



**Mauro Pascucci**

Ph.D. student, Università di Valladolid, mauro.pascucci@estudiantes.uva.es

## Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva

### From the egoic self to the ecological self: recognition and the crisis of social bonds from an inclusive perspective

Call

This article examines, from an anthropological-pedagogical perspective, the relationship between the fragility of the ego and the vulnerability of the masses, interpreting it as an expression of the contemporary crisis of social bonds, recognition, and the educational processes through which subjectivity is formed. The underlying hypothesis is that this crisis points to an implicit anthropology centered on an egoic, separate, performative self, strongly dependent on external recognition. In order to avoid reductionist interpretations, the article adopts the paradigm of complexity within a bio-psycho-social framework. On this basis, it explores, on the one hand, Martin Buber's dialogical pedagogy, which rethinks education through relationship, recognition, and the I-Thou paradigm, and, on the other hand, the ecosophical perspective of Joanna Macy and Arne Naess, which points toward overcoming the egoic self in the direction of the ecological self. The ecological self is thus interpreted as a relational form of identity, intrinsically oriented toward care, co-responsibility, and the inclusion of the other. The article interprets the fragility of the ego and the vulnerability of the masses as issues of particular relevance to special and inclusive pedagogy, since they concern processes of recognition, belonging, and participation among subjects exposed to forms of marginalization, exclusion, or functional reduction.

**Keywords:** ecological self, crisis of social bonds, inclusion, dialogical pedagogy, process of identification

Questo articolo esamina, da una prospettiva antropologico-pedagogica, il rapporto tra la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse, interpretandolo come espressione della crisi contemporanea dei legami sociali, del riconoscimento e dei processi educativi attraverso i quali si forma la soggettività. L'ipotesi di fondo è che questa crisi rimandi a un'antropologia implicita incentrata su un sé egoico, separato, performativo, fortemente dipendente dal riconoscimento esterno. Al fine di evitare interpretazioni riduzionistiche, l'articolo adotta il paradigma della complessità all'interno di un quadro bio-psyco-sociale. Su questa base, esplora, da un lato, la pedagogia dialogica di Martin Buber, che ripensa l'educazione attraverso la relazione, il riconoscimento e il paradigma Io-Tu, e, dall'altro, la prospettiva ecosofica di Joanna Macy e Arne Naess, che punta al superamento del sé egoico in direzione del sé ecologico. Il sé ecologico viene così interpretato come una forma relazionale di identità, intrinsecamente orientata alla cura, alla corresponsabilità e all'inclusione dell'altro. L'articolo interpreta la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse come questioni di particolare rilevanza per la pedagogia speciale e inclusiva, poiché riguardano i processi di riconoscimento, appartenenza e partecipazione di soggetti esposti a forme di emarginazione, esclusione o riduzione funzionale.

**Parole chiave:** sé ecologico, crisi del legame, inclusione, pedagogia dialogica, processo di identificazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Pascucci, M. (2026). Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 166-173. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-16>

**Corresponding Author:** Mauro Pascucci | mauro.pascucci@estudiantes.uva.es

**Received:** 31/03/2026 | **Accepted:** 03/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-16



## 1. Introduzione

Il presente contributo si propone di indagare il nesso tra fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse, alla luce della più ampia crisi che riguarda l'identità personale e sociale. Siamo sempre più sollecitati verso un profilo identitario egoico, chiuso ed autoreferenziale, caratterizzato da un'ottica prestazionale e competitiva. In questa visione la fragilità dell'io e di conseguenza la vulnerabilità delle masse è strettamente collegata allo scarso senso di appartenenza verso comunità che paiono sempre più come semplici aggregati privi di identità sociale. Questa prospettiva porta a considerare la crisi comunitaria che stiamo vivendo come una crisi del legame.

In quest'ottica la crisi del legame viene intesa come la perdita di senso di appartenenza, riconoscimento e responsabilità reciproca che nasce da un sé sempre più egoico e separato. Ciò porta verso un indebolimento delle relazioni che costituiscono tanto l'identità personale quanto quella comunitaria, rendendo l'io fragile e, di conseguenza, le comunità vulnerabili. Di particolare rilevanza diventa allora la difficoltà di quei soggetti esposti a condizioni di vulnerabilità connesse a disabilità, bisogni educativi speciali o processi di marginalizzazione.

Il saggio prende avvio da una domanda di fondo. Quale paradigma educativo può aiutare a comprendere la crisi del legame contemporanea senza ridurla né a un problema individuale né a un semplice effetto del contesto? E, nello stesso tempo, quale prospettiva può offrire criteri orientativi per la sua trasformazione?

Tale questione assume particolare rilievo nell'ambito della pedagogia speciale e inclusiva. La fragilità del sé, infatti, riguarda tanto la dimensione individuale quanto le condizioni relazionali e istituzionali attraverso cui alcuni soggetti vengono riconosciuti, esclusi, marginalizzati o ridotti ai propri bisogni. In questa prospettiva, l'inclusione comporta una trasformazione dei legami educativi che rendono possibile appartenenza, partecipazione e riconoscimento reciproco.

L'ipotesi sostenuta è che il nodo vada cercato nell'antropologia implicita che orienta i processi educativi contemporanei. Più precisamente, in un'antropologia centrata su un sé egoico, separato, performativo e fortemente dipendente dal riconoscimento esterno. Per questa ragione, il compito formativo non può limitarsi al semplice rafforzamento dell'io. È necessaria un'apertura del sé egoico, incapsulato nella pelle (Macy, 1990), nella direzione di un sé ecologico (Næss, 1989), allargato e che comprende l'altro al suo interno.

L'articolo sostiene che un'educazione fondata sul riconoscimento (Bellingreri, 2006), sul dialogo (Buber, 2018), sull'identificazione (Næss, 1989) e sulla corresponsabilità possa offrire una risposta adeguata all'attuale crisi dei legami sociali. Da questa prospettiva, il sé ecologico può essere interpretato come intrinsecamente inclusivo, poiché comporta l'apertura dell'identità all'alterità e il riconoscimento dell'altro, umano e non umano, come parte del proprio sé.

L'articolo adotta un approccio teorico-ermeneutico e comparativo. Non si propone come una revisione sistematica della letteratura, ma piuttosto come un'analisi concettuale volta a chiarire diverse categorie pedagogiche chiave: fragilità dell'io, crisi dei legami sociali, riconoscimento, processo di identificazione e sé ecologico. Gli autori sono selezionati secondo un criterio teorico-funzionale: Morin, Bateson e Capra forniscono il quadro complesso, sistemico ed ecologico; Cagol e Mortari consentono di tradurre questo quadro in una prospettiva pedagogico-relazionale e inclusiva; Buber fonda i temi del riconoscimento e del dialogo; Macy e Næss permettono di sviluppare il passaggio dal sé egoico al sé ecologico. Il criterio di integrazione tra tali prospettive è costituito dall'ampliamento relazionale dell'identità, inteso come processo formativo attraverso cui il soggetto non viene dissolto nell'altro, ma si comprende all'interno di relazioni costitutive, inclusive e corresponsabili.



## 2. Una cornice interpretativa complessa

Evitare una lettura orientata alla semplificazione significa assumere la complessità come criterio epistemologico. Secondo il paradigma della complessità proposto da Edgar Morin (1993) “noi viviamo sotto il dominio dei principi di disgiunzione, di riduzione e di astrazione, il cui insieme costituisce ciò che io chiamo il paradigma di semplificazione. Cartesio ha formulato questo paradigma principe dell’Occidente disgiungendo il soggetto pensante (ego cogitans) dalla cosa stessa (res extensa) [...] le sue nocive conseguenze estreme incominciano a rilevarsi solo nel XX secolo” (p. 7). La complessità proposta da Morin evoca “l’immagine della rete, in sostituzione di quella dell’edificio, nella metafora della conoscenza, il pensiero complesso si configura come il luogo teorico privilegiato per resistere alla barbarie del riduzionismo, che insegna a separare le parti dal tutto, disarticolando i saperi fino alla deriva dell’iper-specialismo disciplinare” (Giacobello, 2024, p. 306).

Il paradigma della complessità in educazione implica il rifiuto dell’accumulo dei saperi, Morin (2000) illustra questo concetto distinguendo l’immagine di una testa piena (che accumula nozioni e saperi) da quella che chiama una testa ben fatta, “atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione” (Morin, 2000, p. 18). Formare ad una testa ben fatta significa agire pedagogicamente verso la capacità di collegare i saperi, dando loro un senso. Secondo Giacobello (2024), la visione educativa di Morin ci invita a “riattivare e valorizzare quella che considera la nostra propensione a organizzare la conoscenza e i saperi, poiché le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche: non possono coniugarsi tra di loro e alimentare un pensiero idoneo ad apprendere la reale condizione umana, il suo profondo radicamento nella Terra, per affrontare le grandi sfide del nostro tempo” (p. 308). Secondo Morin (2000) ci troviamo in un tempo in cui “sempre di più, la gigantesca proliferazione di conoscenza sfugge al controllo umano e non riusciamo a integrare le nostre conoscenze per indirizzare le nostre vite” (p. 9).

Giacobello (2024) richiama alla necessità di sollecitare un pensiero complesso in grado di riflettere sulla reale condizione umana. Proprio per questo l’autrice riflette sul fatto che Morin “invita a ecologizzare le discipline, promuovendo un pensiero capace di considerare ogni conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente” (Giacobello, 2024, p. 312). Infatti “solo a partire dall’integrazione delle conoscenze è possibile maturare uno sguardo complesso, capace di cogliere l’identità umana come *unitas multiplex* e, reciprocamente, proprio a partire dalla consapevolezza della complessità dell’identità umana è concepibile una riorganizzazione della conoscenza, per tradurla in sapienza per la propria vita, e per imparare ad abitare la terra. Occorre preliminarmente apprendere la condizione umana, cogliere la sua stessa essenza, attraverso un percorso di riconversione della conoscenza e dell’insegnamento ai principi che sovrintendono alla vita stessa, coerenti con una razionalità evolutiva e storica, capace di intendere i significati emergenti dall’incessante intreccio della rete della vita” (Giacobello, 2024, p. 318).

Una visione chiaramente sistemica quella di Morin secondo cui “conoscere l’umano non significa separarlo dall’Universo, ma situarvelo” (Morin, 2000, p. 34). L’iper-specializzazione dei saperi rappresenta quindi un grave rischio in quanto i rigidi confini disciplinari “spezzano arbitrariamente la sistematicità (la relazione di una parte con il tutto) e la multidimensionalità dei fenomeni” (Morin, 2001, p. 42). Questo tipo di educazione settoriale e parcellizzata opera uno smembramento della realtà e dell’umano che si ritrova, necessariamente, in condizione di fragilità e vulnerabilità. Innesca un sé egoico limitato e limitante che impedisce di sperimentare il mondo nella sua globalità, con la conseguente impossibilità di trovare il senso della realtà e di sé stessi. Diventa fondamentale, allora, “promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali” (Morin, 2001, p. 12). In sintesi Morin mette in guardia sulla tendenza attuale ad enfatizzare “la separazione a scapito dell’interconnessione, l’analisi a scapito della sintesi” (Morin, 2000, p. 19). Ciò porta inevitabilmente verso un sé egoico, ristretto e parcellizzato, incapace di sperimentare qualsiasi forma di apertura relazionale autentica. Apertura relazionale necessaria per vivere l’altro come parte di sé e per costruire quel senso di appartenenza indispensabile per ogni comunità. Un sé egoico è un sé chiuso su sé stesso che comporta una inevitabile crisi del legame.



In questa prospettiva, la pedagogia speciale permette di leggere la fragilità non come limite individuale, ma come questione relazionale e contestuale, orientando l'inclusione verso la trasformazione dei legami educativi che rendono possibile il riconoscimento e la partecipazione di ciascuno.

### 3. Dalla visione sistemica ad una pedagogia relazionale

La visione complessa è strettamente collegata a quella ecologico-sistemica proposta da Macy (1991) secondo cui "in una visione gerarchica della realtà, basata su una nozione di causalità lineare e unidirezionale, valore e potere sono attribuiti a un'entità o essenza assoluta, non influenzata dal gioco dei fenomeni" (p. XXII). L'ecofilosofa sostiene che "questa nozione diventa particolarmente pericolosa in un periodo storico di crescenti distruzioni e scarsità a livello planetario, e induce le persone ad assumere che la libertà personale è nemica della sopravvivenza collettiva, e che l'ordine va imposto dall'alto" (p. XXII). Questa visione della realtà ha notevoli implicazioni a livello scientifico, filosofico e soprattutto psicologico, in quanto comporta un nuovo modo di relazionarsi e di percepire la realtà. Un concetto di sé come sistema chiuso e ristretto non appare più adeguato. Macy propone allora un vero e proprio allargamento del sé. Macy (1990) parte dall'idea che, per alcune persone, il dolore causato dalle problematiche ambientali è così forte da influenzare il senso di identità personale. L'autrice afferma che proprio da questo dolore profondo, si sviluppa un'espansione dell'identità. Compartecipare al dolore di una foresta abbattuta significa sperimentare il senso di interconnessione che ci lega agli enti non-umani. Macy (1990) parla esattamente di superare il concetto di sé separato e fragile, verso un senso di sé più ampio ed espanso. "La nozione convenzionale di sé con cui siamo stati cresciuti e a cui siamo stati condizionati dalla cultura tradizionale viene messa in crisi. Quello che Alan Watts chiamava 'l'ego incapsulato nella pelle' e Gregory Bateson 'l'errore epistemologico della civiltà occidentale' si sta staccando" (Macy, 1990, p. 22). Questo concetto nella visione di Macy (1990) "viene sostituito da costrutti più ampi di identità e interesse personale, da quello che il filosofo Arne Næss ha definito il sé ecologico, coestensivo con gli altri esseri e la vita del nostro pianeta. È quello che mi piace chiamare l'inverdimento del sé" (p. 22).

L'autrice sostiene che il superamento del piccolo sé, o ego convenzionale, avverrà grazie al congiungimento di tre forze diverse. Innanzitutto l'ego verrà abbattuto dalla paura e dal dolore che provengono dalla gravità delle attuali problematiche ambientali. Come abbiamo già visto, l'essere umano è costretto a mettere in discussione il proprio ego proprio dall'evidenza della sofferenza che stiamo infliggendo al pianeta. L'autrice ritiene che la crisi che minaccia il nostro pianeta derivi da una nozione disfunzionale e patologica del sé. Deriva da un errore rispetto al nostro posto nell'ordine delle cose. È illusorio credere che il sé sia così separato e fragile che dobbiamo delineare e difendere i suoi confini, "che sia così piccolo e così bisognoso che dobbiamo acquistare e consumare all'infinito, e che sia così distante che come individui, come società, come stati-nazione o come specie possiamo essere immuni da quello che facciamo agli altri esseri" (Macy, 1990, p. 78).

In secondo luogo il processo di inverdimento del sé sarà facilitato dall'avvento del paradigma sistemico. All'interno della scienza stessa, sta nascendo un nuovo modo di approcciare alla realtà: la cibernetica o nuovo paradigma che vede la vita come composta da sistemi auto-organizzanti. Grazie al paradigma sistemico emergerà una visione processuale del sé, considerato come inseparabile dalla rete di relazioni che lo costituiscono. "Come dicono i teorici dei sistemi postmoderni: Non esiste un 'io' categorico contrapposto a un 'tu' o un 'esso' categorico" (Macy, 1990, p. 97). L'ecofilosofa riconosce centralità agli insegnamenti di Gregory Bateson in quanto dimostrano che "l'astrazione di un io separato è l'errore epistemologico della civiltà occidentale ... il sé non può essere nettamente identificato con la soggettività isolata dell'individuo o localizzato entro i confini della pelle. Egli sostiene che l'unità autocorrettiva totale che elabora le informazioni è un sistema i cui confini non coincidono affatto con i confini né del corpo né di ciò che popolarmente viene chiamato 'sé' o coscienza normalmente inteso come solo una piccola parte di un sistema molto più ampio di tentativi ed errori che pensa, agisce e decide" (Macy, 1990, p. 97).

In effetti quella di Bateson può essere considerata come una visione sistemica in cui la realtà viene



letta non tanto in termini di oggetti quanto in termini di relazioni. Egli sostiene che l'idea di "vedere il mondo in termini di cose sia una distorsione suffragata dalla lingua e che la visione corretta del mondo sia in termini delle relazioni dinamiche che governano lo sviluppo" (Bateson, 1997, p. 460).

Questa visione di realtà ha posto nuove sfide per la pedagogia moderna che, in alcuni casi, diventa una pedagogia radicalmente relazionale (Cagol, 2022). Una pedagogia fondata su un'ontologia relazionale (Mortari, 2020), che "concepisce ogni ente interrelato con gli altri" ed è pensata in stretta connessione con una visione coevolutiva, nella quale organismi e ambiente non sono "entità distinte e rette da leggi universali imposte dall'esterno, ma [...] unità co-produttive della logica auto-organizzativa del sistema, la quale evolve nel tempo" (p. 108), offre una base significativa per ripensare l'inclusione. L'interdipendenza implicita in tale prospettiva consente infatti di superare una concezione dell'inclusione come semplice inserimento del soggetto fragile in un contesto già dato. Se ogni soggetto si costituisce nella relazione con gli altri e con l'ambiente, allora anche la differenza, la vulnerabilità e il bisogno educativo prendono forma dentro un sistema di relazioni. In questa prospettiva, l'inclusione diventa un processo di riconoscimento reciproco e di trasformazione del contesto educativo, orientato a valorizzare ciascun soggetto nella sua singolarità e nella sua capacità di contribuire alla vita comune.

La visione ecologica in ambito educativo è stata ampiamente approfondita da Fritjof Capra. Capra (2008) sostiene che tutti gli organismi (si pensi ai batteri, alle piante, agli animali e agli esseri umani) sono "un tutto integrato e quindi un sistema vivente. Le cellule sono sistemi viventi, e lo stesso vale per i vari tessuti e organi del corpo, dei quali il cervello umano è l'esempio più complesso" (p. 222). Parallelamente "gli stessi aspetti di totalità sono esibiti da sistemi sociali – come un formicaio, un alveare o una famiglia umana – e da ecosistemi, consistenti in una varietà di organismi e di materia inanimata in interazione reciproca" (p. 222). Secondo l'autore queste sono le basi per superare il vecchio paradigma riduzionista e percepire la globalità dell'unità vivente. Il vecchio paradigma riduzionista non permette la visione di una realtà unica e complessa nelle sue infinite interrelazioni. Capra (2008) ritiene che "un approccio così riduttivo non risolverà mai nessuna delle nostre difficoltà, ma si limiterà semplicemente a spostarle un po' più in là nella rete complessa delle relazioni sociali ed ecologiche" (p. 25). E secondo l'autore "si potrà trovare una soluzione solo modificando la struttura della rete stessa, cosa che comporterà a sua volta profonde trasformazioni delle nostre istituzioni sociali, dei nostri valori e delle nostre idee" (p. 25). Proprio nella direzione di una pedagogia sistemica, Capra ha fondato a Berkeley, in California, il *Center for Ecoliteracy*. Centro specializzato nell'educazione ecologica, definita dall'autore come alfabetizzazione ecologica, basata proprio sui principi del paradigma ecologico-sistemico.

L'*ecoliteracy* si configura come una pedagogia eminentemente esperienziale e relazionale, orientata a introdurre bambini e bambine ai principi fondamentali dell'ecologia attraverso pratiche incarnate e situate. Da questo punto di vista, l'orto scolastico riveste un ruolo centrale, poiché il contatto diretto con gli elementi naturali permette ai bambini di sperimentare concretamente la rete di relazioni che sostiene ogni sistema vivente. Seminare, osservare, raccogliere e fare il compost diventano così esperienze formative attraverso le quali gli studenti giungono a comprendere che la vita è organizzata secondo configurazioni simili a reti, in cui l'energia fluisce, la materia circola e ogni elemento esiste in relazione agli altri (Capra, 2005).

#### 4. Il contributo della pedagogia dialogica

Nell'ottica di una pedagogia relazionale, il pensiero di Martin Buber può essere considerato come un nucleo teorico fecondo per proporre un ampliamento del sé nella direzione dell'alterità (umana e più-che-umana). La sua prospettiva si sviluppa a partire dalla tesi che l'esistenza si costituisce nella relazione e che, conseguentemente, l'educazione è sempre un evento interpersonale e situato, non riducibile né a tecnica né a semplice trasmissione di nozioni. Secondo Buber l'educazione richiede innanzitutto la creazione di condizioni relazionali in cui il discente possa incontrare aspetti significativi della realtà senza esserne assorbito o ridotto a oggetto di intervento (Milan, 2021). All'interno della triade



educatore-discente-mondo, la relazionalità costituisce la struttura di base dell'educazione, mentre il dialogo diventa una forma di incontro. Esso non va inteso semplicemente come scambio verbale, ma come un modo di stare-con che rende possibile la formazione. L'educazione, quindi, non può essere ridotta a persuasione o inculcazione. Si tratta piuttosto di un processo attraverso il quale gli individui imparano a riconoscersi all'interno di legami di relazione e responsabilità, sviluppando una capacità affettiva e cognitiva di partecipare al mondo vivente. Buber (2018) chiarisce questo punto distinguendo tra due processi: da un lato, l'immedesimazione come dissoluzione del sé nell'oggetto; dall'altro, l'inclusione come espansione della presenza e dell'apertura ricettiva.

L'immedesimazione, infatti, è definita come uno scivolare emotivo che cancella i confini del soggetto, fino ad annullare la sua consistenza esperienziale: "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, 2018, pp. 57-58). Da un punto di vista pedagogico, questo tipo di relazione può essere considerata sterile, o addirittura pericolosa, perché, sebbene possa apparire empatica, dissolve la differenza e impedisce l'assunzione di responsabilità. Se mi perdo nell'altro, non posso più rispondere all'altro; posso solo lasciarmi trasportare da lui. Al contrario, l'inclusione è proprio ciò che permette al sé egoico di espandersi senza perdere la propria identità. È una forma di relazione in cui la persona include l'altro nella propria presenza, preservando al contempo sia la distinzione che la connessione.

La dimensione buberiana dell'io-Tu costituisce la struttura ontologica della formazione. Per Buber (1993), la relazione io-Tu è un incontro vivente con l'altro come presenza irriducibile: l'altro non viene né usato né ridotto, ma riconosciuto nella reciprocità. La relazione io-Esso, al contrario, è una relazione oggettivante in cui l'altro diventa una cosa, una funzione, un mezzo o un dato da controllare. L'educazione autentica cerca di spostare l'esperienza dall'io-Esso verso l'io-Tu, perché è all'interno di questa relazione che si formano la responsabilità e l'apertura all'alterità.

In altri termini, l'educazione è tale se l'altro non viene trattato come mezzo, oggetto o recipiente (io-Esso), ma come presenza; e infatti Buber (1993) afferma: "La parola fondamentale io-Tu fonda il mondo della relazione" (p. 61). In chiave pedagogica, l'io-Tu è l'esperienza in cui la soggettività non si chiude, ma si costituisce nello stare-di-fronte e nello stare-con.

## 5. Dal sé egoico al sé ecologico

Dal punto di vista sviluppato finora, il superamento del sé egoico non può essere inteso come un semplice rafforzamento dell'io, né come l'adattamento del soggetto a un determinato contesto. Se la crisi dei legami sociali deriva da una forma di soggettività separata, autoreferenziale e vulnerabile, allora la risposta pedagogica deve orientarsi verso una diversa concezione dell'identità: un'identità che non sia più racchiusa entro i confini dell'individuo, ma che si costituisca attraverso le relazioni, le forme di appartenenza e la responsabilità. In questo senso, l'ecosofia di Arne Næss offre un concetto fondamentale: il sé ecologico.

Næss introduce questa nozione per affrontare un limite insito nelle concezioni tradizionali dello sviluppo del sé. Come egli osserva, "tradizionalmente, si è considerato che la maturazione del sé dovesse svilupparsi attraverso tre fasi: dall'ego al sé sociale (incluso l'ego), e dal sé sociale al sé metafisico (incluso il sé sociale). Ma in questa concezione della maturazione del sé, la natura viene largamente lasciata da parte" (Næss, 2015, p. 106). Il sé ecologico rappresenta quindi un'espansione dell'identità che non implica l'abbandono dell'individualità, ma la sua riformulazione all'interno di un campo relazionale più ampio, capace di includere sia l'alterità umana che quella più-che-umana.

È importante sottolineare che questa espansione non equivale a una fusione indifferenziata con il tutto. Næss distingue esplicitamente la sua proposta da qualsiasi forma di olismo che cancelli la singolarità, affermando che essa è "incompatibile con un tipo di olismo che distrugge l'individualità" (Næss, 1999, p. 272). Come afferma Valera (2018), "alla base della nozione di sé ecologico, Næss non pone il desiderio di



andare oltre il concetto di un essere individuale ontologicamente chiuso [...] ma piuttosto la necessità di descrivere accuratamente la rilevanza della categoria di relazione e l'influenza reciproca del sé con l'ambiente" (p. 10).

Il sé ecologico, quindi, non dissolve il soggetto, ma piuttosto amplia i confini dell'appartenenza. È proprio questo che rende la prospettiva ecosofica pedagogicamente rilevante. Educare non significa produrre un individuo autosufficiente e separato, ma formare una soggettività capace di riconoscersi all'interno di relazioni costitutive.

Da questo punto emerge la rilevanza inclusiva della proposta. Se l'identità non si costituisce contro l'altro, ma attraverso l'incontro con l'altro, allora l'inclusione non può essere intesa come il mero inserimento di un soggetto vulnerabile in un contesto preesistente. Richiede piuttosto la trasformazione del campo relazionale all'interno del quale ogni persona possa essere riconosciuta nella propria singolarità. Da questa prospettiva, la vulnerabilità diventa una condizione plasmata dalle relazioni, dalle forme di appartenenza e dalle possibilità concrete di partecipazione. Il sé ecologico è quindi strutturalmente inclusivo, poiché comporta l'apertura dell'identità all'alterità e il riconoscimento dell'altro come parte del proprio orizzonte di significato e responsabilità (Pascucci & Gentilozzi, 2025).

Il processo che rende possibile questa espansione è l'identificazione. Næss (2015) la distingue dall'empatia e dalla compassione attraverso il noto esempio della pulce, in cui afferma: "ho ritrovato me stesso nella pulce" e conclude che "deve esserci identificazione affinché ci sia compassione, e, tra gli umani, solidarietà" (pp. 107-108). L'identificazione può essere definita come un processo attraverso il quale il soggetto riconosce nell'altro qualcosa che riguarda il sé. Essa rende possibile superare l'indifferenza prodotta dalla separazione egoica e fonda una forma di responsabilità che non nasce da un dovere imposto dall'esterno, ma dall'espansione stessa dell'identità.

L'originalità della proposta di Næss risiede proprio nel fondare la cura non su un obbligo morale astratto, ma su una trasformazione del sé. Come osservano Drengson e Devall (2008), "lo sviluppo di questo senso del sé esteso è un processo naturale di maturazione, che non distrugge il nostro ego, ma aiuta a moderare le precedenti tendenze all'egocentrismo in senso stretto" (p. 36). In quest'ottica, l'individuo assume una configurazione relazionale capace di appartenere a totalità più ampie senza perdere la propria consistenza. Tale prospettiva offre un contributo rilevante alla pedagogia inclusiva, poiché permette di pensare l'inclusione in senso profondo, come ampliamento del campo identitario e relazionale entro cui ciascun soggetto può essere riconosciuto nella propria singolarità e nella propria appartenenza alla comunità.

Il passaggio dal sé egoico al sé ecologico può quindi essere inteso come un processo formativo di espansione identitaria. Non si tratta di negare l'ego, ma di liberarlo dalla chiusura autoreferenziale; né si tratta di cancellare la differenza, ma di riconoscerla come costitutiva della relazione. In questo senso, il sé ecologico offre alla pedagogia inclusiva una categoria antropologica particolarmente feconda: l'altro non è semplicemente qualcuno da accogliere, integrare o proteggere, ma una presenza attraverso la quale il sé viene ridefinito, aperto e reso responsabile.

## 6. Conclusione

Il percorso svolto consente di leggere la fragilità dell'Io e la vulnerabilità delle masse come manifestazioni convergenti di una medesima crisi. È la crisi di un soggetto educato alla separazione, alla prestazione e all'autoconservazione, più che alla relazione, al riconoscimento e alla corresponsabilità. Quando il sé si restringe, anche il legame si indebolisce. Un'identità profondamente relazionale che viene svuotata dal legame diventa, necessariamente, un'identità fragile e vulnerabile. L'educazione assume allora il ruolo di formare alla relazione, al riconoscimento e al dialogo con l'alterità. Educare significa formare a nuovi modi di percepire sé stessi in relazione con l'altro, riflettendo sulle strutture cognitive e affettive che caratterizzano l'appartenenza. Il contributo di Buber permette di comprendere quanto l'identità si costituisce soltanto in una relazione profonda che non riduce l'altro ad oggetto. Una relazione che nella visione



ecologico-sistemica di Macy e Næss diventa sé ecologico, ovvero un'identità ampia e aperta all'alterità. Un ampliamento che non va verso una fusione indistinta, ma verso una forma più matura di identità, capace di includere l'alterità umana e più-che-umana entro il proprio orizzonte di senso.

Diventa necessaria un'educazione che lavori sulla trasformazione del sé. Un'educazione capace di generare identificazione e, conseguentemente, senso di appartenenza. Capace, soprattutto, di ricostruire il nesso tra formazione personale e destino comune. Riteniamo necessaria un'educazione al sé ecologico, un'educazione orientata alla formazione di soggetti in grado di riconoscere l'alterità, umana e non umana, non come qualcosa di esterno da tollerare o integrare, ma come una presenza costitutiva all'interno del sé. La questione centrale, quindi, è come formare soggetti più ampi: soggetti capaci di percepire sé stessi come nodi all'interno di una rete vivente, responsabili degli altri, del mondo e della qualità delle relazioni che li costituiscono.

In quest'ottica, il passaggio dal sé egoico al sé ecologico è un orientamento pedagogico urgente. Forse, oggi, uno dei più necessari.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bellingreri, A. (2006). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo.
- Buber, M. (2018). *Discorsi sull'educazione*. Armando.
- Cagol, M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 250-264.
- Capra, F. (2001). *La rete della vita* (C. Capararo, Trans.). Rizzoli.
- Capra, F. (2005). *Ecoalfabeto: L'orto dei bambini* (S. Franceschetti, Trans.). Stampa Alternativa.
- Capra, F. (2008). *Il punto di svolta: Società, scienza e cultura emergente* (L. Sosio, Trans.). Feltrinelli.
- Devall, B., & Sessions, G. (2022). *Ecologia profonda: Vivere come se la natura fosse importante* (G. Ricupero, Trans.). Castelvechi.
- Drengson, A., & Devall, B. (Eds.). (2008). *The ecology of wisdom: Writings by Arne Næss*. Counterpoint.
- Giacobello, M. L. (2024). L'alleanza dei saperi nella biologia umanistica di Van Rensselaer Potter. *Filosofia*, 69, 305-323.
- Macy, J. (1990). *World as lover, world as self*. Parallax Press.
- Macy, J. (1991). *Mutual causality in Buddhism and general systems theory: The Dharma of natural systems*. State University of New York Press.
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro: La pedagogia di Martin Buber*. Città Nuova.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Næss, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge University Press.
- 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 and Littlefield.
- Næss, A., & Haukeland, P. I. (2002). *Life's philosophy: Reason & feeling in a deeper world* (R. Huntford, Trans.). University of Georgia Press.
- Næss, A. (2015). *Introduzione all'ecologia* (L. Valera, Ed. & Trans.). ETS Edizioni.
- 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*, 13(2), 92–98.
- Valera, L. (2018). Home, ecological self and self-realization: Understanding asymmetrical relationships through Arne Næss's ecosophy. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 31(6), 1-15.
- Vidal Quiñones, G. M. (2019). *El pensamiento de Spinoza en la filosofía de Arne Næss* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile).