QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Between Language and Symbolic Violence: Training Teachers to Recognize and Counter Hate Speech on Women with Disabilities

Tra linguaggio e violenza simbolica: formare docenti per riconoscere e contrastare i discorsi d'odio sulle donne con disabilità

Angela Magnanini
Università degli Studi di Roma Foro Italico

angela.magnanini@uniroma4.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18215

ABSTRACT

This contribution investigates the role of teacher education in countering hate speech, discrimination, and forms of symbolic violence, with specific reference to the linguistic representation of violence against women with disabilities. Within a critical and intersectional pedagogical perspective, language is considered a key device in the construction of stereotypes and marginalization in educational contexts. The article presents the design and implementation of a training module addressed to pre-service support teachers in lower secondary school, aimed at developing critical-reflective competences. The module involved the analysis of autobiographical narratives drawn from online video content, selected for their thematic relevance and examined through an analytical framework focused on representations and language use. The study adopts a qualitative exploratory design, based on thematic and discourse analysis of pre- and post-intervention data (open-ended questionnaires and reflective diaries). Findings highlight changes in participants' linguistic

repertoires, increased awareness of symbolic violence, and the emergence of some forms of resistance. The contribution emphasizes the transformative potential of teacher education focused on language and intersectionality.

Keywords: hate speech, teacher education, disability and gender.

RIASSUNTO

Il contributo indaga il ruolo della formazione docente nel contrasto ai discorsi d'odio, alle discriminazioni e alle forme di violenza simbolica, con riferimento alla rappresentazione linguistica della violenza contro le donne con disabilità. In una prospettiva pedagogica critica e intersezionale, il linguaggio è assunto come dispositivo di costruzione di stereotipi e marginalizzazioni nei contesti educativi. L'articolo presenta la progettazione e sperimentazione di un modulo formativo rivolto a docenti in formazione per il sostegno nella scuola secondaria di primo grado, finalizzato allo sviluppo di competenze critico-riflessive. Il percorso ha previsto l'analisi di narrazioni autobiografiche tratte da video online, selezionate per rilevanza tematica e analizzate attraverso una griglia centrata su rappresentazioni e lessico. La ricerca, di tipo qualitativo-esplorativo, si basa su analisi tematica e discorsiva di dati pre/post (questionari aperti e diari riflessivi). I risultati evidenziano trasformazioni nei repertori linguistici, una maggiore consapevolezza della violenza simbolica e alcune resistenze. Il contributo sottolinea il potenziale trasformativo della formazione docente orientata al linguaggio e all'intersezionalità.

Parole chiave: discorsi d'odio, formazione docente, genere e disabilità.

---

1. INTRODUZIONE

La violenza contro le donne con disabilità costituisce una delle espressioni più complesse e meno visibili della violenza di genere contemporanea, in quanto situata all'intersezione tra discriminazioni sessiste e abiliste che si rafforzano reciprocamente. Nonostante la crescente attenzione internazionale verso la prevenzione della violenza di genere, la specifica condizione delle donne con disabilità continua a ricevere un'attenzione limitata nella ricerca, nelle politiche pubbliche e nei dispositivi educativi, contribuendo alla persistenza di una sostanziale invisibilità epistemica e sociale del fenomeno (Straniero, 2020).

Le evidenze empiriche disponibili mostrano con chiarezza la maggiore esposizione delle donne con disabilità alla vittimizzazione. Secondo Hughes *et al*. (2012), le donne adulte con disabilità presentano una probabilità più elevata di subire violenza fisica, sessuale e psicologica rispetto alle donne senza disabilità. Analogamente, Mikton *et al*. (2014), in una meta-analisi pubblicata su *The Lancet*, rilevano come gli adulti con disabilità siano esposti a un rischio di violenza 1,5 volte superiore rispetto alla popolazione generale, con valori ancora più elevati per le donne. I più recenti dati di UN Women (2023) confermano che donne e ragazze con disabilità hanno probabilità da due a tre volte

maggiori di subire violenza di genere durante l'arco della vita. Tali dati risultano coerenti con i report dell'European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2024), che evidenziano come la disabilità costituisca uno dei principali fattori di vulnerabilità nei percorsi di vittimizzazione femminile. In ambito italiano i primi dati del'Indagine Istat sulla "Sicurezza delle donne" hanno rilevato che "Sono circa 6 milioni e 400mila (il 31,9%) le donne italiane dai 16 ai 75 anni di età che hanno subito almeno una violenza fisica o sessuale nel corso della vita (a partire dai 16 anni di età). Il 18,8 ha subìto violenze fisiche e il 23,4% violenze sessuali; tra queste ultime, a subire stupri o tentati stupri sono il 5,7% delle donne. Il 26,5% delle donne ha subito violenza fisica o sessuale da parenti, amici, colleghi, conoscenti o sconosciuti e per circa il 12,6% dal proprio partner (Istat, 2025). La particolare esposizione delle donne con disabilità alla violenza è riconducibile a molteplici fattori strutturali: dipendenza economica o assistenziale dai caregiver, maggiore isolamento sociale, minore accessibilità ai servizi di protezione, difficoltà di denuncia, stereotipi sulla credibilità delle vittime, nonché una generale sottovalutazione istituzionale del fenomeno (Nosek *et al*., 2001). Tuttavia, un'analisi puramente fattoriale rischierebbe di ridurre la questione a una sommatoria di vulnerabilità individuali, trascurando la dimensione sistemica e culturale delle oppressioni coinvolte.

Per comprendere pienamente la specificità della violenza contro le donne con disabilità è necessario adottare una prospettiva intersezionale. Il concetto di intersezionalità, introdotto da Kimberlé Crenshaw (1991), consente di leggere le discriminazioni non come fenomeni separati e additivi, bensì come sistemi intrecciati di oppressione che producono esperienze specifiche di marginalizzazione. Le donne con disabilità non vivono semplicemente la somma di sessismo e abilismo, ma sperimentano una forma qualitativamente distinta di subordinazione che emerge dall'interazione tra genere e disabilità. In tale prospettiva, la loro esposizione alla violenza deve essere letta come prodotto di assetti culturali e sociali che costruiscono simultaneamente il femminile e la disabilità come categorie subordinate.

La letteratura internazionale sui disability studies femministi ha mostrato come le donne con disabilità siano frequentemente rappresentate attraverso narrazioni stereotipate che oscillano tra infantilizzazione, vittimizzazione e de-erotizzazione del corpo disabile (Garland-Thomson, 2002; Shildrick, 2009). Esse vengono spesso percepite come soggetti dipendenti, fragili, privi di agency, oppure come corpi "imperfetti" sottratti ai tradizionali immaginari della femminilità. Tali rappresentazioni contribuiscono a normalizzare relazioni asimmetriche di potere e a rendere meno riconoscibili le forme di abuso da esse subite.

In questo quadro, la nozione di violenza simbolica elaborata da Pierre Bourdieu (1998) offre una chiave interpretativa fondamentale. La violenza simbolica si esercita attraverso processi di naturalizzazione delle gerarchie sociali, che rendono invisibili i rapporti di dominio incorporandoli nei linguaggi, nelle rappresentazioni e nelle pratiche quotidiane. Essa opera tramite categorie classificatorie apparentemente neutrali che producono e riproducono subordinazione culturale. Nel caso delle donne con disabilità, la violenza simbolica si manifesta nella costruzione di repertori discorsivi che le collocano in una posizione di minorità antropologica e sociale, contribuendo alla legittimazione implicita di pratiche discriminatorie ed escludenti.

Il linguaggio assume dunque una funzione centrale nella costruzione culturale della violenza. Come sottolinea Butler (1997), il discorso non si limita a nominare il reale ma partecipa performativamente alla sua produzione, contribuendo a delimitare ciò che può essere riconosciuto, legittimato o escluso nello spazio sociale. In questa prospettiva, i discorsi d'odio e le forme di hate speech non rappresentano semplicemente manifestazioni verbali offensive, ma veri e propri dispositivi di

produzione della subordinazione sociale. Bianchi, infatti, afferma, che spesso il target o i bersagli d'odio sono spesso identificati attraverso caratteristiche sociali (reali e percepite), come etnia, orientamento sessuale, disabilità, per fare qualche esempio (Bianchi, 2024). Quando rivolti alle donne con disabilità, essi incorporano frequentemente elementi sessisti e abilisti, configurandosi come hate speech intersezionale. Pasta, in tale direzione, afferma che l'hate speech è una categoria che include la galassia degli "anti", degli "ismi", delle "fobie" (antisemitismo, antiziganismo, omofobia, sessismo, isla mofobia…, ma anche l'elezione a bersaglio di un singolo simbolo di "qualcosa", unendo una scala di comportamenti differenti (da lievi a gravi); indicando le caratteristiche comuni di differenti flame wars, fino ad arrivare alla prospettiva intersezionale (Pasta, 2024).

La letteratura recente evidenzia, infatti, come le donne con disabilità siano oggetto di forme specifiche di violenza discorsiva, soprattutto negli ambienti digitali, dove misoginia e abilismo si combinano in rappresentazioni stigmatizzanti, paternalistiche o apertamente denigratorie (Yoder *et al*., 2022). In tali contesti, la svalutazione simbolica si manifesta attraverso l'uso di lessici infantilizzanti, pietistici, medicalizzanti o desessualizzanti che contribuiscono a negare piena soggettività e cittadinanza alle donne con disabilità.

All'interno di questo scenario, la pedagogia speciale è chiamata a interrogarsi criticamente sui processi attraverso cui la scuola e i contesti formativi partecipano alla costruzione e riproduzione di tali rappresentazioni. La pedagogia speciale contemporanea, soprattutto nelle sue declinazioni critiche, ha progressivamente superato una visione meramente compensativa della disabilità, assumendo una prospettiva attenta ai processi culturali, discorsivi e istituzionali che generano esclusione (D'Alessio, 2011; Medeghini, 2015). In questa cornice, il focus si sposta dall'"adattamento del soggetto" alla trasformazione dei contesti e dei dispositivi culturali che producono marginalizzazione.

Come osserva Bocci (2021), la pedagogia speciale come pedagogia inclusiva deve oggi confrontarsi non solo con le barriere materiali e organizzative, ma anche con quelle simboliche e linguistiche che strutturano la partecipazione educativa. Ciò implica riconoscere che il linguaggio utilizzato nei contesti scolastici, formativi e professionali contribuisce a costruire immagini sociali della differenza che possono promuovere inclusione oppure rafforzare stigma ed esclusione.

Da questa prospettiva, la formazione degli insegnanti assume un ruolo strategico. I docenti rappresentano, infatti, attori centrali nella mediazione culturale dei significati sociali attribuiti alla differenza, e la loro preparazione rispetto ai temi della discriminazione intersezionale, del linguaggio inclusivo e della violenza simbolica appare oggi imprescindibile. Come evidenziato da Fiorucci (2019), l'educazione interculturale e inclusiva richiede professionisti capaci di leggere criticamente i discorsi sociali e di riconoscere i processi di costruzione stereotipica presenti nei linguaggi istituzionali e quotidiani.

Pur in presenza di una crescente letteratura sulla violenza di genere e sui disability studies, permane, in generale, una limitata attenzione pedagogica ai processi formativi attraverso cui i futuri docenti apprendono a riconoscere le forme linguistiche e simboliche della violenza intersezionale contro le donne con disabilità. Il presente studio intende, così, cominciare a contribuire a colmare tale lacuna.

In questa direzione, formare docenti in grado di identificare e decostruire i discorsi d'odio rivolti alle donne con disabilità significa intervenire preventivamente sui processi culturali che rendono possibile la discriminazione. L'educazione linguistica critica, integrata con approcci intersezionali e riflessivi, può contribuire a sviluppare nei futuri insegnanti competenze interpretative indispensabili per promuovere ambienti educativi realmente inclusivi, democratici e rispettosi delle differenze.

L'analisi della rappresentazione linguistica della violenza contro le donne con disabilità, quindi, si colloca pertanto al crocevia tra pedagogia speciale, studi di genere e critical disability studies, contribuendo a delineare un campo di ricerca ancora poco esplorato nel panorama pedagogico italiano. Indagare il linguaggio come luogo di riproduzione della violenza simbolica significa riconoscere che l'inclusione non si gioca esclusivamente sul piano dell'accessibilità o della partecipazione formale, ma anche, e soprattutto, nella trasformazione delle cornici culturali attraverso cui i soggetti vengono nominati, pensati e resi intelligibili nello spazio educativo.

2. IL DISEGNO DI RICERCA

A partire dal quadro teorico delineato, la presente ricerca si configura come uno studio qualitativo di natura esplorativa finalizzato a indagare l'efficacia di un percorso formativo orientato allo sviluppo di competenze critico-riflessive nei futuri docenti di sostegno rispetto al riconoscimento e alla decostruzione dei discorsi d'odio e delle forme di violenza simbolica rivolte alle donne con disabilità. La ricerca è stata realizzata nell'ambito di un modulo formativo rivolto a docenti in formazione per il sostegno nella scuola secondaria di primo grado dell'Università di Roma Foro Italico nel corso del 9 ciclo, progettato secondo un approccio pedagogico critico e intersezionale. Il percorso aveva l'obiettivo di promuovere nei partecipanti una maggiore consapevolezza delle rappresentazioni linguistiche e culturali sottese ai discorsi discriminatori, con particolare attenzione all'intreccio tra genere e disabilità.
Il campione coinvolto nello studio è composto da 90 insegnanti in formazione, di età compresa tra 26 e 54 anni. Circa la metà del campione possiede pregresse esperienze professionali in ambito scolastico, configurando un gruppo eterogeneo per livelli di familiarità con i contesti educativi e con le pratiche inclusive.

2.1 Materiali e dispositivo formativo

L'intervento didattico si è articolato in una serie di incontri seminariali (sotto forma di laboratorio) centrati sull'analisi guidata di narrazioni autobiografiche audiovisive reperite su piattaforme digitali open access (YouTube, TEDx Talks) e campagne di sensibilizzazione promosse da associazioni nazionali e internazionali impegnate sui temi della disabilità e dei diritti delle donne.
La selezione dei materiali è avvenuta attraverso un campionamento intenzionale (purposeful sampling), sulla base dei seguenti criteri:1. presenza esplicita di testimonianze in prima persona di donne con disabilità; 2. riferimento a episodi di discriminazione, stereotipizzazione, infantilizzazione o violenza simbolica; 3. rilevanza rispetto alla dimensione intersezionale genere/disabilità; 4. adeguatezza del contenuto rispetto agli obiettivi formativi del percorso.
I video selezionati sono stati sottoposti a preventiva analisi da parte del gruppo di ricerca per verificarne coerenza teorica, accessibilità linguistica e potenziale generativo in termini di riflessione critica. Nello specifico: Il corpus audiovisivo utilizzato nel percorso formativo comprendeva sette materiali selezionati da piattaforme open access e fonti istituzionali, tra cui TED/TEDx, campagne di advocacy internazionali e contenuti prodotti da organizzazioni impegnate nella tutela dei diritti delle persone con disabilità. Tra i materiali impiegati figuravano, ad esempio, il TEDx Talk di Stella Young *I'm Not Your Inspiration, Thank You Very Much* (2014), focalizzato sulla critica alla rappresentazione paternalistica della disabilità; contenuti della campagna *#JustAskDontGrab* promossa da Amy

Kavanagh, relativi alle forme di invasione corporea e paternalismo nei confronti delle donne con disabilità; video di advocacy prodotti da Women with Disabilities Victoria sulla prevenzione della violenza di genere; nonché materiali divulgativi e campagne digitali relativi alla desessualizzazione del corpo femminile disabile, tra cui la campagna *#HotPersonInAWheelchair*. Durante gli incontri, i partecipanti hanno analizzato i materiali attraverso una griglia di lettura strutturata, progettata ad hoc, focalizzata su quattro dimensioni interpretative:

a) rappresentazioni prevalenti della disabilità e del genere;
b) repertori lessicali e retorici utilizzati nelle narrazioni;
c) stereotipi e impliciti culturali sottesi ai discorsi;
d) possibili ricadute educative e didattiche delle rappresentazioni emerse.

Il percorso formativo si è sviluppato in quattro incontri laboratoriali della durata di tre ore ciascuno, per un totale di 12 ore di attività didattica, articolate secondo una progressione pedagogica crescente in termini di complessità concettuale e riflessiva. La sequenza dei materiali audiovisivi è stata progettata secondo una logica di *scaffolding* formativo, prevedendo una presentazione graduale dei contenuti: inizialmente sono stati proposti materiali focalizzati su forme quotidiane e maggiormente riconoscibili di paternalismo e infantilizzazione, successivamente sono stati introdotti contenuti relativi alla violenza simbolica e discorsiva, per approdare infine a materiali maggiormente complessi sul piano teorico riguardanti sessualizzazione/desessualizzazione del corpo disabile, hate speech intersezionale e costruzione mediatica della femminilità disabile.

Ciascun incontro è stato organizzato secondo una metodologia laboratoriale articolata in quattro fasi:

1. Visione guidata del materiale audiovisivo;
2. Analisi individuale mediante griglia interpretativa strutturata;
3. Discussione in piccoli gruppi orientata alla negoziazione dei significati emersi;
4. Restituzione plenaria e debriefing critico mediato dalla conduzione del docente/ricercatore.

Tale organizzazione metodologica ha favorito processi di riflessione dialogica e di co-costruzione interpretativa, coerentemente con gli approcci trasformativi alla formazione degli adulti e con le prospettive riflessive nella *teacher education*.

2.2 Gli strumenti

Per rilevare i processi trasformativi attivati dal percorso formativo è stato adottato un disegno pre-post intervento, adottando i seguenti strumenti:

a) Questionario iniziale

In fase preliminare è stato somministrato ai partecipanti un questionario aperto semi-strutturato, finalizzato a esplorare rappresentazioni pregresse, conoscenze, atteggiamenti e repertori linguistici relativi al tema della violenza contro le donne con disabilità. Il Questionario è stato costruito attorno a quattro sezioni principali: 1. Conoscenze pregresse sul fenomeno, volte a rilevare il livello di familiarità con il tema della violenza di genere intersezionale; 2. Rappresentazioni della donna con disabilità, finalizzate a esplorare immagini mentali, stereotipi e credenze implicite; 3. Percezione del linguaggio discriminatorio, orientata a verificare la capacità di riconoscimento di espressioni stigmatizzanti o paternalistiche; 4. Ruolo educativo della scuola, volta a indagare le concezioni dei partecipanti circa la responsabilità educativa nel contrasto ai discorsi discriminatori.

Il questionario iniziale è stato costruito ad hoc dal gruppo di ricerca con finalità esplorative e diagnostiche, al fine di rilevare repertori discorsivi, rappresentazioni implicite e conoscenze pregresse dei partecipanti. La tabella 1 sintetizza le principali dimensioni indagate e alcuni esempi di item

proposti.

Dimensione Indagata	Obiettivo esplorativo	Item
Conoscenze pregresse sul fenomeno	Rilevare familiarità con il tema della violenza contro donne con disabilità	Ritieni che le donne con disabilità siano maggiormente esposte a forme di violenza? Perché?
Rappresentazioni della donna con disabilità	Esplorare stereotipi, immagini mentali e credenze implicite	Quali caratteristiche associ spontaneamente alla figura della donna con disabilità?
Riconoscimento del linguaggio discriminatorio	Valutare capacità di identificare forme di violenza simbolica e linguistica	Quali espressioni o atteggiamenti linguistici ritieni possano risultare discriminatori nei confronti di una donna con disabilità?
Percezione del ruolo educativo della scuola	Indagare rappresentazioni del ruolo docente nel contrasto alle discriminazioni	Quale ruolo dovrebbe avere la scuola nell'educazione al rispetto delle differenze di genere e disabilità?
Esperienze professionali pregresse	Contestualizzare le risposte rispetto al background educativo dei partecipanti	Hai avuto esperienze scolastiche/professionali con alunne o donne con disabilità?

Tab. 1.: principali dimensioni indagate ed esempi di domande

Le domande aperte hanno consentito di raccogliere risposte articolate e riflessive, funzionali a una successiva analisi qualitativa dei repertori discorsivi iniziali.

b) Diario riflessivo finale

Al termine del percorso, ai partecipanti è stato richiesto di compilare un diario riflessivo individuale strutturato mediante prompt guida, volto a documentare apprendimenti acquisiti, cambiamenti percettivi, eventuali resistenze e processi di rielaborazione critica maturati durante l'esperienza formativa.

I dati raccolti sono stati, successivamente analizzati mediante approccio qualitativo attraverso analisi tematica e discorsiva (Braun & Clarke, 2006), con l'obiettivo di individuare pattern ricorrenti nelle trasformazioni linguistiche e interpretative dei partecipanti. L'analisi si è concentrata in particolare: a) sull'evoluzione dei repertori discorsivi utilizzati dai futuri docenti; b) sulla capacità di riconoscere dispositivi di violenza simbolica; c) sull'emergere di posture critiche rispetto alla rappresentazione della disabilità e del genere; d) sulla persistenza di eventuali resistenze interpretative.

La scelta di un disegno qualitativo-esplorativo risponde alla necessità di approfondire un ambito di ricerca ancora poco indagato nel panorama pedagogico italiano, privilegiando una comprensione processuale e interpretativa dei cambiamenti formativi attivati piuttosto che una misurazione quantitativa degli esiti.

3. RISULTATI

L'analisi qualitativa dei questionari iniziali e dei diari riflessivi finali ha consentito di individuare tre principali nuclei tematici relativi agli effetti del percorso formativo sui partecipanti: (1) trasformazione dei repertori linguistici e interpretativi; (2) incremento della consapevolezza circa la dimensione simbolica della violenza; (3) permanenza di resistenze e ambivalenze nella decostruzione degli stereotipi.

1. Trasformazione dei repertori linguistici e interpretativi

Uno dei risultati maggiormente rilevanti riguarda la progressiva trasformazione del linguaggio utilizzato dai partecipanti per descrivere le donne con disabilità e le forme di discriminazione da esse subite.

Nelle rilevazioni iniziali, numerosi partecipanti ricorrevano a repertori lessicali prevalentemente assistenzialistici e medicalizzanti, descrivendo la donna con disabilità come "fragile", "più vulnerabile", "bisognosa di protezione" o "particolarmente debole". Tali formulazioni appaiono coerenti con quanto evidenziato dalla letteratura sui disability studies femministi, che ha messo in luce la persistente costruzione culturale della donna con disabilità come soggetto deficitario e dipendente (Garland-Thomson, 2002; Shildrick, 2009).

Al termine del percorso formativo, si osserva una progressiva riformulazione dei repertori discorsivi verso lessici maggiormente orientati alla dimensione socio-culturale della disabilità e della discriminazione. Emergono con maggiore frequenza categorie interpretative quali "abilismo", "violenza simbolica", "stereotipi culturali" e "negazione dell'autodeterminazione".

Come afferma una partecipante:

> "Mi sono resa conto che definire automaticamente una donna con disabilità come fragile significa attribuirle una condizione di minorità che può diventare essa stessa una forma di violenza simbolica" (P23, diario finale). In questa direzione, un altro partecipante afferma: "all'inizio non pensavo che fosse un problema, non ci avevo mai pensato, però davvero non pensavo di avere simili pregiudizi sulle donne con disabilità (P35P, diario finale)

Tale trasformazione conferma come dispositivi formativi centrati sull'analisi critica del linguaggio possano incidere sui processi di ristrutturazione dei frame interpretativi professionali, favorendo una progressiva problematizzazione delle categorie implicite che orientano la percezione della differenza (Fiorucci, 2019).

2. Maggiore consapevolezza della violenza simbolica e delle sue forme ordinarie

Un secondo risultato significativo concerne l'ampliamento della capacità dei partecipanti di riconoscere forme ordinarie, quotidiane e normalizzate di violenza simbolica precedentemente non tematizzate come tali. In fase iniziale, il concetto di violenza veniva prevalentemente associato a forme manifeste di aggressione fisica o verbale esplicita, mentre risultava scarsamente riconosciuta la dimensione simbolica, discorsiva e culturale della subordinazione. Tale dato appare coerente con quanto osservato da Žižek (2008), secondo cui le forme sistemiche e simboliche di violenza tendono a rimanere invisibili proprio in virtù della loro normalizzazione sociale. A seguito del percorso formativo, i partecipanti mostrano una maggiore capacità di identificare come forme di violenza simbolica pratiche precedentemente interpretate come neutre o benevole, tra cui: infantilizzazione linguistica; iperprotezione educativa; invasione corporea mascherata da aiuto; negazione della dimensione sessuale e affettiva; stereotipizzazione pietistica.

Particolarmente rilevante appare l'impatto del materiale audiovisivo relativo alla campagna #JustAskDontGrab, che ha favorito nei partecipanti una rielaborazione critica del tema del consenso corporeo:

> "Non avevo mai pensato che prendere la carrozzina di una persona senza chiedere potesse essere una forma di invasione e controllo del corpo" (P41, diario finale). Ed ancora "scherzare sulle protesi significa offendere" (P56, diario finale). "Forse non siamo abituati ad uscire dai nostri schemi, dobbiamo farlo di più, andando contro questa violenza invisibile" (P67, diario finale).

Tale consapevolezza richiama quanto sottolineato da Shildrick (2009) circa il controllo sociale esercitato sul corpo disabile, frequentemente percepito come corpo pubblico, disponibile e meno titolare di piena autonomia corporea. Anche la riflessione sui processi di desessualizzazione del corpo femminile disabile ha favorito una problematizzazione di stereotipi fortemente sedimentati:

> "Mi sono accorta che inconsapevolmente anch'io tendo a pensare alla donna con disabilità come meno coinvolta nella dimensione affettiva e sessuale" (P17, diario finale).

Questo risultato conferma la persistenza di ciò che Garland-Thomson (2002) definisce cultural erasure della soggettività erotica e relazionale delle donne con disabilità.

3. Persistenza di resistenze interpretative e ambivalenze discorsive

Accanto ai processi trasformativi osservati, l'analisi evidenzia la permanenza di significative resistenze interpretative e ambivalenze discorsive. In diversi casi, pur in presenza di una maggiore consapevolezza teorica, i partecipanti continuano a riprodurre frame paternalistici in forma attenuata, soprattutto quando riflettono sul proprio ruolo professionale e sulla relazione educativa. Una partecipante scrive:

> "Credo sia importante non infantilizzare le donne con disabilità, ma penso comunque che abbiano bisogno di una tutela speciale nelle relazioni" (P56, diario finale).

Un altro partecipante afferma:

> "È giusto riconoscere la loro autonomia, anche se bisogna sempre ricordare che sono più fragili di altre donne" (P62, diario finale).

Tali formulazioni mostrano come il riconoscimento cognitivo degli stereotipi non coincida automaticamente con la loro piena decostruzione simbolica. In termini bourdieusiani, ciò suggerisce la persistenza di habitus professionali e culturali profondamente incorporati, resistenti alla trasformazione anche in presenza di nuovi apprendimenti teorici (Bourdieu, 1998). Le resistenze rilevate confermano inoltre quanto sostenuto dalla letteratura sulla *teacher education* critica, secondo cui i processi di ristrutturazione delle rappresentazioni professionali richiedono tempi lunghi, esposizione reiterata alla riflessività e dispositivi formativi continuativi (Mezirow, 2000; Cochran-Smith, 2004).

Nel complesso, i risultati suggeriscono che il percorso formativo ha favorito nei partecipanti l'acquisizione di strumenti interpretativi più complessi per leggere l'intreccio tra genere, disabilità e violenza simbolica, promuovendo una maggiore consapevolezza critica dei dispositivi linguistici e culturali che strutturano la subordinazione delle donne con disabilità. Tuttavia, la persistenza di resistenze discorsive e ambivalenze interpretative conferma come la trasformazione degli habitus

professionali richieda percorsi formativi sistematici e di lungo periodo, capaci di incidere non soltanto sulle conoscenze dichiarative, ma sulle strutture profonde di rappresentazione della differenza. Tale evidenza appare coerente con la prospettiva della pedagogia speciale critica, che interpreta la formazione inclusiva non come mera acquisizione di competenze tecniche, bensì come processo trasformativo di revisione epistemologica dei paradigmi culturali attraverso cui vengono pensate la normalità, la differenza e la vulnerabilità (Medeghini, 2015; Bocci, 2021).

4. DISCUSSIONE

I risultati emersi confermano il potenziale trasformativo di dispositivi formativi centrati sull'analisi critica del linguaggio e delle rappresentazioni culturali nella preparazione dei futuri docenti di sostegno. In linea con l'obiettivo dello studio, il percorso ha favorito nei partecipanti un ampliamento dei repertori interpretativi disponibili per leggere il nesso tra genere, disabilità e violenza, contribuendo a rendere visibili forme di subordinazione simbolica precedentemente naturalizzate o non tematizzate. In particolare, la progressiva sostituzione di lessici assistenzialistici e medicalizzanti con categorie interpretative maggiormente orientate alla dimensione socio-culturale della discriminazione suggerisce che la formazione riflessiva può incidere sui processi di ristrutturazione dei frame professionali attraverso cui i futuri insegnanti interpretano la differenza. Tale evidenza appare coerente con la letteratura sulla transformative teacher education, che attribuisce alla riflessività critica un ruolo centrale nella revisione delle rappresentazioni implicite e degli habitus professionali (Mezirow, 2000; Cochran-Smith, 2004).

Al contempo, la maggiore capacità dei partecipanti di riconoscere pratiche ordinarie di infantilizzazione, paternalismo e controllo corporeo come forme di violenza simbolica conferma la rilevanza pedagogica dell'adozione di una prospettiva intersezionale nella formazione docente. L'intreccio tra genere e disabilità si configura infatti non come semplice sovrapposizione di vulnerabilità, ma come specifica matrice di subordinazione culturale che produce forme peculiari di invisibilizzazione e marginalizzazione (Crenshaw, 1991; Garland-Thomson, 2002). Particolarmente significativo appare il fatto che molti partecipanti abbiano riconosciuto, nel corso del percorso, la presenza di stereotipi precedentemente interiorizzati e agiti inconsapevolmente anche all'interno delle proprie rappresentazioni professionali. Tale dato suggerisce come la scuola e i contesti formativi possano costituire, se non adeguatamente problematizzati, luoghi di riproduzione implicita delle medesime gerarchie simboliche che intendono contrastare, confermando quanto sostenuto da Bourdieu e Passeron (1990) circa il ruolo dei dispositivi educativi nella riproduzione culturale dell'ordine sociale. Tuttavia, la permanenza di resistenze discorsive e di ambivalenze interpretative evidenzia i limiti di interventi formativi circoscritti temporalmente. Sebbene i partecipanti abbiano acquisito una maggiore consapevolezza teorica, la persistenza di posture paternalistiche attenuate indica che il riconoscimento cognitivo degli stereotipi non coincide automaticamente con la loro piena decostruzione simbolica. Come sottolinea Bourdieu (1998), gli habitus incorporati tendono a riprodursi anche quando vengono cognitivamente problematizzati, richiedendo processi lunghi e reiterati di riflessività critica per essere trasformati. Da ciò emerge una prima implicazione pedagogica rilevante: la necessità di integrare stabilmente nei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti moduli dedicati all'analisi critica del linguaggio, dell'intersezionalità e delle forme simboliche della discriminazione. Tali contenuti non dovrebbero configurarsi come appendici occasionali della formazione inclusiva, ma come dimensioni strutturali della professionalità docente,

in quanto strettamente connesse alla costruzione di ambienti educativi democratici e realmente inclusivi.

5. CONCLUSIONI

L'indagine esplorativa suggerisce alla pedagogia speciale di interrogare i dispositivi culturali, simbolici e discorsivi che producono esclusione, per consentire di riflettere in maniera sempre più approfondita sui processi educativi ed inclusivi. In questa prospettiva, la pedagogia speciale è sollecitata a rafforzare il dialogo con i *disability studies* e con gli studi di genere, promuovendo approcci teorici e metodologici capaci di leggere la complessità intersezionale delle marginalità contemporanee. Lo studio presenta, tuttavia, alcuni limiti. In primo luogo, la natura qualitativa ed esplorativa della ricerca non consente generalizzazioni dei risultati, ma mira piuttosto a offrire una comprensione approfondita dei processi trasformativi osservati. In secondo luogo, la rilevazione immediatamente successiva all'intervento non permette di verificare la stabilità nel tempo dei cambiamenti emersi né il loro effettivo trasferimento nelle pratiche professionali future dei partecipanti. Alla luce di tali limiti, future linee di ricerca potrebbero prevedere studi longitudinali finalizzati a monitorare la permanenza degli apprendimenti nel tempo, nonché indagini osservative sulle pratiche didattiche effettivamente messe in atto dai docenti formati nei contesti scolastici reali. In conclusione, i risultati della ricerca suggeriscono che lavorare pedagogicamente sul linguaggio e sulle rappresentazioni culturali della disabilità e del genere costituisce una leva strategica per il contrasto alle forme di violenza simbolica e ai discorsi d'odio. Formare docenti capaci di riconoscere criticamente i dispositivi discorsivi che strutturano la subordinazione delle donne con disabilità significa contribuire non soltanto alla costruzione di scuole più inclusive, ma alla promozione di una più ampia cultura democratica fondata sul riconoscimento della pluralità dei corpi, delle identità e delle soggettività.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bianchi, C. (2024). *Hate speech: il lato oscuro del linguaggio*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.

Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Prospettive istituzionali e di ricerca*. Milano: Guerini Scientifica.

Bourdieu, P. (1998). *Masculine domination*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. (2004). Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education. New York: Teachers College Press.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Crescenza, G., Pasta, S., & Zizioli, E. (2024). Hate speech and manifestations of violence: Pedagogical perspectives and educational responses in the time of the unpredictable. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(4).

D'Alessio, S. (2012). *Inclusive education in Italy* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2024).

Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.

Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14(3), 1-32.

Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., McCoy, E., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 379(9826), 1621-1629.

Jane, E. A. (2017). *Misogyny Online: A Short (and Brutish) History*. London: Sage.

Medeghini, R. (2015). *Normatività e inclusione. Una ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Mezirow, J. (2000*). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mikton, C., Maguire, H., & Shakespeare, T. (2014). A systematic review of the effectiveness of interventions to prevent and respond to violence against persons with disabilities. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(17), 3207-3226.

Nosek, M. A., Foley, C. C., Hughes, R. B., & Howland, C. A. (2001). Vulnerabilities for abuse among women with disabilities. Sexuality and Disability, 19(3), 177-189.

Pasta, S. (2024). (S)parlare delle donne nel web sociale: l'hate speech sessista e le sfide per la cittadinanza onlife. *Women & Education*, 1, 33-39.

Saleem, H. M., Dillon, K. P., Benesch, S., & Ruths, D. (2017). A web of hate: Tackling hateful speech in online social spaces. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 1(CSCW), 1-26.

Santerini, M. (2021). *La mente ostile: forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.

Shildrick, M. (2009). Dangerous Discourses of Disability, Subjectivity and Sexuality. London: Palgrave.

Straniero, A. M. (2020). La violenza contro le donne con disabilità. L'emersione del fenomeno nel contesto italiano. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 9(18).

UN Women. (2023). *Facts and figures: Women and girls with disabilities*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. https://www.unwomen.org/en/what-we-do/women-and-girls-with-disabilities/facts-and-figures

Yoder, M. M., Ng, L. H. X., Brown, D. W., & Carley, K. M. (2022). How hate speech varies by target identity: A computational analysis. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 16, 889–900.

Žižek, S. (2008). *Violence: Six Sideways Reflections*. New York: Picador.

Copyright (©) Angela Magnanini



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Magnanini, A. (2026). Tra linguaggio e violenza simbolica: formare docenti per riconoscere e contrastare i discorsi d'odio sulle donne con disabilità [Between Language and Symbolic Violence: Training Teachers to Recognize and Counter Hate Speech on Women with Disabilities]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 169-181, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18215