

Rosa Palermo

Preventing and Countering Online Hate Speech

Un dispositivo didattico ibrido
di Human Rights Education

Prefazione di Loredana Perla



didattizzazione

FrancoAngeli 



Direzione

Loredana Perla (Università di Bari), Laura Sara Agrati (Università telematica Giustino Fortunato, Benevento), Daniela Maccario (Università di Torino)

La collana accoglie e sviluppa temi e prospettive inerenti l'insegnamento assunto come "azione mediata", a diversi livelli di elaborazione e campi di espressione. A partire dalla definizione originaria di insegnamento, in-signo-pònere, la collana intende sviluppare tutte le possibili diramazioni oggi percorribili dalla ricerca didattica in ambito scolastico e della formazione e, nella fattispecie: i processi di mediazione, sul piano traspositivo, relazionale, comunicativo, semiotico; i processi di mediatizzazione, nella prospettiva socio-culturale, dell'embodiment, tecnologica e "mediale"; gli agenti della mediazione, siano essi docenti di scuola, educatori dell'area sociale e culturale, supervisori, mentori e tutor dei percorsi universitari e professionalizzanti; i mediatori didattici, sotto forma di esperienza diretta, simulazione, immagini, concetti; i prodotti della mediazione, sotto forma di prototipi e strumenti didattici di cui usufruire nelle pratiche. La collana, pertanto, accogliendo le intuizioni euristiche di autori come M. Develay, M. Altet, L. Shulman, C. Day, E. Damiano, C. Laneve, M. Pellerey, intende diventare una "piattaforma" di ricerca finalizzata anche a suscitare il dibattito tra gli operatori coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e formazione in cui si realizza l'"azione mediata": ricercatori e studiosi, operatori della scuola, formatori delle professionalità educative e didattiche.

Ogni volume pubblicato è sottoposto a *double blind peer review*.

Comitato scientifico

Paolo Calidoni, Università di Parma
Roberta Cardarello, Università di Modena e Reggio Emilia
Cyril Craig, University of Huston
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho
Loretta Fabbri, Università di Siena
Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne
Ernesto Galli della Loggia, Scuola Normale di Pisa
Svetlana Karkina, Federal University of Kazan
Alessandra La Marca, Università di Palermo
Marco Lazzari, Università di Bergamo
Paola Leone, Università del Salento
Pierpaolo Limone, Università di Foggia
Antonella Lotti, Università di Genova
Giovanni Maddalena, Università del Molise
Berta Martini, Università di Urbino
Juanjo Mena, Universidad de Salamanca
Marisa Michelini, Università di Udine
Alessandra Modugno, Università di Genova
Antonella Montone, Università di Bari
Giovanni Moretti, Università Roma Tre
Paolina Mulè, Università di Catania
Lily Orland-Barak, University of Haifa
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Cristina Sabena, Università di Torino
Alessia Scarinci, Università Telematica Pegaso
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Patrizia Sposetti, Università di Roma "La Sapienza"
Immacolata Tempesta, Università del Salento
Viviana Vinci, Università di Foggia

Rosa Palermo

Preventing and Countering Online Hate Speech

Un dispositivo didattico ibrido
di Human Rights Education

Prefazione di Loredana Perla

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari "Aldo Moro".

Isbn digitale: 9788835129547

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Loredana Perla</i>	Pag.	7
Introduzione	»	11
1. Il linguaggio d'odio tra le maglie del web	»	19
1.1. Il dibattito in corso	»	19
1.1.1. Il problema semantico-concettuale	»	23
1.1.2. Le parole, strumento di oppressione al pari dell'espressione?	»	27
1.1.3. Le subculture del web: trolls e echo chamber	»	32
1.2. "Nuove" armi da battaglia: i meme e le pratiche deumanizzanti	»	35
1.2.1. Il ruolo dei meme nei conflitti armati attuali	»	37
1.2.2. I rumor e le fake news	»	42
1.2.3. La mappa dell'intolleranza	»	44
1.3. Inquadramento legislativo	»	46
1.3.1. Il quadro giuridico in evoluzione	»	48
1.3.2. Le differenze tra odio online e odio offline	»	58
1.3.3. Incitamento all'odio e la Recommendation CM/Rec(2022)16	»	62
2. Decostruire e costruire con la pratica narrativa	»	66
2.1. Prevenzione: l'educazione alla cittadinanza digitale	»	66
2.1.1. La Pedagogia degli oppressi in favore dell'educazione alla cittadinanza (anche) digitale	»	67
2.1.2. Educare con la Comunicazione Nonviolenta	»	73
2.1.3. Il Manifesto della Comunicazione non ostile	»	76
2.2. Contrasto: il potere della narrazione	»	80
2.2.1. Media Education e Media Literacy	»	82

2.2.2. La scrittura narrativa in favore della Media Education	»	91
2.2.3. Narrazione alternativa e Contro-narrazione	»	95
3. Il protocollo di ricerca	»	103
3.1. Il framework teorico	»	103
3.1.1. Domande e obiettivi	»	106
3.1.2. Disegno di ricerca: la Ricerca-Formazione e Studio di caso	»	107
3.1.3. Protocollo metodologico: Mixed Methods	»	111
3.1.4. Protocollo d'analisi	»	112
3.1.5. Linee progettuali e pianificazione dei moduli laboratoriali di HRE	»	115
3.2. Prima ricerca empirica da remoto ed evidenze	»	117
3.2.1. Descrizione del campione e presentazione dei dati dell'indagine esplorativa	»	118
3.2.2. Monitoraggio dell'andamento della motivazione e della comprensione	»	120
3.2.3. Analisi qualitativa delle narrazioni	»	123
3.2.4. Analisi degli elaborati	»	129
3.3. Seconda ricerca empirica in modalità mista ed evidenze	»	130
3.3.1. Descrizione del campione e presentazione dei dati dell'indagine esplorativa	»	130
3.3.2. Monitoraggio dell'andamento della motivazione e della comprensione	»	133
3.3.3. Analisi qualitativa delle narrazioni	»	135
3.3.4. Analisi degli elaborati	»	142
3.4. Analisi SWOT dei due studi di caso	»	146
4. Human Rights Education	»	156
4.1. Agire per i Diritti Umani	»	156
4.2. Il dispositivo HRE	»	161
4.2.1. I moduli del dispositivo HRE	»	165
4.2.2. La struttura del dispositivo HRE	»	168
4.3. Il taccuino: artefatto di narrazione	»	170
4.4. Applicazioni future	»	172
Conclusioni	»	177
Bibliografia	»	181
Allegati	»	205

Prefazione

di *Loredana Perla*

La ricerca didattica dei primi venti anni del nuovo secolo sta offrendo prove significative di non appiattimento sui suoi oggetti classici, quali il rapporto docente-studente, la formazione degli insegnanti, la comunicazione didattica, anche in ragione del rinnovamento delle pratiche educative che trasforma e arricchisce sempre più le condizioni dell'insegnare e dell'apprendere.

Il campo della didattica si è fatto 'largo' e lo studio dei nuovi oggetti di questo campo largo fa sconfinare lo sguardo su traiettorie di ricerca che ibridano saperi diversi (pedagogici, tecnologici, filosofici, linguistici, giuridici) in modi scientificamente inediti, soprattutto se riguardati dal punto di vista della teorizzazione didattica. È questo il caso del presente volume che ha come tema (e come prodotto di un lavoro di ricerca dottorale) un dispositivo didattico ibrido di prevenzione e contrasto dei linguaggi d'odio. Tale dispositivo - del tutto inedito - è stato messo a punto da una promettente studiosa, Rosa Palermo, autrice del volume.

Il lavoro si colloca al crocevia di studi contigui dal punto di vista epistemologico - *Hates Studies, Human Rights Education, Media Education* – ma resta fedele, nell'impianto metodologico e negli argomenti sviluppati, al paradigma polireferenziale della didattica, qui accostato ai temi della prevenzione e della cittadinanza digitale. La qual cosa conferisce al lavoro il pregio di aver esplorato il territorio di una didattica dell'educazione attualmente in fieri.

Il 'fare educativo', infatti, è trasversale, attraversa contesti plurimi di didattica formale e informale, inerisce all'apprendimento di metodi attivi, alla maturazione di uno sguardo "clinico" sull'evento educativo, alla costruzione, insomma, di identità di professionisti – insegnanti, educatori, pedagogisti - destinati a diventare agenti di cambiamento nel disegno progettuale e politico di civiltà *sociale e inclusiva* che l'Europa si è dato. E' pensando a questo target di professionisti che Palermo ha individuato la tesi del volume: tra le

molte insidie del mondo virtuale, preoccupante è la crescente diffusione sempre più polarizzata di contenuti odiosi rivolti a gruppi di persone target o singoli. Il Web – in piena continuità tra online e offline – è diventato lo spazio in cui può scatenarsi senza limiti l’ostilità verso il diverso. Come può rispondere il sapere didattico all’emergere di tali fenomenologie? Quale agire educativo può essere progettato per prevenire e contrastare l’uso di parole ostili? Attraverso quali dispositivi formare insegnanti ed educatori?

La forza della parola è immensa, così come immensi sono i rischi delle parole che diventano frecce velenose. La maturazione del soggetto umano ha luogo attraverso la continua interazione fra pensiero e parola. E il parlare presuppone il pensare, il conoscere, lo stabilire rapporti intenzionali con la realtà. Parlare è anche riflettere ad alta voce, riflettere è parlare interiormente. Su questo punto si proietta in tutta la sua essenzialità la differenza che intercorre fra gli individui: essa consiste non già o soltanto nel numero delle parole che ciascuno possiede ma nella capacità d’uso adeguato di tali parole, pertinente, differenziato, capace di dire le cose giuste, al momento giusto, con le persone giuste, nel modo giusto.

Ebbene, di fronte all’avanzata dei nuovi media tecnologici la parola ha oggi due possibilità. Può continuare ad avvalersi delle chance aperte dal web sociale e dalle trasformazioni della struttura, della sintassi e dei significati che queste hanno introdotto nella comunicazione oppure può farsi ‘cattiva’, veicolando narrazioni ostili, individuando gruppi target o soggetti singoli da colpire senza pietà. I media digitali e sociali sono sempre più presenti nelle pratiche dei più giovani come autentici neo-mediatori che affiancano i mediatori ‘umani’ e, attraverso tali media, le parole possono esprimere i loro potenziali positivi e negativi. Per questo, qui la tesi di Rosa Palermo, è opportuno riconfigurare sempre più l’ambito dei media come nuovi scenari anche della prevenzione e del contrasto. Ciò non implica l’assunzione di una visione apocalittica del web ma, al contrario, chiede alle istituzioni formative di promuovere nei giovani uno sguardo critico e riflessivo che schiuda alle grandi potenzialità della realtà virtuale e al disegno di percorsi educativi di *media education* e *media literacy* efficaci per equipaggiare il cittadino digitale a vivere responsabilmente l’ambiente virtuale.

I richiami a Freire e a Marshall B. Rosenberg fatti dall’autrice sono virtuosamente attualizzati in riferimento alle insidiose maglie del web, al binomio *ingroup* e *outgroup*, maggioranza e minoranza/e, oppressori e oppressi e diventano, per Palermo, elementi teorici cruciali portati a supporto dell’elaborazione pedagogica del dispositivo finale perché orientano verso l’analisi del ruolo cruciale del linguaggio e dei modi in cui le parole possono avere un forte significato per chi le ascolta, per il loro potere di guarire, di autenticare, di coscientizzare.

Formare tale consapevolezza in chi cresce equivale anche ad affermare il senso del 'limite' nell'agorà pubblico della 'mediapolis' dove la libertà di dire si giocherà sempre più nella competenza a saper riconoscere gli orizzonti di obbligo, di rispetto, di reciproco riconoscimento.

Introduzione

Nell'ultimo decennio i dibattiti scientifici nazionali e internazionali hanno portato alla realizzazione di molte azioni di sensibilizzazione, informazione e di formazione di competenze di cittadinanza digitale che però risultano non sufficienti ad arginare in maniera definitiva le numerose falle del web. Tra le molte insidie del mondo virtuale, preoccupante è la crescente diffusione radicale e sempre più polarizzata di contenuti odiosi rivolti ad un gruppo di persone definite *target* o contro un singolo. Il Web – in piena continuità di rimandi tra online e offline – è divenuto lo spazio in cui si scatena l'ostilità verso il diverso, l'*altro* dal gruppo di appartenenza. A tal proposito, l'Italia sembra esser sorda ai continui richiami sull'adozione di un'istituzione nazionale indipendente in favore della tutela dei diritti umani. Il Comitato ONU ha espresso preoccupazione anche per l'attuazione effettiva dei principi *Business and Human Rights* e per i recenti casi di discorsi di odio che incitano all'animosità verso l'orientamento sessuale, etnico e religioso. Aggressività, ostilità, odio e guerre non sono certamente nate con Internet ma non si può considerare i “nuovi media” estranei alle forme assunte dal discorso odioso o neutri strumenti di comunicazione (Whillock & Slayden, 1995; Santerini, 2021; Ziccardi, 2016). Molti studi suggeriscono che Internet abbia sicuramente un'influenza rivoluzionaria sull'uso di gruppi d'odio (Waltman & Mattheis, 2017), sulla loro organizzazione e sulla recrudescenza del razzismo online (Cisneros & Nakayama, 2015), ma non c'è consenso assoluto sul ruolo effettivo svolto dal web. Il problema, quindi, non è la ‘scoperta’ dei comportamenti aggressivi o dell'atteggiamento odioso ma quali caratteristiche possano assumere tali azioni odiose attraverso il web e quali ricadute possano avere soprattutto sui più giovani e sul loro comportamento nella realtà *onlife* (Floridi, 2015). L'analisi della letteratura afferente agli *Hate Studies* ha lasciato emergere come il fenomeno dell'odio online sia di forte attualità ed intrinsecamente radicato ad una visione binaria del mondo che porta a considerare l'*altro* come un nemico in contrasto con i valori di

cui la maggioranza si fa portavoce. Nel documento conclusivo della Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza (*Doc. XVII, n. 6* del 22.06.22) si evidenziano i due significati sottesi a tali narrazioni: il primo è indirizzato al gruppo vittima di discorsi odiosi con lo scopo di compromettere il sentimento di sicurezza e di libertà di persone o gruppi presi di mira veicolando narrazioni di esclusione del gruppo. L'altro messaggio è indirizzato ai membri della comunità appartenente alla maggioranza, veicolando l'idea che le narrazioni sottese ai discorsi odiosi siano largamente condivise anche se non sempre espresse pubblicamente e in quanto tali siano da considerarsi come verità assolute pur non avendo evidenze scientifiche a supporto. È in queste narrazioni che proliferano contenuti odiosi correlati ad azioni di oppressione che consentono di colpire in modo mirato persone, gruppi target e minoranze in un palcoscenico virtuale molto vasto ed un pubblico immenso (Ziccardi, 2016, p. 218) che ne amplifica esponenzialmente l'impatto nonché le visualizzazioni e la compartecipazione diretta e indiretta degli utenti. Nell'epoca delle fake news, delle *deep fakes* e della post-verità, l'hate speech online diventa una concreta strategia politica che non si limita all'uso che ne fanno soggetti legati al populismo e al sovranismo: i social media hanno aumentato la risonanza di questo fenomeno includendo qualunque utente nella propagazione dell'odio verso determinate categorie (Petrilli, 2019; Ferrini & Paris, 2019; Santerini, 2019; Meloni & Zanotelli, 2020). È bene precisare che considerare quanto detto non implica, chiaramente, l'assunzione di una visione apocalittica del web - sarebbe paradossale vista la comunicazione online che tutti pratichiamo quotidianamente e continuamente - al contrario chiede di assumere uno sguardo critico e riflessivo, squisitamente pedagogico che, consapevole dei rischi, guardi alle grandi potenzialità della realtà virtuale progettando dei percorsi educativi di *media education* e *media literacy* al passo con i tempi e soprattutto efficaci per equipaggiare il cittadino digitale a vivere criticamente e attivamente l'ambiente virtuale. Si tratta infatti di allontanare la contrapposizione, spesso banale e frutto di paure ancestrali, tra "apocalittici" che attribuiscono l'aumento di conflittualità tra le persone al *World Wide Web* e gli "integrati" che rinunciano a ogni critica adeguandosi passivamente a quanto imposto dal potere delle piattaforme (Ziccardi, 2016). O ancora, con un irrigidimento ideologico, si è portati a dedurre che gli adolescenti dipendano totalmente da internet in modo tale da non poter immaginare una vita senza (Berson, Berson, & Ferron, 2002) dimenticando che nel web gli adolescenti tentano di trovare una risposta ai loro bisogni di socialità (boyd, 2014; Perla, Amati, & Palermo, 2022). Se ne de-

duce che il rapporto tra ragazzi e internet costituisca, difatti, una responsabilità educativa che è propria degli adulti (Livingstone, 2010) che chiede di esser presa in carico e affrontata con strumenti e strategie adeguati.

Il presente lavoro, quindi, non rivolge l'attenzione specifica allo 'spazio virtuale', bensì alle strategie di contrasto e prevenzione di determinate narrazioni oppressive che causano hate speech online e discriminazione in un flusso continuo di rimandi tra online e offline. È dall'intreccio dei costrutti della Pedagogia degli oppressi di Freire e dell'educazione alla cittadinanza che si delineano suggerimenti per la prevenzione del fenomeno, con l'intento di attivare esperienze educative e *best practices* sia tra i banchi di scuola ma anche nella società nel suo complesso al fine di preparare i più giovani al loro ruolo di cittadini (Eurydice, 2017) anche digitali. Nucleo fondante del presente lavoro di ricerca è il framework teorico polireferenziale che parte dalla *Citizen Education* (Audigier, 2000; Jerome, 2008; Johnson & Morris, 2010; Perla, 2015; 2020, 2021; Perla & Agrati, 2020; Perla, Agrati, & Vinci, 2020) in stretta correlazione con gli ambiti di indagine della *Human Rights Education* (Tibbitts, 2002; Ramírez, Suárez, & Meyer, 2007; Keen, Georgescu, & Gomes, 2016; de Latour A., Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017; Barton, 2019;) della *Media Education* (Buckingham, 1990; 2020; Rivoltella, 2005; 2017; 2019; Rivoltella & Rossi, 2019; Santerini, 2019) e utilizza gli ambiti di indagine degli *Hate Studies* (Assimakopoulos, Baider, & Millar, 2017; Berson, Berson, & Ferron, 2002; Besussi, 2019; Bianchi, 2021; Brown, 2017a; Delgado & Stefancic, 2014; Faloppa, 2020; Marwick & Miller, 2014; Nockleby, 2000; Pasta, 2018, 2020; Ziccardi, 2016) per indagare le dinamiche del fenomeno oggetto di questo studio e in particolar modo le narrazioni che danno forma e significato alla realtà consolidando stereotipi e pregiudizi alla base dell'odio online. Uno dei modi principali con cui gli esseri umani conferiscono significato alle proprie esistenze e agli avvenimenti che li riguardano è, infatti, la creazione e l'uso di storie o narrazioni (Faloppa, 2020). Narrare è un bisogno sociale, significa costruire in forma accessibile le rappresentazioni del mondo e le chiavi di lettura. Le narrazioni consentono di connettere e costruire legami aprendo ponti di dialogo in grado di spiegare la complessità delle relazioni che si verificano a livello esperienziale tra azioni e interazioni (Bruner, 1992). In tal senso diviene quindi necessario utilizzare un approccio fenomenologico (Moustakas, 1994; Ray, 1994; Cohen, Kahn, & Steeves, 2000; Mortari, 2010, Perla, 2011; 2019) che assuma come criterio d'indagine il '*partire dal fenomeno*', la narrazione, considerando questa la fonte dei dati su cui costruire la conoscenza ma anche la comprensione del fenomeno oggetto di studio. Si tratta, più in generale, di una sorta di *empirismo radicale*, nelle parole di De Monticelli e Conna (2008), su cui fondare la ricerca empirica. E il metodo è rigorosamente

induttivo, ovvero costruisce la teoria a partire dai dati emergenti dall'analisi senza prefigurare anticipatamente alcuna categorizzazione (Perla, 2019). Tali considerazioni lasciano presagire come la narrazione sia concepita come metodo adatto non solo a cogliere il significato sotteso a talune dinamiche dell'hate speech online ma anche e soprattutto per accedere a contenuti non sempre espliciti su cui il discorso odioso fa leva, ad esempio stereotipi, pregiudizi trasmessi inconsapevolmente che consolidano e rendono possibile, *de facto*, atteggiamenti discriminatori e narrazioni oppressive. Si riprende in tal senso il riferimento essenziale per la teorizzazione della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 2000) che, secondo Dewey (1938), richiama il senso intrinseco dell'educazione intesa come occasione per offrire esperienze significative poiché è il narrare che dà corpo all'esperienza (Mortari, 2010); vediamo come la narrazione possa mutarsi da strumento di oppressione a strumento di riflessione e cambiamento trasformativo delle menti. Coerentemente, è apparsa necessaria un'ulteriore riflessione che attinge dall'appoggio anglossassone della scrittura autobiografica il riferimento al Self-Study Research (SSR): metodologia particolarmente efficace per la formazione dei futuri educatori e insegnanti (Bullough & Pinnegar, 2001; Elbaz-Luwisch, 2002; Perla, 2015). Nel processo di apprendimento avviato grazie al Self-Study Research (SSR), gli studenti sono posti in condizione di esplorare in profondità i loro modelli “didattici impliciti”, nonché le connessioni con la futura pratica professionale (Perla, 2015). Se da un lato la narrazione diviene strumento di riflessione, in termini pedagogici, lo studio approfondito sulla narrazione come strumento si *frutto dell'esperienza* ma anche strumento per *dar senso all'esperienza* e all'azione, chiarisce inoltre come la narrazione divenga tanto più efficace quanto più si regga su elementi ben radicati, seppur impliciti, che possano anche essere stereotipi, strutture sociali discriminanti, gerarchie e dinamiche di potere fissatesi a tal punto da apparire naturali. È dalla loro persistenza che si comprende come la sanzione dei discorsi d'odio, senza indagarne i meccanismi narrativi, non sia sufficiente, soprattutto per un contrasto sostenibile e per un lavoro educativo e non repressivo. Quali strategie quindi adottare per contrastare i contenuti odiosi e non essere manipolati dagli speculatori del web? Al di là delle definizioni (tanto giuridiche quanto linguistiche), una valida azione di contrasto nonché prevenzione del fenomeno non può prescindere dalla formulazione di contro-narrazioni e narrazioni alternative (Faloppa, 2020). Questo perché non è sufficiente individuare appena i meccanismi narrativi sottesi alle dinamiche dell'odio, è necessario utilizzarli in senso inverso e mettere così in discussione ruoli, azioni, norme e strutture gerarchiche in favore di una costruzione di una nuova visione e narrazione della realtà. La complessità del fenomeno lancia una sfida importante che

può essere accolta e contrastata solo con una profonda sinergia tra il mondo dell'educazione e formazione (*sul piano della prevenzione*), gli enti di ricerca (*monitoraggio e analisi*) e piattaforme (*detection*). Su tali riferimenti e con l'obiettivo di contrastare ma soprattutto prevenire il fenomeno dell'odio online, in accordo con le iniziative europee e nazionali (A/HRC/22/17/Add.4, 2013; ECRI, 2015; Eurydice, 2019; Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza razzismo antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza, 2022; Recommendation CM/Rec(2022)16) la ricerca si dirama consequenzialmente in due direttive: il contrasto e la prevenzione educativa dell'hate speech online. Le dinamiche del discorso dell'odio in rete ribadiscono infatti l'esigenza e l'urgenza di un'etica della responsabilità, e ancora più specificamente della responsabilità della parola, della narrazione; finalità ultima del progetto è la progettazione di un dispositivo laboratoriale ibrido di accompagnamento allo sviluppo di competenze di cittadinanza digitale (D.M. n. 35 del 22/06/2020, in applicazione della L. 92 del 20/08/19) che possa suggerire strategie di *active learning* (Perkins, Brown, & Taylor, 1996; Coryell, 2017; Perla, 2020) di narrazione alternativa secondo una prospettiva di prevenzione educativa che metta al centro il potere trasformativo e riflessivo (Mezirow, 2003) di co-costruzione del *virtual safe spaces* in favore della tutela dei Diritti Umani, della prevenzione e contrasto dell'hate speech online.

A partire da questi presupposti, il lavoro di ricerca – che poi ha portato alla stesura del lavoro – è articolato in un percorso di indagine teorica seguito da una fase di studio di tipo empirico-sperimentale con la prima raccolta dati nell'a.a. 20-21 totalmente da remoto e la seconda nell'a.a. 21-22 in modalità mista. La ricerca, infatti, è stata strutturata in due studi di caso che contribuiscono a definire il carattere qualitativo e idiografico dello studio (Demetrio, 1993) che conferisce ai risultati presentati una validità preliminare che richiederà ulteriori validazioni dello strumento in un'ottica longitudinale.

Nel primo capitolo è presentata una panoramica del fenomeno online, della legislazione nazionale ed internazionale dedicata, nonostante la difficoltà persistente di regolamentazione di un fenomeno non ancora giuridicamente definito in maniera chiara e inequivocabile. Si propone inoltre una riflessione sulle subculture del web e sull'utilizzo speculativo in periodi di disagio sociale (pandemia, conflitti armati). Questo perché considerare la realtà ferma, statica, suddivisa e disciplinata non fa altro che fossilizzare e oggettivare le narrazioni oppressive, normalizzandole e cristallizzando la visione binaria e riduttiva della realtà.

Per tali ragioni nel secondo capitolo l'attenzione è posta studio di strategie educative-didattiche basate sulla riflessione e sulla narrazione (Brander, Keen, & Lemineur, 2002; Demetrio, 2008; Keen, Georgescu, & Gomes,

2016; de Latour, et all. 2017) in grado di decostruire gli stereotipi alla base dell'hate speech (Pasta & Vitale, 2018) e creare narrazioni alternative che possano avere un impatto a lungo termine e possano “creare” nuove lenti di interpretazioni della realtà. Particolare attenzione è stata rivolta al framework dell'Educazione ai Diritti Umani (EDU) e al suo intreccio con l'insegnamento di Educazione Civica, veicoli privilegiati di prevenzione all'hate speech online e offline. Una Scuola che previene e contrasta l'odio e il razzismo online è sicuramente una comunità educante che assume l'educazione alla cittadinanza come linea guida educativa (Pasta, 2020).

Con tali obiettivi è stato elaborato il dispositivo di formazione *Human Rights Education* che ha seguito l'impostazione protocollare di EduLabo, dispositivo già validato, (Perla, 2015, Perla, Agrati, 2020) e ha intrecciato le strategie individuate nel Manuale *Compass* promosso dal Consiglio Europeo per l'Educazione ai Diritti Umani con i giovani (2002, 2012) e il *Bookmarks - A manual for combating hate speech online through human rights education*, (Keen, Georgescu, & Gomes, 2016) redatto dal No Hate Speech Movement per combattere l'incitamento all'odio attraverso l'educazione ai diritti umani.

Nel terzo capitolo è presentata la prima ricerca empirica durante il laboratorio didattico del primo anno del corso laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro nell'a.a. 2020-2021 da remoto. Nell'ottica dell'approccio collaborativo (Anadon, 2007; Desgagné & Larouche, 2010; Perla, 2011; 2014; 2016) è stata attivata una collaborazione con il *No Hate Speech Movement Italy*, iniziativa giovanile internazionale promossa dal Consiglio d'Europa che promuove educazione ai Diritti Umani, media literacy, partecipazione giovanile, contro-narrazioni e narrazioni alternative; nata in seno al Dipartimento Gioventù del Consiglio d'Europa (su proposta del Advisory Council on Youth), a seguito dei fatti di Utoya del 22 luglio 2011. La collaborazione ha permesso di arricchire la ricerca e di far rete anche in un'ottica longitudinale di validazione dello strumento. Il dispositivo di formazione ha subito un processo ricorsivo di miglioramento basato sulle evidenze empiriche emerse nella fase precedente che lo hanno migliorato negli aspetti deboli così da consentire una seconda ricerca empirica nell'a.a. 21-22 in modalità mista. Ogni modulo ha previsto lavori di gruppo, scritture di micronarrazioni, un lavoro finale di progettazione didattica e ampi spazi per la costruzione e il rafforzamento di un clima sereno di *virtual safe space* di condivisione, base essenziale per il raggiungimento degli obiettivi e per la *predisposizione ad apprendere* (Laneve, 2017). La scrittura narrativa, base del dispositivo, consente l'esplorazione dei significati veicolati dalla ricostruzione biografica e lo studente oltre che apprendere a riflettere su di sé, sulle sue rappresentazioni e sulla realtà

professionale che lo attende, comincia ad accostare anche un metodo di lavoro – lo scrivere autobiografico – utile nella costruzione dell'identità professionale (Demetrio & Bella, 2000); senza dimenticare il profondo valore delle scritture professionali nel campo dell'insegnamento che consentono il ricorso ad esse come espressione del proprio sapere e della propria tecnica. Inoltre, è largamente riconosciuto il valore pedagogico e didattico dei laboratori nei percorsi formativi universitari destinati ai futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria (Conway, 2001; Galliani & Felisatti, 2001; Laneve, 2005; Altet, Charlier, Paquay, & Perrenoud, 2006; Timperley, Wilson, Barrer, & Fung, 2007; Agrati, 2008) volti a promuovere una riflessione orientata al futuro *prima* dell'azione favorendo l'esplicitazione del processo di progettazione didattica che ha accompagnato l'attività di scrittura e le linee progettuali dell'UDA per la prevenzione del fenomeno.

Con la scrittura e l'approccio narrativo all'interno del percorso di formazione è quindi possibile costruire un approccio critico basato sul resoconto di storie tratte dall'esperienza personale (Perla, 2012) al fine di rielaborarle in chiave educativa e costruire nuove narrazioni in grado di decostruire stereotipi molto spesso celati dal contesto culturale di appartenenza o normalizzati dalla vita *onlife*.

Il paradigma di ricerca di riferimento che ha sorretto l'intera ricerca è la Ricerca-Formazione (da ora R-F) (Damiano, 2006; Betti & Vannini, 2013; Taylor, 2017; Asquini, 2018) di approccio fenomenologico (Mortari, 2007; 2010) proteso ad attivare le risorse del contesto, mettere in atto procedure di ricerca mirate alla costruzione della consapevolezza dei partecipanti, in questo caso gli studenti, e volto a promuovere la costruzione della *professionalità insegnante* considerando il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore. Particolare attenzione va al gruppo di pari che assume un ruolo decisivo ed è inteso come 'amico critico collettivo' (Losito & Pozzo, 2005). Nella prospettiva micropedagogica (Demetrio, 1993) il protocollo di ricerca adottato segue l'approccio metodologico dello *Studio di Caso* (Yin, 1999; Mortari, 2007; Baldacci, 2013; Creswell, 2014) e l'unità di analisi è stata scelta su un campione di convenienza non probabilistico ma ragionato con un due coorti di studentesse e studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) (n. tot. 398).

Nell'indagine ci si è avvalsi del disegno *Mixed Methods* che integrando gli aspetti della ricerca qualitativa e quantitativa ne ha sfruttato i rispettivi punti di forza; è stato adottato un disegno di indagine a triangolazione con fasi parallele che consente di utilizzare parallelamente e in modo sinergico l'approccio qualitativo e quantitativo con una fase di raccolta dei dati tramite strumenti misti di metodo quantitativo (questionario) e qualitativo (micro narrazioni e progettazioni didattiche), cui è seguita un'ultima fase di sintesi

e rielaborazione dei risultati. Gli esiti dei due studi sono comparati per stabilire convergenze, differenze e per produrne combinazioni volte a validare o meno in modo incrociato i risultati emersi presentati nel terzo capitolo in aggiunta alla discussione dei dati e all'analisi tematica delle progettazioni didattiche degli studenti.

Partendo dalle evidenze empiriche dei diversi aspetti riguardanti le dimensioni implicite ed esplicite che hanno caratterizzato la pratica nei due studi di caso all'interno di un processo ricorsivo di miglioramento, nel quarto capitolo sono presentate le linee progettuali per la formalizzazione del Dispositivo di *Human Rights Education* e dei moduli su cui è stato declinato. Infine, il lavoro si chiude con un bilancio dell'esperienza alla luce degli impatti di efficacia registrati in riferimento alle due ricerche empiriche e si delineano ulteriori prospettive future di ricerca.

1. Il linguaggio d'odio tra le maglie del web

1.1. Il dibattito in corso

*«All violence is the result of people tricking themselves.
into believing that their pain derives from other people
and that consequently those people deserve to be punished.»*

Marshall B. Rosenberg

Nonviolent Communication: A Language of Life

L'utilizzo speculativo del web a fini di marketing, lavorativi, personali e politici a discapito dell'utente è una realtà di fatto che ciascuno, in maniera più o meno consapevole, vive quotidianamente. Lovinick (2019, p. 1) lo definisce *«disincanto per internet»* intendendo la scomparsa dell'alone di meraviglia che accompagnava i primi passi nella scoperta del web e ancor più nella scrittura di blog, nelle prime amicizie virtuali e nella prima creazione di contenuti. Una meraviglia che, seppur per certi versi dissipata, fa fatica a lasciar spazio alla riflessione critica trasformandosi molto spesso in indifferenza. Nell'ultimo decennio i dibattiti scientifici nazionali e internazionali hanno portato alla realizzazione di molte azioni di sensibilizzazione, di informazione¹ e di formazione di competenze di cittadinanza digitale che però non sono sufficienti ad arginare in maniera definitiva le falle del web. Tra le molte insidie del mondo virtuale, preoccupante è la crescente diffusione radicalizzata e sempre più polarizzata di contenuti odiosi rivolti ad un gruppo di persone definite *target* o contro un singolo. Il Web – in piena continuità di rimandi tra online e offline (Lupu, et al., 2023) – è divenuto lo spazio in cui

¹ A livello nazionale si pensi a Generazioni Connesse, a Parole Ostili, a Fondazione Carolina, alla Rete Nazionale per il Contrasto all'Odio Online, al No Hate Speech Movement, al DigiCom Edu e a molte altre iniziative.

si scatena l'ostilità verso il diverso, in uno scambio comunicativo caratterizzato da un forte grado di emotività difficile da gestire (Pasta, 2020) che si tramuta in conflitto.

Aggressività, ostilità, odio e guerre non sono certamente nate con Internet ma non si può considerare i “nuovi media” estranei alle forme assunte dal discorso d'odio o neutri strumenti di comunicazione (Whillock & Slayden, 1995; Santerini, 2021; Ziccardi, 2016). Molti studi suggeriscono che Internet abbia avuto sicuramente un'influenza rivoluzionaria sull'uso di gruppi d'odio (Waltman & Mattheis, 2017) e sulla loro organizzazione, ma non c'è consenso assoluto sul ruolo effettivo svolto dal web. Il problema, quindi, non è la ‘scoperta’ dei comportamenti aggressivi o dell'atteggiamento odioso ma quali caratteristiche possano assumere tali comportamenti attraverso il web e quali ricadute possano avere sulla realtà. Sicuramente tutti i media in senso lato, e internet in particolare, svolgono un ruolo cruciale: un esempio di quanto i media possano incidere sulle emozioni dell'utente e sulle sue azioni (virtuali e non) sono le conseguenze della strumentalizzazione mediatica della questione degli immigrati che hanno investito l'Europa nel decennio scorso e che continuano a proliferare alimentando sentimenti di xenofobia. Si pensi, ad esempio, a *huge migration crisis* (enorme crisi migratoria) *waves of migrants flooding the EU* (ondante di migranti che invadono l'UE) (Assimakopoulos, Baider, & Millar, 2017; UNHCR, 2016) che hanno registrato un sensibile aumento di «rancore socializzato» (Pasta, 2018) volto a voler proteggere una presunta quiete pubblica. Tale rancore ha alimentato la paura del *diverso, dell'altro* con particolare riferimento alla figura del migrante che ha contribuito alla creazione di narrazioni mainstream strumentalizzate nelle campagne politiche a scopi di propaganda. Un vero e proprio *moral panic* (Cohen, 1973) che influenza la rappresentazione stereotipata di minoranze, ad esempio gli immigrati nel territorio nazionale, non solo selezionando i contenuti dell'informazione da diffondere, ma anche attraverso l'utilizzo sistematico di un linguaggio tendenzioso che fa leva su sentimenti di instabilità e insicurezza (Colaci, 2020) ed è in grado di agganciare emotivamente le masse. Una narrazione che Cohen (1973, p.11) definisce altamente stereotipata e che si presenta con tratti comuni che si ripetono sistematicamente: tendenzialmente *nuova* o comunque difficile da riconoscere ma anche *antica* (versioni camuffate di narrazioni preesistenti), trasparente per consentirne il facile riconoscimento ma anche *opaca*, esperti accreditati sono chiamati a spiegare i pericoli nascosti dietro l'apparente innocuo evento utilizzato come base della narrazione (*ivi*, p. 8). Si rifletta, ad esempio, sulla correlazione fortemente enfatizzata tra “evento migratorio” e “mancanza di lavoro” che nelle narrazioni mainstream è considerata come un semplice fe-

nomeno causa-effetto: la mancanza di lavoro è causata dall'ondata di migranti e, viceversa, l'arrivo dei migranti è causa della mancanza di lavoro ed è sempre correlata a termini quali *ondata*, *invasione*. La *retorica dell'invasione* è molto presente nel dibattito politico dei paesi più esposti alle migrazioni, una retorica che si autoalimenta sottobanco nelle dicerie di paese aganciandosi a vecchi rancori e sentimenti di malcontento. In Italia tale narrazione è proposta continuamente diffondendo dati allarmistici sugli arrivi, soprattutto prima della campagna elettorale per le elezioni politiche del 2018, ma ha continuato ad essere incredibilmente presente anche nei mesi successivi, nonostante la forte diminuzione dei flussi migratori e anche in periodi di guerra mutando da migranti a rifugiati. Si ricordi, ad esempio, le dichiarazioni politiche rilasciate online e offline con l'hashtag #portichiusi o le frasi ricorrenti quali "*tornatevene a casa vostra*" e "*la pacchia è finita*" riferita ai richiedenti asilo e ai rifugiati. La retorica dell'invasione utilizza molte metafore drammatizzanti per trasmettere l'urgenza di fermare qualcosa di "massiccio, incontrollato e persino incontrollabile, la cosiddetta crisi migratoria". Espressioni come onde, maree, invasioni sono utilizzate, così come gli "*arrivi di massa*" per evocare il rischio di un'immigrazione "*fuori controllo*". Sono queste narrazioni che tendono a giustificare un'aggressività sempre più normalizzata, polarizzata e pericolosa (Faloppa, 2020).

Si tratta di narrazioni pericolose, terreno fertile per il *razzismo contemporaneo* che diventa sistemico allorché si fa anche mediatico e istituzionale (Rivera, 2003). Un interessante studio comparativo sull'utilizzo delle metafore concettuali come propaganda contro l'immigrazione (Colaci, 2020) paragona due tipologie di comunicazione virtuale e i conseguenti impatti: i post del leader italiano Matteo Salvini, segretario federale della Lega Nord e i post del tedesco Jörg Meuthen, portavoce del partito "Alternative für Deutschland" su Facebook per descrivere la crisi migratoria dal 1° gennaio 2017 al 31 dicembre 2018. Dall'analisi emerge la tendenza, già comprovata in letteratura e nel linguaggio politico, di «*eticizzazione dei crimini*» (Orrù, 2018, p. 131), una procedura di tematizzazione che *eticizza* tutto ciò che è problematico, negativo e minaccioso attraverso pervasive pratiche di generalizzazione. Conseguenza diretta è l'associazione consapevole di alcune nazionalità ad alcune tipologie di crimine con un'esplicita fallacia di generalizzazione (mentre il crimine è sempre individuale, così come la colpa e la pena) (Faloppa, 2019).

Tale scenario coinvolge direttamente l'utente che diviene non solo "l'oggetto" di dinamiche di marketing (si pensi ai dati personali di profilazione utili a filtrare e selezionare gli annunci pubblicitari) ma anche destinatario di narrazioni mainstream che si prestano ad offrire al pubblico, di tutte le fasce

d'età, le modalità attraverso cui una società comunica sé stessa, presenta modelli di ruoli e relazioni, di modi di vivere, pensare, agire (Pacelli, 2021). La pericolosità di tali dinamiche risiede non solo nell'assorbimento passivo di tali informazioni ma anche, come si vedrà in seguito, nell'acquisizione inconsapevole di lenti che filtrano la realtà rendendola il frutto di un continuo processo binario che vede i buoni contro i cattivi, il noi contro voi, l'amico contro lo straniero. È in queste narrazioni che proliferano contenuti odiosi correlati ad azioni di oppressione che consentono di colpire in modo mirato persone, gruppi target e minoranze in un palcoscenico virtuale molto vasto ed un pubblico immenso (Ziccardi, 2016, p. 218) che ne amplifica esponenzialmente l'impatto nonché le visualizzazioni e la compartecipazione diretta e indiretta degli utenti. Nell'epoca delle fake news, delle deep fakes e della post-verità, l'hate speech diventa una concreta strategia politica che non si limita all'uso che ne fanno soggetti legati al populismo e al sovranismo; i social media hanno aumentato la risonanza di questo fenomeno includendo qualunque utente nella propagazione dell'odio verso determinate categorie (Pettrilli, 2019; Ferrini & Paris, 2019; Meloni & Zanotelli, 2020). È bene precisare, però, che considerare quanto detto non implica, chiaramente, l'assunzione di una visione apocalittica del web, al contrario chiede di assumere uno sguardo critico e riflessivo, squisitamente pedagogico che, consapevole dei rischi, guarda alle grandi potenzialità della realtà virtuale progettando dei percorsi educativi di *media literacy* al passo con i tempi e soprattutto efficaci per equipaggiare il futuro cittadino digitale a vivere l'ambiente virtuale da vero protagonista consapevole. Le dinamiche del discorso dell'odio in rete ribadiscono l'esigenza e l'urgenza di un'etica della responsabilità, e ancora più specificamente della responsabilità della parola. La possibilità reale che chiunque possa *de facto* arrivare a farsi ascoltare da chiunque accentua drammaticamente la questione (D'Amico, Brambilla, Crestani, & Fiano, 2021); è importante sottolineare, a tal proposito, che le tecnologie risultano quindi un semplice mezzo per diffondere un sentimento già esistente nelle sue multi-formi esternazioni - soprattutto omofobe e razziste - e che non muterebbe nella sua sostanza a seconda della presenza o meno della tecnica. Va da sé dedurre, però, che la potenza della rete ha sicuramente permesso di trasmettere rapidamente e su larga scala simili espressioni enfatizzandone l'impatto. Al contempo, però, non è facile dimostrare in maniera assoluta l'assunto secondo cui Internet abbia agevolato l'aumento netto delle esternazioni violente e, contestualmente, un clima di odio diffuso (Ziccardi, 2016) qualsiasi associazione di causa ed effetto risulta riduttiva e va a spogliare il fenomeno della sua complessità escludendone le correlazioni e le implicazioni. Difatti, la crescente diffusione dei fenomeni d'odio e di incitamento all'odio ha condotto il dibattito nazionale ed internazionale sull'*hate speech online* (ECRI,

2015; UNESCO, 2015; EC, 2016; 2019; IRPA, 2021) ad elaborare strategie di azione volte a contrastare e prevenire il fenomeno in maniera sistematica e a più livelli, partendo dalla prevenzione per arrivare direttamente al contrasto nel mondo virtuale. Emerge, in modo trasversale, l'esigenza di interventi educativi volti alla promozione del senso di responsabilità, dell'empatia, dell'ascolto, del rispetto.

1.1.1. Il problema semantico-concettuale

Trattare il fenomeno dell'*hate speech online* riferendoci alle espressioni violente utilizzate nel web, alle discussioni virtuali con contenuti diffamatori, alle forme di incitamento ed espressioni d'odio, implica tener conto di diversi fattori che caratterizzano e distinguono il fenomeno nella sua complessità. Non esiste in letteratura, infatti, una definizione univoca, chiara e completa in grado di tracciare in maniera netta il confine tra espressioni critiche, espressioni d'odio e libertà di espressione. L'*hate speech* è *un concetto vago*: non è chiaro dove finisca la sua estensione, non c'è un criterio di appartenenza sì/no al dominio che descrive (Besussi, 2019). Ad esempio, nel 2009, il rapporto conclusivo di una ricerca promossa dalla Commissione europea riconosceva che «non esiste alcuna definizione universalmente accettata del termine *hate speech*, nonostante il suo uso frequente» (Weber, 2009, p. 3); anni dopo, il quadro sembra non essere cambiato: «tutti deplorano le condotte espressive [di *hate speech*] ma nessuno sa esattamente quali siano, dato l'inusitato grado di genericità e vaghezza che contraddistingue ciascuna delle sue varie definizioni (Gometz, 2017, p. 4). Petrilli (2020) sostiene che la genericità di una definizione dipende dalla mancanza di un criterio specifico con cui identificare l'oggetto da definire. La definizione di *hate speech* in circolazione – a qualunque contesto specialistico appartenga (giuridico, istituzionale, filosofico, linguistico, sociologico, politologico, psicologico etc.) – soffre di due particolari limiti: circolarità e empiricità. Il primo consta nell'errore di definire qualcosa (*definiendum*) usando come definizione (*definiens*) *quel qualcosa stesso*. L'empiricità entra in gioco invece quando la definizione si riduce a un elenco di casi concreti, si tratti poi di elenchi di contenuti d'odio già registrati dalla cronaca o dalla storia (odio razziale, religioso, omofobo, misogino etc.); dai media usati per la diffusione (stampa, giornali, radio, affissioni, social etc.); o delle forme linguistiche ritenute incitamento all'odio (discorsi, semplici appellativi, slogan, insulti etc.). Si pensi, inoltre, a quanto l'*hate speech* possa variare significativamente in base al contesto culturale e alle lingue utilizzate. Ciò rende difficile sviluppare

soluzioni universali per contrastare l'hate speech online poiché le norme culturali, le sensibilità e le leggi possono differire notevolmente da un Paese all'altro. Sicuramente, un primo passo verso la comprensione del fenomeno è un chiarimento semantico-concettuale della locuzione “*hate speech online*”, provare a ripercorrere la storia normativa dalla nascita – o meglio, definizione – del fenomeno dapprima nella realtà fisica e poi nell'ambiente digitale sino ad una possibile analisi dello stato dell'arte (Palermo, 2022).

Le origini

Di origine anglo-americana nata negli anni Ottanta, la locuzione *hate speech* legata ai discorsi d'odio online si diffonde in italiano negli anni Duemila (Faloppa, 2020). Il termine americano nasce inizialmente come categoria giuridica (Greenawalt, 1995; Weston-Scheuber, 2012; Ziccardi, 2016; Brown, 2017a; Weinstein, 2017; Ferrini & Paris, 2019) ma si espande rapidamente coinvolgendo l'area della semiotica, della sociologia, della filosofia del linguaggio delineando il campo interdisciplinare degli *Hate Studies*.

La prima sfida che si presenta nel tentativo di analizzare il fenomeno è sicuramente trovare una definizione univoca (Weston-Scheuber, 2012; Anrò, 2023) in grado di cogliere le sfumature e la complessità senza eliminarne le diverse accezioni. Nel dizionario americano Merriam Webster alla voce *hate speech*, nella sua prima definizione, troviamo: «*discorso che esprime odio verso un particolare gruppo di persone, [...] discorso che mira ad insultare, offendere o intimidire una persona a causa di qualche caratteristica (come razza, religione, orientamento sessuale, origine nazionale o disabilità)*». Ecco che emerge il carattere peculiare del fenomeno: l'espressione di odio emerge in qualità di reazione ad una scelta personale, o meno, dell'altro. Anche nell'Oxford Dictionary alla voce *hate speech* troviamo: «*discorsi o scritti di odio (contro qualcuno o qualcosa) che attaccano o minacciano un particolare gruppo di persone, specialmente sulla base della razza, della religione o dell'orientamento sessuale*». Resta evidenziato il fuoco che anima l'espressione d'odio: una motivazione che, agli occhi dell'aggressore, giustificerebbe l'umiliazione, la repressione, l'aggressività, la discriminazione, la violenza (Faloppa, 2020b). Posizione diversa è assunta da Jeremy Waldron (2010) che considera l'hate speech come una forma preziosa di protezione del *bene pubblico*: un'assicurazione che la società offre a tutti i cittadini in favore della libera espressione. Per lo studioso, i divieti sull'incitamento all'odio dovrebbero estendersi solo a questioni 'risolte', come la razza, piuttosto che a questioni attualmente controverse, il che è utile a comprendere cosa sia incitamento all'odio e cosa espressione o dibattito democratico. Le

leggi non servirebbero, quindi a ridurre il comportamento in termini di frequenza ma a diminuire la presenza di odio *visibile* nella società, strumenti di protezione delle minoranze dal danno della diffamazione del gruppo ponendo la dignità civica al centro.

Seppur tutte le definizioni cerchino di chiarire aspetti peculiari del fenomeno, emergono alcuni dubbi: quando si tratta di “espressioni d’odio?” e quando di “incitamento all’odio?”, quali dinamiche sono alla base della loro diffusione soprattutto nell’ambiente virtuale? Vi è una responsabilità del singolo utente o è più corretto trattare di responsabilità diffusa di una *collettività astratta* di utenti che reagiscono² al contenuto virtuale? In quali casi l’espressione d’odio si colloca nella sfera dei reati d’opinione³? È sempre possibile la sanzione?

Tali quesiti animano il dibattito scientifico sul tema da più di un decennio e non si è giunti ad una risposta coerente e completa in grado di conciliare gli ordinamenti giuridici, il carattere indefinito del web, la tutela della libertà d’espressione e, ancora, la distinzione tra incitamento all’odio ed espressione d’odio. Nello *Strategy and Plan Of Action On Hate Speech*⁴, documento firmato nel maggio 2019 dal Segretario Generale delle Nazioni Unite António Guterres, l’espressione hate speech è così spiegata:

[...] There is no international legal definition of hate speech, and the characterization of what is ‘hateful’ is controversial and disputed [...]. The term hate speech is understood as any kind of communication in speech, writing or behaviour, that attacks or uses pejorative or discriminatory language with reference to a person or a group on the basis of who they are, in other words, based on their religion, ethnicity, nationality, race, colour, descent, gender or other identity factor. This is often rooted in, and generates intolerance and hatred and, in certain contexts, can be demeaning and divisive.

Nella definizione del Strategy Plan è evidenziata la radicalità del fenomeno che è causa di ostilità e divisione. Bianchi (2021) nel suo volume edito da Laterza avente per oggetto *il lato oscuro del linguaggio*, attingendo dalla teoria degli atti linguistici di Austin (1962), suggerisce di partire da una riflessione preliminare sulle funzioni di un atto linguistico, in quanto tale, per

² In questa sede si ritiene opportuno utilizzare il termine “reagire” per indicare le risposte/reazioni virtuali ad un determinato post. Il termine è specifico dei social networks e richiama, appunto, le emoticon reactions (sorriso, abbraccio, tristezza, rabbia, cuore, like).

³ Per un approfondimento sul tema: Spina, A. (2007), *Libertà di espressione e reati di opinione*.

⁴ Per una lettura integrale: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_EN.pdf (consultato il 17.11.2023).

poi giungere alla comprensione della distinzione sostanziale tra *incitamento all'odio* ed *espressione d'odio*.

Un atto linguistico può essere descritto sulla base di tre aspetti (Bianchi, 2021, p. 21): locutorio, illocutorio e perlocutorio. L'aspetto locutorio indica gli elementi costituenti dell'atto linguistico: definizione del mittente, del destinatario e del significato. Strettamente collegate sono la definizione illocutoria che contestualizza l'interpretazione dell'atto linguistico e la definizione perlocutoria che considera le conseguenze, gli effetti provocati dal compimento dell'atto linguistico. La distinzione tra la dimensione illocutoria dalla perlocutoria permette di distinguere un atto linguistico che *costituisce* una discriminazione da un atto linguistico che *causa* discriminazione (*ivi*, p. 22). Si rifletta, ad esempio, sull'atto linguistico (*ivi*, p. 24): “*spara!*”. Se gli effetti illocutori sono voluti dal parlante (chi parla desidera che l'azione sia compiuta), le conseguenze perlocutorie non possono essere gestite complessivamente e specificamente dal parlante (il turbamento causato, il rifiuto del compito, irritazione etc.), per tale ragione chi compie un determinato atto linguistico ricorre a procedure convenzionali affinché si compia realmente l'atto in un dato contesto (tono di voce, prossemica, scelta lessicale, scelta dell'ascoltatore, del momento storico, far leva sul proprio status sociale etc.). Gli atti illocutori sono quindi compiuti mediante il linguaggio, cioè le azioni che un parlante compie nel momento in cui pronuncia un enunciato. Questi atti si basano sul significato letterale delle parole e delle frasi utilizzate. L'atto linguistico, nella definizione di Austin, non descrive semplicemente o riporta qualcosa, ma materializza concretamente il pensiero, necessita pertanto di esser studiato e interpretato come azione: non c'è una contrapposizione esclusiva tra “dire” e “fare”. D'altra parte, gli atti perlocutori si riferiscono agli effetti che gli atti illocutori hanno sugli interlocutori in termini di modifica del comportamento o nel compimento dell'azione richiesta. Ad esempio, se realizziamo l'atto illocutorio di chiedere a qualcuno di *fare qualcosa* e la persona accetta di farlo, allora l'effetto perlocutorio ottenuto è l'azione stessa del nostro interlocutore in conformità alla nostra richiesta. Collegando quanto detto all'hate speech inteso come azione o, meglio, atto illocutorio, si configura consequenzialmente *incitamento all'odio* nella misura in cui chi legge è incitato ad assumere/avere determinati comportamenti. A tal proposito, il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, propone agli Stati Membri la seguente definizione di incitamento all'odio⁵:

[L'incitamento all'odio] copre tutte le forme di espressione che diffondono, incitano, promuovono o giustificano l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o le

⁵ Per un inquadramento legislativo complessivo si rimanda al paragrafo 1.2.

altre forme di odio basate sull'intolleranza (Council of Europe, Recommendation No. R (97) 20).

Nel discorso d'odio il parlante/scrivente tende a imporre sé stesso e il proprio pensiero senza tener conto dell'interlocutore, ha come obiettivo la persuasione dell'altro utilizzando e sfruttando gli agganci emotivi provocati da determinate paure ancestrali o rancori diffusi (mancanza di lavoro, paura dello straniero etc.). In tal senso diviene necessario comprendere non tanto cosa si configuri come un contenuto odioso propriamente detto, quanto comprenderne le dinamiche e le numerose forme di espressione al fine di elaborare strategie di prevenzione e contrasto più efficaci. Una definizione chiave per lo scopo di questa disamina è fornita da Nockleby (2000, p. 1277) che identifica come *hate* qualsiasi espressione persecutoria, odiosa e degradante che intende trasmettere un chiaro messaggio di inferiorità di «gruppo storicamente oppresso». Tuttavia, è bene precisare che la locuzione di hate speech non è sinonimo di aggressione linguistica. Secondo Szczepaniak-Kozak e Lankiewicz (2017), l'aggressione linguistica è un concetto più ampio di discorso d'odio, che comprende enunciati impregnati di qualsiasi tipo di emozione negativa che sono diretti a un'altra persona in risposta a un'azione o a una caratteristica secondaria. La differenza sottile è nell'*incitare*, nel promuovere una determinata azione che rende il discorso odioso ben più pericoloso ed infimo. Si tratta infatti di incitamento all'odio quando un'azione/contenuto virtuale è: a) diretto contro uno specifico individuo o un gruppo di individui; b) basato su una caratteristica arbitraria o normativamente irrilevante; c) stigmatizza il gruppo target attribuendogli implicitamente o esplicitamente qualità ampiamente considerate *indesiderabili*; d) descrive il gruppo bersaglio come una presenza indesiderabile e un legittimo oggetto di ostilità (Parekh, 2012)

Alla luce di quanto detto, Bianchi (2021, p.31) presenta una definizione accurata di *ingiustizia discorsiva* intesa o come una forma di *distorsione illocutoria* o come una *riduzione al silenzio*. Vediamo specificatamente.

1.1.2. Le parole, strumento di oppressione al pari dell'espressione?

Le parole, come è noto, sono uno strumento potentissimo di emancipazione, di espressione, di rappresentazione e di costruzione di significati. Ma le parole non hanno e non consentono di esercitare lo stesso potere per tutti; porre l'attenzione su un aspetto così complesso è utile per comprendere quanto sia necessario contrastare l'hate speech online – ma anche offline – e

lavorare affinché il web comunemente inteso *libero e aperto* possa realmente essere lo spazio di un'equa e libera espressione.

Il timore che soprattutto gli spazi online possano trasformarsi in ambienti inhospitali e ostili che impediscano la libera espressione e il confronto pubblico, al punto da costituire un vero pericolo per il funzionamento delle democrazie contemporanee, è diventato il *leitmotiv* che segna molte riflessioni sulle caratteristiche dell'attuale ecosistema mediale (Bentivegna & Rega, 2020). In particolare, stereotipi e pregiudizi concorrono a creare significati e ad organizzare il nostro modo di ragionare. La tendenza a creare delle categorie entro cui identificare persone e gruppi di persone, si basa su un meccanismo duplice: da un lato semplifica la realtà raggruppando sulla base di pregiudizi e stereotipi (economizzando il pensiero, facendo meno fatica); dall'altro aumenta le differenze tra i gruppi diversi (*outgroup*) (Udupa, Gagliardone, Deem, & Csuka, 2020) e le somiglianze all'interno del proprio gruppo (*ingroup*) (Waltman & Mattheis, 2017). Le comunità bersaglio di tali narrazioni sono percepite come una minaccia alla sicurezza e ai valori della comunità dominante e al contempo persone-non persone meritevoli di disprezzo⁶; tale capro espiatorio è funzionale, inoltre, ad un'azione di deresponsabilizzazione secondo cui il gruppo target *merita* la violenza. Dal punto di vista cognitivo, la categorizzazione aiuta a cogliere rapidamente alcune informazioni, ma allo stesso tempo impedisce di andare in profondità; le dinamiche in-group e out-group si basano su giochi retorici, l'influenza è esercitata con l'inganno che allontana il ragionamento e la razionalità (Palermo, 2022). Intolleranza e ostilità nascono, di fatto, dal considerare (valorizzando e ingrandendo) le affinità del nostro gruppo e la distanza dagli altri, soprattutto da gruppi target (Pasta, 2020). Le dinamiche di ingroup e outgroup spesso coinvolgono la creazione di confini sociali per distinguere tra chi appartiene all'ingroup e chi è considerato parte dell'outgroup. Questi confini possono essere reali (ad esempio, barriere fisiche) o simbolici (ad esempio, regole sociali o norme culturali). La persistenza e rigidità di tali confini preserva l'identità del gruppo, la coesione interna a discapito di chi è esterno al gruppo che, comunemente, rappresenta la minoranza.

Concorrono alla cristallizzazione di tali barriere anche l'utilizzo di un linguaggio volto ad allontanare, anche verbalmente, chi è esterno dal gruppo della maggioranza. Il linguista Tullio De Mauro (2016) ha censito le parole

⁶ Un riferimento implicito è la narrazione sottesa all'Olocausto: esempio più estremo di antisemitismo nella Storia 'giustificato' e legittimato dal voler preservare la purezza della "razza ariana" minacciata dalla "razza non ariana"; gli ebrei hanno infatti subito un lungo processo di delegittimazione progressiva, di propaganda. Anche in questo caso il termine minaccia non è casuale, per un approfondimento si veda: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/article/antisemitism> (ultimo accesso: 11.12.23).

dell'odio definendole “*parole per ferire*”. Si tratta di una categoria di parole ascrivibile alle “hate words” definite da Aaron Peckham nel suo *Urban dictionary: fularious street slang defined* (2005) e così spiegate: «termini odiosi che provocano dolore perché sono dispregiativi per natura. Sono le parole peggiori che si possano usare, soprattutto se si appartiene a un gruppo che esercita il potere su un altro perché costituisce una minoranza o perché ha alle spalle una lunga storia di discriminazione [...]». De Mauro redige una lista di termini frequenti nei discorsi d'odio e pone particolare attenzione alla categoria di parole che, sebbene per loro natura neutre, se inserite in un determinato contesto semantico o utilizzate in senso figurato, diventano *parole per ferire* ma anche strumenti di oppressione. Ogni lingua possiede un repertorio più o meno articolato di parole d'odio e di parole per ferire, ossia parole che, se realizzate in un preciso contesto semantico hanno una forza particolare (D'Amico, Brambilla, Crestani, & Fiano, 2021). Di qui la necessità di contestualizzare tali *slurs* o “parole per ferire” che, sebbene conservino il loro significato dispregiativo indipendentemente dalla forma dell'enunciato in cui compaiono, (Wodak & Meyer, 2011) possono essere anche parole di uso quotidiano utilizzati in modo ostile (De Mauro, 2016; Faloppa, 2020). Come collegare quindi il *potere delle parole all'ingiustizia discorsiva* pocanzi introdotta?

In *Justice and the Politics of Difference*, Iris Marion Young (1995) definisce l'oppressione come costituita da una serie di «processi sociali istituzionalizzati che inibiscono la capacità di interagire e comunicare con gli altri e di esprimere i propri sentimenti e punti di vista sulla vita sociale in contesti dove altri stanno ad ascoltare», si tratta quindi di una condizione di svantaggio derivante da un sistema di oppressione che può essere compreso solo se si considerano le ragioni strutturali. Anche quando è possibile individuare un colpevole, come nei casi di stupro o di femminicidio ad esempio, non possiamo comprendere completamente le radici di tali violenze riferendoci esclusivamente alle caratteristiche individuali (Casalini, 2022) ma dobbiamo ampliare lo sguardo al «contesto sociale di contorno che li rende possibili e addirittura accettabili» (Young, 1995), ovvero al loro essere *pratiche sociali situate* che hanno un effetto diretto su gruppi sociali vulnerabili considerati “minoranze” in rapporto al gruppo dominante.

L'oppressione in rete

Il concetto di oppressione è strettamente connesso all'ingiustizia discorsiva che diviene una condizione sociale – causata dall'oppressione, per l'appunto, – che non consente ad un gruppo socialmente svantaggiato di compiere atti linguistici a causa della loro identità sociale (Kukla, 2014, p. 445).

Al contrario, se la posizione sociale occupata dal parlante è “dominante” gli atti linguistici godranno di una forza maggiore rispetto a quella intesa⁷. Tale fenomeno è identificato come *amplificazione illocutiva* (Green, 2015, p. 12) in cui l’appartenenza del parlante ad un gruppo dominante conferisce alle sue parole un peso elevato: immaginiamo un testimone bianco che testimonia contro un imputato di colore in un processo che si svolge ai tempi della segregazione razziale (*ibidem*) o un professore che invita a cena una giovane dottoranda (Kukla, 2014). In entrambi i casi vi è un’amplificazione: la testimonianza dell’uomo bianco è considerata più autorevole dell’imputato di colore e l’invito del professore potrebbe essere inteso come un “invito forzato” in virtù della sua posizione accademica gerarchicamente superiore alla posizione della dottoranda (Bianchi, 2021, p.39). O per riprendere casi più recenti, si pensi caso Nassar analizzato da Casalini (2022, p.215): «Nassar è stato accusato di abusi sessuali da più di 330 donne e ragazze presso la USA Gymnastics e la Michigan State University. Solo nel 2018 è stato condannato alla pena di 176 anni di reclusione. Per anni, prima della denuncia da parte di un centinaio di atlete, nel 2016, nessuna delle ragazze abusate era riuscita a far ascoltare la propria voce e ad essere presa sul serio, nessuna era riuscita a [...] non potenziare le proprie parole; molte di loro, per la vergogna di essersi fidate di Nassar e per la paura di mettere in pericolo il lavoro svolto fino a quel momento, si erano sentite costrette a tacere ed erano state di fatto silenziate da un sistema che aveva preferito non ascoltare piuttosto che mettere in dubbio la credibilità del medico [...]. La parola delle donne ha un potere socialmente debole, ancor di più se si tratta della parola di giovani donne che devono difendersi da un maschio adulto che occupa una posizione di prestigio, potere e autorità, come un medico». L’insieme di questi fenomeni costituisce difatti la distorsione illocutiva che «intacca in modo sistematico la capacità di compiere determinati atti linguistici da parte di certi individui, e questo per ragioni riconducibili a pregiudizi sull’identità sociale, in particolare alla loro appartenenza a gruppi discriminatori (Bianchi, 2021, p. 30); questo porta a considerare donne in posizione di autorità, ad esempio, deboli e incerte quando hanno atteggiamenti o comportamenti che sarebbero perfettamente accettati da parte di un uomo, e ancora membri di gruppi discriminati

⁷ L’oppressione e l’odio, più in generale, divengono più accentuati nei casi di intersezionalità: caratteristiche personali o scelte personali oggetto di discriminazione si intersecano in unica persona ad esempio ebrea donna lesbica: tre caratteristiche che causano odio intersezionale. La studiosa più citata a proposito di intersezionalità è la statunitense Kimberlé Williams Crenshaw, docente di legge, nera e femminista, secondo cui non si può comprendere l’oppressione e la discriminazione delle donne nere considerando solo il genere o solo la razza: le due categorie si intrecciano, anche nel fare ricerche legali o analisi.

sono considerati ipersensibili ed emotivi, faziosi e privi di senso dell'umorismo» (ivi, p. 42). Ed è proprio questo che sottende alle critiche del *politically correct*: nonostante la struttura del social consenta di pubblicare post indistintamente dalla condizione sociale dell'autore (si pensi ai post pubblicati su Facebook), la distorsione illocutoria avviene anche nello spazio virtuale. Vani sono i tentativi di persone appartenenti alla minoranza di far sentire la loro voce perché, banalmente e tristemente, sono soggetti a ulteriori critiche, ad accuse di ipersensibilizzazione, di faziosità e di *politically correct* distorta (es. "Non si è più liberi di dir nulla!").

Un esempio lampante di quanto detto è l'ondata mediatica verificatasi ad aprile 2021 per la denuncia contro Ciro Grillo, Francesco Corsiglia, Edoardo Capitta e Vittorio Lauria, accusati di stupro da una ragazza all'epoca diciannovenne. La denuncia della ragazza, avvenuta otto giorni dopo dall'accaduto, ha causato molto scalpore e Beppe Grillo, padre di uno degli accusati, ha postato un video in cui si mostra adirato dall'accaduto. Tra le sue parole emerge: «E la ragazza? Perché avrebbe aspettato "otto giorni" per denunciare? Una che è stata stuprata denuncia subito, no? [...] Perché? Perché vi siete resi conto che non era vero niente che c'era stato uno stupro. Perché una persona che viene stuprata la mattina, al pomeriggio fa kitesurf e dopo otto giorni fa la denuncia, vi è sembrato strano. Bene, vi è sembrato strano? È strano. E poi c'è il video! Tutto il video, passaggio per passaggio. Si vede che è consenziente, si vede che c'è il gruppo che ride [...]». La posizione sociale ed elitaria di Beppe Grillo consente all'uomo di inviare messaggi molto forti e di impatto marcando l'amplificazione illocutoria a discapito della giovane donna e non solo: tra le righe si coglie l'intento oppressivo di voler ricordare alle donne cosa le attende qualora vogliano denunciare uno stupro, soprattutto se il loro stupratore è ricco e potente o figlio di potenti. Ancora una volta, è un uomo a decidere cosa sia "giusto" e cosa sia "strano" o "sbagliato" quando si parla di donne. Ancora una volta una donna è privata del diritto di credibilità e di giustizia dalle parole screditanti e oppressive di un uomo. Ancora una volta abbiamo un dominante elitario che strumentalizza il web per affermare il potere e l'oppressione a discapito di una donna considerata in una posizione sociale inferiore. Anche questo è hate speech online. Riflettere sull'utilizzo speculativo e oppressivo della comunicazione virtuale, rafforzato dalla visibilità mediatica, è utile non soltanto per capire la portata del fenomeno ma anche per comprenderlo e combatterlo in maniera diversa sul piano della prevenzione, comprendere quali categorie siano vittime di hate speech e assumere una posizione diversa, una lente in grado di leggere tra le righe.

1.1.3. Le subculture del web: trolls e echo chamber

Strettamente collegati al fenomeno dell'hate speech sono gli utenti gli *haters*: coloro che tentano di manipolare il dibattito per scopi diversi. Alice Marwick e Rebecca Lewis nel loro Rapporto *Media Manipulation and Disinformation Online* (2017) per il *Data & Society Research Institute* sottolineano come tale manipolazione dei media contribuisca a diminuire la fiducia nei media tradizionali aumentandone i livelli di disinformazione e un'ulteriore radicalizzazione. A tal proposito, Han (2013) evidenzia come l'odierna crisi della fiducia sia causata proprio dai media. La connessione in rete facilita a tal punto la raccolta di informazioni, molto spesso fuorvianti e non filtrate, che la fiducia come pratica sociale perde sempre più significato, lasciando spazio alla mania del controllo. Così, la società della trasparenza diviene società della sorveglianza continua, le informazioni possono essere procurate in modo estremamente facile ma senza esser necessariamente vere; ed è proprio allora che, se le informazioni sono il frutto di narrazioni oppressive e fuorvianti, avremo atteggiamenti polarizzati e radicali. Marwick e Lewis elencano una serie di manipolatori del web: i provocatori che agiscono per divertimento o per sfida, i teorici della cospirazione, gli influencer, gli ideologi della violenza o del terrorismo e i politici. Si tratta di utenti che sfruttano le tecniche della cultura partecipativa (Jenkins, 2006) e le possibilità offerte dai social media per diffondere le loro convinzioni, «si rivolgono alle vulnerabilità dell'ecosistema dei media per aumentare la visibilità e il pubblico dei loro messaggi» (Marwick & Lewis, 2017, p. 3). Ciascuno di questi gruppi si comporta e agisce in modo differente, con maggiore o minore capacità di penetrazione e con diversa qualità del discorso. Santerini (2021, p.39) specifica come «un conto sia l'espressione a caldo di getto, un insulto; diverso invece, è parlare di un sofisticato congegno di parole e di immagini che spingerà a essere ostili, per esempio nei confronti delle comunità ebraiche o musulmane» con l'intento di individuare un nemico comune.

Cerchiamo di addentrarci nelle subculture del web partendo dai *troll*, una delle categorie più attive nella diffusione di hate speech online. Inizialmente, il termine “troll” descriveva coloro che deliberatamente adescavano le persone per suscitare una reazione emotiva. I primi troll pubblicavano messaggi infiammatori sui vari gruppi nel tentativo di catturare i neofiti con argomenti collaudati (Marwick & Lewis, 2017). *Trollig* è infatti sinonimo di pesca, adescamento, mettere le lenze in acqua con l'esca per far *abboccare*. Nell'ambiente virtuale, il comportamento antisociale come il trolling ha il preciso scopo di interrompere la discussione costruttiva. In un interessante studio di Cheng Justin e colleghi (2017) sono analizzati due principali mec-

canismi di innesco del trolling: l'umore dell'individuo e il contesto circostante di una discussione (ad esempio, l'esposizione a precedenti comportamenti di trolling). Attraverso un esperimento che simula una discussione online, emerge come sia l'umore negativo che la visualizzazione precedente di post o commenti di troll aumentino significativamente la probabilità che un utente possa a sua volta essere autore di troll. Ironia e meme consentono ai troll di penetrare nelle comunità virtuali, Davies (2019) sottolinea come il trolling sia in realtà una forma di *guerriglia civile*, dove chi non ha alcuno status o potere riconosciuto formalmente esercita l'unico potere che ha: il sabotaggio. Le provocazioni sono coperte da falso umorismo e irriverenza e possono sembrare anticonformiste; di recente è entrato in uso nel linguaggio giovanile l'acronimo LULZ LULZ o LOL (*laught out loud*, ridere a crepapelle), trovare umorismo nel seminare discordia e provocare reazioni. I troll hanno spesso affermato di essere apolitici e hanno spiegato il loro uso di immagini scioccanti (spesso razziste o sessiste) come un mero strumento di offesa per creare polarizzazioni, per destabilizzare le istituzioni o per divertimento (Marwick & Lewis, 2017). Due aspetti facilitano la proliferazione di troll: l'anonimato e la polarizzazione delle idee nelle eco-chambers.

In riferimento all'anonimato, Ziccardi (2016, p. 95-98) ne evidenzia la complessità: nel momento stesso in cui ci si collega, siamo all'interno di un ambiente tracciato, i dati delle attività restano accessibili per mesi, le cronologie registrano le preferenze e le azioni. Va da sé quindi dedurre che i fomentatori d'odio amatoriali non sono quasi mai anonimi, ma attraverso procedure burocratiche e permessi, è possibile raggiungere il codice IP del computer e quindi scoprire l'identità dell'utente. Il concetto di anonimato intendendo quindi la diffusa (e spesso errata) percezione che in rete sia difficilmente rintracciabile l'utente e che, quindi, esista un grande spazio libero senza filtri, crea le condizioni affinché il soggetto si senta libero di dire e fare tutto ciò che voglia senza filtri di buon senso. Ciò si verifica perché l'anonimato attenua notevolmente il senso di responsabilità e il timore della sanzione (effetto di disinibizione) (Bagnato, 2020; D'Amico, Brambilla, Crestani, & Fiano, 2021). È doveroso però precisare che l'attivazione di tali procedure di smascheramento sia possibile solo in caso di reati gravi. Il problema politico della regolamentazione dell'anonimato⁸ si concentra su due aspetti: il divieto di comunicazione anonima e il divieto di utilizzo di strumenti per l'anonimato. L'anonimato, nelle parole di Resta, (2014) consente di costruire *un'identità fluida* legata al mondo virtuale, che dà alle minoranze

⁸ Per un approfondimento sui tentativi di regolamentazione dell'anonimato si suggerisce, tra gli altri, G. Horsman, *The challenges surrounding the regulation of anonymous communication provisions in the United Kingdom*, in *Computers & Security*, 56, 2016, pp. 151-162.

la possibilità di esprimere critiche, di rivendicare pretese e di esprimere pareri in maniera totalmente priva da pregiudizi. Come riscontrato da Sunstein (2003), nei dibattiti virtuali gli utenti si confrontano con persone appartenenti al proprio gruppo di opinione e di appartenenza – spesso senza alcun confronto con la controparte – dirigendosi così ideologicamente verso *un punto estremo nella direzione in cui i membri del gruppo erano originariamente orientati* ed è questo l'effetto dell'echo chamber: il fenomeno stimolato dall'introduzione di algoritmi da parte dei social network che tendono a far visualizzare messaggi, notizie e commenti verso i quali l'utente abbia mostrato interesse. L'eco, quindi, diffonde il complesso di credenze di chi si trova in una specifica *echo chamber*, amplificato e rafforzato dal consenso della comunità di appartenenza (D'Amico, Brambilla, Crestani, & Fiano, 2021). Le echo chamber diventano quindi l'ambiente ideale per confermare le nostre credenze: stesse idee, stesse informazioni, stesse fonti, stesse posizioni, si tratta di una vera e propria sovrabbondanza di notizie, poche verifiche sulle fonti nonché una interpretazione estremizzata e personale degli eventi. Una successione reiterata che si consolida e si autoalimenta provocando una rapida e profonda radicalizzazione e cristallizzazione delle posizioni. La nostra mente diviene, in tal senso, un'alleata per l'algoritmo: attraverso le nostre scelte, i tempi di visualizzazione, i nostri dati, l'algoritmo seleziona e asseconda ciò che è più affine alle nostre aspettative e tendenze, rinforzando al contempo il cosiddetto *confirmation bias* (Nickerson, 1988): perseverare nelle credenze, conservare e confermare le ipotesi. Strettamente connesso è il *backfire effect* che si verifica quando una correzione basata sull'evidenza è presentata a un individuo e questi riferisce di credere ancora di più nell'idea sbagliata che la correzione mira a correggere (Lewandowsky, Ecker, Seifert, Schwarz, & Cook, 2012).

Similarmente accade per i fenomeni del negazionismo e del complotto: attorno ad una cospirazione si crea una comunità di adepti che con congetture particolari cercano conferma della loro tesi senza messa in discussione della stessa; si pensi al caso dei terrapiattisti (*la terra è piatta, esistono vasti territori non conosciuti, le foto dello sbarco della Luna sono false*) o anche dei "rettilianiani" (*il mondo controllato da una specie di umanoidi rettiliani: la Fratellanza Babilonese*) (Santerini, 2021). Ed è proprio su tale base che a livello mondiale, evidenzia il rapporto "*Coronavirus and the plague of antisemitism*" del Community Security Trust di Londra (2020), sono circolate le idee complottiste legate al covid secondo cui: a) il virus è una fake, una cospirazione ebraica; b) il virus è reale ma è sempre frutto di un complotto; c) il virus ha vita autonoma ma è diffuso dagli untori ebrei; d) il virus dovrebbe essere diretto contro gli ebrei.

1.2. “Nuove” armi da battaglia: i meme e le pratiche deumanizzanti⁹

Il linguaggio d’odio ha un forte impatto non solo sulla vittima di hate speech (Delgado, 1982; Swim, Hyers, Cohen, & Ferguson, 2001) ma anche sugli spettatori non appartenenti al gruppo target (Dickter, Kittel, & Gyurovski, 2012) e questo è spesso usato in maniera speculativa. Senza dubbio, il discorso ostile tende a persuadere l’uditorio assumendo un ruolo causale (o perlocutorio); l’intento è incoraggiare a credere che determinate caratteristiche personali non siano apprezzabili: si tratta, *de facto*, di un ‘incitamento’ a maltrattare le persone che presentano quelle determinate caratteristiche (Besussi, 2019). I discorsi d’odio obbligano a confrontarsi con parole ostili che sembrano ‘stregate’, poiché, trattandosi di parole-in-atto, sono espressioni che – oltre ad essere in grado di tramutarsi in azioni prevaricatorie e violente – sono in grado di attivare vere e proprie forme di segregazione e/o di subordinazione nei confronti delle vittime. Cosa avvenuta, ad esempio, nei riguardi degli stranieri, delle persone di colore, degli omosessuali e delle donne (Campagnoli, 2020, p. 1608), delle persone LGBTQI+ (e in particolare delle persone transgender).

Da tempi remoti c’è una continua tendenza a ricorrere a specifiche narrazioni deumanizzanti per giustificare atteggiamenti discriminatori messi in atto. Si pensi all’etnocentrismo del mondo classico che delinea il paradigma del selvaggio, dell’animale barbaro privo di leggi, caratterizzato da una sessualità bestiale; o ancora, l’immagine dei nativi paragonati a bestie selvagge senza leggi e senza ragione; l’immagine dello schiavo come barbaro e bestia da lavoro; l’uomo di colore come scimmia; l’assimilazione delle classi lavoratrici a una ‘razza inferiore’; i poveri considerati dai nobili come gente ignorante, priva di qualità umane (Volpato, 2011, p. 5-20). Sono tutte forme di deumanizzazione poiché descrivono l’Altro come un animale senza razionalità; tale narrazione ha lo scopo di allontanare il parlante, prendere le distanze e al contempo giustificare e legittimare l’atteggiamento discriminatorio-oppressivo privando l’essere umano di due qualità cardini: la comunità e l’identità al fine di trattare l’Altro come oggetto (*ibidem*, p.31). Hirsch e Smith (1991, p. 388) sostengono che l’uso di termini deumanizzanti per definire un gruppo nemico costituisca «un chiaro segno che la società si stia muovendo verso il genocidio. Il linguaggio diventa l’indicatore di uno spostamento dell’ordine normativo e segnala che l’inibizione contro le uccisioni di massa

⁹ Volpato (2011) preferisce il termine ‘deumanizzazione’ a ‘disumanizzazione’ con l’intento di esplicitare i fenomeni di sottrazione e privazione dell’umanità in modo descrittivo e non legato direttamente a giudizi di valore (*ibidem*, pp. 4-5). In questa sede si ritiene opportuno e necessario rispettare la scelta dell’Autrice.

inizia ad essere erosa». Il risultato più importante conseguito dagli studi sulla deumanizzazione esplicita consiste infatti nell'individuazione di tre funzioni: la giustificazione della violenza progettata o compiuta verso altri gruppi, la legittimazione dello *status quo*, la presa di distanza da una situazione troppo coinvolgente e potenzialmente angosciante. La deumanizzazione costituisce un antecedente necessario perché individui o gruppi siano respinti ai margini della società e possano essere poste in atto violenze estreme. È possibile in tal modo sopprimere le emozioni di empatia e compassione, tali narrazioni sono quindi estremamente funzionali per propositi di annientamento e sterminio (Volpato, 2011; 2012). In tal senso, i contenuti d'odio divengono forme di deumanizzazione del gruppo preso di mira. I soggetti protagonisti del discorso odioso sono accostati ad animali percepiti come ripugnanti (scarafaggi, zecche, ratti) in modo da diminuire nell'ascoltatore la percezione che si stia parlando di esseri umani (Waldron, 2010). Studiare i media e la socializzazione mediatica è una necessità che cresce (Silverstone, 2002) e chiede di considerare «le infinite piccole storie dei media – che – sostituiscono le grandi narrazioni del mondo: le ideologie, le filosofie, le religioni, ecc. Il loro rovesciarsi spettacolare sugli spettatori spesso rapiti sembra sollecitare ingenuamente le emozioni e i sentimenti di chi le vede, ascolta, legge [...] – con lo scopo – di creare atteggiamenti e credenze collettive» (*Ibidem*, p. 9). Nel corso dell'ultimo decennio si è consolidato anche lo stereotipo, assai investito di significati simbolici da parte del ceto politico di destra, dei rom come gruppo privilegiato che riceve più risorse che gli altri cittadini (Mazzoli, 2017; Pasta & Vitale, 2018) con un conseguente incitamento all'odio. A tal proposito, lo studio di Ferrini e Paris (2019, p. 36-37) evidenzia come attraverso lo studio delle scelte lessicali, sia possibile individuare diversi gradi di riconoscibilità del discorso d'odio:

- a) *palese* se il discorso presenta un lessico spiccatamente offensivo (*froci*),
- b) *discutibile* se il discorso presenta un lessico velatamente offensivo utilizzando i termini che non nascono con l'intento di ferire ma sono utilizzati con questa intenzione (*zingari*),
- c) *velato* se il discorso presenta termini di uso quotidiano contestualmente piegati all'odio (*immigrato*).

È l'*odio velato* a rappresentare una tipologia di odio insidioso e non facilmente riconoscibile, si aggiungono crittografie, slogan, metafore deumanizzanti, presupposizioni, argomentazioni fallaci in grado di sfuggire e aggirare le censure degli algoritmi e camuffare il discorso rendendolo meno esplicito (Faloppa, 2020). Nell'ambiente digitale si assiste, infatti, a frequenti manifestazioni di pensiero prevenuto e stereotipato, banalizzato e fortemente razzista che gode di accettazione sociale: le piattaforme social sono state accusate di riprodurre il pensiero dominante del *bianco occidentale* e di screditare

le esperienze *non bianche* (Cisneros & Nakayama, 2015; Davis, 2018). Sulla stessa scia troviamo i *meme*; vediamo specificatamente.

1.2.1. Il ruolo dei meme nei conflitti armati attuali

Dal greco *mímēma*, “imitazione”, il meme si configura come una vignetta, una figura stereotipata e modificata graficamente o collage di più immagini che diventano facilmente virali per il loro forte carattere ironico, d’impatto e semplice. Spesso definiti come unità di contenuto digitale con caratteristiche comuni di contenuto e forma (Shifman, 2013), i meme si traducono in una forma popolare di comunicazione digitale grazie al loro elevato potenziale di aggancio emotivo (Wutz e Nugteren, 2018) e alla capacità di diffondersi rapidamente tra le piattaforme online stimolando le interazioni tra gli utenti (Makhortykh & González-Aguilar, 2023). Sono simboli riconoscibili dalla mente, facilmente memorizzabili e con un linguaggio satirico e ironico; l’umorismo o, meglio, il *black humor*, aiuta a rimodellare le ideologie basate sull’odio, riducendo le obiezioni a posizioni che altrimenti sarebbero condannate dal grande pubblico. Spesso i meme sono utilizzati per facilitare la diffusione di hate speech online normalizzando messaggi estremi attraverso umorismo e battute (Lamerichs et al., 2018). I discorsi d’odio hanno bisogno infatti di immagini archetipiche, di agganci e ponti per costruire la realtà (Morin, 2014) e gli utenti rispondono alle immagini in modo più forte rispetto al testo. Più rapidamente un meme si diffonde, più è probabile che catturi un’attenzione solida e sostenuta e che venga replicato e condiviso (Brodie, 1996) in ragione non soltanto della creazione ma anche della conseguente discussione, dei commenti, della condivisione e dell’impatto virtuale. I meme sono diventati un mezzo importante per rispondere a questioni politiche e sociali online (Lamerichs, et al, 2018); un esempio emblematico di una comunicazione simile è l’account Instagram *Dudewithsign*: un ragazzo americano che attraverso cartelli ironici pone l’attenzione su temi sociali sino a raggiungere un seguito di oltre otto milioni di followers¹⁰. Tali grafiche lavorano su due piani comunicativi: testuale e iconico a volte contrastanti, a volte coerenti tra loro ma che consentono di veicolare messaggi che necessitano di una contestualizzazione e analisi semantica sia storica che linguistica. Un’analisi che non può essere demandata esclusivamente alla gestione meccanica di strumenti di segnalazione e rimozione del contenuto attraverso l’algoritmo ma che chiede un’analisi contestuale profonda perché,

¹⁰ Si veda: www.instagram.com/dudewithsign (ultimo accesso: 16.12.2023).

come si è già visto, non vi sono epiteti o odio esplicito bensì forme di incitamento all'*odio velato*. Di seguito quattro esempi di meme con scopi differenti: le fig. 1 e 2 sono il frutto dell'ondata mediatica che ha investito il web e continua ad animare il dibattito virtuale attorno alla giovane attivista Greta Thunberg; se nel primo caso la provocazione è velata da un'ironica satira rafforzata dal linguaggio colloquiale della didascalia, nella fig. 2 vi è un elemento aggiuntivo: il collage prende due episodi di vita della ragazza in cui si evidenzia la sua condizione elitaria e la si accosta ad una immagine di estrema povertà. Il messaggio è lampante: delegittimare il messaggio green e sostenibile di cui Greta è portavoce. Si ponga attenzione sulla scelta speculare delle immagini ritraenti bambini ai lavori forzati o affamati: l'intento è agganciare emotivamente chi legge attuando una banalizzazione estrema e al contempo sociologicamente e culturalmente interessante poiché indirizza i pareri e gli atteggiamenti sulla questione.



Fig. 1: 'Funny meme' (tratto da Pinterest)



Fig. 2 'Funny meme' (tratto da Pinterest)



Fig. 3: Meme a stampo denigratorio
(Fonte: Pinterest)



Fig. 4: Meme a stampo denigratorio
(Fonte: Pinterest)

Le figure 3 e 4 aggiungono alla banalizzazione del tema l'incitamento a comportamenti razzisti e denigratori. Nella fig. 3 vi è un nazionalismo becero che accosta una città in macerie e la nave che trasporta migranti; tale accostamento aggancia emotivamente il lettore provocando sentimenti di rabbia e di divisione noi/voi. Anche la fig.4 ha lo stesso scopo ma al nazionalismo è sostituita la narrazione di nullafacenza dei migranti. Tali narrazioni hanno come scopo veicolare un messaggio chiaro: determinate categorie di persone non sono realmente degne di essere considerate parte della comunità e pertanto si è legittimati ad assumere comportamenti violenti e denigratori (Seglow, 2016; Pacelli, 2021). Nonostante il crescente numero di studi volti ad indagare le correlazioni tra meme e discorso di odio (ad esempio, Lamerichs et al., 2018; Bogerts & Fielitz, 2019; Nayak & Agrawal, 2022), pochi sono gli studi sull'impatto che i meme hanno nel dibattito virtuale in tempi di guerra. A tal proposito, si riporta un interessante studio realizzato nel contesto della guerra russo-ucraina in corso, in particolare dopo l'invasione russa del 2022. Oggetto dello studio sono i meme diffusi nei canali Telegram di lingua russa, mezzo fondamentale per la mediatizzazione della guerra Russia-Ucraina. Ed è proprio Telegram ad essersi trasformato «spazio di battaglia digitale del conflitto (ed è) uno strumento fondamentale per entrambi i governi, un hub di informazioni per i cittadini di entrambe le parti» (Bergengruen, 2022); sebbene lo stesso social sia definito «un ambiente favorevole alla diffusione di discorsi d'odio e disinformazione» (ISD, 2022) poiché facilita i processi di deumanizzazione degli avversari di guerra amplificando atteggiamenti ostili (Ndahinda & Mugabe, 2022). Diversamente da Facebook e Twitter, Telegram non ha politiche esplicite di censura e rimozione dei contenuti contribuendo di fatto alla diffusione di qualsiasi comunicazione e al suo utilizzo per la mobilitazione pubblica (ad esempio, da parte dei movimenti di protesta anti-autoritari, Wijermars & Lokot, 2022), ma anche per

la diffusione di discorsi d'odio di gruppi estremisti (Urman & Katz, 2022). L'indagine realizzata da Makhortykh e González-Aguilar (2023) è stata realizzata da un lato su canali attivamente coinvolti nella mediazione del conflitto (con pubblicazioni regolari di aggiornamenti sul conflitto armato) e con un gran numero di follower, e dall'altro lato su canali associati a politici filorussi. Dallo studio emergono come i meme siano chiari veicoli di deumanizzazione: presentano gli ucraini come esseri non umani, solitamente animali o insetti (cfr. fig. 5) o equiparati ai nazisti.



Fig. 5: Meme che diffondono discorsi di odio e pratiche di deumanizzazione (Makhortykh e González-Aguilar, 2023, p. 82)

Una simile comunicazione va a legittimare la violenza e polarizza le posizioni giustificando atteggiamenti discriminatori e diffondendo messaggi fuorvianti. Tra le varie narrazioni largamente diffuse vi sono messaggi che giustificano le ondate di rifugiati non causate dall'aggressione russa, ma dai "nazisti" ucraini, descrivendo lo stato russo come benevolo nei confronti dei rifugiati ucraini e descrivendo falsamente il loro arrivo in Russia come volontario (ISD, 2022). L'utilizzo strategico del social è servito anche al team di Zelensky sul territorio ucraino: pubblicando video informali e personali, il canale di Zelensky, che contava 65.000 follower il 23 febbraio, in sole tre settimane è cresciuto in modo esplosivo. Un pubblico internazionale di oltre 1,5 milioni di persone segue gli aggiornamenti via Telegram. I funzionari ucraini hanno utilizzato lo strumento non solo per coordinare gli aggiornamenti delle notizie e raccogliere fondi ma anche per reclutare cyber-volontari (Bergengruen, 2022).

Anche Twitter gioca un ruolo importante nel conflitto armato: «L'indirizzo @Ucraina è diventato una sorta di finestra sullo zeitgeist dell'Ucraina - alti, bassi, paure e tanto umorismo oscuro - tra le affermazioni dei leader occidentali secondo cui la Russia potrebbe pianificare un'invasione su larga scala» scrive la giornalista Khurshudyan per il The Washington Post il 25

gennaio del 2022 tanto da ottenere molta visibilità. L'account ucraino ufficiale conta più di 280mila followers e ottiene più di 50mila like e 9mila retweet in pochissimo tempo ad un tweet con un meme del cartone animato dei *Simpson* accompagnato da una didascalia ironica: «*Non chiamatela più crisi ucraina. Non c'è nessuna crisi. C'è un cattivo vicino*». E non si è trattato del primo post con meme. Al 27 dicembre 2021 risale un tweet ironico con: “*Le vere paure di Putin*” che rappresenta l'ingresso dell'Ucraina nella Nato con un docile cane contrapposto a un pericoloso lupo simboleggiante i diritti umani, la libertà di stampa e delle elezioni democratiche. Secondo l'account ufficiale dell'Ucraina, il presidente russo dovrebbe preoccuparsi molto di più degli ultimi tre elementi¹¹ (cfr. fig. 6).

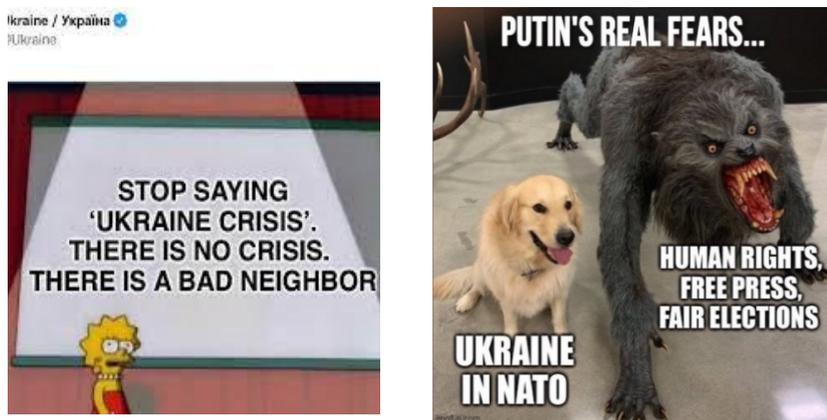


Fig. 6: Tweet dell'account Ukraine (fonte: wired.it)

Le menti dietro l'attuale feed Twitter di @Ukraine in un'intervista con il Washington Post descrivono il loro lavoro di pubblicazione dei meme durante il conflitto come un segnale di resistenza: «Immagina una persona veramente buona che ne ha passate tante in passato, è riuscita a superare le difficoltà e ha sviluppato questo tipo molto speciale di umorismo sfacciato e oscuro come sottoprodotto. Questo è ciò di cui parla @l'Ucraina», ha detto l'account in un messaggio. «Ridiamo di fronte alle minacce non perché le sottovalutiamo, ma perché cos'altro dovremmo fare? Sdraiati e piangere? Le lacrime non hanno mai conquistato la libertà a nessuno. [...] Quindi abbiamo un compito molto pratico da raggiungere con questo meme, ovvero spiegare

¹¹ Per una lettura integrale: <https://www.wired.it/article/ucraina-russia-conflitto-meme/> e <https://www.washingtonpost.com/world/2022/01/26/ukraine-russia-memes-social/> (ultima consultazione 12 luglio 2023).

a un pubblico target ampio e distante che il problema qui è la Russia, non l'Ucraina, l'Occidente, gli Stati Uniti, la NATO, gli alieni o chiunque altro, [...] trasmettiamo un messaggio molto semplice ma importante: *La Russia è il mal di testa, la Russia è il problema dell'attuale escalation.*» Ed ecco che il meme si trasforma e influenza il lettore: da incitamento all'odio e giustifica del conflitto a strumento di resistenza e di sbeffeggiamento. Si tratta di una comunicazione chiara e lampante che modifica il proprio scopo comunicativo e utilizza linguaggi iconici e testuali semplici e d'effetto con l'obiettivo di agganciare il più vasto pubblico possibile.

1.2.2. I rumor e le fake news

Altro fenomeno degno di nota che si inserisce nel nostro quadro di analisi delle maglie del web è il *rumour*: specifica dichiarazione trasmessa per passaparola, a cui si presta fede pur non essendo presente nessun elemento di prova certo. Fenomeno che alimenta la diffusione di notizie fuorvianti e non vere. È un fenomeno che si presenta nella realtà ma che trova facile ed ampia applicazione e diffusione le web. «Il rumour sussiste in assenza di elementi certi di prova ma chi lo riceve recepisce le conoscenze assumendole per vere. I rumours nascono e trovano ampia diffusione poiché riflettono paure preesistenti e rappresentano un modo per gestire l'ansia e l'incertezza, attraverso la generazione e la circolazione di affermazioni e supposizioni che aiutano a comprendere e interpretare situazioni ambigue o incerte, riducendo l'ansia e giustificando i comportamenti» (de Torres Barberi, 2018, p. 9)¹². Come sottolineato da Nemr e Gangware (2019) la diffusione massiva delle piattaforme social ha democratizzato il consumo e la sovrabbondanza di informazioni, erodendo così le tradizionali gerarchie dei media e minando le pretese di autorità. Si è creato quindi un ambiente favorevole per lo sviluppo di fake news, di bufale e di sfruttamento speculativo di informazioni; i *rumors* possono potenzialmente causare danni significativi, anche nei casi in cui siano smascherati¹³ poiché persiste l'attaccamento ad una presunta

¹² Per un approfondimento si veda la Strategia "Antirumours" ideata da Daniel De Torres Barberi (2018), lanciata nel 2010 a Barcellona e promossa e rilanciata dal Consiglio d'Europa in più di 50 città. Più recentemente, ha suscitato l'interesse di varie istituzioni e organizzazioni provenienti da nazioni extra-europee, come Giappone, Canada, Messico, Giordania, Marocco e Cile.

¹³ Si consideri, ad esempio, il caso di *Pepsi* nel 2016 che ha dovuto affrontare accuse di boicottaggio del prodotto per dichiarazioni non vere diffuse nel web che hanno causato un calo istantaneo e significativo del prezzo delle azioni (Alva-Group, 2017; Gupta, 2018; Kaligotla, Yücesan, & Chick, 2022).

verità (falsa). È doverosa, in questa sede, un approfondimento sull'effetto conseguente delle fake news: il Cambridge Dictionary le definisce come «racconti falsi che appaiono come notizie, diffusi da Internet o attraverso altri media, creati solitamente per influenzare l'opinione pubblica o come scherzo». Gili (2001; Gili & Maddalena, 2018) individua tre dimensioni delle fake news: la prima è costituita dai fattoidi (factoids), cioè le notizie su eventi mai accaduti. I fattoidi costituiscono nel campo dei fenomeni comunicativi ciò che le allucinazioni rappresentano tra i disturbi della mente. Sono *non-eventi* che diventano «reali» perché qualcuno li fa «diventare» una notizia, ma anche «reali» per le conseguenze e gli effetti che producono; la seconda riferisce alle molteplici forme di falsificazione e omissione dell'informazione, accomunate da un certo grado di intenzionalità nel voler nascondere o deformare la verità dei fatti. L'omissione è invece una menzogna che opera attraverso l'esclusione o messa in secondo piano di informazioni rilevanti per la comprensione. Si tratta di «mezza verità» o del «mentire senza mentire» ed è molto più difficile da smentire e smascherare.

Ad esempio, durante il periodo pandemico si è verificato una profonda accelerazione di tensioni e processi legati alla diffusione di informazioni false o non del tutto vere; si è parlato, infatti, di *infodemia* intendendo la circolazione eccessiva di informazioni non vagliate con accuratezza (Treccani, 2020) o di *bulimia informativa* (Gori, 2018) che ha incrementato la complessità nella gestione delle informazioni utili. Si è verificato un preoccupante ritorno all'odio antisemita che, come un parassita, riemerge in occasione di una crisi e sparge odio in un organismo indebolito: secondo teorie cospirazioniste persino la pandemia da Covid 19 sarebbe colpa degli ebrei (Pasta, Santerini, Forzinetti, & Della Vedova, 2021; Gazzotti, 2022). A tal proposito, Fernand de Varennes, Relatore Speciale delle Nazioni Unite per le Minoranze, ha sottolineato come il Covid-19 non sia solo un'emergenza sanitaria che interessi esclusivamente la salute ma un virus capace di esacerbare la xenofobia, l'odio, l'esclusione. Anche il segretario generale delle Nazioni Unite Antonio Guterres in data 8 maggio 2020 sul suo profilo ufficiale Twitter fa un appello ai governi ad agire per rafforzare l'immunità delle società contro il virus dell'odio poiché la pandemia continua a «scatenare tsunami di odio e xenofobia, capro espiatorio e allarmismo»¹⁴ a maggior ragione nello scenario di guerre attuali. Tale preoccupazione e impegno proseguono anche in tempi più recenti, durante la sessione annuale della Commissione dei Ministri del Consiglio d'Europa (maggio 2022), la Segretaria Generale del Consiglio d'Europa, Marija Pejčinović Burić, ha così commentato:

¹⁴ Link diretto all'appello del segretario generale delle Nazioni Unite Antonio Guterres: <https://twitter.com/antonioguterres/status/1258613180030431233?s=20> (consultato in data 16.12.23).

«l’hate speech sta aumentando in Europa, soprattutto online, sotto forma di razzismo, antisemitismo e incitamento alla violenza. I governi europei sono invitati a unire le forze per formulare delle risposte che siano efficienti e proporzionate alla gravità che l’hate speech rappresenta per la società».

1.2.3. La mappa dell’intolleranza

Ispirato alla American Hate Map della Humboldt State University¹⁵, la Mappa dell’Intolleranza ideata da Vox Diritti è uno dei primi progetti a livello nazionale che tenta di indagare e monitorare l’andamento dell’hate speech online attraverso algoritmi di intelligenza artificiale. Il progetto è coordinato da Vox – Osservatorio Italiano sui Diritti, in collaborazione con l’Università Statale di Milano, l’Università di Bari Aldo Moro, la Sapienza – Università di Roma e IT’STIME dell’Università Cattolica di Milano. La Mappa fornisce una fotografia dettagliata del fenomeno nel nostro Paese, attraverso l’analisi, l’estrazione e la geolocalizzazione di tweet che presentano termini discriminatori indirizzati a particolari categorie. Tale procedura è resa possibile dal software di analisi progettato dal Dipartimento di Informatica dell’Università di Bari Aldo Moro che utilizza algoritmi di intelligenza artificiale per comprendere la semantica del testo, individuare ed estrarre i contenuti. Nella quinta e sesta edizione della Mappa è stato possibile, in aggiunta, rilevare il livello di aggressività: la valutazione è stata orientata dalle categorie utilizzate dalla scala MOAS (*modified overt aggression scale*) redatta dall’ American Academy of Pediatrics. Nella settima edizione i dati sono stati raccolti nel periodo tra gennaio-ottobre 2022, periodo fortemente influenzato dalla guerra in Ucraina, dalla crisi energetica e dai cambi di governo. Dall’analisi dei corpus di Twitter è possibile la geolocalizzazione dei messaggi ed uno studio in rete degli hashtag che offrono una sintesi del parere dell’utente nonché, attraverso, il re-tweet, ricostruire le fila della comunità virtuale che nasce attorno ad un topic. Sei i gruppi target individuati: donne, persone omosessuali, migranti, persone con disabilità, ebrei e musulmani. Anche quest’anno ansie, paure hanno contribuito a creare un tessuto endemico di tensione e polarizzazione dei conflitti. Si *odia* in modo diverso, più radicato e radicale, più polarizzato. La correlazione sempre più significativa tra il ricorso a un certo tipo di linguaggio e la presenza di episodi di violenza nel mondo reale è una chiara fotografia di quanto i social media

¹⁵ Link diretto: <http://www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-7/> (consultato in data 6.12.23).

siano un veicolo di incitamento all'intolleranza e all'odio verso gruppi minoritari. Un panorama che preoccupa perché tale fenomeno è sempre più frequentemente associato ad attivazioni di comunità organizzate di estremismo e di odio. Nel 2022 al primo posto come vittime di odio troviamo le donne (43,21%), seguite da persone con disabilità (33,95%), persone omosessuali (8,78%), migranti (7,33%), ebrei (6,58%) e islamici (0,15). Anche dall'analisi dei dati dei singoli cluster emerge come in tutte le categorie la percentuale di tweet negativi sia più alta rispetto alla percentuale di tweet positivi, questo suggerisce come un contenuto negativo e odioso abbia di fatto un impatto mediatico e virtuale maggiore di un contenuto positivo. Tale considerazione è utile per comprendere quanto siano dannose - in termini di visualizzazioni e di impatto - risposte, like e condivisioni del contenuto anche solo per de-costruire la narrazione: molto più utile è la creazione di contenuti positivi *ex novo* che non rimandano al contenuto odioso e che creano un nuovo vortice di diffusione positiva e costruttiva. Dal report emergono i picchi più alti di incitamento all'odio, nello specifico sono stati registrati:

- contro le donne, in occasione dell'elezione di Giorgia Meloni a presidente del Consiglio e della sua scelta di usare il maschile per il suo titolo. Drammatica, la concomitanza dei picchi d'odio con i femminicidi, come purtroppo le rilevazioni della Mappa dell'Intolleranza evidenziano da anni.
- contro le persone con disabilità, in concomitanza con un'omelia di papa Francesco che invitava a considerare la disabilità una sfida per costruire insieme una società più inclusiva. E in seguito alla notizia di un taxista veronese, rifiutatosi di prendere a bordo un disabile.
- contro persone omosessuali, in occasione del monologo di Checco Zalone al festival di Sanremo, che ha raccontato una favola LGBTQ, e in generale in concomitanza con aggressioni omofobe.
- contro i migranti, in occasione degli sbarchi e dei discorsi di papa Francesco improntati all'accoglienza e all'inclusione¹⁶.
- contro gli ebrei, in occasione della Giornata della Memoria e ogni qualvolta si verificano aggressioni contro ebrei, di stampo antisemita.

¹⁶ Un'importante suggestione sul tema giunge dal decimo Rapporto della Carta di Roma (2022) che evidenzia un leggero declino dell'attenzione sull'immigrazione dovuto alla guerra e una concentrazione di attenzione sui flussi di rifugiati ucraini (28% delle voci) in relazione alla crisi ucraina. Un'immagine che ha sicuramente contribuito al tema immigrazione, ma ha oscurato al tempo stesso, per vari mesi, gli altri volti del fenomeno migratorio che di solito alimentano le scalette giornalistiche. I Tg presentano una curvatura con toni allarmistici delle notizie sull'ospitalità riservata ai rifugiati raccontando volontà collettiva di aiuto e accoglienza. Permangono invece toni ansiogeni nelle notizie sugli sbarchi estivi e autunnali e sui fatti di criminalità. Per una lettura integrale si rimanda al link: https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2022/12/Notizie_dal_frente_XRapportoCdR-1.pdf (ultima consultazione: 13/07/2023).

- contro i musulmani, in occasione della sentenza per l’attentato a Parigi al Bataclan e dell’uccisione in Siria da parte degli americani di due dirigenti dell’Isis.

1.3. Inquadramento legislativo

Provando ad avviare una riflessione che parta dal piano giuridico per consegnare una fotografia del fenomeno il più fedele possibile, la tutela ai discorsi d’odio vanta di una vasta normativa che dagli Stati Uniti all’Europa, all’Australia, all’India ha alimentato il dibattito sul tema. Se, inizialmente, nello Stato liberale statunitense del secolo scorso il fenomeno dell’hate speech - in quanto discorso d’odio propriamente detto - fu accostato ad atti diffamatori¹⁷ perseguibili penalmente con l’obiettivo di preservare la maggioranza etnica, religiosa e nazionale, in Europa gli importanti flussi migratori hanno invertito la rotta e la repressione dell’hate speech fu strettamente correlata alla tutela dei diritti delle minoranze (Abbondante, 2017). Con l’accesso su larga scala alla Rete la situazione si complicò nettamente: Internet si rivelò da subito un importante mezzo di propaganda in grado di raggiungere un gran numero di utenti e in tempi brevissimi. Vani furono i primi tentativi di contenere contenuti estremisti che, se vietati nelle grandi piattaforme, si rifugiarono nell’underground dove era possibile pubblicare senza problemi e senza censura (Ziccardi, 2016). Tuttavia, le prime leggi di contrasto all’hate speech non sarebbero nate per proteggere le minoranze vittime di odio ma, al contrario, il gruppo dominante affinché il dissenso fosse soffocato nel silenzio (Faloppa, 2020a).

Sul versante legislativo la difficoltà di regolamentare l’hate speech on line deriva da un’impossibilità reale di controllo del contenuto virtuale, della sua diffusione rapida e a macchia d’olio, dalle barriere dell’anonimato etc. È evidente che il concetto di *giurisdizione* nella sua accezione tradizionale cade con la fluidità dei contenuti che viaggiano al di là delle barriere fisiche rendendo inutile l’applicazione delle leggi senza alcuna modifica (Ziccardi, 2016). Sul piano storico-normativo, Brown (2017a) percorre alcune tappe di un approccio squisitamente giuridico che consente di perseguire una prima pista d’analisi e di ricognizione normativa:

[...] progress could be made by searching laws and legal cases for words that are indicative of, contiguous with, or being used as proxies for the term ‘hate speech’ –

¹⁷ Per un approfondimento sul tema: Sellars, A.F. (2016). Defining Hate Speech. *Berkman Klein Center Research*.

for example, ‘hate’, ‘hatred’, ‘contempt’, ‘hostility’, ‘enmity’, ‘inferiority’, ‘racist propaganda’, ‘xenophobia’, ‘anti-Semitism’, ‘aggressive nationalism’, ‘homophobia’, ‘Islamophobia’, ‘antisemitism’, ‘group defamation’, ‘group vilification’, ‘insult’, ‘negative stereotyping’, ‘stigmatisation’, ‘humiliation’, ‘degradation’, ‘violation of dignity’, ‘discriminatory harassment’, ‘intolerance’ (p.436).

Tale approccio, perseguito da numerosi studiosi, ha insito alcune contraddizioni che l’Autore stesso evidenzia (*ivi*, pp. 436-438) e da cui prescinde l’applicabilità della normativa:

- a) Il problema definitorio *ex ante*: il discorso d’odio è da intendere letteralmente come espressione di un sentimento, atteggiamento? È da riferire esclusivamente all’oggetto dell’odio o alle conseguenze dell’azione, all’incitamento dello stesso?
- b) Il problema del *gruppo target*: ai fini della definizione del concetto legale di gruppo che rientri nell’ambito di applicazione della legge, è da considerare una lista di caratteristiche di identificazione ad un gruppo incluse ma non limitate alla ‘razza’, etnia, religione, nazionalità, genere, identità, orientamento sessuale, disabilità o una singola specifica caratteristica fondamentale?
- c) La *natura* dell’hate speech: si tratta di un ‘discorso’ offensivo rivolto ad un gruppo (o ai membri di un gruppo) o di un “*hostile verbal abuse*”, “*malicious speech*” o, ancora, di un discorso d’odio che è tale solo se reca un danno?
- d) Il *post* problema definitorio: l’hate speech è da riferire in senso stretto e assoluto all’offesa, discriminazione, insulto, diffamazione o anche ai potenziali atti linguistici che, per loro natura non offensivi ma in un dato contesto semantico possono rientrare nella categoria o, ancora, nell’azione verbale di incitamento?

1.3.1. Il quadro giuridico in evoluzione

Cosa può fare la giurisdizione per il contrasto dell’odio online? Sicuramente la materia è fortemente insidiosa perché correlata alla libera espressione del singolo ma anche alla necessaria regolamentazione di espressioni oppressive e razziste. Per tali ragioni la dottrina si interessa non solo alle pratiche di rimozione dei contenuti ma anche a pratiche di sensibilizzazione e di prevenzione del fenomeno, nonché all’atteggiamento di cura nei confronti delle vittime. Ad un quadro così insidioso si aggiunge un’ulteriore livello di complessità: l’odio rivolto non solo al singolo individuo ma anche interpersonale che mina l’equilibrio della società e si rivolge ad un gruppo

target, il riferimento è all'omofobia ad esempio, all'odio religioso, all'odio politico, etc. Nel Documento Conclusivo (2022) della Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza, istituita nel 2019 per volere di Liliana, in riferimento alla definizione giuridica dell'hate speech, nell'allegato A troviamo un approfondimento giuridico sul fenomeno: « (l'hate speech) è difficile da definire, ed è suscettibile di applicazioni arbitrarie, i codici penali di molti Stati membri, infatti, con riferimento all'incitamento alla violenza o all'odio, utilizzano svariate terminologie e di conseguenza vari criteri di applicazione. Gli aspetti più divergenti fra le varie legislazioni dipendono per lo più dai seguenti fattori: il peso attribuito all'intento, alla motivazione, allo strumento di comunicazione prescelto, al contesto e alle conseguenze prevedibili in date circostanze [...]»

A livello internazionale, infatti, l'hate speech - propriamente detto - è regolamentato dalla Convenzione (o Patto) Internazionale sui Diritti Civili e Politici delle Nazioni Unite nata dall'esperienza della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, adottata nel 1966 ed entrata in vigore nel 1976. L'articolo 20, comma 2, cita: «qualsiasi appello all'odio nazionale, razziale o religioso *che costituisce incitamento alla discriminazione, all'ostilità o alla violenza deve essere vietato dalla legge*»¹⁸. Si possono distinguere quindi sei elementi propri dell'hate speech divisibili in due differenti gruppi: ambiti d'odio e comportamenti. In riferimento agli ambiti d'odio troviamo: nazionalismi, razzismo e religione; per i comportamenti: incitamento all'odio, ostilità e violenza.

Il test di soglia estratto dal Piano d'azione di Rabat (A/HRC/22/17/Add.4) fornisce uno strumento pratico nella lotta contro l'incitamento all'odio e alla violenza, pubblicato per la prima volta dall'Ufficio per i Diritti Umani delle Nazioni Unite nel 2018 con la collaborazione di Facebook, il test è stato tradotto in 32 lingue. All'interno della scheda¹⁹ sono presenti delle chiarificazioni concettuali, nello specifico:

¹⁸ Per una lettura integrale del *Patto internazionale sui diritti civili e politici* (1966): <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx> (consultato in data 16.12.23).

¹⁹ La Scheda su «l'incitamento all'odio» (OHCHR, Scheda su «l'incitamento all'odio», 2020) è accessibile al seguente link: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomOpinion/Articles19-20/Pages/Index.aspx> (consultato il 16.12.23).

[...] I termini *odio* e *ostilità*, presenti nel comma, si riferiscono ad emozioni intense e irrazionali di inimicizia, rancore e intolleranza verso il gruppo target; il termine *appello* implica l'intenzione dell'autore di promuovere pubblicamente l'odio verso il gruppo target; il termine *incitamento* fa riferimento a dichiarazioni su gruppi nazionali, razziali o religiosi che creano un rischio imminente della discriminazione, dell'ostilità o della violenza contro le persone appartenenti a tali gruppi (Rabat Plan, p.10).

Il Piano stabilisce che affinché una dichiarazione odiosa possa costituire un reato, è necessario considerare sei elementi:

1. Il contesto: elemento chiave per l'analisi dell'atto linguistico inteso come incitamento alla discriminazione, all'ostilità o la violenza contro il gruppo target, e può avere un impatto diretto sull'intenzione e/o la causalità. Tale analisi consente di contestualizzare l'atto linguistico nel contesto sociale e politico prevalente nel momento storico in cui è stato creato.
2. Il relatore: il ruolo o lo status del relatore all'interno del contesto sociale dovrebbe essere preso in considerazione, in particolare la posizione sociale del singolo o dell'organizzazione in termini di popolarità e impatto sociale.
3. L'intento: la negligenza e la temerarietà non sono sufficienti in accordo con l'art. 20 del Patto, è necessario un esplicito riferimento all'appello e all'incitamento all'odio. A tal proposito, è da considerare l'attivazione della relazione triangolare tra l'oggetto e il soggetto dell'atto linguistico e il pubblico.
4. Il contenuto e la forma: un'attenta analisi del contenuto può includere il grado in cui il discorso è stato provocatorio e diretto nonché la forma, lo stile, la natura degli argomenti.
5. L'ampiezza dell'atto linguistico: intesa come il raggio dell'atto linguistico, la sua natura pubblica, la sua rilevanza e dimensione del suo pubblico. Gli altri elementi da considerare includono se il discorso è pubblico, quali mezzi di diffusione.
6. La probabilità, inclusa l'imminenza: l'incitamento, per definizione, è un delitto tentato.

Spostandoci in America, l'approccio del Primo Emendamento stabilisce che la sanzione sia possibile solo nei casi di un pericolo chiaro e conclamato. Altri Paesi europei, tra cui Germania e Francia, hanno adottato invece un approccio che sanziona l'hate speech non solo per la sua probabilità di causare un danno in senso stretto, ma anche per il contenuto implicito di "incitare un danno". Per esempio, con l'approvazione del Network Enforcement Act (NetzDG) in Germania, le piattaforme social sono tenute a rimuovere

contenuti come simboli d'odio e riferimenti discriminatori contro gli immigrati e altre minoranze (Udupa, Gagliardone, Deem, & Csuka, 2020); si tratta di uno dei pochi esempi al mondo di legislazione contro i contenuti illeciti diffusi presenti in rete e di lotta alla radicalizzazione sui social. Una pietra miliare per l'inquadramento giuridico europeo è la Raccomandazione del 1997 del Comitato dei Ministri n.20. La Raccomandazione invita gli Stati membri a introdurre misure volte a limitare il discorso odioso. Nello specifico, la Raccomandazione riporta:

Il termine “discorso d'odio” deve essere inteso come comprensivo di tutte le forme di espressione miranti a diffondere, fomentare, promuovere o giustificare l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o altre forme di odio fondate sull'intolleranza, tra cui l'intolleranza espressa sotto forma di nazionalismo aggressivo e di etnocentrismo, la discriminazione e l'ostilità nei confronti delle minoranze, dei migranti e delle persone di origine immigrata.

Anni dopo, il Consiglio d'Europa, e più specificatamente la Commissione Europea contro il Razzismo e l'Intolleranza (*European Commission against Racism and Intolerance – ECRI*), nel 2015 ha esteso la definizione di incitamento all'odio definendola come segue:

[...] il linguaggio d'odio deve essere inteso come “l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione, all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi quali la ‘razza’, il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale (Council of Europe, 2015).

Nell'estensione proposta vi è il riferimento sia alle ‘giustificazioni’ delle forme d'odio con la specifica a tutte le forme di espressione fondate su razza, colore, lingua, religione, convinzioni, nazionalità, origine nonché alle scelte e caratteristiche personali non contemplate nella definizione precedente. La Raccomandazione pone l'accento sull'uso, ossia sulla lingua come atto concreto, e ne delinea i possibili scopi del discorso odioso, tra cui la denigrazione, la diffamazione e la stereotipizzazione negativa. Il documento sottolinea l'importanza di investire in strategie educative al fine di minare le idee sbagliate e la disinformazione che sono alla base dell'hate speech e la necessità che tale educazione sia rivolta ai giovani. Alla definizione del fenomeno a livello internazionale concorrono anche gli art. 1 e 4 della Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale

che definisce per «*discriminazione razziale* ogni distinzione, esclusione, restrizione o preferenza basata sulla razza, il colore, l'ascendenza o l'origine nazionale o etnica, che abbia lo scopo o l'effetto di distruggere o di compromettere il riconoscimento, il godimento o l'esercizio, in condizioni di parità, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale e culturale o in ogni altro settore della vita pubblica» (ICERD, 1965). La Convenzione obbliga gli Stati contraenti a impegnarsi a eliminare qualsiasi forma di discriminazione basata sulla razza. Sin dal 2008 con la *Decisione quadro sulla lotta contro talune forme ed espressioni di razzismo e xenofobia mediante il diritto penale*, il Consiglio d'Europa qualificava come reato l'istigazione pubblica alla violenza o all'odio nei confronti di un gruppo di persone o di un suo membro, definito in riferimento alla razza, al colore, alla religione, all'ascendenza o all'origine nazionale o etnica (Council of the European Union, 2008) con l'obiettivo di sanzionare penalmente le gravi manifestazioni di razzismo e xenofobia. Un documento importante è la Convenzione di Budapest (2001) sul cybercrime: rappresenta una guida per ciascun paese che desideri elaborare una legislazione completa per combattere la criminalità informatica, nonché un quadro per la cooperazione tra gli Stati membri. Il documento sanziona qualsiasi manifestazione che inciti all'odio, alla discriminazione, alla violenza contro l'individuo o gruppi di individui basati su appartenenza, origine discendenza, religione. La Convenzione include anche l'obbligo di prevedere sanzioni penali per chi rivolte insulti e offese pubbliche contro una persona online per la sua appartenenza ad un particolare gruppo razziale o etnico, stabilisce inoltre la condotta anziché la tecnologia, chiarendo che le norme e le procedure restino valide con il progredire della tecnologia. Il trattato è sostenuto dal Comitato della convenzione sulla criminalità informatica che ne monitora l'attuazione e dall'Ufficio per il programma sulla criminalità informatica di Bucarest che supporta i paesi in tutto il mondo attraverso programmi di creazione di competenze. L'UE ha adottato, inoltre, una Direttiva sui diritti delle vittime di crimini che impone agli Stati membri di aver particolarmente attenzione per le vittime vulnerabili, come coloro che subiscono crimini d'odio (IP/12/1200).

La Commissione Jo Cox

In Italia, pietra miliare del contrasto all'odio online e offline è il lavoro svolto dalla la Commissione sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio, istituita nel maggio 2016 ed intitolata *Jo Cox* in onore della deputata presso la Camera dei Comuni del Regno Unito uccisa il 16 giugno

2016, presieduta dal Presidente della Camera e composta da un deputato per ogni gruppo politico, esperti, rappresentanti di ISTAT, Consiglio d'Europa, Nazioni Unite-UNHCR nonché da centri di ricerca e da associazioni. Tale impegno si aggiunge ad una considerevole produzione normativa in materia seppur non sufficiente per fronteggiare il fenomeno, basti ricordare che con la L. 13 ottobre 1975, n. 654, di recepimento della Convenzione internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale del 1966 e il decreto-legge 26 aprile 1993, n. 122, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 giugno 1993, n. 205, “decreto Mancino”, abbiamo la repressione dell'incitamento alla violenza per motivi razziali, etnici, nazionali o religiosi; «nel corso della XVII Legislatura è stata approvata invece la legge 16 giugno 2016, n. 115, che recepisce la già ricordata decisione quadro europea 2008/913 GAI, ed attribuisce rilevanza penale alle affermazioni negazioniste della Shoah, ma in genere di tutti gli atti di genocidio e di crimini di guerra e contro l'umanità. L'interruzione della legislatura ha invece impedito l'approvazione definitiva della “legge Fiano”, che colpisce con strumenti aggiornati ogni forma di apologia del fascismo». L'approvazione nel 2013 dal Parlamento della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta nei confronti della violenza sulle donne, firmata a Istanbul nel 2011, è un chiaro segnale di come le istituzioni italiane abbiano, seppur in tempi relativamente recenti, tentato di fronteggiare e contrastare il fenomeno seppur con ambiti di azione ancora lacunosi. Nel 2015 va inoltre ricordata l'approvazione delle Linee di orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo e nel 2017 le Linee Guida Nazionali: *Educare al rispetto. Per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* (art. 1 comma 16, L. 107/2015)²⁰. Ritornando alla Commissione Cox, nella Relazione finale del luglio 2017 è proposta la “piramide dell'odio” con lo scopo di rappresentare l'escalation dell'odio che parte da stereotipi, rappresentazioni false o fuorvianti, insulti, sino a giungere all'apice della piramide coi crimini d'odio (si veda Fig. 7). Si tratta di un vortice che si autoalimenta e che pone le sue basi nei luoghi comuni, negli stereotipi, nei pregiudizi che causano paure e ne alimentano altre portando ad atteggiamenti divisori, a discriminazioni che si concretizzano con un linguaggio odioso e terminano il processo con il crimine sorretto, per l'appunto, dalla falsa rappresentazione iniziale. Il linguaggio costituisce il

²⁰ Degno di nota è il recente aggiornamento 2021 delle Linee Guida per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo (Decreto ministeriale 18 del 13 gennaio 2021 emanato con nota 482 del 18 febbraio 2021) che consente a dirigenti, docenti ed operatori scolastici di comprendere, ridurre e contrastare i fenomeni negativi che colpiscono bambine e bambini, ragazze e ragazzi, grazie a strumenti di comprovata evidenza scientifica (si veda <https://www.miur.gov.it/linee-guida-prevenzione-e-contrasto> consultato in data 22.10.22).

punto di partenza per arrivare al quarto livello relativo ai crimini d'odio, agli atti di violenza fisica o persino all'omicidio. Il percorso dal primo all'ultimo livello è riassumibile come segue: stereotipi e atteggiamenti prevenuti (pensieri) → discriminazione (azioni concrete) → parole (verbalizzazione) → crimini (violenza fisica) (D'Amico, Brambilla, Crestani, & Fiano, 2021).



Fig. 7: La piramide dell'odio in Italia (Camera dei deputati, Roma 2017)

Nella relazione sono presenti 56 raccomandazioni per prevenire e contrastare l'odio a tutti i soggetti competenti. Tra gli ambiti principali troviamo:

- sanzionare penalmente le campagne d'odio (insulti pubblici, diffamazione o minacce) contro persone o gruppi;
- promuovere una strategia nazionale per contrastare l'odio in tutte le sue forme, articolata in piani d'azione specifici per combattere le discriminazioni dei singoli gruppi, ed attuare la Strategia Nazionale di Inclusione di Rom, Sinti e Camminanti;
- migliorare la conoscenza dei propri diritti da parte delle vittime e consentire alle organizzazioni attive nel contrasto alle forme d'odio di costituirsi parte civile in giudizio;
- sostenere e promuovere blog e attivisti no hate o testate che promuovano una contronarrazione e campagne informative rispetto al discorso d'odio, soprattutto nel mondo non profit, delle scuole e delle università;

- contrastare gli stereotipi e il razzismo sensibilizzando e responsabilizzando i media, specie online, ad evitare il discorso d'odio, comprese le notizie infondate, false e diffamatorie;
- rafforzare nelle scuole l'educazione di genere e l'educazione alla cittadinanza, finalizzata agli obiettivi di rispetto, apertura interculturale, inter-religiosa e contrasto ad intolleranza e razzismo.

La Commissione parlamentare Jo Cox nella sua relazione finale (2017) sottolinea l'esistenza di un nesso tra i discorsi d'odio e i crimini d'odio così come tra discorso d'odio e discriminazione: «da una parte, il discorso d'odio è una forma estrema di intolleranza che se non contrastata può contribuire a creare un ambiente favorevole al verificarsi di crimini d'odio; dall'altra, esso segnala, il più delle volte, il radicamento di vere e proprie forme di discriminazione nei confronti dei soggetti colpiti. Per questo ragionare sui discorsi d'odio porterà inevitabilmente a interrogarsi sia sull'interpretazione e la dimensione del diritto di libertà di espressione, sia sulla declinazione del principio di uguaglianza». La Piramide proposta dalla Commissione Jo Cox trova un riferimento esplicito alla *Pyramid of Hate* proposta dalla Anti-Defamation League (ultima versione: 2021) che rappresenta graficamente l'escalation dei pregiudizi, odio e oppressione nella nostra società. È organizzata in livelli crescenti di atteggiamenti e comportamenti che crescono in complessità dal basso verso l'alto. Nel documento si legge: «mentre ogni atteggiamento o atto di pregiudizio non porta al genocidio, il genocidio ha luogo all'interno di un sistema di oppressione in cui gli atteggiamenti e le azioni descritte ai livelli inferiori della piramide sono accettati». I pregiudizi possono diventare “normalizzati” contribuendo a creare un modello di accettazione della discriminazione, della violenza e di ingiustizia nella società; l'art. 21 della Carta dei diritti fondamentali dell'UE vieta infatti «qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale».

Hate crimes

De Alice Marwick e Ross Miller (2014) propongono tre categorie legali entro cui far rientrare le manifestazioni d'odio:

- a. molestie informatiche e *cyberstalking*;
- b. diffamazione;
- c. leggi sull'odio e sui crimini d'odio.

In riferimento all'ultimo punto, l'OSCE (2016) propone una definizione di crimini d'odio intendendo i reati nei quali *la vittima è colpita in ragione della sua identità di gruppo* (come la razza, l'origine nazionale, la religione o altra caratteristica di gruppo). Sebbene la locuzione *reato d'odio* sia stata utilizzata ufficialmente per la prima volta durante il Consiglio Ministeriale del 2003 a Maastricht, il concetto era già stato accettato dai Paesi partecipanti più di dieci anni prima. Un reato d'odio può essere un atto di intimidazione, una minaccia, danni alla proprietà, aggressione, omicidio o qualsiasi altro reato. I reati ispirati dall'odio consistono in atti in sé penalmente rilevanti commessi in ragione di un pregiudizio negativo fortemente radicalizzato nei confronti della vittima. Pertanto, i reati d'odio comprendono due elementi distinti: sono atti criminali secondo il diritto penale ordinario, e la vittima o il bersaglio è tale sulla base di una determinata caratteristica, come "razza", lingua, religione o etnia. Per identificare se un atto è un reato d'odio, non è necessario stabilire se l'"odio" è la causa, quanto determinare che si tratti di reato e che il movente sia una qualche forma di pregiudizio (OSCE, 2009). Il pregiudizio verso un gruppo (la "motivazione basata sul pregiudizio" – *bias motivation*) è l'elemento che contraddistingue i reati ispirati dall'odio dagli altri reati e li rende un fenomeno che desta particolare preoccupazione per le autorità nazionali e le Organizzazioni Internazionali. Il termine "reato ispirato dall'odio" non definisce uno specifico reato, ma, piuttosto, descrive un concetto (OSCE, 2016, p.22). Già dal 2003 l'OSCE ha elaborato inoltre una classificazione che distingue tra "hate crimes" e "hate speeches". Con i primi (letteralmente "crimini d'odio") si intendono i reati accomunati dalla matrice del *pregiudizio*; la seconda categoria, invece, include le manifestazioni di pensiero che esprimono disprezzo nei confronti di individui appartenenti a determinate categorie o nei confronti di determinate categorie di persone, ossia i "discorsi d'odio". Nella legislazione europea, il discorso d'odio è legato per definizione alla discriminazione e all'incitamento all'odio ed è sempre più concatenato alle forme di aggressività e ostilità liquide, banalizzate e popolari, ma non per questo meno pericolose (Santerini, 2019). Per completare il quadro giuridico, a livello nazionale si sottolinea come anche la Costituzione, nata per reagire ad un passato di odio

e guerre, non possa legittimare l'odio. La Carta prevede infatti un limite libertà di manifestazione del pensiero: «sono vietate le pubblicazioni a stampa, gli spettacoli e tutte le altre manifestazioni contrarie al buon costume» (Art. 21), all'art. 2 troviamo la tutela dei diritti inviolabili dell'uomo e all'art.3 il principio di eguaglianza. Di conseguenza, la libertà di manifestazione di pensiero non può essere chiamata in caso per giustificare l'espressione d'odio poiché, tra le tante motivazioni, è anche espressamente vietata da articoli costituzionali. Anche la Convenzione di Budapest sulla criminalità informatica (2001) definisce un quadro di giustizia penale per guidare le politiche in questo campo indicando gli standard legali minimi necessari per perseguire i crimini informatici. Un protocollo aggiuntivo criminalizza gli atti razzisti e xenofobi commessi attraverso sistemi informatici. Il trattato è supportato dal *Cybercrime Convention Committee* che ne monitora l'attuazione e da un Cybercrime Program Office a Bucarest che supporta i paesi di tutto il mondo attraverso programmi di sviluppo delle capacità come il progetto GLACY sull'azione globale sulla criminalità informatica. La Convenzione sulla prevenzione del terrorismo copre anche il mondo virtuale, chiedendo agli stati di stabilire reati per provocazione pubblica a commettere un reato terroristico, reclutamento e addestramento di terroristi. Sul territorio nazionale è stata istituita, inoltre, il 30 ottobre 2019, con l'approvazione della mozione n. 136 della senatrice a vita Liliana Segre, la Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza. Nel testo si precisa che la Commissione: a) raccoglie, ordina e rende pubblici, con cadenza annuale: normative statali, sovranazionali e internazionali; ricerche e pubblicazioni scientifiche, anche periodiche; dati statistici, nonché informazioni, dati e documenti sui risultati delle attività svolte da istituzioni, organismi o associazioni che si occupano di questioni attinenti ai fenomeni di intolleranza, razzismo e antisemitismo, sia nella forma dei crimini d'odio, sia dei fenomeni di cosiddetto hate speech; effettua, anche in collegamento con analoghe iniziative in ambito sovranazionale e internazionale, ricerche, studi e osservazioni concernenti tutte le manifestazioni di odio nei confronti di singoli o comunità. [...]. c) formula osservazioni e proposte sugli effetti, sui limiti e sull'eventuale necessità di adeguamento della legislazione vigente al fine di assicurarne la rispondenza alla normativa dell'Unione europea e ai diritti previsti dalle convenzioni internazionali in materia di prevenzione e di lotta contro ogni forma di odio, intolleranza, razzismo e antisemitismo; [...]; la Commissione può segnalare

agli organi di stampa ed ai gestori dei siti internet casi di fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza²¹. L'hate speech, quindi, inteso come un fenomeno sociale, giuridico, psicologico ma anche pedagogico, non può essere compreso appieno se non in relazione al carattere profondamente discriminatorio e narrativo che soggiace a tale pratica. In tal senso, l'insieme delle norme giuridiche che condannano l'hate speech e proteggono le vittime, stabiliscono i confini di intervento statale e istituzionale di tipo positivo, devono essere concepite come un sottoinsieme del diritto antidiscriminatorio (Di Rosa, 2020) e contribuiscono alla creazione di un sistema multilivello per contrastare il fenomeno.

1.3.2. Le differenze tra odio online e odio offline

Le influenze che il mondo virtuale esercita sul mondo reale, e viceversa, sono sempre più frequenti tanto da considerare da quasi un decennio una nuova realtà cosiddetta *onlife* (Floridi, 2015): i mondi del virtuale e reale si intrecciano in continui rimandi, l'uno influenza l'altro in un continuo vortice e diventa sempre più difficile distinguere il confine dell'uno e dell'altro. Un episodio che nasce in rete avrà poi rimandi nella realtà e a sua volta la realtà modificherà la vita in rete. La cronaca nera ha riportato l'ennesimo caso di aggressione avvenuta a Civitanova Marche. Alike Ogorchukwu (luglio 2022), ragazzo nigeriano e venditore ambulante, ucciso a bastonate e pugni in pieno giorno, l'aggressione è stata filmata e postata sui social²²; o si ricordi gli episodi di *body shaming* (agosto 2020) subiti da Armine Harutyunyan, modella ventitreenne riconosciuta da Gucci come una delle cento modelle più sexy al mondo²³, o ancora l'ondata d'odio verificatasi ad aprile 2021 sorta in seguito alla pubblicazione del post dall'account ufficiale Instagram dell'European Commission (si veda Fig.8) con persone non bianche in rappresentanza della “*Next Generation Eu*” con conseguenti episodi di discriminazione. O per citare un episodio recentissimo l'ondata d'odio che ha investito la premier Giorgia Meloni (cfr. fig. 9). A tal proposito, è doveroso un approfondimento: come è visibile, il discorso odioso che vede come vittima una donna, nonostante sia “causato” da un movente che prescinde dal sesso

²¹ Per un approfondimento: <http://www.nuovi-lavori.it/index.php/sezioni/1673-mozione-contro-l-odio-e-la-violenza-l-intolleranza-razzismo-e-antisemitismo> (consultato il 5.8.22)

²² Per una lettura integrale: https://www.quotidiano.net/cronaca/omicidio-civitanova-1.7937594?utm_source=Newsletter&utm_campaign=22d269f97d-EMAIL_CAM-PAIGN_2020_04_20_09_57_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_100c4c659a-22d269f97d-226171325 (consultato il 3.8.22)

²³ Per una lettura integrale: <https://tinyurl.com/nmwfxbrh> (consultato il 16.12.23).

(Giorgia Meloni è attualmente presidentessa del Consiglio dei ministri della Repubblica italiana), la tipologia di insulti è fortemente misogina e verte sulla sua condizione di donna e di madre. Si tratta di odio intersezionale che vede l'incrocio di più caratteristiche o condizioni che sono oggetto d'odio.



Fig. 8: Dall'account ufficiale ig dell'European Commission: "Pensa al futuro, pensa #NextGenerationEu"



Fig. 9: Hate speech contro Giorgia Meloni (fonte: leggo.it)

Gli episodi presentati sono solo alcuni esempi in cui eventi di vita reale hanno rimandi nella vita virtuale e viceversa. Si pensi a quanto “essere online” diventi una forma di deresponsabilizzazione che mascheri atteggiamenti discriminatori spesso celati nella realtà ma profondamente interiorizzati e quanto tali atteggiamenti influenzino i più giovani: è evidente che il confine tra nativi digitali e cittadini digitali consapevoli non dipenda dalla data di nascita ma dall’educazione ai media digitali e con i media. Parlare ancor oggi di nativi digitali intendendo una generazione che di default sia in grado di destreggiarsi nelle maglie del web con consecutiva deresponsabilizzazione dell’adulto è profondamente deleterio nonché pericoloso. L’utilizzo tecnico e prettamente strumentale del device non implica una competenza critica che si acquisisce esclusivamente con l’educazione. Prensky (2010) sottolinea come la differenza tra nativi digitali e immigrati digitali tenderà gradualmente a perdere significato. Nella sua critica all’abuso del digitale, Han (2013) evidenzia come la comunicazione digitale – non consapevole - favorisca «l’esibizione pornografica dell’intimità e della sfera privata» e i social si rivelino «spazi di esibizione della sfera privata dal momento che non esiste più una sfera nella quale io non sia un’immagine, dove non ci sia alcuna macchina fotografica», e siano luoghi perfetti per la proliferazione di *shitstorm*²⁴, ondate mediatiche, aggregazioni di utenti casuali ma anche casuali che creano un vero e proprio sciame digitale attorno ad un episodio, un tema di discussione senza alcuna passione o umanità; questo perché nel cyberspazio²⁵ la virtualità si contrappone alla realtà, con ciò che ci è dato, che esiste indipendentemente dalle nostre costruzioni (Ferrini & Paris, 2019) ma ha insite alcune trasformazioni sostanziali: prima fra tutte la mancata empatia che si verifica in assenza di contatto oculare e fisico con l’altro. È così che le reti di computer, nate per ottimizzare le risorse di calcolo destinate a scopi scientifici o militari, finiscono per costruire il cyberspazio in cui condurre esperienze virtuali significative (Paccagnella & Vellar, 2016).

Ma perché nel web le persone si percepiscono “più libere” di causare odio e frustrazione? Santerini (2021) riprendendo gli studi di Suler (2004), evidenzia sei fattori che interagiscono tra loro nella creazione di un effetto di *disinibizione online*: anonimato dissociativo, invisibilità, asincronicità della

²⁴ L’Autore riprende il termine inglese per indicare il diffuso fenomeno di prender parte ad una discussione sul web attorno a questioni pubbliche con un linguaggio negativo e violento (Han B., 2013, p. 99).

²⁵ Il cyberspazio – definito più comunemente rete – è sicuramente l’ambiente di comunicazione emergente dall’interconnessione mondiale dei computer. Il termine sta ad indicare sia le infrastrutture della comunicazione digitale, ma anche l’universo di informazioni, gli utenti che navigano e lo alimentano. Il neologismo “cybercultura” indica l’insieme delle tecniche (materiali e intellettuali), delle pratiche, delle modalità di pensiero e dei valori che si sviluppano in concomitanza con la crescita del cyberspazio (Lévy, 1997).

risposta, introiezione solipsistica (interpretazione dei messaggi sulla base delle proprie esperienze, paure, speranze), immaginazione dissociativa e minimizzazione dell'autorità.

Da qui una domanda sostanziale: quali differenze tra odio online e offline? In *"Countering Online Hate Speech"* (2015), l'Unesco individua quattro differenze sostanziali tra l'odio offline e l'odio online:

- permanenza dell'odio online, ossia la possibilità che un contenuto di essere "attivo" per lunghi periodi di tempo e in diversi formati; gli odiatori utilizzano le stesse dinamiche difficili da tracciare e riconoscere come contenuti da rimuovere: la ripetizione (di cui Hitler sosteneva l'utilità nel *Mein Kampf*), la manipolazione emotiva, la diffusione e la convergenza dei media;
- il ritorno imprevedibile delle espressioni di odio che, anche se sono rimosse da un luogo, possono riapparire altrove per mezzo di download e di reblog;
- anonimato: di per sé un diritto che permette di esprimere in libertà e senza vincoli ma questo rende le persone meno consapevoli del valore delle proprie parole e generare più o meno fondate aspettative di irresponsabilità. Internet rende semplice la condivisione di contenuti in aggiunta alla difficoltà di identificare l'autore (Delgado & Stefancic, 2014, p. 322); sicuramente l'anonimato pone l'utente da un lato in una condizione di libertà d'espressione totale, al contempo, lo deresponsabilizza dalle conseguenze che il contenuto condiviso può provocare. In aggiunta, le reazioni ad un contenuto condiviso non sono condizionate da pregiudizi di orientamento sessuale, colore della pelle, etnia etc. dello scrivente (Brown, 2018);
- transnazionalità, aumenta l'effetto dell'hate speech e rende più complicato individuare i meccanismi legali per combatterlo.

A questi, Brown (2018) aggiunge un tratto peculiare dell'hate speech online la *"instant nature of online communication"*. In tal senso, l'odio online si caratterizza per la capacità di raggiungere un vasto pubblico in tempi brevissimi e per poter diffondersi a macchia d'olio. In aggiunta, perché ci sia hate speech è necessario che concorrano tre elementi: la manifesta volontà di incitare odio, un incitamento che sia idoneo a causare atti di odio e violenza e il rischio che tali atti si verifichino (Ziccardi, 2016). Nella riflessione di Weinstein (2017) ritroviamo che un discorso d'odio per essere ritenuto tale debba riportare (almeno) due delle caratteristiche che lo definiscono: la vituperazione e l'uso di epiteti.

Sarebbe poi necessario chiarire la precisa responsabilità dell'*opinion makers*, soprattutto nella sfera digitale, dei politici e dei mass media professionali in

questo ambito sia nel reale che nel virtuale, dato che molto spesso sono i primi in determinati contesti a veicolare espressioni d'odio a fini elettorali di audience (Ziccardi, 2016; 2019). Appare opportuno in questa sede un approfondimento sui *social network sites* (SNS) cui boyd²⁶ e Ellison (2007) attribuiscono tre caratteristiche sostanziali:

- presentazione pubblica di sé stessi con contenuti prodotti appositamente;
- creazione di una community virtuale con cui condividere interessi e informazioni;
- visualizzare e produrre contenuti, reagire e diventare parte dei flussi di contenuti.

Sono gli SNS che creano l'ambiente virtuale in cui i contenuti odiosi proliferano tra informazioni distorte, paure, affermazioni di sé a discapito dell'altro e forme di oppressione. Con l'intento di evidenziare quanto il fenomeno dell'hate speech si possa considerare *ibrido* e quindi risultato ma anche causa degli intrecci e rimandi *dell'onlife*, anche l'*Ethical Journalism Network*²⁷ suggerisce cinque step di analisi validi per giornalisti al fine di contestualizzare l'hate speech:

1. comprendere se il contenuto inciti o meno all'odio e alla violenza contro una persona o gruppo target;
2. comprendere ed analizzare l'impatto: chi pubblica o condivide il contenuto può influenzare gli ascoltatori? In che modo la loro posizione o la loro storia può influenzare la comprensione? Una possibile risposta può ridurre o aumentarne la diffusione?
3. comprendere se la diffusione del contenuto sia parte di un modello di comportamento;
4. comprendere quali vantaggi chi scrive/parla tragga dalla diffusione del contenuto;
5. comprendere se ci siano gruppi target vittime destinatarie del contenuto.

Come si può evincere anche il confine tra odio online e offline è molto labile, superate le differenze strutturali del dispositivo digitale, l'odio esercitato nel web si manifesta nella vita reale e il discorso odioso della vita reale si manifesta chiaramente anche nelle pagine del web e nella creazione di più e più account fake con l'intento di incitare all'odio. Sul piano normativo in tema di discorso d'odio online o offline, emerge chiaramente come la Corte EDU consideri i discorsi d'odio una violazione dei valori fondamentali della Convenzione. Di conseguenza misure legislative nazionali volte a reprimere simili condotte non si pongono in contrasto con l'art. 10 CEDU, che riconosce il diritto alla libertà di espressione. La Corte EDU si è pronunciata diverse

²⁶ Per volontà dell'Autrice, si riporta la lettera minuscola.

²⁷ Per un approfondimento: <https://tinyurl.com/bdfw4ecw> (consultato il 16.12.23).

volte in tema di hate speech e nei due terzi dei casi ha mantenuto la censura per l'odiatore ritenendo il linguaggio d'odio un abuso di diritto ai sensi dell'art. 17 della Convenzione, pertanto, non coperto dall'art. 10 che tutela la libertà d'espressione.²⁸

1.3.3. Incitamento all'odio e la Recommendation CM/Rec(2022)16

Il quadro giuridico appena esposto trova espressione nell'ultima Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa pubblicata il 20 maggio 2022 (Recommendation CM/Rec(2022)16) sulla lotta contro l'hate speech. La Raccomandazione propone una definizione aggiornata dell'hate speech definendolo come «fenomeno radicato, complesso e multi-dimensionale, che assume molte forme pericolose e può essere diffuso molto rapidamente e ampiamente attraverso Internet [...] che ne esacerba l'impatto, anche offline». Specifica, inoltre, che per incitamento all'odio si intende «ogni tipo di espressione che inciti, promuovi, diffonda o giustifichi la violenza, l'odio o la discriminazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o che li denigri, in ragione del loro reale o caratteristiche o status personali attribuiti come “razza”, colore, lingua, religione, nazionalità, origine nazionale o etnica, età, disabilità, sesso, identità di genere e orientamento sessuale». Vediamo quindi un'estensione maggiore dalla Raccomandazione del 2015 e una maggiore evidenza della sfera dell'incitamento all'odio. Nijakowsk (2008, p. 133) specifica come l'incitamento all'odio si identifichi con l'azione di «attribuire caratteristiche particolarmente negative o incitare azioni discriminatorie nei confronti di una determinata categoria sociale, la cui appartenenza è percepita come “naturale” (assegnata) e non scelta». Distingue, inoltre, sei indicatori di hate speech:

1. eccessiva generalizzazione di caratteristiche negative e di stereotipi negativi di gruppi stranieri;
2. attribuzione di caratteristiche o azioni particolarmente negative a individui o gruppi;
3. lessico denigratorio, deumanizzazione - analogie, metafore,
4. non rispettare e/o minare i rituali di rispetto - trattamento paternalistico, mostrare la propria superiorità
5. paragoni banali che espongono il gruppo target

²⁸ Per una lettura integrale si veda: *Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza - Resoconto sommario n. 54 del 22/06/2022*; E. Buffagni, *Hate speech in rete: profili discriminatori e performativi del discorso d'odio*, 2022.

6. topic dell'odio - il discorso odioso si distingue per l'oggetto della critica, la collettività a cui si rivolge.

Lech Nijakowski sottolinea come un'affermazione di "incitamento all'odio" è tale se è così determinata dal contesto sociale: «un'affermazione può essere neutrale in un contesto, mentre può assumere in un altro una dimensione completamente nuova ed essere percepita come estremamente razzista» (2008, p. 128). Ritorna ancora una volta il forte carattere contestuale del discorso odioso: determinate parole, espressioni che potrebbero risultare innocue in un certo contesto culturale, sono caricate di forte impatto discriminatorio in un altro contesto. Si pensi al termine "finocchio": si tratta di un termine neutro che definisce una particolare pianta erbacea; se tale termine è utilizzato in senso dispregiativo, diviene a tutti gli effetti un insulto, una parola per ferire (De Mauro, 2016) e per denigrare, ad esempio, una persona appartenente alla comunità LGBTQIA+. Si sottolinea come la polarizzazione in sé potrebbe essere la causa stessa dell'incitamento all'odio (Byrcec, et al., 2020). Curioso è l'episodio che Arduino e Lipperini (2013, p. 20-31) riportano nel loro volume edito da Corbaccio: al fine di contrastare la grave crisi economica che colpì Radio Radicale, fu lasciata aperta una segreteria per far sì che gli utenti potessero registrare telefonate di solidarietà. Ebbene, si registrò un grande numero di insulti, di pernacchie, di accuse di omosessualità, di insulti politici e via discorrendo. Fu un esperimento importante: una prova di come attraverso l'odio fosse possibile ottenere attenzione, istanti di visibilità.

L'incitamento all'odio ha diverse forme e può ottemperare a molteplici scopi; in tal senso la Raccomandazione sottolinea che «poiché l'incitamento all'odio copre una gamma di espressioni di odio che variano nella loro gravità, il danno che causano e il loro impatto sui membri di particolari gruppi in contesti diversi, gli Stati membri dovrebbero garantire che sia in atto una serie di misure adeguatamente calibrate per prevenire efficacemente e combattere l'incitamento all'odio [...] – questo perché è necessario - rendersi conto che l'incitamento all'odio colpisce negativamente individui, gruppi e società in una varietà di modi e con diversi gradi di gravità, anche instillando paura e provocando umiliazione a coloro che prendono di mira, avendo un effetto raggelante sulla partecipazione al dibattito pubblico, il che è dannoso alla democrazia [...]. Al fine di prevenire e combattere efficacemente l'incitamento all'odio, è fondamentale identificare e comprendere le sue cause profonde e il contesto sociale più ampio, nonché le sue varie espressioni e i diversi impatti su coloro che sono presi di mira».

Nella Raccomandazione troviamo inoltre un'ulteriore specifica sulle differenziazioni dell'incitamento all'odio coerentemente con la Convenzione Europea dei diritti dell'uomo e la pertinente giurisprudenza:

- a) incitamento all'odio vietato dal diritto penale;
- b) incitamento all'odio che non raggiunge il livello di gravità richiesto per la responsabilità penale ma è comunque soggetto al diritto civile o amministrativo;
- c) espressioni offensive o dannose che non sono sufficientemente gravi per essere legittimamente limitate ai sensi della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, ma richiedono comunque risposte alternative, quali: contro-narrazioni e altre contromisure; misure che promuovono il dialogo e la comprensione interculturali, anche attraverso i media e i social media; e pertinenti attività educative, di condivisione di informazioni e di sensibilizzazione.

Sull'ultimo punto è necessaria un'ulteriore riflessione: già nella Raccomandazione ECRI n. 15 è espressamente sottolineata l'importanza dell'educazione per fare crollare i pregiudizi e la disinformazione su cui è basata la retorica dell'odio e la necessità di indirizzare tale impegno ai giovani. Vediamo come il Consiglio d'Europa suggerisca di adottare un approccio globale che basi la sua strategia sulla prevenzione educativa, vera chiave di svolta nella lotta all'hate speech. Inoltre, La Raccomandazione (22)16 chiede agli Stati di adottare tutte le misure necessarie per garantire la pronta e piena attuazione dei principi e delle linee guida; adottare misure appropriate per incoraggiare e sostenere le istituzioni nazionali per i diritti umani, gli organismi per la parità, le organizzazioni sociali, i media, gli intermediari di Internet e altre parti interessate affinché adottino le misure delineate; proteggere i diritti umani e le libertà fondamentali nell'ambiente digitale; promuovere gli obiettivi della raccomandazione a livello nazionale, europeo e internazionale e impegnarsi nel dialogo e nella cooperazione con tutte le parti interessate per raggiungere tali obiettivi; garantire la traduzione nelle lingue nazionali, regionali e minoritarie e la diffusione più ampia possibile; riesaminare regolarmente lo stato di attuazione al fine di migliorarne l'impatto e informare il Comitato dei Ministri sulle misure adottate dagli Stati membri e dalle altre parti interessate, i progressi realizzati e le eventuali carenze residue. Particolare attenzione è posta per la comunicazione pubblica: ai funzionari pubblici, ai partiti politici e agli organi eletti è chiesto di promuovere una cultura dei diritti umani e di attuare politiche contro l'incitamento all'odio. Di estrema importanza è il passaggio in cui la Raccomandazione evidenzia il rapporto di potere asimmetrico tra alcune piattaforme digitali e i

loro utenti, e dell'influenza di queste dinamiche sulle democrazie. In riferimento all'ambito della *Sensibilizzazione, educazione, formazione e uso del counter-speech and alternative speech*, è chiesto agli Stati membri di attuare strategie efficaci per esplorare e affrontare le cause profonde dell'incitamento all'odio, che includono disinformazione, stereotipi negativi e stigmatizzazione di individui e gruppi; promuovere la sensibilizzazione, l'istruzione, la formazione, la contronarrazione e la narrazione alternativa, il dialogo interculturale; aumentare la consapevolezza della portata dell'incitamento all'odio e del danno che provoca agli individui, alle comunità e alle società democratiche nel loro insieme; promuovere i criteri utilizzati per valutarlo e i modi per contrastarlo; garantire l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla cittadinanza democratica e l'alfabetizzazione digitale includendo tali percorsi all'interno dei *curricula* scolastici; istituire e rafforzare iniziative educative e di sensibilizzazione, programmi e strumenti per l'utente, per bambini e giovani, genitori e tutori, educatori e volontari che lavorano con i bambini e che consentano loro di comprendere e affrontare l'incitamento all'odio affinché sia possibile garantire la piena partecipazione a tali programmi e la formazione in merito.

2. Decostruire e costruire con la pratica narrativa

2.1. Prevenzione: l'educazione alla cittadinanza digitale

In tempi di disordine e disagio sociale, coloro che sono percepiti come parte della minoranza, il riferimento è soprattutto alle persone più “visibili” - si pensi alle persone di colore o alla comunità ROMA- diventano il bersaglio d'odio e capri espiatori in narrazioni oppressive che generano discriminazioni su vari fronti. L'abbiamo visto a più riprese durante il periodo pandemico e ogni qualvolta c'è un evento che genera panico e disagio. Quale postura assumere? È possibile modificare l'assetto di tali dinamiche d'oppressione? A chi spetta la responsabilità educativa di un cambiamento trasformativo di tale portata? Quali strategie adottare?

Le ricerche, le riflessioni e le pratiche afferenti alle aree di indagine del lavoro presentato, dimostrano come il dibattito relativo alla *Citizenship Education* sia caratterizzato da un'attenzione sempre maggiore che abbraccia gli ambiti di indagine e di contrasto all'hate speech online. L'educazione alla cittadinanza è intesa come un'area multidisciplinare da promuovere trasversalmente in ogni ordine di scuola per promuovere la convivenza pacifica e democratica garantendo lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità. Nelle società democratiche, l'educazione alla cittadinanza aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili; al fine di raggiungere tali obiettivi, l'educazione alla cittadinanza deve necessariamente sollecitare lo sviluppo di conoscenze, abilità, competenze, atteggiamenti e valori in quattro macro-aree di competenze: l'interazione efficace e costruttiva con gli altri, il pensiero critico, l'agire in modo socialmente responsabile, l'agire democraticamente (Eurydice, 2017). Nel prossimo sottoparagrafo ci si focalizzerà sulla pietra miliare della pedagogia mondiale: la proposta pedagogica di Paulo Freire che può essere riletta anche – e non solo – in riferimento alle insidiose maglie del web, al binomio *ingroup* e *outgroup*, maggioranza e minoranza/e, oppressori e oppressi. Una rilettura necessaria

per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, l'unico strumento reale e concreto per prevenire e al contempo contrastare il fenomeno dell'hate speech online.

2.1.1. La Pedagogia degli oppressi in favore dell'educazione alla cittadinanza (anche) digitale

A più di cento anni dalla nascita del grande pedagogista brasiliano Paulo Freire, l'idea di oppressione come condizione concreta ed esistenziale, un atto di violenza cui danno inizio coloro che *hanno il potere*, un processo che si «tramanda di generazione in generazione in mezzo agli oppressori che se ne fanno i depositari legali» (Freire, 1970, pp. 64-65) è quantomai attuale. La realtà *onlife* è intrisa di narrazioni che tendono a fossilizzarsi creando divisioni e conseguenti oppressori e oppressi. Presupposto fondamentale di una pedagogia degli oppressi è, allora, il *riconoscimento* del sistema oppressivo nella realtà, nell'economia, nella politica o nei costrutti culturali tramandati e apparentemente cristallizzati che marginalizzano e obbligano gruppi ed individui ad una posizione di subalternità o di esclusione, nonché l'impegno nel processo di trasformazione o, meglio, *liberazione* da tale sistema. Considerare la realtà ferma, statica, suddivisa e disciplinata o addirittura «dissertare su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale non fa altro che fossilizzare e oggettivare le narrazioni oppressive, svuotando le parole della loro dimensione concreta e trasformandole in bla-bla-bla, in verbosità alienata e alienante» (*ivi*, p. 76). Il riconoscimento parte dalla "coscientizzazione", una delle voci più note e rilevanti del lessico freiriano, ed è il primo passo fondamentale nel processo di liberazione: finché gli oppressi non acquisiscono coscienza delle cause del loro stato di oppressione e accettano con fatalismo lo sfruttamento o gli atteggiamenti denigratori o, ancora, le narrazioni deumanizzanti in maniera passiva o assumono posizioni aliene di fronte alla lotta per la conquista della libertà e della propria formazione nel mondo, si avrà un atteggiamento continuo di 'connivenza' (*ivi*, p. 71) dell'oppresso con il regime oppressore. Solo quando gli oppressi, ricorda Freire, scoprono chiaramente l'oppressore e si impegnano nella lotta organizzata per la propria liberazione e cominciano anche a credere in sé stessi, possono superare realmente tale condizione. Ma facciamo un passo indietro e chiariamo meglio il concetto di "oppressi". Sebbene sembrerebbe difficile considerare nella società in cui viviamo - società democratica, plurale, ispi-

rata ai principi della carta costituzionale e delle grandi dichiarazioni universali - una reiterazione continua dei sistemi di oppressione,¹ tuttavia possono essere individuate alcune categorie di soggetti oppressi² collegate alle logiche di marketing che definiscono desideri effimeri e vincoli di subalternità, categorie insite nel sistema patriarcale e capitalista, ad esempio, categorie di soggetti ai “marginari di culture differenti/rifugiati/immigrati etc.. Nella società dell’opulenza sono *oppressi* chi ha deboli livelli di istruzione e non è nella posizione di scegliere liberamente; è oppresso chi non riesce a svincolarsi dalla condizione di lavoro precario, pesante, poco pagato e pericoloso; sono oppresse le donne che a parità di titoli di studio guadagnano meno degli uomini perché donne e solo raramente riescono ad accedere a posizioni apicali. L’identità reale del sistema contraddice l’autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro (Fiorucci & Vaccarelli, 2022). Si tratta di riconoscere la disumanizzazione, nelle parole di Freire, non solo come ipotesi ontologica ma come realtà storica: a partire da questa dolorosa constatazione, dovremmo interrogarci sul profondo processo di umanizzazione. In tal senso, la disumanizzazione diviene distorsione della vocazione *ad esser di più*, una distorsione possibile nella storia, non una vocazione storica. Sebbene la disumanizzazione sia un fatto concreto nella storia «non è un destino ineluttabile, ma è il risultato di un ordine ingiusto che genera violenza; la stessa che a sua volta genera un *essere di meno*. [...] Infatti, questi che opprimono sfruttano ed esercitano la violenza in forza del potere, non trovano in esso la forza che liberi gli oppressi e loro stessi. Solo il potere che nascerà dalla debolezza degli oppressi sarà sufficientemente forte per liberare gli uni agli altri. [...] Si tratta di una pedagogia che fa dell’oppressione e delle sue cause un argomento di riflessione per gli oppressi; ne risulterà un impegno indispensabile alla lotta per la loro liberazione. Finché si vivrà in un dualismo in cui *essere è apparire* e apparire è *somigliare all’oppressore*, sarà impossibile liberarsi dal sistema d’oppressione» (Freire, 1970/2018, p. 45-50). Il cambio di prospettiva diventa dunque radicale: si educa per “essere di più”, per alzare la testa dalle condizioni di oppressione, trovare e scegliere il proprio posto nel mondo, desiderare un mondo diverso «[...] nessuno educa nessuno, neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 1968/2002, p. 94). Si tratta di una critica attivazione non solo intellettuale ma anche e soprattutto in funzione

¹ È importante precisare che la difficoltà di riconoscimento deriva dall’appartenenza al gruppo di maggioranza elitario: bianchi occidentali con uno stile di vita dignitoso, con l’accesso a plurimi servizi, all’istruzione e a posizioni manageriali, alla copertura fiscale etc.

² Un accenno è ai gruppi discriminati che emergono dai dati della letteratura cui si è ampiamente trattato precedentemente.

della prassi (*ibidem*) che non si limiti chiaramente al puro attivismo ma è associata ad un impegno di riflessione volto all'azione. Secondo Freire, è possibile dunque distinguere un'educazione funzionale alla conservazione dello *status quo* e delle dinamiche di oppressione ed una rivolta al cambiamento sociale trasformativo in favore della liberazione: la prima è definita concezione "bancaria" o "depositaria" (in portoghese *concepção bancária*) dell'educazione, in cui gli educandi ricevono, fanno memoria e conservano in archivio e l'educatore fa il deposito, la seconda "problematizzante" (*problematizadora*) supera la contraddizione dell'uomo come essere vuoto che il mondo riempie di contenuti, si basa al contrario su uomini come 'corpi coscienti' e sulla coscienza in rapporto intenzionale e continuo con il mondo. In tal senso l'educazione liberatrice e problematizzante diviene un dialogo continuo in favore della conoscenza. Ed è qui il riferimento all'educazione alla cittadinanza, nello specifico per i temi qui trattati, cittadinanza digitale. Questo perché, in chiave pedagogica, l'educazione alla cittadinanza è interrogata dalla narrazione ostile e oppressiva, dalla visione binaria del mondo che vede amico/nemico, noi/voi, dentro/fuori, dal consolidamento di narrazioni che individuano capri espiatori frutto di processi banali e diffusi di disumanizzazione. È urgente evidenziare quanto sia necessario che le istituzioni educative riaffermino il loro ruolo guida nella formazione alla cittadinanza, aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento delle diversità socioculturali con le diversità individuali (Chiosso, 2004) e tale cambiamento investa non solo le istituzioni educative ma sia l'inizio di un cambiamento culturale che possa trasformare le menti e le politiche perché, è bene precisarlo, la scuola da sola non può nulla se non ha una politica a supportarla e se non si realizzi la vera e funzionale alleanza educativa con la famiglia. A livello internazionale, l'Unione Europea ha espresso il suo impegno in favore dello sviluppo e della promozione dell'educazione alla cittadinanza attiva e critica attraverso un approccio integrato e a più livelli che riguarda nello specifico le giovani generazioni sin dalla tenera età, strategie che promuovano la *media literacy* e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione. Questo perché l'educazione alla cittadinanza³ coinvolge non soltanto l'insegnamento e l'apprendimento di

³ A livello nazionale abbiamo più di Sessant'anni di storia dell'educazione civica: dal D.P.R.n.585/58 che ha introdotto due mensili di educazione civica nelle scuole di istruzione secondaria; per poi giungere all'Autonomia scolastica, all'abolizione dei Programmi, alle Indicazioni nazionali nelle quali troviamo i Principi di convivenza civile, Legge quadro n.53/2003, Riforma Moratti e decreti applicativi; D.lgs. n.59/2004; le Indicazioni nazionali del primo ciclo del 2007 in cui si parla di «cittadinanza attiva, di etica della responsabilità, dei valori sanciti nella Costituzione», Disegno di legge 1/8/2008 e D.L. 1°sett.2008 n.137 convertito nella legge n.169/2008, Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione» 4/3/2009, Le Indicazioni nazionali per l'infanzia e il

contenuti disciplinari, ma anche le esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte a scuola e nella società nel suo complesso, che sono pensate proprio per preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini (Eurydice, 2017). Tra le molte finalità dell'educazione alla cittadinanza troviamo infatti «introdurre i giovani alla cittadinanza attiva e democratica: la prima intesa come azione di tutela e di valorizzazione partecipata e non delegata; la seconda fondata sull'assunzione di responsabilità rispetto ad dialogo aperto e costruttivo all'interno della propria comunità e con altre collettività, in nome della salvaguardia, della conoscenza e dello sviluppo sostenibile» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mattozzi, 2008, p. 28). Il *Citizenship Education at School in Europe – 2017 Eurydice Report* definisce l'educazione alla cittadinanza come «l'area disciplinare promossa nelle scuole per favorire la convivenza armoniosa e lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità di cui esse fanno parte. Nelle società democratiche, l'educazione alla cittadinanza aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello locale, regionale, nazionale e internazionale» (Eurydice, 2017, p.13).

In Italia, da settembre 2020 con la L.92/2019, l'Educazione Civica è una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. L'insegnamento ruota intorno a tre nuclei tematici principali: costituzione e cittadinanza, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale (art. 2), risentendo delle formulazioni di documenti internazionali come la Raccomandazione dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018); dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile (2015); delle life skills individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (1992) e dei documenti affini. Ma perché il passaggio terminologico da 'educazione alla cittadinanza' ad 'educazione civica'? Ben lo spiega Perla (2020, p. 224) che considera l'insegnamento di educazione civica la strada per allontanare le tante (didatticamente ambigue) etichette: educazione morale e civile, educazione alla convivenza democratica, educazione civica e cultura costituzionale, educazione alla convivenza civile, cittadinanza e costituzione che hanno contraddistinto negli anni l'infelice destino curricolare di tale ambito del sapere. L'insegnamento

primo ciclo d'istruzione del 2012, le competenze chiave europee del 2006, rivisitate nel 2018, fra le quali campeggiano, tra le altre, le competenze digitali, sociali e civiche, il Nuovo documento "Indicazioni nazionali e Nuovi scenari"(2017), l'Agenda 2030 e in ultimo, non per importanza, la recente legge n. 92 del 20 agosto 2019 che ha introdotto dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione, con iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile a partire dalla scuola dell'infanzia e le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica pubblicate con il D.M. n. 35 del 22.06.2020.

dell'educazione civica può rispondere alla necessità di un fondamento valoriale che scelga di interpretare la persona dell'alunno non solo a livello ontico (del suo essere) ma anche a livello assiologico (ovvero secondo la necessità di promuovere in lui tutto quello che può, epperò, deve essere: appunto un cittadino. I principi fondanti della L. 92 sono infatti: consapevolezza, responsabilità e partecipazione. Ed è proprio sulla partecipazione che è rivolta l'attenzione: per poter conoscere devo poter partecipare ed è necessaria l'esperienza diretta. Il punto di forza è la trasversalità: non è possibile delegare ad un unico docente tutti gli ambiti che la legge tocca quali tematiche ambientali, digitali, storiche, economiche. Se ne deduce che, se l'essere del *cittadino* che appartiene al cittadino in quanto tale, è fortemente correlato all'azione socialmente responsabile, democratica e al pensiero critico allora la liberazione, nel lessico freiriano, diviene il *parto* del nuovo cittadino che riconosce il sistema oppressivo e sa combatterlo in favore della libertà e della coscienza. Tale impegno è avvertito anche per la declinazione virtuale: la maggior parte dei sistemi educativi europei ha esplicitamente incluso i risultati di apprendimento relativi a tutte e cinque le aree della competenza digitale. In ordine decrescente di prevalenza: alfabetizzazione su informazioni e dati, creazione di contenuti digitali, comunicazione e collaborazione, sicurezza, problem solving (Eurydice, 2019). Con la L.92, l'educazione alla cittadinanza digitale intende promuovere: a) l'analisi, il confronto e la critica valutazione dell'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali; b) l'interazione di diverse tecnologie digitali con plurimi canali comunicativi; c) l'informazione e la partecipazione al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali; d) la conoscenza delle norme comportamentali nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali; e) consapevolezza dell'identità digitale, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo sé stessi e gli altri; f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali; g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere sé e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possano influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.

Per educazione civica digitale non si intende quindi una riconversione dell'educazione civica ai tempi della rivoluzione digitale. Piuttosto, una nuova dimensione che aggiorna ed integra l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente – criticamente e consapevolmente - alla vita democratica (MIUR, 2018) anche virtuale. La continua e crescente digitalizzazione nella società, oltre ai cambiamenti della tecnologia stessa, rende rapidamente antiquate strategie e politiche create precedentemente o non pensate appositamente per l'ambiente digitale. I paesi membri devono integrare e sviluppare continuamente nuove politiche e misure strategiche che soddisfino le nuove esigenze di un'istruzione digitale di alta qualità. Tasto dolente di tale scenario è la valutazione delle competenze di cittadinanza digitale. Sebbene ci sia un framework ben preciso e chiaro, noto anche come DigComp nella sua versione aggiornata 2.2 (2022) che descrive le conoscenze, competenze, abilità del cittadino digitale, nella metà dei sistemi educativi le competenze digitali non sono mai valutate a scuola per mezzo di prove nazionali e quindi alla pari di altre aree disciplinari. Questo è infatti collegato alla mancanza di una strategia nazionale di valutazione sulle competenze digitali: gli insegnanti di tutta Europa ricevono poche indicazioni dalle istituzioni sulla valutazione delle competenze digitali da effettuare in classe. In 13 sistemi educativi, l'unica guida disponibile, a qualsiasi livello scolastico, è rappresentata solamente dai risultati di apprendimento dichiarati nei curricula nazionali.

A tali considerazioni si aggiungono le parole chiave individuate dal Silabo del Ministero (MIUR, 2018) in riferimento all'educazione civica digitale: *spirito critico* e *responsabilità*. «Responsabilità, perché i media digitali, nella loro caratteristica di dispositivi non solo di fruizione ma anche di produzione e di pubblicazione dei messaggi, richiamano chi li usa a considerare gli effetti di quanto attraverso di essi vanno facendo. [...]. Spirito critico perché è fondamentale - per studenti e non solo (docenti e famiglie sono altrettanto coinvolti) pienamente consapevoli che dietro a straordinarie potenzialità per il genere umano legate alla tecnologia si celano profonde implicazioni sociali, culturali ed etiche. Lo spirito critico è condizione necessaria per “governare” il cambiamento tecnologico e per orientarlo verso obiettivi sostenibili per la nostra società» (MIUR, 2018, pp. 4-5). Al fine di sviluppare “strategie positive” che consentano agli studenti e più in generale all'utente di «appropriarsi dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori consapevoli di contenuti» (*ivi*, p. 19), di seguito sono presentate due proposte di riflessione che, se rilette in chiave pedagogica, possono rappresentare due valide strategie comunicative per educare ad un dialogo consapevole e costruttivo anche tra le maglie del web.

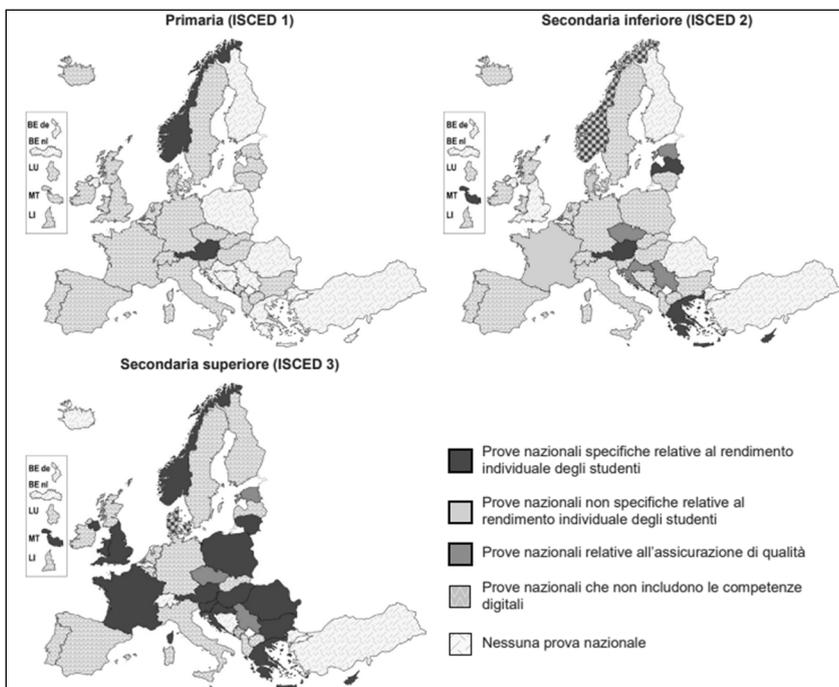


Fig. 10: Utilizzo di prove nazionali per la valutazione delle competenze digitali, istruzione primaria e secondaria (Fonte: Eurydice, 2019)

2.1.2. Educare con la Comunicazione Nonviolenta

La Comunicazione Nonviolenta (CNV) è stata ideata e sviluppata da Marshall B. Rosenberg (1934-2015), dottore in psicologia clinica, allievo e assistente di Carl Rogers, impegnato nella ricerca e nell'elaborazione di strumenti di supporto ai processi relazionali e alla comunicazione empatica. Lo studioso fu colpito dal ruolo cruciale del linguaggio e dal modo in cui le parole possono avere un forte significato per chi le ascolta, nonché dal loro forte potere di ferire e provocare violenza. A tal proposito, Rosenberg utilizza il termine *nonviolenza* con lo stesso significato che Gandhi associa allo stato naturale di *empatia*. Le parole, infatti, seppur per il parlante non abbiano un significato violento, per chi ascolta possono avere tutt'altro impatto emotivo ed è solo con un ascolto empatico che si può comprendere lo stato emotivo altrui provocato. È importante quindi riflettere sul profondo valore e al contempo sul potere delle parole ed educare all'utilizzo consapevole del linguaggio.

gio. Far sì che le persone comunichino in maniera tale da allontanare il giudizio, l'incitamento alla violenza e all'odio è la base dell'approccio individuato da Rosenberg. Nell'introduzione al volume edito per i tipi dell'Esserci, Andrea Canevaro sottolinea come la CNV non possa esser circoscritta alla dimensione personale e individuale poiché implica la struttura sociale ma anche culturale del singolo, «il clima culturale odierno, in Europa e in gran parte del mondo, non risponde alle esigenze della *nonviolenza*. Senza una scelta chiara ed esplicita, relativa alla struttura violenta della nostra società, si rischia di ridurre la problematica a comportamenti individuali. Ma non possiamo escluderci dall'impegno diretto e personale, e attendere un cambiamento collettivo simultaneo senza far nulla. Il paradigma della violenza è implicito nelle nostre comunicazioni» (*ivi*, p.15). In effetti, il cambiamento parte proprio da qui: dalla consapevolezza di quanto le nostre parole possano ferire l'altro e incitare all'odio, alla violenza. È qui doveroso riprendere le struggenti parole scritte nella lettera di addio di Carolina Picchio quattordicenne vittima nel 2013 di cyberbullismo: «*Le parole fanno più male delle botte. Ciò che è accaduto a me non deve più succedere a nessuno*». Da una simile tragedia, il padre di Carolina ha creato Fondazione Carolina e ha incontrato più di 120mila ragazzi, con un equippe di esperti ha realizzato campagne di sensibilizzazione e formazione sulle tematiche al fine di considerare il web non un mero strumento ma un luogo da abitare. Si tratta quindi di un cambiamento di paradigma che consente di prender coscienza della violenza implicita e passare ad un atteggiamento *nonviolento* anche tra le maglie del web, lì dove vi è una diffusa percezione di deresponsabilizzazione in cui chi scrive non avendo alcun tipo di feedback empatico *face-to-face* con il suo interlocutore, è più difficile avviare il processo di riconoscimento. La CNV intende preparare l'individuo ad osservare attentamente e ad essere in grado di individuare e analizzare gli elementi che lo influenzano, tale approccio educativo consente di essere traslato anche all'ambiente digitale poiché il focus non è tanto sul contesto ma sul cambiamento comunicativo, sulla percezione che si ha di sé e dell'altro, nonché sulla gestione dei conflitti. Attraverso l'enfasi sull'ascolto la CNV promuove il rispetto, l'attenzione, l'empatia, tutti valori che già con l'insegnamento dell'educazione civica richiedono un lavoro mirato e trasversale alle discipline e con le discipline. Il processo di comunicazione nonviolenta si basa su quattro componenti chiave: osservazione, sentimenti, bisogni, richieste. Un'importante azione preliminare è distinguere i giudizi di valore con i giudizi moralistici. I primi «riflettono le nostre convinzioni relativamente ai modi in cui si può servire meglio la vita, i giudizi moralistici sono espressi sulle persone e sui comportamenti che non rispecchiano i nostri giudizi di valore» (*ivi*, p.41), tale tipologia di comunicazione giudicante è, nelle parole dell'Autore, una comunicazione

che *aliena dalla vita*; rientrano in tale classificazione: l'uso di paragoni (bloccano l'empatia e offuscano la consapevolezza, nonché la responsabilità delle proprie parole e azioni), i desideri espressi come pretesa e i già menzionati giudizi moralistici. Diviene fondamentale, quindi, separare l'osservazione dalla valutazione evitando di scadere in generalizzazioni statiche che cristallizzano i giudizi (es. 'Paolo no ha segnato un goal in 20 partite', anziché 'Paolo è un calciatore scadente', *ivi*, p.58), distinguere l'espressione dei sentimenti dalle affermazioni che descrivono pensieri e considerazioni e riconoscere i bisogni che sottendono i nostri sentimenti. L'Autore individua quattro possibili reazioni e risposte ad un messaggio negativo: incolparsi, incolpare, percepire i nostri bisogni e percepire i sentimenti dell'altro nascosti nel messaggio negativo. In chiave educativa, questo sforzo di *mettersi nei panni di* trova ampio spazio nella strategia del role-playing o *gioco di un ruolo libero*. Wills e McDougall descrivono i giochi di ruolo come «situazioni in cui gli studenti assumono il profilo di personaggi o organizzazioni specifiche in un contesto artificioso. I giochi di ruolo sono concepiti principalmente per costruire un'esperienza in prima persona in un ambiente sicuro e di supporto» (2009, p. 1). In un tale scenario, gli studenti potrebbero provare una serie di emozioni come orgoglio, frustrazione, rabbia, rifiuto, accettazione o conflitto in relazione al ruolo assegnato e allo stesso tempo entrare in empatia con il ruolo assegnato. Questo potrebbe essere utile per comprendere che la difesa dalla critica o l'attacco sono reazioni, nelle parole dell'Autore, alienanti e alienate che non ci consentono di attribuire valore ai nostri e altrui bisogni. È infatti doveroso formulare richieste in modo consapevole, con un linguaggio chiaro, positivo, concreto; per allontanare il fraintendimento, è fondamentale accertarsi e chiedere riscontro così da allontanare conversioni improduttive e perdite di tempo. Le richieste sono percepite come pretese quando chi ascolta crede di essere incolpato qualora non dia riscontro positivo alla nostra richiesta; ogni critica che gli altri percepiscono diminuisce la possibilità che il bisogno sia soddisfatto, anche se il nostro interlocutore è d'accordo. Lo scopo della CNV non è cambiare le persone ma creare relazioni in funzione dei bisogni nostri e altrui. L'effetto auspicato di tale approccio è la promozione dell'empatia, il miglioramento delle relazioni e della comunicazione. L'Autore sconsiglia fortemente sia l'uso di punizioni che tendono a generare ostilità e a rafforzare la resistenza al cambiamento che cerchiamo di ottenere, sia l'utilizzo di premi: «la ricompensa, così come la punizione, distrugge la cooperazione. Quando le persone fanno delle cose per ricevere un premio non collaborano, si sottomettono e noi paghiamo per la sottomissione» (Rosenberg, 2010, p. 9-12). Si tratta di un *Linguaggio Sciacallo* che evidenzia gerarchie, competizione, lotte per la sopravvivenza tipico delle dinamiche degli sciacalli; rientra in tale categoria i sensi di colpa, far

provare vergogna. Si contrappone invece il linguaggio Giraffa, l'animale terrestre dal cuore più grande che si contraddistingue per non essere un predatore ma al contempo si sa ben difendersi. Con il *linguaggio giraffa* abbiamo infatti la possibilità di creare relazioni autentiche in cui i bisogni di tutti e ciascuno siano considerati e rispettati. Se il linguaggio sciacallo è un linguaggio che esige, il linguaggio giraffa è quindi un linguaggio che chiede senza pretesa. Il primo si esprime con “bisogna”, -”devi, che ti piaccia o no”, -”ciò che si deve fare è” – “non voglio”- “fermati, basta!”- “non pensare questo”: è un linguaggio che non consente confronti costruttivi e scelte dell'interlocutore. Il linguaggio giraffa invece è aperto, empatico e rispettoso. Attualmente la comunicazione nonviolenta, a livello nazionale, è diffusa con corsi di formazione dal Centro Esserci di Reggio Emilia.

2.1.3. Il Manifesto della Comunicazione non ostile

Con l'idea di creare uno spazio di riflessione condiviso, favorire comportamenti rispettosi e non aggressivi, nasce il Manifesto della Comunicazione non ostile a cura dell'associazione no profit Parole O_Stili, fondata a Trieste nel 2016 da Rosy Russo. Si tratta di un progetto di sensibilizzazione e educazione contro l'ostilità delle parole, online e offline, basato su dieci principi per contrastare il linguaggio aggressivo e violento valorizzando gli aspetti costruttivi del dialogo virtuale al fine di promuovere la formazione di un cittadino digitale consapevole. Il Manifesto della comunicazione non ostile è un impegno di responsabilità condivisa a cui ispirarsi per abituarsi ad un linguaggio online e offline che sappia valorizzare le diversità, contrastando i discorsi odiosi e l'incitamento all'odio. Parole che si tramutano in vere e proprie azioni digitali in grado di contrastare la diffusione di fake news, superare le etichette e la ghettizzazione delle echo chamber. Il manifesto diviene uno strumento utilissimo per supportare concretamente e definire pochi e semplici regole che consentano di instaurare un dialogo “non ostile” e onesto in diversi campi: partendo dai banchi di scuola, arrivando alla gestione dei rapporti tra cittadini e pubbliche amministrazioni, allo sport⁴,

⁴ A tal proposito, la Puglia diviene regione pilota del percorso di formazione contro la violenza verbale nello sport promosso dal Corecom in collaborazione con Parole O_Stili.

all'inclusione sociale⁵, alla scienza, alla politica, alle aziende⁶, ai musei⁷ con l'intento di promuovere la consapevolezza e il rispetto per il linguaggio anche mediatico sensibilizzando sui comportamenti comunicativi delle persone e sulla produzione consapevole di narrazioni. I principi, quindi, hanno insiti suggerimenti, e sono anzitutto punti da cui partire, da cui iniziare una riflessione e uno scambio di idee (Grandi, 2021). Lagioia, nel testo curato da Lipperini (2018) per i tipi di Laterza, così descrive il Manifesto:

[...]un decalogo molto semplice che proponeva la sfida più difficile che si possa immaginare oggi: rendere consapevoli i suoi destinatari, cioè noi tutti, che la comunicazione fuori e dentro la rete ha un peso e ci determina, e dunque che il virtuale è reale, che si è ciò che si comunica, che le parole danno forma al pensiero, che prima di parlare bisogna ascoltare, che le parole sono un ponte e hanno delle conseguenze, che condividere testi e immagini comporta una responsabilità, che se le idee si possono discutere le persone si devono rispettare, che gli insulti non sono mai degli argomenti, e che persino il silenzio comunica qualcosa (p.8).

Di seguito, analizziamo i dieci principi del Manifesto:

1. Virtuale è reale.

Dico e scrivo in rete solo cose che ho il coraggio di dire di persona.

Partire dalla riflessione che quanto accade nel mondo virtuale è reale e come tale ha conseguenze reali in continui rimandi tra le due esperienze, implica aver un atteggiamento riflessivo e soprattutto consapevole anche nelle comunicazioni veloci e negli scambi virtuali. Molto spesso messaggi scritti di getto, commenti o anche le chat sono il frutto di una comunicazione veloce e non filtrata che assume pesi diversi o non avrebbe ragione d'essere qualora il mittente fosse cosciente che dall'altra parte dello schermo ci sia una persona con delle reazioni e una sensibilità. In questi casi, la distanza fisica potrebbe indurre ad una certa spavalderia (Grandi, 2021). Interrogarsi sulla possibilità di utilizzare lo stesso lessico nello stesso contesto semantico ma in una interazione fisica face-to-face, potrebbe rappresentare un'ottima strategia per selezionare e filtrare messaggi.

⁵ Il Manifesto è sottoscritto anche da Amplifon, ad esempio, per la diffusione di una comunicazione inclusiva con l'obiettivo di responsabilizzare e educare gli utenti della Rete a scegliere forme di comunicazione non ostile.

⁶ Le aziende che hanno partecipato alla stesura del Manifesto sono: Aeroporto di Trieste, Axa Italia, Carrefour, Coca Cola, Costa Crociere, Discovery, Genertel, Granarolo, Groupon, Gruppo Nestlé Italia, Ikea, Illy, Mondadori, Nissan, Piaceri Mediterranei, Playmobil, SEC - Strategy PR Advocacy, Signify, Sorgenia, Spin Master, The Walt Disney Company Italia (ultimo aggiornamento: giugno, 2018).

⁷ La Reggia di Caserta è il primo museo in Italia a firmare il Manifesto della comunicazione non ostile.

2. Sii è ciò che si comunica.

Le parole che scelgo raccontano la persona che sono: mi rappresentano.

In linea con quanto appena scritto, se l'utente fosse realmente consapevole che le parole digitate, i commenti espressi diano la cifra della sua persona, sicuramente alcune interazioni virtuali negative e prive di senso non ci sarebbero. È il caso della diffusione dei meme razzisti condivisi con leggerezza, dei troll, della diffusione non autorizzata di immagini private. Il Manifesto invita quindi a soffermarsi sull'espressione *se dico – io sono* e a essere consapevoli che le parole, anche digitali, ci rappresentano.

3. Le parole danno forma al pensiero

Mi prendo tutto il tempo necessario a esprimere al meglio quel che penso.

Il Manifesto ci ricorda quanto sia necessario concedersi il tempo per riflettere e per scegliere le giuste parole. Una comunicazione riflessiva è fatta di tempi, di selezione e di scelta. Chiede di aver letto tanto affinché sia possibile selezionare le giuste parole per esprimere esattamente ciò che desideriamo abbassando le possibilità di varie interpretazioni. Le parole sono espressione dei pensieri, dei sentimenti, della persona; è necessario concedersi del tempo per poter mostrare ed esprimere al meglio.

4. Prima di parlare bisogna ascoltare

Nessuno ha sempre ragione, neanche io. Ascolto con onestà e apertura.

È a Gordon (2003) che si deve la scoperta delle quattro fasi dell'ascolto attivo: ascolto passivo, l'accoglimento, l'approfondimento e l'ascolto riflessivo. Tale approccio diviene possibile ed efficace, nelle parole di Marianella Scavi, pioniera italiana per la gestione creativa dei conflitti, se si mettono in pratica le sette regole dell'arte di ascoltare⁸: 1) non avere fretta di giungere a delle conclusioni. 2) Quel che vediamo dipende dalla prospettiva in cui ci troviamo in quel momento. 3) Partire dal presupposto che l'interlocutore possa aver ragione e chiedere di aiutarci a capire il perché. 4) Riflettere sulle emozioni come strumenti conoscitivi. 5) Cogliere i segnali marginali e irritanti perché incongruenti con le proprie certezze. 6) Accogliere i paradossi del pensiero e della comunicazione. 7) Affrontare i dissensi come occasioni per esercitarsi nella gestione creativa dei conflitti. L'ascolto è quindi uno strumento necessario non solo per comunicare ma anche per gestire i conflitti e le prospettive altrui; per costruire partecipazione, coinvolgimento e coesistenza (Faloppa & Gheno, 2021).

5. Le parole sono un ponte

Scelgo le parole per comprendere, farmi capire, avvicinarmi agli altri.

⁸ Per un approfondimento: <https://ascoltoattivo.net/le-7-regole/> (consultato in data 04.1.23)

Le parole sono un ponte tra le persone, strumento efficace per relazionarsi a qualsiasi livello. Le parole consentono di unire, di legare, di condividere ma possono creare muri e divisioni. Per tale ragione è importante, ancora una volta, interrogarsi sulla selezione delle parole e chiedersi se l'espressione utilizzata possa in qualche modo ferire e allontanare l'altro; cercare di porsi dalla parte del nostro interlocutore per capire le possibili reazioni.

6. Le parole hanno conseguenze

So che ogni mia parola può avere conseguenze, piccole o grandi.

La rapidità della comunicazione che caratterizza le nostre giornate, gioca a sfavore della capacità di riflessione e approfondimento (Gili & Maddalena, 2018) ma è importante ricordare che un contenuto condiviso persiste nel tempo e consente di avere interazioni asincrone indipendentemente dall'autore del contenuto. Ricordiamo infatti le caratteristiche che boyd⁹(2014, p.39) individua in riferimento ai public in rete: persistenza, la durata delle espressioni e dei contenuti online; visibilità, il pubblico potenziale che può esserne testimone; possibilità di diffusione, la facilità con cui il contenuto può essere condiviso; ricercabilità, la capacità di trovare contenuti. Per tale ragione è importante considerare che molto spesso perdiamo il controllo della visibilità, viralità e impatto dei nostri contenuti virtuali ma non per questo le conseguenze non ci riguardano: il Manifesto ci invita a ricordare che ogni contenuto, ogni parola può avere conseguenze anche non previste.

7. Condividere è una responsabilità

Condivido testi e immagini solo dopo averli letti, valutati, compresi.

Oggi non siamo più solo passivi recettori e consumatori di informazioni, siamo anche dei produttori attivi. Han (2013, p. 31) ribadisce come ciascuno voglia essere «direttamente presente e presentare la propria opinione senza alcun intermediario. La rappresentazione, quindi, cede il posto alla presenza o alla co-presentazione» di contenuti, di opinioni e di idee. In tal senso siamo chiamati direttamente a rispondere alle conseguenze delle nostre azioni, per tale ragione condividere è una responsabilità. Non è sufficiente aver letto solo il testo o le parole in grassetto, è necessario leggere per l'intero il contenuto che condividiamo o che reblogghiamo.

8. Le idee si possono discutere. Le persone si devono rispettare

Non trasformo chi sostiene opinioni che non condivido in un nemico da annientare.

Essere in disaccordo con l'opinione del nostro interlocutore non ci giustifica dall'assumere un atteggiamento violento. Grazie anche all'amplificazione che i media spesso offrono dei messaggi violenti, si assiste a una progressiva legittimazione (e banalizzazione) dei discorsi odiosi nel dibattito pubblico

⁹ Il cognome scritto in script rispetta il desiderio dell'Autrice.

con effetti che toccano l'intera cittadinanza ma soprattutto i giovani (Rega & Lovari, 2019). Dobbiamo ricordare che oggetto delle discussioni sono sempre le idee, mai le persone. È necessario educare i giovani al rispetto e all'ascolto; il Manifesto ci ricorda di non demonizzare chi ha un'idea in contrasto con la nostra e a lavorare in favore dell'inclusione e della creazione di spazi safe in cui ciascuno possa liberamente esprimersi e sentirsi al sicuro.

9. Gli insulti non sono argomenti

Non accetto insulti e aggressività, nemmeno a favore della mia tesi.

Gli insulti non sono argomenti ma sono aggressioni, offese, violazione dei diritti. Si tratta di un clima comunicativo di odio generalizzato che esperiamo direttamente nelle pratiche comunicative quotidiane che entra nei nostri registri anche a causa dei processi di mediatizzazione in cui emerge un «cattivismo diffuso» (Censis, 2018). Educiamo i nostri giovani al rispetto dell'altro e all'utilizzo di una comunicazione non ostile in grado di esprimere senza offendere, senza aggredire. Una comunicazione inclusiva che elimini le barriere e non accentui le discriminazioni, al contrario le contrasti.

10. Anche il silenzio comunica

Quando la scelta migliore è tacere, taccio.

Molto spesso l'architettura del web nello specifico i social, creano “un'ansia da opinione” che investe l'utente anche quando non ha un'opinione su un determinato tema. Ci sentiamo in obbligo di dover esprimere dissenso o approvazione anche se non c'è nessuna conoscenza del tema. Rivalutiamo il potere del silenzio, del far un passo indietro e del prendersi il proprio tempo per costruire un'idea, chiara e basata su evidenze. Dobbiamo allontanare la figura del *tuttologo* sapiente perché tale atteggiamento non fa altro che banalizzare e alienare le comunicazioni virtuali. Il silenzio è una strategia utile anche per allontanare gli utenti che incitano al discorso odioso: molto spesso il contrasto migliore è non amplificare la comunicazione ma distanziarsi e far scadere in tempi brevi il circolo vizioso dei commenti-tira-commenti.

2.2. Contrasto: il potere della narrazione

Nel settembre 2022, all'alba delle elezioni politiche del 25, si è registrata una forte ondata di propaganda anche sul social TikTok. Alcuni video, pubblicati dagli account ufficiali dei principali leader politici, sono diventati virali e, a tal proposito, fa riflettere l'analisi che ne fa IIPost: «*Non è un compito facile: le dinamiche e i funzionamenti di TikTok sono diversi da quelli di tutti i social precedenti, e capirli e sfruttarli si sta rivelando difficilissimo per politici, aziende e media di tutto il mondo. Per molti versi, è più facile che*

ottenga una enorme fama un tiktoker inizialmente sconosciuto, che un account con una grossa notorietà iniziale riesca a trasferirla efficacemente su TikTok. Le elezioni anticipate, seguite a una crisi di governo inaspettata, e una campagna elettorale allestita frettolosamente tra luglio e agosto hanno poi costretto i partiti a improvvisare, senza la possibilità di pianificare per tempo nuovi approcci e linguaggi sui social network». Ma a preoccupare non è solo la propaganda trasferitasi sui social abitati dai più giovani – e anche qui si potrebbe aprire un dibattito: i più giovani hanno gli strumenti adatti di decodifica? - ma anche l'utilizzo speculativo e discriminatorio che se ne fa. È il caso del video razzista divenuto virale dell'esponente leghista Di Giulio che accostandosi ad una donna appartenente alla comunità Roma sentenza: «*Vota Lega e dal 25 settembre non vedrete più questa gente nelle strade!*». È un lampante episodio di violenza mascherato da finti sorrisi e parole abominevoli che ha portato alla condanna del consigliere per istigazione all'odio razziale. Al fine di non aumentare la cassa di risonanza e la diffusione a macchia d'olio dell'odio, è bene ricordare che l'azione preliminare per contrastare tali contenuti è la *non ricondivisione* – anche solo per prendere le distanze o per indignazione - del contenuto; questo perché è usuale servirsi della rapidità di condivisione di contenuti altamente odiosi a fini di visibilità e popolarità a danni della vittima. Il dibattito sulla regolamentazione del contrasto all'hate speech online verte principalmente su una questione: è sufficiente applicare alla Rete le regole contro la discriminazione e l'incitamento all'odio, alla propaganda, valide per l'offline? O è necessario introdurre di nuove? (Brown, 2018). La necessità di una governance globale si scontra con le opposte posizioni europea e statunitense (lì dove risiedono i più popolari e influenti siti) (Ziccardi, 2016). Da un lato la normativa europea è tendenzialmente interventista, dall'altro lato i valori liberalisti statunitensi recepiscono tali interventi come una limitazione alla libertà d'espressione. La mancata regolamentazione dell'hate speech è inoltre sorretta dalla convinzione che una più ampia libertà d'espressione possa in qualche modo sostenere la partecipazione attiva dei cittadini e che interferire implicherebbe una limitazione della democrazia (Post, 1991). È da sottolineare però che l'esigenza di una regolamentazione stia prendendo piede già da diversi anni anche nel territorio nordamericano, con lo studioso Jeremy Waldron (2010; 2012) ad esempio, sempre più vicino all'approccio europeo in favore della salvaguardia della dignità personale. Al fine di restituire un quadro quanto più completo possibile, è bene in questa sede riprendere anche la posizione radicale dell'olandese Lovinik (2019) che definisce la “mania dei social” come una condizione clinica che interessa tutti come un conseguente effetto del collasso del cyberspazio divenuto un arido paesaggio privo di qualsiasi riparo, in cui la trasparenza sfuma rapidamente nella paranoia. «Non siamo smarriti

in un labirinto, ma scaraventati allo scoperto, osservati e manipolati, e non si intravede alcun centro di comando all'orizzonte» (pp. 5-6). Qual è quindi la posizione più giusta, se esiste? Quali strategie adottare per contrastare i contenuti odiosi e non essere manipolati dagli speculatori del web? Al di là delle definizioni (tanto giuridiche quanto linguistiche), una vera e sostenibile azione di contrasto nonché prevenzione del fenomeno dell'hate speech online e affini non può prescindere dalla formulazione di contro-narrazioni e narrazioni alternative (Faloppa, 2020). Nei prossimi paragrafi l'attenzione sarà centrata infatti sul possibile contrasto in piattaforma e soprattutto sulla necessità di azioni preventive che formazione del cittadino digitale.

2.2.1. Media Education e Media Literacy

Con i termini *Media Education* si indica, nel mondo anglosassone, l'attenzione educativa complessiva ai media e ai loro linguaggi. Nello specifico, la Media Education prevede che le attività siano volte a far acquisire capacità specifiche per rapportarsi in maniera critica e consapevole ai messaggi dei media e a far sì che con tali linguaggi sia possibile esprimersi autonomamente (Buckingham, 1990; 2020; Rivoltella, 2005; 2019; Rivoltella & Rossi, 2019). Come apparirà più chiaro in seguito, in questa sede si riprendono le interpretazioni di Buckingham espresse nel Manifesto per la Media Education, tradotto nel 2020 per i tipi di Mondadori, che intende per *media literacy* l'insieme delle competenze e abilità che si acquisiscono relativamente ai media, mentre per *Media Education*, in maniera più globale e complessa, il processo di apprendimento e insegnamento attraverso cui si giunge a tali competenze e abilità. Sebbene entrambe siano traducibili in italiano (la prima con alfabetizzazione ai media e la seconda con educazione ai media) l'Autore preferisce le espressioni inglesi per meglio evidenziare l'aggancio con una lunga e prolissa letteratura scientifica di riferimento. La Media Education prese avvio nel mondo anglosassone nella prima metà del XX secolo e ha avuto diverse fasi (cfr. tab.1) alternando nei confronti dei media diffidenza e scetticismo ad aspettative e fiducia (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, & Vivianet, 2017).

Discernere e resistere (anni Trenta -Cinquanta)	Domina un atteggiamento di delusione e resistenza verso strumenti che durante le due Guerre hanno avuto un ruolo cruciale nel veicolare ideologie e disvalori. La Media Education diventa un vaccino per difendersi da messaggi devianti.
Cultural Studies e arti popolari (anni Sessanta)	Si recupera il valore dei media con uno sguardo etnografico: i prodotti mediatici possono contribuire ad una ricostruzione storica fedele di un periodo e delle relative pratiche con particolare rilevanza culturale. Non esiste una cultura alta e una cultura popolare separata.
Demistificazione (anni Settanta)	Con Adorno e la Scuola di Francoforte si sottolinea la non trasparenza dei media. Essi mostrano l'interpretazione che si dà alla realtà, spesso allineata con le egemonie e la cultura dominante al fine di consolidare i modelli a cui conformarsi.
Preparazione ed empowerment (anni Novanta)	È sollecitata la consapevolezza non solo dei rischi ma anche delle potenzialità, dell'emancipazione e dell'apertura culturale che i media offrono al soggetto che può contribuire e diventare produttore attivo dei media.

Tab. 1: *Fasi della Media Education (adatt. da Bonaiuti et al., 2017, p. 139)*

Una fase successiva vede la *New-Media Education* nascere con l'uso dei computer e delle reti e aggiungere un tassello di complessità ad uno scenario già complesso. Diventa fondamentale considerare la pervasività del web e al contempo le opportunità offerte dalla facilità di accesso e dai costi sostenibili. La mediazione cambia e ha effetti diretti sulla percezione del mondo e sulla relazione tra le persone. Il focus si sposta dalla necessità di elaborare un pensiero critico al principio di responsabilità: non è più sufficiente educare uno spettatore attento ma un soggetto critico e responsabile sia quando naviga sia quando produce contenuti (Buckingham, 2007; Rivoltella, 2012, 2015). D'accordo con Metitieri, in riferimento allo sviluppo della rete, «Internet di per sé non è né buono né cattivo, ma è soltanto uno strumento che offre molte possibilità in più rispetto ai diversi altri mezzi che l'hanno preceduto. [...] Internet bisogna saperlo usare» (2009, p. 12), si ritiene necessaria superare l'idea secondo la quale gli adolescenti, figli della tecnologia, abbiano dimestichezza con l'uso dei social media, intesi come luoghi di incontro, ma non significa che li conoscano in maniera approfondita (boyd, 2014) e sappiano abitare il web nel modo più sicuro e sano. Il DigCompEdu (2017, p. 12) dimostra infatti come le nuove generazioni crescano in un mondo fortemente caratterizzato da una ubiquità tecnologica di strumenti all'avanguardia che non implica il possesso delle competenze necessarie per il corretto uso degli strumenti. A tale scenario si aggiunge poi la digitalizzazione dell'informazione e la penetrazione di Internet e dei social media nei consumi mediatici dei cittadini che hanno rivoluzionato nettamente il contesto

nel quale i discorsi di odio sono veicolati e resi visibili all'opinione pubblica, oltre che trasformati in notizie da parte del sistema dei media (Rega & Lovari, 2019). Le nuove tecnologie e le conseguenti applicazioni mobili cambiano certamente il panorama ma le interazioni degli adolescenti con i social media estendono pratiche e attività simili ad ambienti geografici reali: gli adolescenti, e non solo, sono desiderosi di trovare il proprio posto nella società. La differenza, come risultato dei social, è che tali desideri di legami sociali e di autonomia si esprimono nei public in rete, in *public* riorganizzati dalle tecnologie della rete (boyd, 2014). In uno studio condotto dall'Istituto Toniolo (2017) emerge come il 63% dei giovani con un'età compresa tra i 18 e 34 anni siano stati influenzati dal clima acceso di una discussione online e abbiano volutamente e consapevolmente utilizzato contenuti e parole offensive in discussioni sui social media nel 66% dei casi, proprio come accadrebbe dall'influenza esercitata in situazioni reali in cui vi sono una serie di spettatori o di incitatori. A questo si aggiunge poi, quanto l'utilizzo massivo degli smartphone, suggerisce Sherry Turkle, riduca notevolmente la capacità di provare empatia (Turkle, 2015). Il riferimento è ai *troll*, ai *clickbait* e alle *fake news* per la delegittimizzazione delle notizie. Ed ecco che vi è un passaggio sostanziale: l'utente diviene da consumatore critico a produttore e ciò ha comportato una sorta di *inflazione informativa*.

Il ruolo di filtro delle notizie è passato dai media di broadcasting, che diffondono contenuti top down, ai giganti della tecnologia. Per boyd l'alfabetizzazione ai media, più che promuovere un atteggiamento critico fondato su dati di fatto, ha finito per seminare il sospetto verso le fonti dei media. Ormai non c'è più bisogno di ragionare sulle prove fornite dagli esperti: basta raccontare la propria esperienza. È il trionfo dell'indignazione, l'atrofia della discussione razionale. Il risultato è una cultura fortemente polarizzata, che promuove il tribalismo e l'autosegregazione. La situazione attuale costringe a ripensare l'alfabetizzazione ai media [...]. Non siamo più di fronte ai big data, ma semmai ai '*singular data*': tanti piccoli messaggi con ricadute tremende [...]. Entriamo nel mondo della comunicazione-con-conseguenze in tempo reale: un ibrido situato a un nuovo livello, in cui il potere esecutivo sovrano e marketing sono ormai inseparabili (Lovinik, 2019, pp. 5-9).

È con le parole del fondatore e direttore dell'*Institute of Network Cultures* dell'Amsterdam University of Applied Sciences che si cercherà di rileggere la letteratura scientifica legata ai temi della Media Education criticamente affinché possa essere propedeutica non solo alla formazione del cittadino digitale ma anche per futuri docenti e genitori. Si cercherà di decostruire i luoghi comuni che accompagnano i rapporti dell'adolescente con il web e che scadono in paure ancestrali e dall'altro canto si terrà conto di come la diffusione delle fake news e delle post-verità abbia conseguenze importanti nel

mondo reale, basti pensare alla sfiducia nelle istituzioni e nella conoscenza degli esperti, alla crescente polarizzazione nella società e all'incitamento all'odio. A tal proposito è stato creato nel 2017 il *Media Literacy Index* con l'obiettivo di misurare i fenomeni negativi del web e valutarne le conseguenze. Presupposto principale alla base dell'indagine è lo studio di determinati indicatori quali libertà dei media, la qualità e il livello di istruzione, la fiducia interpersonale, la fiducia nella società e l'uso degli strumenti di partecipazione elettronica da parte dei cittadini che divengono predittori del livello di resilienza ai fenomeni legati alle post-verità. L'Indice fa riferimento al livello di *Media Literacy* per valutare il potenziale di resilienza agli effetti negativi della diminuzione della fiducia pubblica, della polarizzazione nella politica e nella società e della frammentazione dei media. Secondo i dati raccolti, i paesi più 'attrezzati' a resistere alle post-verità e alle sue ramificazioni sono i paesi scandinavi, i Paesi Bassi, l'Estonia e l'Irlanda. D'altra parte, i paesi con il punteggio più basso si trovano nell'Europa sudorientale; paesi come Ungheria, Italia e Grecia si trovano ad un livello intermedio. Nello specifico, l'Italia si classifica al ventunesimo posto mentre un paese come la Finlandia, che ha inserito la Media Literacy e l'insegnamento del pensiero critico nel piano scolastico nazionale a partire dalla scuola primaria già nel 2016, si trova al primo posto. Esiste infatti una correlazione tra qualità dell'istruzione e libertà dei media: i paesi con un punteggio più basso che occupano gli ultimi posti della classifica hanno punteggi di istruzione bassi, media più controllati e scarsa fiducia tra le persone. Mentre l'Indice non può individuare causa ed effetto, l'osservazione stessa di una relazione è indicativa; l'educazione è quindi la componente chiave per affrontare il fenomeno delle post-verità: i dati indicano che un'istruzione di alta qualità e persone sempre più istruite costituiscono i prerequisiti necessari per affrontare gli effetti negativi delle fake news e per ridurre la polarizzazione, rafforzando allo stesso tempo la fiducia nella società e nei media (Lessenski, 2018). Non è un caso, infatti, che la rivoluzione digitale oltre ad essere il tratto caratterizzante della società contemporanea abbia indotto molti studiosi a immaginare la nascita di una nuova forma di *Homo Sapiens* che si caratterizzi per la sua capacità di relazionarsi e comunicare con grande facilità anche con le macchine digitali sempre più sofisticate (Lévy, 2001; Negroponte, 1995; Moriggi & Nicoletti, 2009; Ferri, 2011). È da diversi anni che la letteratura scientifica si interroga sulle trasformazioni e le implicazioni dei nuovi media digitali, nello specifico media interattivi, network e i media per la comunicazione sociale, interrelati ai media tradizionali (libri, televisione, radio, etc.) che generano continuamente nuove pratiche mediali e culturali, rivoluzionando il processo di produzione e partecipazione ai media stessi (Buckingham, 1990; 2002; 2019; Livingstone, 2009; Ito, et al., 2010, Rivoltella, 2017). È necessario

però far un'ulteriore precisazione: comunemente la Media Literacy è associata esclusivamente alla capacità funzionale ed è intesa come un'alternativa alla regolamentazione malgrado l'accento sulla cittadinanza attiva. Ebbene, tale riduzione, sottolinea Buckingham (2020) è altamente limitante poiché la media literacy deve essere intesa come una necessità fonamentale della vita moderna.

[...] I media sono ovunque, dobbiamo capire come funzionano e dobbiamo essere in grado di usarli in modo efficace. Se sappiamo farlo, siamo in grado di esercitare un potere e un controllo che altrimenti non avremmo. [...] è importante che le persone sappiano come utilizzare la tecnologia e come mantenersi al sicuro quando sono online, ma essere 'media literate' nel senso più completo del termine significa molto di più. La media literacy non è qualcosa che si sviluppa spontaneamente, semplicemente usando i media, né è bene lasciarla alle buone ma vaghe intenzioni dei politici o addirittura alla stessa industria dei media. Se veramente vogliamo cittadini esperti di media, è necessaria una media education ovvero un sistematico insieme di programmi ben supportati di insegnamento e apprendimento per tutti (Buckingham, 2020, p.32).

Dal report EU Kids Online (Mascheroni & Ólafsson, 2018) si evidenzia infatti come le attività online più diffuse fra i ragazzi siano incentrate sulla comunicazione e l'intrattenimento: il 77% dei ragazzi di 9-17 anni usa internet tutti i giorni per comunicare con amici e familiari, poco più della metà guarda video online e visita quotidianamente il profilo personale sui social media. Il 37% (ma la metà degli adolescenti) usa internet quotidianamente per fare i compiti a casa. Lo smartphone è oggi il principale strumento con cui i ragazzi accedono a internet, usato quotidianamente per essere online dal 97% dei ragazzi di 15-17 e dal 51% dei bambini di 9-10 anni. È evidente come siamo immersi in un ambiente mediale convergente (Livingstone, 2009, Ito et al., 2010) caratterizzato da una crescente ibridazione fra media online e mobili e da continui rimandi di online all'offline e viceversa, dove l'essere online è divenuto parte integrante e fondante della vita e al centro di tale binomio vi sono i media. Il termine *medium* identifica infatti i dispositivi tecnologici digitali che si traducono in mezzi-strumenti di modifica e di trasformazione della scena comunicativa e relazionale. Secondo McLuhan (1967) ogni medium altera il modo in cui gli uomini vedono e percepiscono il mondo divenendo un'estensione e un potenziamento delle facoltà umane. Ma al fine di coglierne le innovazioni è necessario discostarsi dalla *sindrome dello specchietto retrovisore* che porta a decifrare l'innovazione con lo sguardo rivolto al passato e alle logiche precedenti al cambiamento stesso. Per Jenkins (2006) il cambio essenziale dei media deve essere rintracciato nel concetto di partecipazione: a lui si deve

la riflessione sulla nuova cultura partecipativa (*participatory culture*) intesa come «la cultura in cui fan e altri consumatori sono invitati a una attiva partecipazione nella creazione e circolazione di nuovi contenuti» (p. 257) sino a diventare e a «farsi media», appropriarsi cioè delle logiche, degli strumenti mediali, dei codici e dei linguaggi degli spazi del web (Boccia Artieri, 2012). I media non possono essere compresi a fondo e in modo significativo in assenza di una comprensione di come si relazionano gli utenti nei media e con i media. Allo stesso modo per comprendere le logiche che interessano i consumatori, il pubblico, le comunità di fan, è necessaria una comprensione dei contesti economici e tecnologici in cui operano. Si tratta di una “remixabilità” dei media e dei contenuti mediali, tipica della cultura digitale che risponde al paradigma della *convergenza mediale*, intesa sia come processo tecnologico che culturale. La cultura convergente dei media si caratterizza per personalizzazione, iper-socialità, reticolarità e ubiquità, coinvolgendo l’immaginazione collettiva e permettendo nuove e diverse forme di partecipazione (Jenkins & Deuze, 2008; Livingstone, 2010). A tal proposito, Siemens (2005) suggerisce come la rete abbia dato origine ad un nuovo paradigma di cui l’educazione ne deve tener conto: il connettivismo. Tale paradigma parte dall’assunto secondo il quale le connessioni tra le persone e tra le persone e internet porti ad un nuovo modo di apprendere che parte dalla capacità di individuare, alimentare e al tempo stesso mantenere connessioni, anche se tali riflessioni sono oggetto di molte critiche. Di qui l’importanza di studiare le tecnologie con uno sguardo contestuale all’atto del loro utilizzo (Silverstone & Hirsch, 1992). Le storie, le idee, le conoscenze, i contenuti diventano espressione di quel processo mediatico dando origine a nuovi testi e generando nuove forme di espressione culturale; non è un caso infatti che le narrazioni, anche odiose, danno forma al pensiero e alla consecutiva discriminazione. Cerchiamo quindi di approfondire scientificamente la riflessione sui media analizzando gli aspetti chiave della Media Education, evidenziati da Rivoltella (2017):

- centralità dei media: si parte dalla comunicazione e si entra nel merito della produzione e dei contenuti;
- movimento collettivo della media education fatto di team working, di collaborazione nazionale e internazionale;
- compresenza di riflessione e strategie in un rapporto circolare tipico delle scienze pratiche che dall’elaborazione teorica passano al lavoro educativo che è necessario per implementare a sua volta la teoria;
- i media come una risorsa integrale per l’educazione.

La Media Education diviene quindi un’area di interesse che vive al confine tra le scienze dell’educazione e della comunicazione, mutando temi,

metodologie e strumenti dalle une e dalle altre e attraverso la Media Literacy punta alla promozione di competenze critiche e mediali. In effetti, la Media Education trova la propria dimensione proprio nelle scienze dell'educazione che, come propone Scurati (1991, p. 71) posseggono una componente fondativa (la filosofia dell'educazione), una componente interpretativa (la natura del fatto educativo) e una componente metodologica (l'azione didattica come sapere pratico progettuale). La media education, infatti, «integrando prospettive epistemologiche e metodologiche derivate dalle Scienze della comunicazione e dalle Scienze dell'educazione, diventa l'apparato concettuale e operativo entro il quale elaborare interventi educativi (nella scuola e nell'extrascuola) con l'obiettivo di contribuire alla formazione di una cittadinanza attiva, di individui cioè in grado di convivere in maniera più riflessiva e responsabile con il mutamento sociale contemporaneo, strutturalmente segnato dalla presenza capillare dei media, intesi per l'appunto come sistema industriale, come apparato tecnologico, come forma culturale» (Cappello, 2009, p. 1). Ciascun luogo dovrebbe essere, quindi, un contesto di incontro fecondo e di esperienza significativa, un vivaio di relazioni umane (Scurati, 1983) e se quella educativa è una sfida, è necessario innalzare in maniera diffusa la sensibilità e la competenza educativa, introducendo elementi di conoscenza e di riflessione pedagogica in ogni campo della formazione, per una città educativa, espressione dell'impegno della comunità intera che nell'educare continua a educarsi (Moliterni, 2012). Pur mantenendo la premessa imprescindibile che senza la possibilità di accesso alle risorse strumentali non si possa continuare a parlare di competenze digitali (Vitullo, 2020), se vogliamo lavorare in favore della prevenzione e del contrasto alla diffusione dei contenuti odiosi è necessario riconsiderare la *media education* come strumento e strada elitaria per formare menti consapevoli e critiche. L'indagine condotta sull'uso mediale dei ragazzi per EU Kids Online tra il 2017/2018 (Mascheroni, et al. 2018) evidenzia infatti come rispetto al 2013 sia cresciuta l'esposizione a contenuti razzisti e discriminatori (dal 20% al 35%) e come la percentuale di siti o discussioni che promuovano razzismo e discriminazione etnica e razziale sia già nel 2018 al 33%. Il report evidenzia come “contrariamente al mito dei ‘nativi digitali’, i ragazzi non imparano automaticamente e naturalmente a usare correttamente le nuove tecnologie; al contrario, non hanno competenze cruciali come le competenze critiche”, ovvero solo il 42% degli intervistati ritiene facile verificare veridicità delle notizie online. Anche Gheno (2019) sottolinea sia necessario allontanare «l'idea che crescere con la tecnologia a disposizione renda i nativi digitali automaticamente alfabetizzati digitali. In altre parole, al vantaggio strumentale dei più giovani non sempre si associano adeguate competenze comunicative». È necessario quindi una presa in carico collettiva e un

intervento sostenibile che integri le pratiche di *media education* e di *media literacy* nel processo di formazione del futuro cittadino e delle competenze mediali. Sul versante delle competenze si apre uno scenario molto complesso; svilupparle significa, nelle parole di Rivoltella (2017), almeno tre cose: garantire la diffusione di competenze base che consentano l'accesso ai media accompagnata dalla capacità di elaborare criticamente il significato dei messaggi, promuovere comportamenti produttivi, scaricare contenuti, produrre immagini, pubblicarle. A questo livello il senso critico non basta, occorre che sia supportato dalla responsabilità intesa a tutto tondo come una delle principali finalità dell'agire educativo (Perla & Riva, 2016). La dimensione dell'accesso come componente dell'alfabetizzazione include, inoltre le capacità necessarie per evitare contenuti indesiderati, così da limitare l'esposizione a contenuti pericolosi sia attraverso l'uso di dispositivi tecnici, sia grazie allo sviluppo di pratiche sociali adeguate. Coerentemente, anche Buckingham (2020, p.54) identifica tre dimensioni della pratica pedagogica della *media education*: «[...] relazione dinamica tra la lettura (l'analisi testuale), la scrittura (la produzione creativa) e l'analisi contestuale (tramite cui la lettura e scrittura sono inserite in un contesto sociale più ampio)». La necessità di migliorare le competenze digitali di tutti cittadini ha spinto la Commissione europea nel 2013 a definire “Un quadro per lo sviluppo e la comprensione della competenza digitale in Europa”, noto anche come DigComp, che è diventato un riferimento per lo sviluppo e la pianificazione strategica di molte iniziative di competenza digitale a livello europeo così come la Raccomandazione sulle competenze chiave per il *lifelong learning* (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006), rivolta ai responsabili politici e della formazione, alle parti sociali e a tutti i cittadini, come quadro comune concretizzatosi nelle ormai note otto competenze chiave, di cui quella digitale fa esplicitamente parte, intersecate da alcune competenze trasversali quali pensiero critico, creatività, spirito d'iniziativa, capacità di problem solving (Menichetti, 2017). Il quadro DigCompEdu, sviluppato dal Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per Istruzione, Gioventù, Sport e Cultura (DGEAC), si basa sul lavoro svolto nel definire le competenze digitali del cittadino (DigComp) e la capacità digitale delle organizzazioni educative (DigCompOrg) (Bocconi, Earp, & Panesi, 2018). È uno strumento a livello europeo volto al miglioramento delle competenze digitali dei cittadini, supporto dei responsabili politici nella scelta e progettazione delle politiche che supportino lo sviluppo delle competenze digitali e per la pianificazione di iniziative di istruzione e formazione per migliorare le competenze digitali di specifici gruppi target (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022). È utile, inoltre, per promuovere la creazione di iniziative volte all'accertamento dei requisiti

minimi della competenza digitale e può essere usato in diversi contesti per supportare e migliorare lo sviluppo delle competenze digitali dei cittadini. Il modello è stato usato in ambito educativo in Europa nella creazione di percorsi per la scuola dell'obbligo, per la formazione degli insegnanti e per corsi per adulti (Ferrari & Troia, 2015). Il framework presenta 21 competenze suddivise in cinque aree (informazione, comunicazione, creazione di contenuti, sicurezza, problem solving) e per ogni competenza fornisce una descrizione generale, i descrittori per i tre livelli di competenza (livello base, intermedio e avanzato) e gli esempi (Ferrari, 2013). Nel 2016 il framework ha subito un primo aggiornamento che ha riguardato il modello concettuale di riferimento, la terminologia e i descrittori (Vuorikari, et al., 2016), è introdotta l'espressione "ambiente digitale" volta a superare l'indicazione di tecnologie specifiche e di abbracciare sia l'uso dei personal computer (desktop, laptop, netbook o tablet) che dei dispositivi mobili (smart phone, oggetti tecnologici indossabili) e di tutto ciò che consente di navigare (Troia, 2016). Nel 2017 abbiamo la versione DigComp 2.1 che ha portato i livelli di padronanza da 3 a 8 e si è arricchita di esempi di applicazione della competenza sia in situazioni di apprendimento sia in contesti lavorativi (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). Nello stesso anno è stato pubblicato anche il "Quadro comune europeo per la competenza digitale degli educatori" (DigCompEdu) che organizza le competenze necessarie agli insegnanti su 6 livelli di padronanza, dall'A1 al C2. Il framework propone 22 competenze suddivise in 6 aree: coinvolgimento e valorizzazione professionale, risorse digitali, pratiche di insegnamento e apprendimento, valutazione dell'apprendimento, valorizzazione delle potenzialità degli studenti, facilitazione dello sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Punie & Redecker, 2017). L'ultimo aggiornamento del DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022) è stato pubblicato nel 2022 e introduce esempi di conoscenze, abilità e attitudini per ciascuna delle 21 competenze individuate dal modello; sono presentati più di 250 esempi che supportano i cittadini ad utilizzare le tecnologie digitali con fiducia, in modo critico e sicuro. Nella Fig. 11 è rappresentato il modello concettuale del DigComp diviso nelle cinque aree in linea con gli orientamenti pedagogici espressi sino ad ora, offrendo alle nuove generazioni un aiuto concreto per comprendere i media e le loro informazioni: l'obiettivo è lavorare a lungo termine, promuovendo una migliore qualità dei media e un apporto qualitativamente migliore alla costruzione degli stessi.

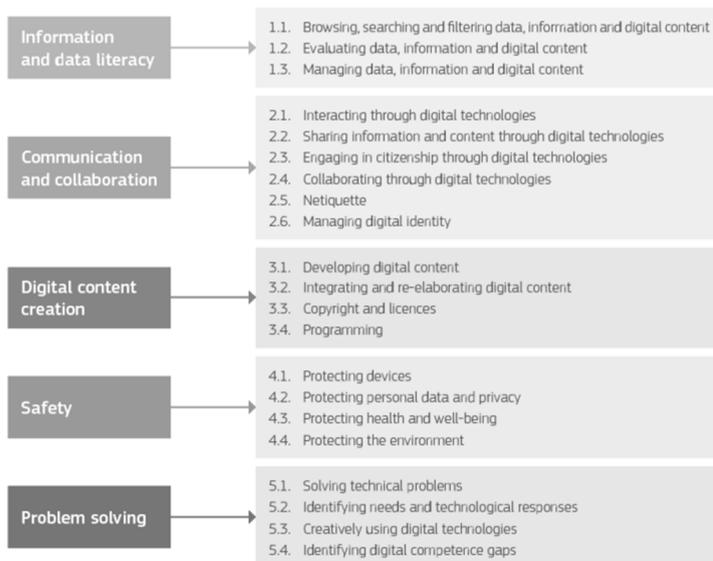


Fig. 11: DigComp 2.2. The Digital Competence Framework (2022)

2.2.2. La scrittura narrativa in favore della Media Education

È stato evidenziato a più riprese come la narrazione sia la strategia più valida per contrastare i contenuti odiosi allontanando l'incitamento all'odio. Narrare è infatti un bisogno sociale: significa unire una collettività intorno a valori comuni (Dissanayake, 1995), ricordare di appartenere ad un gruppo, sentirsi parte del gruppo. Questo perché la scrittura, in senso ampio, è uno dei dispositivi più importanti di promozione della riflessività, di condivisione e trasmissione di valori e la riflessività è il “mezzo più influente per trarre significato dall'esperienza” (Laneve, 2009; Mortari, 2007; Striano, 2001; Perla, 2012, 2019). Tali considerazioni ben si prestano anche per l'ambiente digitale. Nelle dimensioni della Media Education ritroviamo come l'analisi testuale accurata sia l'elemento chiave di un approccio pedagogico *tout cour* perché consente di comprendere e analizzare il linguaggio dei media e le loro conseguenti rappresentazioni. In tal modo sarà possibile «rendere strano il familiare» (Buckingham, 2020, p.54) e guardare criticamente i significati trasmessi dai media, analizzarli e metterli in discussione così da riuscir a decifrare, ad esempio, le fake news e le narrazioni digitali. Al fine di sintetizzare ma anche evidenziare l'importanza pedagogica della scrittura narrativa, si delineano tre orientamenti. Il primo: le narrazioni sono pratiche di

cura: per riscoprire il valore dell'esperienza, della propria storia, dei propri pensieri che danno forma al tessuto della propria identità, definendo al contempo la singolarità preziosa di ogni cammino. Il secondo: le narrazioni sono pratiche di condivisione. Esse permettono lo scambio reciproco. Il terzo: le narrazioni sono “spazi di soglia” e di solidarietà: per attraversare culture diverse, per capire che dalla contaminazione di esperienze quotidiane diverse cresce la competenza di decentramento cognitivo (Perla, 2022). Si tratta, riprendendo le parole di Oliveaux (2005) di una *funzione strumentale*:

C'è poi un altro aspetto [della funzione strumentale], ed è il tempo che, impiegato per scrivere, che costringe a una presa di distanza, facilita la riflessione, favorisce la logica: questa pausa, necessaria allo scrivente per scegliere l'espressione migliore, rende possibile un maggior rigore e una maggiore precisione. In tal modo la scrittura svolge un ruolo complesso nell'elaborazione del pensiero perché fa intervenire parti del corpo diverse dal linguaggio. [...] elaborato in modo diverso, lo scritto è una cosa diversa; le associazioni possono essere altre, certi ricordi sepolti possono risorgere e aiutare ad approfondire meglio (2014, p. 21).

Ne deriva che la scrittura è “interiorizzata” e la rivoluzione digitale, lo sviluppo di nuovi spazi e nuove forme di comunicazione digitale, segnano un rovesciamento di una gerarchia che ha per lungo tempo visto la scrittura in una posizione privilegiata rispetto alle immagini che, invece, a oggi rappresentano uno strumento molto importante nella trasmissione delle narrazioni (Scarinci, 2019) ma la scrittura interiorizzata definita da Ong (1986) come espressione della mente, seppur mutata e traslata nell'ambiente digitale, conserva il proprio potere riflessivo. Un potere che diviene allo stesso trasformativo qualora, riprendendo le parole di Laneve (2016, p. 19), se impiegata per raccontare la propria vita e narrare ogni esperienza quotidiana, sollecita in chi scrive una presa di coscienza del proprio essere stato ed essere al mondo, a tutto vantaggio del potenziarsi di comportamenti introspettivi e di condotte dalle molteplici implicazioni. Il *raccontarsi* consente di riflettere sulla propria storia reinterpretando i propri vissuti; apprendere dall'analisi della propria esperienza significa quindi sviluppare nuove competenze, prendersi cura di sé, della propria autobiografia e assumendo una postura riflessiva e analitica; l'occasione di riflessione, pur nella brevità della narrazione, obbliga a quella sintesi che evidenzia gli elementi salienti del ricordo, tenendo anche presente che spesso il racconto genera uno sguardo nuovo sui fatti e consente di rfigurare contenuti non colti immediatamente e dare rilievo alla narrazione, ai racconti dei soggetti che sono coinvolti nei processi educativi e formativi, rappresenta la svolta epistemologica sia per leggere fenomeni e processi (narrazione come strumento di ricerca), sia per produrre azioni e cambiamenti intenzionali (narrazione come strategia didattica) (Foucault, 1985; Cambi, 2002; Bruner, 2006; Coad & Evans, 2008;

Demetrio, 2008; 2012; Mortari, 2009; De Marco & Dipace, 2016; Rossi, 2016). Il cambiamento digitale ha favorito, inoltre, un passaggio sostanziale: dalla *monomedialità* che caratterizza la forma narrativa tradizionale, alla *multimedialità* favorendo la compresenza di più canali comunicativi (Maragliano, Martini, & Penge, 1999). In particolar modo, Laneve (2016), individua alcune declinazioni principali della scrittura: a) lo scrivere di sé che richiama la scrittura autobiografica che vedremo in seguito applicata alla ricerca qui presentata; b) la scrittura per raccontare il disagio che consente di mettere in rapporto l'io con il sé, fra ciò che *si è* quello *che si appare* questo perché la scrittura diviene generatrice di conflitto interno tra un *io che pensa* e la *gabbia dei grafemi*. c) Prendersi cura di sé¹⁰ ma anche per dar vita alle cose che contribuiscono a dar consistenza alla nostra identità; si scrive per e) vivere il piacere della fantasia, del gusto, della vista, dell'ascolto. Il processo di digitalizzazione ha coinvolto in prima battuta la narrazione che alle parole ha accostato le immagini come strumento comunicativo altamente efficace. Le bacheche social sono invase da immagini, meme, foto molto più che dalle parole scritte e tale cambiamento è fortemente coerente con la velocità propria ed intrinseca del web: siamo abituati a scrollare la home della nostra bacheca e sempre meno ci si sofferma sui testi, ecco che un social come TikTok che predilige una comunicazione veloce e d'effetto, si pensi ai reels, spopola tra i più giovani. Il Global Digital Report nella sua ultima edizione (2022) mostra come nel nostro Paese si avvicina a quota 30%, guadagnando 5 punti percentuali rispetto alla rilevazione del 2021, la quota degli utenti con un'età compresa tra i 16 e 30 a prediligere TikTok (ma analizzando solo dai 16 anni in su, l'utilizzo è realisticamente più ampio). Un dato simile non può non esser preso in considerazione soprattutto se interessa la fascia degli adolescenti e dei futuri adulti. Non possiamo non guardare come le narrazioni siano variate, la comunicazione sia variata ma dobbiamo chiederci se oltre alla forma (gli strumenti, gli spazi) a cambiare siano anche i significati. A tal proposito, boyd (2014, p.50) sottolinea come i social media siano i «diretti discendenti dei punti di ritrovo in cui gli adolescenti da decenni si incontrano. Facebook, sms, Twitter, la messaggistica istantanea e altri social media rappresentano per gli adolescenti di oggi quello che il drive-in negli anni Cinquanta o il centro commerciale negli anni Ottanta rappresentavano per gli adolescenti di allora. Gli adolescenti vi si riversano sapendo che possono socializzare con gli amici e conoscere meglio chi conoscono poco. Li usano più o meno per gli stessi motivi per cui le generazioni precedenti andavano ai balli scolastici, si riunivano nei parcheggi, colonizzavano i cortili

¹⁰ Qui l'Autore richiama diversi esempi di scrittura come riscatto e come presa in carico del sé: da Proust con il racconto della vita, a Kafka sul male di vivere, a Pavese con il disagio esistenziale per arrivare a Levi con la scrittura autobiografica di riscatto dell'esistenza (*ivi*, p. 27).

delle case. [...] In molti casi, i social sono gli unici spazi pubblici in cui gli adolescenti possono incontrarsi con facilità in gruppi numerosi di pari». È per tale ragione che imporre il divieto o allontanare i più giovani dai social non fa altro che rimandare un problema che si presenterà prima o poi. La questione è proprio qui: non si tratta di un problema che vede il capro espiatorio nei social, demonizzare i social considerandoli come la causa della cecità della società attuale, riprendendo le parole di Han (2013), non fa altro che deresponsabilizzare l'adulto e spogliarlo del suo ruolo di guida, educatore. Il problema non è lo spazio, che sia fisico o virtuale, bensì le capacità e le modalità di comunicazione e narrazione. La comunicazione istantanea, la globalizzazione, i social e il web più in generale, fanno parte della vita del bambino e dell'adolescente così come della vita dell'adulto, partire da tale prospettiva è essenziale per modificare lo sguardo rispetto al digitale in favore delle potenzialità che può offrire e della prevenzione dei rischi. Non dimentichiamoci che il web, gli smartphone e i device sono strumenti ed è l'uso che ne fa il soggetto a determinarne le conseguenze. A maggior ragione, sottolinea Demetrio (2008; 2012), la narrazione diviene risorsa, strumento di lavoro all'interno del progetto educativo perché consente di condividere e conoscersi. Diviene occasione di incontro con sé stessi e con l'altro, un incontro necessario che consente di ampliare i margini e spostare i propri confini. Tale aspetto è molto importante soprattutto nella critica fase dell'adolescenza in cui si va delineando in maniera più o meno altalenante l'identità del futuro adulto. In rete, così come nella vita offline, l'identità è costituita da ciò che pensiamo di essere, ma anche da come gli altri ci vedono; si rifletta ad esempio sul primo contatto che generalmente gli altri hanno con noi e che avviene con i contenuti dei nostri profili sui siti di social network (boyd & Ellison, 2007). La possibilità offerta dai social di modificare flessibilmente la propria identità è sicuramente apprezzata da tutti gli utenti e gli adolescenti, la cui identità in fase di costruzione e cambia velocemente, sembrano dare un valore particolare a questa caratteristica. Gli utenti possono così scegliere se elaborare la propria autorappresentazione come un nodo informativo a sé stante o come un link ad altri siti della rete (Peter, Valkenburg, & Fluckiger, 2009). Tali strategie possono sicuramente essere seducenti e attraenti ma altrettanto insidiosi: i post condivisi con un determinato scopo o con una determinata interpretazione se decontestualizzati possono comunicare un messaggio fuorviante per chi legge. Molto di ciò che sembra un'informazione imprecisa sull'identità è semplicemente un'interpretazione sbagliata di un particolare atto di presentazione di sé. Sebbene sia importante precisare che la letteratura sul tema precisa come i discorsi d'odio incidano sulla costruzione dell'identità della vittima (ad esempio tra i più recenti, Co-

ver, 2023). La gestione delle impressioni online e offline non è un atto esclusivamente individuale: è un processo sociale (boyd, 2014). I social network sono definiti, infatti, «come servizi basati sul Web che consentono di (1) costruire un profilo pubblico o semi-pubblico all'interno di un sistema ben definito, (2) articolare un elenco di altri utenti con cui avere interazioni virtuali e (3) visualizzare e scorrere il loro elenco di connessioni e quelle effettuate da altri all'interno del sistema. La natura e la nomenclatura di questi collegamenti possono variare da sito a sito» (boyd & Ellison, 2007, p. 211). A questo si aggiunge poi la possibilità dell'anonimato: le piattaforme consentono agli utenti di avere uno spazio (apparentemente) anonimo in cui possono rilasciare frustrazioni, esporre le loro affinità e riunirsi in gruppi con cui si identificano (De Saint Laurent, Glaveanu, & Chaudet, 2020). Ritorna lampante, ancora una volta, il bisogno di socializzazione e di riconoscimento in un gruppo o più gruppi, bisogni evidenziati molto bene da boyd che si manifestano nella realtà virtuale così come nella vita reale. Lavorare con la narrazione per favorire i processi di costruzione dell'identità, di condivisione, di conoscenza dell'altro, di riflessione, di costruzione del sé personale diviene una strategia valida per agganciare il bambino, l'adolescente ma anche l'adulto ed è funzionale per la decostruzione di narrazioni oppressive e odiose. Alla base di tutto il processo vi è, chiaramente, la relazione intesa come mediatore elettivo dell'agire educativo (Perla, et al., 2016): lo spazio entro cui l'esperienza educativa si concretizza e disegna nuove traiettorie del divenire persona (Perla, et al., 2020) e di costruzione di un *safe space* sia nella realtà virtuale che nel mondo reale.

2.2.3. Narrazione alternativa e Contro-narrazione

Le storie e la loro narrazione costituiscono le trame dell'esperienza umana, consentono di connettere e costruire legami aprendo ponti di dialogo in grado di spiegare la complessità delle relazioni che si verificano a livello esperienziale tra azioni e interazioni, visioni standardizzate della realtà comprensibili solo a livello relazionale (Bruner, 1992). Divengono invece comparabili nel contesto delle storie attraverso le sfumature della narrazione che seppur modificando generi, forme e mezzi conservano caratteristiche ricorrenti (De Rossi & Petrucco, 2018). In sostanza, attraverso la narrazione è possibile non solo entrare in relazione con sé stessi e gli altri ma anche comprendere alcune dinamiche relazionali grazie all'esercizio costante della riflessione: l'umanità si racconta per conoscere e conosce per raccontarsi (ivi, p.21). Quella narrativa, infatti, è la risposta naturale attraverso cui le persone danno un senso alla loro esistenza e a quella altrui perché un evento non ha senso se non si "integra" in

una narrazione (Perla, 2019, p. 11). È importante, nell’ottica pedagogica, favorire i processi di coscientizzazione delle esperienze vissute. È noto come la scrittura sia un ottimo luogo di elaborazione di tali esperienze (Cifali, 1996; Blanchard-Laville, 2003; Demetrio, 2008; Perla, 2009). Tali premesse consentono di comprendere quanto la narrazione sia la strategia elitaria necessaria per decostruire gli stereotipi alla base delle narrazioni odiose e in aggiunta all’incoraggiamento di buone pratiche – e in particolare di pratiche narrative condivise e creatrici – per opporsi all’isolamento, alla discriminazione e alla radicalizzazione delle posizioni. La Literature Review sul ‘Counterspeech’ (Buerger & Wright, 2019; Buerger, 2021) esamina diversi studi a riguardo e ne evidenzia le rilevanze scientifiche. In riferimento alla possibilità di influenzare positivamente colui che utilizza un linguaggio odioso, lo studio di Miškolci et al. (2020) sull’odio razzista contro la comunità ROMA, dimostra come sia molto difficile nonostante le tesi odiose non abbiano prove scientifiche a supporto. Ha anche dimostrato però che i commenti in favore delle vittime incoraggiano comportamenti altrettanto propositivi di altri utenti tanto da invogliare a rispondere aumentando il numero delle interazioni positive a discapito dei contenuti odiosi che perdono visibilità. Nello studio di Schieb e Preuss (2016) emergono i fattori che incidono fortemente nell’impatto di un discorso odioso virtuale: la proporzione di controrelatori o di oppositori all’hate speech online rispetto agli oratori odiosi, l’intensità e l’efficacia del discorso nello spazio virtuale. Altre variabili che incidono sull’efficacia della contro-narrazione sono: il numero delle persone che interagiscono in quel preciso momento e il contenuto del discorso (Bartlett & Krasodomski-Jones, 2015); l’utilizzo di esempi storici, di ragionamenti e statiche (Baider, 2023). Chiaramente un discorso odioso diventa impattante quando raggiunge un elevato numero di visibilità e di interazione in termini di like, commenti e risposte a prescindere dalle posizioni. Frenett e Dow (2015) hanno condotto uno studio pilota sugli utenti di Facebook di estrema destra e jihadisti “a rischio di cadere nell’orbita dei gruppi estremisti”, lo studio indaga i messaggi che ottengono il maggior numero di reazioni. Gli Autori definiscono le reazioni in modo ampio, includendo l’invio di un messaggio di risposta a chi risponde e il blocco di chi controbatte. Interessante è notare come l’analisi dei messaggi che suscitano un “impegno prolungato” (cinque o più messaggi scambiati) è strettamente correlato al tasso di risposta. I messaggi antagonisti, ad esempio, non ottengono mai risposte. I messaggi informali o con toni meno aggressivi, invece, inducono l’83% delle persone a rispondere. Allo stesso modo, le offerte di assistenza o le storie personali hanno maggiori probabilità di suscitare un impegno prolungato rispetto al richiamo alle conseguenze negative del discorso odioso. Questo perché tendono ad agganciare *l’altro* a livello emotivo senza sentenziare o asserire presunte verità. Han e Brazeal (2015) hanno riscontrato che le persone esposte a

commenti non odiosi hanno maggiori probabilità di scrivere a loro volta un commento non odioso: le buone pratiche e le narrazioni propositive incoraggiano atteggiamenti virtuali positivi di contrasto all'hate speech online. Anche l'esperimento di Molina Rocío Galarza e Freddie Jennings (2018) ha rilevato una relazione immediata di esposizione a commenti civili e metacomunicativi sulla volontà di impegnarsi in una discussione attraverso l'elaborazione mentale. In un altro esperimento online sull'effetto dell'esposizione alla civiltà sulla partecipazione, i ricercatori hanno riscontrato che i partecipanti nella 'condizione civile' sono più propensi a scrivere un commento civile, meno propensi ad andare fuori tema e più propensi a "offrire una nuova prospettiva". L'esposizione alla metacomunicazione in una discussione non civile non ha aumentato la civiltà dei commenti, ma ha aumentato la metacomunicazione nei commenti dei partecipanti (Soo-Hye, Brazeal, & Pennington, 2018). Tali studi sono alla base delle azioni realizzate dal No Hate Speech Movement: la Campagna del Consiglio d'Europa nata per contrastare i discorsi d'odio online; si tratta di un'iniziativa giovanile internazionale (ha coinvolto nel tempo 44 Paesi), che promuove educazione ai Diritti Umani, media literacy, partecipazione giovanile, contro-narrazioni e narrazioni alternative. Nata in seno al Dipartimento Gioventù del Consiglio d'Europa, a seguito dell'attentato terroristico di Utoya del 22 Luglio 2011, che provocò 69 vittime e 110 feriti, è stata lanciata in Italia il 22 marzo 2013 con lo scopo di sensibilizzare e contrastare i discorsi d'odio online e offline; supportare attività relative all'educazione ai diritti umani per la lotta contro l'incitamento all'odio e sui rischi che esso comporta per la democrazia e per il benessere dei giovani; sviluppare e diffondere strumenti e meccanismi per la segnalazione di episodi contenenti discorsi d'odio, soprattutto nella sua dimensione online; mobilitare i partner nazionali ed europei alla prevenzione e all'intervento contro l'incitamento all'odio e l'intolleranza online e offline; promuovere l'alfabetizzazione mediatica e la cittadinanza digitale e sostenere la partecipazione giovanile per una governance di Internet; contribuire all'attuazione del piano d'azione del Consiglio d'Europa per la lotta contro l'estremismo violento e la radicalizzazione che conducono al terrorismo. La Campagna diretta dai giovani No Hate Speech Movement rientra tra i più ampi sforzi del Consiglio d'Europa per promuovere i diritti umani online (Keen, Georgescu, & Gomes, 2016). Al centro del movimento giovanile vi è la creazione di narrazioni alternative e contro-narrazioni: strategie che puntano alla forza creatrice e trasformativa della comunicazione per proporre nuove prospettive di analisi del discorso e assumere il punto di vista della vittima (le strategie di narrazione alternativa) o per decostruire e delegittimare le tesi che sottendono le narrazioni oppressive e i discorsi d'odio (contro-narrazioni). Per comprendere al meglio le pratiche di narrazione volte a contrastare l'hate speech online, la Campagna ha creato un toolkit online con

strumenti, liste di controllo e risorse da usare con l'obiettivo di creare adeguate contro-narrazioni e narrazioni alternative basate sui diritti umani e i principi democratici. Come produrre una contro-narrazione? Nel manuale *We Can!* (de Latour, Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017) presentato dal Consiglio d'Europa all'interno della campagna del No Hate Speech Movement, vi è una guida molto dettagliata volta a supportare i giovani nel progettare e diffondere una narrazione alternativa. La strategia suggerita si articola in quattro passi:

1. *Valutare* la narrazione oppressiva da contrastare e comprenderne le dinamiche interne, il contesto in cui si svolge, la sua diffusione e la sua distribuzione mediatica.
2. La *progettazione* della contro-narrazione è la fase in cui si prendono decisioni strategiche, si scelgono le tecniche, le tattiche e gli argomenti da utilizzare e si scelgono le piattaforme mediatiche.
3. L'*implementazione* della contro-narrazione mettendo in atto l'intervento progettato nella seconda fase.
4. Il *monitoraggio* e la *valutazione* della contro-narrazione consentono di valutare l'impatto della narrazione creata e comprendere se modificare.

Anche l'UNAR (Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali) attraverso l'Osservatorio Nazionale contro le Discriminazioni nei media e Internet a partire dal 2016 ha ampliato le attività di monitoraggio già presenti nei media tradizionali, ponendosi l'obiettivo di ricercare, monitorare ed analizzare quotidianamente i contenuti potenzialmente discriminatori provenienti dai principali social network e dai social media. Si tratta di una strategia multilivello che combina la *sentiment analysis*, il monitoraggio e la tutela delle vittime con lo studio, la ricerca e l'ideazione di campagne ed iniziative tese alla sensibilizzazione degli utenti di Internet in materia di lotta all'odio, all'intolleranza e alla violenza online. Il report finale del Gruppo di lavoro sull'odio online (2021), al fine di contrastare e prevenire l'hate speech online, propone strategia articolata su tre livelli:

- azioni di prevenzione, con obiettivi a lungo termine, centrate sull'educazione civica e digitale, la cultura giuridica, la ricerca, l'informazione, la comunicazione;
- innovazione della normativa capace di costruire un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale sia per le aziende private che per i cittadini fruitori di servizi digitali.
- sostegno fattivo alle iniziative orientate a progettare, sperimentare e costruzione di nuove piattaforme e ambienti mediatici, in grado di favorire l'infodiversità nell'ecosistema digitale e l'aumentare delle probabilità che emergano soluzioni adatte a favorire condizioni di vita online più rispettose dei diritti umani e del valore della conoscenza di qualità.

Il 15 dicembre 2020 attraverso il Digital Services Act (2020/0361/COD) è stata resa pubblica dalla Commissione la Proposta di Regolamento del Parlamento Europeo e del Consiglio sul mercato unico dei servizi digitali che ha come obiettivo «stabilire regole uniformi per un ambiente online sicuro, certo e affidabile, dove i diritti fondamentali sanciti dalla Carta siano effettivamente protetti». Inoltre, la Commissione Europea attraverso il Digital Services Act, invita i legislatori a definire una strategia sull'estremismo, la disinformazione, la manipolazione dei sentimenti, l'amplificazione di messaggi di odio che hanno ristretto lo spazio del discorso pubblico e aumentato la polarizzazione nella web. Il cambio di policy sui doveri delle grandi piattaforme che gestiscono la comunicazione digitale sembra orientato a richiamarle alle loro responsabilità attraverso un percorso di co-regolamentazione¹¹(Gruppo di lavoro sull'odio online, 2021). Il Digital Services Act si configura come un insieme di norme e regolamentazioni che racchiude due iniziative legislative proposte dalla Commissione Europea; il *Digital Service Act* e il *Digital Market Act* entrambi nati con due obiettivi principali: a) creare uno spazio digitale più sicuro che tuteli i diritti fondamentali; b) stabilire parità di condizioni che incentivino innovazione, crescita, competitività, sia all'interno del Mercato Singolo Europeo che a livello globale. Si tratta di un'esigenza nata con l'obiettivo di colmare i vuoti normativi che consentono la circolazione e la diffusione di beni, contenuti e servizi illegali, ma anche di pericolosi e lesivi per le persone, quali hate speech, disinformazione, cyberviolenza, truffe e pratiche di commercio fraudolente; tutte favorite dalla potenza e dalla capillarità dei mezzi digitali (Rete Nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio, 2022). Un discorso simile riguarda la protezione dei dati: il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha adottato varie risoluzioni in materia di protezione dei dati personali, con riferimento all'articolo 8 della CEDU. La Convenzione n. 108 era, e rimane, l'unico strumento internazionale giuridicamente vincolante in materia di protezione dei dati. Tutti gli Stati membri dell'UE hanno ratificato la Convenzione n. 108, che nel 1999 è stata emendata per consentire all'UE di diventare parte contraente. Una consultazione pubblica effettuata nel 2011 ha confermato i due obiettivi principali di tale lavoro: il rafforzamento della protezione della vita privata nel settore digitale e il consolidamento del meccanismo di attuazione della Convenzione. Il processo di modernizzazione era

¹¹ Tali considerazioni riprendono il contributo: R. Palermo, Strategies to counter and prevent the online hate speech. A proposal for future teachers and educators, *Proceedings of the Innovating Higher Education Conference*, 2021. R. Palermo, Human Rights Education: l'esperienza in Uniba. *NS Ricerca*; 2021. R. Palermo, Odio Online, In L. Perla, F.J. Garofoli, I. Amati, M. T., Santacroce, *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo* (2022).

incentrato su tali obiettivi ed è stato completato il 18 aprile 2018 con l'adozione del protocollo di modifica della Convenzione n. 108 (Protocollo CETS No. 223). Il lavoro è stato svolto parallelamente ad altre riforme degli strumenti internazionali di protezione dei dati e contestualmente alla riforma della legislazione dell'UE sulla protezione dei dati, avviata nel 2012 (FRA, 2018). Altro provvedimento degno di nota è il *Code of conduct on countering illegal hate speech online* (2016) siglato da Facebook, Microsoft, Twitter, YouTube, Instagram, Google+, Snapchat, Dailymotion e Jeuxvideo.com su richiesta della Commissione europea, si tratta di un codice di condotta non vincolante, un impegno comune per contrastare i discorsi d'odio negli ambienti online che fa leva sulla rimozione entro le 24h e segnalazione dei contenuti di incitamento all'odio e ritenuti inappropriati. Mentre aziende come Facebook si presentano come forze democratizzanti, negli ultimi anni è stata prestata maggiore attenzione al loro ruolo di mediazione e amplificazione di vecchie e nuove forme di abuso, odio e discriminazione. Attraverso la previsione di specifiche condizioni di utilizzo, le piattaforme si sono via via prese la briga di stabilire se un contenuto pubblicato vada rimosso o reintegrato, dove vada tracciato il confine tra discorso politico e discorso d'odio (Niro, 2021). La pervasività della Rete solleva molte questioni, a partire dall'espansione della sfera dei diritti in Internet. La sfida riguarda gli ordinamenti sia a livello globale sia nazionale, con riferimento a nuove dimensioni di concetti noti (ad esempio domicilio, proprietà, riservatezza, privative d'autore), che ha portato alla produzione di importanti documenti quale la *Dichiarazione per i Diritti in Internet*, prodotta nel 2014 dal Parlamento italiano. La Dichiarazione è fondata sul pieno riconoscimento di libertà, eguaglianza, dignità e diversità di ogni persona. Gli articoli 2 e 3 evidenziano come l'accesso ad Internet rappresenti un diritto fondamentale della persona e condizione per il suo pieno sviluppo individuale e sociale. Le istituzioni pubbliche promuovono attraverso il sistema dell'istruzione e della formazione, l'educazione all'uso consapevole di Internet e intervengono per rimuovere ogni forma di ritardo culturale che precluda o limiti l'utilizzo di Internet da parte delle persone. Questo perché il pregiudizio non può essere combattuto con il pregiudizio e la violenza, ha bisogno di essere contrastato e bilanciato da fatti e strategie che invitano e motivano le persone a vedere altre sfaccettature della stessa realtà e, si spera, a interpretarle diversamente (de Latour, Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017), richiede una presa in carico educativa, un percorso che alleni la persona ad assumere atteggiamenti empatici e di ascolto in qualsiasi ambienti di vita. Per tale ragione i primi elementi di contrasto tipici in rete sono la contro-narrazione, il dialogo, cercare di riportare la verità online, il debunking delle falsità e la diffusione di una educazione

civica digitale (Santerini, 2019, p. 101). Al fine di chiarire meglio le dimensioni di una narrazione basata sui diritti umani in contrapposizione ad una narrazione oppressiva ed esclusiva, si presenta di seguito (cfr. fig.12) l'approfondimento realizzato nel manuale *We Can!* (de Latour, Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017) che ne delinea gli elementi chiave quali le caratteristiche, le relazioni, il contesto, la struttura e i significati intrinseci e le dimensioni spazio-temporali ed emozionali delle due narrazioni.

Narrative	<i>Yes, we can</i>	<i>They steal our jobs</i>
Characteristics	Inclusive / non-exclusive, specific	Exclusive, collective
Elements		
Characters	"We" (implicitly also including "them")	They (the migrants) – us (the locals)
Relationships	Conflicting: We believe that we can → someone believes we cannot	Antagonistic: They stole something from us
Context	USA optimistic political culture, USA elections	Economic crisis, increase in migration, high unemployment rates
Structure	1. (Status quo): something is impossible 2. (Disruptive moment): we claim it is possible 3. (Ending): we will surely make it possible	1. We had our jobs (golden age) 2. They stole the jobs from us 3. We will get the jobs back (we will go back to the golden age) if "they" are out
Meaning	The USA is a country of opportunities. Hard work and optimism make everything possible. Obama's personal redemption story can become a model (from macro to micro).	Someone is threatening us. The golden age is gone or in danger. "We" can claim it back.
Dimensions		
Spatial	Everyone can join "we" and can be part of the story.	Only those belonging to the in-group are in the middle of the story. The in-group decides who can eventually join ("they can stay, but they need to adapt to our rules"...).
Temporal	Before: someone thinks we cannot After: we will prove that we can	Before: we now lost our jobs (as a symbol of prosperity) After: we will get them back as soon as the "problems" are solved (or eliminated)
Emotion	Hope	Fear

Fig. 12: Elementi e dimensioni di una narrazione non esclusiva (de Latour, Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017, p. 74).

3. Il protocollo di ricerca

3.1. Il framework teorico

Nucleo fondante del presente lavoro di ricerca è il framework teorico polireferenziale che parte dalla Citizen Education (Audigier, 2000; Jerome, 2008; Johnson & Morris, 2010; Perla, 2015; 2020, 2021; Perla & Agrati, 2020; Perla, Agrati, & Vinci, 2020) in stretta correlazione con gli ambiti di indagine della Human Rights Education (Tibbitts, 2002; Ramírez, Suárez, & Meyer, 2007; Keen, Georgescu, & Gomes, 2016; de Latour A., Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017; Barton, 2019;) della Media Education (Buckingham, 1990; 2020; Rivoltella, 2005; 2017; 2019; Rivoltella & Rossi, 2019; Santnerini, 2019) e utilizza gli ambiti di indagine degli Hate Studies (Assimakopoulos, Baider, & Millar, 2017; Berson, Berson, & Ferron, 2002; Besussi, 2019; Bianchi, 2021; Brown, 2017a; Delgado & Stefancic, 2014; Faloppa, 2020; Marwick & Miller, 2014; Nockleby, 2000; Pasta, 2018, 2020; Ziccardi, 2016) per indagare le dinamiche del fenomeno oggetto di questo studio. L'analisi della letteratura su citata ha lasciato emergere come il fenomeno dell'odio online sia di forte attualità ed intrinsecamente radicato ad una visione binaria del mondo che porta a considerare l'altro come un nemico in contrasto con i valori di cui la maggioranza si fa portavoce. Si tratta di una serie di narrazioni e storie che danno forma e significato alla realtà e consolidano credenze e stereotipi. Uno dei modi principali con cui gli esseri umani conferiscono significato alle proprie esistenze e agli avvenimenti che li riguardano è, infatti, la creazione e l'uso di storie o narrazioni (Faloppa, 2020, p. 193). Il modo di pensare caratteristico dell'attività narrativa si propone di dare un'interpretazione ai fatti umani creando una storia basata sull'intenzionalità. Si tratta infatti di un pensiero che tesse una trama in cui il linguaggio collega i diversi elementi (Mortari, 2010). In tal senso diviene quindi necessario utilizzare un approccio fenomenologico (Moustakas, 1994; Ray, 1994; Cohen, Kahn, & Steeves, 2000; Mortari, 2010, Perla, 2011; 2019) che

assuma come criterio fondamentale d'indagine il partire dal fenomeno, la narrazione, considerando questa la fonte dei dati su cui costruire la conoscenza ma anche la comprensione del fenomeno oggetto di studio. Si tratta, più in generale, di una sorta di *empirismo radicale*, nelle parole di De Monticelli e Conna (2008), su cui fondare la ricerca empirica. L'approccio fenomenologico, inoltre, non ha la pretesa di "creare conoscenza", ma si rivolge agli oggetti di cui l'Io empirico fa esperienza nell'immediatezza del mondo naturale. Il punto di partenza è lì: nella realtà di cui si fa esperienza. E il metodo è rigorosamente induttivo, ovvero costruisce la teoria a partire dai dati emergenti dall'analisi senza prefigurare anticipatamente alcuna categorizzazione (Perla, 2019). Anche per questo, Mortari (2010, p. 8) e Perla parlano di fenomenologia empirica perché assume come criterio fondamentale di indagine la datità fenomenica del mondo, considerando questa come la fonte su cui costruire la conoscenza. L'asserzione primaria su cui si fonda il metodo fenomenologico stabilisce che per elaborare un discorso scientificamente fondato è necessario andare alle "cose stesse", ossia risalire dai discorsi e dalle teorie preformulate alle cose così come accadono, esaminarle nel loro offrirsi evitando l'intrusione di pregiudizi e di teorie pre-date (Husserl, 2002). Significa venir fuori dalle strumentazioni epistemiche pre-date per "entrare nella realtà" e «stare presso le cose» (Mortari, 2010). Tali considerazioni lasciano presagire come la narrazione sia concepita come metodo adatto non solo a cogliere il significato sotteso a talune dinamiche dell'hate speech online ma anche e soprattutto per accedere a contenuti non sempre espliciti su cui il discorso odioso fa leva. Si riprende in tal senso il riferimento essenziale per la teorizzazione della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 2000) che, secondo Dewey (1938), richiama il senso intrinseco dell'educazione intesa come occasione per offrire esperienze significative poiché è il narrare che dà corpo all'esperienza (Mortari, 2010); vediamo come la narrazione possa mutarsi da strumento di oppressione utilizzato in maniera speculativa e oppressiva a strumento di riflessione e cambiamento trasformativo delle menti. A tali riflessioni se ne aggiunge un'ulteriore sull'approccio proprio della scrittura autobiografica che ritrova nel Self-Study Research (SSR) una metodologia particolarmente efficace per la formazione dei futuri educatori e insegnanti (Bullough & Pinnegar, 2001; Elbaz-Luwisch, 2002; Perla, 2015). Nel processo di apprendimento avviato grazie all'approccio Self-Study Research (SSR), gli studenti sono posti in condizione di esplorare in profondità i loro modelli "didattici impliciti", nonché le connessioni con la futura pratica professionale. «L'approccio autobiografico Self-Study è basato sul presupposto che l'insegnamento e l'educare siano atti sostanzialmente autobiografici e che esista un continuum fra azione, rappresentazione e riflessività. Agire, pensare e scrivere

sono profondamente connessi e in questo “triangolo” la scrittura è la possibilità dell’“oltre”, l’azione: è il dispositivo che schiude il pensiero alla comprensione e alla trasformazione» (Perla, 2015, p.36). Lo studio approfondito sulla narrazione come strumento frutto dell’esperienza e che dà senso all’esperienza, chiarisce come la narrazione divenga tanto più efficace quanto più si regga su elementi ben radicati che possano anche essere stereotipi, strutture sociali discriminanti, gerarchie e relazioni di potere fissatesi a tal punto da apparire naturali. «Ed è causa della persistenza – o meglio, della solidità - di questi elementi e del loro intreccio che sanzionare solo i discorsi d’odio o smontarne il formulario verbale, senza indagarne i meccanismi narrativi, può non bastare, soprattutto per un contrasto nel medio e nel lungo periodo. Soprattutto per un lavoro educativo e non repressivo» (Faloppa, 2020, p.196). Chiaramente risulta insufficiente individuare i meccanismi narrativi sottesi alle dinamiche dell’odio, è necessario utilizzarli in senso inverso e mettere così in discussione ruoli, azioni, norme e strutture gerarchiche. Questo perché le narrazioni divengono tanto più efficaci quanto più possono essere sintentizzate in uno slogan, come «*Ci rubano il lavoro*» in riferimento agli immigrati (de Latour, Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017). A tal proposito, Faloppa (2020, p. 198) chiarisce come lo slogan sia in grado di creare da un lato due gruppi distinti e antagonisti (noi e loro: a noi il lavoro è rubato e loro rubano il nostro lavoro); fa leva su un *topos* implicito dato per acquisito e naturalmente condiviso e sul suo specifico quadro normativo (il nostro paese che ci appartiene, il furto è un atto illegale); implica una successione temporale (il lavoro prima c’era, adesso ‘loro’ lo rubano, consolidando il senso di appartenenza del ‘noi’); infine si articola attorno ad un problema (scarsità di lavoro) e ne suggerisce una soluzione (cacciamoli) costruendo un discorso pubblico in grado di giustificare qualsiasi azione contro quel gruppo target. La complessità del fenomeno lancia una sfida importante che può essere accolta e contrastata solo con una profonda sinergia tra il mondo dell’educazione e formazione (*sul piano della prevenzione*), gli enti di ricerca (*monitoraggio e analisi*) e piattaforme (*detection*). Su tali riferimenti e con l’obiettivo di contrastare ma soprattutto prevenire il fenomeno dell’odio online, in accordo con le iniziative europee e nazionali (A/HRC/22/17/Add.4, 2013; ECRI, 2015; Eurydice, 2019; Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza razzismo antisemitismo e istigazione all’odio e alla violenza, 2022; Recommendation CM/Rec(2022)16) la ricerca si dirama in due filoni paralleli e consequenziali: il contrasto e la prevenzione educativa dell’hate speech online.

3.1.1. Domande e obiettivi

Una volta focalizzato il fenomeno oggetto di questa ricerca, si è giunti alla declinazione delle domande di ricerca che hanno mosso e guidato tutta la progettazione del percorso di ricerca-formazione e la raccolta dati. Due sono i binari paralleli: il contrasto e la prevenzione dell'hate speech online. Sul piano del contrasto:

- Promuovere la conoscenza e la consapevolezza delle dinamiche dell'odio online, delle narrazioni oppressive e speculative, incentiva alla partecipazione e al contrasto del fenomeno?
- In che modo promuovere l'attenzione al proprio e altrui linguaggio virtuale in favore della tutela dei Diritti Umani?
- Quali strumenti per il contrasto dell'hate speech online?
- In che modo 'costruire' le narrazioni alternative e le contro-narrazioni?

Sul piano della prevenzione:

- Quali strategie utilizzare per la prevenzione del fenomeno?
- In un'ottica di aumento dell'impatto, quale target di riferimento?
- Può lo spazio curricolare e trasversale di Educazione civica essere usato per promuovere lo sviluppo di competenze digitali in favore della prevenzione al fenomeno?

Di pari passo, sono emersi gli obiettivi della ricerca:

- Comprendere se le narrazioni basate sui diritti umani (Keen, et al., 2016; de Latour, et al, 2017) possano essere integrate nella mediazione didattica accademica e scolastica supportando la progettazione di percorsi trasversali di cittadinanza digitale, in accordo con la L. 92/2019.
- Stimolare la riflessione sulla possibilità di realizzare un modello laboratoriale ibrido come dispositivo per promuovere la tutela dei Diritti Umani e la decostruzione di stereotipi che causano discriminazione e hate speech.

Finalità ultima del progetto è la progettazione di un dispositivo laboratoriale ibrido di accompagnamento allo sviluppo di competenze di cittadinanza digitale (D.M. n. 35 del 22/06/2020, in applicazione della L. 92 del 20/08/19) che possa suggerire strategie di *active learning* (Perkins, Brown, & Taylor, 1996; Coryell, 2017; Perla, 2020) di narrazione alternativa secondo una prospettiva di prevenzione educativa che metta al centro il potere trasformativo e riflessivo (Mezirow, 2003) di co-costruzione del *virtual safe spaces* in favore della tutela dei Diritti Umani e della prevenzione e contrasto dell'hate speech online.

3.1.2. Disegno di ricerca: la Ricerca-Formazione e Studio di caso

A partire da queste domande preliminari, il percorso di ricerca – che poi ha portato alla stesura del lavoro – si è articolato in un percorso di indagine teorica seguito da una fase di studio di tipo empirico-sperimentale con il primo studio di caso nell'a.a. 20-21 (totalmente da remoto) e il secondo studio di caso nell'a.a. 21-22 (in modalità mista). La ricerca, infatti, è stata strutturata in due studi di caso che contribuiscono a definire il carattere qualitativo e idiografico dello studio (Demetrio, 1993) che conferisce ai risultati presentati una validità preliminare che richiederà ulteriori validazioni dello strumento. Il design dell'intero percorso di ricerca si articola in cinque distinte fasi.

La prima fase di ricerca ha previsto uno studio approfondito dell'hate speech online, della legislazione nazionale ed internazionale dedicata, dei progetti attivati e delle reti esistenti, nonché dei report redatti dai vari Paesi sull'andamento dell'odio virtuale. Particolare attenzione è stata rivolta al framework dell'Educazione ai Diritti Umani (EDU) e al suo intreccio con l'insegnamento di Educazione Civica, veicoli privilegiati di prevenzione all'hate speech online e offline. Una Scuola che previene e contrasta l'odio e il razzismo online è sicuramente una comunità educante che assume l'educazione alla cittadinanza come linea guida educativa (Pasta, 2020). La sfida assunta dal progetto quindi si è man mano concentrata sullo studio di strategie educative-didattiche basate sulla riflessione e sulla narrazione (Demetrio, 2008; de Latour, et all. 2017) in grado di decostruire gli stereotipi alla base dell'hate speech (Pasta & Vitale, 2018) e creare narrazioni alternative che possano avere un impatto a lungo termine.

Con tali obiettivi è stata progettata la seconda fase che ha visto la progettazione del dispositivo di formazione *Human Rights Education* che ha seguito l'impostazione protocollare di EduLabo (Perla, 2015, Perla, Agrati, 2020) e ha utilizzato le strategie individuate nel Manuale *Compass* promosso dal Consiglio Europeo per l'Educazione ai Diritti Umani con i giovani (2002, 2012). Nella terza fase vi è l'applicazione empirica del dispositivo con la prima raccolta dati all'interno del laboratorio didattico del primo anno del corso laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro nell' a.a. 2020-2021. Nell'ottica dell'approccio collaborativo (Anadon, 2007; Desgagné & Larouche, 2010; Perla, 2011; 2014; 2016) è stata attivata una collaborazione con il *No Hate Speech Movement Italy* che ha permesso di arricchire la ricerca e di far rete anche in un'ottica longitudinale di validazione dello strumento. Il dispositivo di for-

mazione ha subito un processo ricorsivo di miglioramento basato sulle evidenze empiriche emerse nella fase precedente che lo hanno migliorato negli aspetti deboli così da consentire una seconda ricerca empirica nell'a.a. 21-22 (quarta fase). Ogni modulo ha previsto lavori di gruppo, scritture di micro-narrazioni e ampi spazi per la costruzione e il rafforzamento di un clima sereno di *virtual safe space* di condivisione, base essenziale per il raggiungimento degli obiettivi e per la *predisposizione ad apprendere* (Laneve, 2017). La scrittura narrativa, base del dispositivo, consente l'esplorazione dei significati veicolati dalla ricostruzione biografica e lo studente oltre che apprendere a riflettere su di sé, sulle sue rappresentazioni e sulla realtà professionale che lo attende, comincia ad accostare anche un metodo di lavoro – lo scrivere autobiografico – utile nella costruzione dell'identità professionale (Demetrio & Bella, 2000). Inoltre, è largamente riconosciuto il valore pedagogico e didattico dei laboratori nei percorsi formativi universitari destinati ai futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria (Galliani & Felisatti, 2001; Laneve, 2005; Altet, Charlier, Paquay, & Perrenoud, 2006; Timperley, Wilson, Barrer, & Fung, 2007; Agrati, 2008) e con la scrittura e l'approccio narrativo all'interno del percorso di formazione è possibile costruire un approccio critico basato sul resoconto di storie tratte dall'esperienza personale (Perla, 2012). Il paradigma di ricerca di riferimento che ha sorretto la ricerca è la Ricerca-Formazione (da ora R-F) (Damiano, 2006; Betti & Vannini, 2013; Taylor, 2017; Asquini, 2018) di approccio fenomenologico (Mortari, 2007; 2010) volto ad attivare le risorse del contesto, mettere in atto procedure di ricerca mirate alla costruzione della consapevolezza dei partecipanti, in questo caso gli studenti, e intende promuovere la costruzione della professionalità insegnante concependo il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore. A tal proposito, le finalità sottese alla R-F vertono sullo sviluppo della conoscenza pedagogica, al fine di provocare un cambiamento e generare una trasformazione consapevole nei partecipanti (Asquini, 2018). La R-F qui presentata ha l'intento di orientare «alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (ivi, p.49) o del futuro insegnante. Particolare attenzione va al gruppo di pari che assume un ruolo decisivo ed è inteso come 'amico critico collettivo' (Losito & Pozzo, 2005).

Nella prospettiva micropedagogica (Demetrio, 1993) il protocollo di ricerca adottato segue l'approccio metodologico dello *Studio di Caso Singolo* (Yin, 1999; Mortari, 2007; Baldacci, 2013; Creswell, 2014) e l'unità di analisi è stata scelta su un campione di convenienza non probabilistico ma ragionato con un due coorti di studentesse e studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis). La scelta di utilizzare come destinatari dell'intervento futuri docenti è supportata da una vasta letteratura in me-

rito che ricorda come la qualità dell'insegnamento eserciti un'influenza misurabile oggettivamente sugli esiti degli studenti (Wenglinsky, 2000; Hattie, 2009; Calvani, 2012; Vivanet, 2014; Trincherò, 2017; Perla, Vinci, & Soletti, 2021) e che quindi tale scelta, seppur di convenienza, permetta di aumentare l'impatto dell'intervento e di estendere a lungo termine gli effetti della formazione su una popolazione più ampia.

Sul piano metodologico, lo Studio di Caso ha permesso di indagare e unire coerentemente i punti di vista dei soggetti coinvolti, partendo dalla descrizione microanalitica delle dinamiche interattive con la rilevazione dei significati ad esse attribuiti dai protagonisti, e cercando di mettere in dialogo il piano osservativo dei comportamenti con quello poco evidente delle rappresentazioni e delle narrazioni. Nello specifico, i due studi di caso qui presentati rientrano in quella tipologia di studi che Stake (1995) definisce *intrinsic case study* ovvero quando il fenomeno oggetto di studio è preso in considerazione per la sua unicità, perché si suppone fornisca dati interessanti per la ricerca. A tal proposito, Mortari (2007) evidenzia come lo studio di caso consenta l'esame di unità complesse che presentano una molteplicità di variabili di potenziale importanza per comprendere un fenomeno o trovare una risposta ad una domanda di ricerca. «Le caratteristiche dello studio di caso sono: la concretezza, poiché si ragiona su reali esperienze di vita e b) la contestualità poiché la conoscenza elaborata è strettamente correlata al contesto. Lo specifico di uno studio di caso è di avvicinarsi quanto più possibile all'oggetto di indagine, sia privilegiando determinate tecniche sia cercando l'accesso ad elementi soggettivi» (ivi, p. 204). Coerentemente, la Ricerca-Formazione risulta essere il paradigma più adeguato perché si caratterizza come un percorso di formazione *attraverso* la ricerca, ma anche *alla* ricerca. Questo comporta farsi carico della necessità di costruire progressivamente le competenze di ricerca del target di riferimento, nonché le unità campione scelte (Asquini, 2018). Di seguito si illustrano le diverse fasi dei due studi di caso condotti.

Azioni	Descrizioni delle azioni nei due a.a.
Azione 1	Studio della letteratura ed elaborazione delle domande di ricerca
Azione 2	Contatto con la prima coorte di studenti e prima condivisione delle finalità e delle domande di ricerca
Azione 3	Contatto con il <i>No Hate Speech Movement</i> e prima condivisione delle finalità e delle domande di ricerca
Azione 4	Indagine iniziale esplorativa con questionario in entrata

Azione 5	Scritture delle micro-narrazioni sulle esperienze dirette e indirette di hate speech online e presentazione dell'artefatto: il taccuino delle narrazioni
Azione 6	Laboratorio di 20h co-condotti con la coordinatrice del NHSM dott.ssa Debora Barletta
Azione 7	Monitoraggio in parallelo dell'andamento della motivazione degli studenti e del grado di partecipazione mediante questionari pre e post e attività di Ice Breaker Games
Azione 8	Prima analisi della documentazione e dei dati di ricerca
Azione 9	Analisi SWOT dei punti di forza e di debolezza con ipotesi di miglioramento e considerazioni dell'impatto formativo del progetto con gli studenti
Azione 10	Progettazione della seconda ricerca empirica partendo dai punti deboli emersi nella prima ricerca
Azione 11	Contatto con la seconda coorte di studenti e condivisione delle finalità e delle domande di ricerca
Azione 12	Indagine iniziale esplorativa con questionario in entrata
Azione 13	Scritture delle micro-narrazioni sulle esperienze dirette e indirette di hate speech online il taccuino delle narrazioni
Azione 14	Laboratorio
Azione 15	Monitoraggio in parallelo dell'andamento della motivazione degli studenti e del grado di partecipazione mediante questionari pre e post e attività di Ice Breaker Games
Azione 16	Prima analisi della documentazione e dei dati della seconda ricerca empirica
Azione 17	Analisi SWOT dei punti di forza e di debolezza e considerazioni dell'impatto formativo del progetto con gli studenti
Azione 18	Correlazioni con le evidenze emerse nella prima ricerca empirica
Azione 19	Analisi dei dati e correlazioni dei due studi di caso
Azione 20	Linee progettuali del dispositivo

Tab. 2: Struttura dei due studi di caso

I due studi di caso (Yin, 1999) sono stati realizzati mediante l'allestimento di un dispositivo formativo finalizzato alla progettazione e scrittura di narrazioni alternative. L'allestimento di tale contesto trae origine dagli studi sui dispositivi di formazione degli insegnanti focalizzati sull'analisi della pratica didattica (Laneve, 2003; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Perla, 2010; 2011,

2012, 2013; Rossi, 2011), in particolare gli studi relativi alla riflessione durante le fasi di progettazione didattica degli insegnanti (Perla, 2013; 2014); il laboratorio di pratica riflessiva (Mortari, 2007; 2010; Perla, 2010) definito come il luogo in cui favorire il lavoro d'esplicitazione delle scelte e dei processi cognitivi da cui prende avvio il sapere pratico e da cui originano le teorie che guidano l'azione (Passalacqua, 2019). L'idea è di approcciarsi al caso come unico e irripetibile, attraverso un approccio olistico che tenga conto della complessità delle situazioni indagate che presentano molti più fattori di quanti sia possibile osservarne (Trincherò, 2017). La specificità di tale impostazione laboratoriale risiede nella particolare modalità riflessiva di *reflection-for-action* (Conway, 2001; Van Manen, 1995) intendendo una riflessione orientata al futuro *prima* dell'azione volto a favorire l'esplicitazione del processo di progettazione didattica che ha accompagnato l'attività di scrittura e le linee progettuali di UDA di prevenzione del fenomeno.

3.1.3. Protocollo metodologico: Mixed Methods

Nella ricerca ci si è avvalsi del disegno *Mixed Methods* (Tashakorri & Teddlie, 2003; Caruth, 2013; Creswell, 2014; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015; Creswell & Plano Clark, 2018; Trincherò & Robasto, 2019) teso a esaminare, per un verso, le rappresentazioni sull'oggetto d'analisi (hate speech online) e le esperienze dirette e indirette e, per l'altro, ad offrire basi per la progettazione dei moduli del dispositivo. Tale disegno combina consapevolmente approcci quantitativi e qualitativi come componenti della ricerca in diversi momenti del processo:

- nella fase di pianificazione in cui è stato elaborato il piano di ricerca e diventa chiaro cosa indagare e come siano utilizzati gli approcci quantitativi e qualitativi.
- Nella combinazione delle domande di ricerca per guidare il ricercatore nella complessità del problema studiato.
- Nell'utilizzo di strumenti di misurazione quantitativi e tecniche di ricerca qualitativa per generare dati quantitativi e qualitativi.
- Nell'integrazione e combinazione dei dati quantitativi e qualitativi sia in fase di analisi che nei relativi risultati.

Nella ricerca *mixed Methods* - che differisce dalla ricerca *multi-Methods* per l'interdipendenza dei momenti qualitativo e quantitativo - tutte le fasi di ricerca, dalla definizione delle domande agli obiettivi, all'impianto teorico e alla rilevazione dei dati, sono condotte in stretta relazione e costituiscono un unico studio in cui i due momenti non possono essere scissi (Tashakorri & Teddlie, 2003). Si tratta di un modello di indagine flessibile che, integrando

gli aspetti della ricerca qualitativa e quantitativa ne sfrutta i rispettivi punti di forza e in ambito educativo fornisce una “*migliore comprensione dei problemi di ricerca*” (Creswell & Plano Clark, 2018, p.5) preservando il carattere di complessità delle domande (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

Per questa ricerca è stato adottato un disegno di indagine a triangolazione con fasi parallele che consente di utilizzare parallelamente e in modo sinergico l’approccio qualitativo e quantitativo con una fase di raccolta dei dati tramite strumenti misti di metodo quantitativo (questionario) e qualitativo (micronarrazioni e progettazioni didattiche), cui è seguita un’ultima fase di sintesi dei risultati. Non vi è infatti un metodo principale e uno secondario ma entrambi si collocano sullo stesso piano. Gli esiti dei due studi sono confrontati per stabilire convergenze, differenze e per produrne combinazioni volte a validare o meno in modo incrociato i risultati emersi.

3.1.4. Protocollo d’analisi

Coerentemente con la triangolazione del metodo misto e con l’intento di studiare il fenomeno oggetto di questo studio da più prospettive utilizzando metodi quantitativi e qualitativi parallelamente, sono stati utilizzati diversi strumenti di raccolta dati. Una considerazione preliminare è necessaria in riferimento al campione scelto: *non probabilistico* poiché l’intento non è di generalizzare i risultati ottenuti alla popolazione di riferimento ma di produrre campioni in grado di dare una visione quanto più possibile esaustiva e credibile nei modi di presentarsi del fenomeno, massimizzando la possibilità di comprenderne a fondo le dinamiche (Trincherò, Robasto, 2019); *di convenienza* rispetto alla possibilità di accesso alle ore di laboratorio del corso di Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis); *ragionato* in riferimento alla finalità della ricerca e in un’ottica di aumento dell’impatto dell’intervento di formazione esponenziale sebbene non ci sia certezza scientifica che i futuri docenti impiegati nella formazione mettano in atto le conoscenze acquisite sebbene sia auspicabile.

Gli strumenti di raccolta dati utilizzati, di matrice quali-quantitativa, sono:

- a. osservazioni sul campo mediante la tecnica dell’osservazione partecipante, le osservazioni sono state poi riportate in un *taccuino di osservazione*, ed erano guidate dalla domanda: “*What’s going on here?*” (Glaser, 1978, cit. in Tarozzi, 2008, p. 70); l’attenzione è stata posta sulla partecipazione degli studenti, sui tempi, sulle consegne e sul grado di motivazione e reazioni ai contenuti proposti. I dati sono poi stati analizzati categorizzandoli con il software Nvivo.

- b. Questionari semi-strutturati, strumenti ampiamente utilizzati in campo educativo sia a scopi valutativi ma anche per raccogliere evidenze, feedback su comportamenti, motivazioni, rappresentazioni. In riferimento all'impronta empirica del lavoro qui presentato, i questionari somministrati hanno tentato di indagare le esperienze, aspettative, rappresentazioni dei partecipanti al fine di monitorare l'andamento dell'intervento educativo in termini di motivazione e curiosità ma anche l'impatto. I questionari predisposti in totale sono sei (per ciascuna ricerca empirica, per un totale di 12 questionari) di cui uno pre-intervento, uno finale e quattro di gradimento per monitorare i livelli di motivazione e curiosità. È stato possibile, quindi, fotografare l'andamento del laboratorio e avere parallelamente dei feedback in tempo reale e a caldo. I questionari sono stati somministrati in modalità CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing). Il questionario d'entrata è composto da una sezione anagrafica volta a raccogliere dati per la descrizione del campione, una sezione che indaga le abitudini social e una sezione specifica sull'hate speech online. I quattro questionari post moduli laboratoriali indagano l'andamento della motivazione e della curiosità ad approfondire gli argomenti proposti, la comprensione su quanto presentato e possibili commenti e suggerimenti. Il questionario finale presenta una sezione anagrafica iniziale (sesso ed età), una sezione per indagare il livello di coinvolgimento, il livello di comprensione dei moduli presentati, la percezione dell'attenzione prestata per il linguaggio virtuale al fine di compararlo con i dati del primo questionario e valutare, se presente, un cambiamento. Vi è inoltre una batteria di domande volta a far emergere il grado di sensibilità ai temi presentati e la propensione ad utilizzare le strategie presentate nella pratica professionale futura; sezione finale sui punti di forza e debolezza dell'intero percorso.
- c. I project work, intesi in questa sede come microprogettazione didattica basata sui diritti umani, sono volti a decostruire stereotipi o narrazioni oppressive spesso trasmessi sottobanco negli impliciti delle mura scolastiche (Perla, 2010). Il project work, infatti, è uno strumento che, oltre a consentire la valorizzazione del "saper fare" (Cambi, 2004), consente di lavorare per la costruzione dell'identità professionale (Demetrio, Bella, 2000) promuovendo la riflessione e le competenze progettuali. I progetti sono stati analizzati mediante analisi GT che ha consentito di estrapolare le *core categories* sui temi più caldi legati alle dinamiche di oppressione e di indagarne le narrazioni oppressive sottese e maggiormente diffuse tra gli studenti.
- d. Il Taccuino delle narrazioni inteso come artefatto cognitivo (Norman, 1991, 1995) volto ad incentivare la scrittura di narrazioni. Trae ispirazione dall'approccio narrativo autobiografico e delle micro-scritturazioni

(Perla, 2005; Demetrio, 1995). Questo perché il sapere pedagogico è un sapere narrativo che necessita di essere incarnato, di essere raccontato per rendersi visibile (Demetrio, 2012) al fine di offrire «la possibilità di mettere in parole le esperienze e di accedere ai significati che attribuiscono al loro punto di vista e alle loro aspettative» (Montù, 2015, p. 120). Scrivere di sé è un’opportunità di sviluppo personale, un reinvestimento mentale, una rivendicazione sociale anche per gli altri, la narrazione diviene strumento di costruzione del sé persona e del sé professionale e se impiegata per raccontare la propria vita e narrare ogni esperienza quotidiana, tale scrittura sollecita in chi scrive una presa di coscienza del proprio *essere stato* ed *essere al mondo* (Demetrio, 2008; Laneve, 2016).

	Strumenti qualitativi	Strumenti quantitativi
I modulo	I micronarrazione	Questionario pre-intervento
II modulo	II micronarrazione	Questionario post-intervento
III modulo	EDU Project-work	Questionario post-intervento
IV modulo		Questionario post-intervento
V modulo		Questionario finale

Tab. 3: *Strumenti di raccolta dati*

A valle del percorso si è inteso rilevare le percezioni dei futuri insegnanti rispetto all’impatto dell’intervento con particolare attenzione non solo ai contenuti presentati ma soprattutto alle ricadute sul piano della costruzione del sé professionale. Obiettivo di tale indagine è comprendere se l’intenzionalità progettuale dell’intera ricerca fosse stata colta e accolta dagli studenti in un’ottica di progettualità futura, nonché di sguardo longitudinale della pratica educativa ma anche per un cambiamento sostanziale di qualità di cittadino digitale. Alla luce degli obiettivi menzionati, si è scelto di utilizzare un questionario semi strutturato finale somministrato a caldo in fase di chiusura dell’intero laboratorio. L’analisi qualitativa è stata condotta mediante la procedura QDA (*Qualitative Data Analysis*) propria di Strauss e Corbin (1990) con l’intento di indagare la trama delle narrazioni scritte e individuare le *core categories*. A tale procedura si è accostata l’analisi dei corpus testuali condotta con il software Nvivo (Lewins & Silver, 2007; Pacifico & Coppola, 2010; Coppola, 2011; Bazeley & Jackson, 2013). L’analisi quantitativa ha permesso di comparare e aggregare i dati con il software Jamovi.

Il processo di analisi QDA è stato scandito da tre fasi di codifica:

- *open coding*: codifica iniziale con una prima esplorazione analitica dei dati e una prima scomposizione in stringhe sottoposte a codifica categoriale dei significati emergenti;

- *axial coding*: codifica focalizzata attraverso assegnazioni di etichette emerse precedentemente dalle stringhe testuali, operazione di sintesi con individuazione degli elementi concettuali comuni e prima bozza delle macrocategorie frequenti.
 - *selective coding*: gerarchizzazione deduttiva tra le macrocategorie individuate ed emersione delle *core category*. Indica il momento della costruzione delle teorie, le categorie sono mature e i nessi tra le categorie sono evidenti per essere integrate all'interno di una teoria (Tarozzi, 2008, p.84).
- L'analisi delle trascrizioni per mezzo del software di analisi qualitativo NVivo ha prodotto un'analisi linguistica attraverso le funzione *Word Frequency* con la visualizzazione grafica dei codici e delle *core categories* attraverso livelli di astrazione. In tal modo è possibile visualizzare la relazione tra i dati grezzi e i temi più ampi. Il software ha permesso di effettuare un'analisi quantitativa in termini di occorrenze e un'analisi prettamente qualitativa riprendendo la procedura della GT.

3.1.5. Linee progettuali e pianificazione dei moduli laboratoriali di HRE

L'intero percorso laboratoriale si è articolato in tre direttrici paralleli: la conoscenza delle dinamiche del fenomeno, la prevenzione e il contrasto, per un totale di 20h. Il disegno progettuale è articolato così come segue.

Moduli	Tempi	Azioni
Conoscere e riconoscere	4 h per le discussioni e presentazione del fenomeno, comprensione e sensibilizzazione. Scrittura narrativa in separata sede non contemplata nelle ore dichiarate.	Creazione di uno spazio di condivisione safe (virtuale o fisico). Avvio della discussione sulle percezioni del fenomeno online, brainstorming su cosa sia, se esiste e in quali forme, i gruppi target vittime di odio. Prima narrazione: esperienza diretta o indiretta con l'odio online. Monitoraggio della motivazione ad apprendere, curiosità sui temi trattati e comprensione.
Contrastare	4 h per le discussioni e presentazione degli strumenti di contrasto. Scrittura narrativa in separata sede	Creazione di uno spazio di condivisione safe (virtuale o fisico). Scoperta delle dinamiche dell'odio, della Piramide dell'odio e delle strategie di contrasto (narrazione alternativa e contro-narrazione). Presentazione di un caso odioso e in piccoli gruppi realizzazione

	non contemplata nelle ore dichiarate.	di narrazioni di contrasto in uno spazio virtuale e/o fisico di condivisione. Monitoraggio della motivazione ad apprendere, curiosità sui temi trattati e comprensione.
Prevenire	8h di progettazione in piccoli gruppi, 4h per la condivisione dei progetti e autovalutazione	Creazione di uno spazio di condivisione safe (virtuale o fisico). Monitoraggio delle fasi precedenti, in piccoli gruppi si passa alla microprogettazione didattica di percorsi centrati sulla decostruzione di stereotipi che causano odio. I gruppi scelgono uno stereotipo da decostruire e realizzano concretamente l'UDA. Condivisione e autovalutazione finale.

Tab. 4: Scheda di progettazione del percorso laboratoriale di HRE

Nello specifico, ogni modulo è scandito in media in sette fasi. Nel paragrafo 4.2.1. vi una spiegazione più approfondita della struttura del dispositivo. Di seguito è presentato il primo modulo sulla conoscenza del fenomeno articolato così come segue:

Fase	Descrizione	Strumenti e strategie
1	Questionario iniziale per la raccolta di percezioni e rappresentazioni sul tema in assenza di influenze	Questionario semi-strutturato
2	Icebreaker activity	Mentimeter: tool interattivo e dibattito
3	Brainstorming activities	Mentimeter/jamboard
4	Sensibilizzazione con spunti di riflessioni, report e dati sul fenomeno	Lezione seminariale/Presentazione di un contenuto odioso/target di odio/report/stereotipi e decostruzione
5	Narrazione autobiografica e riflessiva	«Il taccuino delle narrazioni», dispositivo di narrazione con domande stimolo
6	Attivare pratiche di autoanalisi e riflessione condivisa	<i>Open debate</i>
7	Sondaggio <i>customer satisfaction</i>	Questionario semi-strutturato

Tab. 5: Scheda di progettazione del primo modulo laboratoriale HRE

3.2. Prima ricerca empirica da remoto ed evidenze

Per ragioni legate alle restrizioni Covid-19, la prima ricerca empirica con la raccolta dei dati del dispositivo di formazione di HRE è stata progettata totalmente a distanza, per una durata di 20 ore e articolata in 5 incontri. La tecnologia ha permesso di ovviare agli ostacoli della distanza garantendo modalità partecipative coinvolgenti e consentendo di indagare alcune variabili della lezione in presenza o a distanza con grandi numeri (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, & Vivanet, 2017). Per garantire la partecipazione e al contempo la possibilità di confronto e riflessione, nonché amplificare la conoscenza – che diventa *condivisa* – sono stati creati spazi virtuali dedicati ai singoli gruppi per i lavori di project-work¹²

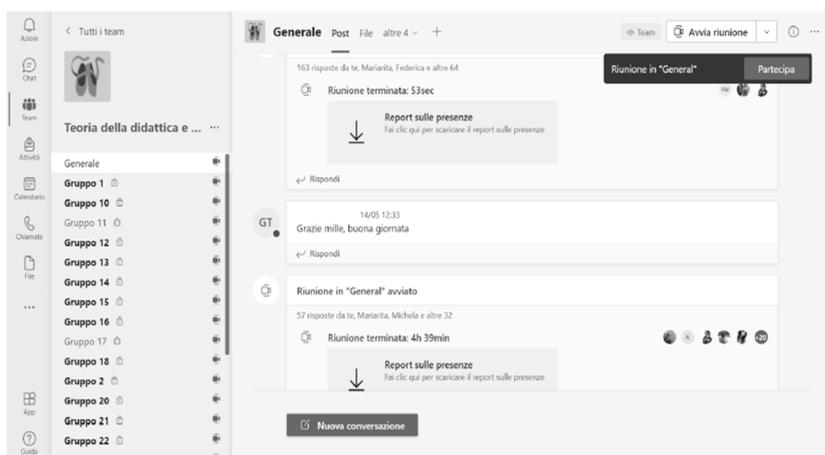


Fig. 13: Interfaccia Microsoft Teams e canali per le attività condivise

Ogni modulo laboratoriale è stato avviato con diverse attività di ice breaker games per creare un clima sereno di condivisione attraverso il tool *mentimeter*; su tale scia si è poi passati ad attività di brainstorming con la *jamboard*. Ad ogni attività ha fatto seguito il momento di condivisione delle motivazioni di risposta con un *open debate*. Con la fase successiva si entra nel vivo del modulo laboratoriale approfondendo le conoscenze e indagando

¹² La prima esperienza laboratoriale è stata presentata in due precedenti pubblicazioni del 2021 incrociando i dati con una ricerca empirica effettuata con studenti di SEF, futuri educatori, che hanno partecipato ad un percorso laboratoriale con il dispositivo HRE nella sua fase iniziale: R. Palermo, Strategies to counter and prevent the online hate speech. A proposal for future teachers and educators, *Proceedings of the Innovating Higher Education Conference*, 2021. R. Palermo, Human Rights Education: l'esperienza in Uniba. *NS Ricerca*; 2021.

le dinamiche sottese alle logiche delle narrazioni oppressive di hate speech online (nel primo modulo), degli strumenti di contrasto e prevenzione (narrazione alternativa e contro narrazione), strumenti di segnalazione, gruppi target di odio (nel secondo modulo) per poi passare all'ultimo modulo con la presentazione di linee progettuali per la costruzione di un'UDA volta alla decostruzione di uno stereotipo oppressivo.

3.2.1. Descrizione del campione e presentazione dei dati dell'indagine esplorativa

Il campione è composto da un totale di 196 studentesse e studenti con una percentuale nettamente femminile (96%). L'età media si colloca per il 53% nella fascia 19-20, seguita dal 35% nella fascia 21-25. Si segnala l'errore di uno studente che inserisce una duplice risposta; tale limite è stato superato nei questionari successivi che nella descrizione del target non hanno previsto la possibilità di più risposte. L'88% degli studenti dichiara di non aver alcuna esperienza in campo educativo. Il social maggiormente utilizzato risulta essere Instagram (44%) seguito da Facebook (35%), Telegram (27%), TikTok (17%) e un 5% utilizza Twitter. L'83% dei partecipanti dichiara di non aver mai partecipato ad una formazione incentrata sulle tematiche legate ai rischi e potenzialità del web ma di aver desiderio di parteciparvi (al 98%).

Descriptives		
Descriptives		
	Sesso	N
Età	Femminile	188
	Maschile	8
Frequencies		
Frequencies of Età		
	Sesso	
Età	Femminile	Maschile
26 - 30	11	1
21 - 25	29	0
19 - 20	99	4
31 - 40	35	2
oltre 40	13	1
19 - 20, 21 - 25	1	0

Tab. 6: Descrizione del campione 20-21

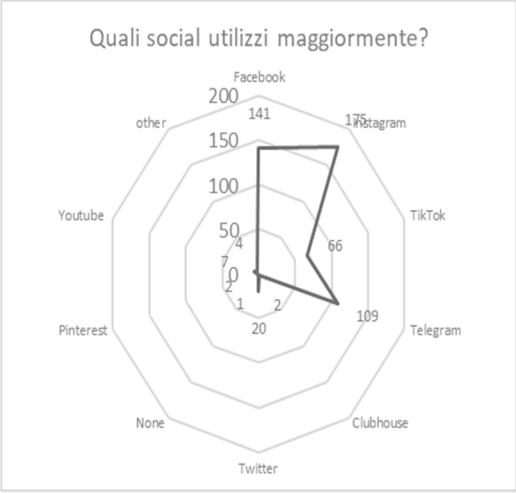


Fig. 14: Social maggiormente utilizzato 20-21

In riferimento alla sezione specifica dell'hate speech, il 75% degli studenti dichiara di aver 'sentito parlare' di hate speech online attraverso i social (46%), la tv (25%) e solo l'12% a scuola. Il 95,4% dichiara, inoltre, di considerare l'hate speech online un tema rilevante. Interessante è constatare come il 79% dei rispondenti dichiara di aver incontrato/aver fatto esperienza diretta o indiretta dell'hate speech online attraverso Instagram (74,4%) o Facebook (60,9%), seguono TikTok (16%) e Twitter (10,3%) e di questi solamente la metà dichiara di aver segnalato in piattaforma (76 su 153 rispondenti). Nessuno ha cercato di far cambiare idea e il 15% ha ignorato il contenuto mentre il 24% ha smesso di seguire l'editor del contenuto (cfr. Tab. 7). Sebbene ben 85,8% dei rispondenti conosca perfettamente gli strumenti di segnalazione dei contenuti in piattaforma. Coerentemente, alla domanda "hai mai utilizzato gli strumenti di segnalazione?" il 39% dei rispondenti dichiara "no".

Smesso di "seguire" virtualmente l'autore del contenuto	24%
Segnalato in piattaforma	50%
Cliccato dislike	4%
Commentato argomentando con altre tesi per far cambiare idea	7%
Commentato chiedendo di cancellare il post/commento	0%
Ignorato	15%
Cliccato like/love	1%

Tab. 7: Reazioni al contenuto odioso

Alla domanda successiva, con un focus sulle procedure di segnalazione, solo il 14,3% (28 su 196) degli studenti dichiara di aver avvertito l'esigenza di segnalare un contenuto perché ritenuto non appropriato ma non l'ha fatto.

In riferimento all'attenzione che ciascun studente pone per il proprio linguaggio digitale, per la tipologia di linguaggio utilizzata da utenti con un elevato numero di followers o per la cerchia delle persone più vicine, abbiamo dati incoraggianti: i valori sono alti con una media particolarmente significativa per l'attenzione posta per il proprio linguaggio che assume un valore pari a 4,56. Anche l'attenzione posta per il linguaggio utilizzato da persone vicine è alta: punteggio medio 4.22. Leggermente più bassa è l'attenzione posta per il linguaggio utilizzato da utenti con un elevato numero di followers: punteggio medio 4.21. Coerentemente alla domanda "Ti è mai capitato di riflettere sull'importanza delle parole utilizzate sui social?", il 72,6% dei rispondenti risponde "sì". Interessante è l'alto punteggio riscontrato alla domanda "quanto ti ritieni consapevole delle tue azioni virtuali?"

Dell’impatto di un tuo commento, di un post, di una reaction?” il punteggio medio è di 4,43; nello specifico abbiamo un 58,9% che indica il punteggio massimo (5), 28,4% dei rispondenti che indica 4 come punteggio, solo 11,7% indica 3 e solo l’1% dei rispondenti indica 1, quindi si dichiara poco consapevole delle proprie azioni virtuali. Sarebbe poi interessante indagare cosa si intenda per ‘consapevolezza percepita’ ma si rimanda a risvolti futuri della ricerca.

Descriptives			
	15. Quanta attenzione LingPro	16. Quanta attenzione LingInf	17. Quanta attenzione LingVicine
N	196	196	196
Mean	4.56	4.21	4.22
Median	5.00	4.00	4.00
Standard deviation	0.650	0.886	0.854

Tab. 8: Attenzione posta per il linguaggio digitale

3.2.2. Monitoraggio dell’andamento della motivazione e della comprensione

Ciascun modulo ha previsto a fine incontro un questionario d’uscita volto ad indagare l’andamento della motivazione ad apprendere, la percezione sul laboratorio e il livello di partecipazione. In riferimento alla partecipazione, i rispondenti dichiarano di essersi sentiti più partecipi nel modulo di conoscenza del fenomeno; nella fig. 15 vi è la rappresentazione delle frequenze, in generale gli studenti si sono sentiti molto coinvolti dall’intero laboratorio tanto da avere maggiori frequenze nella risposta 4 e 5. È bene precisare che tra le variabili che hanno influito su tali dati vi è la curiosità iniziale nonché l’attrattiva di un tema così vicino ai giovani. Dal punto di vista del ricercatore, il modulo che ha previsto meno interazione e partecipazione pratica è proprio il primo modulo (conoscere) in contrasto con il modulo sulla prevenzione che ha visto al centro dell’attività totalmente gli studenti alla prese con il project work. Appare quindi evidente una incoerenza dei dati rispetto a tale topic.

	Mod_Conoscere	Mod_Contrastare	Mod_Prevenire
Missing	1	11	15
Mean	4.17	4.08	4.06
Median	4	4	4
Standard deviation	0.769	0.974	0.969
Minimum	2	1	1
Maximum	5	5	5

Tab. 9: Descrizione dei livelli di coinvolgimento percepiti

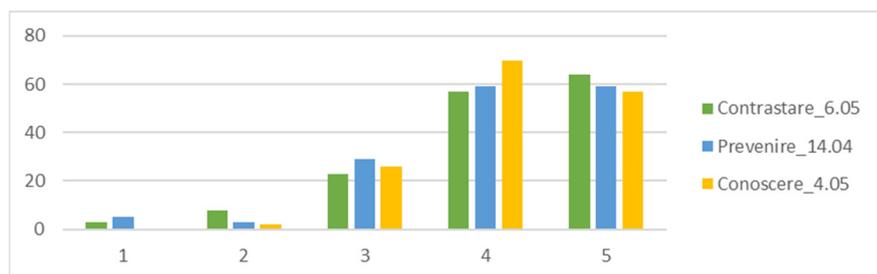


Fig. 15: Distribuzione delle frequenze 'coinvolgimento'

Rispetto al livello di comprensione degli argomenti trattati, vi è una media di punteggi più alti al modulo 'contrastare' ($m=4.35$, $sd=0,76$). Tale evidenza è coerente con la domanda del questionario iniziale rispetto alla conoscenza degli strumenti di contrasto in termini di segnalazione in piattaforma, di blocco dell'utente etc.

	Mod_Conoscere	Mod_Contrastare	Mod_Prevenire
Missing	1	11	15
Mean	4.09	4.35	4.11
Median	4	4	4
Standard deviation	0.905	0.763	0.794
Minimum	1	1	2
Maximum	5	5	5

	Mod_Conoscere	Mod_Contrastare	Mod_Prevenire
--	---------------	-----------------	---------------

Tab. 10: Grado di comprensione degli argomenti trattati

In ultimo, il livello di soddisfazione dell'andamento dell'intero laboratorio ha un punteggio medio molto alto nel primo modulo, complice la curiosità iniziale, un punteggio più basso nel modulo *contrasto* seppur i contenuti risultano i più chiari ed un punteggio medio di 3.97 nell'ultimo modulo della prevenzione. Ad influire sui livelli di percezione del modulo *contrasto* interviene la complessità di decostruire stereotipi oppressivi e normalizzati, la ricerca di fonti scientifiche a supporto, trovare la giusta strategia comunicativa e narrativa: tutti aspetti di difficoltà emersi nel dibattito finale di condivisione dell'esperienza.

	Mod_Conoscere	Mod_Contrastare	Mod_Prevenire
Missing	1	11	16
Mean	4.18	3.89	3.97
Median	4	4	4.00
Standard deviation	0.807	1.03	0.889
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Tab. 11: grado di soddisfazione

Analizzando le risposte alle domande aperte emerge come l'ostacolo principale all'interazione e alla partecipazione dell'intera esperienza laboratoriale sia la modalità totalmente a distanza che ha avuto come conseguenza una facilitazione delle interazioni a livello del singolo (le risposte al mentimeter facilmente visibili) ma una difficoltà maggiore nei lavori di gruppo, nella gestione del tempo prolungato al pc e quindi dei livelli di attenzione, difficoltà nei device sia in termini di connessione che di utilizzo che hanno rallentato i processi e abbassato i livelli di interazione attiva.

3.2.3. Analisi qualitativa delle narrazioni

L'analisi qualitativa delle narrazioni ha seguito la procedura QDA (Qualitative Data Analysis) (Strauss & Corbin, 1990) per identificare le categorie ricorrenti affiancandole l'uso del software NVivo. La QDA è una procedura di analisi GT (Grounded Theory) basata su un impianto prevalentemente bottom-up costruito su un ciclo ricorsivo di tre momenti: la raccolta dei dati (data-collection), la codifica dei dati e l'analisi dei dati. Il processo di analisi della GT (nella versione di Strauss e Corbin) si basa su tre operazioni di lettura e codifica di testi (in questo caso le narrazioni autobiografiche) secondo una scala di concettualizzazione crescente (codifica aperta, assiale e selettiva), rappresentata in fig. 16.

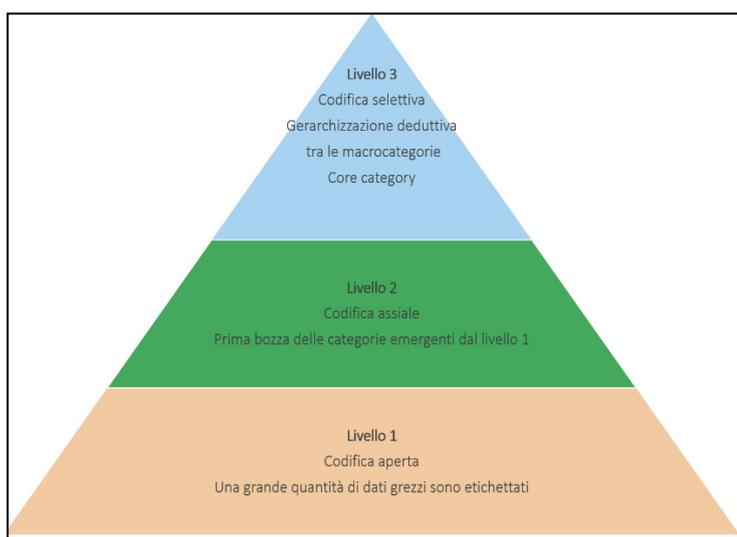


Fig. 16: Fasi dell'analisi GT

La codifica dei dati (open coding) è quindi avvenuta attraverso due momenti: una prima concettualizzazione in “unità di testo”, stringhe testuali più o meno brevi; una successiva categorizzazione dei dati, con l'individuazione di categorie aventi un grado di astrazione e generalizzazione superiore che hanno consentito di raggruppare e confrontare le varie etichette concettuali precedentemente individuate. In tabella sono riportati alcuni estratti dell'analisi QDA effettuata rispettivamente sui *corpora* delle micronarrazioni (n. totale 196).

Unità di testo	Open coding ed etichettamento	Axial coding	Selective coding
<p>Ho letto sul web pochi giorni fa una notizia recente e assai scioccante riguardo una ragazza, Malika, cacciata di casa dai genitori perché gay. La ragazza, vittima di odio di natura omofobico da parte dei genitori, ha specificato nel suo discorso le frasi terribili pronunciate da loro e ciò ha suscitato in me angoscia e tristezza, oltre che rabbia, perché ho provato a mettermi per un attimo nei suoi panni e a pensare a come si possa essere sentita.</p>	<p>Odio indiretto</p> <p>Omofobia</p> <p>Scelte personali non accettate</p> <p>Angoscia e tristezza</p> <p>Immedesimazione</p>	<p>Omofobia</p> <p>Sentimenti negativi e immedesimazione</p>	<p>Omofobia</p> <p>Sentimenti negativi</p>
<p>Sicuramente la categoria più colpita dall'hate speech online, a mio avviso, è la comunità LGBTQ+, perché purtroppo fra non molto progetteremo le macchine volanti e ancora si dice che l'omosessualità sia una malattia. Alla faccia dell'evoluzione. Non ho parole</p>	<p>Omofobia</p> <p>Xenophobia</p> <p>Rabbia</p>	<p>Omofobia e xenophobia</p> <p>Sentimenti negativi</p>	<p>Omofobia e xenophobia</p> <p>Sentimenti negativi</p>
<p>La mia attenzione è attirata soprattutto dall'hate speech sessista, a scapito delle donne. Come appartenente alla categoria mi sento oggetto privilegiato dei commenti discriminatori e offensivi e questo mi porta a muovermi con ancor maggiore cautela nelle "piazze sociali". Non sento la piena libertà di potermi esprimere, sempre nel pieno rispetto delle libertà altrui, su qualsiasi tipo di tematica, specialmente se riguardante campi d'interesse comunemente considerati "maschili", come ad esempio lo sport, specialmente il calcio, la politica, ma anche di lavoro, perché timorosa di diventare facile bersaglio di commenti discriminatori che sminuiscono la mia persona in quanto donna. Per queste persone, sia uomini che donne, che vivono la società ancora in ottica maschilista, il ruolo delle donne dovrebbe essere limitato al campo domestico; le</p>	<p>Misoginia</p> <p>Immedesimazione</p> <p>Paura</p> <p>Non poter esprimere</p> <p>Settori prettamente maschilisti</p> <p>La donna relegata all'ambito domestico</p> <p>Non parità</p>	<p>Misoginia</p> <p>Sentimenti negativi</p> <p>Non parità di genere e impossibilità di espressione in determinati settori maschilisti</p>	<p>Misoginia</p> <p>Non parità di genere</p>

donne come gruppo sociale sono considerate non al pari degli uomini e per tanto non in grado di avere un'opinione indipendente e egualmente valida a quella degli uomini	Non poter esprimere		
--	---------------------	--	--

Tab. 12: Estratto di analisi GT

La GT è stata accostata all'analisi del software Nvivo attraverso la specifica funzione *Word Frequency* impostata per individuare le occorrenze con 4 caratteri, utili per avere un quadro generale e d'insieme dei concetti-chiave ricorrenti. Come mostrano la fig. 17 e la tab. 13, i lemmi con più alta ricorrenza sono stati: *perché*, *speech*, *online*, *vittima*, *d'odio*, *linguaggio*, *colpito*, *attenzione*. Si pone attenzione sul lemma più frequente '*perché*' che, in accordo l'analisi GT, ha fatto emergere una particolare propensione degli studenti ad accostare sentimenti negativi come rabbia, paura allo stupore, all'atto riflessivo di chiedersi "perché" ci sia un odio polarizzato di tale portata. In una narrazione si rileva: «Tra le categorie più colpite dall'*hate speech online*, mi ha colpito maggiormente quella delle donne. Questo perché è assurdo come nel XXI secolo ci siano ancora discriminazioni nei confronti delle donne». La posizione delle scriventi rispetto alle singole storie è, dunque, evidentemente, eterocentrata: la dominanza è sull'odio misogino, che le investe in maniera diretta in quanto donne. Si sottolinea come siano state omesse parole non rilevanti e ritenute poco significative dal punto di vista contenutistico.



Fig. 17: Tag cloud (with minimum lenght 4)

Word	Length	Count	Weighted Percentage (%)
perché	6	787	0,93
speech	6	706	0,83
online	6	676	0,80
vittima	7	630	0,74
d'odio	6	581	0,68
linguaggio	10	551	0,65
colpito	7	539	0,63
attenzione	10	479	0,56
hate	4	399	0,47
social	6	392	0,46
emozioni	8	387	0,46
credi	5	372	0,44
generazioni	11	361	0,42
persone	7	323	0,38
parole	6	293	0,34
avere	5	292	0,34
categorie	9	275	0,32
incontro	8	259	0,30
influenzare	11	249	0,29
attirato	8	245	0,29

Tab. 13: Word frequency queries (with minimum length 4)

Dall'analisi delle micronarrazioni emerge una sensibilità particolare verso l'odio sessista e misogino, che risulta un micro-nodo ricorrente. Le donne, nelle parole degli studenti, sono descritte «[...] come gruppo sociale non al pari degli uomini e per tanto non in grado di avere un'opinione indipendente ed egualmente valida a quella degli uomini. Infatti, online il corpo femminile viene visto con odio e indignazione se non rispecchia i canoni di bellezza della società odierna; inoltre, un altro motivo per cui le donne sono molto attaccate online è la questione del lavoro, per il quale sempre più vengono offese e criticate per le loro competenze e la loro professionalità, e questo fenomeno si è accentuato con la situazione pandemica attuale per la quale le donne hanno dovuto conciliare smart working e lavoro domestico». Se si considera che il gruppo degli studenti target dell'intervento sia maggiormente di sesso femminile, emerge come tale tematica diviene urgente e di forte impatto. L'odio sessista e misogino coinvolge la vita delle giovani donne che si percepiscono in una situazione di inferiorità rispetto agli uomini: «la categoria delle donne, perché per un motivo o per un altro sono

quelle, secondo me, maggiormente prese di mira e forse ritenute anche, in un certo senso, più fragili, più facili da ferire e da colpire». In qualità di comunità educante, di adulti, siamo fortemente chiamati a lavorare per decostruire tali dinamiche e lavorare in favore non solo dell'emancipazione femminile ma nello specifico nella percezione che ciascuna studentessa ha di sé. Siamo chiamati a lavorare per la decostruzione degli stereotipi di genere strettamente connessi alla violenza di genere. Nel secondo modulo laboratoriale “il contrasto all’hate speech online”, ispirandosi al ciclo dell’apprendimento esperienziale di Kolb (1984) e alla tavola sinottica delle attività presentate nel manuale *Compass* (Brander, Keen, & Lemineur, 2002; Brander, 2012) sono stati presentati alcuni contenuti d’odio (odio antisemita contro Liliana Segre, odio omofobo e odio razzista) ed è stato chiesto agli studenti di trovare strategie per contrastare tali ondate. Divisi in gruppi hanno lavorato in spazi virtuali creati ad hoc e hanno prodotto delle narrazioni su jamboard. Nella fig. 18 vi è il brainstorming creato da un gruppo. Emerge la scelta del gruppo di creare narrazioni alternative a lungo termine con un particolare focus sulle strategie da utilizzare per la decostruzione e il contrasto del fenomeno. In tutti i lavori emerge l’esigenza di affrontare tali tematiche a scuola al fine di prevenire il fenomeno e di lavorare sulla prevenzione, sull’ascolto attivo e sull’empatia.

È stato poi chiesto di riportare un memo di sintesi nella jamboard finale (cfr. fig. 19) al fine di avviare il dibattito e di condividere quanto emerso. Il dibattito è stato facilitato con il supporto della coordinatrice del No Hate Speech Movement dott.ssa Barletta. In tale situazione sono state osservate e registrate con l’ausilio del *Taccuino di osservazione del ricercatore* (cfr. allegato 7) le interazioni, la qualità del dibattito e i livelli di partecipazione. Il gruppo si è mostrato, seppur da remoto, molto partecipativo e coinvolto dalle tematiche. È emerso il profondo collegamento della proposta laboratoriale con la mission del docente.

<p>si, è importante conoscere la vicenda nella sua interezza, ascolta anche le dinamiche che la ragazza ha dovuto affrontare, prima di attaccarla e di dar voce solo ad egoismo e all'indifferenza</p>	<p>Si, sicuramente perché bisogna sensibilizzare le nuove generazioni ad essere meno critici con gli altri e sostenersi a vicenda soprattutto online dove molto spesso facciamo fatica ad essere noi stessi</p>	<p>Assolutamente sì, perché è un argomento che ha toccato tutti in un determinato periodo della vita. E perché credo che eliminandolo si possa</p>	<p>Si, poiché non si tratta solamente di una questione di giustizia, ma riguarda direttamente anche l'essere umano e i suoi diritti in quanto tale</p>	<p>Si, sento fortemente l'esigenza di contrastare il flusso d'odio, poiché le vittime di odio vivono la loro vita perennemente con angoscia, insicurezza, tristezza e paura.</p>	<p>si perché penso che questo tema sia sicuramente attuale e molto delicato, su cui ciascuno di noi dovrebbe riflettere e autoanalizzarsi</p>
<p>Come strategia sicuramente sarebbe opportuno organizzare degli incontri in cui si sollecitano più persone ad un uso consapevole della parola. Incontri mirati anche ad aumentare la consapevolezza del fatto che sui social sono presenti maggiori possibilità di essere attaccati.</p>	<p>Sarebbe opportuna come strategia informare le persone attraverso la tv, i giornali e i media, riguardo ciò che è accaduto a Silvia Romano, così da evitare commenti inopportuni come purtroppo è già accaduto. Proprio la poca chiarezza riguardo questo caso è la stata una delle cause di una valanga di frasi piene d'odio</p>	<p>Credo che per arginare un problema comportamentale come gli attacchi verbali che Silvia Romano ha dovuto subire, non basti far valere come reato un'azione simile e quindi punirlo. Credo che il soggetto colpevole andrebbe rimproverato e poi educato. Per evitare che ciò avvenga non credo basti l'informazione ma bisognerebbe educare all'empatia l'umanità. Partire educando i genitori insegnando i bambini, dovrebbero essere lezioni obbligatorie svolte in diversi luoghi: come università, scuola e lavoro.</p>	<p>sarebbe l'ideale educare la società alla sensibilità, all'empatia e alla compassione, portare ognuno a riflettere su come essi stessi si sentirebbero se fossero vittime di odio. un primo passo sarebbe, ad esempio, organizzare degli incontri in cui si possa discutere propriamente di queste dinamiche, magari dopo aver ascoltato la storia di alcune vittime, oppure dopo la visione di un film/documentario avente come scopo proprio la promozione della sensibilità e l'eliminazione dell'odio</p>	<p>secondo me, l'aspetto più importante per contrastare tale fenomeno, è l'informazione. È indispensabile non partire prevenuti, con pregiudizi, ma cercare di comprendere a 360 gradi la situazione che si ha di fronte e creare un proprio pensiero critico e adeguato. nel caso di Silvia Romano, credo che un ruolo fondamentale è stato svolto dai social network, pertanto sarebbe opportuno aumentare la sensibilità e l'ascolto reciproco, già a partire dalla prima infanzia.</p>	
<p>GRUPPO 4 ascoltare le vittime -vita felice-auto analisi -educare all'empatia-musica/teatro-Dibattito a scuola e negli stessi social m.</p>	<p>Sicuramente nel concreto sarebbe opportuno segnalare siti o commenti con narrazioni negative. Invitare la gente a viaggiare, sicuramente permette loro di ascoltare con più facilità le "differenze" e applicare un criterio di giudizio che non sia negativo ma costruttivo.</p>	<p>nel concreto, cercherei in prima persona di sensibilizzare chi mi sta intorno, cercando di far capire che le parole di odio portano soltanto ad altro odio, inwertire attività di gruppo, invitando le stesse persone ad essere aperte e sincere in quello che dicono, tenendo però conto delle parole utilizzate. d'altra parte credo che la legge stesso un ruolo anch'esso importante sia per ciò che concerne l'utilizzo dei social sia per ciò che riguarda eventi della vita reale, come quello di Silvia Romano.</p>		<p>Nel concreto bisognerebbe partire apertamente di ciò che è accaduto a Silvia Romano, attraverso tutti i mezzi che permettono di arrivare ad un maggior numero di persone, data la rilevanza mediatica del caso e date anche le conseguenze. L'obiettivo sarebbe quello di far arrivare alla gente un messaggio ben preciso: cioè che l'odio ferisce, soprattutto quando una persona ha già subito del male e vorrebbe solo vivere tranquilla la sua vita.</p>	

Fig. 1813: Jamboard di brainstorming nel micro-gruppo

Presentata la situazione d'odio, cosa fareste per contrastare l'ondata?

che ne sono state vittime.
Fondamentale è aumentare i filtri comunicativi dei social, segnalare contenuti che si ritengono inappropriati, ma importante è educare i bambini, fin dalla

scostesco o tramite PON incentrati sulla materia. Sanzione pecuniaria oltre alla segnalazione del contatto e al rispettivo blocco; ipotizzare situazioni concrete all'interno di giochi interattivi che stimolino la cooperazione e la

Gruppo 16 - analisi delle fonti d'informazione - educare all'empatia attraverso intervista ad una vittima d'odio -

Gruppo 6 - segnalazione sul social-campagne di sensibilizzazione-educare alla responsabilità-dennunciare

Gruppo 19 - creare nuove piattaforme e ambienti mediatici dove i messaggi non adeguati sono censurati. - Segnalare i contenuti di odio sul social network, -educare alla diversità, netofilia di frocrazia e non di limite.

Gruppo 21 Portare, colui che pratica hate speech a riflettere su come il suo bersaglio (singolo o gruppo) non sia una semplice fonte da coprire. (processo di disumanizzazione).

Gruppo 10 - ascoltare le testimonianze, sensibilizzare all'interno delle scuole, nei social e in televisione. TUTELARE-PREVENIRE PARLANTE-PROTECCERE chi ha subito hate speech.

Gruppo 15 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

GRUPPO 15 Individuare nel contesto scolastico quei soggetti potenzialmente disadatti e intervenire preventivamente. Creare dei team di supporto al favore delle vittime di hate speech.

Gruppo 14 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 9 - l'educazione e l'empatia sono alla base della società.

Gruppo 11 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 12 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 13 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 17 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 18 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 20 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 22 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 23 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 24 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 25 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 26 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 27 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 28 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 29 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 30 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 31 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 32 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 33 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 34 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 35 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 36 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 37 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 38 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 39 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 40 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 41 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 42 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 43 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 44 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 45 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 46 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 47 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 48 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 49 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 50 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 51 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 52 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 53 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 54 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 55 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 56 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 57 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 58 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 59 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 60 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 61 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 62 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 63 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 64 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 65 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 66 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 67 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 68 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 69 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 70 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 71 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 72 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 73 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 74 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 75 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 76 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 77 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 78 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 79 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 80 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 81 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 82 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 83 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 84 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 85 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 86 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 87 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 88 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 89 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 90 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 91 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 92 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 93 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 94 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 95 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 96 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 97 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 98 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 99 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Gruppo 100 - creare un quadro giuridico adeguato all'ambiente digitale.

Fig. 14: Jamboard di sintesi delle narrazioni create

3.2.4. Analisi degli elaborati

Seguendo l'approccio del *Project Based Learning* (Blank & Harwell, 1997; Railsback, 2002) che prevede la realizzazione, da parte degli studenti, di progetti basati su problemi reali e connessi col mondo circostante, con l'intento di rendere realmente attivi gli studenti e di proiettarli nella dimensione futura della loro professione di insegnante, è stato chiesto loro di progettare delle UDA volte a prevenire il fenomeno. Seguendo tale approccio, i contenuti devono essere utilizzati e praticati, non semplicemente trasmessi, poiché la mera trasmissione non consente lo sviluppo delle relative competenze che serviranno poi nella vita quotidiana e professionale del futuro docente. Coerentemente con quanto emerso nell'indagine iniziale e quindi avendo una platea poco o nulla esperta di progettazione didattica, consapevole che gli studenti fossero al loro primo anno di scienze della formazione primaria, è stato fornito loro un canovaccio di progettazione (cfr. allegato 6) volto a guidarli nell'attività. È stato espressamente chiesto di non prestare molta attenzione alla valutazione degli obiettivi individuati anche perché avrebbe richiesto uno studio approfondito del tema che richiede una formazione specifica. Di seguito si riporta l'analisi tematica degli elaborati.

		Scuola pri- maria	Scuola dell'in- fanzia
Stereotipi di genere	Stereotipi di genere	3	2
	Odio misogino	1	
	Decostruzione dell'amore stereotipato associato alla famiglia tradizionale	2	1
Stereotipi xenofobi	Stereotipi sullo "straniero"	7	
	Paura della diversità	4	
	Stereotipi sulla disabilità	1	
Media Lite- racy	Stereotipi culturali	1	
	Media literacy	1	

Tab. 14: Panoramica dei macro-temi di progettazione

Tre sono i macrotemi scelti dagli studenti: stereotipi di genere, stereotipi xenofobi e media literacy per un totale di 23 progettazioni di cui 3 per la scuola dell'infanzia e 20 per la scuola primaria. Interessante è notare come la scelta dei temi sia fortemente contestualizzata: nel nostro territorio il tema dell'immigrazione è un topic molto caldo al centro di numerosi dibattiti e di discriminazione, così come le questioni di genere e l'omobitransfobia. Le scelte metodologiche adottate sono di tipo laboratoriale e attivo.

3.3. Seconda ricerca empirica in modalità mista ed evidenze

3.3.1. Descrizione del campione e presentazione dei dati dell'indagine esplorativa

Il campione è composto da un totale di 202 studentesse e studenti (cfr. tab. 15) con una percentuale nettamente femminile (96%). L'età media si colloca per il 62,4% nella fascia 19-20, seguita dal 14,4% nella fascia 21-25, per l'11,4% nella fascia 31-40. Il 74,3% degli studenti dichiara di non aver esperienze in campo educativo.

Descriptives		
Descriptives		
	Sesso	N
Età	Femminile	193
	Maschile	9

Frequencies		
Frequencies of Età		
Età	Sesso	
	Femminile	Maschile
oltre 40	7	1
26 - 30	15	1
31 - 40	23	0
19 - 20	123	3
21 - 25	25	4

Tab. 15: Descrizione del campione 21-22

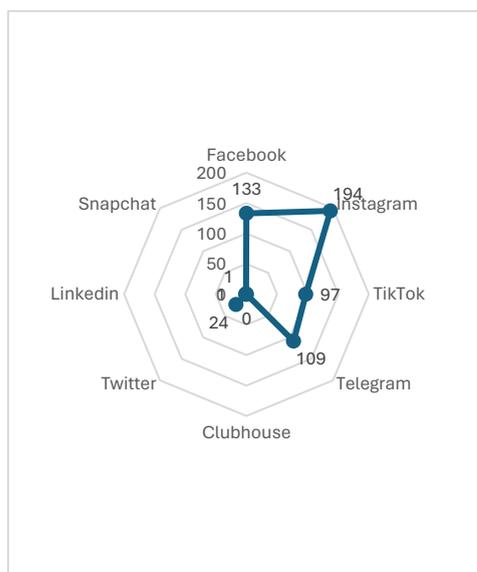


Fig. 150: Social maggiormente utilizzato 21-22

In riferimento agli usi dei social, gli studenti dichiarano di utilizzare maggiormente Instagram (96%) seguito da Facebook (65,8%), Telegram (54%) e TikTok (48%). Rispetto alla prima coorte di studenti e all'indagine esplorativa 20-21, si è deciso di modificare l'impostazione della domanda e dar la possibilità di indicare più preferenze al fine di indagare se vi fossero social con un utilizzo residuale. A tal proposito, non emergono dati significativi. Il 70,3% degli studenti dichiara di non aver ricevuto alcuna formazione sulle tematiche legate ai rischi e potenzialità del web ma di aver desiderio di par-

teciparvi (al 97%). Rispetto all'indagine della prima coorte di studenti si rileva un abbassamento del 12,7% della percentuale di studenti che non hanno ricevuto formazione. È sicuramente un dato positivo, seppur non generalizzabile all'intera popolazione, di una sensibilità sempre maggiore ai rischi del web. In contrasto con quanto detto è la percentuale di studenti che dichiara di "aver sentito parlare" e aver una vaga percezione dell'hate speech online 67,3% (7% in meno della coorte precedente). I canali di maggiore diffusione della tematica risultano essere i social (42%), la tv (24%) e per il 17% scuola, amici (7%), giornali (5%), università (3%) e per il 2% in famiglia. il 97% degli studenti dichiara inoltre di ritenere l'hate speech online un argomento rilevante.

In percentuale maggiore rispetto agli studenti dell'annata precedente, l'83% (+4%) dei rispondenti dichiara di aver incontrato/aver fatto esperienza diretta o indiretta dell'hate speech online e maggiormente sulla piattaforma Instagram (78,3%) o Facebook (45,2%), seguono TikTok (30,1%) e Twitter (6,6%). Di questi, meno della metà dichiara di aver segnalato in piattaforma (76 su 167 rispondenti), 38 studenti hanno ignorato, 37 hanno smesso di seguire l'editor del contenuto e 9 studenti hanno cercato di far cambiare idea (cfr. Tab. 16). Sebbene l'86% degli studenti conosca perfettamente gli strumenti di segnalazione dei contenuti in piattaforma. Coerentemente, alla domanda "*hai mai utilizzato gli strumenti di segnalazione?*" il 32% dei rispondenti dichiara "no". Nonostante l'elevato numero di studenti che conosce gli strumenti di segnalazione, alla domanda "*Hai mai sentito l'esigenza di segnalare ma non l'hai fatto?*" ben il 25% risponde sì (51 studenti) con una crescita dell'11,3% in più rispetto all'anno precedente.

Ignorato	38
Smesso di "seguire" virtualmente l'autore del contenuto	37
Commentato chiedendo di cancellare il post/commento	1
Segnalato in piattaforma	76
Cliccato dislike	6
Cliccato like/love	0
Commentato argomentando con altre tesi per far cambiare idea	9

Tab. 16: reazioni al contenuto odioso (21-22)

Rispetto all'attenzione che ciascun studente pone per il proprio linguaggio digitale, per la tipologia di linguaggio utilizzato da utenti con un elevato numero di followers o per la cerchia delle persone più vicine, abbiamo dati incoraggianti seppur con un leggero abbassamento rispetto all'anno precedente: una media di 4,35 per l'attenzione posta al proprio linguaggio, segue 4.18 per il linguaggio utilizzato dalle persone vicine e 4.04 per il linguaggio

utilizzato dagli influencer (cfr. tab. 17). Alla domanda “*Ti è mai capitato di riflettere sull’importanza delle parole utilizzate sui social?*”, il 95% dei rispondenti risponde “sì” con un netto aumento rispetto all’anno precedente (+22,4%).

Descriptives			
	15. Quanta attenzione LingPro	16. Quanta attenzione LingINFL	17. Quanta attenzione LingVicine
N	202	202	202
Mean	4.35	4.04	4.18
Median	4.00	4.00	4.00
Standard deviation	0.740	0.992	0.859

Tab. 17: *Attenzione posta al linguaggio digitale (21-22)*

Importante per le tematiche afferenti al presente lavoro è rilevare come il 90,6% degli studenti ritiene importante, con un valore massimo di punteggio 5, educare all’utilizzo corretto e rispettoso dei social. Rispetto alla percezione delle proprie azioni virtuali, il punteggio medio è di 4,34, leggermente più basso dell’anno precedente, con un 51% punteggio 5 seguito dal 35,1% con punteggio 4.

Percezione					
N	202	Lev-els	Counts	% of Total	Cumu-lative %
Missing	0	2	7	3.5 %	3.5 %
Mean	4.34	3	21	10.4 %	13.9 %
Median	5.00	4	71	35.1 %	49.0 %
Standard deviation	0.801	5	103	51.0 %	100.0 %
Minimum	2				
Maximum	5				

Tab. 18 Descriptives Percezione

Tab. 19 Frequencies of Percezione

3.3.2. Monitoraggio dell'andamento della motivazione e della comprensione

Anche nella seconda ricerca empirica è stato monitorato l'andamento della motivazione e della partecipazione; al fine di avere un quadro più preciso è stato introdotto un questionario anche in entrata ad ogni modulo laboratoriale volto ad indagare le riflessioni postume sull'andamento del laboratorio. È stata inoltre effettuata un'ulteriore suddivisione organizzativa utile ad indagare specificatamente l'andamento dei moduli sia delle riflessioni a caldo” che le considerazioni “a freddo”. Le 20 ore sono state così divise:

1. Conoscenza dell'hate speech online
2. Contrasto dell'hate speech online (contro-narrazione)
3. Prevenzione dell'hate speech online (narrazione alternativa)
4. Progettazione (uda)

Vediamo specificatamente l'andamento. Rispetto ai livelli di partecipazione e coinvolgimento percepiti, i rispondenti dichiarano di essersi sentiti più partecipi nel modulo “*progettazione*”. In media abbiamo un leggero aumento del livello di coinvolgimento rispetto alla prima ricerca empirica (cfr. tab. 20). Le frequenze si concentrano maggiormente nel livello “5”.

	Coinvolg 1. Conoscenza	Coinvolg 2. Contrasto	Coinvolg 3. Prevenzione	Coinvolg 4. Progettazione
Missing	25	0	30	28
Mean	4.30	4.44	4.34	4.48
Median	4.00	5	5	5
Standard deviation	0.773	0.704	0.818	0.786
Minimum	2	2	1	2
Maximum	5	5	5	5

Tab. 20: Descrizione dei livelli di coinvolgimento percepiti 21-22

Rispetto al livello di comprensione degli argomenti trattati, vi è una media di punteggi più alti al modulo ‘contrasto’ ($m=4.40$, $sd=0,70$) seguito dal modulo ‘progettazione’ ($m=4.36$, $sd= 0,77$). Tale dato è coerente con l’evidenza emersa nell’anno precedente.

Descriptives

	Compren 1. 12.11	Comprens 2. 19.11	Comprens 3. 26.11	Comprens 4. 10.12
Missing	25	0	30	28
Mean	4.35	4.40	4.21	4.36
Median	5.00	5	4	5
Standard deviation	0.793	0.708	0.745	0.773
Minimum	2	3	1	2
Maximum	5	5	5	5

Tab. 21: Descrizione dei livelli di comprensione 21-22

In ultimo, il livello di soddisfazione rispetto all'andamento dell'intero laboratorio ha un punteggio medio abbastanza alto in tutti i moduli con un picco particolare nel modulo 'progettazione', lo stesso modulo che nella ricerca empirica precedente aveva ottenuto il punteggio più basso. Evidentemente, il processo di miglioramento del dispositivo è servito a migliorare gli aspetti più deboli con particolar riferimento ai suggerimenti di progettazione in virtù del target di riferimento.

Descriptives

	Soddisf 1. 12.11	Soddisf 2. 19.11	Soddisf 3. 26.11	Soddisf 4. 10.12
Missing	25	0	30	28
Mean	4.33	4.33	4.23	4.52
Median	4.50	4	4	5
Standard deviation	0.771	0.726	0.799	0.615
Minimum	2	2	1	2
Maximum	5	5	5	5

Tab. 22: Descrizione dei livelli di soddisfazione 21-22

Con l'intento di approfondire il livello di soddisfazione rispetto alle linee guida di progettazione didattica presentata, di seguito si riportano i valori di gradimento registrati per ciascun supporto presentato per la progettazione didattica. Il punteggio medio più alto è per il 'canovaccio di progettazione'

seguito dalle ‘Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari’. Per tali strumenti, effettivamente, è stato dedicato maggior tempo rispetto alla presentazione dei singoli manuali europei (Compass, Compasito, Bookmarks e We Can) basati sull’EDU e su come formare le future generazioni ai diritti umani. Tale scelta, dipesa dal ricercatore, trova le basi nella volontà di dar un indirizzo più strutturato di progettazione didattica che potesse trovare poi applicazione anche nella burocrazia scolastica nazionale e un aggancio alle varie discipline; diversamente, i supporti europei, basandosi su modelli di educazione informale, avrebbero potuto depistare gli studenti. Di conseguenza, si è scelto di presentare tutti i supporti, specificando l’utilità dei secondi soprattutto in riferimento al tema dell’hate speech, mentre per i primi come guida di scrittura educativa e didattica.

	Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari	Compass	Compasito	Bookmarks	We Can	Canovaccio di progettazione	Esempio di progettazione
Missing	28	28	28	28	28	28	28
Mean	4.22	3.27	3.41	3.29	3.38	4.25	3.97
Median	4	4	4	4	4	4	4
Standard deviation	0.897	1.26	1.30	1.29	1.29	0.968	1.16
Minimum	2	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 23: Livelli di gradimento degli strumenti di progettazione proposti

3.3.3. Analisi qualitativa delle narrazioni

In riferimento alla produzione delle micronarrazioni autobiografiche si riporta di seguito un estratto della procedura QDA per identificare le categorie ricorrenti a cui è stata affiancata parallelamente l’uso del software NVivo.

Unità di testo	Open coding ed etichettamento	Axial coding	Selective coding
<p>[...] Mi è capitato di vedere il post di una ragazza pieno di commenti negativi riguardanti il suo fisico. È stato tremendo leggere tutte quelle cattiverie. La gente davvero non capisce quanto può far male sentirsi dire certe cose; magari quella ragazza postando quella foto aveva finalmente accettato il suo aspetto esteriore, ma tutta questa sicurezza è stata completamente cancellata. Molte volte le persone tentano di giustificarsi dicendo che era "sola-mente ironia", in realtà tutto ciò che hanno detto era tutt'altro che ironia, ma veri e propri insulti.</p>	<p>Ruolo da spettatore</p> <p>Body shaming contro una ragazza per l'aspetto estetico</p> <p>Immedesimazione</p> <p>L'atto di postare come momento per accettarsi</p> <p>Falsa ironia</p>	<p>Spettatore</p> <p>Body shaming</p> <p>Contro una ragazza</p> <p>Immedesimazione</p> <p>Falsa ironia</p>	<p>Spattatore</p> <p>Odio misogino e conseguenze</p>
<p>[...] un caso particolare che ho vissuto un po' più da vicino è stato il racconto di una ragazza adolescente vittima di hate speech, a seguito del suo aspetto fisico, su un gruppo whatsapp di amiche di classe. Il tutto è cominciato quasi per scherzo per arrivare ad offese ben più gravi. La vittima ha avuto un atteggiamento di chiusura, di vergogna tanto da non voler più andare a scuola. In questo caso, c'è stato l'intervento tempestivo dei docenti che in collaborazione con le famiglie hanno utilizzato strategie per permettere</p>	<p>Caso da vicino</p> <p>Body shaming contro una ragazza</p> <p>Whatsapp</p> <p>Prima scherzo e poi offese che causano chiusura, vergogna</p> <p>Intervento tempestivo dei docenti e delle famiglie per far riflettere sul comportamento e sul linguaggio</p>	<p>Body shaming</p> <p>Contro una ragazza e conseguenze negative</p> <p>Necessità di intervento dei docenti e della famiglia</p> <p>Spettatore</p> <p>Immedesimazione</p> <p>Fallimento educativo</p>	<p>Odio misogino e conseguenze</p> <p>Interventi educativi di sensibilizzazione</p> <p>Fallimento società</p>

alle ragazze “artefici” di riflettere sul loro comportamento superficiale e sulle emozioni negative vissute dalla vittima a causa del loro linguaggio. [...]

Da spettatrice provo sempre rabbia e delusione per questo tipo di comportamento e ritengo che ogni volta che ciò si verifica, ci sia un fallimento da parte dell'intera società.

Un'esperienza di hate speech online che mi ha colpito molto come spettatrice è certamente quella verificatasi sul profilo social FB dell'On. Laura Boldrini, iniziata durante il suo mandato come presidente della Camera dei Deputati e, anche se diminuita nei numeri, ancora persistente: di allora ricordo con nitidezza il sentimento di sorpresa e, conseguentemente, di ribrezzo relativo ai contenuti e ai commenti pubblicati in modo quasi sistematico sulla sua pagina o sotto ai suoi post, da parte di utenti reali e fake. Attacchi ben organizzati che puntavano alla denigrazione della persona in toto, a partire dalla sfera lavorativa fino a quella personale. Una narrazione tossica e misogina, dove la protagonista era colpevole di essere professionista, figura politica, donna (ricordo innumerevoli commenti a sfondo sessuale, aberranti nella formulazione e nel contenuto), madre, sorella (con

Da spettatrice Immedesimazione, rabbia, delusione
Fallimento dell'intera società

Spettatrice

Odio misogino contro Laura Boldrini

Laura Boldrini

Odio misogino contro donne molto esposte

Donna, politica, professionista

Hate speech radicale e organizzato che coinvolgono la sfera privata e lavorativa

Hate speech online sempre più radicale

Narrazione tossica e misogina contro una professionista, figura politica, donna, madre e sorella

Esposizione di una donna come causa di hate speech

Pesi e percezioni diversi per il linguaggio reale e il linguaggio virtuale, realtà onlife

Realtà onlife

Hate speech derivanti da una forte esposizione al pubblico

particolare riferimento alla fake news relativa alla sorella, in realtà da tempo deceduta). Hate speech derivati certamente dalla grande esposizione pubblica data dal ruolo istituzionale ricoperto in quel momento. Elementi ricorrenti che mi hanno più colpito – e che tuttora mi lasciano interdetti ogni qual volta ho modo di seguire vicende di hate speech - sono sicuramente la superficialità, l'aggressività, il rancore che muovono chi si esprime in questo modo, spesso non dando sufficiente peso alle proprie parole perché convinto che le opinioni personali virtuali non abbiano la stessa rilevanza di ciò che vien detto a voce o scritto nel mondo reale, non rendendosi conto di come il mondo virtuale, i social e tutti gli strumenti di comunicazione siano oggi parte integrante della realtà e del quotidiano.

Elementi ricorrenti: aggressività, rancore

Peso delle parole virtuali differente dalle parole "reali"

Il mondo virtuale fa parte del mondo reale

Tab. 24: Estratto di analisi GT 21-22

Dall'analisi QDA emerge come categoria ricorrente l'odio misogino in termini di body shaming e ondate d'odio contro donne fortemente esposte e professioniste che rivestono ruoli apicali e manageriali. Tali evidenze sono coerenti con l'analisi effettuata sul software Nvivo con la funzione *Word Frequency* per individuare le occorrenze con un minimo di 4 caratteri. Come mostrano la figura n.33 e la tabella n. 24 abbiamo una ricorrenza importante di termini coniugati al femminile: *donna, donne, ragazza, ragazze, colpita* etc. Sono evidenze importanti che lasciano intendere quanto sia avvertito il fenomeno dell'hate speech online di stampo misogino che, in aggiunta a quanto emerso anche nella ricerca empirica precedente, dimostra essere un tema molto caldo e vicino ai nostri studenti. In qualità di adulti, educatori,

formatori, insegnanti siamo fortemente investiti di tale responsabilità. Sono temi di cui è necessario parlare e sensibilizzare, educare al fine di poter realmente contrastare il fenomeno sia nella sua declinazione virtuale che reale. Di particolare rilievo è il fenomeno del body shaming con profonde conseguenze soprattutto tra i più giovani:

«[...] Quando ero più piccola, durante gli anni delle scuole medie, una mia amica è stata vittima di questo odio online poiché su Facebook era stato creato un gruppo con ‘anti- e il suo nome’ dove la prendevano in giro sul proprio aspetto fisico. Io non ne facevo parte e fin quando non fu esposto il problema alla professoressa, non ne ero a conoscenza. È stato duro per la mia amica poiché da sempre si sente a disagio per questa sua caratteristica ed in quel momento è crollata emotivamente”. Emerge inoltre come ci sia un timore generalizzato nel diffondere le scelte personali che potrebbero non essere conformi alla maggioranza: “Ritengo che chiunque sia un bersaglio potenziale del linguaggio dell’odio perché la società tende a stigmatizzare, a categorizzare ed etichettare l’essere umano in qualsivoglia caratteristica. Per esempio, questa bollatura, il più delle volte, parte dal genere, per passare alla nazionalità, per giungere all’orientamento sessuale e ad un’infinità di discriminanti” e come le dinamiche sottese a tale fenomeno non siano comprese e conosciute: “[...] mentre scrollavo semplicemente con l’indice sullo schermo mi chiedevo cosa stesse provando Silvia Romano nel leggere quei commenti. Perché invece di augurarle di riprendersi quel pezzo di vita che le era stata tolto, qualcuno addirittura le augurava di morire? Le emozioni che ho provato sono state forti e non nego di aver anche pianto”; “Tra tutti, ricordo un post di Emergency credo, o di qualche altra ONG che fornisce assistenza ai migranti. Si raccontava di uno sbarco, non ricordo i dettagli, se non sbaglio il salvataggio di un bambino, probabilmente con articolo corredato di foto commovente. Ricordo di aver fatto scorrere incuriosita i commenti, certa di trovare parole di gratitudine e stima verso gli operatori (per me eroi) [...]. Con mia enorme sorpresa, i commenti erano per lo più commenti intrisi di odio razziale e sentimenti discriminatori, offensivi, inspiegabilmente violenti. Non ricordo precisamente il contenuto dell’articolo né dei commenti. Ma è rimasta vivido in me l’imbarazzo, lo sconforto, la delusione, l’incredulità. Credo, in quell’occasione, di essermi vergognata del genere umano e della società di cui faccio parte.»

Si evidenzia inoltre una profonda attenzione per il linguaggio e per le sue conseguenze, maggiore rispetto all’applicazione precedente in aggiunta ad una attenzione più marcata per la sfera educativa e le nuove generazioni.

Word Frequency Query Results

Word	Length	Count	Weighted Percentage (%)
d'odio	6	674	0,82
vittima	7	674	0,82
online	6	665	0,81
colpito	7	596	0,72
linguaggio	10	592	0,72
attenzione	10	530	0,64
emozioni	8	445	0,54
generazioni	11	394	0,48
social	6	372	0,45
commenti	8	335	0,41
persone	7	328	0,40
categorie	9	309	0,38
incontro	8	300	0,36
attirato	8	284	0,35
influenzare	11	273	0,33
esperienze	10	244	0,30
risonanze	9	244	0,30
artefice	8	230	0,28
contesto	8	228	0,28
sensazioni	10	212	0,26
sviluppo	8	210	0,26
vissute	7	207	0,25
narrazione	10	206	0,25
esplicitare	11	205	0,25
percezioni	10	205	0,25
reinvestimento	14	205	0,25
realtà	6	192	0,23
odio	4	177	0,22
donne	5	174	0,21
parole	6	156	0,19
confronti	9	151	0,18
società	7	146	0,18
ragazza	7	120	0,15
conseguenze	11	107	0,13
donna	5	96	0,12
colpita	7	93	0,11
insulti	7	91	0,11
virtuale	8	85	0,10
bambini	7	78	0,09
fenomeno	8	78	0,09

Tab. 25: Word frequency queries (with minimum length 4)

3.3.4. Analisi degli elaborati

Coerentemente con il processo di miglioramento degli aspetti deboli pervenuti dalla prima ricerca empirica e al fine di rafforzare la comprensione e la promozione di narrazioni volte alla costruzione del sé personale indagando gli impliciti che causano odio e trasformarli in favore della promozione e tutela dei diritti umani, è stato presentato un approfondimento realizzato nel manuale *We Can!* (de Latour, Perger, Salag, Tocchi, & Otero, 2017) che delinea gli elementi chiave di una narrazione oppressiva in contrapposizione ad una inclusiva e basata sui diritti umani. Tale approfondimento ha portato gli studenti a costruire due narrazioni diverse: una contro narrazione in risposta immediata ad un contenuto odioso e una narrazione alternativa a lungo termine volto alla decostruzione dello stereotipo alla base del contenuto odioso. Per avviare la progettazione di contro-narrazioni e narrazioni alternative sono stati presentati una serie di screen reali di ondate d'odio contro Silvia Romano (cfr. all. 5). Differentemente dalla prima ricerca empirica in cui sono stati presentati diversi episodi e si è riscontrata una dispersione dei risultati, in questa ricerca gli elaborati rispondono perfettamente alla richiesta. Divisi in gruppi gli studenti hanno lavorato in modalità mista, sono state predisposte aule virtuali per gli studenti a distanza mentre per gli studenti in presenza è stato sufficiente scegliere un'aula abbastanza capiente per consentire tale modalità di lavoro. Ad ogni gruppo è stata poi affidata una jamboard funzionale al brainstorming ma anche per creare uno spazio virtuale di scrittura facilmente condivisibile. L'utilizzo della lavagna condivisibile era a discrezione del gruppo che autonomamente ha scelto se utilizzare un supporto virtuale, indicato soprattutto per chi a distanza, o un altro tipo di supporto.

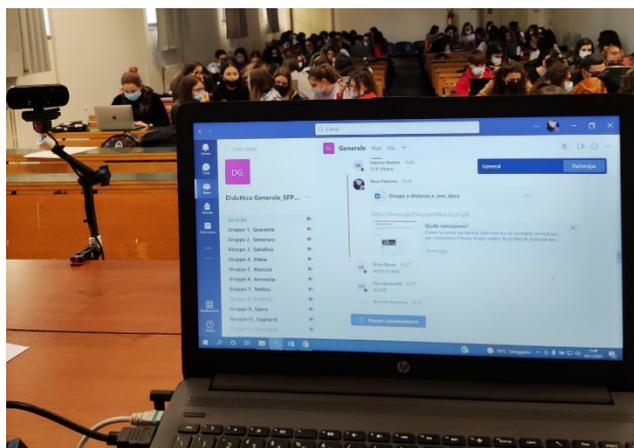


Fig. 2216: Ricerca empirica in modalità mista

Di seguito sono presentati alcuni esempi di contro-narrazione, si sottolinea l'esigenza emersa dal *debate* di parlare ad un "noi", di far emergere alcuni impliciti (Silvia Romano è una ragazza e come tale è più soggetta ad ondate d'odio, le scelte personali etc).

CONTRO-NARRAZIONE

Ricordiamoci che Silvia Romano è una donna libera e da tale ha preso la sua decisione di partire per il Kenya in missione. Ricordiamoci che la sua decisione di convertirsi all'Islam è frutto di mesi di prigionia, di ansie e di paura. Chi oggi condanna questa ragazza resta poi in silenzio davanti ad avvenimenti simili che riguardano altri connazionali uomini. Forse il loro odio nasce dal fatto che oggi, per fortuna, Silvia è nuovamente una donna libera.

Piuttosto che pensare "quanto potrebbe esserci costato" come Stato, occorrerebbe pensare a come un essere umano, in quanto persona con emozioni e sentimenti, possa essersi sentito in un paese straniero, lontano dalla propria zona di comfort. Anche queste potrebbero essere le cause che hanno spinto Silvia, in questo caso, ma come lei tanti altri ostaggi e rifugiati in altre credenze e a riscoprire una realtà che forse non l'ha mai fatta sentire sola anche lontanissima da casa.

Leggere tutti questi commenti dove si parla esclusivamente di una preoccupazione economica e non di una preoccupazione di salute della ragazza è imbarazzante. Non si legge un commento riguardante la preoccupazione di quello che possa aver vissuto e dei traumi che le possano essere rimasti dopo questa esperienza. È preoccupante che nessuno si immedesima nella famiglia, in quello che hanno affrontato questi anni senza notizie della figlia che era andata a fare una semplice esperienza di vita, come avrebbe potuto fare chiunque altro. Perché non bisogna dimenticarsi che al posto suo ci poteva essere qualsiasi altra persona, compreso tu che leggi e pensi a quanto l'Italia possa aver perso economicamente senza pensare a quanto avrebbe perso moralmente se l'avesse lasciati lì.

Non si possono giudicare le persone esclusivamente per l'abito che indossano o per la religione che professano. Ciascuno di noi ha il diritto di poter scegliere liberamente i valori morali e religiosi che ritiene più giusti.

Pensare al denaro nel momento in cui c'è una mamma ed un papà che non vedono la propria figlia da circa un anno e mezzo è quanto di più ridicolo possa esistere. Non è il suo riscatto ad indebolire le casse dello Stato, non è il suo riscatto che oggi appesantisce i nostri problemi. Oggi una mamma ed un papà abbracciano la propria "bambina", tutto il resto è superfluo e non conta.

Silvia Romano scende dall'aereo con una veste islamica, un segno di libertà di espressione. La donna libera di professare una religione in cui crede, indipendentemente da ciò che può pensare la società. Nuovo percorso intrapreso per caso, spinto da un senso di curiosità.

- giudicare una ragazza sulla base della sua conversione a un'altra religione sia ovviamente sbagliato, dal momento in cui è stata una scelta che l'ha resa felice e non una costrizione. Ognuno infatti dovrebbe essere libero di professare una religione diversa, senza che questa scelta vada a influire negativamente sulla concezione che gli altri hanno di lei.



Il caso di Silvia Romano ha messo in risalto un'odio popolare non indifferente, la domanda è: perché non ha suscitato le stesse reazioni il caso di Luca Tacchetto, italiano rapito nel 2018, proprio come Silvia Romano, e per cui è stato lo stesso pagato un riscatto, non si sente parlare. Forse perché si tratta di un maschio?

Nessun essere umano merita di vivere in una condizione di prigionia. Tutti hanno il diritto di ritornare nel proprio Paese e dai propri cari!

In questi commenti negativi, tutto ruota, solo ed esclusivamente attorno al denaro. Tutti fanno alla ragazza una colpa, per essere stata liberata con i soldi dello Stato italiano, ma nessuno vede questo gesto come un'opera buona, verso questa ragazza, che ha riottenuto la sua libertà. Bisognerebbe invece, mettersi nei panni dell'altro ed essere di aiuto, per il prossimo.

Non so quanto abbiamo pagato, non lo sa nessuno e non lo sapremo mai. Ma in questo momento conta molto poco. Anche se dovessero aver pagato milioni, se lo dividivi per tutti gli Italiani, a te personalmente non è venuto a costare nemmeno un euro. Nemmeno il costo di un caffè. Credo valga più il sorriso di una ragazza che riabbraccia la sua famiglia dopo così tanto tempo, finalmente, piuttosto che un tuo caffè al bar, non credi?

Molte critiche riguardano la scelta della conversione di Silvia all'islamismo considerata addirittura "dettata" dalla situazione e non necessariamente duratura. A tali commenti la ragazza racconta come la sua conversione sia stato un processo del tutto graduale e spontaneo. Essendo una ragazza adulta e matura nessuno può forzarla a scegliere qualcosa, nessuno può fargli il lavaggio del cervello e indurla a cambiare idee e principi

Fig. 23: Esempi di contro-narrazioni realizzate dagli studenti

In riferimento alla narrazione alternativa, pratica comune di molti gruppi è l'utilizzo di immagini che ritraggono Silvia in ottimo stato, sorridente e felice con bambini. Tra le scelte strategiche vi è infatti una tendenza a ricer-

care un aggancio emotivo con l'utente al fine di creare "gruppo" e appartenenza. Altro elemento comune è l'utilizzo ricorrente di più codici comunicativi come canzoni, slogan, poesie.

....E SE PENSASSIMO ALL'ALTRA FACCIA
DELLA MEDAGLIA?....

Mentre si scatenava l'odio in rete, la nostra comunità ha raccontato l'altro volto del web: quasi 8mila messaggi di solidarietà per festeggiare il rientro in Italia di Silvia Romano.

<https://www.amnesty.it/bentornata-silvia/>



io sono l'altro ,
sono quello che spaventa
sono quello che ti dorme nella stanza accanto.
io sono l'altro
puoi trovarmi nello specchio
la tua immagine riflessa, il contrario di te stesso.
Io sono l'altro.....

Niccolò Fabi
<https://youtu.be/cLRe-RmVfic>

Fig. 2417: Esempio di narrazione alternativa realizzata dagli studenti

Rispetto all'analisi delle microprogettazioni, è stata introdotta in questa ricerca empirica anche la valutazione tra pari attraverso il dibattito finale guidato da domande stimolo e volto ad indagare gli aspetti cruciali. Nello specifico, come la letteratura nazionale e internazionale evidenzia (Cohen, 1993; Grion & Cook-Sather, 2013) coinvolgere direttamente gli studenti nel processo di valutazione, con un ruolo attivo e riconosciuto, consente di rendere consapevole e partecipe lo studente stesso. Sono state create 32 microprogettazioni e i temi sono riportati di seguito.

	Scuola primaria	Scuola dell'infanzia
Stereotipi di genere	12	3
Pregiudizio in quanto tale	4	1
Disabilità	2	
Diversità culturale	4	1
Stereotipi sui migranti	4	
Stereotipi sull'infanzia	1	

Tab. 26: Panoramica dei macro-temi di progettazione 21-22

Interessante è notare come ben cinque gruppi abbiano cercato di lavorare sul pregiudizio “in quanto tale”, inteso come l’azione di giudicare *prima* che ci sia una reale conoscenza. Si tratta di un tema molto vicino alle finalità dell’intero progetto qui presentato che rilevano la possibilità reale di aver una ricaduta futura e un impatto rilevante. Coerentemente con i temi caldi emersi dall’analisi delle micronarrazioni, anche nelle progettazioni vi è una forte tendenza a trattare temi legati al genere e alla decostruzione degli stereotipi affini, tale intento è rilevato sia nelle progettazioni rivolte alla scuola primaria che per l’infanzia. È stata avanzata un’ulteriore richiesta agli studenti un’ottica di veridicità della progettazione: realizzare concretamente gli elaborati. Tale richiesta non è stata accolta da tutti i gruppi ma la maggioranza si è mostrata favorevole in termini di video o di reale realizzazione, di seguito sono presentate le foto di piccole bamboline create da un gruppo per prevenire gli stereotipi culturali e mostrare come ci sia un’uguaglianza – che è poi diversità – alla base che ci rende unici e uguali nella diversità.



Fig. 2518: Realizzazione concreta dell’elaborato

3.4. Analisi SWOT dei due studi di caso

In questa sede, l'analisi SWOT ha consentito di avviare il processo ricorsivo di miglioramento del dispositivo. Sulla base della prima analisi del primo studio di caso è stata infatti progettata la seconda ricerca empirica con l'applicazione del dispositivo HRE migliorato negli aspetti deboli. Vediamo specificatamente. L'analisi SWOT ha costituito fin dall'inizio degli anni '60 una modalità di gestione dell'azienda e del suo sviluppo organizzativo (Horn-Haacke, 2002; Dyson, 2004). A seconda degli obiettivi e delle direzioni specifiche, la base dei dati che confluisce alla stesura dell'analisi SWOT è di natura quali-quantitativa in diversi periodi e situazioni. L'analisi SWOT può contribuire alla rappresentazione di una determinata situazione attraverso la messa in chiaro di informazioni che consentono di attuare decisioni strategiche sia a livello personale che organizzativo (Balamuralikrishna & Dugger, 1995). Nell'analisi SWOT è necessario distinguere i punti di forza esterni e interni e le possibili minacce e opportunità. La condizione interna (cioè i punti di forza e di debolezza) ha a che fare con dati organizzativi facilmente definibili, mentre, al contrario, la condizione esterna (ovvero le opportunità e le minacce) è costituita da tendenze e orientamenti che, nella migliore delle ipotesi, possono essere solo monitorati, senza possibilità di un intervento diretto.

Dall'analisi SWOT del primo studio di caso (S1, esperienza da remoto) emerge come la creazione di tool fortemente attrattivi sia un punto di forza sebbene si associ ad una difficoltà nel mantenere elevato il livello di motivazione e curiosità soprattutto per un periodo mediamente prolungato e totalmente a distanza (4h circa per incontro laboratoriale). Si evidenzia inoltre una difficoltà nell'interazione con gli studenti soprattutto nella richiesta di feedback reali e contestuali che con la webcam oscurata risulta deficitaria. Un punto di forza importante è la gestione degli spazi, facilitata se si hanno discrete capacità nell'utilizzo di web tools e nella creazione/gestione contemporanea di tante aule virtuali quante ne necessita il lavoro in piccoli gruppi (4-5 persone). Anche la creazione finale di elaborati virtuali risulta essere fortemente attrattiva e stimolante ma diviene limitante se il gruppo non possiede discrete capacità nella creazione di contenuti virtuali. Tra le opportunità per l'applicazione futura del dispositivo in modalità da remoto emerge la necessità di ridurre i tempi di ciascun incontro al fine di invogliare la motivazione e l'interazione che nella prima parte degli incontri laboratoriali è alta e man mano si riduce (ma qui si aprirebbe un cavillo burocratico rispetto alla frequenza obbligatoria del laboratorio previsto dal syllabus, alle assenze possibili e all'impegno di più giorni richiesto agli studenti non frequentanti). Su tali evidenze è quindi stato progettato il processo ricorsivo del

dispositivo che nella seconda somministrazione è nella modalità mista e accoglie le opportunità precedentemente emerse e tenta di superare le difficoltà. A tal proposito, nella modalità mista (secondo studio di caso, S2) la difficoltà sostanziale riscontrata è nella gestione parallela degli studenti soprattutto nei momenti caldi del laboratorio in cui è auspicabile anche una vicinanza fisica del docente al gruppo degli studenti che diviene difficoltosa nella gestione contemporanea sia degli studenti da remoto che in presenza. Il docente appare immobilizzato “dietro la cattedra” poiché impegnato nel mantenere attiva l’interazione con chi è a distanza ed è limitato nell’interazione con chi è in presenza. Di pari passo, una barriera importante è la qualità dei dispositivi includendo wi-fi, pc e microfoni: per consentire una comunicazione in grado di arrivare ai presenti e a chi è a distanza, è necessario che anche gli studenti possano accedere al microfono durante gli interventi e per evitare interferenze è necessario che vi sia un unico microfono attivo ma questo è contraddittorio rispetto alle norme covid vigenti durante il periodo della ricerca empirica. Le interferenze, i rumori di sottofondo e più microfoni attivi rendono l’andamento dell’intero laboratorio più difficoltoso e altalenante. Sicuramente è richiesta un’attenta progettazione che sappia accogliere gli imprevisti.

In accordo con le debolezze emerse dalla prima ricerca empirica, il dispositivo ha previsto la possibilità di scegliere la modalità degli elaborati (digitali o concreti) affinché tutti gli studenti potessero partecipare nel miglior modo: sono stati costruiti poster cartacei per la creazione di contro-narrazioni, delle bamboline multietniche ma anche video, reels, contenuti virtuali. Rispetto alla prima esperienza nel S2 si è scelto di monitorare in maniera più approfondita l’andamento dei livelli di motivazione al fine di modificare in corso d’opera l’intervento e renderlo sempre più attrattivo e coinvolgente. Sono state previste più pause durante gli incontri laboratoriali; anche il numero di partecipanti per gruppo è modificato: gli studenti da remoto hanno preferito lavorare in piccoli gruppi, gli studenti in presenza in gruppi più grandi (8-9 persone). Si rimanda ai paragrafi 3.2.2 per il monitoraggio e l’analisi quantitativa del primo studio di caso (s1) e al paragrafo 3.3.2 per il monitoraggio del secondo studio di caso (S2). Di seguito è presentata una rappresentazione schematica dell’analisi SWOT realizzata.

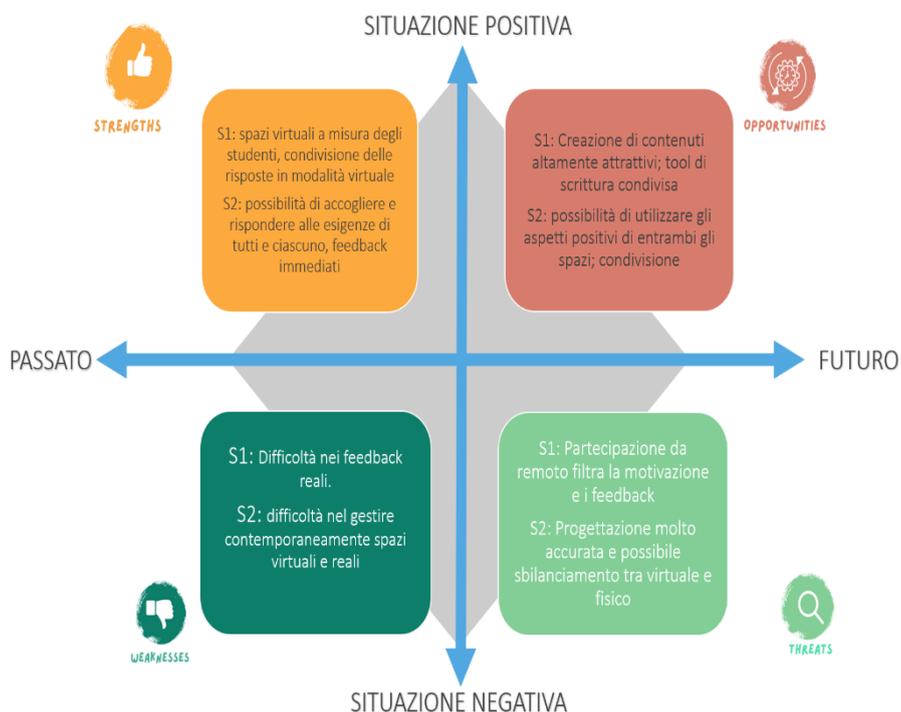


Fig. 2619: Analisi SWOT dei due studi di caso (adatt. Horn-Haacke, 2002; Dyson, 2004)

Nel complesso emerge dunque una valutazione positiva: in sede di conclusione del laboratorio, gli studenti considerano l'esperienza fortemente utile assegnando un punteggio medio di 4.4 (sd: 0,8) nella prima ricerca empirica totalmente a distanza (S1) e un punteggio medio di 4.66 (sd: 0,5) nella modalità mista (S2).-

	S1-Utilità	S2 - Utilità
Mean	4.40	4.66
Median	5.00	5.00
Standard deviation	0.816	0.558
Minimum	1.00	3.00
Maximum	5.00	5.00

Tab. 27: comparazione livelli di utilità percepiti

Anche i livelli di partecipazione percepiti risultano alti: in entrambe le esperienze gli studenti si sono percepiti attivi (55,4% S1; 39,9% S2) e molto attivi (30,7% S1 e 44,1% S2).

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
attivo	92	55.4 %	55.4 %
molto attivo	51	30.7 %	86.1 %
poco attivo	10	6.0 %	92.2 %
Moltissimo attivo	13	7.8 %	100.0 %

Tab. 28: Frequencies of S1-partecipazione

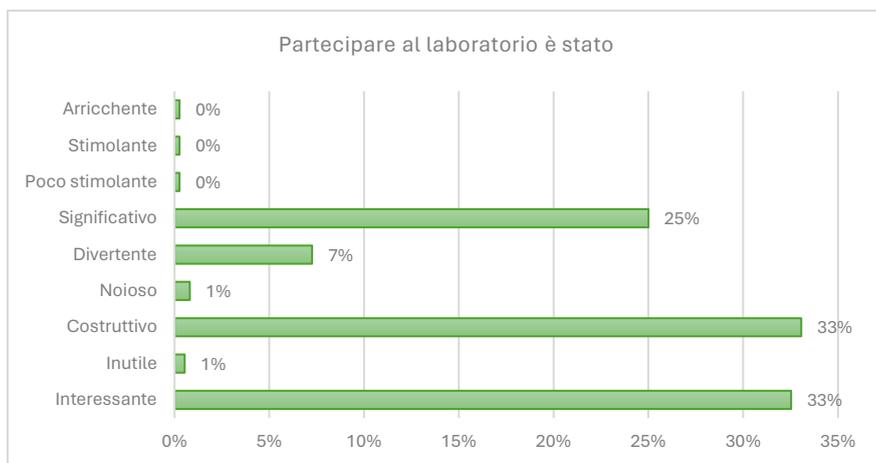
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Moltissimo attivo	22	15.4 %	15.4 %
attivo	57	39.9 %	55.2 %
molto attivo	63	44.1 %	99.3 %
poco attivo	1	0.7 %	100.0 %

Tab. 3: Frequencies of S2-partecipazione

Rispetto alla significatività dell'esperienza tra le risposte della prima ricerca empirica S1 troviamo commenti quali: «*Mi resta maggiore consapevolezza del fatto che, nel nostro piccolo, siamo ancora in tempo per cambiare la società in cui il fenomeno dell'hate speech è comune. Inoltre, mi ha fatto capire che con i giusti mezzi e le giuste parole questi temi apparentemente "complicati" possono essere affrontati anche con i bambini nelle nostre classi [...];*» «*[...]Mi ha aiutato a leggere in maniera diversa i messaggi di odio sul web e ho imparato ad apprezzare ancor di più la diversità*», «*Momenti di riflessione utili al giorno d'oggi*»; «*una completa riflessione sulla realtà virtuale*»; «*[...] Mi è piaciuto molto il lavoro finale, cioè la progettazione dell'UDA*».

Anche per l'esperienza in modalità mista (s2) nei commenti finali troviamo risposte come: «*Tante nuove conoscenze e consapevolezza*», «*la consapevolezza che internet non è semplice e bisogna educare a gestirlo*»; «*un laboratorio interessante che ci ha posto di fronte un problema attuale che è l'hate speech e ci ha resi consapevoli di avere il dovere, come futuri insegnanti, di adottare strumenti per poterlo contrastare anche all'interno del contesto scolastico. In generale tutta l'esperienza laboratoriale mi ha colpito molto, ma ricorderò di più sicuramente il lavoro per la prevenzione dell'hate*

speech online». A tal proposito, infatti, l'intera esperienza laboratoriale è definita come 'costruttiva' (33%), 'interessante' (33%) e 'significativa' (25%).

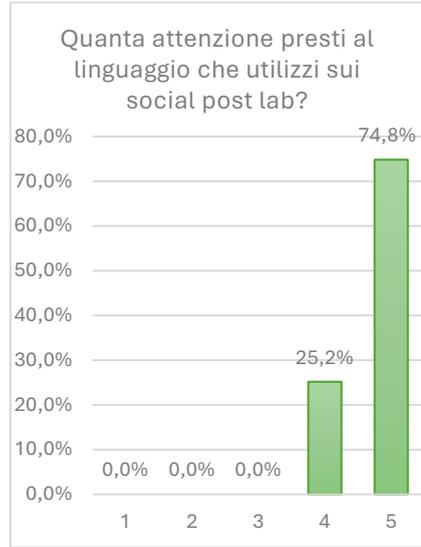


Tab. 4: Distribuzione della frequenza delle risposte alla domanda n.13: "Partecipare al laboratorio è stato..."

Come anticipato, è stato svolto un lavoro di monitoraggio e valutazione del laboratorio in modalità mista (S2) più approfondito. Di seguito si riportano alcune evidenze. L'esperienza è ritenuta determinante per aver favorito una riflessione sul linguaggio digitale, per aver sollecitato la curiosità ma soprattutto la sensibilità per temi così sensibili. Alla richiesta di assegnare un punteggio di accordo e disaccordo (1 a 5) assume un punteggio medio di 4.65 l'importanza di educare all'uso consapevole e critico del linguaggio digitale, 4.42 la percezione dello studente di poter migliorare l'ambiente virtuale coerente con il punteggio medio di 4.34 sulla consapevolezza delle proprie potenzialità di cittadino virtuale. Rispetto al grado di accordo o disaccordo sull'incidenza delle dinamiche virtuali sulla realtà, gli studenti assegnano un punteggio medio di 4.59, dato interessante e perfettamente coerente con le finalità di questo lavoro.

Chiaramente un lavoro di tale complessità richiede tempo e investimenti di energie e di sensibilizzazione e formazione, infatti, gli studenti assegnano un punteggio medio più basso all'affermazione 'Riesco sempre a distinguere il reale dal virtuale'.

Maggiore dispersione si rileva nella comprensione di quale linguaggio, reale o digitale, abbia più impatto. Anche questo dato è fortemente significativo perché è indice di una necessità di continuare sul versante della formazione.



Tab. 5: distribuzione frequenze “attenzione prestata al linguaggio digitale” pre e post laboratorio (S2)

	È importante educare all'uso consapevole e critico del linguaggio	È possibile migliorare lo spazio virtuale che abito	Sono consapevole delle mie potenzialità di cittadino virtuale	Voglio attivararmi nel contrasto all'Hate speech online	Le dinamiche virtuali incidono sulla realtà	Riesco sempre a distinguere il reale dal virtuale	Il linguaggio virtuale ha più impatto del linguaggio verbale	Il linguaggio virtuale ha meno impatto del linguaggio verbale
Mean	4.65	4.42	4.34	4.36	4.59	4.10	3.93	3.20
Median	5	5	5	5	5	4	4	3
Standard deviation	0.724	0.859	0.787	0.810	0.715	0.891	1.04	1.39
Minimum	2	1	2	2	2	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5

Tab.32: Descrizione dei livelli di accordo e disaccordo (S2)

	Comprendere l'impatto del linguaggio virtuale	Riflettere su tematiche e urgenti	Essere più consapevole delle mie azioni virtuali	Attivarmi per rendere lo spazio virtuale che abito più sicuro	Contrastare i fenomeni d'odio online	Sensibilizzare al tema dell'hat e speech online	Abituarmi ad andare oltre il pregiudizio	Conoscere realtà di attivismo sociale
Mean	4.50	4.45	4.45	4.38	4.55	4.55	4.45	4.29
Median	5	5	5	5	5	5	5	5
Standard deviation	0.740	0.785	0.811	0.838	0.748	0.738	0.836	0.869
Minimum	2	2	1	2	2	2	1	2
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 6: Descriptives della domanda 19 del questionario finale

Rispetto alle ricadute che ciascuno studente percepisce in riferimento all'utilità dell'intera esperienza laboratoriale, anche qui i dati sono incoraggianti con un punteggio medio che si aggira attorno ai 4,45 in una scala Likert da 1 a 5. Nello specifico, in riferimento alla distribuzione, è possibile osservare che in tutti gli item le frequenze si concentrano maggiormente sul punteggio 5. Il punteggio più alto e, quindi l'utilità del laboratorio, verte principalmente sugli item “contrastare il fenomeno dell'HSO” e come “sensibilizzare al tema”.

Frequencies of <i>Comprendere l'impatto del linguaggio virtuale</i>				Frequencies of <i>Riflettere su tematiche urgenti</i>			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %	Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
2	4	2.8%	2.8%	2	5	3.5%	3.5%
3	9	6.3%	9.1%	3	11	7.7%	11.2%
4	41	28.7%	37.8%	4	41	28.7%	39.9%
5	89	62.2%	100.0%	5	86	60.1%	100.0%

<i>Frequencies of Essere più consapevole delle mie azioni virtuali</i>				<i>Frequencies of Attivarmi per rendere lo spazio virtuale che abito più sicuro</i>			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %	Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	1	0.7%	0.7%	2	5	3.5%	3.5%
2	2	1.4%	2.1%	3	18	12.6%	16.1%
3	17	11.9%	14.0%	4	38	26.6%	42.7%
4	35	24.5%	38.5%	5	82	57.3%	100.0%
5	88	61.5%	100.0%				

<i>Frequencies of Contrastare i fenomeni d'odio online</i>				<i>Frequencies of Abituarmi ad andar oltre il pregiudizio</i>			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %	Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
2	4	2.8%	2.8%	1	1	0.7%	0.7%
3	10	7.0%	9.8%	2	5	3.5%	4.2%
4	33	23.1%	32.9%	3	11	7.7%	11.9%
5	96	67.1%	100.0%	4	38	26.6%	38.5%
				5	88	61.5%	100.0%

<i>Frequencies of Conoscere realtà di attivismo sociale</i>				<i>Frequencies of Sensibilizzare al tema dell'hate speech online</i>			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %	Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
2	6	4.2%	4.2%	2	4	2.8%	2.8%
3	21	14.7%	18.9%	3	9	6.3%	9.1%
4	42	29.4%	48.3%	4	34	23.8%	32.9%
5	74	51.7%	100.0%	5	96	67.1%	100.0%

Tab. 34: Frequencies della domanda 19 sull'utilità del laboratorio

In riferimento alle ricadute future, alla domanda sulle possibili criticità legate ad azioni di prevenzione di hate speech online da realizzare scuola, vediamo come l'aspetto percepito più critico è la conoscenza tecnica delle piattaforme (m: 3,73, sd: 1,20), la valutazione dell'attività (m: 3,82, sd: 0,9). È bene precisare che non vi è una distribuzione omogenea dei risultati indice

sia di un disorientamento in materia che mancata esperienza. Tale dato potrebbe però essere utile nell'applicazione futura del dispositivo in riferimento agli aspetti da potenziare.

Descriptives

	Progettazione	Valutazione	Relazione	Organizzazione del setting	Conoscenze tecniche delle piattaforme
Mean	3.70	3.82	3.78	3.64	3.73
Median	4	4	4	4	4
Standard deviation	1.11	0.961	1.17	1.05	1.20
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Tab. 7: Frequencies "criticità di attività di prevenzione a scuola"

Dall'analisi finale emerge come il 99% degli studenti parteciperebbe ad altre formazioni sull'uso consapevole dello spazio virtuale e che condividerà quanto appreso con amici e familiari. Tali dati mostrano come l'applicazione del dispositivo abbia ottenuto considerevoli risultati soprattutto in un'ottica di coinvolgimento e di auspicabili ricadute future. Infatti, alla domanda "Quanto ritieni utile i laboratori svolti sulla prevenzione e strategie di contrasto all'odio online per la tua consapevolezza di cittadino digitale?" il 70% dei rispondenti assegna valore 5.

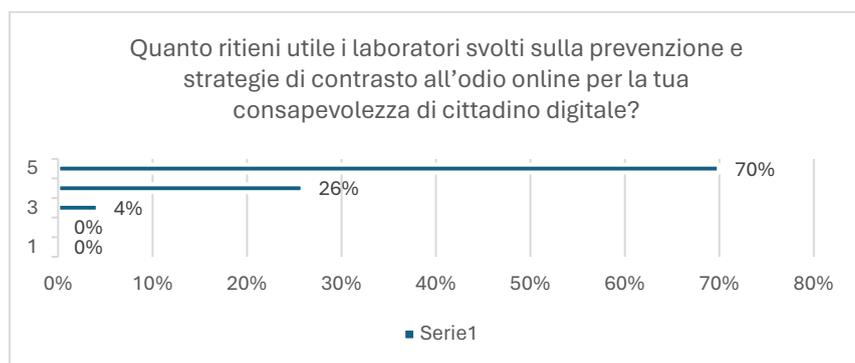


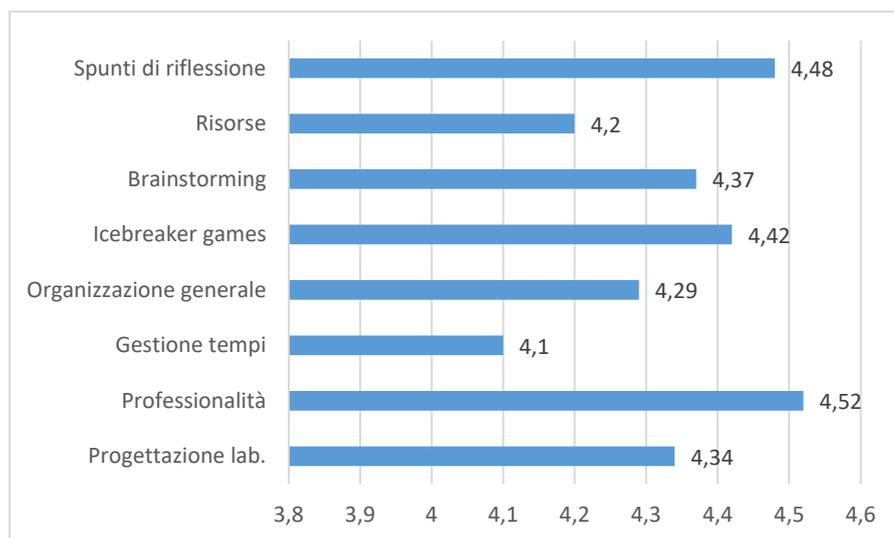
Fig. 2720: Distribuzione frequenze "quanto ritieni utile il laboratorio"

Tra gli aspetti più apprezzati dell'intero laboratorio vi è la professionalità della docente, a tal proposito sarebbe interessante indagare quali siano gli

elementi che rendono un docente “professionale” in un’ottica di miglioramento della didattica universitaria. Segue ‘gli spunti di riflessione emersi durante il laboratorio’, tale dato risulta altamente significativo coerentemente con le finalità del presente lavoro di ricerca.

	La progettazione del laboratorio	La professionalità	La gestione dei tempi del laboratorio	L'organizzazione del laboratorio	Icebreaker games (Menti)	Brainstorming	Le risorse	Spunti di riflessione
Mean	4.34	4.52	4.10	4.29	4.42	4.37	4.20	4.48
Median	5	5	4	5	5	5	4	5
Standard deviation	0.832	0.777	1.04	0.885	0.809	0.853	0.877	0.777
Minimum	2	2	1	2	1	2	2	2
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 8: Frequencies “valutazione del laboratorio” S2



Tab. 9: Rappresentazione delle occorrenze “valutazione complessiva” lab. S2

4. Human Rights Education

4.1. Agire per i Diritti Umani

«Ogni individuo e ogni organo della società ... si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e queste libertà.»

Preambolo alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948

Questo paragrafo si apre con un dato scoraggiante: l'Italia risulta essere ancora indietro rispetto ai Paesi vicini in termini di tutela dei diritti umani. Il Comitato ONU sui diritti economici, sociali e culturali a seguito della presentazione del sesto rapporto periodico sull'attuazione *del Patto sui diritti economici, sociali e culturali* del 1966 lancia un ulteriore appello nell'ottobre 2022: l'Italia sembra esser sorda ai continui richiami sull'adozione di un'istituzione nazionale indipendente sui diritti umani. Il Comitato ha espresso preoccupazione anche per l'attuazione effettiva dei principi *Business and Human Rights* e per i recenti casi di discorsi di odio che incitano all'animosità verso l'orientamento sessuale e le comunità di immigrati, religiosi e razziali, comprese le proposte di privare queste comunità dei loro diritti economici, sociali e culturali¹³. Sembra che in Italia l'educazione ai diritti umani resti sullo sfondo e non sia mai effettivamente al centro di scelte politiche ed educative; eppure, l'educazione ai diritti umani promuove valori, credenze e azioni che incoraggiano e sostengono la tutela dei diritti di tutti e ciascuno, diritti necessari per una convivenza pacifica e per il benessere della comunità tutta e per la crescita di una società che voglia essere realmente democratica. Si tratta di un investimento che a livello internazionale è già avanzato: si pensi che già il

¹³Per una lettura integrale: http://www.marinacastellaneta.it/blog/wp-content/uploads/2022/10/INT_CESCR_COC_ITA.pdf (consultato in data 04.01.24).

10 dicembre 2004, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha proclamato il Programma mondiale per l'educazione ai diritti umani (A/RES/59/113) per promuovere l'attuazione dei programmi di educazione ai diritti umani. Nel documento è evidenziato come *«l'educazione ai diritti umani è essenziale per la realizzazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali e contribuisce in modo significativo alla promozione dell'uguaglianza, a prevenire i conflitti e le violazioni dei diritti umani, a rafforzare la partecipazione e i processi democratici, con l'obiettivo di sviluppare società in cui tutti gli esseri umani siano valorizzati e rispettati, senza discriminazioni o distinzioni di qualsiasi tipo, come razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro tipo, origine nazionale o sociale, proprietà, nascita o altro status»* (*ibidem*). O, ancora, sin dal 2011 l'Assemblea generale ha adottato la Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani sottolineando come l'educazione ai diritti umani fornisca conoscenze e competenze per esercitare i propri diritti, rispettare e sostenere i diritti degli altri (art. 2); stabilendo che gli Stati membri hanno l'assoluta responsabilità primaria di promuovere e garantire l'educazione e la formazione ai diritti umani e dovrebbero inoltre creare un ambiente sicuro e favorevole all'impegno della società civile (OHCHR, 2017, p. 14). Se tale impegno è richiesto a tutti gli Stati ma di fatto l'Italia risulta purtroppo ancora indietro, cerchiamo in questa sede di offrire un contributo, seppur piccolo, al dibattito nazionale in materia di formazione sui diritti umani, per i diritti umani e con i diritti umani, con l'intento di stimolare la riflessione su quanto sia realmente possibile educare avendo come pilastro l'EDU.

L'educazione ai diritti umani può essere definita come *«qualsiasi sforzo di apprendimento, istruzione, formazione o informazione volto a costruire una cultura universale dei diritti umani»* (*ibidem*). Nello specifico intende:

- rafforzare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali;
- sviluppare pienamente la personalità umana e il senso di dignità;
- promuovere la comprensione, la tolleranza, il rispetto per la diversità, l'uguaglianza di genere e l'amicizia tra tutte le nazioni, i popoli indigeni e le minoranze;
- consentire a tutte le persone di partecipare effettivamente a una società libera e democratica governata dallo Stato di diritto;
- costruire e mantenere la pace;
- promuovere lo sviluppo sostenibile incentrato sulle persone e la giustizia sociale

Trattare di diritti umani implica attivare: a) conoscenze e competenze, imparare a conoscere e riconoscere i diritti umani e i meccanismi di tutela acquisendo le competenze per applicarli concretamente nella vita quotidiana;

b) valori, atteggiamenti e comportamenti, sviluppare valori e rafforzare atteggiamenti e comportamenti che sostengono i diritti umani; c) azioni per difendere e promuovere i diritti umani.

Nel corso degli anni l'UNESCO e le Nazioni Unite hanno creato diversi strumenti normativi e piani d'azione al fine di promuovere una cultura pacifica che tuteli i diritti umani di tutti. Le disposizioni sull'educazione ai diritti umani sono state incorporate in molti strumenti e documenti internazionali, tra cui la Dichiarazione universale dei diritti umani (1948); la Convenzione internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale (1965); il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1976); la Convenzione contro la tortura e altre pene o trattamenti crudeli, inumani o degradanti (1984); la Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (1979); la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989); la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (2006) etc. Attualmente l'UNESCO aderisce, insieme all'Ufficio dell'Alto Commissario per i diritti umani delle Nazioni Unite, al *Programma mondiale per l'educazione ai diritti umani* (World Programme for Human Rights Education - WPHRE). I diritti umani riflettono bisogni umani fondamentali e imprescindibili, esempi di diritti comprendono il diritto alla vita, alla parola, la libertà dalla discriminazione, il diritto all'educazione. L'obiettivo dell'educazione ai diritti umani (EDU) si traduce quindi in un continuo dialogo che parte dai diritti umani per la 'messa in atto dei diritti umani' nonché per la loro tutela. La Carta sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani definisce l'educazione ai diritti umani come:

[...] educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e comportamenti, a renderli capaci (to empower them) di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali. [...] L'educazione per una cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono strettamente interrelate e si supportano reciprocamente. Esse si distinguono per focus e ambito più che per obiettivi e pratiche. L'educazione per la cittadinanza democratica verte primariamente sui diritti e le responsabilità democratiche e sulla partecipazione attiva, in relazione alle sfere civiche, politiche, sociali, economiche, legali e culturali della società, mentre l'educazione ai diritti umani si occupa del più ampio spettro dei diritti umani e delle libertà democratiche in ogni aspetto della vita della gente (Raccomandazione CM/Rec(2010)7).

Ci sono altre definizioni di educazione ai diritti umani, Amnesty International intende, ad esempio, l'EDU come «*un processo in cui le persone apprendono i propri diritti e i diritti degli altri, in un quadro di apprendimento partecipativo e interattivo*» Risulta scontato ricordare che la mera conoscenza dei diritti umani, seppur necessaria, non è sufficiente per realizzare una reale cultura dei diritti umani e ai diritti umani: è necessario sviluppare abilità e attitudini per attivarsi insieme e per difendere i diritti umani (Brander, 2012) di tutti e ciascuno, con particolare attenzione alle minoranze. L'istruzione deve essere concretamente indirizzata al pieno sviluppo e alla promozione della persona, al rafforzamento del rispetto e della tutela dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Nell'EDU, infatti, il metodo e il contenuto sono correlati e interdipendenti e si basano fortemente su un apprendimento cooperativo. La partecipazione nell'EDU si traduce nell'attività reale dei giovani e nel ruolo centrale che assumono nel processo di apprendimento dei diritti (ivi, p. 31). Nel manuale *Compass per l'educazione ai diritti umani con i giovani* si evidenzia inoltre l'esigenza di un apprendimento esperienziale basato sull'esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo (Kolb, 1984).¹⁴. Ed è su tale premessa che si regge l'impostazione del dispositivo di formazione HRE.

Quali abilità e attitudini per la difesa dei diritti umani? Durante il processo di creazione di *Compass* (Brander, Keen, & Lemineur, 2002; 2012) e nella pratica effettiva dell'educazione ai diritti umani con i giovani di tutta Europa sono stati delineati alcuni saperi, abilità e valori imprescindibili dell'EDU. Vediamo specificatamente:

Sapere (conoscenza e comprensione)

- i concetti chiave quali: la libertà, la giustizia, l'uguaglianza, la dignità umana, la non discriminazione, la democrazia, l'universalità, i diritti, le responsabilità, l'interdipendenza e la solidarietà;
- il quadro di negoziazione costituito dai diritti umani, di concordato per le modalità di comportamento in famiglia, a scuola, nella comunità e nel resto del mondo;

¹⁴ A tal proposito potrebbe essere utile per gli scopi di questo lavoro riprendere il riferimento ricordando che la teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984) si poggia su quattro fasi necessarie nell'EDU:

1. Fare esperienza dei diritti umani
2. Riflettere: condividere reazioni, rivedere quanto emerso e discutere delle dinamiche comportamentali al fine di attivare una riflessione sull'esperienza
3. Generalizzare: discutere i modelli e il legame tra l'esperienza e il fenomeno più in generale
4. Applicare quanto imparato e trasformare gli schemi comportamentali.

- il ruolo dei diritti umani e la loro importanza passata e futura nella vita di ciascuno, nella vita delle comunità, e nelle vite di altre persone nel mondo;
- la distinzione e la correlazione tra i diritti civili / politici e sociali / economici;
- gli organismi locali, nazionali, e internazionali, le organizzazioni non governative, gli individui che lavorano per sostenere e proteggere i diritti umani;
- i diversi modi di vedere e sperimentare i diritti umani nelle diverse società, i gruppi diversi all'interno della stessa società, e le varie fonti di legittimità - tra cui le fonti religiose, quelle morali e quelle legali;
- i principali cambiamenti sociali, gli eventi storici e i motivi che conducono al riconoscimento dei diritti umani;
- i diritti riconosciuti nei principali strumenti internazionali che esistono per attuare la tutela dei diritti umani, come la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (DUDU), la Convenzione sui diritti dell'infanzia, la Convenzione Europea dei Diritti Umani
- i diritti umani tutelati nelle costituzioni e nelle leggi nazionali o regionali e gli organismi responsabili per il loro monitoraggio a livello nazionale.

Saper fare (abilità)

- l'ascolto attivo e la comunicazione: essere in grado di ascoltare diversi punti di vista e di difendere i propri diritti e quelli di altre persone;
- il pensiero critico: la ricerca di informazioni pertinenti, la valutazione critica delle prove essendo a conoscenza di preconcetti e pregiudizi, riconoscendo le forme di manipolazione, e di prendere decisioni sulla base di giudizi ragionati;
- lavorare in maniera cooperativa e di affrontare positivamente i conflitti;
- partecipare e organizzare dei gruppi sociali;
- riconoscere le violazioni dei diritti umani;
- attivarsi per promuovere e salvaguardare i diritti umani sia a livello locale che a livello globale.

Saper essere (atteggiamenti e valori)

- promuovendo responsabilità per le proprie azioni, un impegno allo sviluppo personale e al cambiamento sociale;
- curiosità, mente aperta e apprezzamento della diversità;
- l'empatia e la solidarietà con gli altri e un impegno a sostenere coloro i cui diritti umani sono minacciati;

- dignità umana, di stima per sé e per gli altri, a prescindere dalle differenze sociali, culturali, linguistiche o religiose;
- giustizia, desiderio di lavorare per gli ideali di diritti umani universali, di uguaglianza e di rispetto della diversità.

Con tali presupposti, si presenta di seguito il dispositivo laboratoriale ibrido di Human Rights Education volto alla costruzione di narrazioni basate sui diritti umani, delineato e avviato nell'Università di Bari Aldo Moro negli a.a. 20-21 e 21-22 e indirizzato a futuri docenti ed esperti di formazione ed educazione.

4.2. Il dispositivo HRE

Al fine di restituire una visione chiara e coerente partiamo da due domande preliminari: perché un laboratorio di scrittura narrativa autobiografica per futuri insegnanti? Perché, in aggiunta, un simile laboratorio per prevenire e contrastare il fenomeno dell'odio online?

Il laboratorio inteso come «un vero e proprio approccio metodologico dell'apprendere *dalla e attraverso* la pratica; un approccio particolarmente fecondo nel contesto dell'Università laddove il Laboratorio, già introdotto con la riforma universitaria, ha da tempo ridimensionato il primato dell'aula/classe quale mediatore elettivo di trasmissione del sapere allo studente in ragione delle cifre di riflessività, ricerca, azione e creatività che lo caratterizzano» (Perla, 2015, p. 33) diviene lo 'spazio' adeguato per una formazione che intenda partire dai diritti umani, per lavorare con i diritti umani e promuovere i diritti umani. Sin dal Novecento, infatti, Damiano (1998) tratteggia i punti di particolare rilievo di una didattica laboratoriale efficace:

- *situatività*: il Laboratorio è un contesto di apprendimento cooperativo e attivo, in cui gli studenti possono lavorare in gruppo per la realizzazione di compiti (produzioni di artefatti, di dispositivi, di oggetti, ecc.) e in cui è possibile rimodulare gli spazi e i tempi;
- *mediazione*: nel Laboratorio è possibile attivare metodologie di lavoro che intrecciano teoria e ricerca, avviando lo studente a saper leggere l'esperienza e a guardare la pratica come luogo in cui si genera la conoscenza professionale; si tratta di creare una scena didattica in cui lo studente accosta alla pratica la riflessione *sulla* pratica a posteriori;
- *inclusività*: il Laboratorio è un dispositivo di inclusione che diviene luogo perfetto per avvicinare lo studente al difficile costruito della *partecipazione*. L'inclusione, come è noto, è la risposta intenzionalmente organizzata al bisogno/ diritto di istruzione di tutti i giovani e adulti a

rischio di emarginazione e marginalità sociale (Perla, 2013). Il Laboratorio ben si presta quindi al supporto di una didattica orientata all'inclusione che si basa sui principi della comunicazione autentica, condivisione, cooperazione e collaborazione e che trova nella sua impostazione la dimensione intrinseca dell'inclusione;

- *comunicazione*: il Laboratorio è uno spazio di apprendimento volto a saper comunicare e relazionarsi. Nel Laboratorio lo studente impara a fare non solo seguendo il modello del docente, ma anche quello del compagno col quale la comunicazione è più informale e simmetrica.

È con la Riforma universitaria (D.M. 509/99 e D.M. 270/04) che si è evidenziata la profonda importanza della formazione universitaria nella costruzione della professionalità e, coerentemente, è emersa l'esigenza di adottare dei mediatori del *sapere pratico nei curricula universitari*: laboratori didattici e tirocini con finalità diverse da quelle dei laboratori disciplinari quali lo sviluppo di competenze linguistiche, informatiche, comunicative e relazionali (Perla, 2015).

Nel laboratorio lo studente, futuro insegnante e/o educatore, co-costruisce conoscenza e identità e fa per la prima volta l'esperienza-anteprima di una progettualità coerente con le categorie lavorative del contesto di "destinazione". Nella struttura protetta del Laboratorio, infatti, lo studente in formazione può lavorare sulle *best practices*, su case-study, sulla propria interiorità, avvalendosi di metodologie di ricerca quali-quantitative (*ivi*, pp. 33-35) e può lavorare con l'altro in favore della scoperta di se stesso e dell'altro da sé. L'esperienza è quindi pensata come un luogo di incontro tra il *fare e il pensare* che consente di attivare interrogativi, alimentare ipotesi e processi di scoperta e di interazione con la realtà. In tale prospettiva la scuola, le università, i luoghi di trasmissione del saper e di "esperienza del sapere" divengono luoghi che acquisiscono senso nella misura in cui sono in grado di ospitare l'agire e i processi di costruzione di conoscenza (Mortari, 2010). Il laboratorio inteso come dispositivo di co-costruzione di sapere diviene quindi il luogo spazio-fisico-mentale perfetto per un tale connubio. A tali considerazioni si aggiungono le potenzialità di un approccio narrativo, ampiamente trattate in precedenza, che consente di riflettere sull'esperienza ma anche sulla propria storia autobiografica scendendo in profondità nella messa in discussione di visioni statiche e rigide di "cultura" che enfatizzi differenze senza creare ponti di dialogo. Si tratta di una competenza su cui è fondamentale lavorare, formarsi, perché ha a che fare con la riflessione sul proprio pensiero, con quella metacognizione che rende oggetto del pensiero il pensare stesso e che aiuta a comprendere il funzionamento della nostra mente e le influenze, implicite ed esplicite, della cultura e del gruppo di

appartenenza. A fronte della complessità propria della realtà, appare importante pensare ad una educazione alla narrazione che sia intervento educativo vero e proprio, che accompagni bambini e adolescenti ad orientarsi nel groviglio di trame e immagini (Demetrio, 2012). L'utilizzo del dispositivo della scrittura rende possibile lavorare sia in una funzione conoscitiva che formativa al fine di offrire un'occasione di dialogo con sé stessi e con l'altro. E l'esperienza, come ci ricorda Dewey, è un fare produttivo che si intreccia ad un subire passivo in cui il soggetto che fa esperienza al tempo stesso dà forma ed è formato (Dewey, 1938). L'esperienza comprende quindi un aspetto attivo e uno passivo combinati affinché: *«Imparare dall'esperienza – possa significare - fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose»* (Dewey, 1965, p. 186). Ed è in questo chiarimento che il laboratorio si colloca come dispositivo di formazione per far esperienza, riprendendo le parole di Dewey, per *apprendere-facendo*.

La formalizzazione di dispositivi nella realtà didattica fa capo all'area di indagine delle analisi delle pratiche (AdP) volta a definire sia le procedure di accompagnamento formativo dei docenti alla professione, per poi delinearsi come nuovo modello di ricerca indipendente dalla formazione: un modello multi-approccio (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002) rispettoso della pluridimensionalità delle pratiche educative di cui intende evidenziare le variabili affettive, sociali cognitive, didattiche, psicologiche, valoriali. Tale ambito di ricerca, ampiamente approfondito nell'accademia barese, intende affermare la complementarità scientifica dei diversi “sguardi di ricerca sulle pratiche” (Laneve, 2010; Perla, 2011). Ed è proprio le analisi delle pratiche che *«forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; essi sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. [...] ma] lumi chiarezza e progresso possono ottenersi soltanto ricordando che tali risultati rappresentano delle fonti da utilizzare, tramite le menti degli educatori, per fornire alle funzioni educative una maggior forza intellettuale»* (Dewey, 1967, p. 23-24). A tal proposito, si riprende il concetto di dispositivo che nasce dal mondo filosofico (Foucault, 1976; Deleuze, 2007) per poi essere approfondito Riccardo Massa e da altri studiosi (Massa, 2003; Palma, 2016). Massa riprendendo il pensiero di Foucault, evidenzia la materialità del dispositivo educativo come struttura propria dei sistemi procedurali intendendo la logica organizzativa interna. L'organizzazione di dispositivi ha come output finale la costruzione del dispositivo del sé, ovvero la costruzione intenzionale di un progetto di libertà

e di autoregolazione soggettiva all'interno di un sistema. L'obiettivo è giungere ad una *paraskeue* (equipaggiamento) che costituisce una preparazione, aperta e insieme finalizzata, dell'individuo agli eventi della vita. Equipaggiarsi significa poter sperimentare soluzioni strategiche che tengano conto della complessità e che creino un equilibrio fra le diverse forze presenti nei contesti. In particolar modo, il dispositivo pedagogico di Massa si riferisce ad una struttura reale, effettiva e concreta, ovvero una *cosa educante*, che favorisce la documentazione della prassi didattica e la generazione del sapere pedagogico dei docenti (Massa, 2003). Dalla prospettiva propriamente didattica, il concetto di dispositivo va inteso come ciò che regge la relazione tra mondo dello studente e mondo del docente (Rossi e Toppano, 2009), come «*organizzazione interna degli elementi didattici*» (Damiano, 2006, p.15), e dunque come apparati culturali, concettuali e normativi per orientare le dinamiche di acquisizione del sapere (Bonaiuti, A., & Ranieri, 2007). Rossi (2009) sottolinea come la progettazione dei dispositivi debba avvenire in quattro passaggi:

[...] individuazione del campo di azione e analisi dei relativi compiti e delle attività; modellizzazione della situazione formativa e simulazione, che il progettista opera per ipotizzare come i destinatari interpreteranno la rete intrinseca al dispositivo; analisi delle competenze maturate dai soggetti nella loro esperienza e che vengono mobilitate nella risoluzione del compito presentato nella situazione formativa; analisi dell'evoluzione delle conoscenze e competenze che si manifesta nel percorso (Rossi, 2009, p.214).

Il dispositivo è quindi la struttura della progettazione didattica e rende evidenti le variabili e i nessi dell'ambiente di apprendimento, le fasi, i traguardi e gli obiettivi e la valutazione al fine di rappresentare una guida per la costruzione della progettazione definitiva. Sicuramente, il punto di partenza per la progettazione del dispositivo è l'osservazione del contesto in aggiunta alla rilevazione dei bisogni, all'aggancio con lo scenario normativo nazionale ed internazionale, per giungere alla definizione dell'oggetto di formazione e l'analisi delle risorse interne e risorse esterne. Dimensione cardine del dispositivo qui proposto è la *collaboratività*. A tal proposito, Altet evidenzia l'importanza di assumere una pluralità di sguardi diversi sulle pratiche didattiche: «*Su oggetti di ricerca complessi come quelli delle pratiche insegnative, la collaborazione, l'incrocio di diversi sguardi disciplinari permette di costruire, attraverso la loro complementarietà, un'analisi meta-disciplinare costitutiva di una cultura comune*» (Altet, 2003, p. 119). È nell'ottica della collaborazione e dell'approccio collaborativo che il supporto della dott.ssa Barletta, coordinatrice del No Hate Speech Movement, si è qualificato come risorsa importante del presente lavoro. Una

collaborazione che non si configura come un semplice punto di partenza o il risultato di una sintonia personale, ma l'esito di un impegno comune nel confrontarsi sul fenomeno, sulle evidenze e sulla formazione, sull'andamento del laboratorio e su ciò che dà forma all'intervento (Mortari, 2010). Si tratta dell'applicazione di ciò che Elio Damiano ha definito la Nuova Alleanza (Damiano, 2006) fra mondo della ricerca e mondo della scuola/università e, aggiungo, il mondo della formazione informale; «*distinti micro-mondi sociali, quello degli 'insegnanti' e quello dei 'ricercatori', che determinano diversi flussi di conoscenza nello svolgimento di una ricerca didattica la cui qualità deriva dai tipi di interazione tra i due universi ed è influenzata da come i soggetti considerano la conoscenza e le percezioni ad essa corrispondenti*» (Perla, 2016).

4.2.1. I moduli del dispositivo HRE

Al fine di restituire una chiara rappresentazione del dispositivo progettuale, è stata creata la fig. 28; il dispositivo si costituisce di quattro moduli connessi ciclicamente in un processo autopoietico che ridefinisce sé stesso e si sostiene e riproduce dal proprio interno al fine di generare sempre nuova conoscenza che genera azioni mirate e cambiamenti che si basano sui punti di debolezza emersi dalle fasi precedenti. Vediamo specificatamente.

Conoscere

Il modulo 'conoscere' è il punto di partenza dell'intero percorso laboratoriale. L'obiettivo è fornire una panoramica del fenomeno, rendere esplicite le dinamiche dell'hate speech online, le insidie del web e le propagande speculative volte a creare polarizzazioni di opinioni che divengono man mano più radicali e recrudescenti poiché potenziate dall'effetto delle camere ad eco. In questa fase è importante decostruire le lenti che filtrano la realtà rendendola il frutto di un banale processo di binarismo che vede in contrapposizione la maggioranza (i buoni) e la minoranza (i cattivi). Si presentano quindi report, dati e ricerche che mostrano come ci siano gruppi vittime di tali dinamiche e al contempo si avvia la conoscenza degli strumenti di segnalazione dei contenuti inappropriati. Interessante in questa fase è proporre a scopo esemplificativo casi di hate speech realmente accaduti, commenti sessisti, insulti razzisti, attacchi omofobi, cercando però di non aumentare la visibilità del contenuto

odioso ma far emergere le dinamiche sottese e implicite. Si potrebbero inoltre presentare meme e invitare alla riflessione e al dibattito condiviso. Il modulo si conclude con la scrittura di una micronarrazione volta ad esplorare e a far emergere i propri vissuti sia in qualità di autore, vittima o spettatore di hate speech online.

Contrastare

Il modulo del contrasto è estremamente importante per la promozione di un cittadino digitale consapevole che abiti l'ambiente virtuale in maniera attiva e partecipe. Nel presente modulo non solo saranno approfonditi gli strumenti di segnalazione ma lo studente si interfacerà con un evento ben preciso che ha scatenato ondate d'odio e cercherà di creare una contronarrazione da proporre nei commenti in risposta ai commenti odiosi. Si tratta di un modulo delicato perché è necessario in prima battuta equipaggiare lo studente e informare del possibile effetto boomerang che il contrasto può generare soprattutto nei casi di haters organizzati. In questo modulo è necessario avviare lo studente ad un registro comunicativo empatico e accogliente che sappia rispondere all'hsò senza innescare altro odio e senza aumentare la visibilità del contenuto inappropriato, una comunicazione che utilizzi i diritti umani per creare comunità e decostruire le dinamiche oppressive. È un modulo che chiede l'attivazione in prima persona, è consigliabile in tal senso proporre un contenuto odioso non recente affinché non ci sia un aggancio emotivo forte così da consentire una riflessione svincolata dalle reazioni causate dalla vicinanza al fenomeno. Ulteriore obiettivo del modulo è creare ambienti di condivisione safe: è importante che lo studente sappia riconoscere e creare ambienti digitali aperti e svincolati dal pregiudizio affinché sia possibile uno scambio comunicativo puro e creazioni di community virtuali volte al contrasto del fenomeno.

Narrare

Nel modulo della narrazione lo studente sarà avviato a decostruire concretamente una dinamica odiosa e oppressiva presentando un'altra realtà dei fatti supportata da dati e fonti scientifiche. Si tratta di costruire un'altra narrazione in grado di decostruire la narrazione oppressiva. È un modulo che chiede tempo e sensibilità, per tali ragioni si suggerisce di analizzare accuratamente i bisogni pre-

intervento al fine di proporre un contenuto odioso attrattivo per gli studenti e che al contempo sia in grado di sfidarli. In questa fase è importante decostruire gli stereotipi per costruire comunità e appartenenza attraverso narrazioni alternative in contrasto alle narrazioni mainstream. È una fase che necessita tempo e riflessioni al fine di riuscire a creare in maniera credibile una narrazione che possa sostituire o almeno essere un'alternativa per chi legge. In questo modulo sarebbe opportuno creare reti ed entrare in contatto con le vittime di hate speech online al fine di costruire una narrazione basata sui diritti umani e che possa supportare la vittima e non considerarla come un oggetto di narrazione ma come *persona*.

Prevenire

Il modulo della prevenzione è il più vicino al target scelto per la ricerca. L'obiettivo è, chiaramente, prevenire la costruzione di stereotipi alla base dell'hate speech online. Spesso, in maniera inconsapevole, l'insegnante trasmette idee e credenze che possono avvalorare e rafforzare pregiudizi trasmessi dal contesto di appartenenza o dalla cultura. Tra gli elementi taciti, il non ancora noto dell'agire professionale, ossia ciò che dell'insegnamento resta tacito – “un universo di affetti, tensioni, dilemmi, assunti di senso comune, credenze, epistemologie ingenue, ragionamenti abduttivi fortemente connessi con l'immagine di sé e con l'esistenza sociale” (Perla, 2010, pp. 7-8) si annidano una serie di valori e di credenze che, seppur involontariamente, sono trasmesse e apprese per vero dal bambino che le fa proprie. A scuola il bambino dovrebbe abituarsi a pensare e ad assumere una postura critica e riflessiva evitando di dare per scontato le conoscenze. Interessante sarebbe trattare di parità di genere, di compiti, diritti, professioni libere non soggette a discriminazioni di genere e culturali, a scuola si dovrebbe parlare “delle” religioni e della loro convivenza pacifica, si dovrebbe imparare a interagire in maniera funzionale e rispettosa con il bambino con disabilità. A scuola i bambini dovrebbero imparare a comunicare la propria posizione e idea senza cercare di sopraffare il compagno; a scuola non si dovrebbe competere con l'altro, a scuola si dovrebbero conoscere i diritti e si dovrebbe lavorare per i diritti umani. Se il futuro insegnante si abitua e inizia a costruire il suo sé professionale durante gli anni di formazione accostando alle teorie didattiche e pedagogiche anche una sensibilità di tale portata che man mano si rafforza e si configura come la base dell'agire didattico educativo,

allora e solo allora il tempo condizionale fino ad utilizzato diventerebbe presente.



Fig. 28: Rappresentazione del dispositivo di Human Rights Education

4.2.2. La struttura del dispositivo HRE

Di seguito vi è una rappresentazione schematica del singolo modulo laboratoriale che segue la stessa impostazione per ciascun modulo variando nei contenuti e negli inviti alla narrazione. Ogni modulo si apre con un'indagine esplorativa iniziale volta ad indagare quanto sia rimasto del modulo precedente e le riflessioni a posteriori. Si passa poi ad attività per rompere il ghiaccio con domande sonda sui progetti futuri, sulla figura dell'insegnante etc. Si è scelto di utilizzare tool dalla grafica accattivante ed intuitiva che consente una visualizzazione in tempo reale delle risposte così da avviare un breve dibattito per conoscere gli studenti e creare un clima di condivisione. Tale azione preliminare è molto utile per la modalità a distanza perché consente di 'avvicinare' e 'attrarre' lo studente attraverso semplici domande. Si passa poi alla presentazione del tema oggetto del modulo e si avvia un momento di brainstorming attraverso Mentimeter (se si tratta di una domanda chiusa che prevede poche risposte) o attraverso una lavagna

condivisibile e modificabile. Sulla base del topic si decide quanto tempo dedicare a questa fase, si proseguirà con il dibattito e la spiegazione delle risposte date. Si sottolinea come i dibattiti abbiano un ruolo cruciale nell'impostazione dei moduli perché consentono non solo di monitorare l'andamento della partecipazione attraverso le interazioni e i feedback ma anche di rafforzare man mano la creazione di uno spazio di condivisione sicuro, privo di giudizi e soprattutto inclusivo. Si sottolinea, inoltre, come il dibattito costruttivo sia necessario per la condivisione dei diversi punti di vista e per attivare un processo di problematizzazione che ponga le condizioni per decostruire (gli stereotipi) e co-costruire nuove narrazioni basate sui diritti umani. Ascoltate le rappresentazioni sul tema, si procede con la presentazione dei costrutti del modulo (dinamiche oppressive, strumenti di segnalazione, narrazioni mainstream, piramidi dell'odio, stereotipi etc.). Questa fase è caratterizzata da domande stimolo e da una comunicazione 'dialogata' volta a promuovere la discussione e la riflessione. Segue poi una narrazione 'a caldo' che intende esplicitare le emozioni suscitate e, nel caso della narrazione autobiografica, ad indagare gli impliciti e le esperienze dirette e indirette con il fenomeno. La narrazione, se necessario, può continuare in separata sede. Non vi è l'urgenza di una restituzione che possa inficiare la qualità della scrittura rendendola 'frettolosa'. La durata del compito, comprensivo delle fasi preparatorie, è molto variabile anche in virtù della specificità dei target. Nell'ultimo modulo questa fase è sostituita dalla microprogettazione delle UDA volte a prevenire il fenomeno attraverso la decostruzione di luoghi comuni e di stereotipi, o dalla creazione di narrazioni alternative e contro narrazioni; tali lavori sono svolti in gruppi.

Segue la fase della restituzione dei lavori di gruppo e un breve dibattito sugli aspetti positivi o da rafforzare del lavoro. Subito dopo i feedback dei pari, si precisa che anche il gruppo stesso esprime la personale autovalutazione e laddove necessario si apre un dibattito. I moduli si concludono con una valutazione più strutturata attraverso la somministrazione del questionario.

Fase	Descrizione	Strumenti e strategie
1	Questionario iniziale per la raccolta di percezioni e rappresentazioni sul tema in assenza di influenze	Questionario semi-strutturato
2	Icebreaker activity	Mentimeter: tool interattivo e dibattito

3	Brainstorming activities:	Mentimeter/jamboard
4	Sensibilizzare al tema fornendo spunti di riflessioni, report e dati sul fenomeno	Lezione seminariale/Presentazione di un contenuto odioso/stereotipi e decostruzione/MICROPROGETTAZIONI DIDATTICHE
5	Narrazione autobiografica e riflessiva	«Il taccuino delle narrazioni», dispositivo di narrazione con domande stimolo/creazione delle UDA
6	Restituzione	Valutazione tra pari
6	Attivare pratiche di autoanalisi e riflessione condivisa	<i>Open debate</i>
7	Questionario finale	Questionario semi-strutturato

Tab. 38: impostazione progettuale dei moduli

4.3. Il taccuino: artefatto di narrazione

Al fine di promuovere la narrazione e invogliare l'esplicitazione degli impliciti, è stato proposto un artefatto di narrazione progettato appositamente. Perché presentare un artefatto? Partiamo da una considerazione introduttiva.

Dobbiamo a Norman (1991, 1995) la definizione di artefatto o, meglio, dispositivo artificiale utile ad aumentare l'efficacia di un intervento al fine di ottenere un certo tipo di risultato. Si tratta di un artefatto che diviene *cognitivo* nella misura in cui consente di visualizzare e operare direttamente sulle informazioni influenzando le prestazioni cognitive al fine di promuovere una determinata conoscenza. Nell'ottica di *sistema*, l'artefatto diviene un elemento *ponte* tra la persona e il compito (Persona-Artefatto-Compito), nella prospettiva *personale* l'artefatto consente di modificare il compito ad opera del soggetto che se ne serve. Norman (1991) evidenzia come con gli artefatti cognitivi sia possibile lavorare su entrambe le dimensioni: «cambiano sia il modo in cui un compito è svolto, [distribuendo] le azioni nel tempo, distribuendo le azioni tra le persone e, d'altro canto, cambiano le azioni richieste agli individui che svolgono l'attività» (*ibidem*, p. 22). Per non tradire le parole di Norman, si propone un estratto nella versione italiana (1995):

[...] Sarebbe sbagliato cercare di determinare quale delle due modalità di cognizione sia superiore all'altra, se l'esperienziale o la riflessiva. Esse sono entrambe necessarie, e nessuna delle due è superiore all'altra: semplicemente, esse differiscono tanto nelle esigenze quanto nelle funzioni. La modalità riflessiva è quella dei concetti, della pianificazione e della riconsiderazione. È lenta e laboriosa [...]. La modalità esperienziale comporta un'elaborazione percettiva, in altre parole quella che le scienze cognitive chiamano attività diretta dall'evento. Il sistema percettivo dell'uomo è molto adatto alla modalità esperienziale [...]. La modalità esperienziale ha un ruolo importante in alcuni aspetti di compiti altrimenti riflessivi, ad esempio in alcune fasi del gioco degli scacchi, quando il riconoscimento a livello percettivo della situazione di gioco può portare a una risposta esperta stimolata dal contesto, senza necessità di una profonda riflessione o pianificazione (Norman, 1995, p. 38).

Un artefatto cognitivo permette dunque di facilitare la comprensione, l'analisi e l'elaborazione di una determinata conoscenza anche implicita attivando e potenziando altre funzioni cognitive. È su tale scelta strategica che si è strutturato il 'taccuino delle narrazioni' con domande stimolo volte a promuovere la riflessione e ad invogliare la narrazione. Di seguito è presentata la versione ridotta del taccuino collegata al primo modulo laboratoriale "conoscenza". Le domande stimolo che hanno guidato le micronarrazioni hanno tentato di indagare dapprima le rappresentazioni personali sul fenomeno e le esperienze dirette e indirette, per poi giungere alle esplicitazioni dell'elaborazione personale di quanto sviluppato durante la formazione rispetto alle vittime d'odio e alle conseguenze dell'hate speech online. Il taccuino si chiude con una richiesta di valutazione discorsiva dei punti di forza e debolezza del modulo e su eventuali approfondimenti futuri.

<p>Scienze della Formazione Primaria a.a. 2021-2022 Laboratorio 1</p> <p>12 novembre 2021</p>  <p>Il Taccuino delle narrazioni</p> <p>NOME: _____ COGNOME: _____ MATRICOLA: _____</p>	<p>La nostra vita si svolge sempre più nella dimensione online.</p> <p><i>“ Virtuale è reale ”</i> è un modo per ricordare che piattaforme social e chat non sono una simulazione della realtà, ma la realtà stessa dei rapporti interpersonali, e che le parole che usiamo hanno sempre conseguenze.</p> <p><i>(Grandi, 2021)</i></p>
---	--

Fig. 29: Anteprima de "il taccuino delle narrazioni"

4.4. Applicazioni future

Per la progettazione di un percorso laboratoriale volto al contrasto e alla prevenzione delle forme di pensiero ostili e delle dinamiche oppressive attraverso la decostruzione di stereotipi, si propongono di seguito alcuni suggerimenti per l'applicazione e per la sostenibilità dell'intervento:

- Osservazione del contesto e rilevazione di bisogni
- Progettazione flessibile e attenta
- Definizione degli obiettivi e scelta dei contenuti/casi
- Organizzazione degli spazi e dei tempi
- Autovalutazione

Osservazione del contesto e rilevazione di bisogni

Una prima fase di osservazione che parta dallo scenario normativo e giunga ad analizzare eventi salienti del dibattito virtuale consentirà di proporre contenuti altamente attrattivi e vicini alla realtà degli studenti. A questa azione si aggiunge una seria e approfondita riflessione sulle evidenze che emergeranno dall'analisi esplorativa volta ad indagare le esperienze degli studenti sul fenomeno dell'odio online poiché è necessario muovere da temi e problemi tratti dalla esperienza reale/virtuale e soprattutto diretta. Solo con fatti reali sarà possibile agganciare gli studenti e coinvolgerli attivamente. La rilevazione dei bisogni deve essere però incrociata ad evidenze scientifiche della letteratura e della normativa: non è possibile proporre "soluzioni fittizie progettate a tavolino di problemi reali" ma spunti di riflessione per decostruire e costruire supportati dalla normativa di riferimento.

Progettazione flessibile e attenta

Per fronteggiare la *complessità* del fenomeno, delle finalità sottese e più in generale la complessità del mondo della formazione è necessaria una progettazione in grado di supportare realmente l'agire, è necessario che il dispositivo sia un canovaccio che guidi l'azione e non sia solo nella mente del docente ma sia esplicitato attraverso una progettazione che si fondi sulla professionalità, sulla pratica e sull'autopoieticità della relazione con gli studenti (Rossi & Toppino, 2009). Progettare implica non solo indicare i "mezzi" ma sceglierli sia in base alle finalità che l'esperienza deve presentare (1), sia in base alle caratteristiche della situazione in cui si interviene e dei

soggetti da coinvolgere (2) e, infine, in base alle caratteristiche dei mezzi stessi (3). Progettare si traduce nella definizione di un'architettura di quello che potrebbe accadere se nell'azione (*situazionalità*) fossero utilizzati quei determinati strumenti, quelle determinate strategie e nell'esplicitazione delle correlazioni dei singoli elementi che compongono l'agire nella situazione in cui si interviene (1-2-3) (Massa, 1987; Bertolini, 1988; Palmieri, 2016). In tal senso, la progettazione si configura come l'atto preliminare che consente al docente, di qualsiasi ordine scolastico, di immaginare e “gettare in avanti”, studiare le possibilità e i modi di eseguirla. In tale accezione di significato emerge l'intento trasformativo, la volontà di creare un cambiamento alla realtà esistente che nel nostro caso si traduce in una riflessione accurata e consapevole delle dinamiche narrative. Lo sguardo immagina il “nuovo o un'alternativa”, elabora un'idea da tradurre in azione, in questo è l'essenza dell'agire progettuale, declinazione metodologica del pensare il futuro (Triani, 2013; Perla, 2014). La progettazione è quindi intesa come la fase preliminare necessaria per poter scegliere in maniera accurata e selezionare non solo i contenuti ma anche le modalità, le strategie e gli strumenti e le fasi di tutto l'intervento. Si prediligono metodologie basate sull'active learning, ad esempio, sul *debate*, sul brainstorming iniziale e sul *role playing*. Tale progettazione non dovrà essere intesa come una gabbia statica ma al contrario una strategia che consente di accogliere l'imprevisto e di ripartire avendo chiari gli obiettivi e le fasi prefissate.

Definizione degli obiettivi e scelta dei contenuti/casi

Ricordiamo che l'applicazione del dispositivo ha lo scopo di indurre una attenta riflessione sulla realtà e sulle logiche narrative mainstream innescando un processo trasformativo dell'agire virtuale in favore della prevenzione del fenomeno e intende favorire l'educazione ai diritti umani e alla cittadinanza digitale partecipata. Partendo dalla consapevolezza che il pensiero narrativo entri in azione quando vi è il riconoscimento di un problema e tenta di costruire vere e proprie “storie” nella e della vita quotidiana che cercano di adeguarsi a script familiari e plausibili per tentare di risolverlo all'interno del contesto in cui le persone si trovano ad agire (Smorti, 1994; De Rossi & Petrucco, 2018), la scelta dei materiali e delle narrazioni oppressive devono cercare di agganciare lo studente emotivamente al fine di innescare una reazione che porti alla riflessione e all'attivazione. È necessario selezionare dei contenuti riferiti alla realtà virtuale di reale privazione dei diritti umani e creare una scena didattica che abbia come focus i diritti umani: dalla privazione alla ricerca di strategie

narrative che possano tutelare e valorizzare i diritti umani. Attraverso i diritti le vittime non sono più considerate dei “soggetti deboli” ma persone capaci di creare cambiamenti. In tal senso risulta necessario porre attenzione al setting didattico e creare le condizioni adeguate a facilitare l’azione del “*mettersi nei panni di*” con lo scopo di potenziare l’ascolto empatico necessario per la promozione del sé professionale. Si suggerisce, inoltre, di calibrare bene non solo la scelta dei contenuti da presentare ma anche le parole che accompagnano e che guidano la discussione, prevenendo possibili momenti di disimpegno e di defaticamento evitando di accentuare negativamente differenti posizioni intellettuali ed ideologiche tra gli studenti.

Organizzazione degli spazi e dei tempi

L’organizzazione degli spazi e dei tempi è fortemente influenzata dalla modalità dell’intervento: se totalmente a distanza, in modalità mista o solamente in presenza. Sicuramente la modalità mista richiede uno sforzo maggiore perché deve ottemperare ai limiti di una e dell’altra modalità, e soprattutto trovare un compromesso tra chi è a distanza e chi in presenza. L’ostacolo maggiore è superare le barriere della strumentazione che limita le interazioni degli studenti: chi è da remoto non riesce ad ascoltare gli studenti in presenza a meno che non si accostino al microfono centrale ma non è possibile attivare più microfoni nella stessa stanza per evitare interferenze. A queste sfide si aggiunge inoltre la necessità di prevedere spazi sufficientemente ampi sia in termini di aule, coerentemente con il numero degli studenti in presenza, che aule virtuali per i lavori di gruppo. Anche nella gestione dei tempi è necessario tener conto sia di chi è da remoto che in presenza considerando che spesso chi è in presenza ha bisogno di più tempo. Allo stesso tempo, però, la modalità mista diviene la strategia più accattivante poiché è in grado di assecondare le esigenze degli studenti. Tener conto di quale sia il target di riferimento e di quali siano i bisogni formativi e le esigenze pratiche consentirà di partire da un buon livello di motivazione.

Autovalutazione

Considerando che il lavoro qui presentato tratta di una ricerca “*con le persone e non fatta sulle persone*” perché i partecipanti alla ricerca non sono oggetti dell’indagine ma co-ricercatori, che vivono nel contesto in cui si situa la ricerca e hanno un loro sapere e loro modo di costruire i significati

sull'esperienza costruendo una comunità di ricerca dentro la comunità di pratica" (Mortari, 2007, p.137) e ricercatore e esperto sono partner nella ricerca e ne co-costruiscono le tappe, coinvolti entrambi nelle fasi di elaborazione iniziale, di progettazione, di implementazione e di validazione, risulta evidente strutturare il momento della valutazione come un dibattito collettivo in cui gli studenti saranno chiamati ad autovalutarsi e a valutare i colleghi. Con i dati attualmente a disposizione è possibile prevedere alcune modifiche alla struttura del dispositivo così da consentire di allineare con maggiore efficacia le finalità e gli apprendimenti dei partecipanti; a questo proposito si suggerisce un miglior accompagnamento dei partecipanti nella realizzazione dell'attività finale attraverso feedback costanti e attività di mentoring, facilitando la considerazione degli aspetti auto-valutativi.

Conclusioni

I fenomeni di odio, ostilità e discriminazione non sono certamente nuovi ma l'intreccio con il mondo virtuale svela nuove dinamiche sempre più pervasive e pericolose che rendono le narrazioni oppressive più radicali, polarizzate e socialmente accettate. Numerose sono le politiche nazionali e internazionali, presentate nella prima parte di questo lavoro, che tentano di arginare il fenomeno e suggeriscono strategie di attivazione al fine di contrastare e soprattutto prevenire il fenomeno dell'odio online. Il percorso di ricerca qui presentato è partito da due domande: in che modo innescare un cambiamento, una riflessione che consenta di contrastare la crescita esponenziale dell'odio online creando occasioni di decostruzione di stereotipi normalizzati e socialmente accettati? È possibile aumentare l'impatto di tale riflessione e raggiungere non solo i cittadini digitali di oggi ma anche i futuri cittadini digitali di domani? Da tali interrogativi è nato il dispositivo di ricerca-formazione di Human Rights Education per futuri insegnanti in formazione che ha consentito di lavorare su due versanti: il 'contrasto' e la 'prevenzione' del fenomeno coinvolgendo due coorti di studenti negli a.a. 2020-2021 (totalmente a distanza) e 2021-2022 (in modalità mista). Al termine di questo lungo lavoro è possibile cogliere alcune evidenze che trovano nella pratica narrativa la giusta chiave per invertire la rotta e mutare le narrazioni oppressive in narrazioni basate sui diritti umani che promuovono e tutelino i diritti fondamentali sia sul piano del contenuto *narrato* (inteso come costruito culturale trasmesso) ma anche l'azione propria del *narrare* che amplifica, riduce, costruisce o decostruisce. Tale riflessione si è consolidata nel contesto laboratoriale dei corsi di didattica generale di scienze della formazione primaria (LM 85bis) che ha consentito di identificare il laboratorio come il luogo spazio-fisico-mentale perfetto per la co-costruzione del sapere e della riflessione su di esso. Dall'analisi dell'andamento dei livelli di partecipazione, curiosità e motivazione si evince un altissimo gradimento dell'esperienza laboratoriale che si articola in quattro moduli: conoscere, contrastare, narrare e prevenire. Le esperienze sono state

poi ritenute determinanti per aver favorito una riflessione sul linguaggio digitale, per aver sollecitato la curiosità ma soprattutto la sensibilità a temi così sensibili e per aver creato spazi di riflessione condivisa atti a creare un dibattito costruttivo che abbia al centro della sua mission la problematizzazione volta a scardinare strutture sociali cristallizzate e normalizzate, terreno fertile per i discorsi odiosi e oppressivi. I dati sono incoraggianti anche in riferimento alle ricadute del dispositivo, alla comprensione del fenomeno, al suo contrasto e alla prevenzione. Le evidenze empiriche hanno inoltre rilevato un sensibile aumento di consapevolezza percepita sulle proprie azioni virtuali e nello specifico sull'impatto del linguaggio virtuale. Su tale aspetto, l'esperienza formativa è stata percepita dagli studenti altamente significativa grazie alla possibilità di poter riflettere – ma anche analizzare, scandagliare – l'effetto a lungo termine di un'azione digitale inconsapevole. La volontà di offrire un contributo innovativo all'avanzamento del dibattito sul tema ha consegnato al presente lavoro un forte carattere pratico-progettuale. Gli studenti, futuri insegnanti, apprese le dinamiche di proliferazione dell'odio online, di radicalizzazione delle posizioni, gli strumenti di segnalazione, le strategie per costruire una contro-narrazione e una narrazione alternativa, hanno elaborato microprogettazioni didattiche basate sui diritti umani volte a prevenire il fenomeno nell'ottica di decostruzione di stereotipi alla base delle dinamiche oppressive ma anche di tutela dei diritti umani. Dall'analisi tematica delle progettazioni didattica emerge una diffusa tendenza a cercar strategie per decostruire stereotipi considerati più vicini all'esperienza personale degli studenti, gli stessi stereotipi che causano maggiormente discriminazione e odio nella pratica quotidiana e che spesso sono 'normalizzati'.

Il dispositivo prevede e auspica che i saperi e le pratiche di contronarrazione e narrazione alternativa possano essere messi in pratica e possano incontrare l'agire didattico quotidiano di qualsiasi ordine e grado scolastico, al fine di prevenire atteggiamenti discriminatori, l'odio online e tentare di arginare il fenomeno partendo da chi abita quotidianamente le bacheche social. Chiaramente, si è consapevoli che è proprio questo il limite della ricerca: non è possibile conoscere con esattezza l'impatto longitudinale dell'intervento sebbene dai dati emerga come il punto di forza dell'intera esperienza laboratoriale siano le plurime occasioni di riflessioni. Coerentemente, gli studenti dichiarano non solo di condividere quanto appreso con amici, famiglia e affini ma anche di prevedere future attività di prevenzione nella prassi didattica. Sicuramente, si prospetta la necessità di un forte impegno nel proseguire l'esperienza della pratica proposta, prevedendo approfondimenti e ulteriori applicazioni del dispositivo in contesti accademici differenti, possibili follow-up e l'esplorazione di innovative modalità di coinvolgimento e attivazione di pratiche riflessive. A tal proposito, la progettazione del dispositivo

laboratoriale ben si presta per essere applicato a più contesti formativi: dall'accademia alla formazione in servizio dei docenti, ai contesti di formazione informale. Coerentemente con lo statuto di ricerca di tipo collaborativo, la collaborazione attivata con il No Hate Speech Movement potrebbe essere un buon punto di partenza per perfezionare maggiormente il dispositivo e aumentare esponenzialmente le ricadute della ricerca.

Ricordando la necessità di riconoscere le pratiche di disumanizzazione, nelle parole di Freire, non solo come ipotesi ontologica ma come realtà storica: è a partire da questa dolorosa constatazione che si può lavorare seriamente e in profondità così da attivare occasioni educative di riflessione e cambiamento, ma anche di *umanità* intendo tutte quelle azioni, spazi, contesti che ci ricordano la nostra natura umana. Solo riconoscendo la veridicità e l'esistenza di categorie oppresse nella società dell'opulenza sarà possibile lavorare in favore della decostruzione e del cambiamento. Si tratta di una pedagogia che fa dell'oppressione e delle sue cause un argomento di riflessione ma soprattutto di azione: finché si vivrà in un dualismo in cui *essere* è *apparire* e apparire è *somigliare all'oppressore*, sarà impossibile liberarsi dal sistema d'oppressione (Freire, 1970/2018, p. 45-50). Il cambio di prospettiva diventa dunque radicale: si educa per "essere di più", per scardinare le condizioni – normalizzate e accettate - di oppressione, trovare e scegliere il proprio posto nel mondo, desiderare un mondo diverso «[...] nessuno educa nessuno, neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 1968/2002, p. 94).

È dalla comunità, dal confronto costruttivo, dalla narrazione e dalla mediazione delle pratiche narrative basate sui diritti umani, rivolgendosi alle future coorti di insegnanti e agli insegnanti in servizio che si potrebbe integrare nella pratica didattica quotidiana, a qualsiasi ordine scolastico, le narrazioni basate sui diritti umani (Keen, et al., 2016; de Latour, et al, 2017) al fine di supportare l'educazione alla cittadinanza digitale, nella prospettiva di prevenzione educativa per contrastare la cristallizzazione di stereotipi alla base dell'odio e ponendo al centro il potere trasformativo e riflessivo (Mezirow, 2003) di co-costruzione del *virtual safe spaces* in favore della tutela e della promozione dei Diritti Umani.

In conclusione, si afferma e si ricorda che l'educazione assume un ruolo chiave e strategico nel sollecitare forme di cittadinanza attiva ed è l'unica chiave possibile, più importante della denuncia o della 'rimozione' dei contenuti offensivi. Lavorare per la promozione di un'etica del digitale, di una cittadinanza digitale consente di lavorare per la tutela reale e concreta dei diritti umani ed è l'unica strategia possibile e valida per decostruire e arginare le dinamiche su cui fa leva il discorso oppressivo.

Bibliografia

- A/HRC/22/17/Add.4, A. (2013). *Rabat Plan of Action on the prohibition of advocacy of national, racial or religious hatred that constitutes incitement to discrimination, hostility or violence*. Tratto il giorno Novembre 15, 2021 da https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/SeminarRabat/Rabat_draft_outcome.pdf.
- A/RES/59/113 (2005). Tratto il giorno Novembre 14, 2022 da <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement>.
- Abbondante, F. (2017). Il ruolo dei social network nella lotta all'hate speech: un'analisi comparata fra l'esperienza statunitense e quella europea. *Informatica e diritto*, XXVI(1-2), 41-68.
- ADL, A.-D. L. (2021). *Pyramid of Hate*. Tratto il giorno Agosto 2, 2022 da https://www.adl.org/sites/default/files/pyramid-of-hate-web-english_1.pdf.
- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Agrati, L. S., Massaro, S., & Vinci, V. (2017). Il bene comune come “sapere da insegnare”. La ricerca-formazione Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 600-637.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando Editore.
- Alva-Group. (2017, Gennaio 9). *How does fake news affect Pepsi corporate reputation?* Tratto il giorno Agosto 6, 2022 da Alva: <https://www.alva-group.com/blog/fake-news-affect-corporate-reputation/>.
- Amnesty. (2021). *Barometro dell'odio: intolleranza pandemica*. Amnesty International Sezione Italiana.
- Anadon, M. (2007). *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Anrò, I. (2023). Online hate speech: la prospettiva dell'Unione europea tra regolamentazione della condotta dei prestatori di servizi intermediari e ricorso al diritto penale. *OSSERVATORIO SULLE FONTI*, 23(1), 13-39.

- Arduino, G., & Lipperini, L. (2013). *Morti di fama. Iperconnessi e sradicati tra le maglie del web*. Milano: Corbaccio.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Assimakopoulos, S., Baider, F. H., & Millar, S. (2017). *Online Hate Speech in the European Union. A Discourse-Analytic Perspective*. Springer Open. Tratto da <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72604-5>
- Audigier, F. (2000). *Project "education for democratic citizenship": Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Londra: Oxford University Press.
- Baider, F. (2023). Accountability Issues, Online Covert Hate Speech, and the Efficacy of Counter-Speech. *Politics and Governance*, 11(2), 249-260. doi:<https://doi.org/10.17645/pag.v11i2.6465>.
- Bagnato, K. (2020). Online hate speech: responsabilità pedagogico-educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 195-211.
- Balamuralikrishna, R., & Dugger, J. (1995). WOT analysis: A management tool for initiating new programs in vocational schools. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12(1).
- Baldacci, M. (2013). Un'epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci, & F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Bartlett, J., & Krasodonski-Jones, A. (2015). *Counter-speech: Examining content that challenges extremism online*. Demos. Tratto il giorno 5 Ottobre, 2022 da <https://www.demos.co.uk/wp-content/uploads/2015/10/Counter-speech.pdf>.
- Barton, K. C. (2019). What should we teach about human rights? Implications of international research. *Social Education*, 83(4), 212-216.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage.
- Bentivegna, S., & Rega, R. (2020). I discorsi d'odio online in una prospettiva comunicativa: un'agenda per la ricerca. *Mediascapes Journal*(16), 151-171.
- Bergengruen, V. (2022, March 21). How Telegram Became the Digital Battlefield in the Russia-Ukraine War. *Time*. Tratto il giorno 9 luglio, 2023 da <https://time.com/6158437/%20telegram-russia-ukraine-information-war/>.
- Berson, I. R., Berson, M. J., & Ferron, J. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51-72.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Besussi, A. (2019). Hate speech. Una categoria inattendibile. *Biblioteca della libertà*, LIV(224). doi:10.23827/BDL_2019_1_2.
- Betti, M., & Vannini, I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2), 45-61.

- Bianchi, C. (2021). *Hate Speech. Il Lato Oscuro Del Linguaggio*. Bari-Roma: Laterza.
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Blank, W., & Harwell, S. (1997). *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa: University of South Florida.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Bogerts, L., & Fielitz, M. (2019). "Do You Want Meme War? Understanding the Visual Memes of the German Far Right. In M. Fielitz, & N. Thurston, *Post-Digital Cultures of the Far Right Online Actions and Offline Consequences in Europe and the US* (p. 137-154). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bonaiuti, G., A., C., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative* (VI edizione (2021) ed.). Roma: Carocci editore.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. . Milano: FrancoAngeli.
- boyd, d. (2014). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. (F. Bertagna, Trad.) Roma: Castelvecchi.
- boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Brander, P. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young people*. Council of Europe.
- Brander, P., Keen, E., & Lemineur, M. (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bresciani, C., & Hughes, G. (2020, Aprile 22). *Virological Witch Hunts: Coronavirus and Social Control under Quarantine in Bergamo, Italy*. Tratto il 12 luglio 12, 2022 da Medizineethnologie: <https://www.medizineethnologie.net>.
- Brodie, R. (1996). *Virus of the Mind: The New Science of the Meme*. New York: Integral Press.
- Brown, A. (2017a). What is hate speech? Part 1: The myth of hate. *Law and Philosophy*, 36(4), 419-468. doi:10.1007/s10982-017-9297-1.
- Brown, A. (2017b). What is Hate Speech? Part 2: Family Resemblances. *Law and Philos*(36), 561-613. doi:10.1007/s10982-017-9300-x.
- Brown, A. (2018). What is so special about online (as compared to offline) hate speech? *Ethnicities*, 18(3). Tratto il giorno febbraio 10, 2021 da https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/64133/1/Accepted_manuscript.pdf.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale (1990)*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.

- Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. New York: Falmer Press.
- Buckingham, D. (2002). La recherche sur les jeunes et les médias au Royaume-Uni. In J. G., *Les jeunes et les médias* (p. 109-116). Paris: L'Harmattan.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Buerger, C. (2021, June). *Counterspeech: A Literature Review*. Tratto da Dangerous speech project: <https://dangerousspeech.org/counterspeech-a-literature-review/>.
- Buerger, C., & Wright, L. (2019). *Counterspeech: A Literature Review*. SSRN. doi:10.2139/ssrn.3829816
- Buffagni, E. (2022, Agosto 5). *Hate speech in rete: profili discriminatori e performativi del discorso d'odio*. Tratto il giorno ottobre 21, 2022 da Altalex: <https://www.altalex.com/documents/news/2022/08/05/hate-speech-in-rete-profil-discriminatori-performativi-discorso-odio>.
- Bullough, R., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Byrzczyk, A., Andorlini, C., Grzemny, D., Volpi, S., Zamparelli, S., Stanic, T., & Petkov, V. (2020). *Costellazioni. Un manuale per lavorare con i giovani sul tema del razzismo e del razzismo invisibile*. Co-finanziato dal Programma Erasmus + dell'Unione Europea.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Campagnoli, M. (2020). Social media e information disorder: questioni di ecologia comunicativa in Rete (Parte seconda—L'hate speech). *Dirittifondamentali.it*, 2, 1591-1618.
- Cappello, G. (2009). *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*. Milano: FrancoAngeli.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. Tratto il giorno Settembre 26, 2022 da https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf.
- Caruth, G. D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *Melvana International Journal of Education*, 3(2), 112-122.
- Casalini, B. (2022). Privilegi, svantaggi strutturali e vulnerabilità: tra ingiustizie discorsive e ingiustizie epistemiche. *AG AboutGender*, 11(21), 208-228.
- Censis. (2018). *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Milano: FrancoAngeli.
- Censis. (2021). *Il valore della connettività nell'Italia del dopo Covid-19. Perché gli operatori tlc sono essenziali per la ripresa e la resilienza del Paese e degli italiani*. Tratto il giorno Settembre 21, 2022 da https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Rapporto%20finale_0.pdf.

- Chan, C., & Montt Strabucchi, M. (2021). Many-faced orientalism: Racism and xenophobia in a time of the novel coronavirus in Chile. *Asian Ethnicity*, 22(2), 374–394.
- Cheng, J., Bernstein, M., Danescu-Niculescu-Mizil, C., & Leskovec, J. (2017). Anyone Can Become a Troll: Causes of Trolling Behavior in Online Discussions. *CSCW '17: Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, (p. 1217-1230).
- Chiosso, G. (2004). Educazione alla democrazia e cittadinanza. In M. Corsi, & R. Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiriboga, D., Garay, J., Buss, P., Madrigal, R. S., & Rispel, L. C. (2020). Health inequity during the COVID-19 pandemic: A cry for ethical global leadership. *The Lancet*, 395(10238), 1690–1691.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education permanente*(127), 183-200.
- Cisneros, J. D., & Nakayama, T. (2015). New media, old racisms: Twitter, Miss America, and Cultural Logics of Race. *Journal of International & Intercultural Communication*(8), 108–127.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experiences and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coad, J., & Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis proces. *Children e Society*, 22(1), 41-52.
- Cohen, M. (1993). Listening to Students' Voices: What University Students Tell Us about How They Learn. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* . Atlante.
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., & Steeves, R. H. (2000). *Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers*. Sage Publications.
- Cohen, S. (1973). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. London: Paladin.
- Cohen-Almagor, R. (2015). *Confronting the Internet's Dark Side. Moral and Social Responsibility on the Free Highway*. New York: Cambridge University Press.
- Colaci, L. (2020). L'uso delle metafore concettuali come propaganda contro l'immigrazione. Analisi delle Pagine Facebook di Matteo Salvini e Jörg Meuthen. *Lingue Linguaggi*, 101-128. doi:10.1285/i22390359v35p101
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Digital Education at School in Europe*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione Jo Cox. (2017). *Relazione Finale*. Tratto il giorno agosto 8, 2022 da https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/upload_file_commissione_intolleranza/files/000/000/001/RELAZIONE_FINALE.pdf.
- Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza razzismo antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza. (2022). *RELAZIONE SULL'ATTIVITA' SVOLTA DALLA COMMISSIONE NEGLI ANNI 2021 E 2022*

- Doc. XVI, n. 11. Tratto il giorno Agosto 9, 2022 da https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/print/18/SommComm/0/1355283/doc_dc-allegato_a:1.
- Committee of Ministers to member States. (2022, Maggio 20). *Recommendation CM/Rec(2022)16*. Tratto da https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a67955.
- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89-106.
- Coppola, L. (2011). *NVIVO: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Council of Europe. (1997). *Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to member states on "hate speech"*. Tratto il giorno Luglio 20, 2022 da <https://rm.coe.int/1680505d5b>.
- Council of Europe. (2015). *ECRI General Policy Recommendation N°15 on Combating Hate Speech*. Tratto il giorno Luglio 13, 2022 da <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech/16808b5b01>.
- Council of the European Union. (2008). Council Framework decision 2008/913/JHA on combating certain forms and expressions of racism and xenophobia by means of criminal law. Tratto il giorno Agosto 06, 2022 da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32008F0913>.
- Cover, R. (2023). Digital hostility, subjectivity and ethics: Theorising the disruption of identity in instances of mass online abuse and hate speech. *Convergence*, 29(2), 308–321. <https://doi.org/10.1177/13548565221122908>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- CST Research. (2020). *Coronavirus and the Plague of Antisemitism*. Tratto il 10 Agosto, 2022 da <https://cst.org.uk/data/file/d/9/Coronavirus%20and%20the%20plague%20of%20antisemitism.1586276450.pdf>.
- CST Research. (2022, Luglio 19). *COVID, CONSPIRACIES & JEW-HATE: ANTISEMITISM IN THE COVID-19 CONSPIRACY MOVEMENT*. Tratto il giorno Giugno 12, 2022 da <https://cst.org.uk/news/blog/2022/07/19/covid-conspiracies-jew-hate-antisemitism-in-the-covid-19-conspiracy-movement>.
- D'Amico, M., Brambilla, M., Crestani, V., & Fiano, N. (2021). *Il linguaggio dell'odio. Fra memoria e attualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (1998). Tra il fare e il dire. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale. In G. Dalla Fratte, *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.

- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Raccontare l'azione didattica. Il problema di documentare a scuola*. Padova: Cleup.
- Davies, W. (2019). *Stati nervosi. Come l'emozione ha conquistato il mondo*. (Einaudi, Trad.) Torino: Einaudi.
- Davis, S. (2018). Objectification, Sexualization, and Misrepresentation: Social Media and the College Experience. *Social Media + Society*, 4(3). doi:10.1177/2056305118786727.
- de Latour, A., Perger, N., Salag, R., Tocchi, C., & Otero, P. V. (2017). *We can! Taking Action against Hate Speech Through Counter and Alternative Narratives*. Council of Europe.
- De Marco, E., & Dipace, A. (2016). La narrazione come approccio di studio delle “diete” mediali dei tweens. Il digital storytelling come metodo etnografico e partecipato di ricerca sul consumo mediale. In M. Tarozzi, V. Montù, & A. Traverso, *Oltre i confini, lungo i margini* (p. 53-57). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Università di Bologna. Tratto il giorno Settembre 26, 2022 da http://amsacta.unibo.it/5070/1/TMRE_2ed.pdf.
- De Mauro, T. (2016, settembre 27). *Le parole per ferire*. Tratto da Internazionale: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire>.
- De Monticelli, R., & Conna, C. (2008). *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (2018). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- De Saint Laurent, C., Glaveanu, V., & Chaudet, C. (2020). Malevolent creativity and social media: Creating anti-immigration communities on Twitter. *Creativity Research Journal*, 32(1), 66–80. doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712164>.
- de Torres Barderi, D. (2018). *Manuale Strategia Antirumours. Sintesi in italiani dell' "Antirumours Handbook 2018"*. Consiglio d'Europa.
- Deleuze, G. (2007). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio.
- Delgado, R. (1982). Words that Wound: A Tort Action for Racial Insults, Epithets, and Name-Calling. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, 17, 133-181. Tratto il giorno 07 25, 2022 da <https://ssrn.com/abstract=2000918>.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2014). Hate Speech in Cyberspace. *Wake Forest Law Review*, 49(319), 320-343. Tratto il giorno Febbraio 10, 2021 da https://scholarship.law.ua.edu/fac_articles/560.
- Demetrio, D. (1993). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.

- Demetrio, D., & Bella, S. (2000). *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo*. Milano: Mursia.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en éducation, Hors Série*(1). Tratto il giorno Ottobre 23, 2022 da <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *The Sources of a Science of Education*. (L. N. Italia, Trad.) New York: Liveright.
- Di Rosa, A. (2020). *Hate speech e discriminazione. Un'analisi performativa tra diritti umani e teorie della libertà*. Modena: Mucchi.
- Diamanti, I. (2020). Oggi gli immigrati appaiono meno. In Osservatorio di Pavia, *Notizie di transito*”, *Ottavo rapporto della Carta di Roma*. Tratto il giorno Agosto 12, 2022 da <https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2020/12/Notizie-di-transito.pdf>.
- Dickter, C., Kittel, J., & Gyurovski, I. (2012). Perceptions of non-target confronters in response to racist and heterosexist remarks. *European Journal of Social Psychology, 42*(1), 112-119.
- Disability Rights Monitor. (2020). *Disability rights during the pandemic. A global report on findings of the COVID-19 Disability Rights Monitor*. Tratto il giorno Agosto 10, 2022 da https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/disability_rights_during_the_pandemic_report_web_pdf_1.pdf.
- Dissanayake, E. (1995). *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why*. University of Washington Press.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education, 28*(6), 51-55.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research, 52*(3), 631-640.
- EC. (2016). *Code of conduct on countering illegal hate speech online*.
- EC. (2019). *Progress on combating hate speech online through the EU Code of conduct*. EC. Tratto da https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/eu-code-conduct-countering-illegal-hate-speech-online_en.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry, 32*(4), 403-428.
- European Commission. (2022). *DigComp 2.2 - The Digital Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union,.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2021). *ANTISEMITISM: Overview of antisemitic incidents recorded in the European Union 2010-2020*. Publications Office of the European Union: Luxembourg. Tratto il giorno agosto 9, 2022 da https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2021-antisemitism-overview-2010-2020_en.pdf.

- Faloppa, F. (2019). *Il sonno della ragione produce mostri*. Tratto il giorno Luglio 14, 2022 da <https://www.cartadiroma.org/news/il-sonno-della-ragione-produce-mostri/>.
- Faloppa, F. (2020, Aprile 29). *Virus dell'odio: metafora o realtà? La cura delle parole*. Tratto da Treccani Lingua Italiana: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/cura_parole_6.html.
- Faloppa, F. (2020a). *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: UTET.
- Faloppa, F. (2020b). L'hate speech, questo sconosciuto. *Lingua Italiana, Treccani*. Tratto il giorno febbraio 1, 2021 da <https://www.treccani.it/>.
- Faloppa, F., & Gheno, V. (2021). *Trovare la parole. Abecedario per una comunicazione consapevole*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrari, A., & Troia, S. (2015). *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*. Tratto il giorno Settembre 25, 2022 da http://www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/11/digcomp_Ferrari_Troia.pdf.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Pearson.
- Ferrini, C., & Paris, O. (2019). *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*. Roma: Carocci Editore.
- Ferro Allodola, V. (2020). Fake news e forme di dialogo online e offline: diventare resilienti attraverso la Media Literacy. *Media Education, 11*(1), 67-75. doi:10.36253/me-9096.
- Fiorucci, M., & Vaccarelli, A. (2022). *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. New York: Springer.
- Foucault, M. (1976). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1985). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- FRA. (2018). *Manuale sul diritto europeo in materia di protezione dei dati*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- FRA. (2021). *Relazione sui diritti fondamentali 2021*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Freire, P. (1970/2018). *Pedagogia degli oppressi*. (L. Bimbi, Trad.) Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Frenett, R., & Dow, M. (2015). *One to one online interventions: A pilot CVE methodology*. Institute for Strategic Dialogue.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (2001). *Maestri all'Università, Modello formativo e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gazzotti, E. (2022, Marzo 29). *Un'alleanza più che mai necessaria contro l'odio online*. Tratto da Secondo Tempo. Le parole le scriviamo insieme:

<https://secondotempo.cattolicanews.it/news-un-alleanza-piu-che-mai-necessaria-contro-l-odio-online>.

- Generation, D. (2017). *Handbuch Für Medienguerillas: Teil I. Shitposting 1×1*. Tratto il giorno Agosto 29, 2022 da <https://www.hogesatzbau.de/wp-content/uploads/2018/01/HANDBUCH-F%C3%9CR-MEDIENGUERILLAS.pdf>.
- Gheno, V. (2019, ottobre 17). *Da nativi a “disagiati digitali”*: nuovi analfabetismi crescono online. Tratto il giorno ottobre 31, 2022 da <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/da-nativi-a-disagiati-digitali-nuovi-analfabetismi-emergono-online/>.
- Gheno, V. (2020, marzo 2). *Coronavirus, una parola infetta*. Tratto il giorno Agosto 12, 2022 da Treccani Lingua Italiana: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Coronavirus.html.
- Gili, G. (2001). *Il problema della manipolazione: peccato originale dei media?* Milano: FrancoAngeli.
- Gili, G., & Maddalena, G. (2018). Post-verità e fake news: radici, significati attuali, inattesi protagonisti e probabili vittime. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(1), 1–16. doi:<https://doi.org/10.36253/me-8796/8374>.
- Giumelli, R. (2018). Da Whatsapp al Flaming il passo è breve. Usi ed effetti degli Smartphones dei nativi digitali tra web reputation e devianza on line. *Culture e Studi del Sociale*, 3(2), 151-165.
- Gomez, G. (2017). L’odio proibito: la repressione giuridica dello hate speech. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*(32), 1-39. doi:10.13130/1971-8543/9145.
- Gordon, T. (2003). *T.E.T. Teacher effectiveness training*. CA: Three River Press.
- Gori, U. (2018). *Cyber Warfare 2017: Information, Cyber e Hybrid Warfare: contenuti, differenze, applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Grandi, G. (2021). *Virtuale è Reale. Aver cura delle parole per aver cura delle persone*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Green, M. (2015). *Speech Acts: An Annotated Bibliography*. *Oxford Bibliographies Online*.
- Greenawalt, K. (1995). *Fighting Words: Individuals, Communities and Liberties of Speech*. Princeton, N.: Princeton University Press.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gruppo di lavoro sull’odio online. (2021). *Odio Online. Report Finale*. Tratto il giorno Dicembre 11, 2021 da <https://innovazione.gov.it/notizie/articoli/odio-online-il-report-finale-del-gruppo-di-lavoro/>.
- Gupta, S. (2018). *Trump supporters call to boycott Pepsi over comments the CEO never made*. Tratto il giorno Agosto 6, 2022 da CNN Business: <https://money.cnn.com/2016/11/16/news/companies/pepsi-fake-news-boycott-trump/>.
- Han, B. (2013). *Nello sciame. Visioni del digitale*. (F. Buongiorno, Trad.) Milano, Italia: nottetempo.

- Han, S. H., & Brazeal, L. M. (2015). Playing Nice: Modeling Civility in Online Political Discussions. *Communication Research Reports*, 32(1), 20-28. doi:10.1080/08824096.2014.989971.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hirsch, H., & Smith, R. W. (1991). The language of extermination in genocide. In I. Charny, *Genocide: A Critical Bibliographic Review* (p. 386–403). London: Mansell Publishing.
- Horn-Haacke, L. (2002). *Using SWOT for Project Team Planning Sessions*. Tratto il giorno Ottobre 22, 2022 da https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/HORN%20HAACKE%20ny%20Using%20SWOT%20for%20Project%20Team%20Planning%20Sessions.pdf.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. (Ideen zu einer reiner Phänomenologie und phänomenologische, Trad.) Torino: Einaudi.
- ICERD. (1965). *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*. New York: ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite.
- IRPA. (2021). *Gruppo di Lavoro Odio Online. Report Finale*. Tratto il giorno Luglio 14, 2022 da <https://assets.innovazione.gov.it/1613027971-odio-report-6.pdf>.
- ISD. (2022). *A false picture for many audiences: How Russian-language pro-Kremlin Telegram channels spread propaganda and disinformation about refugees from Ukraine*. Tratto il giorno Luglio 11, 2023 da https://www.isdglobal.org/digital_dispatches/a-false-picture-for-many-audiences-how-russian-language-pro-kremlin-telegram-channels-spread-propaganda-and-disinformation-about-refugees-from-ukraine/.
- Istituto Toniolo. (2017). *La condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., & Herr-Stephenson, B. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with new media*. Cambridge: MIT Press.
- Jakovljevic, M., Bjedov, S., Jaksic, N., & Jakovljevic, I. (2020). COVID-19 Pandemia and Public and Global Mental Health from the Perspective of Global Health Securit. *Psychiatria Danubina*, 32(1), 6-14. doi:10.24869/psyd.2020.6
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. (Maggioli Editore, Trad.) New York: New York University Press.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Convergence culture. *Convergence*, 14(1), 5-12. doi:10.1177/1354856507084415.
- Jerome, J. (2008). Assessing citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn, *Sage handbook of education for citizenship and democracy* (p. 545–558). London: Sage.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.

- Kaligotla, C., Yücesan, E., & Chick, S. (2022). Diffusion of competing rumours on social media. *Journal of Simulation*, 16(3), 230-250. doi:10.1080/17477778.2020.1785345.
- Keen, E., Georgescu, M., & Gomes, R. (2016). *Bookmarks: A manual for combating hate speech online through human rights education*. Council of Europe.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel, & C. Lankshear, *A new literacies sampler* (p. 199-227). New York: Peter Lang.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall.
- Kukla, R. (2014). Performative Force, Convention, and Discursive Injustice. *Hypatia*, 29(2), 440-457.
- Lamerichs, N., Nguyen, D., Melguizo-Puerta, M., Radojevic, R., & Lange-Böhmer, A. (2018). Elite male bodies: The circulation of alt-Right memes and the framing of politicians on Social Media. *Partecipations. Journal of Audience & Reception Studies*, 15(1), 180-206.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2005). *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Lessenski, M. (2018). *Common sense wanted resilience to 'post-truth' and its predictors in the new media literacy index 2018*. Open Society Foundation.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Lévy, P. (2001). Collective Intelligence: A Civilisation. *Crossings: Eletronic Journal of Art and Technology*. Tratto da <https://crossings.tcd.ie/issues/1.1/Levy/>.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological science in the public interest*, 13(3), 106-131.
- Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step by step guide*. London: Sage.
- Lipperini, L. (2018). *Parole Ostili. 10 racconti*. Bari: Laterza.
- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. (P. Aroldi, Trad.) Milano: Vita e Pensiero.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Lovinik, G. (2019). *Nichilismo digitale. L'altra faccia delle piattaforme*. (M. Cupellaro, & G. Barile, Trad.) Milano: Università Bocconi Editore.

- Lupu Y, Sear R, Velásquez N, Leahy R, Restrepo NJ, Goldberg B, et al. (2023). Offline events and online hate. *PLoS ONE* 18(1): e0278511. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278511>.
- Maini, G. (2021, Maggio 17). *Allarme Ue: con la pandemia sono aumentate le violenze contro la comunità Lgbt+*. Tratto il giorno Agosto 15, 2022 da EuropaToday: <https://europa.today.it/attualita/allarme-ue-con-la-pandemia-sono-aumentate-le-violenze-contro-la-comunita-lgbt.html>.
- Makhortykh, M., & González-Aguilar, J. (2023). Is it fine? Internet memes and hate speech. In B. Di Fátima, *Hate Speech on Social Media: A Global Approach* (p. 75-94). Covilhã. Portugal: PUCE Publications Centre. doi:10.25768/654-916-9
- Manera, E. (2002). Internet tra revisionismo e negazionismo. *Contemporanea*(2), 409-415.
- Maragliano, R., Martini, O., & Penge, S. (1999). *I media e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. México: Gustavo Gili.
- Marwick, A., & Lewis, R. (2017). Media manipulation and disinformation online. *Data & Society Research Institute*. Tratto il giorno Agosto 14, 2022 da http://www.chinhnghia.com/DataAndSociety_MediaManipulationAndDisinformationOnline.pdf.
- Marwick, A., & Miller, R. (2014). *Online Harassment, Defamation, and Hateful Speech: A Primer of the Legal Landscape*. CLIP. Center on Law and Information Policy, Fordham Law School. Tratto il giorno Febbraio 5, 2021 da https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2447904.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massaro, S., Agrati, L., & Vinci, V. (2018). Aver cura del “bene comune” a scuola: una ricerca-formazione di citizenship education. *Civitas Educationis*, 7(1).
- Mazzoli, R. (2017). *Non dire rom. Ricerca-azione sulla “realtà aumentata” del web. Modificare il linguaggio per smontare gli stereotipi*. Roma: Associazione 21 Luglio.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Meloni, P., & Zanotelli, F. (2020). Contrastare l'odio. L'uso dell'antropologia nella comunicazione pubblica tra sentimenti, populismo e impegno politico. Un'introduzione. *Antropologia Pubblica*, 6(1), 21 - 40.
- Menichetti, L. (2017). La competenza digitale: dalla definizione a un framework per la scuola. *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche*, 8(2), 175-195.

- Merriam-Webster. (s.d.). *Hate speech*. Tratto il giorno Gennaio 26, 2021 da Merriam-Webster.com dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hate%20speech>.
- Metitieri, F. (2009). *Il grande inganno del Web 2.0*. Roma: Laterza.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Miškolci, J., Kováčová, L., & Rigová, E. (2020). Countering Hate Speech on Facebook: The Case of the Roma Minority in Slovakia. *Social Science Computer Review*, 38(2), 128-146. doi:10.1177/0894439318791786.
- MIUR. (2018). *Educazione Civica Digitale*. Tratto il giorno Agosto 31, 2022 da ecd.generazioniconnesse.it.
- Moliterni, P. (2012). Le scienze motorie e sportive tra trasversalità e specificità. In A. Antonietti, & P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montù, V. (2015). *Research with children: un'analisi sistematica della letteratura*. Mantova: Universitas Studiorum.
- Moriggi, S., & Nicoletti, G. (2009). *Perchè la tecnologia ci rende umani. La carne nelle sue riscritture sintetiche e digitali*. Milano: Sironi.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. (S. Lazzari, Trad.) Paris: Seuil.
- Mortari, L. (2007). *Cultura Della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Roma: Mondadori.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143-156.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- National Council for the Social Studies. (2015). Human rights education: A necessity for effective social and civic learning. *Social Education*, 79(3), 161-164.
- Nayak, A. & Agrawal, A. (2022). Detection of hate speech in Social media memes: A comparative Analysis. In *Proceedings of the Third International Conference on Intelligent Computing Instrumentation and Control Technologies* (pp. 1179-1185). IEEE.
- Ndahinda, F. M. & Mugabe, A. S. (2022). Streaming hate: Exploring the harm of anti-banyamulenge and anti-Tutsi hate speech on Congolese social media. *Journal of Genocide Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14623528.2022.2078578>.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nemr, C., & Gangware, W. (2019). *Weapons of mass distraction: Foreign state-sponsored disinformation in the digital age (Tech. Rep.)*. Park Advisors.
- Nickerson, R. (1988). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. doi: 10.1037/1089-2680.2.2.175.
- Nijkawsk, L. (2008). Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu. In A. Horolets, *Analiza dyskursu w socjologii* (p. 113-133). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Niro, R. (2021). Piattaforme digitali e libertà di espressione fra autoregolamentazione e coregolamentazione: note ricostruttive. *Osservatorio sulle fonti*, anno XIV(3), 1369-1391.
- Nockleby, J. T. (2000). Hate speech. In L. w. Levy, & K. L. Karst, *Encyclopedia of the American Constitution* (Vol. 2nd ed., p. 1277-1279). New York: Macmillan.
- Norman, D. (1991). Cognitive artifacts. In J. Carroll, *Designing interaction: Psychology at the human-computer interface*. New York: Cambridge University Press.
- Norman, D. (1995). *Le cose che ci fanno intelligenti. Il posto della tecnologia nel mondo dell'uomo*. Milano: Feltrinelli.
- OHCHR. (2017). *World Programme for Human Rights Education. Third Phase. Plan of Action*. New York: United Nations and UNESCO.
- OHCHR. (2020). Scheda su «l'incitamento all'odio». Tratto il giorno Settembre 21, 2022 da <https://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomOpinion/Articles19-20/Pages/Index.aspx>.
- Oliveaux, R. (2005). *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*. Roma: Epsilon Editrice.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, O. (1966, dicembre 16). *Patto internazionale sui diritti civili e politici*. New York. Tratto il giorno Settembre 22, 2022 da <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>.
- Orrù, P. (2018). Lo spazio urbano e il conflitto etnico nell'Italia contemporanea. In E. Pirvu, *Il tempo e lo spazio nella lingua e letteratura italiana. Atti del VIII Convegno internazionale di italianistica (Craiova, 16-17 settembre 2016)* (p. 183-196). Firenze: Cesati.
- OSCE. (2009). *Hate Crimes in the OSCE region - incidents and responses annual report for 2008*. Tratto il giorno Luglio 13, 2023 da <https://www.osce.org/files/f/documents/9/2/40203.pdf>
- OSCE. (2016). *Perseguire giudizialmente i crimini d'odio. Una guida pratica*. OSCE-ODIHR.
- Osservatorio di Pavia. (2020). “Notizie dal fronte”, *X rapporto della Carta di Roma*. Tratto il giorno Luglio 12, 2022 da https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2022/12/Notizie_dal_frente_XRapportoCdR-1.pdf.
- Osservatorio Mediavox Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. (2020). *REPORT MEDIAVOX 2019-2020: RICERCA-AZIONE SUI DISCORSI D'ODIO ONLINE DI NATURA ANTIRELIGIOSA*. Tratto il giorno Agosto 10, 2022 da <https://www.unar.it/portale/documents/20125/71156/Report-finale-Mediavox-odio-antireligioso.pdf/f6e64bfa-9950-fc49-ded7-f9a1c7d088d8?t=1620814166247>.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (s.d.). Tratto da Oxford Advanced Learner's Dictionary: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
- Paccagnella, L., & Vellar, A. (2016). *Vivere Online. Identità, relazioni, conoscenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pacelli, D. (2021). *Hate speeche hate words. Rappresentazioni, effetti, interventi*. Milano: FrancoAngeli.

- Pacifico, M., & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Palermo, R. (2021). Human Rights Education: l'esperienza in Uniba. *NS Ricerca*, 4, 98-108.
- Palermo, R. (2021). Strategies to counter and prevent the online hate speech. A proposal for future teachers and educators. *Proceedings of the Innovating Higher Education Conference 2021*, (p. 96-107).
- Palermo, R. (2022). Odio online. In L. Perla, F. J. Garofoli, I. Amati, & M. T. Santacroce, *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*. (p. 136-154). Milano: Franco Angeli.
- Palma, M. (2016). *Il dispositivo educativo Esperienza. Formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2016). La progettazione educativa: modelli di comprensione e articolazione pragmatica. In L. Perla, & M. Riva, *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (p. 160-173). Brescia: La Scuola.
- Parekh, B. (2012). Is there a case for banning hate speech?. In M. Herz, & P. Molnar, *The Content and Context of Hate Speech: Rethinking Regulation and Responses* (p. 37-56). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Passalacqua, F. (2019). *Scrittura narrativa e progettazione didattica. Il ruolo dell'insegnante nel rendere accessibile la conoscenza*. Parma: Edizioni Junior.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pasta, S. (2020). *(S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*. Milano: Fondazione Ismu.
- Pasta, S., & Santerini, M. (2021). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S., & Vitale, T. (2018). "Mi guardano male, ma io non guardo". Come i rom e i sinti in Italia reagiscono allo stigma. In A. Alietti, *Razzismi, discriminazioni e diseguaglianze. Analisi e ricerche sull'Italia contemporanea* (p. 217-241). Editions Mimesis,.
- Pasta, S., Santerini, M., Forzinetti, E., & Della Vedova, M. (2021). Antisemitismo e Covid-19 in Twitter. La ricerca dell'odio online tra automatismi e valutazione qualitativa. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(3), 288-304. doi:10.36253/form-9990.
- Peckham, A. (2005). *Urban dictionary: Fularious street slang defined* . Andrews McMeel Publishing.
- Perkins, D., Brown, B., & Taylor, R. (1996). The ecology of empowerment: Predicting participation in community organizations. *Journal of Social Issues*, 52(1), 85-110.
- Perla, L. (2005). Il laboratorio come intelligenza al lavoro e comunità di discenti. In A. La Marca, *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze* (p. 93-102). Roma: Armando.
- Perla, L. (2005). L'intervista per dire la pratica. In C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca* (p. 80-100). Brescia: La Scuola.

- Perla, L. (2009). L'implicito malessere ex cathedra. In C. Laneve, *Le scritture del disagio* (p. 25-43). Roma: Carocci.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV(6), 119-130.
- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Orientamenti per l'azione*. Lecce-Bergamo: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2013a). Comunità di pratica. In G. Bertagna, & P. Triani, *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operativ* (p. 15-24). Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*. Lecce: PensaMultimedia.
- Perla, L. (2015). Scrittura e Laboratorio. L'approccio autobiografico Self-Study Research (SSR) di EDULabo. In A. Traverso, *La didattica che fa bene. Pratica laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria* (p. 29-64). Milano: Vita e Pensiero.
- Perla, L. (2019). *Tessere la vita. Scrittura e sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo. *Nuova Secondaria*(XXXVII), 222-238.
- Perla, L. (2021). Appunti per una teoria mediale dell'insegnamento di educazione civica. *Tratteggio didattico. Rivista Lasalliana*, 88(3), 351-356.
- Perla, L. (2022). Echi di Freire nel progetto didattico Scritture bambine. In M. Fiorucci, & A. Vaccarelli, *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (p. 55-76). Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L., & Agrati, L. S. (2020). Training the design skills based on the Agire educativo paradigm. The laboratories at the Sciences of Education Degree courses (L19). *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 145-168.
- Perla, L., & Riva, M. (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., Agrati, L., & Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*(2), 221-243. doi:10.13128/rief-9555.
- Perla, L., Agrati, L., & Vinci, V. (2020). Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills. In D. Andron, & G. Gruber, *Education beyond the crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World* (p. 48-65). Leiden: Brill-Sense.
- Perla, L., Amati, I., & Palermo, R. (2022). Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere.

- Risultanze di un'indagine. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 152-168. doi:10.36253/form-12601.
- Perla, L., Vinci, V., & Soleti, P. (2021). L'impatto delle variabili didattiche e organizzative sull'Effetto-Scuola INVALSI: le risultanze pugliesi. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 67-87.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Fluckiger, C. (2009). Adolescents and social network sites: identity, friendships and privacy. In *Kids online*. Bristol, UK: Policy Press. Tratto il giorno ottobre 2, 2022 da <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/book/9781847427342/ch007.xml>.
- Petrilli, R. (2019). *Hate speech. L'odio nel discorso nel pubblico: politica, media, società*. Roma: Round Robin Editrice.
- Petrilli, R. (2020). La strategia pubblica dell'odio. *Treccani - Lingua Italiana*. Tratto il giorno Agosto 2, 2022 da https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Hate_speech/04_Petrilli.html.
- Phillips, W. (2011). LOLing at Tragedy: Facebook Trolls, Memorial Pages and Resistance to Grief Online. *First Monday*, 16(12).
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Post, R. (1991). Racist Speech, Democracy, and the First Amendment. *William & Mary Law Review*(32), 267-279.
- Prensky, M. (2010). Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali a nativi digitali alla saggezza digitale. *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, 17-24.
- Punie, Y., & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. (2010). Tratto il giorno Ottobre 21, 2022 da https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Cittadinanza_e_Costituzione/CoE_edu_2010.pdf.
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning. By Request Series*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ramirez, F., Suárez, D., & Meyer, J. (2007). The Worldwide Rise of Human Rights Education. CERC Studies in Comparative Education, vol 18. In A. Benavot, C. Braslavsky, & N. Truong, *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. CERC Studies in Comparative Education* (Vol. 18). Dordrecht: Springer.
- Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodologic concerns. In J. Morse, *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Rega, R., & Lovari, A. (2019). Ripensare il cyberbullismo tra social media e messaggi d'odio. Pratiche, ibridazioni e traiettorie di ricerca. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 10(2), 194-211.
- Resta, G. (2014). Anonimato, responsabilità, identificazione : prospettive di diritto comparato. *IL DIRITTO DELL'INFORMAZIONE E DELL'INFORMATICA*, 30(2), 171-205.
- Rete Nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio. (s.d.). *Digital Services Act*. Tratto il giorno ottobre 19, 2022 da Reason Project: <https://reasonproject.eu/documento/digital-services-act/>.
- Rete Nazionale per il Contrasto all'odio. (2021). *Publicato il Barometro dell'odio 2021*. Tratto il giorno Agosto 12, 2022 da <https://www.retecontrolodio.org/2021/04/13/publicato-barometro-dell-odio-2021/>.
- Rivera, A. (2003). *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza razzista in Italia*. Roma: DeriveApprodi.
- Rivoltella, P. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. (2012). Beyond digital natives. The European research on media and education, between technology challenge and pedagogical issues. *Education Technology*, 25-29.
- Rivoltella, P. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2019). Media Education. In P. Rivoltella, & P. Rossi, *Tecnologie per l'educazione* (p. 127- 138). Milano: Pearson Italia.
- Rivoltella, P., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson.
- Rocío Galarza, M., & Jennings, F. (2018). The Role of Civility and Metacommunication in Facebook Discussions. *Communication Studies*, 69(1), 42–66.
- Rosenberg, M. B. (1998). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. (F. Rossi, Trad.) Reggio Emilia: Esserci Edizioni.
- Rosenberg, M. B. (2010). *Educare con la comunicazione Nonviolenta*. (V. Costetti, Trad.) Reggio Emilia: Esserci Edizioni.
- Rossi, P. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P. (2013). Progettare per la personalizzazione e l'inclusione . In L. Perla, *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione* (p. 141-153). Lecce: Pensa Multimedia.
- Rossi, P. (2016). Dall'uso del digitale nella didattica, alla didattica digitale. *Atti convegno SIREM 2016*.
- Rossi, P., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci Editore.
- Rossi, P., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2010). Mediazione, dispositivi ed eteropia. Dal situated learning al post-costruttivismo. *Education Sciences & Society*, 101-116.

- Santerini, M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 51-67.
- Santerini, M. (2019). *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*. Milano: Guerini.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scarinci, A. (2019). La scrittura tra tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento. In C. Angelini, & F. Bocci, *L'arte di scrivere Prospettive a confronto* (p. 44-51). Milano: FrancoAngeli.
- Schieb, C., & Preuss, M. (2016). Governing hate speech by means of counterspeech on Facebook. *66th ica annual conference*. Fukuoka, Japan.
- Scurati, C. (1983). *Umanesimo della scuola oggi*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (1991). Le scienze dell'educazione. In A. Caprioli, & L. Vaccaro, *Educazione. Questione politica e questione civile*. Brescia: Morcelliana.
- Seglow, J. (2016). Hate speech, dignity and self-respect. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19, 1103-1116.
- Sellers, A. (2016). Defining Hate Speech. *Berkman Klein Center Research*(2016-20). Tratto il giorno febbraio 15, 2021 da <https://ssrn.com/abstract=2882244>.
- Shifman, L. (2013). *Memes in Digital Culture*. The MIT Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the Digital Age? *ITDL*, 1-8.
- Silverstone, R. (2002). *Perché studiare i media*. Bologna: Il Mulino.
- Silverstone, R., & Hirsch, E. (1992). *Consuming Technologies. Media and Information in Domestic Spaces*. London: Routledge.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Soo-Hye, H., Brazeal, L., & Pennington, N. (2018). Is Civility Contagious? Examining the Impact of Modeling in Online Political Discussions. *Social Media + Society*, 4(3).
- Spena, A. (2007). Libertà di espressione e reati di opinione. *Rivista Italiana di Diritto e Procedura Penale*, 2(3), 689-738.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
- Sunstein, C. (2003). *Republic.com. Cittadini informati o consumatori di informazioni?* Bologna: Il Mulino.
- Swim, J., Hyers, L., Cohen, L., & Ferguson, M. (2001). Everyday Sexism: Evidence for Its Incidence, Nature, and Psychological Impact From Three Daily Diary Studies. *Journal of Social Issues*, 57, 31-53. doi:10.1111/0022-4537.00200
- Szczepaniak-Kozak, A., & Lankiewicz, H. (2017). Wybrane aspekty mowynienawiści w Polsce [Select aspects of hate speech in Poland]. *Lingwistyka Stosowana*, 21, 135-147.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Tashakorri, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oakes: Sage.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*(61), 16-25.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*(48), 159–171.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrer, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education.
- Treccani. (2020). *Infodemia*. Tratto il giorno Agosto 9, 2022 da https://www.treccani.it/vocabolario/infodemia_%28Neologismi%29/.
- Trentin, G. (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli.
- Triani, P. (2013). Progetto (e programmazione). In G. Bertagna, & P. Triani, *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (p. 323-336). Brescia: Morcelliana.
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave, per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 113-125.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori: Università.
- Troia, S. (2016). *Competenze digitali per la cittadinanza. DigComp 2.0*. Tratto il giorno settembre 26, 2022 da <http://www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2016/07/DigComp-2.0.pdf>.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press.
- Turkle, S. (2019). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. (S. Bourlot, & L. Lilli, Trad.) Torino: Einaudi.
- Udapa, S., Gagliardone, I., Deem, A., & Csuka, L. (2020). Hate Speech, Information Disorder, and Conflict. *SSRC - Research Review*.
- UNESCO. (2015). *Countering Online Hate Speech*. UNESCO. Tratto il giorno Giugno 10, 2022 da <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233231>.
- UNHCR. (2016). *Global trends: Forced displacement in 2015. UN Refugee Agency report*. Tratto il giorno Maggio 5, 2022 da <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>.
- UNHCR. (2020). *L'impatto del COVID-19 sulle popolazioni apolidi: Raccomandazioni strategiche e buone prassi*. Tratto il giorno Agosto 11, 2022 da https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/08/The-Impact-of-COVID-19-on-Stateless-Populations_ITA.pdf.
- Urman, A. & Katz, S. (2022). What they do in the shadows: examining the far-right networks on Telegram. *Information, Communication & Society*, 25(7), 904-923
- Uyheng, J., Bellutta, D., & Carley, K. M. (2022). Bots Amplify and Redirect Hate Speech in Online Discourse About Racism During the COVID-19 Pandemic. *Social Media + Society*. doi: 10.1177/20563051221104749.
- Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Han, S. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471.

- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Vitullo, A. (2020, ottobre 9). *Educare online. Ridurre le disuguaglianze digitali per prevenire i discorsi d'odio*. Tratto il giorno ottobre 31, 2022 da Treccani - Lingua Italiana: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Hate_speech/05_Vitullo.html.
- Vivanet, G. (2014). La valutazione degli apprendimenti scolastici. Un quadro internazionale. *Form@re*, 4(14), 8-19.
- Volpato, C. (2011). *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Bari : Laterza.
- Volpato, C. (2012). La negazione dell'umanità: i percorsi della deumanizzazione. *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*, 3(1), 96-109. doi:10.4453/rifp.2012.0009.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Waldron, J. (2010). Dignity and Defamation: The Visibility of Hate. *Harvard Law Review*, 123, 1596-1657. doi:10.2307/40648494.
- Waldron, J. (2012). *The Harm in Hate Speech*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waltman, M. S., & Mattheis, A. A. (2017). Understanding hate speech. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Tratto il giorno Febbraio 18, 2021 da <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.422>.
- WeareSocial. (2022). *Global Digital Report 2022*. Tratto il giorno Settembre 26, 2022 da <https://wearesocial.com/it/blog/2022/01/digital-2022-i-dati-globali/>.
- Weber, A. (2009). *Manual on Hate Speech*. Council of Europe.
- Weinstein, J. (2017). Hate Speech Bans, Democracy, and Political Legitimacy. *Constitutional Commentary*, 32, 527-583.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Princeton: Millikan Family Foundation and Educational Testing Service.
- Weston-Scheuber, K. (2012). Gender and the prohibition of hate speech. *QUT Law and Justice Journal*, 12(2). doi:10.5204/qutlr.v12i2.504..
- Whillock, R., & Slayden, D. (1995). *Hate speech*. London: Sage.
- Wijermars, M. & Lokot, T. (2022). Is Telegram a “harbinger of freedom”? The performance, practices, and perception of platforms as political actors in authoritarian states. *Post-Soviet Affairs*, 38(1-2), 125-145.
- Wills, S., & McDougall, A. (2009). Reusability of online role play: Learning objects or learning designs? In S. Wills, & A. McDougall, *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies*. IDEA Group.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2011). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

- Words are stones. (2019). *Words are stones. Analisi dell'hate speech nel discorso pubblico in sei Paesi europei: Austria, Cipro, Francia, Grecia, Italia, Spagna*. Tratto il giorno 15 Ottobre 2022 da <http://www.cronachediordinariorazzismo.org/wp-content/uploads/Report-pagine-singole.pdf>.
- Wutz, I. & Nugteren, L. (2018, April 30). Brexit and Online Political Activism. On Vox Populism, Slacktivism and Online Intertextuality. *Diggit Magazine*. Tratto il giorno 9 Luglio 2023 da <https://www.diggitmagazine.com/papers/brexit-and-online-political-activism>.
- Yin, R. K. (1999). Enhancing the quality of case studies in health services research. *Health services research*, 34, 1209-1224.
- Young, M. I. (1995). *Justice and the Politics of Difference*. (A. Bottini, Trad.) Milano: Feltrinelli.
- Ziccardi, G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Cortina Editore.
- Ziccardi, G. (2019). Negazionismo, antisemitismo e odio in Internet: natura, evoluzione e strumenti di contrasto. In M. Santerini, *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea* (p. 101-102). Milano: Guerini e Associati.

Allegati

Allegato 1: Questionario Pre-intervento

Sezione anagrafica

1. Sesso:
 - Femminile
 - Maschile
 - Altro (preferisco non dichiararlo)

2. Et 
 - 19 - 20 anni
 - 21 - 25 anni
 - 26 – 30 anni
 - 31 – 36 anni
 - 36 – 40 anni
 - Oltre 41 anni

3. Hai esperienze pregresse come insegnante?
 - S 
 - No

4. Se s , quale? Per quanto tempo?

5. Hai mai partecipato a laboratori/incontri di formazione sui rischi e potenzialit  legate ai social network?
 - S 
 - No

6. Se sì, in quale occasione?

7. Se no, ti piacerebbe?

Sezione 1

8. Quale/i social utilizzi?

- Facebook
- Instagram
- WhatsApp
- TikTok
- ClubHouse
- Telegram
- Twitter
- Altro _____

9. Quali social utilizzi maggiormente? (max 2 risposte)

- Facebook
- Instagram
- WhatsApp
- TikTok
- ClubHouse
- Telegram
- Twitter
- Altro _____

10. Hai mai sentito parlare di HATE SPEECH?

- Sì
- No

11. Se sì, attraverso quali canali? (max 2 risposte)

- Social network
- TV
- Giornali
- Scuola
- Università
- Amici
- Famiglia
- Altro _____

12. Hai mai sentito parlare di HATE SPEECH ONLINE?

- Sì
- No

13. Se sì, attraverso quali canali? (max 2 risposte)

- Social network
- TV
- Giornali
- Scuola
- Università
- Amici
- Famiglia
- Altro _____

14. Ritieni l'hate speech online un argomento rilevante?

- Sì
- No

15. Se sì, perché?

16. Hai mai incontrato un contenuto odioso in bacheca?

- Sì
- No

17. Se sì, in quale social? (max 2 risposte)

- Facebook
- Instagram
- TikTok
- Twitter
- Altro _____

Note e commenti, grazie! :)

Allegato 2: Questionario Finale post-formazione

Sezione anagrafica

1. Sesso:
 - Femminile
 - Maschile
 - Altro (preferisco non dichiararlo)

2. Et 
 - 19 - 20 anni
 - 21 - 25 anni
 - 26 – 30 anni
 - 31 – 36 anni
 - 36 – 40 anni
 - Oltre 41 anni

3. Hai esperienze pregresse come insegnante?
 - S 
 - No

Sezione valutazione

4. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanto ti sei sentito coinvolto?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

5. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanta attenzione prestavi al linguaggio che utilizzi sui social prima del lab?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

6. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanta attenzione presti al linguaggio che utilizzi sui social post lab?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
7. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanta attenzione presti al linguaggio che utilizzano persone con un elevato numero di followers (politici, influencer, vip in generale) sulle piattaforme social post lab?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
8. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanta attenzione presti al linguaggio che utilizzano persone a te vicine (amici, familiari) sulle piattaforme social? (post lab)
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
9. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo), dopo l'esperienza laboratoriale, quanto ritieni importante educare all'utilizzo corretto e rispettoso dei social?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

10. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanto ti ritieni consapevole delle tue azioni virtuali? Dell'impatto di un tuo commento, di un post, di una reaction? (post lab)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. Da 1 (No) a 5 (assolutamente sì), dopo questo laboratorio, in qualità di futuro/a docente, credi di prevedere attività sulla prevenzione all'odio online?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12. Da 1 (No) a 5 (assolutamente sì), hai intenzione, in qualità di futuro/a docente, di realizzare attività sulla prevenzione all'odio online?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. Partecipare al laboratorio è stato (max 3 risposte)

- Interessante
- Inutile
- Costruttivo
- Noioso
- Divertente
- Significativo
- Poco stimolante
- Stimolante
- Arricchente

14. Assegna un valore da 1 (poco) a 5 (moltissimo) sul tuo livello di comprensione degli argomenti trattati
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
15. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanto ritieni utile i laboratori svolti sulla prevenzione e strategie di contrasto all'odio online per la tua consapevolezza di cittadino digitale?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
16. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanto ti ritieni soddisfatto?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
17. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanto ti è servito l'utilizzo di strumenti pratici per la progettazione?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
18. Indica per ciascuna risorsa presentata, quanto è stata utile per la tua progettazione didattica 1(poco) a 5(tantissimo)

	1	2	3	4	5
Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari					
Compasito					
Compass					
Bookmarks					
We can					
Esempio di progettazione					
Canovaccio di progettazione					

20. Assegna un valore da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (moltissimo d'accordo) sul tuo grado di accordo/disaccordo

	1	2	3	4	5
È importante educare all'uso consapevole e critico del linguaggio virtuale					
È possibile migliorare lo spazio virtuale che abito					
Sono pienamente consapevole delle mie potenzialità di cittadino virtuale					
Le dinamiche virtuali incidono sulla realtà					
Il linguaggio virtuale ha più impatto del linguaggio verbale					
Riesco sempre a distinguere il reale dal virtuale					
Il linguaggio virtuale ha meno impatto del linguaggio verbale					
Voglio attivarmi nel contrasto all'Hate speech online					

21. Quali sono, secondo te, le maggiori criticità legate ad azioni di prevenzione di hate speech online (a scuola)? Assegna un valore da 1 (poco difficile) a 5 (molto difficile)

	1	2	3	4	5
Progettazione					
Valutazione					
Organizzazione del setting					
Relazione					
Conoscenze tecniche delle piattaforme					

Dopo l'esperienza laboratoriale, cosa ti resta?

22. Il tuo livello di partecipazione è stato:

- Non attivo
- poco attivo
- attivo
- molto attivo
- Moltissimo attivo

23. Da 1 (poco) a 5(moltissimo) il laboratorio mi è servito per:

	1	2	3	4	5
Riflettere su tematiche urgenti					
Comprendere l'impatto del linguaggio virtuale					
Essere più consapevole delle mie azioni virtuali					
Abituarmi ad andar oltre il pregiudizio					
Contrastare i fenomeni d'odio online					
Sensibilizzare al tema dell'hate speech online					
Attivarmi per rendere lo spazio virtuale che abito più sicuro					
Conoscere realtà di attivismo sociale					

24. Quali i punti forza dell'esperienza laboratoriale?

25. Quali i punti di debolezza dell'esperienza laboratoriale?

26. Assegna un valore da 1(poco) a 5(moltissimo) sui seguenti aspetti del laboratorio

	1	2	3	4	5
La progettazione del laboratorio					
La gestione dei tempi del laboratorio					
Le risorse del laboratorio					
Gli spunti di riflessione emersi durante il laboratorio					
L'organizzazione del laboratorio					
La professionalità					
Le attività di brainstorming					
Le icebreaker games (Mentimeter)					

27. Parteciperesti ad altre esperienze di formazione sull'uso consapevole dello spazio virtuale?

- Sì
- No

28. Al termine dell'esperienza laboratoriale, in qualità di cittadino digitale, credi di applicare le strategie di contrasto all'hate speech online? 1(mai) a 5(sempre)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

29. Al termine dell'esperienza laboratoriale, in qualità di cittadino digitale, credi di condividere con amici e famiglia quanto appreso?

- Sì
- No

Note e commenti, grazie! :)

Allegato 3

Questionario di gradimento post primo laboratorio

1. Da 1 (poco) a 5 (moltissimo) quanto ti sei sentito coinvolto?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

2. Partecipare a questo laboratorio è stato:
 - Interessante
 - Inutile
 - Noioso
 - Costruttivo
 - Altro

3. Assegna un valore da 1 (poco) a 5 (moltissimo) sul tuo livello di prima comprensione degli argomenti trattati
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

4. Dopo il primo incontro, quanto sei incuriosito da 1 (poco) a 5 (moltissimo) sul fenomeno dell'hate speech online?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

5. Cosa miglioreresti?

6. Cosa ti ha più colpito del primo incontro laboratoriale? Perché?

7. Note e commenti

Allegato 4
Invito post primo modulo alla micronarrazione
autobiografica

IL TACCUINO DELLE NARRAZIONI (1)

1. Narra un'esperienza di hate speech online di cui sei stato vittima/artefice/spettatore.
Cerca di far attenzione al contesto, alle emozioni, al linguaggio, agli elementi che ti hanno più colpito.
2. Quali delle categorie più colpite dall'hate speech online ha attirato la tua attenzione? Perché?
3. La pubblicazione di un contenuto d'odio che risonanze credi possa avere sulla vittima?
4. Il linguaggio d'odio che caratterizza alcune situazioni virtuali, credi possa influenzare le nuove generazioni? In che modo?

Allegato 5

Invito post secondo modulo laboratoriale alla narrazione

IL TACCUINO DELLE NARRAZIONI (2)

Vi presentiamo un contenuto d'odio nato in seguito alla liberazione di Silvia Romano e del suo arrivo in Italia. Confrontatevi, parlate e riflettete su cosa fareste per contrastare il flusso d'odio virtuale. Utilizzate la lavagna Jamboard per una prima azione di brainstorming e il documento word per esplicitare le ragioni, le argomentazioni delle vostre scelte.

Per la discussione finale inserite un unico post-it di sintesi nella Jamboard "complessiva".

1. Sentite l'esigenza di far qualcosa per contrastare il flusso d'odio? Spiegate le motivazioni.
2. Quali strategie mettereste in campo?
3. Cosa fareste nel concreto?
4. Perché?

Allegato 6

Presentazione di un contenuto odioso e invito alla creazione di contro-narrazioni

Il caso di Silvia Romano

The image shows a screenshot of a Facebook post from the page 'Libero' (Libero Quotidiano). The post is titled 'Silvia Romano è stata liberata. L'annuncio di Giuseppe Conte: "Grazie ai servizi di intelligence"'. It features a black and white photograph of a smiling woman, Silvia Romano, in front of a tent. The post has received several comments, many of which are hostile and focus on the cost of her liberation. The comments are as follows:

- Comment 1: "Ma vaffanc..., va!!!"
- Comment 2: "Quant'altro ci è costata in questo momento di crisi nera?"
- Comment 3: "La cosa mi lascia indifferente, ci sono fatti molto piu importanti ai quali pensare."
- Comment 4: "Chissà quanto ci è costata! Speriamo resto in Italia e vada a fare volontariato in una casa di riposo.s."
- Comment 5: "i How much money???"
- Comment 6: "Quanto abbiamo pagato???"
- Comment 7: "Sono contento, è lecito sapere quanto ci è costata questa liberazione???"
- Comment 8: "Libera, bene ma a che prezzo? Troverà lavoro ancrie in Italia."
- Comment 9: "quanto ci è costata....."
- Comment 10: "Janti soldi si sono sorsati? E perché chi ha chiuso l'attività per due mesi ancora non hanno visto il becco di un quattrino?"
- Comment 11: "Quanti dollari ci e' costato liberare questa volontaria stipendiata?"
- Comment 12: "Se le piaceva il caldo X che non lasciarla lì !"
- Comment 13: "Ma quanto ci costi ?????? E adesso stattenne a casa....."
- Comment 14: "Che dici fra un po parti di nuovo"
- Comment 15: "quanto anno pagato?"
- Comment 16: "Che dici fra un po parti di nuovo"

1. Sentite l'esigenza di far qualcosa per contrastare il flusso d'odio? Spiegate le motivazioni.
2. Quali strategie mettereste in campo?
3. Cosa fareste nel concreto? Perché?

ATTIVITÀ

• Fasi e sviluppo dell'abilità oratoria

VALUTAZIONE



Consapevoli della complessità della richiesta, non abbiate timore!

Noi siamo qui per supportarvi!!

NON LO PARLO
NON POSSO PARLO
VOGLIO PARLO
COME LO PARLO?
LO PARLO

SILVIO HOFFMANN

A QUALE SCALINO SEI ARRIVATO OGGI?

Allegato 8

Taccuino di osservazione del ricercatore

Data dell'osservazione	
N. Studenti	
Fase	
Attività	
Durata complessiva	
Incontro n.	
Orario	

Punti di forza dell'esperienza

Punti di debolezza dell'esperienza

Aspetti da migliorare

Suggerimenti per il futuro

AREA AZIONI INDICATORE	DESCRITTORI	LIVELLO FREQUENZA				
		1 (MAI)	2	3	4	5 (SEMPRE)
PARTECIPAZIONE STUDENTI	Gli studenti dimostrano attenzione?					
	Gli studenti dimostrano interesse?					
	Gli studenti mostrano spirito di iniziativa?					
	Gli studenti si distraggono?					
	Gli studenti collaborano tra di loro durante le attività nel lavoro in gruppo?					
	Gli studenti esprimono pareri e opinioni?					
	Gli studenti partecipano durante i dibattiti?					
	Gli studenti rispondono alle sollecitazioni e fanno domande?					
	Gli studenti rispondono alle sollecitazioni e fanno domande alla coordinatrice NHSM per approfondire l'argomento?					
	Gli studenti fanno domande pertinenti?					
	Gli studenti interagiscono tra loro?					
	Gli studenti rispettano i tempi e le consegne?					
	Lo spazio risulta funzionale per lo svolgimento delle attività proposte?					
	Lo spazio risulta sufficientemente ampio per il numero dei partecipanti previsti?					
MATERIALI	I materiali predisposti in fase di progettazione risultano adeguati all'attività svolta?					
	I materiali sono facilmente accessibili dagli studenti?					

AMBIENTE – USO DELLO SPAZIO	Lo spazio offre la possibilità di accogliere ulteriori partecipanti?					
	Lo spazio consente la comunicazione e le relazioni tra gli attori coinvolti?					
TEMPO – GESTIONE DEL TEMPO	Rispetto dei tempi previsti in fase di progettazione per lo svolgimento delle attività					

Annotazioni

Didattizzazione
diretta da L. Perla, L. S. Agrati, D. Maccario

Ultimi volumi pubblicati:

ROSARIA CAPOBIANCO, *La formazione iniziale e il bilancio delle competenze degli aspiranti docenti*. La proposta del Teacher Portfolio (disponibile anche in e-book).

GABRIELLA DE MITA, ALESSANDRA MODUGNO, GIOVANNI D'ELIA, SABRINA GUARAGNO, SIMONA VALENTI, *Tempo, spazio, corpo-corporeità, relazione comunicativa*. Dialoghi per la ripartenza in un confronto trans-disciplinare e multi-esperienziale.

LAURA SARA AGRATI, *Mediazione e insegnamento*. Il contributo di Peirce al sapere didattico.

Didattizzazione

Open Access - diretta da L. Perla, L. S. Agrati, D. Maccario

Ultimi volumi pubblicati:

LOREDANA PERLA (a cura di), *Testimoni di sapere didattico*. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria (E-book).

LOREDANA PERLA CON LUISA FRESSOIA, *Tessere la vita*. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica (E-book).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835165354

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Social e chat non sono 'nuvole' slegate dalla realtà: sono spazi concreti di rapporti interpersonali laddove le parole, anche virtuali, possono diventare strumenti potentissimi di oppressione. Abitare i social implica infatti un'esposizione continua allo sguardo e alla parola dell'altro. E, dunque, anche a commenti sessisti, insulti e ad una compartecipazione, spesso inconsapevole, a dinamiche disfunzionali virtuali. Per questo è necessaria una cura, un'educazione alla riflessività, al rispetto, all'ascolto. Il libro propone un dispositivo pedagogico per prevenire e contrastare il discorso d'odio, o hate speech, descrivendo gli impatti che esso produce nelle dinamiche esistenziali di chi ne è vittima. E una traiettoria pedagogico-didattica che ne sveli le forme virtuali più insidiose, rendendo tale fenomeno riconoscibile soprattutto ai più giovani. Il volume propone un nuovo modo per invertire il flusso odioso dell'hate speech: la narrazione alternativa che si intreccia ad un modello didattico che parta dai diritti umani per giungere alla loro tutela. Il dispositivo didattico ibrido HRE (Human Rights Education) ideato dall'autrice intende supportare la formazione di insegnanti, educatori e professionisti della formazione nell'acquisizione di competenze di cittadinanza digitale in ottica 'active learning'.

Rosa Palermo è dottoressa di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Attualmente docente di scuola primaria, è specializzata nelle attività di sostegno per i bambini con disabilità ed è membro del gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche) dove collabora al Progetto Erasmus AHEAD per il contrasto e la prevenzione alla discriminazione etnica. Attivista del No Hate Speech Movement Italy ha preso parte a diverse campagne di sensibilizzazione per la prevenzione e il contrasto all'odio online. I suoi interessi si concentrano sui rapporti tra didattica e cittadinanza digitale, in particolar modo sulla prevenzione didattica alla discriminazione e all'oppressione anche virtuale.