



**Mauro Pascucci**

Università di Valladolid | [mauro.pascucci@estudiantes.uva.es](mailto:mauro.pascucci@estudiantes.uva.es)

**Chiara Gentilozzi,**

Università degli Studi di Macerata | [c.gentilozzi@unimc.it](mailto:c.gentilozzi@unimc.it)

## **Ecopedagogia per l'inclusione: fondamenti pedagogici a partire dall'ecosofia di Arne Næss**

## **Ecopedagogy for inclusion: pedagogical foundations from Arne Næss's ecosophy**

**Call**

The current ecological emergency requires a deep pedagogical reflection. This theoretical essay aims to explore the educational implications of a crisis that is first and foremost ontological and systemic. Arne Næss's ecosophy is considered a point of reference as it marks the transition from deep ecology to deep education, i.e. an education in relationships that expand the ego towards an ecological self through processes of identification and self-realisation. In dialogue with the systemic perspective of ecoliteracy and ecodesign (Capra, 2013) and with the distinction between philosophical ecopedagogy and critical ecopedagogy (Hung, 2023), we propose the construct of ecopedagogy for inclusion: a pedagogy that takes the ecosystemic model as a reference for designing inclusive contexts. Contributions from special pedagogy are analysed to provide an operational framework for inclusive educational design (UDL, authentic tasks, ecopedagogical frames), understood as a force that tends towards unity in diversity.

**Keywords:** ecopedagogy; inclusion; ecosophy; deep education; ecological self.

L'emergenza ecologica in atto richiede una profonda riflessione pedagogica. Il presente saggio, di taglio teorico, intende approfondire le implicazioni educative di una crisi che è prima di tutto ontologico-sistematica. L'ecosofia di Arne Næss viene considerata come punto di riferimento e letta come passaggio da una *deep ecology* a una *deep education*, intesa come educazione alla relazione che amplia l'ego verso un sé ecologico mediante processi di identificazione e autorealizzazione. Richiamando la prospettiva sistemica di *ecoliteracy* ed *ecodesign* (Capra, 2013) e la distinzione tra ecopedagogia filosofica ed ecopedagogia critica (Hung, 2023), proponiamo il costrutto di ecopedagogy per l'inclusione: una pedagogia che assume il modello ecosistemico come riferimento per progettare contesti inclusivi. Vengono analizzati i contributi della pedagogia speciale per fornire una cornice operativa per la progettazione didattica (UDL, compiti autentici, sfondi ecopedagogici) orientata all'inclusione, intesa come forza che tende all'unità nella diversità.

**Parole chiave:** ecopedagogy; inclusione; ecosofia; deep education; sé ecologico.

**OPEN  ACCESS** Double blind peer review

**How to cite this article:** Pascucci, M., & Gentilozzi, C. (2025). Ecopedagogia per l'inclusione: fondamenti pedagogici a partire dall'ecosofia di Arne Næss. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 92-98. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-08>

**Corresponding Author:** Mauro Pascucci | [mauro.pascucci@estudiantes.uva.es](mailto:mauro.pascucci@estudiantes.uva.es)

**Received:** 15/10/2025 | **Accepted:** 26/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-08**

**Credit author statement:** Mauro Pascucci: paragrafi 1, 2, 3, 4; Chiara Gentilozzi: supervisione scientifica e paragrafo 5.



## 1. Introduzione

L'emergenza ecologica in corso mette in evidenza la vulnerabilità intrinseca dei sistemi umani e si configura come la manifestazione di una profonda crisi di natura ontologica. Alla radice di tale crisi vi è una percezione della realtà come insieme di molteplici elementi separati gli uni dagli altri, mentre la natura del reale è tutt'altro che frammentata. La realtà può essere compresa come una fitta trama di interdipendenze che Capra (2001) definisce “rete della vita”. In questa prospettiva, l’ecologia assume un ruolo centrale, in quanto disciplina che studia le relazioni tra gli elementi di un ecosistema (Haeckel, 1876) e sollecita un ripensamento complessivo dei modi in cui abitiamo e organizziamo tali relazioni. Occorre dunque un nuovo sguardo, capace sia di leggere la complessità del reale nell’epoca dell’infosfera (Floridi, 2020), sia di progettare e realizzare trasformazioni profonde nelle relazioni ecologiche.

Affrontare la vulnerabilità ecologica richiede un approccio educativo basato sulla pedagogia speciale, intesa come disciplina di confine (Canevaro, 2007), capace di mettere in connessione diversi saperi. Grazie ad essa, inclusione e giustizia educativa risulteranno caratteristiche intrinseche e spontanee dei sistemi umani. Il connubio tra pedagogia speciale e approccio sistematico permetterà una maturazione sociale e individuale: si passerà da un’identità chiusa ed autoreferenziale a un sé più ampio ed aperto che Arne Næss definisce sé ecologico.

Muovendo da tali premesse, il presente contributo intende offrire una riflessione teorica sugli assunti dell’ecopedagogia, esplorando come l’intreccio tra ecologia e pedagogia – già evidenziato da Ferrante, Galimberti e Gambacorti-Passerini (2022) – possa condurre alla definizione di un nuovo paradigma educativo radicato nella reciprocità, nella cura e nella corresponsabilità. A tal fine è stata condotta una rassegna narrativa con ricerca strutturata su Scopus, Web of Science ed ERIC (1990–2025) attraverso query sui campi titolo/abstract/parole-chiave che hanno combinato *ecopedagogy/ecosophy/deep ecology, eco-literacy/ecodesign* e *Universal Design for Learning*, selezionando contributi peer-reviewed e monografie autorevoli, includendo classici pertinenti ed escludendo testi divulgativi o privi di ancoraggio pedagogico.

## 2. Il contributo di Arne Næss tra ecologia profonda ed ecosofia

Nel quadro finora presentato, ad Arne Næss viene riconosciuto un ruolo centrale. Il filosofo norvegese ha delineato i principi guida di una nuova visione del mondo, elaborata nell’ambito del movimento dell’ecologia profonda.

Nella visione di Næss, la crisi che viviamo è innanzitutto di natura ontologica e nasce da un modo riduttivo di percepire la realtà. Un modo di percepire gli enti come separati crea una visione della realtà distorta, che non considera le relazioni intrinseche tra i vari elementi. Næss introduce il concetto di ontologia della Gestalt per proporre l’idea che non esiste un soggetto esterno alla realtà che osserva oggetti isolati e isolabili. Il filosofo afferma che enti diversi fanno parte dello stesso campo relazionale totale, in cui si stabiliscono relazioni di interdipendenza, tanto che il campo può essere inteso come un’unità. In quest’ottica, i vari enti, uomo incluso, possono essere considerati come nodi in una rete di relazioni costitutive, in cui “tutto dipende da tutto” (Næss, 1994, p. 35).

Una tale visione della realtà richiede un nuovo modello di identità: l’idea di un ego epistemico chiuso non è adeguata a un modello di realtà relazionale. È necessaria una nuova configurazione identitaria che includa l’alterità al suo interno, ossia un sé più evoluto che Næss definisce sé ecologico. Il sé ecologico rappresenta un ampliamento dell’ego, un sé allargato e approfondito che include anche gli elementi naturali e le relazioni che si stabiliscono con essi. Tuttavia è importante sottolineare che la sua visione è “incompatibile con un tipo di olismo che distrugge l’individualità” (Næss, 1999, p. 272). L’individualità non va soppressa, bensì arricchita e allargata attraverso il riconoscimento della propria interconnessione con l’alterità naturale, in un processo che Næss (1994) chiama identificazione.

Strettamente collegata all’identificazione c’è l’idea di autorealizzazione, principio ultimo di tutta l’ecosofia. L’autorealizzazione comporta una profonda autoconsapevolezza: significa comprendere e realizzare



la propria natura. Secondo Næss (2015) “qualunque forma di vita ha la propria natura, che determina quale tipo di vita può darle massima soddisfazione” (p. 125). Inoltre, egli afferma che “viene impedita la nostra autorealizzazione se l'autorealizzazione degli altri, con i quali ci identifichiamo, è ostacolata” (Næss, 2015, p. 106). L'autorealizzazione non è mai un percorso isolato, chiuso nell'individuo, bensì un processo relazionale che implica la co-realizzazione con la pluralità del vivente.

Questo allargamento del sé rende superflue prescrizioni e imposizioni: se includiamo la natura nel sé, atteggiamenti di rispetto e di cura emergeranno spontaneamente. Ne deriva una nuova postura esistenziale che deve essere trasformata in chiare indicazioni pedagogiche per realizzare un cambiamento di paradigma così profondo. L'educazione svolgerà un ruolo determinante per accompagnare l'essere umano in questa riformulazione dell'idea di sé. Una riformulazione che, a partire da un processo di identificazione, genererà un'inclusione autentica e spontanea.

### 3. *Deep ecology, deep education ed ecopedagogia*

L'educazione, nella visione ecosofica, offre una duplice possibilità: può portare a un irrigidimento dell'ego oppure, al contrario, a un suo allargamento verso un sé ecologico (Næss, 2000). L'educazione in ecosofia non consiste nell'aggiungere contenuti ambientali, ma nel trasformare il modo in cui percepiamo e configuriamo la realtà. L'intento è quello di superare il paradigma meccanicistico-antropocentrico a favore di una visione sistemica fondata su relazioni e interconnessioni (Næss, 2000). In questa prospettiva, la *deep education* può essere intesa come un processo situato e agito, che “dovrebbe consistere essa stessa in azioni” (Næss, 2000, p. 60). Si tratta di un'educazione al sé ecologico in cui la relazione diretta con il mondo si presenta come esperienza spontanea anche nel quotidiano scolastico (Næss, 2000).

Vedere e riconoscere i bisogni dell'altro, non umano compreso, è il primo passo per prendere coscienza dei legami profondi che ci uniscono. Ne deriva l'invito che Næss (2000) rivolge agli educatori a insegnare ad “apprezzare le esperienze folli spontanee” (p. 54) che spesso passano inosservate. Il ruolo dell'insegnante è proprio questo: portare l'attenzione al mondo naturale che altrimenti passerebbe inosservato, così da stabilire autentiche relazioni ecologiche. Il filosofo afferma con decisione: “Io chiamo gli insegnanti che si comportano in questo modo: guru della natura” (Næss, 2000, p. 54).

I processi percettivi acquisiscono un ruolo centrale nel percorso di inclusione. Il sé egoico matura verso il sé ecologico attraverso specifiche pratiche ecopsicologiche che potenziano l'attenzione alle interconnessioni, tipiche delle relazioni ecologiche (Sewall, 1999; Bragg, 1996; LaChapelle, 1991; Danon, 2019).

Fritjof Capra (2013) propone una sistematizzazione coerente con tale impostazione, elaborando i concetti di *ecoliteracy* ed *ecodesign*. L'*ecoliteracy*, o alfabetizzazione ecologica, consiste nella piena “comprendere dei principi organizzativi che gli ecosistemi hanno sviluppato per sostenere la rete della vita” (Capra, 2013, p. 207). L'autore suggerisce di andare oltre l'idea di sostenibilità verso il criterio generale di “non interferire con l'abilità intrinseca della natura di sostenere la vita” (Capra, 2013, p. 202). Risulta necessario il passaggio all'*ecodesign*, inteso come possibilità di riprogettare tecnologie e istituzioni sociali, integrando scopi umani con i modelli e i flussi del mondo naturale, affinché il design rifletta i principi organizzativi della vita (Capra, 2013). In educazione ciò implica un apprendimento nel mondo reale (orti e giardini scolastici), compiti autentici, curricoli integrati attorno a nuclei di senso. Ne discende anche un'antropologia formativa che integra emozione e cognizione, riconoscendo che senza sicurezza emotiva “la percezione degli schemi è la prima a perdersi” (Capra, 2013, p. 214). Secondo l'autore, inoltre, “la diversità assicura resilienza... la vita ha conquistato il pianeta non con il combattimento ma con il fare rete” (Capra, 2013, p. 207).

Un contributo interessante è quello di Biesta (2020) che distingue tra qualificazione, socializzazione e soggettivazione. Secondo l'autore, la soggettivazione è il livello di educazione più profondo che consiste nella formazione di un soggetto maturo capace di analisi critica, di responsabilità e di comportamenti liberi e giusti. “La soggettivazione riguarda piuttosto la libertà qualificata, ovvero la libertà integralmente connessa alla nostra esistenza come soggetti” (Biesta, 2020, p. 96). La soggettivazione è sempre in rela-



zione con altri viventi e con un ambiente fisico che ci sostiene come rete complessa nella quale viviamo (Biesta, 2020). Lo slogan *“Subjectification: Be a Self!”* (Biesta, 2020, p. 93) esprime chiaramente il nesso con un’educazione profonda del sé.

La *deep education* presenta notevoli affinità con il movimento ecopedagogico. L’ecopedagogia nasce e si sviluppa dalla pedagogia critica di Freire (1971), secondo cui l’educazione è pratica di liberazione. Gutiérrez e Prado sviluppano questa prospettiva verso l’etica della Terra e la cittadinanza planetaria, per cui l’obiettivo dell’educazione diventa quello di formare soggetti capaci di leggere le ingiustizie eco-sociali e di prendersi cura dei contesti naturali e di vita quotidiana (Gutiérrez & Prado, 2000). Su questa scia, Gadotti (2000) introduce la pedagogia della Terra. Secondo l’autore, comprendere l’umano richiede di comprendere la Terra; inoltre, la liberazione di quest’ultima coincide con l’emancipazione umana (Gadotti, 2000; Vittoria, 2008).

L’ecopedagogia non è dunque una disciplina in più, ma un orientamento trasformativo: “non solo un’altra pedagogia... bensì un nuovo modello di civiltà sostenibile che implica cambiamenti economici, sociali e culturali” (Antunes & Gadotti, 2006, p. 136). In coerenza, Kahn (2008) la definisce “pedagogia di liberazione totale per sostenere la vita” (p. 11), mentre Misiaszek (2015) insiste su azioni trasformative che rivelino le connessioni socio-ambientali dell’oppressione e che si distinguano dalle versioni addomesticate dell’educazione allo sviluppo sostenibile (Misiaszek, 2015).

Hung (2023) considera l’ecopedagogia come un nuovo paradigma educativo articolato in due orientamenti: ecopedagogia filosofica ed ecopedagogia critica. La prima fornisce le basi etico-ontologiche e si fonda sull’ecosofia di Arne Næss e sull’ecofilia. Quest’ultima rappresenta l’evoluzione della biofilia (Wilson, 1984) e può essere intesa come la disposizione affettiva che lega persone, luoghi e viventi. L’ecopedagogia critica, di stampo freiriano, caratterizza politicamente ed economicamente l’educazione ecologica, mettendo al centro i temi dell’eco-giustizia, della cittadinanza planetaria e dei cambiamenti istituzionali (Hung, 2023). I due orientamenti, insieme, fondano il paradigma ecopedagogico, un nuovo approccio in grado di orientare nuove pratiche educative che tengono insieme differenza, relazione e cura.

Possiamo affermare che l’ecopedagogia coniuga l’educazione del sé, la critica delle strutture socio-economiche e la progettazione sistematica (*ecodesign*). Essa richiede una nuova postura educativa che, a partire dalla rieducazione percettiva e dal senso di meraviglia, includa l’altro all’interno del sé. L’ecopedagogia, in coerenza con il modello ecologico, da un lato valorizza la diversità, considerandola risorsa evolutiva, dall’altro ripensa curricoli, ambienti e comunità di apprendimento secondo i principi organizzativi della vita.

#### 4. Verso un’ecopedagogia per l’inclusione: l’unità nella diversità

L’inclusione, in ecopedagogia, rappresenta il principio che permette di realizzare “l’unità nella diversità” (Næss, 2015); essa, in senso næssiano, può essere considerata come la tendenza della comunità di apprendimento a valorizzare le differenze che concorrono alla piena autorealizzazione di ciascuno e della collettività. Nella formazione del sé ecologico, grazie all’identificazione, vi è una vera e propria inclusione dell’altro nel sé e, in questo senso, l’inclusione diventa il nucleo fondante dell’ecopedagogia. Nella prospettiva ecosofica di Arne Næss, l’autorealizzazione, ovvero la realizzazione della propria natura, è un processo relazionale in cui la persona fiorisce nella co-appartenenza a contesti e comunità. L’impianto bio-psico-sociale dell’ICF (WHO, 2001) rende operativa questa visione in ambito educativo. Il concetto di funzionamento, introdotto dall’ICF, può essere inteso come l’esito dinamico di attività, partecipazione e fattori ambientali e rende visibili le condizioni relazionali che abilitano o inibiscono l’autorealizzazione. Se consideriamo la comunità di apprendimento come un sistema vivente (Capra, 2013), allora realizzeremo una progettazione educativa realmente inclusiva. Una progettazione che agisce su barriere e facilitatori ambientali con il fine ultimo di ridurre il divario tra le potenzialità e le prestazioni, tra le capacità ancora inespresse e le reali performance. L’*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose & Gordon, 2014) converge con questa prospettiva in quanto sollecita a progettare, fin dall’inizio, ambienti flessibili in grado



di stimolare i discenti con varie modalità di coinvolgimento. In entrambi i casi, il punto di partenza non è la standardizzazione, ma la variabilità: non si chiede agli individui di adattarsi al contesto, perché è il contesto ad adattarsi alle diverse modalità di funzionamento. Le ricerche empiriche confermano che i contesti naturali, quando integrati nelle esperienze educative, stimolano apprendimenti autentici, iniziativa personale e relazioni più paritarie (Kelly et al., 2022). Anche brevi contatti con la natura hanno effetti benefici sull'attenzione (Faber Taylor & Kuo, 2009) e sul benessere mentale, come evidenziato dalla *Attention Restoration Theory* (Kaplan & Kaplan, 1989).

Due principi della *deep ecology* sostengono un'idea ecosistemica di inclusione. Il principio dell'egualitarismo biosferico secondo cui ogni forma di vita possiede valore intrinseco e pari diritto all'autorealizzazione implica, per analogia, che in una comunità di apprendimento ciascuno è chiamato a fiorire secondo la propria natura (Næss, 2015). Inoltre, secondo l'ecologia profonda, la diversità è una condizione di salute dei sistemi, difatti gli ecosistemi prosperano coltivando varietà senza gerarchie; analogamente, contesti educativi inclusivi sono invitati a sostenere le differenze, considerandole fonte di arricchimento.

Come gli ecosistemi biodiversi, classi eterogenee (stili cognitivi, lingue, corpi, culture) sono più creative, adattive e resilienti (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022). L'inclusione è principio etico e indicatore di buon funzionamento in quanto le differenze ampliano soluzioni e saperi e ciò ricorda che l'autorealizzazione della comunità coincide sempre con quella dei suoi membri (Næss, 2015).

Nel panorama italiano è possibile rintracciare un dialogo particolarmente fertile tra ecopedagogia e pedagogia speciale. Bianchi (2021), in una lettura ecofemminista, riconosce in Rachel Carson la madre dell'ambientalismo contemporaneo: il "senso di meraviglia" che Carson (2020) propone rappresenta uno strumento cognitivo ed etico che rende significative le relazioni con la natura e apre alla responsabilità. A tale visione risuona profondamente il pensiero di Maria Montessori: la sua educazione cosmica propone già una lettura sistemica del reale, fondata sull'idea che "tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse tra di loro per formare un tutto unico" (Montessori, 1970, p. 19) e che "stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza" (Montessori, 2016, p. 114). La metafora della tela montessoriana, in cui ogni parte è un ricamo di un tessuto più ampio, converge con la "rete della vita" di Capra (2001): conoscere significa percepire le connessioni, non accumulare dettagli.

Accanto a queste visioni, si colloca una seconda matrice di tipo etico-pedagogico di Luigina Mortari, fondata sull'etica della cura. L'autrice intende la cura come fenomeno originario dell'esistenza e come orizzonte dell'educazione (Mortari, 2020) ed in tale prospettiva l'inclusione si configura come pratica di responsabilità nei confronti del vivente, un gesto che fa fiorire vite (Mortari & Valbusa, 2020). Uno sguardo simile emerge anche in Benetton (2018) che attribuisce all'ambiente un ruolo attivo nel processo educativo, fino a considerarlo come co-educatore. I luoghi infatti non sono neutri, sono interlocutori che suscitano reazioni, che orientano i comportamenti e rendono percepibile la relazione tra sé e il mondo. Dunque dall'esperienza concreta dei luoghi nasce una coscienza ecologica capace di orientare azioni giuste e sostenibili, una forma di consapevolezza ecologica radicata nell'esperienza vissuta. Le ricerche più recenti confermano operativamente questa visione ecopedagogica dell'inclusione. Bortolotti et al. (2020) e Stron-goli (2019) descrivono gli ambienti naturali come "luoghi privilegiati d'apprendimento cooperativo e personalizzato" (Bortolotti et al., 2020, p. 419), che permettono di stimolare le capacità di ogni bambino, stimolando solidarietà e cooperazione. Pascucci e Del Savio (2025), in uno studio sul sé ecologico, analizzano il costrutto della *Nature Relatedness* (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009) e mostrano che docenti con un più alto senso di connessione con la natura riportano livelli più bassi di burnout ( $r = -0,135$ ). Ciò induce a riflettere sull'importanza di introdurre attività in natura rigenerative che favoriscono apprendimento e benessere dell'intera comunità educativa.

## 5. Conclusioni e prospettive future

Questo contributo mostra come l'ecosofia di Næss, riletta in chiave di *deep education*, offre alla pedagogia speciale un lessico ontologico ed etico in grado di riconfigurare l'inclusione non come dispositivo com-



pensativo, ma come principio generativo dei contesti educativi. Alla radice dell'esclusione infatti vi è una percezione egocentrata e frammentata della realtà, che produce una vulnerabilità strutturale nei sistemi umani. Contrastare tale fragilità richiede la formazione di un sé ecologico che, sul piano progettuale, consiste nell'adozione degli ecosistemi naturali come modello organizzativo (*ecodesign*). In questa cornice, l'inclusione non è un aggiustamento a posteriori, ma la proprietà centrale dei contesti che promuovono interdipendenza e relazioni ecologiche. I contesti educativi devono essere orientati alla realizzazione della natura di ciascuno e della comunità, nella consapevolezza che ogni essere ha diritto a manifestarsi e realizzarsi per quello che è.

L'ecopedagogia filosofica (Hung, 2023), di stampo năessiano, propone il superamento di un ego auto-centrato verso un'identità relazionale: il sé ecologico. Traducendo in termini pedagogici la proposta di Năess, ciò significa privilegiare pratiche percettive (Sewall, 1999) ed esperienziali (Danon, 2019) fondate sul senso di meraviglia (Carson, 2020) e sull'attenzione verso il vivente. L'ecopedagogia critica (Hung, 2023), sviluppata a partire dalla tradizione freiriana, fornisce a questa trasformazione interiore una valenza allo stesso tempo etica, sociale e politica. La pedagogia della Terra (Gadotti, 2000) diventa un'ecopedagogia (Gutiérrez & Prado, 2000) capace di sollecitare una liberazione personale e planetaria.

Dal dialogo tra ecologia, ecosofia e pedagogia speciale nasce un orientamento pedagogico: l'ecopedagogia per l'inclusione. Elemento centrale di questo approccio è la progettazione di sistemi educativi intrinsecamente inclusivi. I costrutti di *Universal Design for Learning* e di ICF permettono di tradurre il linguaggio ecopedagogico in progettazioni educative che riconoscono e valorizzano la biodiversità della comunità di apprendimento. In piena coerenza con il principio ecologico del valore intrinseco di tutti gli esseri, l'ecopedagogia per l'inclusione ritiene che i sistemi educativi debbano essere orientati all'autorealizzazione di comunità e individui che le compongono. L'educatore, in questa cornice, diventa un facilitatore che costruisce veri e propri ecosistemi relazionali. È colui che tutela e valorizza la diversità come caratteristica intrinseca di un sistema resiliente.

La tematica proposta va certamente approfondita con adeguate ricerche scientifiche. In particolare si ritiene interessante approfondire il tema dell'educazione percettiva che porta alla formazione del sé ecologico. Inoltre, sembra importante indagare gli effetti ecopedagogici sulla partecipazione e sul benessere, come suggerito dai primi studi sulla *Nature Relatedness*.

Educare secondo la prospettiva dell'ecopedagogia per l'inclusione significa progettare condizioni in cui la diversità non venga semplicemente tollerata, ma intesa come condizione generativa della comunità. Condizione che orienta la comunità verso la resilienza e l'autorealizzazione.

In conclusione, l'inclusione non è il fine dell'educazione, ma il suo modo più autentico di esistere.

## Riferimenti bibliografici

- Antunes, A., & Gadotti, M. (2006). Ecopedagogy as the appropriate pedagogy to the Earth Charter process. In P. B. Corcoran, M. Vilela, & A. Roerink (Eds.), *The Earth Charter in action: Toward sustainable development* (pp. 135–137). KIT Publishers.
- Benetton, M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: Ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 291–306. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-19>
- Bianchi, B. (2021). *Ecopedagogia. Il senso della meraviglia, nella riflessione femminile*. Marotta e Cafiero.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417–433. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29>
- Bragg, E. A. (1996). Towards ecological self: Deep ecology meets constructionist self-theory. *Journal of Environmental Psychology*, 16(2), 93–108. <https://doi.org/10.1006/jenv.1996.0008>
- Canevaro, A. (ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.
- Capra, F. (2001). *La rete della vita* (C. Capararo, Trans.). Rizzoli.



- Capra, F. (2013). Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. *The NAMTA Journal*, 38(1), 201–216.
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia: Elogio della natura per genitori e figli* (M. Falconetti, Trans.). Aboca.
- Danon, M. (2019). “From Ego to Eco”: The contribution of Ecopsychology to the management of the contemporary environmental crisis. *Visions for Sustainability*, (12), 31–40. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/3261>
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Ferrante, A., Galimberti, A., & Gambacorti-Passerini, M. B. (2022). *Ecologie della formazione: Inclusione, disagio, lavoro*. Franco Angeli.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). Mondadori.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Peirópolis.
- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. EMI.
- Haeckel, E. (1876). *The history of creation* (E. Ray Lankester, Trans.). Henry S. King.
- Hung, R. (2023). Ecopedagogy: Retrospect and prospect. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 41(12), 26–33. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2023.12.003>
- Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.3903/gtp.2008.1.2>
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal design for learning – A framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25, 75–89. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- LaChapelle, D. (1991). Educating for deep ecology. *Journal of Experiential Education*, 14(3), 18–22. <https://doi.org/10.1177/105382599101400305>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalization: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280–292. <https://doi.org/10.1111/ejed.12138>
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Montessori, M. (2016). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Franco Angeli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù: Una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 301–318. <https://doi.org/10.13128/ssf-10915>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715–740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
- Næss, A. (1994). *Ecosofia: Ecologia, società e stili di vita* (E. Recchia, Trans.). RED.
- Næss, A. (1999). The ecofeminism versus deep ecology debate. In N. Witoszek & A. Brennan (Eds.), *Philosophical dialogues: Arne Næss and the progress of ecophilosophy* (pp. 270–273). Rowman & Littlefield.
- Næss, A. (2000). Deep ecology and education: A conversation with Arne Næss. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48–62.
- Næss, A. (2015). *Introduzione all'ecologia* (L. Valera, Ed. & Trans.). ETS.
- Pascucci, M., & Del Savio, S. (2025). Prospettive per il futuro: Esserci per il benessere in natura. In S. Del Savio (Ed.), *Accogliere l'altro: La relazione come luogo di cura* (pp. 97–129). Capponi.
- Sewall, L. (1999). *Sight and sensibility: The ecopsychology of perception*. J. P. Tarcher/Putnam.
- Strongoli, R. C. (2019). Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9890>
- Vittoria, P. (2008). Pedagogia della terra, pedagogia degli oppressi: dialogo con Moacir Gadotti. *Culture della sostenibilità*, 2(4), 84–96. <https://doi.org/10.1400/112746>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.