

# Experiencias internacionales de enseñanza y el aprendizaje

Alejandro Quintas Hijós  
(Editor)



Universidad  
Zaragoza

*Dykinson, S.L.*



# Experiencias internacionales de enseñanza y el aprendizaje

Alejandro Quintas Hijós  
(Editor)



**Universidad**  
Zaragoza

*Dykinson, S.L.*

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/cclicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-719-9  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4481>

Preimpresión por:  
Realizada por los autores

## Índice

Índice de autores .....	7
PRÓLOGO.....	9
DIDÁCTICAS DISCIPLINARES.....	14
El trabajo de saberes de física en el aula de Educación Primaria. La luz y sus propiedades.....	15
Combinatorial Problem-Solving Strategies in Secondary School Students with ASD .....	29
Investigación en acceso abierto en didáctica anatómica: revisión panorámica ....	43
Educación artística; diálogo circular Museo y Universidad .....	58
Break out educativo sobre Alan Turing y la criptografía como una experiencia didáctica innovadora en estudiantes universitarios.....	70
Educación Física Inclusiva: Fundamentos y Perspectivas para una Pedagogía de la Diversidad .....	83
Cercanía esfuerzo y escuela. De la poética rodariana a la ética del hacer.....	96
Rincones de aprendizaje en la universidad: una experiencia innovadora en la formación de maestros de Educación Infantil.....	104
MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍA.....	115
Competencias digitales en entornos universitarios: uso y dominio de herramientas ofimáticas en estudiantes con y sin discapacidad .....	117
Una experiencia de actividad de aprendizaje-servicio en alumnos con Trastorno del Espectro Autista.....	130
Aprendizaje-Servicio como estrategia para la formación inicial y continua del profesorado .....	143
La inteligencia artificial en el marco de la alfabetización mediática. Una reflexión desde Colombia. ....	154
El cine como recurso didáctico en la formación docente: percepciones y aplicaciones en el aula.....	165
Fotovoz como Herramienta de Análisis Crítico en Educación Superior .....	181

Pedagogía Hospitalaria en entornos pediátricos: Análisis descriptivo-analítico y documental del impacto en el alumnado infanto-juvenil .....	193
Repensar la formación del profesorado: Inteligencia Artificial y pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en Aragón .....	207
Programa educativo gamificado para el fortalecimiento de funciones cognitivas y lenguaje en adultos con discapacidad intelectual: una propuesta de intervención desde la Fundación Valentia.....	216
El Concepto de Digital Gentil en la Experiencia de "Artoo - Arte Contado por los Niños": Modelo, Investigación e Implicaciones Inclusivas en Contextos Educativos .....	230
Medios digitales en la formación inicial del profesorado especializado en apoyo educativo: percepciones y desafíos inclusivos .....	244
Innovación académica mediante la inteligencia artificial: el caso de la enseñanza de la lengua y expresión escrita en el nivel universitario.....	262
Pobreza educativa digital: un nuevo marco para las intervenciones educativas en la sociedad postdigital .....	270
REFLEXIONES Y TEORÍA EDUCATIVA.....	287
Il “diritto di nominazione”. Un nuovo diritto per i bambini e le bambine nelle scuole italiane.....	289
Neurociencia aplicada al aprendizaje: principios fundamentales y neuromitos .	302
Autismo en el sexo femenino: un reto para los docentes.....	311
Axiología y educación .....	322

## Índice de autores

Álvarez-Muñoz, J. S.; Universidad de Murcia, España  
Andaluz-Delgado, Soraya; Universidad Católica de Ávila, España  
Benlloch Sanchis, María Jesús; Universitat de València, España  
Bestué Laguna, Marta, Universidad de Zaragoza, España  
Carmona-Rodríguez, Carmen; Universitat de València, España  
Carenzio, Alessandra; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia  
Dainese, Roberto; Università di Bologna, Italia  
Desbrow, Joanne Mampaso; Universidad Camilo José Cela, España  
Domper-Buil, Elena; Universidad de Zaragoza, España  
Escolano Martínez, Lydia; Universidad de Zaragoza, España  
Fabbri, Manuela; Università di Bologna, Italia  
Ferrari, Simona; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia  
Gentile, Francesca; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia  
Gil-Quintana, Javier; UNED, España  
Gil-Tévar, Simón; Universidad Católica de Ávila, España  
Gimeno-Alós, Raquel; Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, España  
Gómez-Carmona, Carlos D.; Universidad de Zaragoza, España  
González-Ruiz, Ignacio; Universidad de Oviedo, España  
Gracia-Gil, Ana; Universidad de Zaragoza, España  
Gutiérrez-Martín, Noelia; Universidad Católica de Ávila, España  
Laroui Melih, Iman; Universidad de Zaragoza, España  
Lasheras-Lalana, Pilar; Universidad de Zaragoza, España  
Latre Navarro, Lorena; Universidad de Zaragoza, España  
López-Salmerón, María Dolores; Universidad Camilo José Cela, España  
López-Ruiz, Sara; Universidad de Lleida, España  
Lorenzo, Ascensión G.; Universidad de Lleida, España  
Macinai, Emiliano; Università di Firenze, Italia  
Mampaso, Joanne; Universidad Camilo José Cela, España

Marcen, Celia; Universidad de Zaragoza, España  
Martínez Nova, Juan, UNED; República Dominicana  
Messina, Salvatore; Università di Bologna, Italia  
Mora Mur, Jesús María; Universidad de Zaragoza, España  
Ortas de Haro, Estefanía; Universidad de Zaragoza, España  
Pasta, Stefano; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia  
Pérez Martínez, Víctor Manuel; Universidad San Jorge, España  
Pedraza-Ramírez, Carmen Eugenia; Universidad Nacional Abierta y a Distancia,  
Colombia  
Piazza, Rosa, Università di Palermo, Italia  
Piccioli, Marianna; Università di Roma “Foro Italico”, Italia  
Pileri, Anna; Università di Bologna, Italia  
Quintas Hijós, Alejandro; Universidad de Zaragoza, España  
Revilla Carrasco, Alfonso; Universidad de Zaragoza, España  
Royo Sanz, Iván; Escuela Superior de Diseño de Aragón, España  
Sáez Bondía, María José; Universidad de Zaragoza, España  
Ursúa Astrain, Raúl; Universidad de Zaragoza, España  
Vicario-Merino, Ángel; Universidad Camilo José Cela, España  
Vidal Mollón, José; Universitat de València, España  
Zavala Arnal, Carmen María, Universidad de Zaragoza, España

## **Il “diritto di nominazione”. Un nuovo diritto per i bambini e le bambine nelle scuole italiane<sup>24</sup>**

**Emiliano Macinai, Universidad de Florencia, Italia.**

**Marianna Piccioli, Universidad de Roma “Foro Italico”, Italia.**

### **1. Per un “diritto di nominazione”: un quadro di riferimento e alcune convinzioni**

Se il linguaggio verbale rende possibile la comunicazione interpersonale, che a sua volta consente l’esperienza del dialogo, allora le parole che utilizziamo per dialogare sono quelle che costruiscono significati condivisi sul mondo e sulla realtà. Attraverso le parole ci diciamo a noi stessi e attraverso le parole siamo detti dagli altri. Ecco perché abbiamo bisogno di parole nuove che ancora non abbiamo: per esprimere meglio chi siamo e per essere compresi meglio dagli altri. Siamo le parole che scegliamo di usare per parlare di noi agli altri, e siamo le parole che vorremmo che gli altri scegliessero di usare per parlare di noi: non dovremmo sorprenderci del nostro bisogno di abbandonare le parole che sono invecchiate rapidamente e che nel tempo sono diventate stereotipi, parole che non dicono più nulla di significativo e, al contrario, bloccano l’espressione del carattere dinamico, fluido, storico di identità sempre in divenire (Gheno, 2019; Preciado, 2021). Posta questa premessa, il diritto di nominazione si riferisce, da un lato, alla possibilità di poter nominare se stessi con parole appropriate e autentiche; e dall’altro, al riconoscimento di queste parole nel contesto della comunicazione pubblica e istituzionale. L’obiettivo duplice che la sua concretizzazione permetterà è quello di realizzare pienamente il diritto di ognuno e ognuna alla propria personalità e di contrastare, al tempo stesso, quelle forme di discriminazione che passano attraverso l’uso di termini in apparenza neutri, ma in effetti stigmatizzanti e in ultima analisi violenti dal punto di vista simbolico.

In questo contributo si considera il diritto di nominazione in particolare riferendolo alle persone con disabilità, con specifica attenzione al cambiamento linguistico introdotto nel contesto scolastico italiano dal decreto legislativo n. 62 del 3 maggio 2024, la cui analisi è posta al centro del secondo paragrafo. In questa prima parte del contributo

---

<sup>24</sup> Emiliano Macinai scrisse il paragrafo 1; Marianna Piccioli scrisse il paragrafo 2.

delineiamo brevemente uno sfondo teorico di riferimento, all'interno del quale si inquadra l'analisi presentata nel paragrafo successivo. Il tipo di lettura che proponiamo si basa sulla convinzione che, nella costruzione dei significati che ci permettono di comprendere e di parlare dei fenomeni umani e del mondo reale, le parole svolgono un ruolo fondamentale: esse servono a nominare ciò che i nostri occhi e i nostri pensieri possono cogliere, dando loro un senso. Senza parole, gli occhi resterebbero ciechi al mondo e i pensieri rimarrebbero vuoti e confinati nell'interiorità del soggetto (Casalegno, 1997). Attraverso il linguaggio verbale, con il suo potere di evocare immagini mentali, si realizza l'atto comunicativo, che è molto più di una semplice trasmissione di informazioni (Paccagnella, 2004). La comunicazione basata sul linguaggio verbale è piuttosto la realizzazione di un processo di costruzione collettiva di significati condivisi (Watzlawick, 1984). Non è esagerato affermare che attraverso la comunicazione realizziamo molto più di uno scambio di informazioni: in un certo senso, costruiamo, negoziamo e ricostruiamo un mondo comune (Macinai, Biemmi, 2023).

Se ciò è vero, allora la riflessione sul linguaggio verbale, e in particolare sulle parole, costituisce una delle precondizioni di ogni nostro possibile sforzo relazionale, comunicativo e dialogico volto a contrastare i processi di esclusione e di discriminazione che prendono forma sui pregiudizi (Morin, 2000). Se tra gli obiettivi del lavoro educativo vi è quello di allenare menti flessibili, sensibili al mutamento e capaci di prendere le distanze dalle versioni stereotipate che semplificano la complessità della realtà umana, per farlo è necessario portare in superficie le radici di quei processi. Porre attenzione sulle parole permette di fare esattamente questo: portare a superficie ciò che è implicito, profondo, nascosto. Non sulle parole ma sui sentimenti si appoggiano infatti i processi di discriminazione e di esclusione: eppure sono le parole che rendono manifesto ciò che non si vede e danno sfogo a quella dimensione latente nella quale si formano e si alimentano i pregiudizi. È attraverso le parole che vengono costruiti e messi in circolo significati non neutri della realtà; attraverso le parole essi vengono "oggettivati", pur non essendo mai oggettivi; sono le parole che esprimono gli stereotipi che organizzano i fenomeni dell'esperienza in modo gerarchico, come hanno mostrato tra gli altri Paul Watzlawick (1971) e, prima di lui, John Dewey (1910).

Tra gli stereotipi, i più insidiosi e resistenti all'esperienza sono quelli espressi attraverso le metafore più semplici, quelle di cui perdiamo consapevolezza, che utilizziamo in modo irriflesso e proprio per questo agiscono così in profondità da influire persino sui processi percettivi. Vi sono infatti stereotipi che, pur anticipando l'esperienza, propongono all'attività riflessiva del pensiero dati che paiono assunti attraverso i sensi. Vediamo i risultati di questa attività riflessiva, per esempio, nell'elaborazione di certe metafore culturali "verticali": ascendenti, come quella delle "radici culturali"; o discendenti, come quella dei "padri culturali". In entrambi i casi, si

tratta di metafore che, pur mantenendoli nascosti, confermano e rafforzano significati latenti, rendendoli comunicabili e quindi non solo comprensibili: l'aggancio dei contenuti culturali alla tradizione, da un lato, e all'autorità, dall'altro. Sono metafore tanto efficaci da apparire "indubbiamente" sensate, anche se l'esperienza le contraddice apertamente. Sappiamo bene che le culture non sono come gli alberi piantati nella terra, eppure abbiamo convenuto che, esattamente come gli alberi, esse hanno radici che le nutrono, le mantengono vive e ben salde in un territorio (Bettini, 2011).

Praticare la decostruzione di questi "meccanismi" del linguaggio sarebbe un compito molto difficile da proporre all'interno dei contesti educativi perché, come ha mostrato Derrida (1972), ci porterebbe all'origine dei tropi fondanti del linguaggio stesso e, quindi, alla questione della possibilità stessa del senso e del riferimento (Eco, 1984; Vergani, 2000). Ciò che possiamo tentare è lo sforzo, in un certo senso, di prendere coscienza di questi sovrameccanismi, simili al pilota automatico di un aereo, per usare una metafora di Edward T. Hall, delicatamente controllati e condizionati dall'ambiente culturale e che permettono alla vita di navigare "in modo tranquillo" (1966). Quando certi stereotipi si caricano di valenze affettive, allora danno forma a pregiudizi e quei "sovrameccanismi" di cui parla Hall da invisibili e irriflessi diventano più che visibili, addirittura contundenti. Conosciamo fin troppo bene e da vicino il pregiudizio razzista: sappiamo come agisca nella mente e nella coscienza sia dei dominatori che dei dominati (Taguieff, 1994). Sappiamo che la supposta differenza "razziale", data per scontata fino alla naturalizzazione, è la punta dell'iceberg del pregiudizio, ciò che emerge in superficie, mentre sott'acqua restano invisibili le matrici psicosociali che lo alimentano: i rapporti di potere e le esigenze di controllo e di possesso, materiali e fisici, politici e simbolici (Paolucci, 2011). Sappiamo che questi rapporti di potere rimangono tali finché entrambi gli attori coinvolti seguono lo stesso copione, e sappiamo che il copione è scritto da coloro che hanno il potere di farlo. Sappiamo che solo quando il soggetto dominato e oppresso avrà acquisito la propria coscienza, redimendosi dal ruolo che questo copione gli ha assegnato, questa relazione di dominio cesserà di sembrargli ovvia, naturale (Freire, 1971). E infine sappiamo che, per riscattare la propria coscienza oppressa, quel soggetto avrà bisogno di parole nuove, o di far proprie e soltanto sue quelle con cui è stato dominato fino a quel momento.

Rappresentato in modo molto schematico, questo è il processo che decostruisce il pregiudizio razzista e gli altri -ismi che certamente conosciamo (più o meno) bene. Prendiamone in considerazione uno di quelli che ancora non conosciamo molto bene. Prendiamo una parola che di fatto ancora non esiste, ma che, se esistesse, ci aiuterebbe a dire, a nominare il pregiudizio che non vediamo. La parola è *childismo* (Young-Bruehl, 2012) e ora che l'abbiamo pronunciata proviamo a chiederci: quanto sarà mai discriminato l'essere umano che vive in un mondo che non possiede neanche la parola

giusta e appropriata per dire la sua discriminazione? Quanto profonda e assoluta dev'essere la discriminazione che gli è riservata, se chi di fatto lo discrimina non ha a disposizione, non tanto gli strumenti per decostruirla, ma addirittura neanche il termine per indicarla? Se volete immaginare di dare una risposta a queste domande, dovrete fare uno sforzo di ragione e di immaginazione niente affatto semplice: dovrete mettervi nei panni di un bambino o di una bambina. Dovremmo metterci nei panni di chi, non adulto, vive ogni giorno la propria vita in un mondo di adulti, fatto da adulti, pensato da adulti, per gli adulti. Razzismo, sessismo, abilismo, *childismo* sono pregiudizi che conitano ad essere presenti nei contesti sociali odierni ed abbiamo bisogno di strumenti per riconoscerli e di strategie per disinnescarli: le parole sono gli strumenti, e promuovere il diritto a usarle è la strategia. Le pagine che seguono restituiscono gli esiti di una ricerca in corso incentrata sull'analisi critica del linguaggio e delle modifiche recentemente introdotte nella legislazione italiana riguardante l'inclusione scolastica delle persone con disabilità, come primo passo verso la realizzazione del diritto di nomina che le riguarda.

## 2. Quando la nomina fa la “differenza”

L'approccio critico di emancipazione delle persone con disabilità dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013; Monceri, 2017; Shakespeare, 2014/2017), l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001) e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) forniscono una rinnovata prospettiva, quella inclusiva che pone al centro la variabilità dell'essere umano con le innumerevoli caratteristiche di funzionamento che vivono contesti abituati alla standardizzazione delle masse tramite processi di riduzione della complessità trasformandosi in contesti sociali escludenti e pieni di ostacoli alla piena Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri (Ainscow, 2003, 2004; Piccioli, 2024) delle persone con disabilità, individui che mettono in crisi il sistema stesso di massificazione.

Questa nuova prospettiva fa il suo timido ingresso nella nostra normativa all'interno delle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009 che pongono l'ICF (OMS, 2001) e la Convenzione ONU (2006) a premessa culturale dell'intero documento. Ancora una volta, seppur lentamente il nostro Paese sembra compiere un altro cambio di direzione che, con una serie corposa di successivi cambiamenti, giunge a modificare la Legge 104/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate con disabilità*.

Le modifiche apportate alla Legge 104/1992 hanno impegnato il nostro Paese in due diverse direzioni. Da un lato si sono modificate le procedure per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità e dall'altro si è modificato il riferimento culturale

(Nocera, 2024; Monaco, Falabella, 2024). Le modifiche che appaiono però maggiormente rappresentative del cambiamento sociale sono le modifiche di natura culturale, legate al costruito stesso di disabilità.

La comprensione e la rappresentazione degli eventi nella mente umana sono da sempre oggetto di studio in diversi ambiti, e i *Cultural Studies*, disciplina in continua evoluzione, emergono come un approccio interdisciplinare che analizza la cultura umana in tutte le sue forme (Hall, 1966; Hoggart, 1957; Williams, 1974). Tra gli approcci di questa disciplina, il *Cultural Model* dei *Disability Studies* si distingue per l'idea che la disabilità sia una costruzione socioculturale, studiando il modo in cui la cultura dominante crea immagini stereotipate delle persone con disabilità (Shakespeare, 2014/2017; Medeghini et al., 2013). Questo approccio sostiene che la disabilità debba essere vista non come una condizione medico-individuale, ma come una costruzione socioculturale, focalizzandosi sull'analisi del linguaggio utilizzato per descrivere la disabilità e sul modo in cui tale linguaggio contribuisce a perpetuare stereotipi, dato che è culturalmente determinato (Piccioli, 2020).

L'analisi e la de-costruzione delle significazioni impiegate in questo modello sulla disabilità ci forniscono processi utili per comprendere, analizzare e de-costruire qualsiasi tipo di significazione, poiché tutte queste si costruiscono attraverso gli stessi meccanismi socioculturali.

Secondo Moscovici (1989), i sistemi di rappresentazione sono essenziali per comprendere come la conoscenza condivisa si costruisca all'interno di una società o di un gruppo. La rappresentazione sociale, in particolare, emerge tramite due meccanismi fondamentali: la convenzionalizzazione, che fornisce modelli e schemi interpretativi standardizzati del mondo e degli eventi che vi accadono, e la prescrizione, che, attraverso abitudini linguistiche, riafferma e rinforza tali convenzioni fino a renderle norme sociali vincolanti. Questi meccanismi sono sostenuti da due processi sinergici: l'ancoraggio, che consente di integrare esperienze nuove all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che rende concreti concetti astratti. In tale contesto, sono proprio le abitudini linguistiche e le loro significazioni che danno vita a sistemi di rappresentazione, dove le cornici semantiche rappresentano sistemi di concetti interconnessi. La comprensione di un concetto, dunque, implica una comprensione dell'intero sistema di significato che lo definisce.

In relazione alla disabilità come costruito culturale, possiamo allineare il nostro pensiero con quanto affermato da Vadalà (2011), il quale sostiene che “le rappresentazioni non sono date in natura, non sono scritte nei geni e nemmeno fornite da ‘regali divini’. Esse vengono costruite, apprese, prodotte e consumate e diventano persone e pratiche culturali che stabiliranno i confini di un contesto simbolico attraverso

cui spiegare il mondo” (p. 136). L'autore compie un ulteriore passo, indicando che “le rappresentazioni legate alla disabilità sono quindi il frutto, il prodotto di pratiche discorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione” (p. 134). Questo spunto ci guida verso la comprensione del ruolo delle rappresentazioni discorsive nella costruzione di significati sociali, evidenziando come queste possano generare dinamiche di esclusione e marginalizzazione nei confronti delle persone con disabilità.

Seguendo questa tipologia di ragionamento possiamo leggere le modifiche apportate alla L. 104/1992 dal punto di vista culturale attraverso il linguaggio adottato e attraverso le indicazioni di natura culturale che vengono fornite sotto forma di prescrizioni. Il D.Lgs. n. 62 del 3 maggio 2024 è l'ultimo degli interventi di modifica alla L.104/1992, oltre ad aver apportato modifiche di natura procedurale e aver introdotto delle novità sostanziali per le persone con disabilità, si è soffermato sull'uso del linguaggio andando a ridisegnare i valori socio-culturali della legge che ne esce molto trasformata.

In apertura del D.Lgs. 62/2024 e lungo tutto il suo articolato, troviamo infatti una serie di definizioni e modifiche terminologiche che cambiano sostanzialmente l'approccio culturale della legge stessa. La modifica più significativa riguarda la definizione delle persone a cui si rivolge la L. 104/1992 che riguarda la quasi totalità dell'Art. 3. Nella Tabella 1 si riporta il quadro sinottico delle modifiche apportate mettendo a confronto il testo originario della Legge Quadro con il testo così come modificato dal D.Lgs. 62/2024.

Testo originario della L. 104/1992	Testo modificato con del D.Lgs. n. 62 del 3 maggio 2024
Art. 3. Soggetti aventi diritto	Art. 3. Persona con disabilità avente diritto ai sostegni
1. È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.	1. È persona con disabilità chi presenta durature compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri, accertate all'esito della valutazione di base.
2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative.	2. La persona con disabilità ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla necessità di sostegno o di sostegno intensivo, correlata ai domini della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità, individuata all'esito della valutazione di base, anche in relazione alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie. La necessità di sostegno può essere di livello lieve o medio, mentre il sostegno intensivo è sempre di livello elevato o molto elevato.
3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.	3. Qualora la compromissione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, il sostegno è intensivo e determina priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.
4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali.	Nessuna modifica

Tabella 1 - Quadro sinottico delle modifiche all'Art. 3 della L. 104/1992

A questa definizione fa da corollario l'Art. 4 – Terminologia in materia di disabilità che rende prescrittivo l'uso di un differente linguaggio in materia di disabilità a partire dall'entrata in vigore (30 giugno 2024) del D.Lgs. 62/2024.

A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto:

- la parola: «handicap», ovunque ricorre, è sostituita dalle seguenti: «condizione di disabilità»;
- le parole: «persona handicappata», «portatore di handicap», «persona affetta da disabilità», «disabile» e «diversamente abile», ovunque ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: «persona con disabilità»;
- le parole: «con connotazione di gravità» e «in situazione di gravità», ove ricorrono e sono riferite alle persone indicate alla lettera b) sono sostituite dalle seguenti: «con necessità di sostegno elevato o molto elevato»;

- le parole: «disabile grave», ove ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: «persona con necessità di sostegno intensivo».

Il nuovo linguaggio seppur possa a prima vista rientrare in quella che Ianes (2019) ritiene essere la trappola del politicamente corretto, in realtà è sotteso da una significativa portata culturale. L'originaria definizione collocava la responsabilità della condizione di disabilità nella persona in quanto era questa a presentare "una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva"; che era causa "di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa"; che aveva come conseguenza quella di "determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione". La nuova definizione pone in relazione le "compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali" con le "barriere di diversa natura" presenti nel contesto di vita della persona con disabilità ed è da questa relazione che può nascere un ostacolo alla "piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri".

A questa prima parte segue la definitiva adozione dell'approccio bio-psico-sociale dell'ICF come unico riferimento per la definizione della tipologia e intensità dei sostegni da dover garantire alle persone con disabilità. Viene confermata la postura relazionale del nuovo sguardo sulla disabilità, quella che vede nell'eventuale mancanza relazionale tra le caratteristiche di funzionamento dell'individuo e le capacità dei contesti, collocarsi la nascita del costrutto della disabilità. In questa rinnovata prospettiva appare necessario il successivo passaggio relativo al comma 3 dell'Art. 3. Se nella stesura originaria era "la minorazione, singola o plurima" dell'individuo ad aver "ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione" facendo assumere alla specifica situazione la "connotazione di gravità" e la conseguente "priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici"; nel nuovo testo "il sostegno è intensivo e determina priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici" quando "la compromissione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione". In questo caso la necessità di garantire la priorità nei programmi e negli interventi e l'intensificazione dei sostegni è il risultato della necessità di mantenere in equilibrio attraverso azioni spinte da principi di equità le risposte dei contesti alle specifiche caratteristiche di funzionamento degli individui.

Come abbiamo messo in evidenza la modifica del linguaggio culturalmente determinato può avvenire attraverso interventi normativi, ma questo richiede un processo complesso che coinvolge sia il piano legislativo che quello culturale e sociale. Le norme giuridiche, infatti, possono svolgere un ruolo fondamentale nella modifica dei linguaggi e dei discorsi dominanti, in quanto sono in grado di sancire nuove definizioni,

concetti e pratiche che influenzano la percezione collettiva. Pertanto, sebbene le leggi possano cambiare la struttura formale delle rappresentazioni sociali, la loro reale modifica richiede anche un cambiamento culturale profondo, che passa attraverso l'educazione, l'attivismo e la riflessione collettiva che saranno poi formalizzate e riscontrabili nell'effettiva modifica del linguaggio di uso in contesti inclusivi.

A tal proposito dall'analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) di 209 Istituti Comprensivi della Toscana condotta relativamente all'anno scolastico 2017/2018 (Piccioli, 2020), era emerso l'uso di una nominazione della condizione di disabilità molto variegata (Tabella 1).

<b>Etichetta di nominazione</b>	<b>Frequenza</b>	<b>n. I.C. che usano l'etichetta di nominazione</b>	<b>% di I.C. che usano l'etichetta di nominazione</b>
Alunni portatori di handicap	64	2	0,96
Alunni diversamente abili	256	8	3,82
Alunni disabili	0	0	0
Alunni con diversabilità	32	1	0,48
Alunni con disabilità	512	16	7,66
Alunni certificati	32	1	0,48
Altre etichette di nominazione	//	181	86,6

Tabella 2 – Etichette di nominazione usate nei PTOF della Toscana A.S. 2017/2018 (rielaborazione da Piccioli, 2020)

A distanza di diversi anni e successivamente all'entrata in vigore del D.Lgs. 62/2024, il quadro sembra essere cambiato. Infatti, compiendo la stessa tipologia di analisi (Tabella 3) in riferimento ai PTOF definiti nell'anno scolastico 2024/2025 degli stessi 209 Istituti Comprensivi della Toscana, considerando le nominazioni prese in considerazione dallo stesso Decreto, possiamo registrare un cambiamento.

<b>Etichetta di nominazione</b>	<b>Frequenza</b>	<b>n. I.C. che usano l'etichetta di nominazione</b>	<b>% di I.C. che usano l'etichetta di nominazione</b>
Alunni portatori di handicap	64	2	0,96
Alunni diversamente abili	917	56	26,79
Alunni disabili	24	9	4,3
Alunni con diversabilità	32	1	0,48
Alunni con disabilità	1373	74	35,4
Alunni certificati	32	1	0,48
Alunni in condizione di disabilità	24	19	9,1
Altre etichette di nominazione	//	47	22,49

Tabella 3 - Etichette di nominazione usate nei PTOF della Toscana A.S. 2024/2025

Il cambiamento appare maggiormente apprezzabile se posto in diretta comparazione sia per frequenza delle etichette di nominazione adottate (Grafico 1) sia per numero di Istituti Comprensivi che usano quella specifica etichetta di nominazione (Grafico 2).

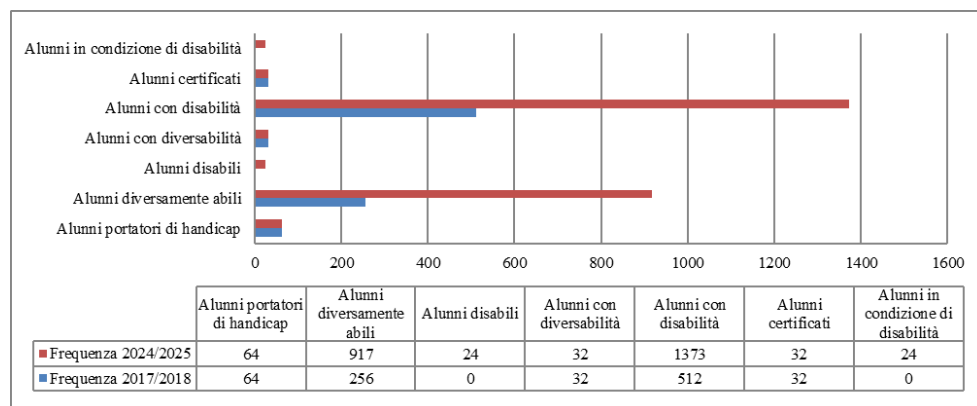


Grafico 1 - Frequenza delle etichette di nominazione adottate

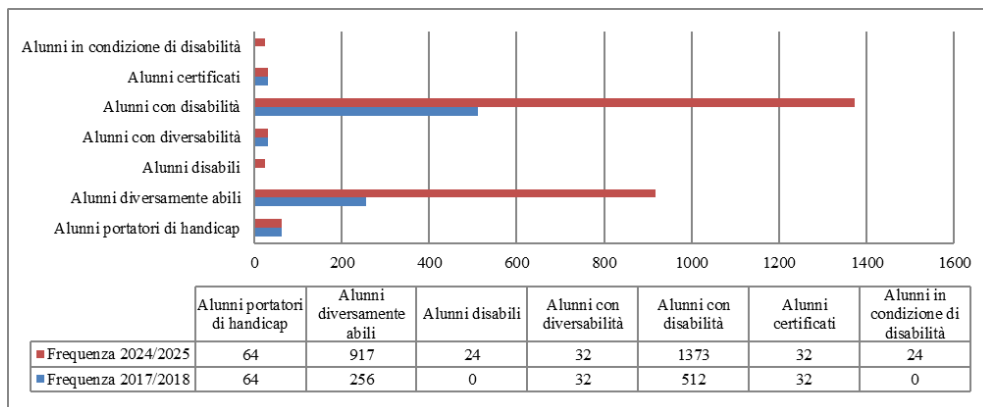


Grafico 2 - Numero di Istituti Comprensivi che usano quella specifica etichetta di nominazione

Come possiamo notare si registra una drastica riduzione nelle etichette di nominazione che non sono riferibili (da adottare o da abbandonare) al D.Lgs. 62/2024 così come compare un timido uso delle nuove etichette di nominazione introdotte, come l'uso di 'Alunni in condizione di disabilità'. Inoltre, alcuni I.C. sembrano non aver compiuto nessun tipo di riflessione mantenendo le etichette terminologiche già in uso. In particolare si fa riferimento a quattro Istituti Comprensivi che mantengono invariato l'uso di 'Alunni portatori di handicap', 'Alunni con diversabilità' e 'Alunni certificati'. Infine, appare in contraddizione invece che si registri il contestuale aumento sia degli Istituti Comprensivi che adottano correttamente 'Alunni con disabilità' sia 'Alunni diversamente abili' (etichetta di nominazione da abbandonare per il D.Lgs. 62/2024).

Sarebbe interessante approfondire questa tipologia di analisi andando a ricercare le origini che stanno alla base di queste scelte, delle motivazioni per cui alcune scuole decidono di adottare alcune etichette di nominazioni invece di altre.

### 3. Referencias bibliográficas

Ainscow M., *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*, in "Congreso Guztientzako Eskola, Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva", Donostia-San Sebastián, 2003, pp. 19-36.

Ainscow M., *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?*, in "Journal of Educational Change", 5(4), 2004: pp. 1-20.

Bettini, M. (2011). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Bologna: il Mulino.

Casalegno, P. (1997). *Filosofia del linguaggio*. Roma: Carocci.

- D.Lgs., 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.*
- Derrida, J. (1972), *Marges de la philosophie*. Paris: Les éditions de minuit.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Cosimo Classic 2007.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Milano: Mondadori.
- Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.
- Hall, E.T. (1966), *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Book.
- Hoggart, R., (1957). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- Ianes, D. (2019). *Come si è arrivati a questo punto?* In D. Ianes, G. Augello, *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla* (pp. 25-57). Trento: Erickson.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Macinai, E., Biemmi, I. (2023). Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile. *Studium Educationis*, vol. 2, 102-110.
- Medeghini, R., (a cura di). (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013) *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MIUR, Linee Guida 4 agosto 2009, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Monaco, M.P., Falabella, V. (2024). Prima analisi del decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62 in materia di disabilità: una "rivoluzione copernicana". *Bollettino ADAPT*, 20, 20 maggio 2024, pp. 1-6.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Moscovici, S. (1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In R. Farr, S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna: Il Mulino.
- Nocera, S. (2024). Aggiornamenti normativi. Il nuovo progetto per la vita indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(4), pp. 93-108.
- OMS. (2001). *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Paccagnella, L. (2004). *Sociologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.

- Paolucci, G. (2011). *Introduzione a Bourdieu*. Roma-Bari: Laterza.
- Piccioli, M. (2024). *In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità*. Trento: Erickson.
- Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa. ETS.
- Preciado, P.B. (2021). *Sono un mostro che vi parla*. Bologna: Fandango.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*. London and New York: Routledge. Trad. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson, 2017.
- Taguieff, P.A. (1994). *La forza del pregiudizio*, tr. it. Bologna: il Mulino.
- Vadalà, G. (2011). *La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali*. In R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.
- Vergani, M. (2000), *Jacques Derrida*. Milano: Bruno Mondadori.
- Watzlawick, P. (1984). *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism)*. New York: Norton.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D.D. (1971). *La pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Williams, R. (1974). *Cultura e società*. Milano: Il Saggiatore.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism. Confronting prejudice against children*. New Haven and London: Yale University Press.