coniuga la "chiusura", indispensabile per mantenere l'identità, con l' "apertura" all'ambiente (Varela, 1985). I sistemi viventi sono, cioè, auto-eco-organizzati (Morin, 1985, pp. 29-30).

Un contesto educativo embodied è a sua volta un sistema vivente che include altri sistemi viventi, fra i quali sussiste una fitta rete di scambi di tipo "non-lineare". Questi scambi avvengono non solo nel registro rappresentazionale ma anche in quello procedurale ed estetico. La prospettiva "transazionale" indicata da Dewey (1974) permette di pensare tutti gli attori come parte di un "campo", valorizzando così la "situazione organismico-ambientale nel suo complesso" (pp. 139; 124). Studenti, docenti, scuola e territorio costituiscono una stratificazione di livelli sistemici che interagiscono in modo non lineare secondo una logica di campo.

### 1.3 *L'emergenza del noi*

Quando molte soggettività incarnate interagiscono tra loro, possono comparire "proprietà emergenti", cioè "proprietà collettive" (Kauffman, 2001) non riducibili alla somma delle caratteristiche dei singoli individui. Un esempio di tale proprietà emergente è il *we-feeling* (sentimento del noi) descritto da Kurt Lewin (1972, pp. 107; 112 ss.), che indica il clima o l'atmosfera di partecipazione collettiva che si sviluppa in un gruppo quando i partecipanti costituiscono un "tutto che è più della somma degli individui". Una proprietà collettiva è avvertita da tutte le persone presenti nel gruppo: essi "sentono" di appartenere al gruppo, attivandosi per perseguire i propri scopi e, al contempo, potenziare l'identità di gruppo. I processi di cambiamento sono co-costruiti. È come se

«ogni parte "conoscesse" la posizione e l'attività di ogni altra parte e "reagisse" a eventuali scostamenti e perturbazioni dell'equilibrio collettivo; come se, inoltre, "sapesse" esattamente anche qual è il modo migliore per preservare l'integrità dell'intero sistema in sintonia con gli altri componenti» (Weiss, 1973, p. 17).

Per Lewin, le ricadute educative del *we-feeling* sono importanti: si accresce il livello di sicurezza; il "morale" è sollevato; si sviluppa una "prospettiva temporale positiva" fissata su fini significativi e non solo su fini facilmente raggiungibili; aumenta la produttività del singolo; c'è un'influenza dell'atmosfera di gruppo sul singolo cosicché aumentano le possibilità di "rieducazione".

Il clima della classe rappresenta una proprietà emergente del sistema educativo nel suo insieme, che esercita un'influenza di campo in grado di essere percepita a livello implicito e corporeo da parte degli studenti, incrementando la qualità della loro presenza soggettiva. Anche Rogers (1976, pp. 49; 98-99) evidenzia che in un gruppo che funziona come un organismo è possibile per ciascun partecipante accedere alle "reazioni viscerali" del proprio organismo e a un comprendere incarnato e autentico.

L'embodied education non può essere, pertanto, interpretata soltanto come una metodologia didattica attenta al ruolo del corpo, ma addirittura come una diversa

ontologia dell'educazione. La persona, la classe, la scuola e il territorio appaiono infatti come sistemi viventi auto-eco-organizzati, nei quali assume un ruolo centrale la capacità di creare un "campo" relazionale nel quale i partecipanti sentano di esprimere la loro autenticità "organismica" e non solo determinate funzioni attese dal sistema.

#### *1.4. Indicazioni pedagogiche per un approccio embodied ispirato all'epistemologia della complessità*

È possibile estrapolare dalle riflessioni sinora svolte alcune indicazioni pedagogiche.

organismo attenzione alla saggezza dell'organismo, non solo alle dimensioni "intellettuali" del sapere.

esperienza valorizzare l'esperienza primaria (Dewey, 1990), l'esperienza viscerale (Rogers, 1970, pp. 145-154) prima della distinzione fra psichico e corporeo, le dimensioni procedurali ed estetiche della conoscenza, non solo quelle rappresentazionali.

campo curare il clima dell'ambiente per favorire processi collettivi, in una prospettiva attenta a tutte le stratificazioni sistemiche, dalla classe all'organizzazione scolastica, al territorio; capacità di porsi in ascolto di tutte le istanze presenti nel campo.

emergenza co-costruzione dei processi di apprendimento, del clima di classe e del sentimento del noi (*we-feeling*).

non linearità saper accogliere l'imprevisto, la creatività, adottare una progettazione soft; capacità di attesa: i processi embodied sono spesso sloppy (imprecisi) e costruiti «passo-passo».

auto-organizzazione rispetto dell'autenticità della prima persona; valorizzazione dell'autonomia e della creatività primaria.

## **2. Analisi di una sperimentazione didattica in chiave embodied**

Il quadro teorico fin qui richiamato sarà ulteriormente sviluppato nel presente paragrafo avvalendosi di una sperimentazione didattica condotta in una classe della scuola secondaria di primo grado, dalla quale emerge l'importanza di curare il campo della classe all'insegna dell'ascolto, della cultura del feedback e della responsabilità per permettere agli studenti di "agire l'ambiente", favorendo la presenza personale e una maggiore consapevolezza di sé.

### *2.1 Agire l'ambiente: il campo educativo come spazio di embodied cognition*

L'apprendimento è un'esperienza trasformativa che investe l'intera personalità dello studente. È un'esperienza psico-corporea. I processi di cognizione risuonano attraverso quanto si potrebbe definire "agire l'ambiente classe". Con l'espressione "agire l'ambiente classe" intendiamo la possibilità per lo studente di appropriarsi attivamente dello spazio educativo, modificando la propria collocazione fisica, esplorando le *affordance* offerte dal contesto, partecipando alla co-costruzione del campo di

apprendimento. Agire l'ambiente di apprendimento è un'esperienza espansiva, esprime un approccio enattivo nel quale cognizione e ambiente si co-costituiscono reciprocamente, secondo la prospettiva di campo esplorata nella prima parte. La conoscenza è il risultato dell'interazione studente-docente-ambiente. L'agire l'ambiente attiva processi di individuazione, consente allo studente di emergere, manifestandosi.

Affinché l'esperienza psico-corporea possa realizzarsi bisogna strutturare un campo. L'ambiente di apprendimento può essere concepito come un campo.

Il rispecchiamento multiplo docente-studente-ambiente favorisce l'instaurarsi del campo. Attraverso il rispecchiamento lo studente acquista presenza, tale presenza è agita nell'ambiente. La presenza esprime "gravità", attraverso domande pertinenti, aperture di interesse, l'esprimere un pensiero indipendente.

Un ambiente eterocentrato, non centrato sul docente, è dinamico. L'ambiente di apprendimento non è un'esclusiva del docente o dello studente, è una dimensione reciprocamente agita. Il docente è un tessitore di diversità, tiene insieme le diverse traiettorie educative espresse, è custode della cultura della complessità, ovvero delle dimensioni dinamiche e di campo dell'ambiente di apprendimento.

Siffatte condizioni consentono la circolarità della conoscenza. Il sapere è co-costruito, la conoscenza diviene accessibile, l'ambiente è in movimento, è frutto di una co-costruzione dinamica. È un processo di reciproca determinazione studente-docente-ambiente, il "campo" libera caratteristiche auto-generative, lo studente esplora, si protende nell'ambiente, espande l'agire, trasforma se stesso e l'ambiente, generando il nuovo.

## 2.2. *In che modo l'esperienza di apprendimento può attivare processi di embodied cognition?*

L'ambiente classe non è un contenitore rigido, è un luogo nel quale esprimersi, dove fare esperienza del sé autentico. È un ambiente dove "esprimere la cura". La cura consente la percezione di sé, invita all'ascolto dei propri bisogni, permette di muoversi, di cambiare seduta, di avvicinarsi alla finestra, di guardare fuori. Attiva processi corporei, consente di scegliere la posizione migliore, il compagno di banco. Permette di riflettere staccandosi dalla lezione, di prendere pause. La "presenza" consente l'accesso all' "andamento interiore", con il "proprio tempo".

Un "apprendimento slow" permette al corpo-mente di ascoltare i propri bisogni, di prendersi il tempo di apprendere, adatto alle proprie caratteristiche autentiche, distende. Consente di allontanarsi dal tempo della lezione e di entrare nel proprio tempo. La "progettazione soft" disarticola rigidità sugli obiettivi e permette allo studente di appropriarsi della lezione, di proiettare desideri e desiderare di conoscere. Questo si traduce in una personalizzazione dell'apprendimento, nella creazione di una traiettoria educativa co-costruita che include tutti perché è costruita da tutti. Non si può, però, passare a una progettazione soft senza valorizzare e curare al contempo il campo dell'apprendimento, questo genererebbe un vuoto e il ritorno frettoloso a una progettazione hard.

Un'esperienza di apprendimento "agita nel campo" consente l'accesso alla "padronanza", permette allo studente di collocarsi al centro dell'ambiente d'apprendimento, di esprimere un sapere "agito". Il discente non è colui che non sa, ma è colui che costruisce quel che saprà, incarnando una posizione enattiva. Il discente è in movimento: si muove dentro e fuori di sé, si muove nel "campo" e attraverso il "campo", compie un'esperienza aperta dove il fuori diviene estensione del

dentro. Un “campo” siffatto consente l’attivazione di processi di embodied cognition, invita ad assumersi il rischio conoscitivo, ad agire l’ambiente classe.

### 2.3 Un’esperienza attivante

Quello che segue è la descrizione di un’esperienza didattica trasformativa, fortemente connotata in senso embodied, che ha fornito un’occasione agli studenti coinvolti per sviluppare una presenza psico-corporea. Alcuni studenti ne hanno approfittato, altri no, anche se occorrerebbe una lettura longitudinale per comprendere a fondo il modo in cui l’esperienza si è sedimentata anche in chi ha ritenuto di non avvantaggiarsene per il momento. Lo sviluppo dell’esperienza non è stato lineare, ma inaspettato, emergente. Ma senza una co-costruzione con cura e dedizione nei mesi precedenti nulla sarebbe stato possibile.

#### a) La proposta

Sono le 8 di mattina di una classe terza di una scuola secondaria di primo grado. Il docente propone agli studenti una produzione scritta in vista degli esami di licenza media sulla base di alcune tracce, aggiungendo: «potete muovervi liberamente all’interno dell’ambiente classe, qualora aveste bisogno di alzarvi, cambiare seduta, accostarvi alla finestra. Ne avete facoltà. Qualora aveste bisogno di sgranchire le gambe, recarvi alla toilette, ascoltatevi e agite come ritenete. Unica regola: non intrattenere conversazioni con i compagni. Buon lavoro!».

L’invito è quello di portare a compimento il tema, rispettando i tempi di consegna, ma “agendo l’ambiente classe” e rispettando i propri bisogni. A conclusione dell’esperienza di apprendimento sono previsti dei momenti per il debriefing, per il feedback docente-studente per la valutazione.

#### b) L’attivazione

Consegnate le tracce, il docente rinnova la proposta, esorta gli studenti a muoversi. Trascorso qualche minuto lo stimolo cessa. La classe è statica, nessuno prende l’iniziativa. Passati 30 minuti, il primo studente inizia a muoversi, si alza, prende la sedia, si accomoda vicino alla finestra. Qualche minuto dopo il secondo studente si alza, si avvicina alla finestra con la brutta copia del compito in classe, in piedi prosegue il lavoro, guarda fuori dalla finestra. Trascorso qualche minuto torna al proprio posto.

Nel corso delle due ore diversi studenti approfittano della possibilità di muoversi nell’ambiente classe, ciascuno a modo proprio, mosso da propri bisogni. Trascorsa un’ora e mezza dall’inizio dell’esperienza l’aula assume un profilo dinamico, studenti e studentesse sono in movimento, ciascuno trova la migliore collocazione possibile. La geografia dell’aula non è uniforme: qualcuno è in piedi alla finestra; qualcun altro seduto a terra; qualcuno si affaccia in corridoio (la porta della classe è aperta); qualcun altro ancora è seduto al proprio banco.

L’ambiente è sereno, dinamico. Niente confusione, nessuno intrattiene conversazioni, la concentrazione è ottimale. Allo scadere del tempo a disposizione gli studenti consegnano il compito in classe.

#### c) Feedback individuale

All’esperienza di apprendimento segue il feedback. L’esperienza è condivisa in *circle time*. Il docente invita alla riflessione attraverso domande stimolo. “Descrivi

l'esperienza di apprendimento proposta, la possibilità dell'agire l'ambiente classe". A prendere la parola è il primo studente che si è mosso.

Studente 1 (S1): «È stata un'esperienza strana, mi sono posto una domanda: "posso veramente alzarmi? Ho aspettato non ero sicuro di poterlo fare. Ho preso coraggio e mi sono alzato"».

Il docente (D) chiede: «Quali sono stati i benefici?»

S1: «Ho percepito leggerezza nell'ambiente... è stato bello... molto interessante.. ero più concentrato perché ho trovato la mia posizione comoda».

D: «Limiti?»

S1: «Il rischio è prendersi troppa confidenza, è l'eccesso». D: «Considerazione finale sull'esperienza?»

S1: «Questa esperienza mi ha dato maggiore presenza, ero più a mio agio con me stesso».

Studente 2: «Mi sono alzato sono andato alla finestra per staccarmi dal compito e cercare l'ispirazione, perché non avevo più idee. Arrivata l'ispirazione sono tornato al banco».

D: «Perché sei tornato al banco?»

S2: «La finestra era il luogo adatto all'ispirazione, il banco il luogo adatto al lavoro». D: «Considerazione finale sull'esperienza?»

S2: «Sembrava una libertà organizzata, potevamo autogestirci».

Il docente ha poi chiesto la motivazione della loro scelta a coloro che non si sono mossi.

Studentessa 3: «Non avevo bisogno di alzarmi, a me piace stare al banco, mi avrebbe distratto alzarmi. Allo stesso tempo questa possibilità non mi ha distratto, mi piaceva vedere il movimento. All'inizio, in verità, volevo alzarmi, sentivo il bisogno di alzarmi ma mi sono chiesta "dove vado?". La possibilità l'ho accolta positivamente ma non l'ho utilizzata».

Studentessa 4: «La proposta mi ha interessato, ma stavo bene al banco, quindi non l'ho sfruttata. A un certo punto avrei voluto alzarmi, ma non l'ho fatto e mi sono pentita. Ho avvertito maggiore leggerezza nell'ambiente, maggiore possibilità. Sembrava divertente nonostante stessimo facendo un compito in classe».

#### d) Feedback di gruppo

Il debriefing conclusivo è avvenuto in circle time, con l'invito di descrivere l'esperienza didattica usando parole chiave. È emerso:

- Comfort;
- Alleggerimento;
- Riposarsi per ritrovare la concentrazione;
- Possibilità di soddisfare i propri bisogni;
- Emergono i caratteri di ciascuno;
- Costruire insieme;
- Potersi muovere come fattore di autoascolto e rilassamento;
- Positività di un'esperienza insolita.

La valutazione degli elaborati ha evidenziato per lo studente 1 una maggiore qualità rispetto allo standard. Gli studenti 2, 3 e 4 rimangono nel loro standard.

#### *2.4 Discussione*

L'agire l'ambiente classe apre uno spazio di possibilità, descrive un processo di soggettivazione: alzarsi è individuarsi, è autodeterminarsi. Ad esempio «mi sono alzato sono andato alla finestra perché non avevo più idee» descrive una compenetrazione attiva agente-ambiente (cfr. Gallagher, 2025, pp. 33-37): lo studente non lascia la scelta nella mente, ma la esprime, l'agire "incarna" il vissuto. «Sono tornato al banco perché la finestra era il luogo adatto all'ispirazione, il banco il luogo adatto al lavoro». Il cervello-corpo è progressivamente proteso nell'ambiente a costituire un sistema non separabile, un campo educativo. L'agire rappresenta un atto trasformativo all'interno del campo, lo studente-persona assume il rischio conoscitivo: «...mi sono alzato... per staccarmi dal compito e cercare l'ispirazione». È l'espressione di una "scelta" in un campo insaturo e flessibile, lontano dallo stato di equilibrio, per riprendere le parole di Prigogine della prima parte.

L'approccio enattivo consente l'emergere di competenze sommerse che attengono alla consapevolezza di sé. Ad esempio: «ero più concentrato perché ho trovato la mia posizione comoda». Lo studente sta manifestando una risposta "organismica totale", per dirla con Rogers. Quando lo studente dice: «questa esperienza mi ha dato maggiore presenza, ero più a mio agio con me stesso», siamo nell'ambito dell'intelligenza emotiva, del saper riconoscere i propri bisogni e descrivere il proprio stato d'animo. Questo accade quando il "campo" non è rigido, organizzato ma non rigido. È importante che il docente strutturi lo spazio e che lo lasci aperto.

Concludendo: quando gli studenti affermano, come emerge da alcune osservazioni raccolte durante il debriefing, «non facciamo quello che dice il Prof. costruiamo insieme al Prof.», stanno esercitando una partecipazione attiva e presenza psico-corporea nell'ambiente. Lo studente, parte del campo, lo sfrutta per conoscere meglio se stesso e mettere in scena parti di sé che altrimenti rimarrebbero silenti, non conosciute. Questo ha ricadute etico-normative: lo studente è stato in grado di sintonizzarsi con le proprietà dinamiche del campo, percependo da solo il valore del setting d'aula («il banco il luogo adatto al lavoro»).

### **3. Conclusioni**

Assumendo l'epistemologia della complessità quale orizzonte teorico, il contributo ha utilizzato i concetti di campo, di autoorganizzazione dell'organismo e di co-costruzione dei processi di apprendimento quali categorie centrali per comprendere i processi educativi in chiave embodied. La sperimentazione didattica analizzata ha evidenziato la fecondità di tali concetti, mostrando come, in un campo didattico caratterizzato da ascolto, flessibilità e dinamiche non lineari, gli studenti manifestino una maggiore presenza soggettiva e consapevolezza psico-corporea. In tale prospettiva, l'embodied education rappresenta non solo una metodologia didattica attenta al ruolo del corpo, ma l'occasione per costruire una diversa concezione della persona, dell'apprendimento e della relazione educativa. Ulteriori ricerche sistematiche potranno verificare le interconnessioni fra campo educativo, embodied education e qualità degli apprendimenti..

## Bibliografia

- Dewey J. (1925). *Experience and Nature*. 2<sup>nd</sup> ed. London: George Allen & Unwin. 1929 (Trad. it. *Esperienza e natura*. Milano: Mursia, 1990).
- Dewey, J., Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press (trad. it.: *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1974).
- Gallagher, S., (2023). *Embodied and enactive approaches to cognitions. Elements in the Philosophy of Minds*. Cambridge University Press, 2023 (Trad. it.: *Paradigmi della cognizione incarnata ed enattiva. Elementi di Filosofia della Mente*, 31-37. Milano: Mimesis Edizioni, 2025)
- Kauffman, S. A. (1995). *At Home in the Universe: The Search for the Laws of Self-Organization and Complexity*. New York: Oxford University Press (Trad. it. *A casa nell'universo. Le leggi del caos e della complessità*. Roma: Editori Riuniti, 2001).
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York, NY: Harper & Brothers. (Trad. it. *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli, 1972).
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes: Temps, chaos et les lois de la nature*. Paris: Odile Jacob. (Trad. it. *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri, 1997).
- Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1(1), 17–26. <https://doi.org/10.1037/h0088567>
- Rogers, C. R. (1970). *On Encounter Groups*. New York, NY: Harper & Row (Trad. it. *I gruppi di incontro*. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1976).
- Rogers C. e Kinget M. G., *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Lovanio: Edition Nauwelaerts, 1965-66 (Trad. it. *Psicoterapia e relazioni umane. Teoria e pratica della terapia non direttiva*, Milano: Boringhieri, 1970).
- Sander, L. W. (2002). *Thinking differently: Principles of process in living systems and the specificity of being known. Psychoanalytic Dialogues*, 12(1), 11–42. (Trad. it. *Pensare diversamente. Per una concettualizzazione dei processi di base dei sistemi viventi. La specificità del riconoscimento, Ricerca Psicoanalitica*, 16(3), 2005).
- Varela, F. J. (1985). Complessità del cervello e autonomia del vivente. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Weiss, P. A., *The Science of Life: the Living System – a System for living*. New York: Futura Publishing, 1973.
- Winnicott, D. W. (1960/1965). *Ego distortion in terms of true and false self*. In *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 140–152). International Universities Press. (Trad. it. *La distorsione dell'Io in rapporto al vero e al falso Sé, in Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editore, 2013).