

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Dipartimento di Studi Umanistici



Universitat de Barcelona

Facultat de Filosofia



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tesi di dottorato in

Dottorato di ricerca in Mind, Gender and Language

Dottorato di ricerca in Ciudadanía y Derechos Humanos

Tesi di dottorato

Ciclo XXXVI

***La Philosophy for Children come dispositivo educativo per contrastare
lo Hate Speech nella scuola secondaria di primo grado***

Coordinatore

Prof. Dario Bacchini

Supervisor

Prof.ssa Maura Striano

Co-Supervisor

Prof.ssa Núria Sara Miras Boronat

Candidata

Dott.ssa Maria Miraglia

Anno accademico 2022/2023

Indice

Introduzione.....	p. 4
Prefazione.....	p. 7
Capitolo 1	
Nel Cyberspazio: dall'utopia della libertà al fenomeno dell' <i>'hate speech'</i>	p. 8
Capitolo 2	
L'origine del termine <i>'hate speech'</i> e i tentativi di regolamentare il fenomeno.....	p. 16
Capitolo 3	
Su cosa si basano i discorsi di odio?.....	p. 24
Capitolo 4	
Che cosa succede a ragazze e ragazzi?.....	p. 31
Capitolo 5	
Il dispositivo educativo della <i>'philosophical inquiry'</i> : la P4C e le sue potenzialità nella prevenzione e contrasto all' <i>'hate speech'</i>	p. 39
5.1. <i>Le matrici epistemiche della P4C e la struttura della Community of Philosophical Inquiry</i>	p. 39
5.2. <i>Perché la P4C può essere un valido strumento educativo per il contrasto all'hate speech</i>	p. 45
Parte II	
Il disegno di ricerca.....	p. 50
Capitolo 6	
La prima fase della ricerca: un questionario esplorativo.....	p. 52
6.1. <i>Risultati quantitativi e qualitativi dei due studi</i>	p. 53
6.2. <i>Conclusioni</i>	p. 64
Capitolo 7	
La seconda fase della ricerca: realizzare una ricerca-intervento sulla scorta dei principi della ricerca-azione.....	p. 66
Capitolo 8	
La matrice teorica alla base dell'analisi dei dialoghi nelle classi.....	p. 72

8.1. Il costrutto della <i>reasonableness</i> alla base del pensiero complesso.....	p. 72
8.2. L'analisi critica del discorso.....	p. 79
8.3. La strutturazione dell'analisi dei dialoghi di <i>philosophical inquiry</i>	p. 102
 Capitolo 9	
Il percorso della ricerca intervento.....	p. 106
9.1. Percorso e valutazione della ricerca-intervento nelle classi 2° B e 2° D.....	p. 108
9.2. Il focus group.....	p. 111
9.3. Le sessioni di P4C.....	p. 116
9.3.1 - 1° sessione P4C.....	p. 116
9.3.2 - 2° sessione P4C.....	p. 139
9.3.3 - 3° sessione P4C.....	p. 154
9.3.4 - 4° sessione P4C.....	p. 176
9.3.5 - 5° sessione P4C.....	p. 194
9.3.6 - 6° sessione P4C.....	p. 196
9.4. Osservazioni conclusive e analisi del questionario.....	p. 247
9.5. Il questionario.....	p. 249
 Conclusioni	p. 278
Bibliografia	p. 284
 Appendice I	
1° Racconto: <i>Tourette</i>	p. 295
 Appendice II	
2° Racconto: <i>Un bacio a tradimento</i>	p. 306
 Appendice III	
Il questionario esplorativo.....	p. 318
 Appendice IV	
Questionario in entrata IC "Don Giustino Russolillo".....	p. 325
 Appendice V	
Questionario in uscita IC "Don Giustino Russolillo".....	p. 330

Introduzione

L'*hate speech*, è un fenomeno complesso che interessa molti settori della società e si diffonde anche attraverso i *social network*, raggiungendo molte persone grazie alla sua viralità. L'odio online, infatti, si trasmette rapidamente attraverso qualsiasi canale. È la stessa architettura di Internet e dei *social network* che funziona come una sorta di cassa di risonanza, facendo rimbalzare il commento o il messaggio di *hate speech* da un canale all'altro (Ziccardi, 2016).

Negli ultimi anni la crisi migratoria ha determinato una crescita dell'*hate speech* in Europa che è diventato attualmente una delle più comuni forme di intolleranza e xenofobia. Intolleranza che però colpisce diversi gruppi sociali per i motivi più variegati, non limitandosi a gruppi discriminati (Matsuda, 1989), ma estendendosi anche a individui perché percepiti come appartenenti a quelle categorie o perché etichettati secondo alcune particolarità fisiche o caratteriali.

I giovani sono particolarmente esposti ai rischi derivati dall'*hate speech* online sia perché mancano delle strutture cognitive per comprendere la natura degli stereotipi e pregiudizi alla base dei discorsi d'odio e le conseguenze che possono causare, sia perché sono sempre connessi attraverso diversi dispositivi elettronici. Inoltre l'età di bambine e bambini che possiedono uno *smartphone* e hanno accesso ai *social network* si è progressivamente abbassata negli ultimi anni.

Il fenomeno è diventato talmente problematico che quest'anno, 2024, l'UNESCO ha dedicato la Giornata Internazionale dell'Educazione al contrasto del discorso d'odio online, esortando i 194 Stati membri a dare priorità all'istruzione come strumento per promuovere società che valorizzino la dignità umana e la pace.

Per questo motivo è necessario trovare dispositivi educativi che aiutino bambini e adolescenti a riflettere sui danni creati dall'*hate speech* e che costituiscano un valido strumento di riflessione critica per decostruire gli stereotipi e i pregiudizi che strutturano i discorsi d'odio. Alcuni studiosi come Cohen-Almagor (2014) propongono una educazione continua alla cittadinanza digitale dai primi anni scolastici per sviluppare il pensiero critico. Tuttavia la sola educazione al pensiero critico potrebbe non essere sufficiente per comprendere in profondità i danni causati dai discorsi d'odio. È necessario che siano messi in essere percorsi educativi finalizzati anche allo sviluppo del pensiero empatico che consenta di sviluppare le capacità di "sentire l'altro" (Santerini, 2019).

Il lavoro qui presentato ha avuto lo scopo di esplorare la potenziale efficacia di un peculiare tipo di intervento educativo che va al di là dell'educazione al pensiero critico poiché coltiva al contempo il pensiero critico, creativo e *caring*, attraverso la costituzione di comunità di indagine filosofica costituite da bambini e ragazzi di tutte le età. Si tratta del curriculum della Philosophy for Children (P4C), un progetto educativo ideato da Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp durante la metà degli anni '70. Attualmente diffuso in tutto il mondo e sostenuto dalla *Division of Philosophy* dell'UNESCO sin dalla fine degli anni '90, il progetto propone la pratica della ricerca filosofica come indagine conoscitiva nei vari campi dell'esperienza umana. La finalità didattico-pedagogica è quella di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e la maturazione della sfera affettivo-emotiva, socio-relazionale e valoriale. L'obiettivo della ricerca è stato quello di sottoporre a verifica l'ipotesi pedagogica che un approccio educativo basato sulla riflessione e l'indagine filosofica (intesa come peculiare forma di pensiero critico) potesse risultare comparativamente più efficace di altri tipi di approcci.

La prima parte del lavoro è dedicata a un'analisi di scenario -che ha analizzato il fenomeno da vari punti di vista considerandone i diversi aspetti inquadrati in una cornice internazionale e storica- e allo

stato dell'arte relativo sia alla letteratura interpretativa del fenomeno che alle prospettive pedagogiche finalizzate a interventi di prevenzione e contrasto all'*hate speech*.

Il primo capitolo ha esaminato come i discorsi diffusi nella rete di Internet e nei più attuali *social network* abbiano subito una graduale trasformazione verso contenuti e comportamenti basati sulla polarizzazione e l'intolleranza.

Il secondo capitolo tratta dell'origine del termine *hate speech* e di come nel corso degli anni si sia cercato di arginare il fenomeno ricorrendo a diversi espedienti legali. In questa parte sono esaminati anche i tentativi di trovare una definizione univoca del fenomeno che, per il momento, è stata racchiusa nella Raccomandazione di politica generale n. 15, del 2016 della Commissione Europea Contro il Razzismo e l'Intolleranza del Consiglio d'Europa (ECRI, 2016), in cui l'enfasi è posta sul concetto di incitamento all'odio.

Il terzo capitolo prende in analisi la formazione degli stereotipi e pregiudizi come naturali fenomeni di categorizzazione cognitiva secondo la linea interpretativa di Walter Lippmann, Gordon Allport e della Teoria dell'Identità Sociale e come la sclerotizzazione di tali categorie, se non allenate da uno sguardo critico, possano sfociare in gravi conseguenze caratterizzate da una *escalation* di odio che dai semplici discorsi d'intolleranza può arrivare fino al genocidio (Allport, 1954). Il capitolo inoltre descrive le differenze tra odio offline e online e quali sono gli elementi online che contribuiscono a rinforzare stereotipi e pregiudizi.

Il quarto capitolo analizza le conseguenze dell'odio online sugli adolescenti e le teorie pedagogiche che invocano interventi educativi finalizzati alla *netcitizenship* attraverso lo sviluppo del pensiero critico. In seguito sono esaminate alcune ricerche e azioni educative implementate in Italia e in Europa con l'intento di arginare il fenomeno tra gli adolescenti.

Il quinto capitolo si focalizza sulla pratica della *philosophical inquiry* secondo il modello della *Philosophy for Children*, analizzandone le matrici epistemiche e le potenzialità come dispositivo educativo finalizzato alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi, allo sviluppo delle abilità immaginative e *caring* come azioni pedagogiche valide per il contrasto all'*hate speech*.

La seconda parte dell'elaborato è invece dedicata alla presentazione del progetto di ricerca, ai modelli teorici ed epistemologici, nonché all'impostazione metodologica che hanno orientato lo studio esplorativo e la ricerca intervento.

In dettaglio, il sesto capitolo descrive la prima fase esplorativo-descrittiva della ricerca che è stata realizzata attraverso la somministrazione e l'analisi di un questionario esplorativo, quali-quantitativo costruito *ad hoc*, che è servito a indagare a livello nazionale in quale misura gli adolescenti italiani sono testimoni di discorsi di odio online, quali sono gli stereotipi e i pregiudizi alla base di tali messaggi e quali sono i *target* maggiormente colpiti.

Il settimo capitolo esplora il modello teorico e metodologico che ha supportato la ricerca-intervento portata avanti nella seconda fase. Qui sono analizzati i costrutti teorici e metodologici della Ricerca-Azione (Lewin, 1946; Creswell, 2012; Sorzio, 2019; Kemmis & McTaggart, 2005; Reasons & Breadbury, 2008; Orefice, 2006a; Baldacci, 2014).

L'ottavo capitolo, invece, è interamente dedicato alla presentazione della matrice teorica che ha caratterizzato la terza fase della ricerca, quella in cui si sono analizzati i dialoghi degli adolescenti nelle classi durante la ricerca-intervento. Sono ivi descritti i costrutti relativi alla *reasonableness* e al *caring* secondo la prospettiva di Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp (Lipman, 2005; Sharp, 2004; 2014; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977) e quelli relativi all'analisi critica del discorso secondo la prospettiva ideologica di Teun van Dijk (1997a; 1997b; 2009; 2015), che hanno costituito la base metodologica per l'analisi dei dialoghi di *philosophical inquiry*.

Il nono e ultimo capitolo è interamente dedicato all'analisi dei dati qualitativi raccolti durante la seconda fase della ricerca che ha riguardato l'intervento nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado di Napoli Don Giustino Russolillo. Sono qui descritti e analizzati gli strumenti di valutazione (questionari somministrati nelle tre classi a inizio e fine delle attività proposte, *focus group* tenuto *in itinere* con le sole classi sottoposte all'intervento educativo della *philosophical inquiry*) e sono riportate le analisi dei vari estratti dei dialoghi tenuti con le classi. L'obiettivo è stato quello di sottoporre a verifica l'ipotesi pedagogica che un approccio educativo basato sulla riflessione e l'indagine filosofica (intesa come peculiare forma di pensiero critico) possa risultare comparativamente più efficace di altri tipi di approcci per contrastare l'*hate speech* e che il percorso di *philosophical inquiry*, sul modello della *Philosophy for Children* avrebbe potuto apportare benefici aggiuntivi alla riflessione sullo *hate speech* anche in termini di miglioramento nelle abilità argomentative e di ragionamento dei ragazzi e ragazze in questione.

Prefazione

Sin dalla Recommendation of the Council of Europe del 1997, il problema dell'*hate speech*, con cui si indicano i discorsi d'odio, è diventato sempre più urgente soprattutto a causa dell'emergere e della massiccia diffusione di Internet che ha ampliato la possibilità di messaggi di odio (ECRI, 2016; CE, 2017. Vedi anche Meddaugh & Kay 2009; Pathak 2015, Waltman & Mattheis, 2017).

Secondo la Comunità Europea (2016) l'*hate speech* è diventato attualmente la maggiore espressione delle più comuni forme di intolleranza e xenofobia in Europa. Intolleranza che colpisce diversi gruppi sociali, ma che negli ultimi tempi si è focalizzata maggiormente su contenuti xenofobi. Sebbene l'uguaglianza e la non discriminazione siano sancite da documenti ufficiali europei, le tendenze culturali e politiche emergenti stanno alimentando diffidenza, discriminazione, odio e segregazione. Secondo l'Agenzia dell'Unione Europea per i diritti fondamentali (2019), le prove fornite dalle ricerche nazionali indicano che in circa la metà degli Stati Membri avviene una segregazione di fatto dei bambini migranti a scuola. Nonostante gli strumenti giuridici offrano protezione contro il razzismo e l'intolleranza etnica e religiosa, le minoranze in tutta Europa continuano a subire il razzismo, la discriminazione, la violenza verbale e fisica e l'esclusione.

Attualmente si assiste a una riproduzione di vecchie ideologie diffuse con nuove tecnologie, attraverso le quali l'odio diventa più creativo: le nuove tecnologie, infatti, se da un lato consentono agli *haters* di "fare rete", ossia di essere costantemente e trasversalmente in contatto attraverso Facebook, X (già Twitter), Telegram etc., dall'altro permettono la creazione di nuove forme di diffusione dell'odio attraverso fotomontaggi, tecniche di controinformazione, animazioni, video e meme, oppure *fake news* che possono attecchire con più facilità su un pubblico meno attento e diventare virali (Ziccardi, 2016). Si pensi, per esempio, alle tecniche manipolatorie adottate dal sito Web di Stormfront (uno dei siti neonazisti statunitensi più antichi del Web) che diffonde i propri messaggi d'odio sottoforma di una sorta di "razzismo razionale" (Meddaugh & Kay, 2009).

Negli ultimi anni l'ascesa di ideologie afferenti alle destre nazionaliste nel mondo occidentale ha determinato un'impennata nella diffusione dell'*hate speech* di carattere xenofobo, e non solo, che aumenta in occasione degli appuntamenti elettorali. Negli Stati Uniti un'indagine del Southern Poverty Law Center ha rilevato, nel periodo compreso tra il 2014 e il 2018, una crescita esponenziale del numero degli *hate group* statunitensi su Internet (784 nel 2014, 954 nel 2017 e infine 1.020 nel 2018) di cui il 30% è coincisa con la campagna elettorale di Donald Trump. In Italia, l'Osservatorio italiano sui diritti Vox, che fotografa periodicamente l'odio sui social, ha rilevato, attraverso l'analisi di 200.000 tweet postati dagli italiani tra marzo e maggio 2019 (periodo in cui si sono svolte le elezioni europee), 50.000 tweet contro i migranti (più 15,1% rispetto all'anno precedente), 39.000 contro le donne, 22.000 contro i musulmani, 17.000 contro i disabili, 15.000 contro gli Ebrei, 8.000 contro gli omosessuali.

Sebbene l'odio sia un fenomeno antico come il mondo e abbia avuto nella storia un ruolo drammatico anche quando Internet non esisteva, non si può negare che la diffusione del Web, insieme a quella dei dispositivi di nuova generazione, abbia avuto una grossa parte nell'espansione dell'incitamento all'odio. Eppure i pionieri del Web, che cominciava a diffondersi negli anni 90 del Novecento, avevano salutato l'avvento della nuova tecnologia con tutt'altro spirito. Erano convinti, infatti, che Internet avrebbe rappresentato uno spazio di libertà e uguaglianza.

Cap. 1.

Nel cyberspazio: dall'utopia della libertà al fenomeno dell'*hate speech*.

Nel 1996, durante il World Economic Forum che si svolse a Davos, in Svizzera, John Perry Barlow, poeta e *lyricist* dei Grateful Dead, nonché fondatore della Electronic Frontier Foundation, presentò quella che fu tramandata come la “Dichiarazione di indipendenza del Cyberspazio”¹. Una dichiarazione di libertà assoluta da ogni forma di controllo e potere economico che avrebbe oltrepassato i confini di qualunque tipo di tirannia, invocando a gran voce quello che avrebbe dovuto rappresentare un esempio di democrazia diretta dove nessun pregiudizio legato alla razza, classe o credo religioso avrebbe impedito la libera espressione di infinite forme di relazione sociale.

Governi del Mondo, stanchi giganti di carne e di acciaio, io vengo dal Cyberspazio, la nuova dimora della Mente. In nome del futuro, chiedo a voi, esseri del passato, di lasciarci soli. Non siete graditi fra di noi. Non avete alcuna sovranità sui luoghi dove ci incontriamo²,

recita l'*incipit* della dichiarazione. E più avanti:

Stiamo creando un mondo in cui tutti possano entrare senza privilegi o pregiudizi accordati dalla razza, dal potere economico, dalla forza militare o dalla posizione di nascita. Stiamo creando un mondo in cui chiunque, ovunque possa esprimere le proprie convinzioni, non importa quanto singolari, senza paura di essere costretto al silenzio o al conformismo. I vostri concetti legali di proprietà, espressione, identità, movimento e contesto non si applicano a noi [...] Creeremo nel Cyberspazio una civiltà della Mente. Possa essa essere più umana e giusta di quel mondo che i vostri governi hanno costruito finora³.

Il cyberspazio era immaginato come un luogo di libertà i cui “abitanti” avrebbero avuto il privilegio di autogovernarsi, seppur in uno spazio virtuale, e sperimentare forme di eguaglianza sociale e libertà di espressione mai attuate prima.

Tutto è sembrato funzionare per un po', almeno nei sogni dei frequentatori dei vecchi *forum*, gli antesignani degli attuali social. Il mondo sembrava accessibile in pochi passaggi, culture e subculture venivano condivise gratuitamente tra utenti, la creazione di alcuni contenuti e la fruizione di altri avveniva superando ogni forma di *copyright* che li rendeva accessibili a chiunque fosse parte di quel mondo. L'ecosistema del Web era aperto a tutti e non esisteva alcun controllo da parte di aziende o gruppi specifici.

Ma le intenzioni utopiche di libertà sono state, man mano che la rete cresceva, smentite nel peggiore dei modi. Tim Berners-Lee, l'inventore del World Wide Web, ha dichiarato in un'intervista rilasciata a Vanity Fair nel 2018⁴ di essere devastato dalla piega che il Web ha preso nel corso del tempo, di

¹ <https://www EFF.org/it/cyberspace-independence>

² “Governments of the Industrial World, you weary giants of flesh and steel, I come from Cyberspace, the new home of Mind. On behalf of the future, I ask you of the past to leave us alone. You are not welcome among us. You have no sovereignty where we gather”.

³ “We are creating a world that all may enter without privilege or prejudice accorded by race, economic power, military force, or station of birth. We are creating a world where anyone, anywhere may express his or her beliefs, no matter how singular, without fear of being coerced into silence or conformity. Your legal concepts of property, expression, identity, movement, and context do not apply to us [...] We will create a civilization of the Mind in Cyberspace. May it be more humane and fair than the world your governments have made before”.

⁴ La versione italiana dell'articolo è reperibile al sito:

<https://www.vanityfair.it/mybusiness/news-mybusiness/2018/08/04/tim-berners-lee-internet-mi-ha-spezzato-il-cuore>

come essa abbia tradito l'ideale democratico che aveva caratterizzato la base ideologica della sua invenzione e sottolinea come "la sua crescente centralizzazione ha finito per produrre un fenomeno su larga scala dai tratti anti-umani". Numerosi episodi citati nell'articolo in questione dimostrano alcuni dei lati oscuri della rete che fanno accapponare la pelle a vederli elencati tutti insieme:

Basti pensare a come hacker russi hanno interferito nelle presidenziali americane del 2016, o a quando Facebook ha ammesso di aver rivelato i dati di oltre 80 milioni di utenti alla società di consulenze politiche Cambridge Analytica, che collaborava alla campagna elettorale di Trump, ultimo episodio di un crescendo sempre più allarmante. Nel 2012, Facebook ha segretamente condotto esperimenti psicologici su quasi 700 mila utenti. Mentre Google e Amazon hanno aperto le pratiche di brevetto per dispositivi capaci di rilevare i mutamenti d'umore e le emozioni a partire dalla voce umana (Brooker, K. 2018).

E a tutto questo, o come semplice corollario o forse come conseguenza della stratificazione di strategie di controllo politico e di esigenze di mercato, dobbiamo aggiungere, recuperando l'osservazione di Berners-Lee relativa ai tratti antiumani del Web, la crescita del fenomeno dello *hate speech* online.

Il sogno libertario di Barlow e Berners-Lee, insomma, si è infranto nell'arco di meno di due decenni, tanto che in un report del 2017 la Democracy Fund e lo Omidyar Network, due agenzie statunitensi che dedicano il loro impegno all'incremento degli ideali democratici per la costruzione di società improntate sull'inclusività e l'uguaglianza, hanno dichiarato che i social media sono diventati una minaccia per la democrazia:

L'ottimismo iniziale riguardo al potenziale dei social media nel democratizzare l'accesso alle informazioni e nel dare voce a coloro che erano tradizionalmente emarginati o censurati, si sta erodendo. Infatti, man mano che le piattaforme di social media sono cresciute, sono state accusate di:

- Esacerbare la polarizzazione della società civile attraverso *echo chambers* e *filter bubbles*⁵
- Diffondere rapidamente disinformazione e disinformazione e amplificare l'ondata populista e illiberale in tutto il mondo⁶
- Creare realtà in competizione guidate dal concorso di popolarità e legittimità dei loro algoritmi
- Essere vulnerabili all'adescamento politico e alla manipolazione degli elettori consentendo ad attori malevoli di diffondere disinformazione e influenzare segretamente l'opinione pubblica
- Acquisire quantità di dati senza precedenti che possono essere utilizzate per manipolare il comportamento degli utenti
- Facilitare lo hate speech, l'umiliazione pubblica e l'emarginazione mirata delle voci di persone svantaggiate e delle minoranze⁷ (Deb, Donohue, & Glaisyer, 2017: 5).

⁵ Si rimanda al capitolo 3 per un esame dei due fenomeni.

⁶ Cfr. anche Barberi, 2019.

⁷ The early optimism about social media's potential for democratizing access to information, and giving voice to those who were traditionally marginalized or censored, is eroding. Indeed, as social media platforms have grown, they have been accused of:

- Exacerbating the polarization of civil society via echo chambers and filter bubbles
- Rapidly spreading mis- and disinformation and amplifying the populist and illiberal wave across the globe
- Creating competing realities driven by their algorithms' intertwining of popularity and legitimacy

Come siamo arrivati a tanto? Forse la libertà di parola così come desiderata e invocata dai pionieri del Web non è una condizione atta a garantire il rispetto di tutti gli utenti? Forse non siamo ancora pronti ad autogovernarci nemmeno nel mondo virtuale? O forse questo è uno specchio esacerbato degli assetti economici e delle relazioni sociali intraprese offline?

Si potrebbe rispondere a queste domande attraverso l'identificazione di due fenomeni che hanno probabilmente contribuito all'attuale assetto della rete: il primo riguarda il sistema economico globale improntato sui principi neoliberisti, il secondo le tendenze delle subculture del Web.

Quando Berners-Lee decise di lasciare che il World Wide Web fosse fruibile gratuitamente, il neoliberismo stava affermando il proprio paradigma nel mondo occidentale. Non si vuole qui affermare che quelli che sarebbero diventati i colossi del Web, come Apple e Google e, in seguito, Facebook, abbiano premeditadamente creduto di poter lucrare nelle modalità che oggi conosciamo, cavalcando e trasportando nel mondo virtuale il nuovo paradigma economico, ma così avvenne di fatto.

La gratuità del World Wide Web, unita alla logica neoliberista, ha consentito l'ingresso nella rete di quelli che sarebbero diventati, appunto, i colossi dell'*high tech*, e lo sviluppo di *social media* come quelli dell'attuale gruppo Meta. Una tale combinazione ha costituito l'*humus* fertile di un terreno in cui coltivare quello che Shoshana Zuboff (2019) chiama "il capitalismo della sorveglianza", ossia la messa a profitto del capitale generato dai dati rilasciati dagli utenti su social e motori di ricerca. In maniera inconsapevole, attraverso i nostri "viaggi" nel cyberspazio, infatti, generiamo un surplus di comportamenti che vengono "estratti" dalle compagnie Big Tech per generare, in perfetta logica neoliberista, margini di profitto sempre più alti. Gli algoritmi studiano, elaborano e analizzano le esperienze comportamentali estratte dai dati da noi generati che, da un lato vengono computate per allenare le intelligenze artificiali e, dall'altro, vengono messe a profitto per fini commerciali. Le piattaforme basano i propri guadagni su un complesso intreccio di consigli pubblicitari e traffico di utenti. Questi ultimi sono "profilati" attraverso i dati da loro prodotti – ossia il comportamento online – per catturarne i gusti su cui basare sia le attrattive della piattaforma che le raccomandazioni pubblicitarie. Perciò, più click sono accordati su ogni piattaforma, più dati sono prodotti, più guadagni ne derivano.

È un modo del tutto nuovo di concepire il profitto che però genera conseguenze preoccupanti, sia in termini di dipendenza, che di controllo, che di manipolazione. Dipendenza, perché siamo quasi completamente ibridati con i dispositivi cibernetici (Curcio, 2024; Benasayag, 2020), data la quantità di tempo che dedichiamo allo stare in rete grazie a ciò che essa rappresenta in termini di intrattenimento, informazione e socializzazione, determinando un'esposizione più ampia alle sollecitazioni pubblicitarie, rispetto ai media tradizionali, e di altro tipo; di controllo, perché, come abbiamo visto, ogni passo mosso nel mondo *cyber* è tracciato e conservato per scopi soprattutto commerciali, (ma non solo⁸); manipolazione perché gli studi sul surplus comportamentale degli utenti online (Zuboff, 2019: 317-323), realizzati attraverso l'analisi dei metadata da loro prodotti, hanno

• Being vulnerable to political capture and voter manipulation through enabling malevolent actors to spread disinformation and covertly influence public opinion
• Capturing unprecedented amounts of data that can be used to manipulate user behavior

• Facilitating hate speech, public humiliation, and the targeted marginalization of disadvantaged or minority voices

⁸ Cfr. Greenwald, 2014. Greenwald ricostruisce la storia delle rivelazioni di Edward Snowden, dipendente delle comunità di *intelligence* statunitensi, su come la NSA (National Security Agency) comprava dai giganti dell'informatica e di internet i dati degli utenti, consentendo di spiare leader politici, aziende in concorrenza con società americane, funzionari europei, ma anche, e per lo più, cittadini comuni.

dimostrato come sia possibile indirizzare le preferenze degli utenti in termini di marketing - se non ci si vuole soffermare su episodi di vera e propria manipolazione politica come quello che ha riguardato il ruolo di Cambridge Analytica a proposito della Brexit e delle elezioni presidenziali statunitensi del 2016 (Menietti, 2018).

In questo complesso scenario, gli algoritmi, oramai onnipresenti nelle profilazioni e indicizzazioni delle nostre vite online, incamerano i pregiudizi e aumentano il divario sociale tra ricchi e poveri, sfuggendo a ogni controllo etico ed esponendo le persone a una discriminazione algoritmica a cui sarebbe urgente porre rimedio. I sistemi algoritmici prodotti attualmente dall'intelligenza artificiale risultano opachi e il loro funzionamento è difficilmente comprensibile (O' Neil, 2017; Zafra, 2022). Una struttura così concepita favorisce la crescita di polarizzazioni e discorsi d'odio tra gli utenti della rete. Gli "algoritmi di raccomandazione" che operano sulle piattaforme dei social, infatti,

servendosi di altri algoritmi di *deep learning* specializzati nell'individuazione delle preferenze polarizzate degli utenti, premiano in visibilità quei contenuti che chiamano più clic come i messaggi d'odio; oppure istituiscono circuiti di utenze che, ricevendo circolarmente sempre nuove conferme a rinforzo delle loro convinzioni, come nel caso dei terrapiattisti di You Tube, vengono così indotti ad intensificare la loro attività in quella direzione (Curcio, 2024: 329).

A dimostrazione di questo meccanismo perverso, Frances Haugen⁹, che è stata *product manager* del Civic Integrity Team di Facebook dal 2019 al 2020, ha deciso di rivelare al Wall Street Journal come Facebook, attraverso un complesso sistema algoritmico che non è in grado di comprendere quando un contenuto è nocivo, abbia scelto di soprassedere sul fatto che alcuni "algoritmi di raccomandazione" siano responsabili della diffusione di contenuti che amplificano l'*hate speech*, anteponendo la massimizzazione dei profitti alla salute mentale degli utenti, in particolare degli adolescenti¹⁰. Allo stesso modo alcuni reporter di BuzzFeed, un sito Web di informazione, hanno scoperto che Google ha consentito agli inserzionisti di associare le proprie raccomandazioni pubblicitarie alle persone che ricercano parole razziste e che la piattaforma

suggerisce perfino quali ads posizionare accanto a ricerche come "ebrei malvagi" e "controllo giudaico delle banche".

Nel contesto postelettorale del 2017 negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, con le fake news al centro dell'attenzione, i giornalisti hanno scoperto centinaia di esempi di prodotti predittivi che accostavano ads di marchi rispettabili come Verizon, AT&T e Walmart a materiale disgustoso, come siti di disinformazione, hate speech, propaganda estremista, video e articoli pro-terroristi, razzisti e antisemiti (Zuboff, 2019: 573).

Le rivelazioni di Haugen hanno spinto, nel 2023, 40 stati nordamericani a intentare una causa contro Meta¹¹ (l'azienda di Mark Zuckerberg che comprende Facebook e Instagram) ritenendola responsabile della cattiva salute mentale di bambini e adolescenti, spingendoli a passare quanto più tempo possibile sulle reti *social* e minando la loro salute mentale al fine di aumentare i profitti.

⁹ Haugen ha recentemente pubblicato la sua storia in un libro uscito in Italia nel 2023 con il titolo *Il dovere di scegliere*.

¹⁰ "I ricercatori di Facebook avevano scoperto che tra i ragazzi il tasso di "uso problematico" – l'espressione con cui in azienda si indica la dipendenza dalla piattaforma – saliva dal 5% fra i quattordicenni all'8% fra i sedicenni" (Haugen, 2023: 364).

¹¹ <https://www.agi.it/estero/news/2023-10-25/stati-usa-denunciano-meta-facebook-instagram-23641146/>

Un altro aspetto della causa della recrudescenza di contenuti tossici su Web e *social* può essere identificato nell'evoluzione delle sottoculture presenti nelle piattaforme. Angela Nagle, nel suo libro *Contro la vostra realtà* (2018)¹², fornisce una complessa analisi delle guerre sottoculturali di internet, che hanno coinvolto alcune compagini della sinistra “liberal” e varie tendenze che sono nel tempo confluite nell’alt-right¹³ statunitense, un fenomeno fuoriuscito dal canale 4chan¹⁴. Secondo l’autrice, sintetizzando al massimo il suo lavoro, c’è stato negli anni¹⁵ uno spostamento a destra nei contenuti delle chat e delle interazioni di internet come risposta a una fase di uno strano puritanesimo che avrebbe investito la destra conservatrice “mainstream” come la sinistra “liberal”. In particolare riguardo quest’ultima, secondo Nagle ci troviamo attualmente di fronte alla sclerotizzazione di alcune posizioni relative alle politiche identitarie che ha generato rigide prese di posizioni nelle chat di Tumblr e Twitter e che, in concomitanza alle norme diffuse nei campus universitari statunitensi a proposito delle rivendicazioni degli “spazi sicuri”, starebbero addirittura minacciando lo stesso principio di libertà di parola (Nagle, 2018: 66). Mark Fisher (2013), in un breve saggio pubblicato su openDemocracy, una *media platform* londinese, descrive con preoccupazione il fenomeno che ha trasformato una grossa parte della sinistra, spogliatasi da ogni velleità di rivendicazione di classe, in una fucina di moralismi identitari che riproducono discorsi di odio nei confronti di chiunque non ne abbracci le relative norme. In questo modo, prosegue Fisher, i movimenti di sinistra attivi sui social hanno dimenticato la cultura della solidarietà che li ha storicamente contraddistinti per promuovere invece una “cultura pretesca” della colpa attraverso vere e proprie campagne di odio contro chi osa opporre anche un minimo dissenso critico, dando vita a una serie di guerre intestine che si combattono con toni estremamente violenti su chat come l’allora Twitter¹⁶. Lo stesso Fisher è stato oggetto di pesanti insulti e accuse di misoginia, razzismo e transfobia dopo la pubblicazione del suo saggio e, tristemente, anche alla sua morte.

Nel frattempo però, la cultura della trasgressione del *politically correct* stava crescendo nel cyberspazio e tutto ciò che in un modo o nell’altro si è identificato con i contenuti razzisti e misogini (a voler semplificare) propinati dal fenomeno alt-right ha finito per prevalere.

¹² Il titolo dell’edizione originale, uscita nel 2017, è *Kill all Normies*.

¹³ Alt-right sta per “alternative right”. Si tratta di un movimento alternativo alla destra conservatrice che, agendo prevalentemente nel mondo virtuale, fa del cinismo e dell’ironia politicamente scorretta il suo tratto caratteristico. Ha avuto un grosso ruolo nella campagna elettorale pro-Trump anche grazie alla infiltrazione di troll e la diffusione di meme nelle chat di discussione politica. Uno dei meme più diffusi dall’alt-right è quello che utilizza il personaggio dei fumetti Pepe the Frog, creato da Matt Furie nel 2005. In perfetto “stile internet”, la alt-right si è impossessata dal 2016 del personaggio facendogli spesso assumere le sembianze di Donald Trump. La sua diffusione sul Web, oltre a incarnare quasi sempre contenuti di *hate speech*, ha avuto un ruolo importante nella campagna elettorale pro-Trump. L’Anti-Defamation League ha inserito Pepe the Frog, quando usato in contesti antisemiti o razzisti (ad esempio con le fattezze di Hitler) o politici controversi (Donald Trump nelle vesti della rana), nella lista dei simboli d’odio, finendo per essere bandito anche da alcune pagine Facebook.

¹⁴ 4chan è un sito Web basato sulla pubblicazione di immagini da parte dei propri utenti (*imageboard*). Creato nel 2003 dall’allora adolescente Christopher Poole, si ispirava al più famoso 2chan giapponese attivo dal 1999. I contenuti pubblicati sul *chan* sono rigorosamente in forma anonima e, oltre alla pubblicazione di immagini per vari scopi, tra cui lol e meme, raccolgono discussioni su manga e “anime”. All’interno nel tempo si è sviluppata una sezione dedicata a discussioni di carattere più propriamente politico. Da questa sezione sono nate due fazioni di impronta ideologica diametralmente opposte: Anonymous e alt-right. Oggi esiste anche un canale 8chan.

¹⁵ Seguendo il racconto di Nagle, potremmo datare l’inizio del fenomeno negli anni 10 del duemila con le persecuzioni subite da alcune ragazzine e femministe vittime di cyberbullismo. La pratica si è ulteriormente diffusa nel 2014 con quella che l’autrice ha chiamato il *Gamergate*, una campagna di odio che ha avuto come oggetto una serie di donne che si occupavano a vario titolo dell’industria dei videogiochi e che ha dato vita a una delle più dure lotte tra sottoculture nel Web.

¹⁶ In seguito all’acquisto di Elon Musk, Twitter ha cambiato nome in X.

La alt-right si occupa, a vari livelli, di quoziente intellettuale, calo demografico e declino della civiltà europea, decadenza culturale, marxismo culturale, antiegalitarismo, islamizzazione e, soprattutto, come il nome stesso suggerisce, di creare un'alternativa all'establishment conservatore di destra, che loro definiscono con sprezzo *cuckservative* (“conservatori cornuti e contenti”) per la loro debole passività cristiana e per aver offerto, metaforicamente, le loro “donne”, cioè la loro nazione e la loro razza, agli invasori stranieri non di razza bianca.

[...] Quello che oggi chiamiamo alt-right è in realtà l'insieme di [varie] tendenze separate tra loro, cresciute indipendentemente le une dalle altre, che si ritrovarono a combattere le guerre culturali degli ultimi anni schierate fianco a fianco sotto le insegne di una nascente politica culturale ostile alla correttezza (Nagle, 2018: 22; 31).

Secondo Fraser (2017) la alt-right è una riproposizione di vecchi razzismi e maschilismi rinnovata attraverso nuovi contenuti proposti da una contemporanea generazione di “nerd” esperti di tecnologia. E come “nerd”, identificandosi in uno strano miscuglio di *gamer*, maschi beta e esperti di linguaggi multimediali, sono parte di una sorta di gruppo elitario che odia i “normie”, le persone normali (Waltman & Mattheis, 2017; Nagle, 2018; Fraser, 2017). A volte il loro odio esce dal virtuale e si concretizza in atti criminali: Waltman e Mattheis, così come Angela Nagle, elencano alcuni esempi di episodi in cui proclami di odio nei confronti delle donne o di gruppi giudicati inferiori per razza o etnia siano stati messi in pratica nel mondo reale dai loro artefici attraverso stragi conclusesi nella maggior parte dei casi con il suicidio dell'autore, che sembrano non avere alcun senso se lette dall'esterno, ma che sono invece conseguenze quasi ovvie delle precedenti interazioni online di chi le ha messe in atto. In un articolo pubblicato sul sito della Southern Poverty Law Center, un'associazione statunitense che si occupa di tutelare i diritti delle persone e di monitorare la crescita dei gruppi di odio negli Stati Uniti, Megan Squire (2024), scrivendo a proposito di alcuni video di stragi avvenute negli scorsi anni (postati sul Web e non ancora rimossi) fa un macabro elenco degli autori e dei loro legami con la *chan culture*:

Il live streaming di due successivi massacri nelle moschee di Christchurch, in Nuova Zelanda, il 15 marzo 2019, è stato il primo del suo genere. L'autore del reato, Brenton Tarrant, ha ucciso 51 persone e ne ha ferite altre 40 durante gli attacchi di massa alla moschea Al Noor e al Centro islamico Linwood, che ha trasmesso in streaming su Facebook. Durante il video, l'uomo che ha sparato ha fatto numerosi riferimenti a varie sottoculture online, tra cui le affermazioni del famoso personaggio di YouTube PewDiePie, riproducendo una colonna sonora con canzoni che erano state precedentemente rese popolari su siti Web di troll come 4chan e 8chan, e sfoggiando armi e accessori decorati con simboli e meme. Tarrant ha anche pubblicato un manifesto scritto su 8chan pieno di meme e riferimenti sottoculturali. [...]

Altri incidenti ispirati a Christchurch includono l'attacco di El Paso, Texas, da parte di Patrick Crusius il 3 agosto 2019, che inseriva un manifesto pubblicato su 8chan; l'attacco di Baerum, in Norvegia, compiuto da Philip Manshaus il 10 agosto 2019, trasmesso in live streaming su Facebook; l'attacco di Halle, in Germania, [durante la festa ebraica dello] Yom Kippur da parte di Stephen Baillet il 9 ottobre 2019, che è stato trasmesso in live streaming su Twitch con un manifesto di accompagnamento pubblicato su Meguca, un sito Web associato a 4chan; e l'attacco del 2022 a Buffalo, New York, trasmesso in live streaming su Twitch, è stato pianificato e annunciato su Discord e includeva una pistola decorata e un manifesto, anch'essi pubblicati su Discord. Numerose prove tratte dai suoi stessi scritti indicano che Payton Gendron, l'autore

dell'attacco di Buffalo, è stato ispirato sia dalle convinzioni che dai metodi impiegati dall'aggressore di Christchurch¹⁷.

Anche i dilaganti fenomeni di misoginia online possono essere associati a quello della alt-right, come risultato della evoluzione nelle subculture di internet della cosiddetta *chan culture*. Gruppi come MRAs (men's rights activists), PUAs (pick-up artists) e MGTOW (men going their own way) sono alcuni aspetti di un fenomeno conosciuto come *manosphere*¹⁸ (Nagle, 2018; Waltman & Mattheis, 2017). Secondo Angela Nagle il fenomeno è il risultato di una sorta di filosofia afferente alla rivincita del "maschio beta", rappresentato da uomini che si riconoscono sotto l'etichetta di "nerd", orgogliosi di esserlo, e che si sentono costantemente rifiutati da donne etichettate con epiteti poco edificabili. Le donne sono dipinte come opportuniste, dedite alla promiscuità fino a quando esigenze economiche o l'avanzare dell'età le obbliga alla ricerca di un uomo da sfruttare o a cui far crescere figli non suoi. Esistono punti di contatto tra i discorsi degli attivisti della *manosphere* e quelli di altri gruppi di odio presenti su internet, come quello del movimento suprematista bianco (Ferber, 2000), che convergono nel teorizzare la necessità di riappropriarsi del ruolo tradizionale di dominio sulle donne. Secondo entrambi i gruppi, l'emancipazione femminile è parte di un attacco perpetrato ai loro danni da diverse forze che favoriscono altre alterità. Il femminismo è una di queste ed è giudicato un pericolo sia per gli uomini che per le donne perché snatura l'essenza di entrambi i generi, ponendo le donne in una posizione di dominio "innaturale" nei confronti degli uomini, quando queste si ritrovano a ricoprire ruoli di potere nel mondo del lavoro, e contribuendo alla loro de-mascolinizzazione. Entrambi i movimenti incoraggiano gli uomini (ovviamente si tratta di uomini bianchi) a vedere se stessi come vittime poiché, secondo la loro visione, rappresentano l'unica minoranza realmente oppressa nel mondo.

Questo miscuglio di estremismi si fonde, dunque, nel (non più tanto) variegato mondo del Web, coinvolgendo la sfera del suprematismo americano, gruppi neonazisti e vecchie realtà naziste come quella del Ku Klux Klan. A questo proposito, Michel Waltman (2003. Cfr. anche Waltman & Haas, 2007) descrive le tecniche manipolatorie della pagina Web del Klan "Just for Kids" che, attraverso quelli che chiama gli "stratagemmi dell'odio", hanno lo scopo di reclutare i più giovani alle sue politiche. Gli "stratagemmi dell'odio" consistono nell'infiammare gli animi esaltando il sentimento di appartenenza a un meritorio e importante gruppo sociale (*ingroup*), rappresentato come naturalmente superiore per razza, cultura, civiltà, in contrapposizione a un *outgroup* (di solito

¹⁷ The livestream of two successive massacres at mosques in Christchurch, New Zealand, on March 15, 2019, was the first of its kind. The perpetrator, Brenton Tarrant, killed 51 people and injured 40 more during mass shooting attacks at the Al Noor Mosque and the Linwood Islamic Centre, which he streamed on Facebook. During the video, the shooter made numerous references to various online subcultures, including invoking statements by popular YouTube personality PewDiePie, playing a soundtrack featuring songs that had been previously popularized on troll websites such as 4chan and 8chan, and showing off guns and accessories decorated with symbols and memes. Tarrant also released a written manifesto on 8chan filled with memes and subcultural references. [...]

Other Christchurch-inspired incidents include the El Paso, Texas, attack by Patrick Crusius on Aug. 3, 2019, which included a manifesto posted to 8chan; the Baerum, Norway, attack by Philip Manshaus on Aug. 10, 2019, which was livestreamed to Facebook; the Halle, Germany, Yom Kippur attack by Stephen Baillet on Oct. 9, 2019, which was livestreamed to Twitch with an accompanying manifesto posted to Meguca, a website associated with 4chan; and the 2022 Buffalo, New York, attack, which was livestreamed to Twitch, was planned and announced on Discord, and included a decorated gun and a manifesto, also posted on Discord. Plentiful evidence from his own writings indicates that Payton Gendron, the perpetrator in the Buffalo attack, was [inspired](#) by both the beliefs and the methods employed by the Christchurch attacker.

¹⁸ Da quanto riportato da Nagle, tra i vari siti afferenti alla *manosphere* esisteva fino a poco tempo fa una "sottosezione di Reddit dal titolo Philosophy Of Rape, nella quale si potevano trovare discussioni su temi quali lo "stupro collettivo" nei confronti delle femministe" (Nagle, 2018: 132).

composto da persone di colore, membri della comunità ebraica, donne, migranti e così via) dipinto con caratteristiche non umane e stereotipizzazioni culturali e, attraverso ben costruite narrazioni, come il capro espiatorio dei mali dell'umanità, una seria minaccia per l'*ingroup* e per l'intera civiltà. Le stesse tecniche manipolatorie sono descritte da Meddaugh & Kay (2009) in un saggio che esamina i contenuti di Stormfront - un sito neonazista fondato nel 1996 da Don Black, ex leader del Ku Kux Klan, che ha avuto anche una sezione italiana. Le tematiche razziste trattate dal sito si basano essenzialmente sulla solita riproposizione di stereotipi e pregiudizi razziali, ma basati su una narrazione pseudo scientifica che i due autori hanno definito "reasonable racism" (razzismo razionale). Nei loro contenuti, piuttosto che basarsi sull'incitamento alla violenza o una retorica rozzamente e apertamente razzista, le differenze razziali e la superiorità della razza bianca sono veicolate attraverso ben costruiti ed eleganti discorsi pseudo-intellettuali. Una simile impostazione è ancora più pericolosa, secondo gli autori, perché si basa su tecniche di manipolazione che Waltman e Mattheis (2017) definiscono euristiche persuasive. Esse si attestano grazie alla autorità o competenza attribuita al persuasore, che lo rende per questo maggiormente credibile, alla sua simpatia oppure al consenso a questi attribuito da altre persone. Si comprende bene, allora, come l'affermazione delle euristiche persuasive determini un pericoloso svilimento del pensiero critico, riproducendo e rinforzando stereotipi e pregiudizi nei confronti di individui o gruppi di persone. Da quanto fin qui analizzato l'*hate speech* assume diverse forme e la sua diffusione online è molto più pervasiva e veloce di quella offline e porta con sé l'evidente rischio di aumentare e sclerotizzare i soliti stereotipi e pregiudizi che assumono nuove configurazioni, ma si basano su vecchi concetti. L'*hate speech*, come avremo modo di vedere a breve, così come il meccanismo di contrapposizione tra *ingroup* e *outgroup* su cui fonda la propria esistenza, non è un fenomeno nato col Web, ma ha radici più antiche. Vedremo nel prossimo capitolo l'origine del termine e le differenze tra *hate speech* offline e online e perché oggi è diventato un fenomeno più pervasivo che in passato.

Cap. 2.

L'origine del termine *hate speech* e i tentativi di regolamentare il fenomeno.

La prima volta che apparve il termine *hate speech* fu in un articolo del 1989 a opera di Mari Matsuda¹⁹, avvocatessa statunitense appartenente a un gruppo di giuristi che si occupa di Teoria Critica della Razza; Matsuda prese a utilizzare nel suo scritto in modo ricorrente l'espressione come sinonimo di *racist speech*.

Oltre a delineare l'origine del termine, l'articolo di Matsuda è interessante ai fini della nostra analisi per due motivi fondamentali. Il primo riguarda il fatto che sebbene l'espressione sia utilizzata come sinonimo di discorso razziale (l'articolo è focalizzato su tale argomento specifico), l'autrice sottolinea (Matsuda, 1989: 2331; 2332 – nota 66) che essa riguarda ogni individuo appartenente a un gruppo storicamente vittimizzato.

È dunque il primo fattore fondamentale quello di riconoscere il termine *hate speech* come un tipo di violenza verbale (ma non solo, come vedremo tra poco) che raggiunge gruppi di persone che hanno subito, e continuano a subire, nel corso del tempo discriminazione e persecuzione perché appartenenti a categorie razzializzate, o perché donne oppure omosessuali e così via.

L'altro punto interessante che l'articolo solleva è quello di considerare *hate speech* non solo la comunicazione verbale, ma anche i simboli. Matsuda fornisce svariati esempi di forme alternative alle parole che ella considera come *speech*, molti tratti dalla sua esperienza personale²⁰, pertinenti alle svariate forme non verbali ma aventi la stessa (se non maggiore) forza violenta delle parole dette o scritte. Un cappio pendente ritrovato nella propria area di lavoro da un afroamericano, una svastica posta sulla scrivania di due ispettori dei vigili del fuoco afro e asio americani, una croce incendiata nel giardino di una famiglia Hmong (Matsuda, 1989: 2328-2329) sono esempi di simboli che si possono considerare a tutti gli effetti *hate speech* per la violenza del messaggio che veicolano. Essi, sostanzialmente, non sono altro che segni e in quanto tali non hanno significato presi di per sé, ma il contesto in cui sono prodotti e la storia di cui sono intrisi rendono segni di tal genere potenti messaggi carichi di significato persecutorio tanto per chi li produce che per chi li riceve (Matsuda, 1989: 2365-2366).

L'osservazione di Matsuda è importante perché ci consente di comprendere come la riproduzione e diffusione dei meme online, a volte incomprensibili se non si è parte di una determinata sottocultura, possa in certi casi essere considerata *hate speech*. Nel vasto universo della *chan culture* possiamo trovarne alcuni esempi come quelli riportati nella figura 1:

¹⁹ Public Response to Racist Speech: Considering the Victim's Story. *Michigan Law Review*, Aug. 1989, Vol.7, No. 8: 2320-2381.

²⁰ Matsuda è nippo-americana, e, per le sue origini, è stata ella stessa oggetto di discorsi di odio.

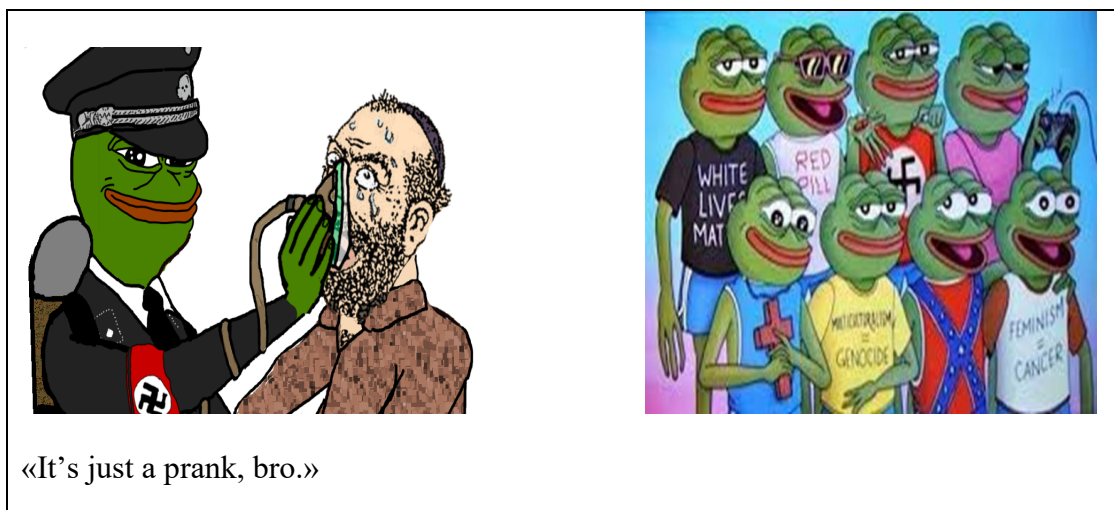


Figura 1

I meme in questione hanno come personaggio principale Pepe the Frog, di cui si è già parlato nel primo capitolo (*supra*, p. 12, nota 13). Il primo è un esplicito riferimento alla persecuzione sofferta dagli Ebrei durante il nazismo, ma attualizzata dal personaggio di Pepe che veste i panni del nazista; l'uomo, invece, è rappresentato secondo i classici stereotipi delle caratteristiche attribuite agli ebrei. In perfetto stile alt-right il contenuto viola volutamente le norme del politicamente corretto per poi rassicurare nella frase che l'accompagna "Fratello, è solo uno scherzo".

Il secondo rappresenta tutto ciò che è considerato bene e male se si vuole far parte del magico mondo della *chan culture*: Pepe the Frog è riprodotto tante volte quante sembrano le norme per esserne riconosciuti come membri e l'*hate speech* è la sottotraccia di ogni maglietta che il personaggio Pepe indossa o atteggiamento che assume nel meme: "White lives matter", la frase che appare sulla maglietta della prima rana, contiene senz'altro un contenuto razzista (è chiaro il riferimento al movimento del "Black Lives Matter" a cui è contrapposto ciò che conta veramente, ossia le vite dei bianchi) così come i due Pepe che indossano le magliette con la svastica e la bandiera sudista; Pepe è un *gamer*; è cristiano, il che contiene una sottotraccia di discriminazione nei confronti delle altre religioni; ha scelto di ingoiare la pillola rossa (il riferimento è al film Matrix in cui il protagonista per conoscere cosa sta realmente accadendo al genere umano deve ingoiare, appunto, una pillola rossa), che rimanda a un Pepe consapevole della verità contenuta in quelle che noi identifichiamo come teorie negazioniste o complottiste; infine Pepe veicola il messaggio antifemminista con le magliette che equiparano il matriarcato al genocidio e il femminismo al cancro.

Come si vede, la simpatica faccetta di una ranocchia-*cartoon* può "allegrementemente" veicolare contenuti razzisti, antisemiti e antifemministi. Si può ben intendere allora, come affermano Waltman & Mattheis (2017), quanto i meme si possano rivelare uno dei veicoli più produttivi di contenuti euristici basati sulla riproduzione di retoriche stereotipate.

Ritornando al saggio di Matsuda, al di là degli elementi fin qui individuati, bisogna osservare che lo scopo primigenio dell'articolo era quello di mettere in discussione il carattere assoluto del primo emendamento della costituzione degli Stati Uniti²¹. Matsuda afferma che non è possibile considerare

²¹ Il primo emendamento della costituzione statunitense recita "Il Congresso non promulgherà leggi per il riconoscimento di una religione, o che ne proibiscano la libera professione; o che ne limitino la libertà di parola, o della stampa; o il diritto delle persone di riunirsi pacificamente in assemblea e fare petizioni al governo per la riparazione di torti". (https://it.wikipedia.org/wiki/I_emendamento_della_Costituzione_degli_Stati Uniti_d%27America consultato il 26 dicembre 2022).

qualsiasi tipo di discorso lecito in nome della libertà di parola; bisognerebbe che venga riconosciuto l'*hate speech* come caso particolare di limitazione dell'assolutismo del primo emendamento al fine di garantire i diritti delle persone vittimizzate e raggiunte da messaggi di odio. I discorsi di odio, afferma l'autrice, sono violenti tanto quanto le azioni e generano conseguenze di malessere fisico e psichico nelle vittime, per non parlare della restrizione delle libertà personali:

Per evitare di ricevere messaggi di odio, le vittime hanno dovuto lasciare il lavoro, rinunciare all'istruzione, lasciare le proprie case, evitare alcuni spazi pubblici, limitare il proprio esercizio del diritto di parola e, altrimenti, modificare il proprio comportamento e atteggiamento. Il destinatario del messaggio di odio lotta con un tumulto interiore (Matsuda, 1989: 2337)²².

Dal suo lavoro e dai saggi pubblicati da altri rappresentanti della Teoria Critica della Razza, si aprì un ampio dibattito nella letteratura scientifica statunitense riguardo al primo emendamento e alla necessità o meno di apportarne modifiche per proteggere le categorie più vulnerabili²³. Judith Butler, per esempio, intervenne più volte sull'argomento in risposta a Matsuda e gli altri con un paio di saggi che furono successivamente compresi in *Excitable speech* pubblicato nel 1997 (che qui sarà citato nella traduzione italiana del 2010 *Parole che provocano*). Butler, sebbene sulla scorta di Austin²⁴ riconosca che il linguaggio ha la facoltà di ferire e condizionare le condotte delle persone, contraddice le istanze dei teorici della razza individuando due punti fondamentali. Il primo riguarda la performatività degli atti linguistici illocutori e perlocutori. Austin in *Come fare cose con le parole* ([1962] 2019) aveva sviluppato la sua teoria degli atti linguistici secondo la quale ogni enunciato è un atto locutorio che corrisponde all'atto di dire qualcosa. Gli atti locutori possono avere una esecuzione illocutoria, quando nel pronunciarli si concretizza un'azione, pensiamo a un sacerdote o un sindaco che dichiara l'avvenuto matrimonio tra due persone o un giudice che dichiara l'imputato colpevole o innocente; e una esecuzione perlocutoria quando l'atto linguistico ha delle conseguenze, previste o meno, su contesti o persone. Sia gli atti locutori che illocutori si basano su convenzioni relative alla struttura grammaticale del linguaggio, per quanto riguarda i primi, e all'autorità di chi pronuncia l'enunciato e/o il contesto in cui sono pronunciate, per quanto riguarda i secondi. Tuttavia, come lo stesso Austin riconosce, gli atti linguistici possono fallire: si può non riconoscere l'autorità del soggetto che pronuncia l'enunciato e, suggerisce Butler, operare una risignificazione delle parole espresse. Nel caso dell'*hate speech*, se si riconosce la vulnerabilità delle parole e la loro esposizione al fallimento, esiste una possibilità di ribaltare le offese e svuotarle del significato intenzionale di chi le ha pronunciate.

La rivalorizzazione di termini come *queer* suggerisce che le parole possono essere rimandate indietro a chi le ha pronunciate in una forma diversa, che possono essere citate in contrapposizione ai loro fini originari e che è possibile mettere in atto un rovesciamento dei loro effetti. In senso più generale, dunque, questo suggerisce che il potere mutevole di tali termini contraddistingue un tipo di performatività discorsiva che non è soltanto una serie di atti linguistici distinti quanto una catena rituale di risignificazione il cui inizio e la cui fine rimangono indeterminati e indeterminabili (Butler, 2010: 20).

²² "In order to avoid receiving hate message, victims have had to quit jobs, forgo education, leave their homes, avoid certain public spaces, curtail their own exercise of speech right, and otherwise modify their behavior and demeanor. The recipient of hate message struggles with inner turmoil".

²³ Cf.: Matsuda et al., 1993; MacKinnon, 1996.

²⁴ Per un approfondimento sulla teoria del linguaggio performativo di Austin si rimanda al cap. 8, pp. 83-86.

Butler non mette in dubbio la sofferenza provocata dalle parole che offendono, ma, e qui arriviamo al secondo punto, permettere che il potere si occupi dell'*hate speech* attraverso l'autorità del tribunale o del censore svisciva la possibilità politica delle vittime di reagire e operare in modo critico per la ricontestualizzazione dei significati affinché se ne depotenzi la carica offensiva e ce se ne appropri. Inoltre, chiunque voglia proporre una regolamentazione dell'*hate speech* finisce inevitabilmente per rimettere in circolo le stesse parole che si vorrebbero condannare, riproducendo nelle vittime la stessa sofferenza e il trauma che si vorrebbe evitare. Anche l'atto della risignificazione prevede una nuova messa in circolo delle parole ingiuriose, ma in questo caso si attuerebbe una risposta critica che non sarebbe possibile se la questione fosse messa nelle mani dello stato e non di chi ne è di fatto il destinatario. In più, aggiunge la filosofa, quando le forze progressiste invocano il potere statale, e giudiziario in particolare, perché si occupi della questione, c'è il rischio che si generi un sistema di proibizioni che potrebbe rivoltarsi contro quelle stesse forze progressiste:

mettendo sotto processo lo *hate speech*, si corre il rischio di dare ai giudici l'opportunità di imporre la propria ulteriore violenza. E se i tribunali iniziano a decidere che cosa è e che cosa non è linguaggio che viola, quella decisione corre il rischio di costituire la più vincolante delle violazioni (Butler, 2010: 93).

Le differenze di prospettiva riportate dai teorici della razza e da Judith Butler anticipano il dibattito attuale a proposito della regolamentazione dell'*hate speech* online in Europa.

La questione, infatti, è tanto più spinosa e intricata perché, alla luce dell'avanzamento tecnologico contemporaneo, il fenomeno è diventato difficile da delineare e definire (Brown, 2017a).

Dalla definizione di Matsuda di *hate speech*, inteso come rivolto ai gruppi storicamente vittimizzati, i target si sono estesi. L'odio si è, per così dire, parcellizzato e specializzato, è diventato un fenomeno complesso che colpisce sia gruppi che individui. Le categorie maggiormente esposte ai discorsi d'odio sono ancora costituite da migranti, richiedenti asilo, minoranze religiose, donne, persone con disabilità, omosessuali. Ma anche gli individui sono raggiunti dall'odio online, dando vita a una serie di conseguenze imprevedibili e protratte nel tempo. Se una volta, infatti, l'odio nei confronti di una persona, generato da alcune caratteristiche proprie (il modo di vestire, il modo di parlare, aspetti afferenti alla sfera fisica, ideologica o allo stato sociale, per fare soltanto alcuni esempi) aveva maggiori possibilità di rimanere relegato in una sfera più o meno circoscritta, i dispositivi tecnologici odierni consentono di rendere pubblico, diffuso nel tempo e nello spazio, il livore espresso nei confronti di una persona qualsiasi sulla base di un qualsiasi motivo. E, purtroppo, consentono di trovare un seguito esteso.

L'odio online, infatti, si trasmette rapidamente perché è la stessa architettura del Web che funziona come una sorta di cassa di risonanza (Ziccardi, 2016), facendo rimbalzare il commento o il messaggio di *hate speech* da un canale all'altro. Ciò rende difficile controllarne la diffusione: anche se uno dei canali dovesse rimuovere un contenuto giudicato offensivo, questo può essere rilanciato da un altro canale fino a raggiungere infinite possibilità di propagazione.

In questo modo, definire che cosa sia e quali categorie rientrino nei *target* di *hate speech*²⁵ diventa un'impresa ardua per qualsiasi scopo, sia esso giuridico o soltanto conoscitivo.

²⁵ Alexander Brown (2017b: 596) si chiede: "Ma perché, allora, non è il caso che ogni forma di discorso può essere inclusa nel concetto di *hate speech* dato che ogni forma di discorso ha almeno una somiglianza con le forme di discorso di odio, non meno la somiglianza di parola?" Come arriviamo, dunque, a una definizione univoca e definitiva del fenomeno? È

Allo stato attuale la definizione più recente di *hate speech* è quella contenuta nella Raccomandazione di politica generale n. 15, del 2016, della Commissione Europea Contro il Razzismo e l'Intolleranza del Consiglio d'Europa (ECRI, 2016), secondo la quale esso è inteso come

il fatto di fomentare, promuovere o incoraggiare, sotto qualsiasi forma, la denigrazione, l'odio o la diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo, nonché il fatto di sottoporre a soprusi, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce una persona o un gruppo e la giustificazione di tutte queste forme o espressioni di odio testé citate, sulla base della "razza", del colore della pelle, dell'ascendenza, dell'origine nazionale o etnica, dell'età, dell'handicap, della lingua, della religione o delle convinzioni, del sesso, del genere, dell'identità di genere, dell'orientamento sessuale e di altre caratteristiche o stato personale.

La raccomandazione è stata aggiornata di recente dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (2022) in cui si prende in considerazione il fenomeno dell'*hate speech* online: nel riconoscere la sua maggiore diffusione determinata dai dispositivi tecnologici, si invitano i paesi membri ad adottare un approccio comprensivo basato sulla Convenzione Europea dei Diritti Umani. Inoltre il Comitato identifica varie tipologie di discorsi di odio contro le quali esorta gli stati ad applicare differenti provvedimenti, distinguendo tra quelle che non possono essere protette dalla libertà di espressione, quelle da sanzionare attraverso il diritto amministrativo e quelle non abbastanza gravi da essere limitate dalla Convenzione Europea dei Diritti Umani ma che richiedono l'adozione di risposte alternative (produzione di contro-narrazioni, attività di sensibilizzazione, educazione interculturale). Come si vede dalle raccomandazioni, l'accento è posto sul concetto di incitamento: è *hate speech* quando l'odio è fomentato "sotto qualsiasi forma". Inoltre, il target è esteso anche alle "caratteristiche o stato personale". Una definizione estremamente ampia che, come afferma Alexander Brown (2017b: 598), è stata considerevolmente estesa dai tempi di Matsuda e potrebbe essere ancora suscettibile di ulteriori incrementi. È difficile, dunque, delineare il fenomeno per attribuire una condotta da sanzionare e, nonostante vari tentativi di singoli stati in Europa, è indubbio che esista tutt'ora un vuoto legislativo a proposito²⁶. Non esiste, infatti, una definizione normativa comune in Europa di discorsi di odio. Finora la difficoltà di trovare una regolamentazione univoca è stata determinata anche dal fatto che i grandi network, come Facebook, Twitter, Youtube, rispondono alla legislazione statunitense, che, in base al primo emendamento, non persegue reati di opinione e rende difficile e dispendiosa l'attuazione di eventuali rogatorie.

Tuttavia l'Europa si sta dotando di alcuni strumenti per controllare il fenomeno: il 31 maggio 2016, la Commissione Europea insieme ai quattro colossi dell'informatica -Facebook, Microsoft, Twitter e YouTube- ha sottoscritto il "Codice di condotta per contrastare l'illecito incitamento all'odio online" (CoCEN); il 19 ottobre 2022 è stato approvato (ed è entrato in vigore solo dal febbraio di quest'anno, 2024) il Digital Service Act (DSA) che coinvolge tutte le piattaforme digitali, non solo quelle grandi, e mira ad armonizzare le diverse legislazioni nazionali nell'Unione Europea emerse a livello nazionale per contrastare i contenuti illegali.

questa, tra le altre, una delle difficoltà che emergono nella ricerca di strumenti sanzionatori, sia che riguardino la punibilità degli autori, sia che riguardino i contenuti di alcuni *social* al fine di oscurarne le pagine o *bannarne* i commenti.

²⁶ Bisogna ricordare, tuttavia, che, dopo la seconda guerra mondiale, ogni stato europeo ha incluso nei propri statuti normativi leggi antidiscriminatorie. In Italia, per esempio, la legge Shelba del 1952 è stata aggiornata dalla legge Mancino del 1993 che sanziona e condanna frasi, gesti, azioni e slogan aventi per scopo l'incitamento all'odio, l'incitamento alla violenza, la discriminazione per motivi razziali, etnici, religiosi o nazionali anche attraverso l'uso di simboli. Tali norme possono essere applicate anche quando l'incitamento all'odio si manifesta online.

Infatti, alcuni paesi europei hanno tentato nel tempo di regolamentare il fenomeno dell'*hate speech* in modi differenti. I provvedimenti, però, sono stati spesso criticati perché accusati di costituire una limitazione della libertà di espressione e un pericolo per la democrazia. In Germania, per esempio, il primo gennaio 2018 è stata introdotta la “Netzwerkdurchsetzungsgesetz”, una legge che obbliga anche le piattaforme online, in particolare Facebook e l’allora Twitter, a rispettare le già esistenti leggi tedesche, in vigore dalla fine della seconda guerra mondiale, che sanzionano la diffamazione, le minacce e l’incitamento all’odio, pena il pagamento di multe fino a 50 milioni di Euro. Ma il provvedimento ha avuto serie critiche fin dal primo momento della sua emanazione perché “secondo alcuni esperti di libertà di espressione [...] la legge è scritta in termini sufficientemente vaghi da sanzionare commenti molto diversi, e che la sua applicazione viene lasciata in mano a società private come quelle che gestiscono i social network” (Il Post, 2018). Inoltre, in questo caso, come successo anche in Italia e altri paesi europei, alcuni post e profili sono stati bloccati per errore degli algoritmi che non riescono a comprendere i contesti semantici in cui certi commenti sono pubblicati²⁷. Ma per lo stesso motivo è avvenuto anche il contrario, con alcuni post estremisti che sono stati bloccati e poi sbloccati quasi immediatamente. La legge è stata successivamente rinnovata nel 2021 focalizzandosi maggiormente sui diritti degli utenti.

In Francia il 13 maggio 2020 era stata approvata la “Loi Avia”, legge contro i contenuti d’odio online, che prevedeva l’obbligo di cancellare in massimo 24 ore dalla prima segnalazione i messaggi di *hate speech* dalle piattaforme. La legge è stata fortemente criticata da politici, giuristi e giornalisti, tra gli altri, perché “ritenuta lesiva della libertà di espressione, specie in ragione della possibilità che le decisioni di rimozione dei contenuti potessero essere assunte da un operatore privato senza l’intervento dell’autorità giudiziaria” (Servizio Studi del Senato, 2022). La legge è stata cassata il mese successivo alla sua uscita sebbene si sia mantenuta l’istituzione di una pubblica accusa specializzata e di un Osservatorio dell’odio online.

La Scozia dal 1° aprile del 2024 ha introdotto la legge “Hate Crime Act”, anch’essa fortemente criticata, che estende il crimine di incitamento all’odio anche a chi offende e denigra le persone transessuali e transgender oltre ai casi di razzismo, abilismo e orientamento religioso e sessuale.

Nella normativa spagnola, invece, l’attenzione legislativa si è concentrata dal 2011 in poi sui crimini d’odio per poi introdurre successivamente l’articolo 510 bis del codice penale che condanna l’incitamento indiretto all’odio. Secondo alcuni giuristi (Urías, 2020), anche questa è una evidente limitazione della libertà di espressione perché può diventare un mezzo per sanzionare, tra gli altri, il dissenso politico. Secondo Urías, il rischio è che lo stato spagnolo usi l’*hate speech* “come una scusa per punire l’esercizio di ideologie che differiscono da quelle difese dal potere pubblico, invece di prevenire la discriminazione contro i gruppi vulnerabili”²⁸ (Urías, 2020: 6). Alcuni manifestanti indipendentisti, per esempio, sono stati condannati nel 2015, proprio grazie a quel provvedimento, per aver bruciato la foto dei sovrani spagnoli, il che, secondo i critici, è una grave limitazione della libertà di opinione (Urías, 2020; Iacometti, 2017).

L’Italia, infine, non si è dotata di una particolare legge sull’*hate speech* online, ma fa affidamento sulla legge Mancino del 1993 (cfr. *supra*, nota 26). Proprio grazie a questa e alla precedente legge

²⁷ In Italia, per esempio, nel 2018 Facebook bloccò tre profili in pochi giorni perché era stata usata la parola “negri”: nel primo caso si citava il filosofo Toni Negri, nel secondo la poetessa Ada Negri e il terzo era il post di una madre che scriveva a Salvini per raccontare la paura dei suoi due figli adottivi insultati a scuola.

²⁸ “using hate speech as an excuse to punish the exercise of ideologies that differ from those defended by the public power, rather than to prevent discrimination against vulnerable groups”.

Reale è stato possibile nel 2017 arrestare, e successivamente condannare, gli autori della versione italiana del sito Stormfront e di chiuderne l'accesso informatico.

A fronte delle varie controversie che hanno investito la regolamentazione normativa, in Europa sono da tempo attivi osservatori che si occupano di monitorare il crescente uso di messaggi di odio di cui vale la pena menzionare alcuni:

- Un-Ochr: Ufficio dell'Alto commissario per i diritti umani;
- Osce-Odihr: Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa - Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti umani;
- Coe: Consiglio d'Europa;
- Ecthr: Corte europea dei diritti dell'uomo;
- Ecri: Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza;
- Fra: Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali.

Anche in Italia esistono diversi osservatori a tutela dei diritti, tra cui ricordiamo l'UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali), l'Osservatorio Antisemitismo – CDEC, Amnesty International Italia e il già citato VOX – Osservatorio Italiano sui Diritti.

Dalla breve analisi fin qui trattata sulle normative riguardanti la lotta all'*hate speech*²⁹ è evidente la difficoltà, nonostante i tentativi della Comunità Europea, di trovare una azione unitaria di contrasto a livello legale. Ciò che si evince in particolar modo è che sia i tentativi normativi dei singoli paesi che il tentativo di coinvolgere le grandi piattaforme, e con il DSA anche le piccole, per frenare e monitorare i discorsi di odio sono spesso osteggiati nel primo caso per il pericolo che i singoli stati possano utilizzare le leggi come una scusa per condannare il dissenso politico e, nel secondo, perché si rimanda ai privati il monitoraggio e la decisione di *bannare* eventuali contenuti offensivi che comportano la chiusura del profilo da cui provengono. Entrambe le azioni sono viste come limitazioni della libertà di parola. Tuttavia, Alexander Brown (2018) afferma che è proprio la differenza tra *hate speech* online e offline - ossia la sua capacità di propagarsi all'istante unita alla previsione che il fenomeno è destinato a crescere in futuro - che richiede l'esternalizzazione del monitoraggio e controllo alle società che gestiscono le piattaforme in Internet. Il giurista, che pure riconosce validi gli argomenti sulla preoccupazione riguardante la libertà di espressione, auspica un'azione sinergica tra organizzazioni intergovernative, piattaforme e stati per il contrasto al fenomeno.

Anche Ziccardi (2016) riconosce il pericolo della limitazione delle libertà democratiche; c'è di fatto in Europa una tendenza crescente a porre in secondo piano il diritto della libertà di espressione in nome della lotta all'*hate speech* attraverso ampi spazi di legittimazione statale a intervenire con restrizioni legislative.

Le limitazioni del parlato, anche se odioso, possono essere molto pericolose e la storia ce l'ha insegnato. Il confine tra soffocare espressioni obiettivamente odiose – sempre che tale giudizio *obiettivo* sia possibile, in un mondo ormai votato al multiculturalismo e a decine di diversi punti di vista su tanti temi cardine – e la *censura* arbitraria pura e semplice, di tutte quelle voci che si oppongono al potere è molto sottile (Ziccardi, 2016: 242).

Anche affidare il controllo alla tecnologia ha una doppia faccia: se l'algoritmo è più veloce nell'identificare le manifestazioni di odio, il rischio "è che simili sistemi possano togliere, all'uomo, la facoltà di scelta e valutazione, sino a prospettare la possibilità di una *dittatura dell'algoritmo*, dove

²⁹ Per un approfondimento sull'argomento cfr.: Brown, 2018; Pasta, 2018; Ziccardi, 2016; Carlson, 2021.

saranno i computer a prendere decisioni anche su un tema così delicato e idoneo a violare i diritti fondamentali quale il censurare un'espressione" (Ziccardi, 2026: 243).

D'altro canto, però, l'incitamento all'odio è allo stesso modo una minaccia per la democrazia, e il rischio, in questo momento storico, è che l'odio possa essere normalizzato all'interno delle nostre società. La soluzione più efficace, secondo Ziccardi, e anche quella più sottovalutata, è di intraprendere, pur continuando a lavorare sulle soluzioni legislative e tecnologiche, una battaglia culturale che passi attraverso educazione, formazione e campagne di sensibilizzazione che utilizzino le stesse potenzialità del Web nella diffusione della cultura dell'odio, ma indirizzate a frenare il livello di "tolleranza all'odio".

Si tratta, dunque, di scardinare l'affermazione di una cultura basata su stereotipi e pregiudizi, che costituiscono i principi di cui si alimentano i discorsi d'odio.

Cap. 3.

Su cosa si basano i discorsi d'odio?

I discorsi di odio sono, dunque, il risultato di un ragionamento basato su stereotipi e pregiudizi. La letteratura a proposito è molto vasta, ma in questa sede si proverà a soffermarsi su tre prospettive mutuata dalla filosofia e dalla psicologia sociale, che possono essere d'aiuto per inquadrare i meccanismi mentali a supporto dell'*hate speech* e come questi possano condurre a estreme conseguenze.

La psicologia sociale cominciò a interessarsi del ruolo cognitivo dello stereotipo negli anni 30 del Novecento con le ricerche di Katz e Braly (1933) che indagarono le credenze di un gruppo di studenti universitari bianchi nei confronti di gruppi etnici o nazionali. Si poté definire così lo stereotipo come un meccanismo di inferenze scorrette dovute a una semplificazione della rappresentazione della realtà. Inoltre, sembrava che la socializzazione e i mass media avessero un ruolo centrale nel condizionare l'acquisizione degli stereotipi. In realtà i due psicologi non avevano fatto altro che dimostrare empiricamente l'intuizione che alcuni anni prima aveva avuto a proposito un filosofo statunitense, dal quale presero il via gli studi degli psicologi sociali.

Il suo nome è Walter Lippmann e, nel suo famoso testo *L'opinione pubblica* ([1922] 2018:), aveva definito finzione (*fiction*) la rappresentazione che gli esseri umani possiedono del mondo che li circonda. Tale rappresentazione è il frutto di una costruzione culturale che si frappone tra la realtà e l'individuo che l'autore chiama pseudo-ambiente. Quando l'individuo mette in atto dei comportamenti, questi non sono altro che la reazione allo pseudo-ambiente; il problema è che quei comportamenti avranno ricadute sul mondo reale. Ma che cosa determina la costruzione dello pseudo-ambiente? La risposta sta nel fatto che essa è necessaria per l'individuo, poiché il mondo reale è troppo complesso, troppo ricco di stimoli per essere comprensibile. Per questo motivo egli ha bisogno di un modello semplificato della realtà per potercisi barcamenare, una sorta di mappa semplificata della sua complessità (Lippmann, [1922] 2018:13-14).

Esistono degli schemi dunque, preesistenti al nostro giudizio, su cui fondiamo la nostra visione del mondo. Questi sono composti da forme stereotipate che ci arrivano dalla nostra cultura, afferma Lippmann, non “solo dall'arte intesa nel senso di pittura, scultura e letteratura, ma anche dai nostri codici morali, dalle nostre filosofie morali e dalle nostre agitazioni politiche” (Lippmann, [1922] 2018: 64). Ciò che abbiamo bisogno di definire è già stato definito prima nella nostra cultura, così, per economizzare energie, possiamo riempire i *gap* esistenti nella nostra conoscenza con l'immagine stereotipata che altri hanno costruito per noi.

Oltre ad essere un modo economico per approcciare la realtà, lo stereotipo è garante della difesa del posto che occupiamo nella società e ci protegge dallo sforzo di vedere il mondo nella sua totalità e, aggiungeremmo, nella sua diversità. “Il [...] contrassegno [dello stereotipo]”, afferma Lippmann, “è che esso precede l'uso della ragione: è una forma di percezione, che impone un certo stampo ai dati dei nostri sensi prima che i dati arrivino all'intelligenza”. E come lo stereotipo è il mezzo attraverso il quale descriviamo il mondo che non vediamo, il pregiudizio è il modo attraverso il quale lo giudichiamo. “Nel mondo di ogni giorno il vero modo di giudicare è spesso questo, molto in anticipo sui dati di fatto: un modo che già contiene in sé la conclusione che i dati di fatto quasi certamente

confermeranno. In questo tipo di giudizio non entrano giustizia, né pietà, né verità, perché il giudizio ha preceduto i dati di fatto” (Lippmann, [1922] 2018: 75).

Più tardi Gordon Allport (1954), in linea con l’approccio cognitivo di Lippmann, introdusse la nozione di categorizzazione, che fu sviluppata successivamente dagli psicologi dell’identità sociale (Tajfel, 1970; Tajfel & Turner, 1979), alla base della distinzione sociale tra *ingroup* e *outgroup*. Secondo Allport, infatti, i nostri cervelli non sono in grado di percepire i dettagli di una complessità infinita di stimoli, perciò attivano una sorta di economia cognitiva che, mentre è accurata su ciò che è utile per determinati scopi, semplifica le credenze relative ad altri argomenti. Così si cominciò a delineare una interpretazione di stereotipo e pregiudizio come frutto della tendenza naturale alla generalizzazione e categorizzazione, grazie alla quale gli esseri umani sono portati a emettere giudizi iper-semplificati riguardo alla propria esperienza. Una adeguata definizione di pregiudizio, scrive Allport,

contiene due ingredienti essenziali. Ci deve essere un atteggiamento di favore o di sfavore; e deve essere correlato ad una credenza ipergeneralizzata (e quindi erronea). Le affermazioni pregiudizievoli a volte esprimono il fattore attitudinale, a volte il fattore delle credenze. Nella serie seguente il primo elemento esprime l’atteggiamento, il secondo la credenza:

Non sopporto i neri.
I neri puzzano.

Non vivrei in un condominio con ebrei.
Ci sono alcune eccezioni, ma in generale tutti gli ebrei sono più o meno simili.

Non voglio nippo-americani nella mia città.
I nippo-americani sono astuti e furbi³⁰ (Allport, 1954: 13).

La distinzione tra attitudine e credenza non è importante (in genere dove c’è l’una si incontra l’altra), afferma Allport, ma nei programmi finalizzati alla riduzione del pregiudizio, è stato dimostrato che le credenze sono più suscettibili di cambiamento rispetto alle attitudini.

Per quanto concerne gli stereotipi, invece, essi non sono in se stessi una piena spiegazione dell’eventuale rifiuto del gruppo “estraneo”, ma sono le prime immagini di una categoria atte a giustificare un pregiudizio (positivo o no), ovvero una credenza esagerata associata a una categoria. La sua funzione è quella di razionalizzare la nostra condotta in relazione a questa categoria. Scrive Allport,

³⁰ “contains two essential ingredients. There must be an attitude of favor or disfavor; and it must be related to an overgeneralized (and therefore erroneous) belief. Prejudiced statements sometimes express the attitudinal factor, sometimes the belief factor. In the following series the first item expresses attitude, the second, belief:

I can’t abide Negroes.
Negroes are smelly.

I wouldn’t live in an apartment house with Jews.
There are a few exceptions, but in general all Jews are pretty much alike.

I don’t want Japanese-Americans in my town.
Japanese-Americans are sly and tricky.

Più di una generazione fa Walter Lippmann scriveva degli stereotipi, chiamandoli semplicemente “immagini nella nostra testa”. Al signor Lippmann va il merito di aver stabilito questa concezione nella moderna psicologia sociale. La sua argomentazione, per quanto eccellente dal punto di vista descrittivo, in teoria era un po’ vaga. Per prima cosa tende a confondere lo stereotipo con la categoria. Uno stereotipo non è identico a una categoria, è piuttosto un’idea fissa che accompagna la categoria. Ad esempio, la categoria “nero” può essere tenuta a mente semplicemente come un concetto neutrale, fattuale, non valutativo, pertinente semplicemente a un ceppo razziale. Lo stereotipo entra in gioco quando, e se, la categoria iniziale è carica di “immagini” e giudizi del nero come sensibile alla musica, pigro, superstizioso e così via³¹ (Allport, 1954: 191-192).

E, anticipando la prospettiva degli studiosi della Critical Discourse Analysis (van Dijk, 2009; 2015) e confermando l’idea di Lippmann, gli stereotipi sono socialmente supportati, “continuamente rianimati e reiterati dai nostri mezzi di comunicazione di massa: romanzi, racconti, articoli di giornale, film, teatro, radio e televisione”³² (Allport, 1954: 200).

Più tardi gli studi di Henri Tajfel confermarono che il processo di stereotipizzazione è un processo cognitivo, comune a tutti gli individui, di vitale importanza per la costruzione della propria identità personale e sociale.

Secondo la Teoria dell’Identità Sociale (Tajfel & Turner, 1979), infatti, le identità sociali degli individui, e quindi anche dei gruppi, si costruiscono attraverso tre processi collegati:

- 1) la categorizzazione, un processo che permette agli individui di semplificare la realtà, classificando se stessi, gli altri e gli oggetti sulla base di particolari categorie. Tale processo ha però delle conseguenze che vanno dall’accentuazione delle differenze tra le diverse categorie all’accentuazione delle somiglianze all’interno della stessa categoria;
- 2) l’identificazione, il processo attraverso il quale una persona si identifica in una certa categoria e assume quindi una determinata “identità”. Tale processo ha come conseguenza che l’individuo tenderà ad attribuire a se stesso più o meno caratteristiche positive, a seconda della categoria di appartenenza in cui si è identificato;
- 3) il confronto sociale, un processo che l’individuo mette in atto per confrontare costantemente il proprio *ingroup* (il gruppo di appartenenza) con l’*outgroup* (il gruppo “estraneo”), al fine di valutarne il valore. Dai vari risultati di questi molteplici confronti deriverà anche il consolidamento del suo senso di autostima. Tale processo ha come conseguenza il fatto che in genere si tende a distorcere questi confronti a favore dell’*ingroup* al fine di avere un concetto di sé positivo.

Quando il processo di categorizzazione non viene allenato da uno sguardo critico, la contrapposizione tra *ingroup* e *outgroup* rischia di sclerotizzare il pregiudizio e condurre a gravi conseguenze.

La paura per ciò che non è noto, la percezione dell’altro come diverso creano un mito che dipinge un “noi” in contrapposizione agli “altri” (Pasta, 2018), rafforza il senso di appartenenza all’*ingroup*

³¹ “More than a generation ago Walter Lippmann wrote of stereotypes, calling them simply “pictures in our heads.” To Mr. Lippmann goes credit for establishing the conception in modern social psychology. His treatment, however excellent on the descriptive side, was somewhat loose in theory. For one thing he tends to confuse stereotype with category. A stereotype is not identical with a category, it is rather a fixed idea that accompanies the category. For example, the category “Negro” can be held in mind simply as a neutral, factual, nonevaluative concept, pertaining merely to a racial stock. Stereotype enters when, and if, the initial category is freighted with “pictures” and judgments of the Negro as musical, lazy, superstitious, or what not”.

³² “They are socially supported, continually revived and hammered in, by our media of mass communication—by novels, short stories, newspaper items, movies, stage, radio, and television”.

radicalizzando le differenze con l'*outgroup*. L'altro, il diverso, è a tratti invisibile, ma quando si è costretti a vederlo, esso viene dipinto secondo connotazioni deumanizzanti, mostrificate, che possono giustificare ogni tipo di violenza (Emcke, 2019). Il linguaggio fissa le caratteristiche attribuite alle vittime e costituisce un attacco diretto nei loro confronti, in grado non solo di ferire e prostrare, ma anche di ridurre al silenzio o distorcere il discorso del gruppo o individuo vittimizzato (Bianchi, 2021; Emcke, 2019) in una altrettanto violenta affermazione del gruppo dominante sul gruppo dominato. La cosa peggiore, afferma Emcke, è quando la protesta delle persone appartenenti al gruppo vittimizzato è distorta attraverso connotazioni altrettanto stereotipate. La rabbia, per esempio, diventa tipizzazione caratteriale delle persone nere, così come la mancanza di umorismo delle femministe oppure la convinzione che la popolazione ebraica tragga vantaggio dai racconti sulla Shoah (Emcke, 2019: 54). Si tratta di una volontaria mancanza di riconoscenza delle testimonianze e delle pratiche comunicative di individui appartenenti a gruppi giudicati subalterni attraverso la distorsione sistematica o il travisamento dei significati dei loro discorsi, quella che Miranda Fricker (2007) ha chiamato "ingiustizia epistemica".

E ancora una volta il linguaggio è il veicolo dello stereotipo quando assume la funzione di propaganda. Scrive Claudia Bianchi:

le espressioni d'odio di molti (politici di professione ma anche individui comuni) devono essere viste come forme di *propaganda*. Le espressioni d'odio sono strumenti con cui credenze, atteggiamenti e comportamenti discriminatori vengono presentati come diffusi, normali o razionali; individui e gruppi vengono posizionati su un'ingiusta scala sociale, e i loro comportamenti o affetti stigmatizzati e persino deumanizzati. In questa prospettiva il linguaggio d'odio non solo comunica disprezzo e ostilità contro individui e gruppi, ma anche svolge opera di proselitismo di quel disprezzo e quell'ostilità, incita alla discriminazione, all'odio e alla violenza. Paradossalmente spesso il destinatario primo di un attacco verbale non è la vittima dell'attacco – l'individuo denigrato o la categoria sociale a cui appartiene – ma il nostro gruppo di appartenenza: il linguaggio d'odio dice qualcosa di *noi* più che delle nostre vittime. Frasi ed espressioni razziste, omofobiche o sessiste sono cioè un modo per attestare la nostra identità sociale, culturale e politica, per affermare la nostra appartenenza alla fazione dominante, per rinforzare la gerarchia sociale – per trasformare un individuo insignificante in una massa minacciosa. Omofobia, razzismo e misoginia sono modi di odiare in branco; sono, secondo un'efficace espressione, forme di odio "alla prima persona plurale" (Bianchi, 2021: 10).

Le differenze tra *ingroup* e *outgroup* sono in questo modo rinforzate creando mondi separati difficilmente permeabili a prospettive diverse. Eppure Gordon Allport sosteneva che, in potenza, ogni appartenente a un *ingroup* potrebbe estendere la propria appartenenza a uno sempre più vasto fino a comprendere l'intero genere umano; ma, egli afferma, questa è una delle cose più difficili da attuare (Allport, 1954: 43; 46). E seppure non sia detto che la fedeltà di appartenenza a un *ingroup* determini necessariamente ostilità nei confronti di un *outgroup*, quando ciò accade l'intensità dei comportamenti sfavorevoli nei confronti del gruppo "diverso" può aumentare di grado fino a raggiungere lo stadio più estremo dello sterminio.

Allport individua 5 livelli in cui il pregiudizio nei confronti di un gruppo può in maniera esponenziale determinare azioni negative:

- Primo livello: le rappresentazioni negative (*antilocution*) che un qualsiasi gruppo (*ingroup*) dà di coloro che sono giudicati “diversi” (*outgroup*) comprende l’uso di stereotipi, la maldicenza, la ridicolizzazione, il discredito, oggi diremmo lo *hate speech*.
- Secondo livello: si consolidano le rappresentazioni negative trasformandole in pregiudizi. Il disprezzo e lo stigma sociale che già al primo livello colpiscono i “diversi” si traducono in evitamento (*avoidance*). Il gruppo tende ad azzerare ogni occasione di contatto materiale, a cominciare dal contatto oculare.
- Terzo livello (*discrimination*): i pregiudizi si trasformano in subordinazione costante e in divieti discriminatori; ai “diversi” è limitato o negato l’accesso alle opportunità che la comunità offre, dall’istruzione al lavoro, alla sanità pubblica, alle case popolari, ai servizi sociali. La facoltà di espressione dei “diversi” è ridotta: se provano a far valere le loro ragioni vengono ignorati o interrotti. Oppure quanto dicono viene riformulato.
- Quarto livello (*physical attack*): l’intolleranza è così estrema da esprimersi attraverso il ricorso alla violenza e all’aggressione fisica (agguati, pestaggi e spedizioni punitive). I beni materiali di proprietà dei “diversi” possono essere bruciati o vandalizzati.
- Quinto livello (*extermination*). La cancellazione dei “diversi”, che può verificarsi attraverso lo sterminio o la rimozione di un’ampia frazione del gruppo, o dell’intero gruppo.

Anche se non è scontato che il gruppo che pratica la *antilocution* arrivi necessariamente a mettere in pratica atti di violenza, è pur vero che esempi nella storia di una tale *escalation* di odio siano numerosi. E i mezzi di comunicazione sono fondamentali per la diffusione massiva dello stereotipo e dell’odio nei confronti dei gruppi vittimizzati. Pensiamo, ad esempio, al ruolo che la stampa ebbe nella persecuzione degli Ebrei nella Germania nazista, dalla diffusione dei *Protocolli dei Savi di Sion* ai giornali di propaganda sulla supremazia razziale. Oppure al ruolo della radio durante il genocidio in Rwanda: Radio Mille Colline, conosciuta anche come Radio Machete³³, costituì una funzione fondamentale nell’incitamento all’odio da parte degli Hutu nei confronti dei Tutsi.

Il potere di quei mezzi di comunicazione di massa fu enorme nel radicalizzare i pregiudizi nei confronti dei gruppi vittimizzati. Immaginiamo oggi, con i dispositivi tecnologici a nostra disposizione, quanto possa essere vasto il pubblico ricettore di discorsi di odio.

E, purtroppo, timori del genere sono già realtà, se pensiamo a quanto accaduto in Myanmar nel 2017, dove si è consumata la pulizia etnica da parte dell’esercito contro la popolazione Rohingya, una minoranza musulmana che risiede nello stato settentrionale del Rakhine. Un rapporto del 2022 di Amnesty International denuncia il ruolo di Facebook nell’incitamento all’odio contro la minoranza etnica che ha causato stupri, torture e migliaia di morti, nonché l’esilio di 700.000 persone. Il rapporto ritiene Meta responsabile di aver sottovalutato, e non aver fatto nulla per impedire la loro diffusione, i contenuti anti-musulmani e le *fake news* pubblicate da utenti legati all’esercito e ai gruppi ultranazionalisti buddisti del Myanmar in cui i Rohingya venivano accusati di essere degli “invasori” e che stessero preparando un colpo di stato di matrice islamica.

Vediamo, allora, come lo *hate speech*, che in passato si diffondeva attraverso la stampa e i media (libri, volantini, quotidiani, radio), adesso, grazie all’evoluzione tecnologica che ha sancito l’avvento di Internet e degli *smartphone*, si propaghi molto più velocemente diventando virale (Ziccardi, 2016; Han, 2015).

³³ Il nome evocava l’arma utilizzata dagli Hutu per uccidere i Tutsi, il machete, appunto.

In un report del 2015 (*Countering Online Hate Speech*), l'UNESCO ha individuato quattro differenze sostanziali tra odio offline e odio online:

- la prima è la permanenza dell'odio, ossia la possibilità dell'odio online di rimanere attivo per lunghi periodi di tempo e in diversi formati, di spostarsi attraverso varie piattaforme con la possibilità di essere ripetutamente collegato ad altri contenuti;
- la seconda prende la forma di un ritorno imprevedibile dell'odio: anche se il contenuto è stato rimosso, può riapparire e vivere di nuovo in un altro luogo, in un altro tempo, o sulla stessa piattaforma con un altro nome o in un'altra area del sistema;
- la terza differenza è l'importanza che assume nel mondo online l'anonimato, insieme a pseudonimi e nomi falsi. Con la possibilità che la rete offre alle persone di (credere) di essere anonimi, in molti si sentono più a loro agio nell'esprimere odio: pensano di non essere scoperti, o di non subire conseguenze;
- la quarta differenza è la transnazionalità: aumenta l'effetto dello *hate speech*, e rende difficile individuare i meccanismi legali per combatterlo³⁴.

Inoltre, l'architettura del Web e dei *social* è predisposta in modo da alimentare lo stereotipo e il pregiudizio attraverso quelle che sono conosciute come *filter bubbles* e *echo chambers*.³⁵

Le *filter bubbles* sono ecosistemi informativi personalizzati generati dagli algoritmi che rimandano all'utente, in un ciclo continuo, contenuti scelti in base alle preferenze accordate in precedenza. In questo modo l'utente ha la percezione di accedere a contenuti perfettamente allineati ai propri interessi, in un meccanismo difficile da scardinare. Le *filter bubbles* generano e rafforzano il meccanismo delle *echo chambers* che ne sono diretta conseguenza: l'utente incontra solo informazioni -relative a qualsiasi contenuto, dalla politica allo sport, dalla musica alla moda- coerenti con la sua visione del mondo, e si trova intrappolato in un sistema impermeabile a idee differenti, dove le opinioni si solidificano grazie alla continua reiterazione. Sono i *like* accordati dall'utente sui canali *social* che marcano le sue preferenze e determinano la riproposizione dei contenuti allineati a una visione del mondo che non è quella effettiva, in una moderna materializzazione dello pseudo-ambiente teorizzato da Lippmann. Il fenomeno può avere serie conseguenze sulla sfera intellettuale e culturale degli individui i quali, non avendo accesso a idee e informazioni diverse, non avranno la possibilità di mettere in discussione le proprie prospettive e, eventualmente, cambiarle.

Gli stereotipi si fissano così con maggior forza rischiando di dar vita a fenomeni di intolleranza sempre più diffusi.

Nella figura 2 possiamo vedere un esempio di stereotipi e pregiudizi veicolati attraverso differenti *media* a distanza di circa un secolo l'uno dall'altro:

³⁴ cfr. anche: Ziccardi, 2016: 78.

³⁵ Cfr.: Oliverio, 2016; Ippolita, 2012; Pasta, 2018; Santerini, 2019.



Figura 2

Il primo esempio è tratto da un manifesto diffuso durante la campagna in difesa della razza portata avanti dal regime fascista italiano dal 1938 in poi, il secondo è il testo di un *post* pubblicato da un uomo statunitense su un *social network*. Nei due esempi sono evidenti le contrapposizioni tra un gruppo di appartenenza, dunque un *noi*, contrapposto a un gruppo estraneo, un *loro*. Nel primo caso *noi* siamo italiani, bianchi, maschi; *loro* (l'uomo nella figura è il prototipo rappresentante del gruppo estraneo) sono neri, raffigurati come incivili, mostrificati nell'aspetto, identificati come stupratori. Nel secondo esempio *noi* siamo Americani (sebbene chi ha postato il messaggio sia evidentemente statunitense, l'uso dell'aggettivo, scritto con lettera maiuscola, intende significare che i veri americani appartengono alla categoria del creatore del post), bianchi, in pericolo. *Loro* sono messicani, stupratori, criminali, costituiscono una minaccia per interi quartieri: sono mostri. In entrambi gli esempi le *nostre* donne (bianche - italiane o americane che siano) sono innocenti e in pericolo, hanno bisogno della *nostra* protezione; inoltre esse sono dipinte come oggetti di proprietà dei due *ingroup*, come si vede dall'uso ripetuto del pronome *tua* del primo esempio (potrebbe essere *tua* madre, *tua* moglie etc.) e dall'uso del pronome *nostre* del secondo. Si comprende come in entrambi gli esempi gli stereotipi relativi alla figura del “non bianco”, della donna e del pericolo derivante dai rispettivi *outgroup* si fondino sugli stessi pregiudizi. L'unica differenza tra i due esempi è che il primo è relativo a una propaganda (politica), un discorso che rinforza la paura per il diverso, da cui si genera o reitera il sentimento razzista, il secondo rappresenta la conseguenza e riproduzione di discorsi razzisti. Il secondo, inoltre costituisce un esempio del tenore dei discorsi di odio che si possono trovare sulle *chat*. È forse superfluo sottolineare che l'*outgroup* può essere costituito da altre categorie (donne, persone con disabilità, comunità LGBTQ+ etc.), ma il meccanismo di contrapposizione risponde sempre allo stesso schema.

Cap. 4.

Che cosa succede a ragazze e ragazzi?

In questo complesso scenario, i giovani risultano particolarmente esposti alle conseguenze e ai rischi dei discorsi d'odio sia perché mancano di esperienza e di strumenti culturali e cognitivi (Waltman & Mattheis, 2017; Meddaugh & Kay, 2009), sia perché sono sempre connessi attraverso diversi dispositivi.

Secondo Gallup, uno dei più importanti centri al mondo di sondaggi e indagini statistiche, i dati più recenti indicano che gli adolescenti statunitensi passano circa 5 ore al giorno solo sulle piattaforme social come YouTube, TikTok, Instagram, Facebook e X (Rothwell, 2023), senza contare le altre attività relative all'uso degli *smartphone* o di altri dispositivi per studio o per il collegamento su piattaforme di giochi online, che fa arrivare il tempo passato sugli schermi a circa nove ore al giorno. In Italia le percentuali sono simili: secondo una ricerca portata avanti da Generazioni Connesse, commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione, in Italia, nel 2021, 1 adolescente su 5 si definiva praticamente sempre connesso e 6 adolescenti su 10 dichiaravano di essere online dalle 5 alle 10 ore al giorno.

Internet rappresenta per gli adolescenti un contesto di esperienze e *social networkizzazione* irrinunciabile: si usa per mantenersi in contatto con amici e conoscenti, cercare informazioni, studiare, giocare, vedere video, film e *fiction*. Il tempo impiegato sui dispositivi spazia dalle immancabili piattaforme social, in cui TikTok, Instagram, Whatsapp e Snapchat sono le più gettonate, ai canali come YouTube e le piattaforme di giochi online. Inoltre è oramai un dato assodato che i preadolescenti e gli adolescenti sono migrati dagli schermi televisivi alle piattaforme come Netflix per la fruizione di film o serie tv. Inoltre Google e i *social* sono le principali fonti di informazione degli adolescenti. Insomma, la galassia virtuale è davvero vasta, ricca di stimoli costruttivi, ma che può nascondere diverse insidie. Le nuove tecnologie sono in grado di offrire a chi ne fa uso grandi opportunità, specialmente nel campo comunicativo-relazionale, ma a questi vantaggi si possono associare dei rischi o dei veri e propri problemi. Le tecnologie espongono giovani (e meno giovani) utenti a nuovi pericoli, quale il loro uso distorto o improprio, come quello di colpire intenzionalmente persone indifese e arrecare danno alla loro reputazione.

Inoltre, come avverte lo psicologo sociale Jonathan Haidt (2024), sono proprio i giovani a subire le conseguenze della dipendenza dagli *smartphone* in termini di stress e disturbi di ansia. Negli Stati Uniti c'è stato un preoccupante aumento negli ultimi anni (tra il 2010 e il 2019) di suicidi tra adolescenti (48% in più per adolescenti di età compresa tra 10 e 19 anni. Per le ragazze di età compresa tra i 10 e 14 anni la percentuale cresce al 131%). “Il problema non è limitato agli U.S.: nello stesso periodo sono emersi modelli simili in Canada, Regno Unito, Australia, Nuova Zelanda, Paesi nordici e altri. Secondo una serie di misure e in diversi Paesi, i membri della Generazione Z (nati dal 1996 in poi) soffrono di ansia, depressione, autolesionismo e disturbi correlati a livelli superiori a quelli di qualsiasi altra generazione sulla quale disponiamo di dati³⁶” (Haidt, 2024). Lo

³⁶ “The problem was not limited to the U.S.: Similar patterns emerged around the same time in Canada, the U.K., Australia, New Zealand, the Nordic countries, and beyond. By a variety of measures and in a variety of countries, the members of Generation Z (born in and after 1996) are suffering from anxiety, depression, self-harm, and related disorders at levels higher than any other generation for which we have data”.

psicologo non ha dubbi: i dati comuni a più paesi occidentali non sono una coincidenza, ma la conseguenza dell'aver introdotto nelle vite dei minori, in un'età critica per lo sviluppo mentale, uno strumento potente come lo *smartphone* che è diventato parte integrante di ogni attività quotidiana. Secondo alcuni studi portati avanti dallo psicologo, gli adolescenti passano quasi per intero il periodo di veglia accanto al telefono -anche a scuola- ricevendo una media di circa 15 notifiche per ogni ora. L'uso dei dispositivi ha cambiato radicalmente il modo di intendere il tempo libero dei giovani, che sacrificano ore di relazioni faccia a faccia e di attività fisiche fuori dalle quattro mura domestiche necessarie per una crescita cerebrale sana. Non misurarsi con le sfide della socialità e i rischi del gioco "offline" tra coetanei nel periodo della prepubertà conduce a enormi insicurezze e fragilità che non consentono un ingresso sano e responsabile nella età adulta. Inoltre crescono le dipendenze dai canali porno e dai videogame.

Haidt propone un drastico ripensamento dell'età in cui permettere di accedere al possesso del primo *smartphone* (non prima dei 16 anni, secondo lo studioso) e di vietare a scuola³⁷ l'uso di qualunque dispositivo se non a fini didattici. Sebbene lo psicologo sia stato criticato (cfr.: Il Post, 2024) per aver troppo demonizzato lo strumento tecnologico, è indubbio che forse qualche preoccupazione dovremmo cominciare a porcela, se non altro per il notevole abbassamento dell'età in cui i bambini accedono ai social: siamo in grado di comprendere cosa vedono nei loro continui *scrolling*? Siamo in grado di capire come interagiscono attraverso lo strumento tecnologico?

In questo momento storico le giovani generazioni hanno la possibilità di usare i dispositivi tecnologici già da piccolissimi, acquisendo capacità di utilizzo migliori dei loro genitori. Ciò determina un profondo *gap* generazionale tra adulti e adolescenti, che rende difficile a genitori e insegnanti comprendere se i propri figli o alunni siano esposti ai discorsi d'odio o, addirittura, ne siano i fautori, oppure siano vittime o autori di attacchi di cyberbullismo. Spesso gli adulti sono totalmente ignari dei contenuti che bambini e ragazzi fruiscono sul Web, non sanno quanto tempo i propri figli passano sui dispositivi e hanno difficoltà a comprendere il loro universo telematico (Save the Children, 2023; Bernardo e Maisano, 2018).

La didattica a distanza messa in atto durante il periodo pandemico ha abbassato notevolmente l'età delle bambine e bambini che hanno accesso ai dispositivi elettronici.

Secondo i dati riportati da Save the Children nel *XIV Atlante dell'infanzia* (2023), se nella fascia di età tra gli 11 e i 17 anni l'uso quotidiano del cellulare ha avuto un incremento relativamente basso passando dall'86,6% del biennio 2018-2019 all'89,2% nel 2021-2022, c'è stato invece un aumento significativo per quanto riguarda la fascia 6 – 10 anni che, nello stesso periodo di tempo, è passato dal 28% al 43%, soprattutto al sud, mentre in centro Italia è salito dal 17% al 28% e nel Nord dall'11,5% al 22%.

Un'altra indagine del 2023 condotta da Generazioni Connesse che ha interrogato 3.400 ragazze e ragazzi delle scuole secondarie, appartenenti alla fascia di età compresa tra 11 e 19 anni, ha rilevato che all'inizio di quell'anno il 47% ha dichiarato di passare oltre 5 ore al giorno online, a fronte del 30% rilevato all'inizio del 2020, cioè prima della pandemia (Save the Children, 2023).

In concomitanza all'abbassamento dell'età di accesso ai dispositivi elettronici, durante il periodo pandemico c'è stato un aumento dei contenuti tossici nelle chat degli adolescenti di tutto il mondo. Il rapporto L1ght³⁸, un'agenzia transnazionale specializzata nella misurazione della tossicità online che

³⁷ In Italia dal 15 luglio di quest'anno (2024) un provvedimento legale vieta l'uso dello *smartphone* in classe nelle scuole primarie e secondarie di primo grado.

³⁸ Il *Rapporto* è stato scaricato nel 2020 e visualizzato online l'ultima volta nel 2023, lo stesso anno in cui l'agenzia ha chiuso le sue attività per problemi finanziari. Attualmente il documento non risulta più reperibile.

ha analizzato nei primi mesi della pandemia milioni di siti Web, popolari chat di adolescenti e piattaforme di gioco, ha rilevato:

- il 900% di aumento dello hate speech su Twitter contro la Cina e i Cinesi
- il 200% di aumento di traffico verso siti di odio e post specifici contro gli asiatici
- il 70% di aumento di odio tra bambini e adolescenti durante le chat online
- il 40% di incremento di linguaggio tossico nelle piattaforme di gioco più popolari, come Discord.

Nello stesso periodo in Italia sono raddoppiati i casi di cyberbullismo nei confronti di bambine e bambini di età inferiore ai 10 anni (La Stampa, 11 aprile 2021. Cfr.: Osservatorio Indifesa - Terre des Hommes, 2021).

Questi dati danno un quadro delle infinite possibilità da parte di adolescenti e bambini sempre più piccoli di trovarsi di fronte a discorsi d'odio o di esserne oggetto. Inoltre, secondo un'altra indagine svolta nel 2017 e commissionata da Generazioni Connesse a Skuola.net e all'Università degli studi di Firenze - a cui hanno partecipato 1.775 adolescenti - è emerso che il 14% degli intervistati ha dichiarato di non controllare mai se una notizia sia vera o falsa, un comportamento – secondo la ricerca - che rende le ragazze e i ragazzi “facilmente preda di titoli sensazionalistici e ‘bufale’ che possono fomentare reazioni poco ragionate e forse guidate da sentimenti di rabbia e di odio”. Tre intervistati su 10 hanno messo un *like* ad un *post* che insultava o criticava aspramente un loro coetaneo; mentre 1 su 10 ha commentato con insulti o criticato aspramente un coetaneo sui *social network*. Quasi 3 ragazzi su 10 hanno dichiarato che di persona non avrebbero usato le stesse parole, mentre se incontrassero qualcuno che insulta un coetaneo, il 14% dei ragazzi non farebbe nulla pensando “non è una cosa che mi riguarda”. Come si evince da questi dati, i comportamenti online degli adolescenti denotano scarsa capacità critica, la tendenza a lasciarsi trascinare dal “branco” costituito dalla maggioranza, a lasciarsi dominare da ragionamenti stereotipati e pregiudizievoli, a non avere un comportamento empatico.

Ma è la stessa architettura della rete a determinare questa mancanza di empatia: le comunicazioni online sono basate sulla velocità e sulla spersonalizzazione. La mancanza di contatto fisico determina una perdita del fondamento dell'empatia che si basa sul “sentire l'altro”, rischiando di perdere quello scambio dialogico in presenza di cui gli esseri umani necessitano (Santerini, 2019).

Alcune riflessioni pedagogiche mettono in guardia da un attuale progressivo affermarsi di una sorta di “pedagogia negativa”, prodotto di un contesto economico, politico e sociale, in cui l'odio è “normalizzato” nel suo essere agito nei territori, sui social network, nelle “arene” televisive (Tramma e Brambilla, 2019). Vengono invocate strategie educative attraverso le quali coltivare il pensiero critico e l'impegno sociale per il contrasto ai discorsi d'odio, sia col fine di educare alla democrazia come alternativa alla deriva populista (Sirignano e Maddalena, 2019), sia con il coinvolgimento della scuola, ma anche della comunità educativa tutta, includendo, tra gli altri, il terzo settore (Fiorucci, 2019), e educando i giovani a diventare attivisti della contro-narrazione (Santerini, 2019; Pasta, 2018). L'esposizione reiterata ai discorsi d'odio, infatti, non accompagnata da una consapevolezza e da una riflessione critica, rischia da un lato di consolidare stereotipi e pregiudizi nei confronti di individui o gruppi di persone e dall'altro di degenerare in una banalizzazione dei contenuti razzisti, xenofobi, omofobi etc., (Waltman & Mattheis, 2017; Waltman, 2018) che vengono spesso giustificati dall'innocenza dello “scherzo” (Pasta, 2018).

Come intervenire per arginare il fenomeno? Abbiamo visto fin qui come gli adulti non siano in grado di riempire il *gap* generazionale che consenta un reale controllo parentale dei contenuti fruiti dai giovani. Un altro sondaggio del 2019 di Save the Children nell'ambito della campagna Up-prezzami mostra come tra gli adolescenti intervistati che hanno dichiarato di aver subito a scuola

discriminazioni tra i propri coetanei, solo 1 su 20 abbia scelto di rivolgersi agli insegnanti, segno che da parte degli adolescenti c'è una scarsa fiducia nell'intervento degli adulti.

D'altra parte anche le disposizioni legali, illustrate in precedenza attraverso il complesso scenario che cerca di barcamenarsi tra la protezione dei più deboli e la garanzia delle libertà democratiche, sembrano non apportare elementi sufficienti per arginare la crescita dell'*hate speech*.

Il fenomeno richiede, dunque, un tipo di intervento che vada al di là della mera repressione, la quale rischia di non risolvere il problema alla radice, e che sia efficace nel tempo.

Per arginare e prevenire il problema, alcuni approcci pedagogici propongono, attraverso percorsi di *media education*, un'educazione finalizzata al *click activism* (Pasta, 2018) e al *counter speech* (CE, 2017), una sorta di contro-narrazione dell'odio, portata avanti da campagne mediatiche che invitano gli utenti a controbattere lo *hate speech* con post, commenti o eventi mediatici; uno *speech vs speech* che evidenzia i valori di tolleranza, pluralismo, individualismo e rispetto per gli altri. Ma affidare la lotta all'odio soltanto alle parole non basta (Cohen-Almagor, 2014). Per quanto siano importanti le azioni di *counter speech*, esse rischiano di rimanere finalizzate a se stesse. A queste iniziative è necessario affiancare interventi educativi che perdurino nel tempo e che, come suggerisce Michael Waltman (2003), mettano in guardia i bambini sin dalla scuola primaria riguardo alla presenza dell'odio su Internet, con l'intento di spiegarne l'evoluzione storica e chi sono le vittime; per Waltman bisogna educare il prima possibile bambine e bambini alla conoscenza dell'odio, degli odiatori e delle conseguenze che le loro azioni generano. Far conoscere i testi che producono gli odiatori - invece che evitarli attraverso strutture normative - può funzionare come una sorta di "vaccino" (Meddaugh & Kay 2009: 264) grazie al quale studenti di tutte le età sviluppano le abilità a criticare il discorso di una molteplicità di seminatori d'odio. Cohen-Almagor aggiunge che si dovrebbe incrementare non solo a scuola, ma in ogni luogo di aggregazione, dalle associazioni ai luoghi lavorativi, e dunque a tutte le età, un'educazione alla *netcitizenship*, finalizzata allo sviluppo del senso di responsabilità del cittadino virtuale (Cohen-Almagor, 2014).

Dunque, perché l'educazione alla cittadinanza virtuale e alla consapevolezza dei danni e delle conseguenze dei discorsi di odio sia realmente efficace, bisogna che coltivi il pensiero critico, tentando di scardinare l'attitudine contemporanea alla velocità e frammentarietà dell'informazione e che aiuti a individuare i pregiudizi alla base dei comportamenti di intolleranza e esclusione. Il pensiero critico è una valida arma per la decostruzione dello stereotipo e la prevenzione della formazione del pregiudizio che sono alla base dei discorsi di odio; esso rinforza l'attitudine a porre problemi e ad affrontare la complessità (Morin, 2000), sviluppando l'atteggiamento euristico del pensiero (Dewey, 2009) attraverso un tipo di educazione basata sul dialogo tra educatore e educando, un percorso che consente all'educando di sviluppare un livello di coscientizzazione attraverso il quale acquisisce sia la consapevolezza che la realtà socio-culturale condiziona la vita individuale, sia la consapevolezza della capacità di trasformazione della realtà agendo su essa (Freire, 2002). In particolare, la prospettiva teorica della *critical pedagogy* (Freire, 1973), inserita nel solco della "teoria critica" (Horkheimer, 1974; Habermas, 2012; 2022), propone un tipo di educazione alla riflessività attraverso lo strumento della autoriflessione, finalizzata alla destrutturazione e revisione delle forme di dominio ideologico, materiale e politico, favorendo processi emancipativi individuali e collettivi. Per questo motivo molta letteratura di riferimento suggerisce interventi educativi basati sulla riflessione critica e la decostruzione degli stereotipi a cominciare dalle fasce di età più giovani (Ziccardi, 2016; CE, 2017; Meddaugh & Kay, 2009; Cohen-Almagor (2014); Santerini, 2019; Waltman & Mattheis, 2017; Waltman, 2003).

In Italia e in Europa sono stati attuati negli ultimi anni alcuni progetti finalizzati alla prevenzione e al contrasto dell'*hate speech* che utilizzano strumenti di *media education* e sono finalizzati allo sviluppo del pensiero critico. Ognuna delle ricerche che saranno esaminate a breve sono accompagnate da una serie di eventi di sensibilizzazione al fenomeno, come quelle portate avanti periodicamente da Parole O-stili, dal No Hate Speech Movement e dall' UNAR.

Un esempio è costituito dal progetto Parole O-stili (<https://paroleostili.it/>) promosso dall'omonima associazione che ha costruito una serie di materiali didattici partendo dal “Manifesto della comunicazione non ostile”. Il progetto è finalizzato all'educazione alla cittadinanza digitale rivolta a alle scuole di ogni ordine e grado. L'obiettivo è quello di educare alla consapevolezza che “ciò che è virtuale è reale e che l'ostilità in Rete ha conseguenze concrete, gravi e permanenti nella vita delle persone”. Sul sito dell'associazione si legge: “Parole O_Stili ha l'ambizione di ridefinire lo stile con cui le persone stanno in Rete, vuole diffondere l'attitudine positiva a scegliere le parole con cura e la consapevolezza che le parole sono importanti”. L'associazione promuove corsi di formazione non solo rivolti a docenti e educatori - fornendo una serie di materiali che gli insegnanti possono utilizzare con i propri alunni – ma anche al personale delle aziende, della pubblica amministrazione e del terzo settore.

Altri progetti hanno avuto il pregio di fondere intelligentemente un'educazione al pensiero critico - focalizzata sulla riflessione e la conoscenza dei diritti umani- con l'educazione al *click activism* e alla contro-narrazione attraverso percorsi di *media education*. Un esempio di questo genere è il progetto #SilenceHate – *Giovani digitali contro il razzismo* finanziato da UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali), portato avanti tra il 2018 e il 2019 dalle associazioni Zaffiria e COSPE, finalizzato a promuovere l'uso consapevole del Web attraverso un approccio critico alle informazioni che circolano online. Il progetto ha realizzato formazioni per docenti e laboratori nelle scuole secondarie in Emilia Romagna, Veneto, Toscana, Campania e Sicilia, coinvolgendo oltre 350 studenti attraverso l'utilizzo di un manuale (Falconi et al., 2018), scaricabile dal sito www.silencehate.it, in cui si trova una serie di materiali di carattere informativo e interattivo, come giochi di ruolo, giochi di carte ecc.

Un altro esempio è costituito dall'iniziativa portata avanti dal No Hate Speech Movement (CE, 2017) per la costruzione di un programma educativo, che ha coinvolto, tra il 2013 e il 2017, 45 paesi europei, durante il quale sono stati formati giovani tra i 13 e i 30 anni a diventare attivisti contro l'odio online. Il programma è supportato da due manuali di materiali didattici, uno (CE, 2020) finalizzato alla conoscenza dei diritti umani e alla riflessione critica su possibili forme di discriminazione online e offline attraverso metodologie didattiche basate, tra l'altro, su giochi di ruolo e *debate* (Freeley & Steinberg, 2005); un altro (CE, 2017) il cui scopo è l'educazione all'attivismo online per lo sviluppo di *counternarratives*. Il Consiglio indica, come possibile strumento per contrastare i discorsi e le narrazioni dell'odio, l'uso di altre narrazioni che “contrastano e propongono alternative ai discorsi dell'odio e alla violenza e alla discriminazione che cercano di propagare, giustificare o diffondere [...] screditando e decostruendo le narrazioni su cui si basano i discorsi dell'odio e proponendo narrazioni (alternative) basate sui diritti umani e sui valori democratici, come l'apertura, il rispetto per le differenze, la libertà e l'uguaglianza”. Queste narrazioni alternative dovrebbero essere costruite fornendo accurate informazioni alternative, utilizzando l'umorismo, facendo appello alle emozioni sulle questioni coinvolte e tenendo conto di prospettive e punti di vista diversi (CE, 2017).

Un altro progetto finalizzato all'attivismo online è Love Storm, un progetto Erasmus+ che vede coinvolti quattro paesi europei, Germania, Croazia, Slovacchia e Italia, i cui obiettivi principali sono “offrire sostegno e solidarietà alle persone che vengono attaccate, attivare chi è testimone per arginare

l'odio online, mettere dei limiti agli attacchi di odio sui social" (<https://love-storm.eu/it/chi-siamo/>). Il progetto ha implementato una piattaforma di apprendimento digitale con l'intento di formare attivisti per contrastare i discorsi d'odio e il cyberbullismo e coinvolgere studenti in attività di *role play* digitali. "Lo scopo è quello di lavorare non solo con insegnanti e studenti nei contesti scolastici ma anche, e più in generale, con la società civile affinché a rispondere alle ondate d'odio si generi una «tempesta di amore» online dove l'inclusione e il rispetto siano i valori condivisi delle nostre comunità plurali" (Scotto & Greco, 2022).

Unitamente alle proposte educative, vale la pena menzionare alcune ricerche portate avanti in Italia che hanno cercato di inquadrare il fenomeno dei discorsi di odio nell'età adolescenziale.

Una di queste è la ricerca portata avanti dal Co.Re.Com. (2017), l'osservatorio per la tutela dei minori nel settore delle comunicazioni, "Web Reputation e comportamenti online degli adolescenti", che ha coinvolto 1500 ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 18 anni di età nelle regioni di Campania, Lazio e Lombardia, in cui si comprendono alcuni comportamenti degli adolescenti online riguardo a episodi di Cyberbullismo, *revenge sexing* e diffamazione online. Uno dei dati più interessanti della ricerca è che il 40% circa dei ragazzi e ragazze coinvolti ha dichiarato di avere un profilo pubblico sui propri social, non perché non siano consapevoli delle regole della *privacy* ma perché altrimenti non avrebbero la possibilità di attrarre *follower*. Il dato indica che gli adolescenti preferiscono la popolarità alla protezione dai rischi di adescamento e diffamazione online.

Un'altra ricerca è quella portata avanti nell'ambito del progetto "Facciamo tombola. Nuove narrazioni, nuovi strumenti, nuove metodologie per la cittadinanza inclusiva e la lotta al radicalismo tra i giovani" (Bozzetti, 2019), il cui obiettivo generale è stato quello di mettere in atto interventi preventivi, principalmente legati alla sfera socio-culturale, in grado di anticipare la formazione di discorsi d'odio. Finanziato dall'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo, il progetto si è focalizzato sul tema della diffusione dei discorsi di odio e di altre forme di radicalismo (online e offline) in quattro distinti contesti territoriali: Bologna, Napoli-Caserta, Palermo-Termini Imerese, Verona. La ricerca che ha accompagnato il progetto ha indagato, tra l'altro, le modalità di utilizzo della rete e dei *social network* da parte degli adolescenti e i loro atteggiamenti e orientamenti valoriali nei confronti dell'alterità e dei fenomeni migratori. Uno dei dati più interessanti della ricerca è che gli adolescenti che hanno subito comportamenti offensivi sia diretti (uno studente su tre) che sui social (uno studente su quattro) erano finalizzati all'offesa personale o all'esclusione dal gruppo. Le motivazioni sono per lo più legate alle caratteristiche personali, come, per esempio, il modo di vestire; tuttavia per una percentuale significativa (circa il 30% di chi ha dichiarato di avere ricevuto offese su Internet) il commento era legato al proprio *background* migratorio.

Le due ricerche mostrano che i discorsi di odio agiti tra gli adolescenti riguardano la loro sfera personale, all'interno della quale tali discorsi si trasformano in veri e propri atti di cyberbullismo.

Tuttavia dalla analisi delle ricerche e approcci educativi fin qui effettuata, emerge che non esiste ancora uno studio sistematico su quanto e in quali forme in Italia, al momento attuale, gli adolescenti siano testimoni di discorsi d'odio online, quali siano i target maggiormente raggiunti dall'*hate speech* che i giovani sperimentano e quali siano i pregiudizi e gli stereotipi che lo sostengono.

Una ricerca interessante è anche quella portata avanti da Stefano Pasta (2018) che ha riguardato i giovani utenti della piattaforma ASKfm. Lo studioso ha dimostrato che le azioni di contronarrazione così come quelle che hanno messo in dubbio eventuali affermazioni xenofobe o razziste, inducevano gli autori a riflettere su quanto da loro scritto. A volte gli adolescenti si giustificavano affermando di non dover prendere sul serio il loro commento, che era solo un modo di scherzare. Ma incalzati dal ricercatore in incognito (ASKfm è una piattaforma basata sull'anonimato) qualcuno ha cancellato il

commento. Per Pasta lo strumento della contronarrazione oppure la pratica dell'intervento diretto all'autore del commento è un valido strumento per attivare il pensiero critico dei giovani e la riflessione sulle conseguenze dei commenti offensivi. Scrive Pasta,

[l]'azione più significativa, che in alcuni casi è coincisa col punto di arrivo, è stata quella di prendere sul serio i ragazzi affinché loro stessi prendessero sul serio le performance attuate. La banalizzazione del razzismo passa infatti anche per la pretesa riassumibile nelle parole di M.B.: «mi stai prendendo troppo sul serio». Porre di fronte i ragazzi a un click di alcuni mesi prima significa chiedere responsabilità, ricordando che nella Rete nulla scompare (persistenza dell'informazione). Tuttavia, vuol dire anche chiedere di far fatica dal punto di vista cognitivo: il diciottenne G.G. risponde col disegno di una spada dell'imperatore (o=|:.....>) alla domanda se abbia idee razziste e, quando gli viene spiegato che è stato contattato perché la sua performance è stata trovata cercando su Google alcune parole chiave antisemite, dice: «Non spiegarmi questi collegamenti».

Bisognerebbe dunque alimentare l'abitudine alla "fatica cognitiva" di cui parla Pasta a fronte dell'abitudine ai contenuti discriminatori e ciò può avvenire solo attraverso percorsi educativi mirati. Sebbene si riconosca la validità di tutte le ricerche e gli approcci fin qui descritti, c'è da chiedersi se gli approcci educativi più efficaci non siano quelli svolti in presenza. Come afferma Milena Santerini, infatti, le relazioni a distanza sono proprio quelle che ci allontanano dalla capacità di immedesimarci con la sofferenza dell'altro.

Vari ricercatori stanno indagando su quelle che potremmo chiamare le "neuroscienze dell'odio", cioè il funzionamento della mente umana di fronte alla rabbia e all'*hate speech*, cercando di individuare se esista una sfera specifica delle emozioni dell'odio, concludendo però che sono ampiamente sovrapposte a quelle dei sentimenti d'amore [...]. Potremmo dire che tale duplicità è ben nota; quello che qui interessa è il ruolo svolto dalle comunicazioni online, più rapide e spersonalizzate rispetto a quelle che prevedono un contatto fisico. Infatti, se l'empatia nasce dal "sentire l'altro", ci si chiede come la si possa preservare con il moltiplicarsi dei contatti a distanza. [...] Dal punto di vista dell'educazione, soprattutto scolastica, occorre un ripensamento generale a livello della frammentazione, velocità e capacità di attenzione indotte dalle tecnologie mobili, per promuovere, piuttosto, una riflessività che faciliti la valutazione morale (Santerini, 2019: 60; 65).

Per questo motivo si suppone, soprattutto nella fascia di età preadolescenziale, che il contatto e la educazione tra pari sia più proficua quando avviene in presenza, proprio per rinforzare quel senso morale che le comunicazioni online rischiano di minare.

Risultano, quindi, particolarmente efficaci gli interventi educativi focalizzati sullo sviluppo di attitudini critiche finalizzate alla de-costruzione di credenze pregiudizievoli e stereotipate, alla partecipazione attiva e all'empatia.

Al momento, però, manca una sperimentazione comparativa di dispositivi e modelli educativi che siano efficaci in una prospettiva a lungo termine.

Una peculiare tipologia di intervento educativo del tipo indicato dalla letteratura fin qui analizzata è quello che utilizza l'indagine filosofica, secondo il modello della Comunità di Indagine Filosofica

(*Community of Philosophical Inquiry*, da ora in poi CPI³⁹), così come realizzato dal curriculum della Philosophy for Children (P4C), progetto educativo ideato da Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp durante la metà degli anni '70. Attualmente diffuso in tutto il mondo e sostenuto dalla *Division of Philosophy* dell'UNESCO sin dalla fine degli anni '90, il progetto propone la pratica della ricerca filosofica come indagine conoscitiva nei vari campi dell'esperienza umana. La finalità didattico-pedagogica è quella di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e la maturazione della sfera affettivo-emotiva, socio-relazionale e valoriale.

La P4C è un modo per andare oltre l'educazione al pensiero critico. Per permettere a bambini e adolescenti di fare una buona indagine non è sufficiente il solo pensiero critico: esso deve essere ampliato dal pensiero creativo e valoriale (Sharp, 2005), quello che Lipman definisce pensiero multidimensionale, in cui le tre dimensioni (critica, creativa e *caring*) sono in continuo dialogo tra loro (Lipman, 2005). Il curriculum è corredato da una serie di materiali (racconti e manuali) costruiti secondo un modello a spirale che segue i diversi livelli di abilità cognitive e di complessità dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole di grado superiore.

La P4C fa proprio il sistema di indagine conoscitiva deweyana (Dewey, 1974; 2009) che, profondamente calata nell'esperienza, ha come molla una situazione indeterminata e problematica (il dubbio) in cui è necessaria una risistemizzazione dell'esperienza conoscitiva attraverso la ricerca fatta di prove e errori, finalizzata al raggiungimento di una qualche soluzione da non considerare definitiva, ma da eventualmente rivalutare in un'ottica fallibilista. Il dispositivo dell'indagine è la *Community of Inquiry* (Peirce, [1877] 1997) all'interno della quale i bambini si interrogano sul significato della realtà e danno senso al mondo che li circonda, in un processo di de-costruzione e co-costruzione di significati, in cui l'insegnante smette i propri panni per trasformarsi in una guida riflessiva (facilitatore) che direziona (ma non dirige) il flusso euristico.

Il curriculum della *Philosophy for Children* è riconosciuto da numerosi studiosi come il più completo programma di educazione del pensiero attualmente in uso a livello internazionale.

Diversi test e sperimentazioni a livello internazionale ne attestano l'efficacia. La ricerca portata avanti tra il 2012 e il 2014 da SAPERE P4C in collaborazione con l'EEF (Education Endowment Foundation), per esempio, ha dimostrato che gli studenti che hanno praticato la P4C in 48 scuole del Regno Unito hanno migliorato le *performance* linguistiche, di attenzione e di autostima con una ricaduta positiva nel curriculum tradizionale specialmente per quanto riguarda la lettura e l'apprendimento della matematica.

La matrice pedagogica della P4C si basa sul riconoscimento della valenza educativa dell'esperienza della indagine filosofica finalizzata allo sviluppo del pensiero complesso nelle sue dimensioni critica, creativa e *caring*. Presupposto pedagogico è che la pratica della ricerca filosofica consenta di sviluppare le abilità di ragionare, di formare concetti, di indagare il significato dei problemi. Al contempo essa è in grado di predisporre il pensiero a investigare il senso delle *idées reçues* (*idee preconcepite*) e delle assunzioni date per scontate e a dialogare con gli altri, imparando a collocarsi nell'altrui punto di vista e a cooperare alla ricerca comune del significato dell'esperienza, tutti fattori necessari per la decostruzione delle espressioni d'odio.

³⁹ Si è scelto in questa sede di mantenere la forma americana perché più conforme all'idea dell'*inquiry* rispetto alla traduzione italiana "comunità di ricerca filosofica".

Cap. 5.

Il dispositivo educativo della *philosophical inquiry*: la P4C e le sue potenzialità nella prevenzione e contrasto all'*hate speech*.

5.1. Le matrici epistemiche della P4C e la struttura della *Community of Philosophical Inquiry*.

La P4C ha rappresentato una rivoluzione in ambito educativo sin dalla sua prima fondazione (Tibaldeo, 2023). La scommessa di Lipman e Sharp è stata quella di rinnovare il curriculum scolastico senza dover necessariamente operare un cambiamento dell'assetto istituzionale. Secondo i due studiosi, e sulla scorta di Dewey ([1916] 2017), la scuola è responsabile della formazione del futuro cittadino, ma il sistema scolastico mancava della condizione fondamentale perché ciò avvenisse, ossia mancava di una educazione mirata effettivamente allo sviluppo del pensiero critico. Il programma da loro ideato⁴⁰ presupponeva la necessità di ripensare il curriculum da una prospettiva filosofica, in tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia alle scuole superiori. La filosofia, infatti, intesa non come l'insegnamento della storia della filosofia, ma come modo di pensare e ragionare, in modo filosofico appunto, avrebbe costituito il mezzo attraverso il quale gli studenti avrebbero acquisito "abiti di pensiero" che avrebbero consentito lo sviluppo del "pensiero di alto livello" (Lipman, 1998; 2005) con lo scopo di superare l'idea che il pensiero critico passasse soltanto attraverso lo sviluppo delle capacità logiche. Pensare in modo filosofico, al contrario, per Lipman e Sharp significava tenere insieme anche le dimensioni immaginative, emozionali e valoriali del pensiero (Lipman, Sharp & Oscanayan, 1977) e questo avrebbe significato l'acquisizione di abilità di ragionamento che sarebbero perdurate nel tempo, raggiungendo lo scopo della formazione di futuri cittadini consapevoli e in grado di contribuire allo sviluppo della società democratica (Lipman, 2005).

In questo modo Lipman e Sharp riprendono il modello socratico della filosofia praticata, della filosofia come forma di vita (Lipman, Sharp & Oscanayan, 1977), che chiunque può realizzare, anche, e qui sta la novità del programma, i bambini attraverso il dialogo che viene attuato in classe. È un Socrate emendato della sua autorità, in questo caso, poiché, come afferma David Kennedy, la

comunità di indagine filosofica è una ricapitolazione della pratica socratica con una differenza importante e determinante: nella CPI, il fattore che controlla la direzione dell'argomentazione e la fonte del suo movimento autocorrettivo non è più un membro potente e dominante del gruppo, ma il processo sistemico e dialettico del gruppo stesso. Nella CPI, il processo decostruttivo/costruttivo che Socrate prende esclusivamente su di sé è distribuito tra tutti i membri e ha la sua fonte nelle loro interazioni⁴¹ (Kennedy, 2004, p. 746).

⁴⁰ Lipman aveva già ideato il progetto alla fine degli anni 60, ma fu l'incontro con Ann Sharp ad essere determinante per la completezza che il programma assunse con la sua collaborazione.

⁴¹ "community of philosophical inquiry is a recapitulation of Socratic practice with a major and determinative difference: in CPI, the controlling factor in the direction of the argument, and the source of its self-correcting movement, is no longer one powerful, dominant member of the group but the systemic, dialectical process of the group itself. In CPI, the deconstructive/reconstructive process that Socrates takes solely upon himself is distributed among all members and has its source in their interactions".

E il dialogo, sul modello socratico, è il mezzo dell'indagine filosofica, uno strumento che garantisce la profondità dell'analisi, la correttezza dell'argomentazione e l'acquisizione delle abilità logiche (formali e non formali). Ma, in quanto dialogo tra pari, esso garantisce anche il superamento degli atteggiamenti individualisti e lo sviluppo della solidarietà. Il dialogo, infatti, unito allo scopo dell'indagine, che, come afferma Lipman, ha una sua direzione sebbene non prestabilita (Lipman, 2005: 278), esige che i significati siano condivisi: per una buona indagine, ogni membro della comunità ha bisogno di costruire il proprio pensiero su quello dell'altro. I significati sono così co-costruiti, in un movimento in avanti che altri tipi di interazione, come quella conversazionale, non consentirebbero (figuriamoci le interazioni polarizzate che hanno luogo sui *social*). E perché ciò avvenga c'è bisogno che l'ascolto sia attento, che si rispettino i turni di parola, che si rispettino e accolgano le prospettive diverse, altrimenti l'indagine è destinata a naufragare. Ciò rinsalda la relazione tra i membri della CPI e consolida al contempo le abilità del pensiero complesso. Ovviamente le abilità di indagine sono acquisite gradualmente dalla comunità nell'esercizio della pratica, e sono quelle che struttureranno attitudini e comportamenti dei suoi membri. La pratica reiterata nel tempo, infatti, consente l'internalizzazione delle abilità di pensiero (Lipman & Sharp, 1978). Lipman e Sharp mutuano da Vygotskij ([1934] 2011) l'idea che lo sviluppo delle funzioni intellettuali emerga dalle esperienze sociali e dalle interazioni linguistiche. E la pedagogia di Vygotskij risulta ai due studiosi più congeniale all'idea della struttura della "ragionevolezza" su cui si basa il progetto della P4C rispetto alla pedagogia stadiale di Piaget. La prospettiva di Vygotskij supporta il principio che lo sviluppo del pensiero avviene attraverso il discorso attuato tra pari nell'ambiente sociale e interazionale della CPI. Nell'introduzione di *Natasha* (1996), un testo interamente dedicato allo psicologo sovietico, Lipman scrive:

Per Vygostky, con la sua inclinazione per un'interpretazione comportamentale della mente, il pensiero doveva essere inteso come un'attività internalizzata, la cui genesi è spiegabile in termini di attività esterne manifeste - in particolare quelle linguistiche - in cui siamo stati e continuiamo a essere impegnati. Per Vygostky queste attività sono principalmente sociali. Esse, e le connessioni che si stabiliscono tra di esse, vengono ripresentate o rianimate nella vita della mente attraverso un processo di internalizzazione. I nostri pensieri e le relazioni tra di essi tendono a corrispondere approssimativamente a ciò che noi e gli altri diciamo e facciamo nel mondo⁴² (Lipman, 1996: xi-xii).

Se una bambina o bambino, continua Lipman, è inserito in una classe tradizionale, dove l'insegnante è l'unico autorevole punto di riferimento, questi svilupperà una specie di "letargia cognitiva" a causa di una sorta di tacita inibizione della iniziativa intellettuale.

Il resoconto di Vygotsky sulle origini sociali del pensiero richiedeva chiaramente una ricostruzione della classe in modo che un dialogo vigoroso e ragionevole formasse una matrice che, a sua volta, avrebbe generato il pensiero dei bambini, un pensiero che sarebbe stato altrettanto vigoroso e ragionevole. Il pensiero artificioso che caratterizza molti bambini dopo un po' di tempo

⁴² "To Vygostky, with his penchant for a behavioral interpretation of mind, thinking had to be understood as internalized activity, the genesis of our thoughts being explainable in terms of the overt external activities – particularly the linguistic activities – in which we have been, and continued to be engaged. These activities Vygostky understood to be primarily social. They, and the connections that hold among them, are re-presented or reanimated in the life of the mind by a process of internalization. Our thoughts and the relationship among them tend to correspond roughly to what we and others say and do in the world".

di permanenza a scuola è una diretta conseguenza del comportamento ottuso e ottundente dei loro compagni di classe, ai quali non è stato permesso di comportarsi come una comunità riflessiva. In questo tocco magistrale, Vygotsky mise a nudo quella che è probabilmente la causa più comune dell'educazione sbagliata - la mancata conversione della classe in una comunità di indagine discorsiva - e indicò la direzione in cui gli educatori dovevano andare se si voleva correggere la situazione. Vygotsky non visse abbastanza per mettere in pratica le sue teorie; all'inizio degli anni Trenta, all'età di 38 anni, morì di tubercolosi⁴³ (Lipman, 1996: xii).

E Lipman e Sharp, con il loro programma, sviluppano nella pratica la rotta di quelle teorie attraverso la costituzione della CPI, in cui il discorso e l'interazione sociale passano attraverso il dialogo filosofico che struttura l'*inquiry*.

L'impianto dell'*inquiry* e della CPI è mutuato da Dewey (1974; 2009) e Peirce ([1877] 1997). Sebbene Lipman e Sharp non citino Peirce quando per la prima volta espongono l'idea di una comunità di bambini che si trasforma in una "comunità di *inquirers*" (Lipman, Sharp & Oscanayan, 1977: 126) e nemmeno quando più tardi in un già citato articolo del 1978 la definiscono, per così dire, ufficialmente, è proprio il metodo scientifico descritto dal filosofo che hanno in mente. Maughn Gregory (2022) racconta come Lipman solo molto più tardi, nella sua autobiografia (2008), spieghi di aver preso in prestito la frase inventata da Peirce per indicare un gruppo di insegnanti e bambini impegnati insieme nell'indagine. Quei bambini rispecchiano la comunità di scienziati descritta da Peirce, dove, però, non è la scienza, ma la filosofia a supportare il dialogo e i ragionamenti dei piccoli filosofi. Ciò che Lipman e Sharp mutuano da Peirce, continua Gregory, sono alcune delle procedure del metodo scientifico descritto dalla sua teoria dell'*inquiry*: la semiosi, la corroborazione e la collaborazione. La prima riguarda il sistema semiotico che la comunità deve condividere per comunicare e collaborare; la seconda riguarda la revisione, triangolazione e verifica dei risultati condivisa tra i membri della comunità – in un'ottica fallibilista, infatti, "il metodo scientifico dell'*inquiry* distingue nel tempo la verità dall'errore perché è 'autocorrettiva'"⁴⁴ (Gregory, 2022: 5); la terza è necessaria per correggere, rifinire e elaborare i risultati dell'indagine attraverso la critica reciproca:

Poiché tutto il pensiero è inferenziale, esso è sia intrinsecamente vago e quindi suscettibile di chiarimenti ed elaborazioni, sia fallibile, ovvero suscettibile di chiarimenti e persino di essere abbandonato. Gli individui possono trovare, e trovano abitualmente, motivi per perfezionare, estendere e correggere le proprie argomentazioni precedenti; ma una comunità può farlo con un'efficacia incomparabile. Tutti i fattori che rendono fallibile la cognizione ci rendono più difficile riconoscere i pregiudizi e gli errori nel nostro pensiero che in quello degli altri. È per questo motivo che dobbiamo affidarci alle prospettive e all'esperienza degli altri per correggere le nostre credenze-abitudini⁴⁵ (Gregory, 2022: 6).

⁴³ "Vygotsky's account of the social origins of thinking clearly called for a reconstruction of the classroom so that vigorous and reasonable dialogue would form a matrix that would, in turn, generate the children's thinking – thinking that would be correspondingly vigorous and reasonable. The stilted thinking that characterizes so many children after they have been in school for a while is a direct consequence of the stultified and stultifying behavior of their classmates who have not been permitted to conduct themselves as a reflective community. In this one masterful stroke, Vygotsky laid bare what is probably the most common cause of miseducation – the failure to convert the classroom into a community of discursive inquiry – and pointed out the direction in which educators had to go if the situation were to be corrected. Vygotsky did not live to implement his theories; by the early 1930s, at the age of 38, he was dead of tuberculosis".

⁴⁴ "the scientific method of inquiry distinguishes truth from error over time because it is 'self-corrective'".

⁴⁵ "Because all thought is inferential it is both inherently vague and therefore susceptible to clarification and elaboration, and fallible, or susceptible to clarification and even abandonment. Individuals can and routinely do find reason to refine,

Il modello di Peirce affianca quello dell'indagine di Dewey sul quale è costruita la sessione di *philosophical inquiry* della P4C (Striano, 2015).

Ogni indagine si attiva quando ci si trova di fronte a una situazione indeterminata che interrompe la routine quotidiana (Dewey, 2009: 72-73) e ci proietta in uno stato di dubbio. Il dubbio, afferma Peirce ([1877] 1997:142), spezza quello "stato di grazia" in cui ci si trova quando siamo confortati dalla certezza delle nostre credenze e ristabilire lo stato di grazia precedente richiede una lotta che si attiva con l'avvio dell'indagine, ovvero quello che per Dewey è il passaggio da una situazione indeterminata a una determinata.

Il dubbio e la credenza - una complessa rete di credenze e assunti istintivi, per lo più vaghi, molti dei quali in un dato momento del tutto inconsci - sono in costante stato di tensione dinamica. È quando le abitudini di credenza entrano in crisi, sono gettate dall'esperienza in uno stato di perplessità, che inizia l'atto di ricerca, di indagine⁴⁶ (Kennedy, 1994: 10).

Nella sessione di P4C, Lipman e Sharp riprendono il modello dell'indagine che Dewey descrive nella sua *Logica*, seguendone i vari passaggi: la situazione indeterminata è presentata agli studenti attraverso la lettura di racconti filosofici che sono costruiti in modo da far scaturire la rottura della credenza. Da questo momento gli studenti cercano di inquadrare il problema attraverso la formulazione di alcune domande che riflettono lo stato di perplessità e di dubbio (suggerzioni). A questa fase segue l'identificazione del problema attraverso idee di carattere più generale e ipotesi di lavoro (idee guida). Successivamente le ipotesi sono sottoposte a verifica attraverso l'intellettualizzazione e il processo riflessivo che costituisce il "piano di discussione". Il dialogo filosofico che caratterizza questa fase supporta l'argomentazione fino a dove questa può spingersi (Lipman, 2005: 99; 117), cercando di condurre a una situazione finalmente "rischiata" che però può essere rimessa in discussione qualora lo stato di dubbio si ripresenti.

All'interno della "comunità di ricerca filosofica" il ragionamento si configura come "conversational reasoning" (ragionamento dialogico) fondato su un "distributed thinking" (pensiero distribuito) che fa leva necessariamente su atti mentali come: fare distinzioni; classificare, definire, fare inferenze, discriminare presupposizioni implicite etc; tali atti mentali sono caratteristici della "deliberative inquiry" (ricerca deliberativa), elemento fondante della comunità di ricerca, che si pone come obiettivo quello di accordarsi su una conclusione asseribile e condivisibile sulla base di un accordo e una deliberazione comune. Attraverso il ragionamento conversazionale all'interno della comunità di ricerca si formano connessioni cognitive interindividuali e il processo di indagine sviluppa l'argomento della discussione evidenziandone l'incompletezza e la parzialità, allo scopo di darne una visione multiprospettica (Striano, 2015: 91-92)

extend, and correct their own prior arguments; but a community can do so with incomparable efficacy. All the factors that make cognition fallible make it more difficult for us to recognize bias and error in our own thinking than in that of others. It is for this reason that we must rely on the perspectives and experience of others to correct our belief-habits".

⁴⁶ "Doubt and belief – a complex web of instinctive beliefs and assumptions, mostly vague, many of them at any given point in time altogether unconscious – stand in constant state of dynamic tension. It is when belief-habits come into crisis, are thrown by experience into a state of perplexity, that the act of search, of investigation begins".

In questo modo si viene a creare l'abitudine ad approfondire le questioni, andare al di là della loro apparenza, non fermandosi su posizioni date per scontate e acquisendo la consapevolezza che esistono diverse prospettive attraverso le quali ricercare i significati profondi delle cose.

L'indagine, come già accennato, è avviata dalla lettura condivisa di un testo-stimolo che rappresenta la situazione indeterminata che funge da molla per l'*inquiry*. Si tratta di racconti filosofici che hanno la funzione di costituire un modello per l'indagine e per la stessa CPI (De Marzio, 2011). I testi sono sapientemente costruiti in modo da operare una sorta di drammatizzazione della tradizione filosofica occidentale (Oliverio, 2015) i cui temi sono tradotti in rappresentazioni di situazioni di vita quotidiana in cui bambine e bambini si interrogano su questioni che riflettono le domande dei filosofi generate nell'arco dei secoli. I dialoghi fittizi e gli atteggiamenti e comportamenti dei personaggi rappresentati sono la figurazione ideale della comunità a cui sono rivolti e per la quale costituiscono il modello. Il testo è plurivocale, nel senso che non ha un solo personaggio principale, un eroe o eroina intorno a cui ruota l'intero racconto, ma, come nella comunità reale, hanno ognuno il proprio punto di vista, si trovano ad affrontare problemi simili a quelli che affrontano i bambini nella loro quotidianità e ne discutono tra pari, a volte con i genitori, a volte con gli insegnanti, a volte riflettendo in solitudine, attivando lo stesso dialogo filosofico, che si spera si attivi nella comunità reale, con lo stesso linguaggio e modalità che userebbero bambini e adolescenti nella realtà. Perciò il dialogo è ambientato a scuola, al mare, al parco giochi, a tavola con i parenti, a seconda delle esigenze rappresentative. Inoltre non prevale mai né un punto di vista particolare, né una morale prestabilita, perché i racconti sono costruiti per spiazzare il lettore e suscitare il dubbio e quindi la domanda, partendo dall'esperienza stessa dei bambini e adolescenti a cui sono rivolti. I testi, afferma De Marzio, hanno la duplice funzione di costituire un modello per la comunità – che si sta strutturando in comunità di indagine filosofica – in un duplice senso, nominale e verbale: nominale in quanto si riferisce al “cosa” di cui il testo filosofico è modello, e cioè “una descrizione più piccola e schematica di un fenomeno più grande, più sistematico e organizzato razionalmente. Questo senso nominale del termine vorrebbe spiegare il contenuto del ‘cosa’ del testo filosofico”; verbale perché riferito a “come” esso opera, e cioè “si riferisce al testo filosofico come un modello in ciò che esso funziona per formare e modellare il pensiero e il comportamento dei suoi lettori” (De Marzio 2011: 40). Il racconto filosofico ideato da Lipman costituisce un modo del tutto nuovo di intendere il curriculum; la tecnica narrativa utilizzata, infatti è quella del dialogo la cui ispirazione ha radici nel dialogo platonico. Per questo motivo il testo di Lipman si pone esattamente al centro tra il tipo di testo espositivo e quello narrativo. Un testo espositivo, infatti, sarebbe probabilmente risultato pedante, così come sono i libri di testo scolastici, mentre un testo semplicemente narrativo avrebbe rischiato a volte di essere “solo storia e niente filosofia” e altre di essere “solo filosofia e niente storia” (Lipman, 2002: 12). La forma narrativa del dialogo, inoltre, elimina la fastidiosa voce narrante dell'adulto (Lipman, Sharp & Oscanayan, 1992: 24-25) che rischia di veicolare una idea precisa di come un bambino dovrebbe essere o dovrebbe diventare.

Per rendere effettivo il programma che, non dimentichiamo, è rivolto a bambini e adolescenti a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole di grado superiore, l'intero curriculum è costruito in modo che i temi trattati siano riproposti in modo sempre più complesso a seconda dell'età dei destinatari, in un andamento a spirale, mutuato dall'idea di curriculum suggerita da Bruner (2001). I racconti sono accompagnati da una serie di materiali didattici, composti da idee guida, esercizi e piani di discussione che costituiscono la “cassetta degli attrezzi” da cui gli insegnanti attingono per facilitare le sessioni di P4C.

L'insegnante, infatti, per condurre una buona sessione di indagine filosofica con i suoi studenti, smette i panni del docente e indossa quelli del facilitatore. La sua è una funzione delicata che richiede un'adeguata formazione⁴⁷, poiché ha il compito di guidare, non dirigere, il dialogo filosofico della CPI attraverso un'azione di decentramento, facendo attenzione che le sue sovrastrutture mentali, le sue credenze, la sua morale non interferiscano con il flusso dell'indagine degli studenti. Il suo compito, invece, è quello di aiutare gli alunni a riconoscere gli argomenti di indagine, gestire gli interventi assicurando la partecipazione democratica al dialogo, aiutare a focalizzare i temi scelti, garantire il loro approfondimento attraverso domande di *follow up*, facendo attenzione che il dialogo non cada nella conversazione. La sua neutralità necessita di essere accompagnata da una de-costruzione delle mosse proprie dell'insegnante, cercando di abbandonare l'idea della "educazione bancaria" (Kizel, 2021, p. 4) e diventare una sorta di allenatore delle abilità di pensiero complesso degli studenti, "un coach e un catalizzatore per l'autopoiesi intrinseca del dialogo di gruppo"⁴⁸ (Kennedy, 2004, p. 753).

Allo stesso modo dei racconti, infatti, il facilitatore della CPI è un modello per la comunità, in senso normativo e procedurale, ma allo stesso tempo è un garante della sua libera evoluzione, in cui il concetto di potere è destrutturato e distribuito tra i suoi stessi membri. Come affermano Olivier Michaud e Mathieu Gagnon (2021: 52), infatti, la stessa trasformazione in una classe dalla solita disposizione dei banchi in un *setting* circolare ha un valore simbolico nello stabilire una posizione "fisica" di uguaglianza, perché nel cerchio nessuno occupa un posto privilegiato, nemmeno l'insegnante.

Gli studenti, in un tale clima, si sentono liberi di esprimere le proprie idee e ciò garantisce la piena acquisizione e evoluzione delle abilità riflessive. La CPI si trasforma in un luogo sicuro in cui può essere affrontato qualsiasi argomento e questo è molto importante nell'ottica di un'educazione finalizzata al contrasto dei discorsi d'odio, perché le ragazze e i ragazzi hanno l'occasione di analizzare il problema senza il timore di essere giudicati o valutati per le loro osservazioni.

Sulla scorta della analisi fin qui effettuata, si può ipotizzare che la pratica della P4C può essere uno strumento efficace per un'educazione di contrasto all'*hate speech* perché consente di sviluppare abitudini di pensiero che perdurano nel tempo in un'ottica di apertura alla riflessione e alla relazione solidale rafforzate dallo sviluppo del pensiero complesso, ovvero critico – come strumento per de-costruire stereotipi e pregiudizi e co-costruire nuovi significati all'interno di una procedura di autocorrezione; creativo – come strumento per immaginare nuove prospettive e nuovi modi di essere nel mondo; *caring* – come strumento per comprendere e sentire profondamente l'altro, per sentire e comprendere le emozioni proprie e altrui, sviluppando l'abilità di costruire giudizi morali.

Inoltre l'internalizzazione in senso vygotskyano degli abitudini di pensiero critico, creativo e *caring* è la garanzia che la P4C sia uno strumento educativo che perdura nel tempo.

⁴⁷ Diventare facilitatore delle sessioni di P4C richiede una adeguata formazione teorico-pratica erogata da centri di ricerca abilitati secondo le direttive della formazione dei docenti dello IACP (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), il centro di ricerca fondato da Lipman e Sharp nel 1978 e tuttora attivo presso la Montclair State University (New Jersey). In Italia gli istituti abilitati alla formazione sono il CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica), che è in convenzione con il Ministero dell'istruzione italiano e collabora con alcune università italiane, in particolare con l'Università degli studi di Napoli Federico II (DSU-Dipartimento di Studi Umanistici), e il CIREP (Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero), che collabora con dipartimenti di diverse università italiane e nel mondo, in particolare con l'Università degli Studi di Padova (dipartimento FISPPA – Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata).

⁴⁸ "a coach and a catalyst for the inherent autopoiesis of group dialogue".

5.2. Perché la P4C può essere un valido strumento educativo per il contrasto all'hate speech.

Come afferma Cohen-Almagor (2014: 7) “Internet non ha creato un nuovo fenomeno. Al contrario, Internet ha amplificato il fenomeno dell’odio ed è diventato un’utile risorsa per i fomentatori di odio. Una volta riconosciuto il problema, dobbiamo promuovere standard di responsabilità morale e sociale per contrastarlo. Una misura non è sufficiente. Dobbiamo invece ricorrere a un’azione combinata che fornisca un’ampia risposta alle sfide che dobbiamo affrontare”⁴⁹.

Perciò l’ipotesi che si vuole proporre è che, oltre agli strumenti didattici legati all’educazione ai media e ai percorsi di apprendimento sulla storia dei seminatori di odio e sulle conseguenze delle parole - in che modo queste possono ferire o addirittura incitare ad azioni violente - il programma della P4C possa essere un valido strumento per aiutare i bambini a riflettere e a de-costruire gli stereotipi e i pregiudizi che sono alla base dei discorsi di odio. Non è sufficiente, infatti, promuovere solo il pensiero critico per condurre una buona ricerca. Come sostiene Ann Margaret Sharp, “per avere un impatto efficace sul modo in cui i bambini conducono la loro vita, deve essere ampliato con un pensiero creativo e *caring*” (Sharp, 2005). Quest’ultimo è un ponte che collega il pensiero critico al pensiero creativo. Indirizza l’azione, aiuta a gestire le emozioni, sostiene l’impegno cognitivo e pratico e circoscrive un sistema di valori a cui fare riferimento (Striano, 2019).

Quando Lipman e Sharp crearono il progetto, i loro principali obiettivi furono, in primo luogo, sviluppare un programma educativo non competitivo, basato sull’idea deweyana di democrazia (Tibaldeo, 2023) e, in secondo luogo, coltivare abitudini di comportamento attraverso l’approccio della CPI contro le polarizzazioni e ogni tipo di manipolazione.

Nel progettare la P4C, infatti, i fondatori del programma si trovavano, in un contesto storico diverso, ad affrontare le stesse sfide che stiamo affrontando oggi. Infatti, come le società occidentali oggi sono strette tra forti polarizzazioni (dovute alla xenofobia, alla misoginia e all’omofobia, oltre che all’escalation delle guerre) e il paradigma neoliberista (che ha spinto il consumismo a livelli esponenziali), così negli Stati Uniti di allora le polarizzazioni sociali (determinate dalla guerra in Vietnam, dalla Guerra Fredda e da un razzismo ancora fortemente presente nella società) e la spinta consumistica erano fattori di preoccupazione per Lipman e Sharp. In quel contesto, il potere manipolatorio della televisione, ad esempio, era molto chiaro ai due studiosi:

I bambini vengono ripetutamente messi di fronte a richieste su ciò che dovrebbero pensare e su come dovrebbero agire, richieste spesso accompagnate dal presupposto che i bambini hanno bisogno di sentirsi dire queste cose perché non sono in grado di giudicarle da soli. Le fonti di questi pronunciamenti sono state tradizionalmente i genitori, i ministri, altri parenti e gli insegnanti, ma queste autorità sono ora in molti casi in competizione con altre, come i gruppi di coetanei e le figure pubbliche che condividono ugualmente l’assunto che i bambini che influenzano debbano dipendere da loro per la guida. Inoltre, i bambini sono sempre più esposti alle autorità sottili, mal definite e nascoste della televisione. Di fronte a questa raffica confusa di

⁴⁹ “[t]he Internet did not create a new phenomenon. Instead, the Internet amplifies the hate phenomenon and became a useful asset for hate mongers. Once we acknowledge the problem we need to promote standards of moral and social responsibility to counter it. One measure is not enough. Instead, we need to resort to a combined action that would provide ample answer to the challenges we face”.

affermazioni e indicazioni autorevoli, cosa devono fare i bambini?⁵⁰ (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977: 134).

Possiamo porci la stessa domanda oggi, se pensiamo alla natura manipolatoria dei *social network*, e aggiungere, cosa possiamo fare noi come educatori?

La proposta di Lipman e Sharp è stata quella di fornire ai bambini strumenti di difesa contro qualsiasi tipo di autorità imposta o subdolamente invadente, che li rendessero in grado di far fronte alle imposizioni autoritarie attraverso le abilità di indagine incrementate nella CPI che, grazie al dialogo filosofico, avrebbero aiutato a sviluppare abiti di ragionevolezza più che di razionalità. Il che significa coltivare uno stile di ragionamento che acquisisca come principio di base quello delle “buone ragioni”, un valido baluardo contro ogni tipo di indottrinamento e/o assoggettamento all’autorità. Infatti,

se i bambini non devono ignorare tutte le voci dell’autorità, come possono distinguere le autorità migliori e più utili da quelle peggiori? Questo problema rimane insolubile finché i bambini vengono messi nella condizione di dover giudicare il valore delle altre persone. Devono invece imparare a separare ciò che viene detto dalla persona che lo dice, imparando a giudicare il valore di ciò che queste persone dicono piuttosto che di chi affermano di essere. In questo caso, l’approccio delle buone ragioni può essere d’aiuto⁵¹. (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977: 134).

Sviluppare il principio della ragionevolezza significa tenere in conto nel processo educativo logica formale e non formale, dimensione corporea ed esperienza, creatività e senso morale. Per educazione alla *reasonableness*, Sharp e Lipman intendono un tipo di educazione che tenga conto della complessità del processo e dei fini educativi in un senso che potremmo definire olistico. Lo stesso Lipman precisa come l’approccio riflessivo sia un’apertura alla complessità che definisce un cammino circolare secondo lo schema prassi-teoria-prassi, aperto all’imprevedibilità, al fallibilismo e, allo stesso tempo, inclusivo e trasversale rispetto ai contenuti. (Lipman, 2005: 36). Inoltre,

[i]l pensiero *riflessivo* è un pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell’altra conclusione. Esso prende in considerazione la sua stessa metodologia, le sue stesse procedure, la sua stessa prospettiva e il suo stesso punto di vista. È pronto a riconoscere i fattori che portano al pregiudizio e all’autoinganno. Sottende il *riflettere sulle sue stesse procedure* come pure *riflettere sulla materia in questione* [...]. [Per esempio], durante una ricerca deliberativa in classe, la discussione degli argomenti deve essere accompagnata da una costante consapevolezza dell’importanza della metodologia della ricerca. Ciò avviene molto raramente ed è per questo che nelle discussioni in

⁵⁰ Children are repeatedly confronted with demands on what they should think and how they should act, demands often accompanied by the assumption that children need to be told these things because they cannot judge them on their own. Sources of these pronouncements have traditionally been parents, ministers, other relatives, and teachers, but these authorities are now in many instances competing with others such as peer groups and public figures who equally share in the assumption that the children they influence must depend on them for guidance. And children are becoming increasingly exposed to the subtle, ill-defined, hidden authorities of television. Given this confusing barrage of authoritative claims and directions, what are children to do?

⁵¹ if children are not to ignore all voices of authority, how are they to distinguish the better, more helpful authorities from the worse? This problem remains insoluble so long as children are put in the position of having to judge the worth of other people. Instead, they need to learn to separate what is said from the person who says it, to learn to judge the worth of what these persons say rather than who they claim to be. Here, the good reasons approach can help.

classe i pregiudizi e l'autoinganno corrono tanto spesso a briglia sciolta. Aniché essere una ricerca deliberativa, la conversazione è un'esternazione di pregiudizi (Lipman, 2005: 36-37).

Il principio della ragionevolezza che guida e struttura l'*inquiry* costituisce la base fondamentale per il confronto democratico. Esso è garante della apertura alla pluralità di punti di vista e scoraggia prese di posizione polarizzate e pregiudizievoli.

Infatti, come osservato più su, le questioni fondamentali su cui si basa il progetto di Lipman e Sharp sono innanzitutto il loro debito con Dewey, in particolare con il suo *Democrazia e educazione*, dove egli "sottolinea ancora più marcatamente l'importanza del pensiero *nell'educazione*" (Lipman, 2005: 47). In realtà per Lipman "[una] democrazia di qualità superiore non si ottiene semplicemente attirando a sé una pluralità di individui capaci di un pensiero di alto livello. Essa stessa deve impegnarsi nella coltivazione di tale pensiero"⁵² (Lipman, 1998: 277). Inoltre, per Lipman e Sharp un'educazione migliore significava rendere la classe stessa più democratica e, per ricostruire l'ideale democratico deweyano, era necessario pensare a un tipo di scuola orientata all'educazione alla cittadinanza attiva e alla democrazia partecipativa, nonché all'acquisizione dei valori civici. Infatti, afferma Lipman,

le scuole sono ovunque accusate per la scarsa preparazione degli studenti, ma quel che è peggio è che questi ultimi trattengono senza alcun senso critico quel poco che conoscono e riflettono senza immaginazione su quel poco su cui riflettono. Simili studenti non diventeranno i cittadini pensanti di cui hanno bisogno le solide democrazie e non possono ambire alla produttività e al rispetto di sé di cui hanno bisogno in qualità di individui (Lipman, 2005: 38).

Tuttavia, la coltivazione di attitudini e valori democratici a scuola non può avvenire attraverso la trasmissione diretta insegnante-studente, ma attraverso la democratizzazione della classe stessa, che deve essere trasformata in una comunità in cui il dialogo tra pari metta in pratica l'attività stessa della partecipazione democratica. In questo modo non ci sarebbe un insegnamento di dogmi, ma gli studenti sarebbero incoraggiati a pensare da soli attraverso la pratica. Questo era un punto importante per Lipman e Sharp, che avrebbe permesso a bambine e bambini di acquisire libertà e autonomia e essere in grado di difendersi dalle manipolazioni di una società adultocentrica e consumistica.

La coltivazione del pensiero complesso è un modo deweyano per aiutare i bambini a smontare i ragionamenti pregiudizievoli e a comprendere i danni causati dai discorsi d'odio, praticando abitudini di ragionevolezza e comportamenti *caring* insieme alla promozione dell'immaginazione, nell'esperienza diretta della formazione di una piccola comunità democratica.

In quest'ottica, argomenti come inclusione, diversità, rispetto, diritti umani, tolleranza, pluralità, partecipazione non sono soltanto parole astratte, ma diventano pratica e condivisione all'interno della riflessione agita da tutti i membri della CPI.

La formazione del senso di comunità, inoltre, avviene attraverso la costruzione di abiti di comportamento quali avere cura di ascoltare e comprendere la prospettiva dell'altro, di "sentire l'altro" e costruire giudizi morali.

Recuperando la nozione più su citata di Walter Lippmann relativa allo pseudo-ambiente come affermazione degli stereotipi e dei pregiudizi, la CPI si può intendere come quell'ambiente in cui apprendere ad abitare gli pseudo-ambienti con distanza critica e predisposizione etica, immaginando

⁵² "[a] higher-quality democracy is not achieved merely by attracting to it a plurality of individuals capable of higher-order thinking. It must itself engage in the cultivation of such thinking".

e valutando gli effetti che le azioni ivi messe in pratica possano avere nel mondo reale. Il dialogo filosofico, in essa praticato, attraverso il confronto tra pari permette di andare a fondo nell'analisi di parole e concetti fino ai loro significati ultimi: consente di raggiungere ed esigere i dati di fatto, le prove, mettendo in atto il metodo conoscitivo mutuato dalla scienza (Peirce, [1877] 1997; Dewey, 1974; 2009). Allo stesso tempo, la struttura della CPI educa ad abiti di comportamento che presuppongono l'ascolto e il rispetto reciproco, avvalorano la consapevolezza che ogni ipotesi è meritevole di essere presa in considerazione nello sforzo collettivo di valutarne il senso e la validità ai fini della ricerca comune. In essa, l'esercizio del pensiero *caring* costituisce un'arma efficace nella decostruzione degli stereotipi alla base dello *hate speech* perché, come scrive Barrientos Rastrojo (2022: 9)

[i]l pensiero *caring* è il più grande arsenale contro i discorsi d'odio. Le sue varianti empatiche, affettive e valoriali ci mettono in contatto con l'esperienza intima e palpitante dell'altro. Trascendendo la dimensione immaginativa del pensiero creativo, il contatto *caring* permette di abitare il mondo dell'altro: si vive insediandosi nell'altro (una situazione che potremmo chiamare genitivo dell'alterità o genitivo di prossimità)⁵³.

La P4C, come un tipo peculiare di educazione al pensiero critico, ma andando al di là di esso nella coltivazione del pensiero complesso, rappresenta un utile dispositivo per dotare bambini e adolescenti degli strumenti utili a comprendere quali possono essere le conseguenze dei discorsi di odio, sia per chi li mette in atto che per chi li subisce. Infatti, lo sviluppo del pensiero complesso fornisce gli strumenti utili per de-costruire e prevenire la formazione di stereotipi e pregiudizi che sono alla base dello *hate speech*, ma anche a promuovere la predisposizione a “mettersi nei panni dell'altro”, aprirsi alla diversità e mettere in atto l'esercizio della cura.

Il programma pedagogico, se adottato nei contesti educativi e in particolare nelle scuole durante l'arco dell'anno scolastico, può rappresentare uno strumento di approfondita sensibilizzazione alle tematiche relative allo *hate speech* consentendo un superamento delle strategie educative che Bagnato definisce difensive, ossia basate sulla conoscenza dei pericoli e degli effetti negativi della rete al mero fine di starne alla larga:

Educare bambini, adolescenti e giovani è una sfida molto importante che, però, non può esaurirsi solo nell'implementazione di strategie difensive atte a salvaguardare dagli effetti negativi della Rete e degli strumenti tecnologici, ma deve prevedere anche strategie capaci di fornire ai soggetti quelle competenze e abilità indispensabili per fronteggiare criticamente e costruttivamente i numerosi linguaggi e gli strumenti tecnologici con i quali ci si scontra quotidianamente. In altre parole, non ci si può limitare solo ad avvertire dei pericoli, ma bisogna puntare anche alla formazione di un pensiero critico che li renda capaci di destreggiarsi tra le varie insidie della Rete e della tecnologia (Bagnato 2020: 205-206).

Con ciò non si vuole affermare che quegli approcci siano inutili, ma che al loro fianco l'implementazione della P4C può consentire, grazie al dispositivo dell'indagine, lo sviluppo di atteggiamenti atti a individuare i messaggi di odio, comprendere la sofferenza che provocano, immaginare tattiche di contrasto. Come afferma Oliverio (2016:122) “anche l'alfabetizzazione alle

⁵³ [e]l pensamiento cuidadoso se distingue como el que proporciona el mayor arsenal contra los discursos del odio. Sus variaciones empáticas, afectivas y apreciativas ponen en contacto con la experiencia íntima y palpitante del diferente. Trascendiendo la dimensión imaginativa del pensamiento creativo, el contacto cuidadoso permite habitar el mundo del otro: se vive instalándose en el otro (una situación que podríamos denominar genitivo de otredad o genitivo de proximación).

nuove tecnologie, che spesso si invoca, rischia di essere un rimedio peggiore del male, se non è introdotta nei contesti educativi attraverso percorsi di indagine”.

Percorsi di indagine che forgeranno abiti di pensiero e comportamento che, esercitati, agiti e acquisiti all'interno della classe trasformata in CPI, costituiranno per bambini e adolescenti le basi di pensiero e comportamento che saranno poi agiti all'esterno, nella più grande comunità del mondo e nelle comunità virtuali rappresentate dai *social network*.

Tuttavia, per facilitare il dialogo filosofico che rifletta sulle tematiche relative allo *hate speech*, sebbene nei materiali del curriculum della P4C siano presenti varie parti afferenti alle problematiche che questo solleva, sarebbe consigliabile la costruzione di racconti filosofici in stile Lipman curvati sulla specificità della riflessione inserita nella cornice relativa ai discorsi di odio, anche nell'ottica di aggiornare quei racconti che, per quanto magistralmente costruiti e ancora validi e ampiamente usati in tutto il mondo, hanno il limite di essere stati scritti tra gli anni 60 e 90 del Novecento, quando la rivoluzione Internet, con tutto il suo portato problematico, non era ancora entrato nelle vite di bambini e adolescenti.

Parte II

Il disegno di ricerca

Dall'analisi dello stato dell'arte portata avanti fin qui, abbiamo visto come la maggior parte degli esperti del fenomeno legato allo *hate speech* in generale e in campo educativo in particolare invochi interventi educativi basati sulla coltivazione del pensiero critico come strumento per contrastare la produzione dei messaggi di odio online o, quanto meno, per prenderne coscienza e sviluppare strategie di *counterspeech* attraverso, per esempio, l'educazione al *click activism*. (Pasta, 2018; CE, 2017).

Abbiamo anche esaminato diverse proposte educative (Falconi et al., 2018; Scotto & Greco, 2022; CE, 2020; Parole O-stili) che utilizzano proprio strumenti di educazione al pensiero critico e, attraverso l'utilizzo di alcuni giochi di ruolo, all'empatia.

D'altro canto, abbiamo altresì visto che le ricerche prese in considerazione nello scenario contemporaneo in Italia sono per lo più orientate alla rilevazione dello *hate speech* circoscritto al fenomeno del cyberbullismo oppure del linguaggio tossico tra adolescenti.

Ciò che manca è uno studio sistematico su quanto e in quali forme in Italia, al momento attuale, gli adolescenti subiscano o agiscano i discorsi d'odio e quanto i giovani possano essere testimoni (o attori) di messaggi di odio rivolti a individui o gruppi di persone a causa della loro appartenenza a gruppi vittimizzati per ragioni di "razza", genere o per altri tipi di costruzioni stereotipate.

La necessità di comprendere come gli adolescenti entrino in contatto con gli stereotipi e pregiudizi alla base dei discorsi di odio online⁵⁴ e quali siano le loro reazioni può essere un punto di partenza per capire quali sono i punti critici del fenomeno su cui agire con interventi educativi che possano essere realmente adeguati non solo al contrasto della formazione del pensiero stereotipato -come condizione fondamentale nella formazione dello *hate speech*- ma anche alla costruzione di abiti di pensiero valutativo che aiuti gli adolescenti a comprendere la sofferenza di chi è raggiunto dai messaggi di odio. Manca, infatti, anche una sperimentazione comparativa di dispositivi e modelli educativi che siano in questo senso efficaci in una prospettiva a lungo termine. Inoltre, non risulta in Italia una ricerca sistematica di analisi del discorso degli adolescenti, né, nel campo della P4C, esistono valutazioni del dialogo filosofico che si concentrino sulle interazioni discorsive di bambini e adolescenti attraverso l'analisi critica del discorso.

Alla luce di tali riflessioni si è delineato il disegno di ricerca qui presentato, che ha preso il via da alcune domande necessarie per inquadrare il fenomeno generale e che hanno informato l'ipotesi di ricerca:

Se e in quale misura gli adolescenti italiani sono testimoni di discorsi di odio online?

Quali sono gli stereotipi e i pregiudizi alla base dei messaggi di odio online di cui gli adolescenti sono testimoni?

⁵⁴ Non si intende qui comprendere soltanto lo *hate speech* online di cui ragazze e ragazzi siano vittime potenziali -si rischierebbe in questo caso di circoscrivere il fenomeno unicamente all'alveo del cyberbullismo- ma verificare se, in quale maniera, e quanto spesso gli adolescenti si trovino di fronte a messaggi di odio diffusi online e rivolti anche a terze persone non necessariamente appartenenti alla sfera del proprio vissuto.

Quali sono i *target* maggiormente raggiunti dallo *hate speech* online di cui gli adolescenti sono testimoni?

Tenendo conto, quindi, che i modelli educativi più efficaci per smontare pregiudizi e stereotipi alla base dei discorsi d'odio sono quelli che mirano al potenziamento del pensiero critico, si è proposta l'ipotesi che un approccio educativo basato sulla riflessione e l'indagine filosofica (intesa come peculiare forma di pensiero critico) possa risultare comparativamente più efficace di altri tipi di approcci in quanto agisce sia sul pensiero che sul discorso.

Per rispondere alle domande di ricerca e validare l'ipotesi investigativa, si è scelto un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale (Trinchero, 2019; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015), in cui sono stati utilizzati, a seconda delle sue fasi, diversi strumenti di analisi e validazione:

- nella prima fase esplorativa si è scelto di utilizzare un questionario quali-quantitativo per circoscrivere e descrivere il fenomeno guidati dalle domande di ricerca;
- sulla base dei dati raccolti nella fase esplorativa si è delineata la matrice di una ricerca intervento realizzata nel contesto del Comune di Napoli che ha coinvolto tre classi di una scuola secondaria di primo grado, utilizzando strumenti di monitoraggio di carattere qualitativo con l'ausilio di questionari semi-strutturati e *focus group* da cui sono scaturite risposte e *threads* di discussione che sono state contestualmente analizzate;
- la terza fase della ricerca si è focalizzata sull'analisi qualitativa dei testi delle trascrizioni delle registrazioni degli incontri realizzati con gli studenti nel corso della ricerca-intervento educativo e delle risposte ai questionari somministrati in ingresso e in uscita.

Cap. 6.

La prima fase della ricerca: un questionario esplorativo

Denzin & Lincoln (1998: 3-5; 2018: 45) paragonano il lavoro del ricercatore a quello del *bricoleur* che usa ogni metodo, strategia o paradigma a disposizione per il suo lavoro di interpretazione del fenomeno in esame. Quella del ricercatore è un'arte di interpretazione (Denzin & Lincoln, 1998: 29) dipendente dalle domande di ricerca scaturite, a loro volta, dal contesto che si intende studiare. Secondo gli stessi autori (2018) la ricerca qualitativa nel secondo decennio degli anni duemila sta attraversando un momento di crisi per un ritorno alla *evidence based* che sta riportando nella ricerca le istanze del paradigma positivista, mettendo in pericolo la voce di gruppi sociali storicamente emarginati (pensiamo alle prospettive di genere, ai movimenti decoloniali e così via) a cui, dagli anni 80 del Novecento in poi, l'introduzione di metodologie afferenti ai paradigmi costruttivisti, della *Critical Theory* e della *Participatory Inquiry* (Lincoln, Lynham, & Guba, 2018) aveva finalmente dato voce. Il paradigma neoliberista, attraverso il richiamo alla maggiore scientificità dell'approccio quantitativo, richiama nuovamente alla necessità della misurazione. Ma, ci si chiede, come si può affrontare una ricerca in cui sono coinvolte persone attraverso un approccio esclusivamente quantitativo? Se si può affermare, infatti, con Lincoln e Guba (2018) che nessuna interpretazione di dati è mai totalmente quantitativa o qualitativa, è anche vero, come asseriscono gli stessi autori in *Fourth Generation Evaluation* (1989), che “[l]e informazioni possono essere quantitative o qualitative. La valutazione non esclude modalità quantitative, come erroneamente creduto da molti, ma si occupa di qualsiasi informazione sia sensibile alla domanda, preoccupazione, o problema irrisolto”⁵⁵.

Recuperando, allora, la metafora del ricercatore come artista e *bricoleur* che costruisce e genera conoscenza dalla situazione emergenziale in contesto servendosi di metodi utili all'interpretazione, ci si è riferiti ad una formula di ricerca definita come *mixed method* -frequentemente usata in campo educativo (Creswell 2012; Trincherò, 2019; Norgberg, Reitz & Wise, 1967; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015)- particolarmente utile per dare risposta alle nostre domande di ricerca in quanto ci consente di avere uno sguardo semi statistico sul fenomeno che si è inteso esplorare. Infatti,

[a] seconda degli obiettivi contingenti, il ricercatore può adottare (e combinare in maniera creativa) indifferentemente le tecniche e gli strumenti tipici della ricerca di impostazione «quantitativa» o «qualitativa»: lo scopo non è quello di difendere un paradigma ma di produrre risultati dotati di validità, e questa richiede una stretta coerenza tra obiettivo di ricerca e strategia utilizzata per raggiungerlo (Trincherò, 2012: 84).

Procedendo secondo quest'ottica, si è scelto di utilizzare per la raccolta dei dati nella prima fase esplorativo-descrittiva della ricerca un questionario quali-quantitativo finalizzato a indicare la percentuale di ragazze e ragazzi testimoni dei discorsi di odio online, gli stereotipi e pregiudizi alla base di tali messaggi fruiti dagli adolescenti e i target maggiormente colpiti. A questo fine è stato costruito un questionario *ad hoc*, e indirizzato a ragazze e ragazzi di età compresa tra i 10 e i 18 anni.

⁵⁵ “[t]he information may be quantitative or qualitative. Responsive evaluation does not rule out quantitative modes, as is mistakenly believed by many, but deals with whatever information is responsive to the unresolved claim, concern, or issue”.

Il questionario è stato somministrato agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado dislocate nella regione Campania e nelle altre regioni italiane che hanno risposto ad una call inviata in modo diffuso a tutti gli istituti scolastici del territorio nazionale.

L'elenco delle scuole è stato tratto dal sito di *Obiettivo Scuola* (<https://www.obiettivoscuola.it/mad/elenco-scuole-d-italia-e-relativi-indirizzi-email/>).

Il questionario è stato somministrato in sequenza in due momenti: il primo tra novembre 2020 e gennaio 2021 a 4200 scuole che ha consentito di raccogliere le risposte di 1.146 adolescenti (di 34 scuole), appartenenti prevalentemente alla regione Campania; il secondo tra marzo e maggio 2021 a 4274 scuole che ha consentito di raccogliere le risposte di 1.260 adolescenti (di 84 scuole) appartenenti alle altre regioni di Italia. In totale sono state raccolte 2.406 risposte.

Il questionario utilizzato è di tipo autocompilativo, in quanto l'intervistato lo compila da solo senza l'ausilio dell'intervistatore, e semistrutturato (Trincherò, 2019), ossia costituito di domande chiuse e domande aperte. Il questionario è stato inviato via mail all'attenzione del Dirigente scolastico di ogni istituto, accompagnato da una lettera di presentazione in cui si spiegava lo scopo della ricerca e si rimandava a un link di Microsoft a cui gli alunni avrebbero potuto accedere con l'ausilio degli insegnanti.

I dati quantitativi dei due insiemi di risposte sono stati analizzati con l'ausilio del Software SPSS.

Parallelamente è stato somministrato un secondo questionario ai dirigenti scolastici di 238 scuole secondarie di primo grado di Napoli e provincia -che ha ricevuto 5 risposte – con lo scopo di individuare gli istituti disposti a implementare una ricerca intervento basata sulla *philosophical inquiry* sul modello della *Philosophy for Children* (P4C) di Lipman e Sharp (Lipman, 2005; Lipman, Oscayan & Sharp, 1977) al fine di validare l'ipotesi di ricerca. La raccolta dei dati, la scelta della campionatura e la descrizione della ricerca intervento sarà trattata nel capitolo successivo.

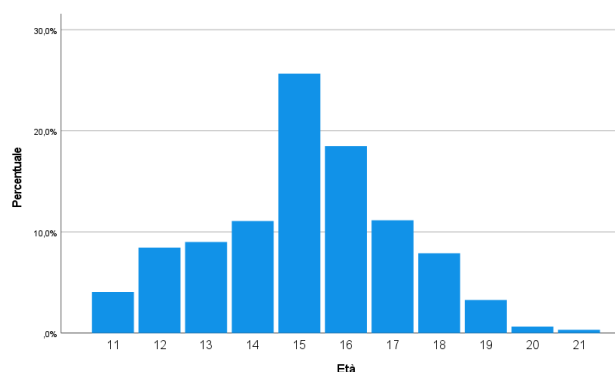
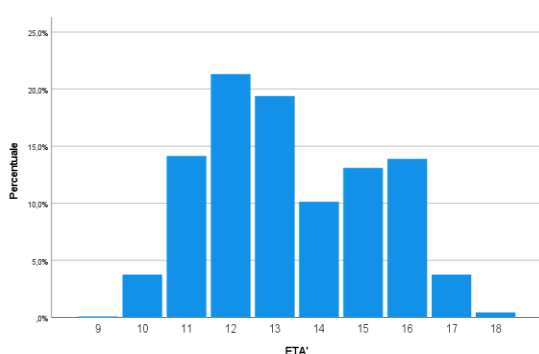
6.1. Risultati quantitativi e qualitativi dei due studi

Nell'analisi che segue, i dati saranno illustrati mettendo graficamente a confronto il primo e il secondo studio. Poiché non si è ritenuta significativa l'analisi delle risposte a tutto il questionario, sono riportate soltanto le risposte utili ai fini delle domande di ricerca.

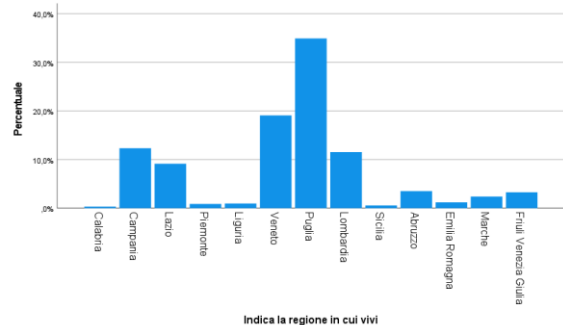
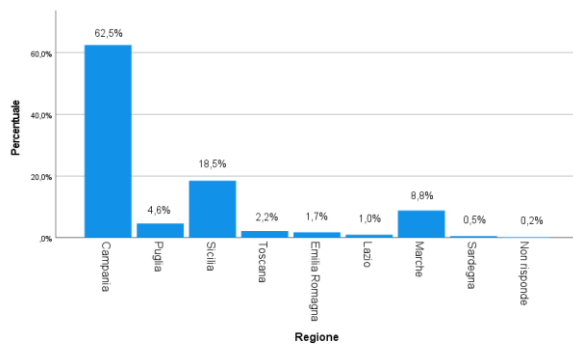
1° studio

2° studio

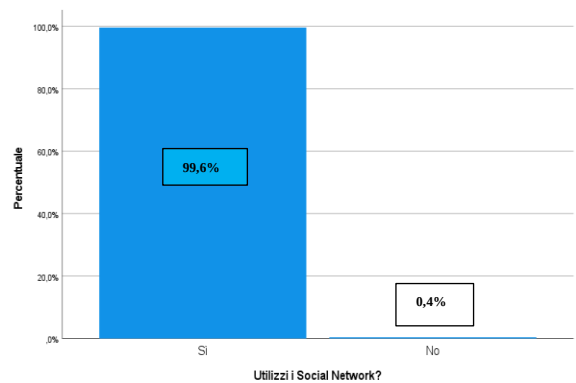
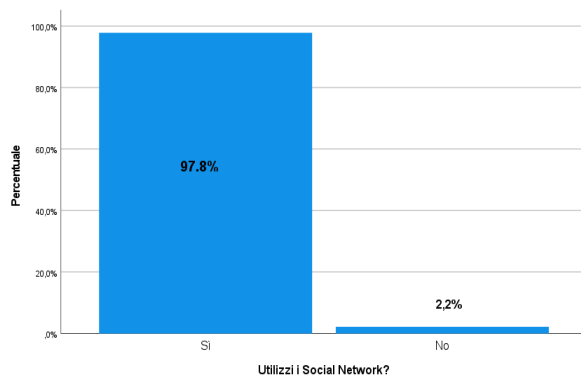
Età:



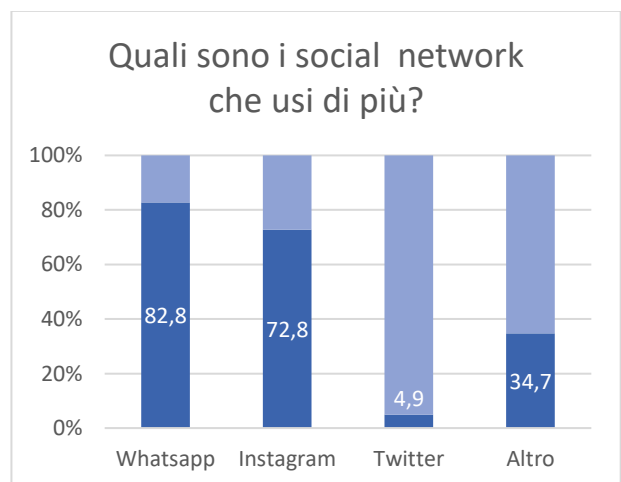
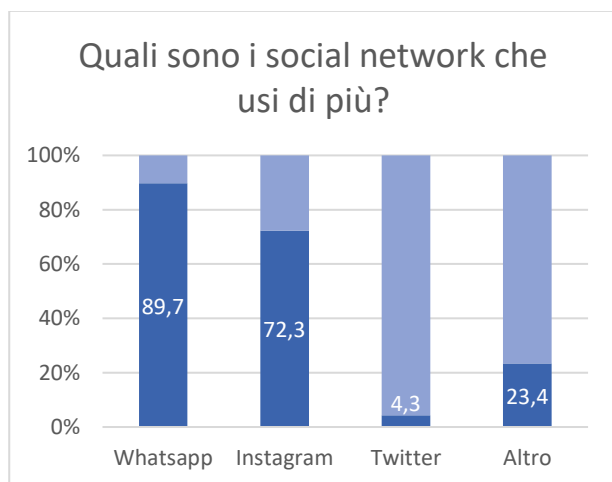
Regione di appartenenza:



Utilizzi i social network?



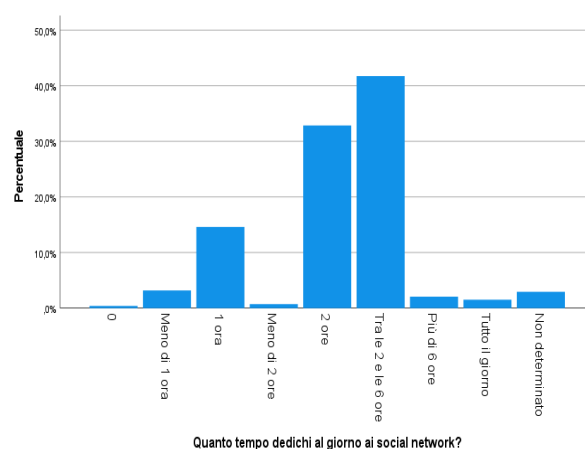
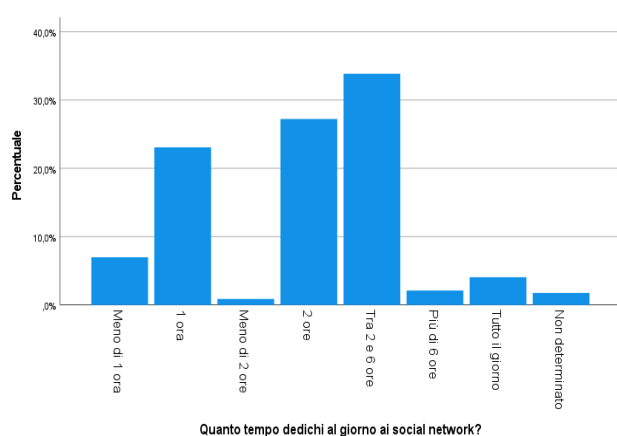
Il 97,8% degli adolescenti nel primo studio dichiara di usare abitualmente i social network. La percentuale sale al 99,6% nel secondo studio.



In questo campo erano permesse risposte multiple. Sebbene non si notino differenze significative tra il primo e il secondo studio, c'è da segnalare una percentuale maggiore dell'uso di altri social nel

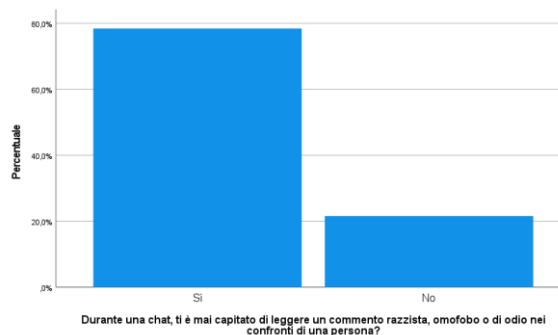
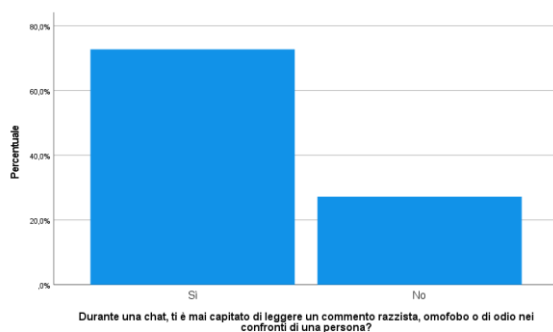
secondo studio (il 34,7% a fronte del 23,4% del primo studio). C'è da rilevare a questo proposito che quando nella categoria “altro” gli adolescenti indicano diversi social che utilizzano insieme ai principali Whatsapp e Instagram, nel primo studio non c'è menzione di Discord, una piattaforma di gioco online che funziona anche come chat, mentre nel secondo 18 adolescenti dichiarano di usare questa chat. Ma il dato più interessante è quello relativo a TikTok. Se, infatti, nel primo studio solo 42 adolescenti dichiarano di usare il social, il numero cresce a 314 nel secondo studio: a pochi mesi di differenza TikTok stava crescendo nelle preferenze degli adolescenti fino ad arrivare alla attuale viralità: il questionario in questo caso rappresenta una testimonianza del momento di passaggio alla preferenza di questo social. Altro dato da sottolineare è che sono pochissimi gli adolescenti che dichiarano di usare Facebook: nessuno nel primo e 40 nel secondo studio.

Quanto tempo dedichi al giorno ai social network?

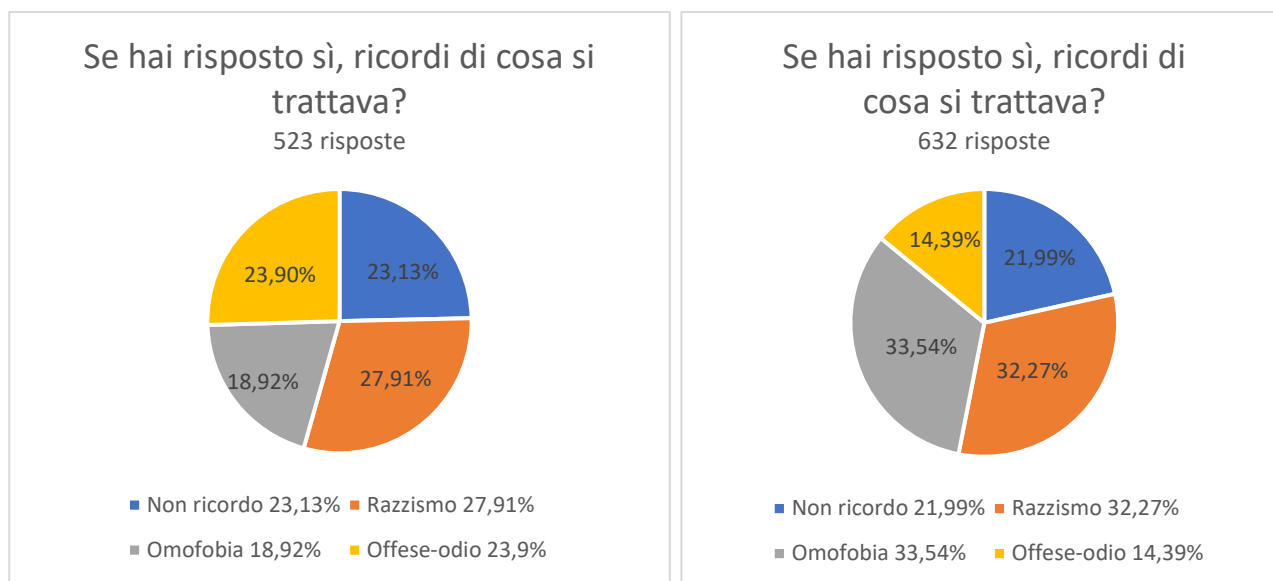


Dal grafico si evince che gli adolescenti in questione dichiarano per la maggior parte di passare 2 ore al giorno sui social (27,2% nel primo studio e il 32,9% nel secondo studio) e tra le due e le sei ore (33,9% nel primo studio e 41,7% nel secondo). Tuttavia c'è da segnalare un significativo 2,1% in entrambi gli studi che dichiara di trascorrere più di 6 ore al giorno sui social e un ancor più significativo 4,1% nel primo studio che dichiara di trascorrere “tutto il giorno”.

Durante una chat, ti è mai capitato di leggere un commento razzista, omofobo o di odio nei confronti di una persona?



Come si vede, una percentuale molto significativa in entrambi gli studi dichiara (72,8% nel primo e 78,4 nel secondo) di essere stata testimone di messaggi di odio online contro una persona.



Gli adolescenti che hanno risposto alla domanda sono 523 (il 45,63% del totale) nel primo studio e 632 (il 50,15% del totale) nel secondo. Eccetto quelli che hanno dichiarato di non ricordare il contenuto del messaggio, alcuni degli adolescenti hanno riportato in una sola risposta i contenuti di multipli messaggi. Di conseguenza si è proceduto nell'analisi a individuare alcune categorie a seconda di quanto illustrato dalle ragazze e ragazzi nelle loro risposte anche quando si trattava di più di un messaggio.

Mentre i contenuti razzisti e omofobi erano sufficientemente delineati, altri sono stati inseriti in una macrocategoria denominata "offese-odio", in cui sono rientrate le descrizioni di messaggi contenenti insulti generici oppure offese riguardanti il "carattere" della persona-bersaglio o il modo di vestire e di messaggi identificati dagli adolescenti come "bullismo" o "cyberbullismo". Si sono considerate a parte le categorie di *body shaming* (troppo grasso/a, troppo magro/a), contro persone con difficoltà (disabilità o disturbi dell'apprendimento), sessismo e odio contro persone famose (*blogger*, *youtuber* o musicisti). In un caso il messaggio di odio contro un rapper (Bello Figo) è rientrato nella categoria "razzismo" perché il contenuto non era rivolto alle produzioni video e musicali del ragazzo, ma al fatto che fosse nero.

L'analisi ha quindi rilevato:

il 23,13% nel primo studio e il 21,99% di risposte "non ricordo";

il 27,91% nel primo studio e il 32,27% nel secondo di messaggi a sfondo razzista. Tra questi è interessante segnalarne 2 rivolti a un ragazzo cinese e a uno giapponese sullo sfondo della epidemia da Covid-19;

il 18,92% nel primo studio e il 33,54% nel secondo di contenuti omofobi;

il 23,9% nel primo studio e il 14,39% di messaggi riguardanti offese-odio.

In aggiunta si riportano alcune risposte che non sono state inserite nel grafico per la loro esiguità, ma che rivestono una importanza documentale:

5 risposte nel primo studio e 1 nel secondo riguardanti messaggi contro persone con difficoltà;

2 nel primo studio e 5 nel secondo a sfondo sessista;

2 nel primo studio e 19 nel secondo riguardanti il *body shaming*;
13 nel primo studio e 5 nel secondo contro persone famose;
10 messaggi sono stati raccolti soltanto nel secondo studio sotto la categoria “discriminazione”, termine usato dagli stessi ragazzi.

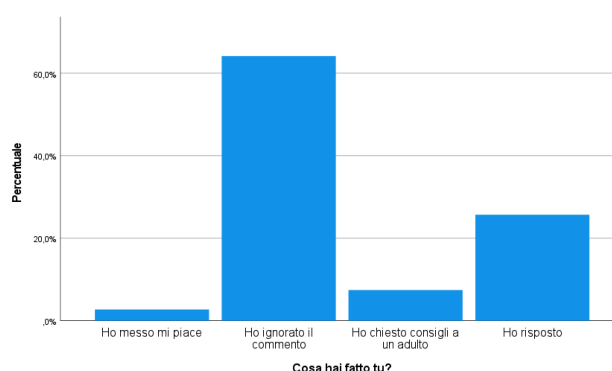
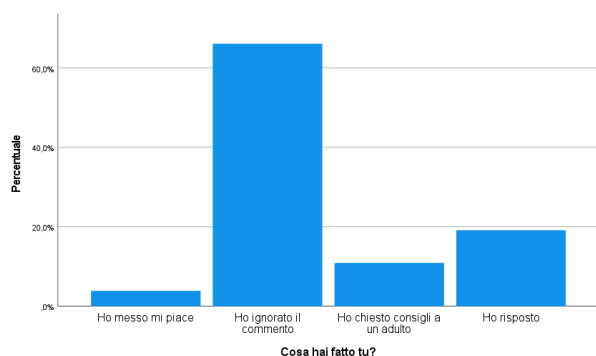
C'è da notare una significativa differenza tra il primo e secondo studio relativo ai messaggi a sfondo omofobo, mentre i messaggi a sfondo razzista rivelano una differenza più lieve tra i due studi.

Di seguito sono riportati alcuni esempi. È il caso di evidenziare che si è scelto di lasciare i commenti così come scritti dagli adolescenti senza correggere eventuali errori grammaticali o di ortografia:

- Ne ho letti tantissimi. Si trattava di razzismo, omofobia, commenti sull'aspetto sulle scelte degli altri.
- Si trattava di un uomo di colore
- Di ragazzi e ragazze con problemi oppure secchioni
- Insulti omofobi o di odio nei confronti di qualcuno
- Un post su chiara ferragni e fedez
- Commenti di odio verso persone di colore e persone omosessuali
- Un ragazzo si era rivelato per quello che era e molti lo hanno criticato scrivendo commenti omofobi
- nei confronti di una ragazza disabile
- È successo più di una volta anche sul gruppo della classe, più che altro erano prese in giro riguardo caratteristiche fisiche e caratteriali, ogni tanto razzisti su determinati tipi di persone o di disprezzo verso gli interessi altrui
- Io: non ci usciresti? Lei: noo, non mi piace, e poi è pure nero
- Frocio di merda, negro del cazzo
- Ero in 3 media e le mie compagne non mi sopportava o pk non gli passavo i compiti fatti e così mi hanno minacciata: ti faremo una cosa orribile e in questo ci manderanno in carcere
- Navigando su Instagram nello scorrere della schermata ho notato il post di un ragazzo di colore una foto normalissima in piazza del duomo a Milano come tutte le altre e sotto i commenti erano principalmente negativi e le persone lo insultavano dicendogli che sarebbe dovuto tornare al suo paese perché qua era un elemento scomodo
- Di una bambina che veniva minacciata di morte per il suo colore di pelle
- Sì, di un Calciatore dove auguravano il male al figlio che stava in condizioni poco stabili
- Rapporto fra due persone omosessuali considerato "contro natura"
- Mi capita fin troppo spesso di sentir parlare in modo dispregiativo di questi argomenti per poter veramente ricordarli tutti, ma solitamente questi commenti si usano per insultare altri individui oppure specificare quanto la propria persona trovi addirittura disgustosa l'esistenza di individui omosessuali o di colore diverso dal nostro
- Di un nostro compagno con pelle scura che viene disprezzato
- non solo di razzismo, ma anche commenti sui gay, ad esempio “Non servono a nulla” “Perché esistono ancora”
- ne ho letti moltissimi ma sono felice di non esserne mai stata artefice, uno di quello che mi aveva colpito di più è “bruciate vive lesbiche di merda” sotto la foto di due ragazze che si baciavano
- giudizi discriminatori su compagna con il sostegno

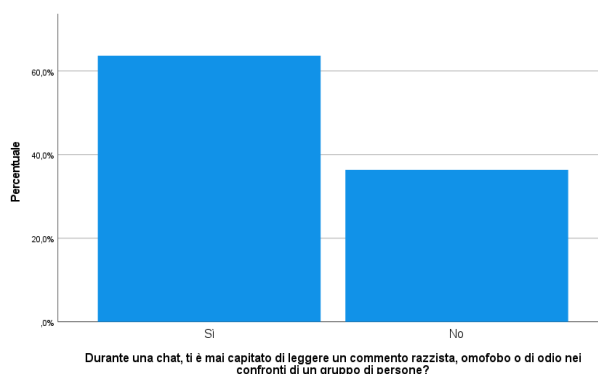
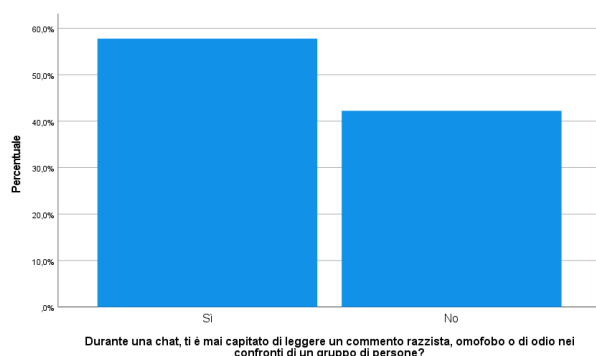
- Di discriminazione della religione e della cultura e le tradizioni
- Una ragazza che fa la modella diversa dagli standard di bellezza
- Nei commenti di tik tok ho visto una ragazza che scriveva sotto un video di una ragazza: “non ti metto like perché fai schifo e sei nera”
- Commenti del tipo gay/lesbica di merda devi morire ucciditi, negro di merda torna al tuo paese ecc
- gente omofoba che riteneva giusto il fatto di pestare un ragazzo omosessuale in stazione...
- battute razziste o antisemite

Cosa hai fatto tu?

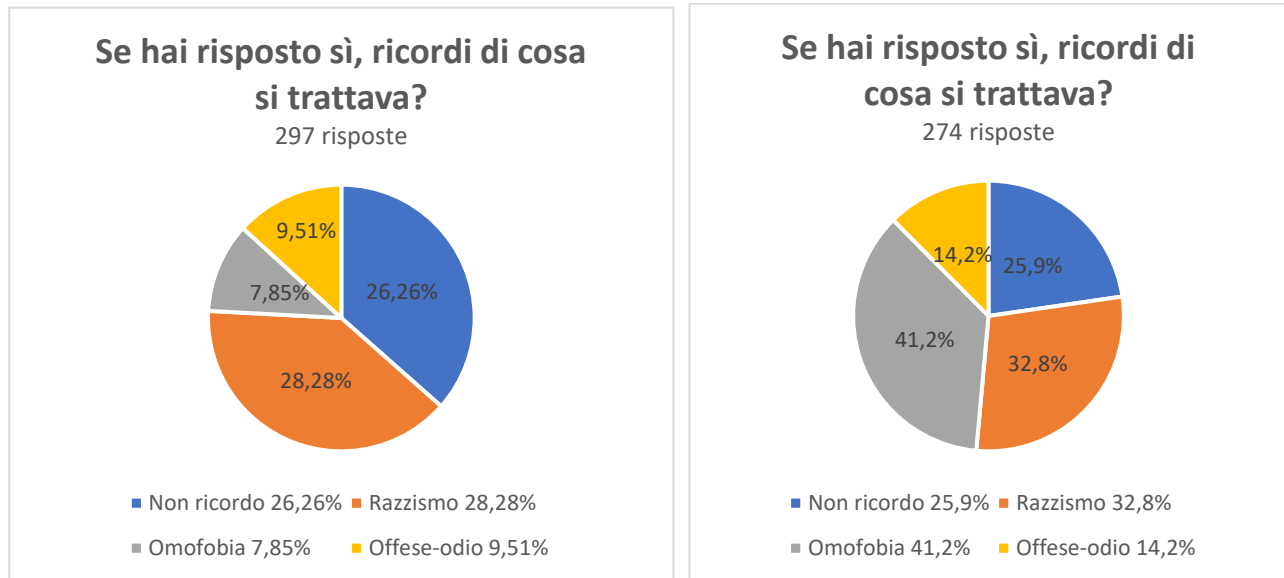


C'è da sottolineare che la percentuale di chi **non** prende posizione sui commenti di odio è molto alta (il 66,1% nel primo studio e il 64,2 % nel secondo ha ignorato il commento) e che c'è un basso ma significativo 3,9% nel primo studio e 2,7% nel secondo che ha cliccato 'mi piace'. In conclusione l'indifferenza nei confronti di commenti rivolti a terzi è quella che prevale e sarebbe interessante capire se questa è dovuta a una sorta di timore nell'esprimere il proprio pensiero o al fatto di non essere coinvolti in prima persona. In ogni caso c'è un rappresentativo 19,1% nel primo studio e 25,7% nel secondo che ha risposto, mentre il 10,9% nel primo studio e il 7,4% nel secondo ha chiesto consigli a un adulto. Questo ultimo dato testimonia una mancanza di fiducia da parte degli adolescenti nei confronti degli adulti e il *gap* generazionale esistente nella condivisione con genitori o insegnanti di ciò che coinvolge gli adolescenti sui social.

Durante una chat, ti è mai capitato di leggere un commento razzista, omofobo o di odio nei confronti di un gruppo di persone?



Per quanto riguarda la testimonianza di messaggi di odio nei confronti di gruppi di persone, la percentuale scende (rispetto a quelle riguardanti i singoli) al 57,8% nel primo studio e al 63,7% nel secondo.



Per quanto riguarda i messaggi contro gruppi di persone hanno risposto 297 adolescenti nel primo studio (il 25,9% del totale) e 274 (21,7% del totale) nel secondo.

L'analisi ha seguito gli stessi criteri usati in precedenza per i messaggi di odio contro i singoli:

il 26,26% nel primo studio e il 25,9% nel secondo dichiara di non ricordare;

il 28,28% nel primo studio e il 32% nel secondo testimonia messaggi a sfondo razzista;

il 7,85% nel primo studio e il 32,8% nel secondo testimonia messaggi omofobi;

il 9,51% nel primo studio e il 14,2% nel secondo testimonia messaggi di offese-odio

In aggiunta si rilevano:

4 messaggi di odio nel primo studio e 1 nel secondo contro personaggi famosi;

4 nel primo e 3 nel secondo di carattere discriminatorio;

1 commento sessista nel primo studio -che è stato inserito anche nella categoria "razzismo" perché si trattava di donne messicane- e 7 nel secondo studio;

4 messaggi discriminatori nel primo studio e 3 nel secondo;

3 contro la disabilità nel secondo studio;

2 di *body shaming* nel secondo studio.

Anche in questa sezione si nota una ancor più significativa differenza tra primo e secondo studio per quanto riguarda i messaggi a sfondo omofobo, mentre la differenza riguardante i messaggi razzisti si attesta al 4% circa, così come nei messaggi indirizzati ai singoli.

Di seguito sono riportati alcuni esempi:

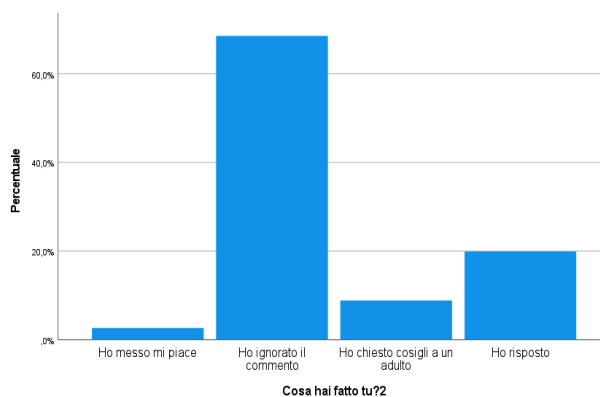
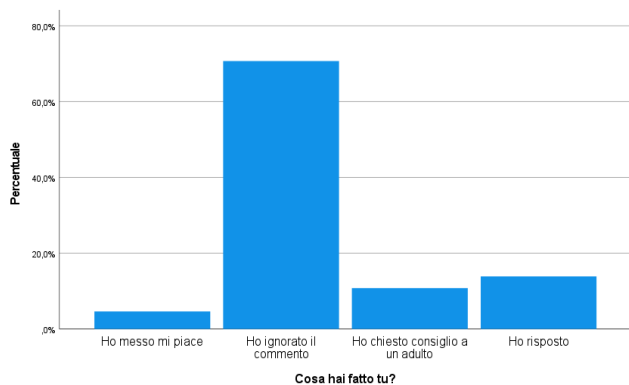
- Immigrazione e omofobia
- Odio contro i napoletani
- contro il gay pride
- Insulti ai musicisti

- Una mia conoscente bigotta affermava che gli omosessuali è una malattia e devono essere sterminati
- Io: tu ci vai al "gay pride"? Lui: no, troppi froci
- Alle volte leggo che sono dei Cinesi di merda e che devono morire...Altre volte leggo che i gay fanno schifo e non devono esistere
- Accuse sugli immigrati
- Immagini offensive sui neri o su ragazzi maschi che si truccano
- si trattava di un gruppo di Indiani
- contro i marocchini
- i neri rovinano l'Italia torniamo a mussolini neri di m***rda
- leggendo la notizia di un'aggressione razzista molti facevano commenti favorevoli. Una volta ho letto la notizia di una preghiera per mussolini
- su alcuni twitter ci sono delle persone che scrivono commenti molto pesanti per il gruppo di Idol dove li minacciavano anche di ucciderli, perchè non meritavano di essere tali e che la loro musica fa schifo⁵⁶.
- Pk questo gruppo e' formato da ragazzi omosessuali
- donne LGBT
- insulti verso la comunità LGBT+
- Sì. Spesso le vittime in questione sono anche persone che lavorano con i social, ci sono infatti a stretto contatto. Queste persone devono quindi sentirsi limitati, non tutti hanno il coraggio di dire ciò che si pensa soprattutto per paura di essere criticati. Sotto i post di persone famose che lottano soprattutto per diminuire fino a non esistere più, qualsiasi tipo di discriminazione; ma queste persone sono spesso messe in contraddizione, giudicate, discriminate.
- Vidi un video su tik tok dove delle persone di colore venivano aggredite e nei commenti: "hanno fatto bene sti Negri se lo meritano. Tornate al vostro paese"
- Un po di tutto in particolare discriminazioni contro le altre etnie
- Non dovete baciarsi in pubblico è contro natura, tornate al vostro Paese, dovevate annegare con i barconi
- Un insulto a un gruppo di trans e io l'ho sostenuto hahaha
- Sempre per i marocchini
- È sbagliato che le coppie omosessuali adottino figli
- Magari perché erano omosessuali, perché non erano italiani o anche perché erano troppo grassi, alti, brutti e quindi li discriminavano per queste loro caratteristiche
- sì, sempre un mio ex compagno di classe ha preso per il culo la mia migliore amica e la sua famiglia perchè sono musulmani e li ha chiamati "terroristi"
- ritornate al vostro paese, oppure mamma mia che figa detto da uno di 23 anni o insulti pesanti come dissing
- Sono tanti i commenti razzisti e omofobi che ho letto ma maggior parte omofobi
- Sotto un post di Salvini, dove lui parlava di una ragazza nera che lo aveva aggredito per strada, vidi questo commento-"Se ne ritornassero tutti in Africa, forza Capitano!!"-
- ragazzine in carne che venivano insultate per il loro fisico

⁵⁶ Probabilmente si riferisce a una band musicale post-punk britannica, gli "Idles", i cui contenuti delle canzoni sono basati sulla eguaglianza e la libertà di identificarsi col genere che si preferisce.

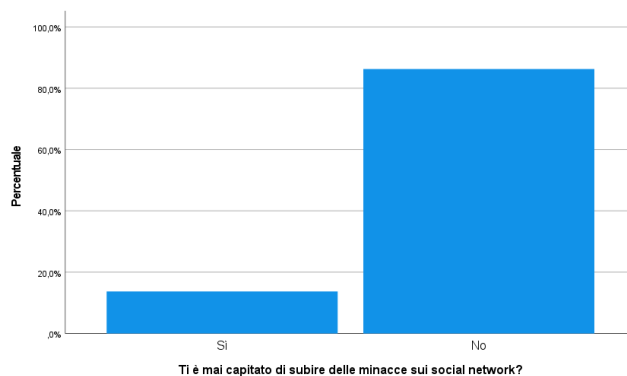
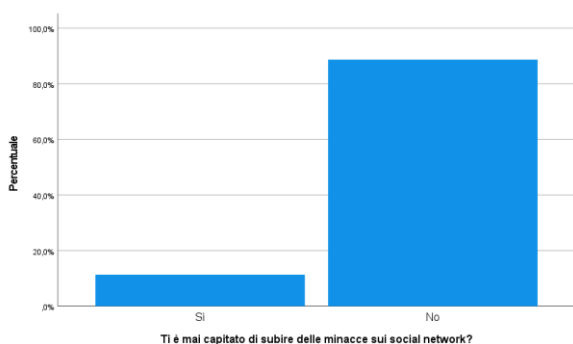
- Disabilità
- Sì, mi capita spesso di trovare questi commenti uno che mi ha colpito riguardava un gruppo di persone con la pelle scura che venivano insultate perché passavano sulla spiaggia
- Scherzavano sugli Ebrei e anche del Africa che bevevano dalle pozzanghere

Cosa hai fatto tu?



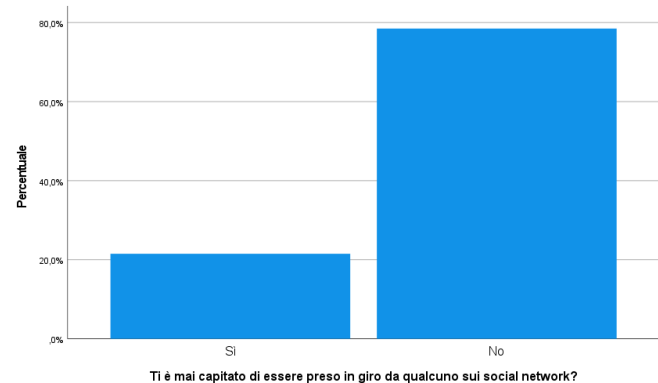
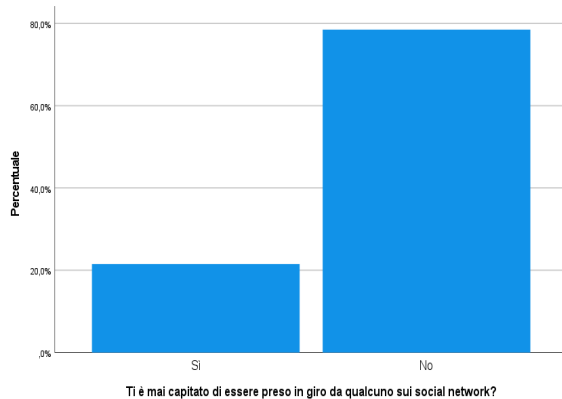
Anche per quanto riguarda i messaggi di odio contro gruppi di persone, gli adolescenti che hanno risposto di esserne stati testimoni dichiarano per la maggior parte di aver ignorato il commento (70,7% per il primo studio e 68,5 per il secondo), mentre il 4,6% nel primo studio e il 2,7% nel secondo ha messo “mi piace”. Anche in questo caso un significativo 13,9% nel primo studio e 19,9% nel secondo ha dichiarato di aver risposto al commento, mentre solo il 10,8% nel primo studio e 8,9% nel secondo ha chiesto consigli a un adulto.

Ti è mai capitato di subire delle minacce sui social network?

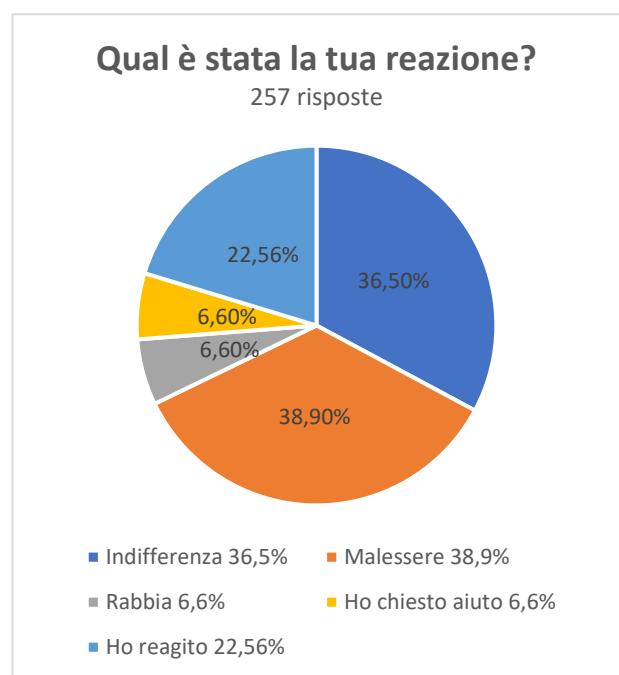
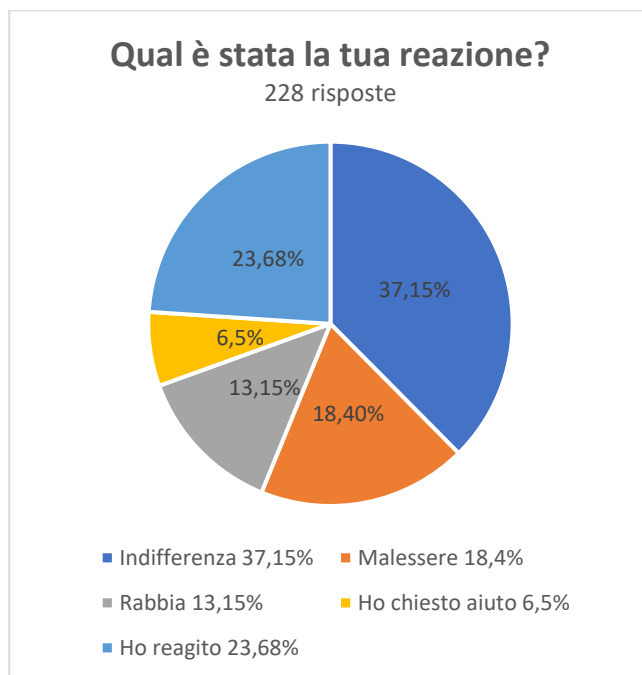


L'11,3% nel primo studio e il 13,7% nel secondo dichiara di aver subito minacce sui social

Ti è mai capitato di essere preso in giro da qualcuno sui social network?



La percentuale cresce al 20,9% nel primo studio e al 21,5% nel secondo alla domanda relativa all'essere presi in giro sui social.



Delle 228 risposte nel primo studio e 257 del secondo, vediamo che la maggior parte degli studenti ha dichiarato di essere rimasta indifferente ai commenti di minacce o di presa in giro nei propri confronti (37,15% nel primo e 36,50% nel secondo); una significativa differenza tra i due studi riguarda coloro che hanno dichiarato di aver provato qualcosa che è stato inserito nella macro categoria malessere (18,4% per il primo studio e 38,9% per il secondo) che comprende reazioni come shock, paura, pianto, stare male, tristezza e in alcuni conseguenze di disturbi psicologici e fisici. Nel primo studio il 13,15% ha dichiarato di aver provato rabbia a fronte del 6,6% del secondo studio. Molti hanno reagito (23,68% nel primo studio e 22,56 nel secondo) in molteplici modi, ossia rispondendo direttamente ai messaggi con ironia o con rabbia, a volte con contro-insulti, oppure

bloccando gli autori. Una piccola percentuale eguale in entrambi gli studi (6,5% e 6,6%) dichiara di aver chiesto aiuto. Ancora una volta si evince che gli adolescenti preferiscono mantenere segreto o affrontare in solitudine gli eventuali messaggi di odio di cui sono testimoni o hanno esperienza diretta. Il criterio con cui si è proceduto per la classificazione delle reazioni è stato quello di considerare variabili multiple per ogni risposta: per esempio, le reazioni relative a rabbia iniziale, che si è evoluta in seguito in malessere (pianto, tristezza etc.) e ha condotto a chiedere aiuto sono state considerate come facenti parte di tre categorie differenti. Perciò, nelle risposte più argomentate si è potuta estrarre più di una categoria.

Di seguito alcuni esempi di risposte tratte indifferentemente dai due studi:

- Ho negato e ho risposto all'offesa
- Indifferente perché a me questi commenti non toccano affatto.
- Rabbia
- All'inizio ci stavo male, poi ho cominciato ad avere fiducia in me stessa, mi sono ricreduta su tante cose e adesso non mi pesano più queste parole, io guardo e passo 😊
- mi sono messa a ridere fosse stata la me di qualche anno fa, si sarebbe messa a piangere e magari a pensare al suicidio.
- Essendo una ragazza molto sensibile, me la sono presa e ci sono stata male per molto tempo, anche se sono successe molti anni fa, ci sto ancora male. Una delle prime reazioni che ho avuto, è stata piangere e rinchiudermi in me stessa, come faccio molto spesso. Non parlavo con nessuno, e cercavo di non avere contatti quasi con nessuno.
- Ci sono rimasta male e successivamente sono andata a dirlo a mia nonna che poi l'ha detto a mia mamma
- mi sono messa a piangere però le cose continuavano e mi hanno portato ad avere delle brutte conseguenze con il cibo
- Mi sono sentita molto inutile e anche molto ma molto brutta
- ero shalla cioè indifferente perché se mi contattano con account fake non hanno il coraggio di dire le cose in faccia
- Sono scoppiata a piangere e ho iniziato ad odiare il mio corpo
- essendo sensibile mi si è abbassata l'autostima e ci sono rimasta malissimo
- ho risposto di conseguenza girando la faccia della medaglia dalla mia parte
- ignorando e ridendo perché secondo me è l'arma migliore perché io penso che la risata è simbolo di menefreghismo dai commenti dei hater e quindi non hai paura di quello che dicono
- Spaventato
- Per primo sono scoppiata a piangere poi ho provato a dirlo a i professori ma nn facevano nulla
- Ci sono rimasto male
- In entrambi i casi non do molto peso a queste cose soprattutto perché sapevo che dietro allo schermo si nascondevano ragazzi della mia età (ai tempi 15/16 anni) che non sanno quello che dicono e che non hanno il coraggio di fare certe cose
- Mi sono arrabbiato e ho risposto in maniera molto sarcastica
- Ho detto che non avevano il diritto di insultarmi e che se lo facevano erano solo invidiosi e che non mi importava quello che dicevano e poi li ho bloccati

- Mi hanno mandato delle immagini di tagli sui polsi pur sapendo che sono particolarmente sensibile su questo argomento prendo cause personali e ridevano delle mie risposte in chat. Ho fatto ciò che mi avevano proposto

Se è vero che molti adolescenti hanno provato indifferenza o hanno avuto delle reazioni costruttive utilizzando risposte ironiche, tra coloro che hanno invece provato sentimenti negativi, molte sono state le reazioni per cui il malessere ha interessato la vita quotidiana. In particolare l'ultimo esempio riportato è estremamente drammatico. Ciò dovrebbe far riflettere su quanto i messaggi di odio abbiano un potere nella performatività della vita quotidiana.

6.2. Conclusioni

Dall'analisi esplorativa dei due studi del questionario, partendo dalla premessa che i dati dei due studi differiscono di poco tra loro, si evincono le seguenti conclusioni:

1. La percentuale degli adolescenti che utilizzano i social network è di pochissimo inferiore al 100%.
2. Gli adolescenti intervistati hanno dichiarato di utilizzare più di un social network, dove Whatsapp e Instagram sono quelli più usati (89,7% WhatsApp, 72,3% Instagram per quanto riguarda il primo studio e 82,8% WhatsApp e 72,8% per il secondo).
3. Una percentuale significativa degli adolescenti intervistati dichiara di dedicare in media tra le due e le sei ore al giorno ai social (33,9% nel primo studio e 41,7% nel secondo).
4. Un'alta percentuale di adolescenti dichiara di essere stata testimone di messaggi di odio nei confronti di una persona (72,8% nel primo studio e 78,4 nel secondo).
5. Il contenuto di tali messaggi è dei più variegati. Tuttavia si evince una percentuale significativa di messaggi a sfondo razzista (nel primo studio su 523 risposte il 27,9%; nel secondo studio su 632 risposte il 32,2%) e omofobo (nel primo studio su 523 risposte il 18,9%; nel secondo studio su 632 risposte il 33,5%).
6. Da questo dato, e dal contenuto dei messaggi riportati dagli adolescenti che hanno risposto alla domanda "Se hai risposto sì, ricordi di cosa si trattava?" si rileva che gli stereotipi alla base dello *hate speech* sono caratterizzati da tre tipi di pregiudizi: a) l'esistenza di una presunta normalità riguardante le caratteristiche fisiche o caratteriali delle persone prese di mira; una presunta normalità riduzionista riguardante l'appartenenza al genere; una presunta superiorità nei confronti delle persone migranti.
7. La maggior parte degli adolescenti in questione preferisce ignorare i messaggi (il 66,1% nel primo studio e il 64,2 % nel secondo), pochissimi sono disposti a chiedere consiglio a un adulto (il 10,9% nel primo studio e il 7,4% nel secondo). Tuttavia una percentuale bassa ma significativa (intorno al 20% in entrambi gli studi) dichiara di aver scelto di dare una risposta.
8. Risultati molto simili si sono rilevati per il settore relativo ai messaggi di odio nei confronti di gruppi di persone.
9. Una percentuale minima di studentesse e di studenti in entrambi gli studi ammette di aver subito minacce sui social (l'11,3% nel primo studio e il 13, 7% nel secondo) o di essere stati presi in giro (20,9% nel primo studio e 21,5% nel secondo).
10. In entrambi gli studi la maggior parte degli adolescenti che hanno subito minacce o sono stati presi in giro sui social hanno testimoniato di aver reagito con indifferenza (su 228 risposte nel

primo studio il 37,1%; su 257 risposte nel secondo studio il 36,5%), mentre altri hanno dichiarato di aver sperimentato malessere come rabbia, paura, shock.

11. I dati afferenti ai contenuti dei messaggi di cui gli adolescenti intervistati hanno dichiarato di essere testimoni differiscono da quelli rilevati da alcune ricerche negli ultimi anni riguardanti l'odio online sulle piattaforme maggiormente utilizzate dagli adulti. Infatti, dai dati rilevati a riguardo da Vox, il già citato osservatorio sui diritti che analizza periodicamente migliaia di post su varie piattaforme online, nel 2022 si identificano come bersagli principali di *hate speech* soprattutto le donne, seguite dalle persone con disabilità e dagli omosessuali; dalla esplorazione del questionario, invece, i target più colpiti sono migranti e omosessuali, mentre contenuti misogini e contro persone con disabilità risultano meno frequenti⁵⁷.

Dall'analisi illustrata dei dati qualitativi del questionario esplorativo, inoltre, un dato in particolare ha attivato la riflessione propedeutica alla ricerca intervento che si sarebbe effettuata nella seconda fase della ricerca. I dati del 1° e 2° studio relativi ai contenuti dei messaggi di odio di cui gli adolescenti sono stati testimoni, infatti, rivelano una significativa percentuale di *hate speech* (sia per quanto riguarda le singole persone che i gruppi) a base razzista e omofoba.

Era evidente, dunque, che nell'implementazione dell'intervento educativo programmato con le classi della secondaria di primo grado, il focus della riflessione che si sarebbe portata avanti con gli adolescenti della scuola individuata avrebbe dovuto essere relativo ai messaggi di odio di carattere, appunto, razzista o omofobo. A questo fine sono stati costruiti due racconti in stile Lipman (Lipman, 1996; Sharp, 1992) che sarebbero serviti da testi-stimolo⁵⁸ per le sessioni di *philosophical inquiry* condotte durante l'intervento educativo. Per la costruzione dei racconti si è tenuto conto anche delle reazioni emotive espresse dagli adolescenti che hanno dichiarato di essere stati oggetto di minacce o insulti sui social.

Per la fase dell'intervento sul campo sono state prese in considerazione alcune scuole di Napoli e provincia che si sono rese disponibili alla implementazione di un percorso di ricerca-intervento finalizzata alla prevenzione di stereotipi e pregiudizi e allo sviluppo delle abilità di pensiero critico nell'ottica di una educazione al contrasto dello *hate speech*.

Tra esse ne è stata selezionata una (per le modalità di scelta si rinvia al capitolo successivo), alla cui dirigente sono stati proposti il disegno di ricerca e una previsione di massima dei tempi di attuazione.

⁵⁷ Dal report della 7° mappa dell'odio di Vox Diritti del 2022: "al primo posto sveltano 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%). A fronte di un 2021, che vedeva una diversa distribuzione: donne (43,70%), seguite da islamici (19,57%), persone con disabilità (16,43%), ebrei (7,60%), persone omosessuali (7,09%) e migranti (5,61%)" (<http://www.voxdiritti.it/nuovi-dati-della-mappa-dellintolleranza-in-4-mesi-cresce-lantisemitismo/>)

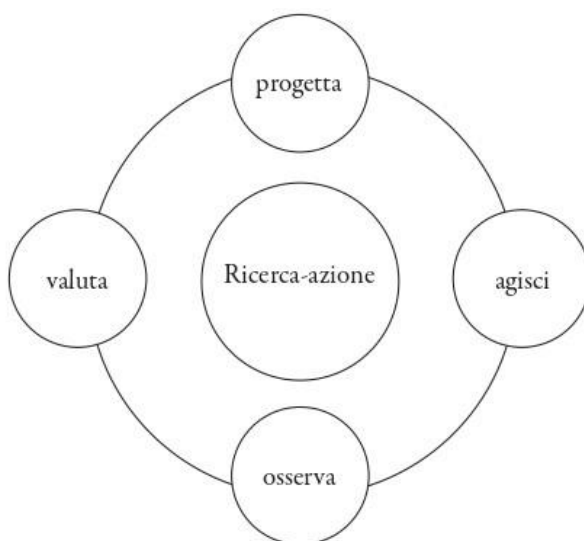
⁵⁸ Per la lettura dei testi rimando all'Appendice I, p. 295 e Appendice II, p. 306

Cap. 7.

La seconda fase della ricerca: realizzare una ricerca-intervento sulla scorta dei principi della ricerca-azione

Nel 1929, Dewey, nel suo *Le fonti di una scienza dell'educazione*, lamentava la distanza esistente tra la ricerca e la pratica educativa. Quella che egli definiva “scienza da tavolino” (Dewey, [1929] 2016: 19) troppo spesso risultava lontana dall'operato pratico degli educatori in contesto. Non che, secondo Dewey, la produzione teoretica dell'attività di ricerca non sia necessaria, ma il problema risiede nello scollamento che, se lontana dalle sedi in cui l'educazione viene praticata, la ricerca può generare tra teoria e prassi. Educatori e ricercatori universitari dovrebbero lavorare sinergicamente perché, come afferma Dewey, i problemi emergenti dai contesti educativi sono la vera fonte di una scienza dell'educazione. E allora come ridurre tale distanza? Una delle soluzioni a questo problema potrebbe essere rappresentato dalla metodologia della ricerca-azione come dispositivo attraverso il quale gli educatori diventano essi stessi ricercatori nella rilevazione dei problemi emergenti dalla quotidianità della propria pratica educativa e nello studio di possibili soluzioni; oppure, attraverso la collaborazione con il ricercatore universitario, individuano i problemi che saranno poi inquadrati in una cornice teorica funzionalmente curvata alla risoluzione del problema che, a sua volta, può diventare parte della teoria stessa.

La ricerca-azione affonda le sue radici nelle opere degli anni 40 del Novecento dello psicologo sociale Kurt Lewin. Gli studi di Lewin riguardarono i problemi sociali delle minoranze etniche negli Stati Uniti in quegli anni, quando egli coniò l'espressione *action research* per identificare un modello di ricerca comparativa composta da una struttura ciclica di pianificazione, azione, osservazione e valutazione, finalizzata al cambiamento e miglioramento dei contesti sociali oggetto di indagine (Lewin, 1946).



Modello di ricerca-azione secondo Lewin (1946)

La ricerca-azione da allora è stata declinata in varie forme -tanto da poter affermare con Breadbury (2010: 94) che “[l]’etichetta stessa è, infatti, un termine ombrello che rappresenta una ‘famiglia’ di pratiche”⁵⁹- e ha interessato negli anni diversi contesti di ricerca fino a quello dell’educazione (Creswell, 2012; Sorzio, 2019; Kemmis & McTaggart, 2005; Reasons & Breadbury, 2008; Orefice, 2006a; Baldacci, 2014).

Paolo Sorzio (2019: 147) identifica due approcci e momenti relativi all’implementazione del modello di investigazione. Uno ha come presupposto che la rilevazione del problema emerga dalla esigenza diretta dei professionisti ed è riferito ai lavori di Lewin. L’altro si rifà al paradigma emancipativo di Paulo Freire (2002), il cui scopo è quello di operare una presa di coscienza da parte di categorie sociali politicamente oppresse dell’ingiustizia sociale a cui sono sottoposte e mettere in atto una progettazione per acquisire risorse finalizzate al cambiamento della propria condizione. In questo senso la ricerca-azione si declina come ricerca azione partecipativa.

Secondo Paolo Orefice la ricerca azione partecipativa è una

metodologia educativa conforme alla naturale costruzione dei significati intangibili della realtà sentita, pensata ed agita ed alla trasformazione di questa attraverso prodotti tangibili dell’agire non solo sentiti né solo pensati, ma risultati integrati dell’intelligenza sensibile o, se si preferisce, della sensibilità intelligente. [...] La RAP nelle azioni educative contribuisce a recuperare, riaggiustare, difendere e rafforzare il naturale potenziale cognitivo sensomotorio-emozionale-razionale dei soggetti in formazione (Orefice, 2016: 103).

“Tre particolari attributi sono spesso usati per distinguere la ricerca partecipativa dalla ricerca convenzionale: la proprietà condivisa dei progetti di ricerca, l’analisi basata sulla comunità dei problemi sociali e l’orientamento verso l’azione della comunità”⁶⁰ (Kemmis & McTaggart, 2005: 560).

La ricerca azione quando è partecipativa segue uno schema di progettazione lievemente differente dalla circolarità disegnata da Lewin in quanto prevede un movimento a spirale. Il modello può essere descritto con Kemmis e McTaggart (2005: 563) nel modo seguente:

- Pianificare un cambiamento
- Agire e osservare il processo e le conseguenze del cambiamento
- Riflettere sul processo e le conseguenze
- Ripianificare
- Agire e osservare nuovamente
- Riflettere ancora e così via...

⁵⁹ “The label itself is, in fact, an umbrella term that represents a ‘family’ of practices”.

⁶⁰ “Three particular attributes are often used to distinguish participatory research from conventional research: shared ownership of research projects, community-based analysis of social problems, and an orientation toward community action”.



Modello di Ricerca-Azione Partecipativa secondo Kemmis and McTaggart (1982)

I due autori avvertono, tuttavia, che lo schema non deve essere interpretato in maniera pedissequa, ma inteso come un sistema di riferimento che può sovrapporre le sue fasi a seconda del problema da affrontare nella necessità di responsività della ricerca in atto. Piuttosto le fasi si intrecciano continuamente così come i piani di azione e gli strumenti di monitoraggio.

Kemmis e McTaggart (2005: 566-568), ancora, identificano sei caratteristiche della ricerca azione partecipativa:

- Essa è un processo sociale in cui la relazione tra individuo e comunità è al centro dell'indagine.
- È partecipativa perché l'*inquiry* avviene sulle stesse persone che la conducono, mettendo in pratica competenze, conoscenze e valori che costituiscono la cornice di indagine.
- È pratica e collaborativa. L'indagine è finalizzata a ridurre l'alienazione dell'azione e tutto quello che può risultare ingiusto o improduttivo ai fini della creazione di conoscenza. Questo processo è condotto insieme agli altri membri appartenenti alla comunità in oggetto, con un forte focus sulla comunicazione in un'ottica egualitaria e democratica.
- È emancipatoria perché ricerca le forme di ingiustizia sociale che possono ostacolare i processi di autodeterminazione unitamente alle pratiche irrazionali (come l'eccessiva burocratizzazione) che rischiano di minare i processi di sviluppo degli individui in questione.
- È critica perché aiuta gli attori coinvolti a individuare e emanciparsi dalle costrizioni dei *social media* con le quali interagiscono, ovvero i discorsi, le relazioni di potere, le modalità di lavoro che condizionano la loro visione del mondo.
- È riflessiva perché attraverso la spirale riflessione-azione opera un continuo ripensamento delle pratiche. Attraverso la ricorsività dialettica, la realtà è investigata, cambiata e nuovamente investigata e cambiata in un processo deliberato e cooperativo che conduce alla trasformazione significativa della realtà attraverso percorsi di critica e autocritica.

L'approccio della ricerca-azione, dunque, e in particolare della ricerca azione partecipativa, ha un carattere profondamente etico e basato sulla promozione di fini democratici ed egualitari (Creswell, 2012: 583), attraverso la condivisione di saperi e competenze, in un'ottica di emancipazione e crescita comune. Inoltre, una tale modalità di *inquiry* non solo ha come scopo ultimo la trasformazione dei

contesti in oggetto (Baldacci, 2014), ma è anche essa stessa generatrice di conoscenza (Orefice, 2006b). Quest'ultimo è un punto fondamentale per la nascita di nuovi saperi che la ricerca genera, che sia essa declinata come ricerca-azione o ricerca-azione partecipativa, con implicazioni di cui beneficino non solo gli attori coinvolti nella ricerca ma tutta la comunità nella quale ha luogo. Paolo Orefice individua tre variabili che costituiscono il processo della conoscenza personale: “il metodo dell'indagine proprio del pensiero, il metodo della partecipazione proprio del sentire e il metodo del fare attraverso cui i domini conoscitivi entrano in relazione con la realtà esterna” (Orefice, 2006a: 148). Le variabili sono integrate nella ricerca azione partecipativa che recupera il processo conoscitivo naturale delle persone. Essa mantiene insieme razionalità e emotività che per Orefice sono le condizioni essenziali per la costruzione di una conoscenza disinteressata e appassionata. È per questo che la metodologia ha un valore importante nei contesti educativi formali e non formali. Ma in particolare se la metodologia è inserita nell'ambito di istruzione propriamente formale non può che trarne vantaggio l'apprendimento degli alunni come possibilità di “interazione tra i saperi del soggetto e i saperi della disciplina [curricolare] nella misura in cui il lavoro didattico si colloca all'interno del processo di costruzione della conoscenza umana” (Orefice, 2006a: 180).

L'introduzione della ricerca-azione in ambito scolastico si situa in contrapposizione all'*Evidence-Informed Practice* “che valuta la qualità dell'innovazione didattica in relazione all'acquisizione di evidenze che emergono dalla ricerca accademica” (Sorizio, 2019: 151). Ma, come evidenziato all'inizio del paragrafo, i risultati della ricerca accademica sono spesso scollati dalle pratiche e dai problemi dell'educazione che emergono dalla stessa attività educativa.

Nella ricerca sperimentale vi è una deliberata e sistematica ricerca della falsificazione delle ipotesi, mentre nella pratica docente vi è un'articolata e flessibile adattabilità dei saperi, spesso impliciti alle situazioni. I risultati della ricerca perdono la loro caratterizzazione una volta inseriti in contesti complessi come l'aula scolastica (Sorizio, 2019: 152).

La ricerca-azione è maggiormente connessa alla risoluzione dei problemi in contesto. Tuttavia ci sono da rilevare alcuni limiti sia in merito alla trasferibilità dei risultati dell'indagine che delle difficoltà di fronte alle quali gli insegnanti si possono trovare. Nella ricerca azione operata nella comunità scolastica, infatti, il docente è il ricercatore: è colui o colei che rileva il problema, progetta l'intervento, monitora e valuta i risultati con lo scopo di, per esempio, migliorare l'apprendimento dei propri studenti attraverso la ricerca di pratiche innovative finalizzate alla risoluzione del problema. Il docente-ricercatore deve tenere conto della sistematicità della ricerca nei suoi cicli di progettazione-azione-osservazione-riflessione sin dai primi stadi:

La documentazione deve essere già progettata sin dalle prime fasi della ricerca-azione: consiste nella raccolta sistematica di informazioni tramite la triangolazione (ovvero l'uso di tre fonti di informazione indipendenti che unite definiscono il problema e il processo di cambiamento). I resoconti narrativi personali dell'insegnante, tramite un diario di lavoro, devono essere confrontati con altre forme di raccolta delle informazioni quali l'osservazione sistematica, la videoregistrazione (che richiede delle procedure per ottenere le liberatorie dagli allievi e le loro famiglie riguardo alla garanzia della privacy), le interviste o i focus groups, l'analisi dei testi prodotti dagli alunni. Queste informazioni devono essere elaborate, per avere una ricostruzione adeguata del processo didattico, non basata sulle impressioni personali (Sorizio, 2019: 150).

La complessità degli strumenti e delle fasi da esaminare nel processo di ricerca-azione può, tuttavia, determinare un considerevole aumento della mole di lavoro dei docenti che hanno intenzione di intraprendere il percorso investigativo. Ciò può condurre a una incompletezza delle fasi investigative, una difficoltà a condividere i risultati con gli altri colleghi o una superficialità nella produzione della documentazione. Inoltre i problemi affrontati dai docenti sono fortemente situati, riducendo la trasferibilità delle pratiche in altri contesti.

Alcuni studiosi (cfr. Wells, 1999 cit. in Sorzio, 2019: 154) propongono l'incontro sinergico tra ricercatori universitari e comunità scolastica per superare tali criticità, attraverso la creazione di "comunità di indagine" la cui ricerca parta dalle esigenze e problemi individuati dagli insegnanti, ma inserita all'interno di un *framework* metodologico e teoretico.

Su queste fondamenta, il progetto di ricerca-azione può essere elaborato sulla base delle metodologie osservative più adeguate alle domande di ricerca. Inoltre, la scrittura contiene sia elementi narrativi (in cui l'esperienza di ricerca-azione è presentata dal punto di vista del professionista), sia un'organizzazione formale tipica del resoconto scientifico, in modo da rendere la ricerca-azione ispezionabile dall'esterno e, quindi, potenzialmente produttiva e trasferibile. La documentazione narrativa si fonda su estratti di osservazioni, dialoghi e materiale scritto, per giustificare l'argomentazione. Inoltre, potenziali controesempi o differenti linee interpretative sono esplicitamente discusse.

In tali casi, l'ingresso del ricercatore nel contesto scolastico è necessario avvenga "in punta di piedi", per così dire, nel senso che il ricercatore deve negoziare strumenti e metodi di ricerca, nel rispetto della piena partecipazione degli attori coinvolti nel progetto (Creswell, 2012: 586).

Tenendo conto del costrutto epistemico relativo alla ricerca-azione, si è ritenuto opportuno, per la fase della ricerca che prevedeva un'azione-intervento in sede scolastica, di costruire il percorso di ricerca attivando una "comunità di indagine" in cui fossero coinvolti la dirigente e gli insegnanti delle classi individuate come contesto di intervento. In questo modo, sebbene la proposta educativa fosse portata dall'esterno e le finalità e la ipotesi di ricerca fossero già state delineate si è potuto operare una sorta di "scambio epistemico" tra la scuola e lo studio proposto conciliando l'ipotesi alla base della nostra ricerca con le richieste provenienti dalla scuola in termini di interventi di contrasto ai discorsi d'odio, implementazione della didattica, condivisione di nuovi materiali e buone pratiche educative. Il tutto concordando tempi, strumenti e prassi con il dirigente e i docenti interessati al fine di produrre un tipo di conoscenza condivisa di cui avrebbero beneficiato in maniera diretta gli studenti, in quanto attori direttamente coinvolti nella attività educativa, e in maniera indiretta i docenti interessati, in quanto sarebbero entrati in contatto con nuove pratiche educative e materiali didattici. L'idea è stata quella di individuare con la dirigente e le insegnanti interessate alle finalità del progetto, attraverso una procedura di campionamento ragionato (Trinchero, 2019: 264), alcune classi dell'istituto scolastico, che avrebbero beneficiato delle attività proposte.

L'obiettivo educativo condiviso era contrastare la diffusione dei discorsi d'odio tra gli studenti attraverso la messa a fuoco di stereotipi e pregiudizi, il miglioramento delle *performance* argomentative e di pensiero critico.

L'intervento è stato proposto a tre classi con due modalità differenti: in due classi si è utilizzata la metodologia della *philosophical inquiry* sul modello della P4C, e nella terza classe si sono presentati

e discussi soltanto materiali relativi alla educazione digitale senza coinvolgere gli studenti in sessioni di *philosophical inquiry*.

Ciò allo scopo di verificare se si sarebbero rilevate differenze sulla individuazione di stereotipi e pregiudizi, lo sviluppo del pensiero valutativo e critico tra i diversi gruppi di studenti.

Le docenti avrebbero svolto il ruolo di osservatori-partecipanti focalizzandosi da un lato sulla pratica della P4C -in un'ottica di propedeuticità a una eventuale formazione futura⁶¹- valutando i vantaggi o gli svantaggi ai fini della didattica e della finalità del progetto, dall'altro, avrebbero avuto occasione di conoscere e utilizzare nuovi materiali relativi alla educazione alla cittadinanza digitale e al contrasto ai discorsi d'odio.

Insieme alla dirigente e le docenti sono stati delineati le fasi dell'intervento e gli strumenti di valutazione e monitoraggio. Per questi ultimi sono stati condivisi due questionari semistrutturati da somministrare a tutti gli alunni all'inizio e alla fine dell'intervento e la traccia di un *focus group* a cui sarebbe stato sottoposto il solo gruppo coinvolto nell'intervento prima di cominciare il percorso di P4C, allo scopo di verificare a quel punto del progetto quale fosse la consapevolezza degli studenti in oggetto riguardo allo *hate speech* e quali le loro reazioni e emozioni a proposito.

Tutti gli incontri di P4C realizzati nel gruppo coinvolto nell'intervento sarebbero stati audioregistrati e successivamente trascritti e analizzati; per questo la dirigente e le insegnanti si sono impegnate alla somministrazione del formulario per il consenso informato per ottenere dai genitori degli adolescenti coinvolti il permesso alle audioregistrazioni.

Le docenti si sono anche impegnate a tenere un diario di bordo che è poi stato condiviso con la ricercatrice.

Al termine del percorso, infine, le stesse docenti hanno risposto a un questionario in cui sono state descritte le loro riflessioni sulla metodologia e le *performance* degli studenti.

⁶¹ Si è fatto riferimento alla formazione degli insegnanti nella nota 47, p. 44.

Cap. 8.

La matrice teorica alla base dell'analisi dei dialoghi nelle classi.

Nella terza fase della ricerca si è provveduto alla analisi delle trascrizioni dei dialoghi degli studenti che hanno partecipato alle sessioni di P4C.

Il fine è stato quello di provare a rispondere alla ipotesi di ricerca, cercando di rilevare se gli alunni coinvolti avessero dimostrato durante il percorso:

- a) una maggiore consapevolezza delle ragioni e conseguenze dello *hate speech*;
- b) la abilità di individuare e rompere gli stereotipi e pregiudizi alla base dei discorsi di odio
- c) un miglioramento delle capacità argomentative e di analisi;
- d) un incremento delle abilità di giudizio etico;
- e) una abilità a immedesimarsi nella sofferenza delle persone raggiunte da discorsi di odio;

A questo fine, ci si è serviti di tre costrutti epistemici: i primi due sono legati allo sviluppo del pensiero complesso, utilizzando un focus specifico sull'approccio di Matthew Lipman (2005; 2000) relativo alla trasformazione di atti linguistici, atti e stati mentali in movimenti epistemici, e un focus sullo sviluppo del pensiero *caring* secondo la prospettiva di Ann Sharp (1995; 2004; 2005); il terzo è riferito al costrutto relativo alla analisi critica del discorso ispirata al filone che si occupa di ideologia fondato negli anni 90 del Novecento da Teun van Dijk (2006; 2008; 2009; 2015).

8.1. Il costrutto della *reasonableness* alla base del pensiero complesso

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il fine della P4C è quello di sviluppare il pensiero complesso dei soggetti coinvolti nella pratica. Il pensiero complesso è una peculiare forma di pensiero critico perché, superando il modello della razionalità logica, è finalizzato al conseguimento di quella che Lipman e Sharp chiamavano ragionevolezza (*reasonableness*). La ragionevolezza è al contempo la configurazione e il fine del processo riflessivo che caratterizza il modo di pensare filosofico. Per educazione alla *reasonableness*, Sharp e Lipman intendono un tipo di educazione che tenga conto della complessità del processo e dei fini educativi in un senso che potremmo definire olistico.

Lo scavo riflessivo non consiste in un semplice cammino a ritroso che risale dalla pratica alla corrispondente teoria che la giustifica, ma deve configurarsi come un'apertura alla complessità: un cammino che da lineare diventa circolare (pratica-teoria-pratica...), da predefinito diventa costruito su se stesso (ricorsività), da selettivo diventa inclusivo e trasversale rispetto ai contenuti, da programmabile incerto e aperto all'imprevedibilità (Lipman, 2005: 36).

Il processo di *inquiry* aiuta a sviluppare un tipo di conoscenza la cui costruzione si basa sulla logica formale e non formale, il coinvolgimento della sfera emozionale e della morale (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977). Questi elementi non possono essere scissi tra loro e ciò che assicura la costruzione di un pensiero di alto livello (Lipman, 1995; 2005) è l'acquisizione di abiti di pensiero basati sulla abilità di fornire buone ragioni (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977). Ciò non può avvenire attraverso

la sola acquisizione degli elementi della logica formale, che, ovviamente, sono fondamentali per la costruzione dei giudizi e la individuazione di pensieri fallaci, ma non sufficienti se prendiamo in considerazione due elementi fondamentali per la costruzione di un *buon* giudizio⁶²: la coerenza delle asserzioni e la loro veridicità esperienziale. Se la logica formale su cui si basa il pensiero critico, infatti, ha il pregio di fornire a bambine e bambini, così come a ragazze e ragazzi, la possibilità di costruire un pensiero organizzato, con regole chiare e precise, non dà nessuna garanzia per quanto riguarda i suoi limiti, ossia l'appropriatezza e coerenza della sua applicazione in determinate situazioni pratiche. Conoscere tali limiti significa aprirsi all'indagine ed è in questo caso che il pensiero diventa filosofico (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977: 118). È la logica non formale che garantisce l'avvio alla ricerca di significati: l'uso della logica non formale inizia quando c'è la necessità di qualcosa da indagare. Ciò significa mettere in atto le implicazioni in contesto attraverso un processo inferenziale che tenga conto delle derivazioni "percettive, verbali e probanti" (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977: 125). Tuttavia,

[l]e logiche formali e non formali differiscono in modi che possono incidere direttamente sulle esigenze degli studenti. Le regole della logica formale hanno le virtù della chiarezza e del rigore, e il vizio dell'irrelevanza [...] I principi della logica non formale hanno le virtù dell'ampiezza dell'applicazione e dell'importanza pratica, e il vizio dell'ambiguità⁶³ (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977: 137).

Superare pregi e difetti della logica formale e della logica informale significa unire i due elementi per la costruzione di uno stile di ragionamento che, piuttosto che basarsi esclusivamente sulle evidenze razionali della logica formale oppure su caratteristiche proprie della logica non formale, acquisisca come principio di base quello delle "buone ragioni".

Un tale processo mantiene insieme anche le abilità immaginative, la sfera emozionale e morale. Per Lipman e Sharp le emozioni sono parte integrante della intelligenza che non deve essere considerata come sola parte della "mente", ma fa parte di ogni forma del comportamento umano, delle azioni, della creatività, così come della riflessione e verbalizzazione (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977: 147).

E allo stesso modo il pensiero morale è incluso nel processo educativo ed è parte della forma del principio della *reasonableness*. Lipman e Sharp hanno ben presente che le disposizioni morali non possono essere insegnate o indottrinate attraverso precetti, ma coltivate all'interno della pratica della CPI. La abilità di costruire giudizi morali risiede quindi nell'esercizio procedurale della *inquiry*. L'approccio delle "buone ragioni" sviluppato all'interno della riflessione filosofica richiede che tutte le componenti del pensiero siano coinvolte in uno stretto intreccio di razionalità (dimensione critica), immaginazione (dimensione creativa), emozione e normatività (dimensione *caring*).

La Philosophy for Children vede l'etica stessa come un'indagine comunitaria continua e in evoluzione piuttosto che uno sforzo guidato da regole o principi. Implicito in questa visione è il riconoscimento che in un universo in evoluzione non esistono verità morali statiche. La verità dei principi morali è in definitiva una funzione della loro capacità di dare origine a un universo migliore. Ne consegue che l'integrità morale non è tanto una questione di convinzioni permanenti, ma si basa sul nostro impegno a prenderci cura

⁶² Il giudizio, scrive Lipman, è il risultato della ricerca (2005: 202).

⁶³ [f]ormal and nonformal logics differ in ways that can bear directly on the needs of your students. The rules of formal logic have the virtues of clarity and rigor, and the vice of irrelevance [...] The principles of nonformal logic have the virtues of breadth of application and practical importance, and the vice of ambiguity.

efficacemente delle altre persone e delle altre specie in natura, nonché della stessa ricerca continua⁶⁴ (Sharp, [1995] 2018: 116)

Ed è quindi l'esercizio del pensiero *caring*, agito nella complessa struttura della CPI, che sviluppa il senso morale dei bambini e dei ragazzi. È ciò che forgia non solo il pensiero ma anche il comportamento attraverso i modelli proposti dai racconti, dalla facilitazione dell'insegnante-moderatore e dalla comunità stessa nell'apprendimento al ragionamento attento all'ascolto rispettoso degli altri e delle loro prospettive di significato (Lipman, Sharp & Oscaynan, 1977; Lipman 2005). Lipman (2005: 284) ritiene che pensare in modo *caring* significhi avere a cuore al contempo l'oggetto dei nostri pensieri e la maniera in cui pensiamo. La definizione di *caring* è complessa e connessa con le altre dimensioni del pensiero e non è semplice darne una esaustiva descrizione. Tuttavia Lipman prova a delinearne alcuni aspetti specifici quando non sono in sovrapposizione alle altre dimensioni del pensiero (Lipman, 2005: 286 e sgg.). Secondo la sua prospettiva il pensiero *caring* è

- Valutativo – consente di apprezzare, valutare, stimare amare qualcosa in considerazione delle relazioni che questo qualcosa contiene;
- Affettivo – denota il lato cognitivo delle emozioni perché sono una forma di giudizio. Provare un'emozione ci pone in una posizione della consapevolezza di una "ragione" che l'abbia provocata, a prescindere che essa sia valida o no. Inoltre, le emozioni possono condizionare il nostro modo di agire;
- Attivo – nel senso di "prendersi cura di", come conservare preservare qualcosa che ci è caro;
- Normativo – mantiene unito "ciò che è" a "ciò che deve essere", la realtà e il desiderio ovvero l'ideale da ricercare per migliorare la realtà;
- Empatico – consente l'immaginazione morale nell'immedesimarsi nelle prospettive degli altri, nelle loro emozioni.

Tutte queste caratteristiche (eccetto quelle relative all'empatia) consentono all'individuo di formulare un giudizio e ciò è quello che connota la dimensione cognitiva del pensiero *caring*. Scrive Lipman (2005: 294):

Ho insistito perché si annoveri anche il pensiero *caring*, in aggiunta al pensiero critico e a quello creativo, tra i principali aspetti volti a migliorare il pensiero nell'ambito dell'educazione per due motivi. 1) Il *caring* possiede ampie credenziali come attività cognitiva, sebbene spesso consista di atti mentali quali vagliare, filtrare, misurare, soppesare e via dicendo assai meno ravvisabili di atti come inferire e definire [...] 2) Senza il *caring*, il pensiero manca di quella componente rappresentata dai valori. In assenza dell'elemento valutativo, il pensiero rischia di trattare gli argomenti in modo apatico, indifferente e 'incurante'; ciò significa che potrebbe mostrare diffidenza persino nei confronti della ricerca stessa.

Se per Lipman, dunque, il pensiero *caring* ha una forte connotazione cognitiva, la prospettiva di Sharp differisce lievemente. Per chiarire questo punto è necessario fare riferimento anche a un'altra sottile differenza tra la visione di Lipman e quella di Sharp che riguarda la CPI. Sebbene, infatti il concetto di *Community of Inquiry* fu introdotto da entrambi,

⁶⁴ Philosophy for Children views ethics itself as an on-going, developmental communal inquiry rather than a rule-guided or principle-guided endeavour. Implicit in this view is the recognition that in an evolving universe there are no such things as static moral truths. The truth of moral principles is ultimately a function of their ability to give rise to a better universe. It follows that moral integrity is not so much an issue of permanent convictions but rests on our commitment to care effectively for other persons and species in nature as well as continual inquiry itself.

fu lei la prima a sottolineare la dimensione sociale della comunità di inquiry, cioè il modo in cui essa tesse insieme un rispetto compassionevole per gli altri, una ricerca dialogica di significato e un riconoscimento del fondamento corporeo ed emotivo dell'esperienza umana. Per Sharp, la pratica originaria dell'indagine filosofica come attività sociale, intellettuale, emotiva e corporea consente ai bambini di intervenire riflessivamente nelle proprie vite, vaccinandosi contro l'indottrinamento e la propaganda e preparandoli a lottare contro l'ingiustizia⁶⁵ (Lavery & Gregory, 2018: 13).

Questa dimensione sociale della comunità di inquiry conduce a interpretare essa stessa come il dispositivo attraverso il quale il pensiero *caring* è sviluppato e praticato tra i suoi membri. E se, come abbiamo visto, per Lipman il pensiero *caring* ha una forte connotazione cognitiva ed è sovrapponibile alle altre due dimensioni creativa e critica, per Sharp il focus è sul suo carattere inter-relazionale. Ella intendeva l'idea della cura (*care*) come un ponte tra il soggetto e l'oggetto ponendo l'accento sulla sua intenzionalità che “mostra se stessa specialmente nelle nostre relazioni con le altre persone”⁶⁶ (Sharp, 2004: 18). Per lei la cura, intesa in un senso che potremmo definire quasi-heideggeriano, è una categoria ontologica e esistenziale dell'essere umano che non può essere realizzata senza l'indagine su ciò che è “valutabile”, nel senso di prezioso e importante, e tale indagine comporta un'intenzionale apertura al mondo e agli altri con curiosità e fiducia. Il pensiero *caring* rafforza la comunità intesa come ambiente relazionale in cui le persone hanno la possibilità di impegnarsi nella pratica. Come lei stessa afferma, con parole che risuonano profondamente attuali nel contesto contemporaneo,

[l]a cura è importante perché senza di essa il pensiero etico e la valutazione di qualsiasi tipo sarebbe impossibile. Con tutta la nostra tecnologia e tutta la nostra ricchezza, esiste nella nostra società una sensazione devastante che alla fine forse niente conta davvero; che nessuna persona può davvero compiere qualcosa che possa fare la vera differenza nella creazione di un mondo migliore. La minaccia di questo tipo di sensazione è l'apatia, il disimpegno e l'eventuale aggrapparsi a stimolanti esterni. Se davvero non mi interessa nulla al di fuori della mia sopravvivenza, la possibilità di una società giusta è inesistente. Se nessuna cosa e nessuna persona conta davvero, il problema educativo diventa allora il modo in cui i bambini devono scoprire le cose che contano veramente⁶⁷ (Sharp, 2014: 18).

Richard Morehouse (2018: 202), con una frase riassuntiva della prospettiva di Sharp, afferma come per lei il *caring* sia “al contempo il metodo e l'obiettivo della comunità di inquiry”⁶⁸ e ne propone una raffigurazione diagrammatica che con Roberto Tibaldeo (2023: 57) possiamo mettere a confronto

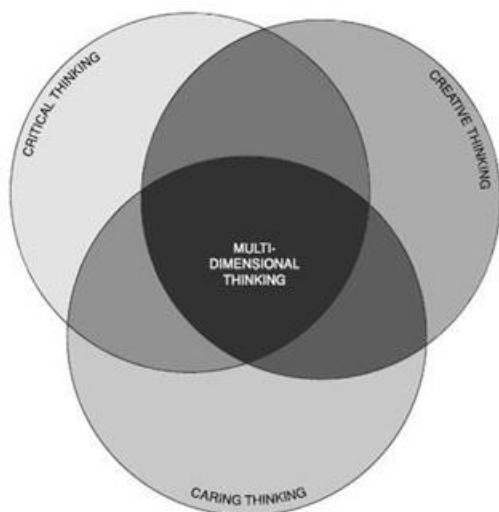
⁶⁵ “she was the first who stressed the social dimensions of the community of inquiry, that is, the way in which it weaves together a compassionate regard for others, a dialogical quest for meaning, and an acknowledgement of the bodily and emotional ground of human experience. For Sharp, the practice of original philosophical inquiry as a social, intellectual, emotional and bodily activity enables children to reflectively intervene in their own lives, inoculating themselves against indoctrination and propaganda, and preparing them to struggle against injustice”.

⁶⁶ “that shows itself especially in our relationship with other persons”.

⁶⁷ “Care is important because without it ethical thinking and valuation of all kinds would be impossible. With all our technology and all our wealth, there exists in our society a devastating feeling that in the end perhaps nothing really matters; that no one person can really do anything that will make any real difference in creating a better world. The threat of this kind of feeling is apathy, un-involvement, and the eventual grasping for external stimulants. If I really don't care about anything outside of my own survival, the possibility of a just society is non-existent. If nothing and no person really matters to me, the educational problem then becomes how children are to discover things that really do matter”.

⁶⁸ “Caring is both a method and a goal of a community of inquiry”.

con quella proposta da Lipman in *Thinking in education (Educazione al pensiero)* e che può essere utile riportare in questa sede:



Lipman, 2003



Sharp (Morehouse, 2018)

Come si vede, la prospettiva di Sharp dà una grande importanza allo sviluppo delle emozioni e della cura come condizione esistenziale per l'orientamento ai valori, la abilità nella formazione del giudizio e dell'azione morale e come prerequisito essenziale per una buona indagine filosofica. In questo modo la CPI "consente ai bambini di formare relazioni di fiducia con gli altri mettendo il loro ego nella prospettiva delle opinioni, degli interessi e delle preoccupazioni degli altri"⁶⁹ (Morehouse, 2018: 202). In questo senso si può superare la dicotomia tra chi cura e chi è curato nella condivisione della cura tra i membri della comunità. Come si sa, infatti, fu Nel Noddings (1984) a sviluppare l'idea della *caring education*⁷⁰. Per lei "prendersi cura e essere curato" è "un fondamentale bisogno umano" (Noddings, 1992: xi), in cui le figure di chi si prende cura (*carer*) e di chi è l'oggetto della cura (*cared for*) sono in continua relazione (Noddings, 2018: 228). Nonostante le evidenti differenze con Noddings, che ha sviluppato una fenomenologia della cura, possiamo osare confrontare la sua idea di dialogo come condizione necessaria per favorire una relazione di cura (Noddings, 2018: 230-231) con quella della relazione che si attua all'interno del dialogo filosofico tra i membri della CPI. Infatti, mentre i bambini e i ragazzi manifestano atteggiamenti di cura durante il loro dialogo filosofico, le etichette di *carer* e *cared for* sono superate. In un interessante articolo sull'argomento, Stefano Oliverio (2021) propone, attraverso un'accurata analisi dell'importanza dell'educazione al *caring* come supportiva della nozione di *caring democracy*, la prospettiva di Joan Tronto (2013) che, proprio in contrapposizione critica con quella di Noddings, vede il superamento delle etichette summenzionate attraverso la centralità che assume in una società democratica la cura degli altri in un'ottica di cura per il futuro, declinata da Tronto come *caring with* (Oliverio, 2021: 164). In questo senso possiamo considerare la CPI come lo spazio in cui è coltivato il *caring with* (Oliverio, 2021:

⁶⁹ "The community of inquiry enables children to form trusting relationships with others by putting their ego within a perspective of others' views, interests, and concerns".

⁷⁰ Nel Noddings e Carol Gilligan sono considerate le prime ad aver sottolineato come l'etica della cura sia un obiettivo fondamentale della morale sebbene essa in passato non fosse stata deliberatamente inclusa nella filosofia occidentale. Secondo le due autrici "il fine dell'etica della cura è il soddisfacimento responsabile dei bisogni concreti di persone inserite in contesti reali" (Brotto, 2013). Cfr., oltre i già citati Noddings, 1992; 2018, anche Gilligan, 1987.

179). Esso, mentre è praticato all'interno della CPI in un esercizio di cura condivisa, fornisce abitudini di pensiero e di comportamento che saranno attuate dai bambini e ragazzi fuori, nella comunità più ampia del mondo.

In aggiunta alla costruzione delle abilità di pensiero *caring* all'interno della CPI secondo la prospettiva di Sharp, è importante sottolineare come per lei tale capacità non può essere separata da quella dell'immaginazione. Si può affermare che coltivare l'immaginazione e nutrire il pensiero *caring* siano in qualche modo due aspetti della stessa impresa. Infatti, basandosi sulla metafora di Hanna Arendt del "go to visit" (Arendt, 1992: 43), l'immaginazione per Sharp denota l'abilità di immaginare se stessi e gli altri in un futuro possibile, qualcosa che va oltre il mettersi nei panni dell'altro, dove la validità della propria posizione si valuta con e attraverso la relazione con gli altri. Ciò implica una porta aperta verso il valore e la riflessione creativa, poiché fornisce ai bambini e ai ragazzi la possibilità di imparare a vedere il mondo da altre prospettive, che significa essere in grado di pensare in modo compassionevole e partecipare sia alla sofferenza che alla felicità degli altri e unirsi ai loro progetti di vita (Sharp, 2005: 39). In questo modo la coltivazione combinata del pensiero *caring* e dell'immaginazione è qualcosa che va al di là della educazione all'empatia.

Per questo si ritiene che l'implementazione del progetto della P4C nei contesti educativi possa essere efficace proprio per comprendere il danno che lo *hate speech* può provocare nelle vite delle persone. Inoltre il programma, inserito nella cornice dell'educazione al contrasto dei discorsi di odio, apre uno spazio di riflessione anche sul discorso: come usiamo le parole? Quali parole usiamo in determinati ambiti e perché? Le parole possono ferire? La violenza verbale è equiparabile a quella fisica?, sono alcune delle domande di fronte alle quali ragazze e ragazzi possono trovarsi durante il dialogo filosofico.

Ed è proprio il dialogo filosofico, l'esercizio a pensare filosoficamente, che permette l'orchestrazione di tutte quelle parti del pensiero di cui sopra abbiamo descritto le abilità. Le abilità di pensiero si sviluppano quando le sue parti sono in connessione armonica. Ma per comprendere lo sviluppo delle abilità di pensiero dobbiamo riferirci ad esse come un insieme di atomi che, quando esercitati attraverso il processo riflessivo, compongono gli aggregati molecolari che costituiscono le macro abilità. Lipman, infatti, ritiene che le attività mentali si basano su unità più piccole costituite da atti e stati mentali. Anche gli atti verbali fanno parte di queste unità e, nel loro stretto legame con gli atti mentali, possono avere

un ruolo determinante nel discorso. L'atto linguistico non è qualcosa di indipendente dall'atto mentale, né coincide con esso. È piuttosto quella parte dell'unica entità del discorso che si è sviluppata fino a diventare un enunciato. In tal senso, gli atti linguistici hanno origine dalle esecuzioni mentali nel loro svolgimento e al contempo interagiscono con altri atti linguistici parte del dialogo della comunità producendo il fenomeno noto come *pensiero distribuito*, in cui ciascun partecipante contribuisce a un unico processo di pensiero. Senza l'attività di minuscole molecole di pensiero – atti mentali che interagiscono fra loro – tale processo sarebbe totalmente inintelligibile (Lipman, 2005: 155).

Lipman basa la sua disamina sui lavori di Austin ([1962] 2019), per quanto riguarda gli atti linguistici, e Vendler (1972) per quanto riguarda la distinzione tra atti mentali e stati mentali e identifica questi ultimi attraverso alcuni esempi. Sono esempi di atti mentali decidere, scoprire, imparare, inferire, dedurre, desumere e capire. Sono esempi di stati mentali credere, sapere, pensare, dubitare, supporre, sospettare (Lipman, 2005: 157). Se gli atti mentali sono veicolati attraverso il linguaggio e perciò

osservabili, gli stati sono “disposizioni, atmosfere, atteggiamenti mentali” (Lipman, 2005: 156). Sulla scorta di Austin, infatti, Lipman chiama i verbi performativi, che identificano gli atti mentali, verbi di “compimento” perché conferiscono un’azione, denotano un movimento. Anche alcuni stati mentali possiedono un movimento, ma esso è talmente lento che sembra immobile; per esempio “[u]na persona che vive in uno stato di dubbio non è mentalmente paralizzata in questa sua condizione” (Lipman, 2005: 160). Per chiarire la loro funzione, Lipman si serve della metafora della danza, secondo la quale le posizioni rappresentano gli stati mentali e i movimenti rappresentano gli atti mentali. Tuttavia non è sufficiente essere in possesso delle sole conoscenze di posizioni e movimenti per realizzare una buona coreografia, è necessario sviluppare le abilità di saper eseguire movimenti e posizioni. Altrettanto lo sviluppo delle abilità di pensiero si basa sul processo di pensiero le cui componenti sono, appunto, atti e stati mentali. Il processo avviene in un movimento a spirale in cui “il pensiero consiste nella trasformazione di atti mentali in abilità di pensiero e nella loro orchestrazione verso altri movimenti mentali” (Lipman, 2005: 167). Il processo di trasformazione avviene attraverso la riflessione sul proprio pensiero che significa

oggettivare un’esecuzione mentale che abbiamo appena compiuto [...] Diventare consapevoli dei nostri stessi atti mentali vuol dire elevarci fino a operare fino a un livello metacognitivo. Riflettere significa essere trascinati da questa corrente metacognitiva di pensiero. Il successo o il fallimento dell’attività educativa dipende in larga misura dall’abilità di lasciarsi trasportare da questa corrente. (Lipman, 2005: 159).

I movimenti del pensiero, che Lipman chiama epistemici (2005: 165; 172-173), sono dunque esercitati attraverso la pratica del dialogare filosoficamente. Ritornando alla metafora della danza, come l’esercizio della pratica del ballo trasforma movimenti e posizioni in abilità di esecuzione, così l’esercizio della filosofia, che si fa pratica di ragionamento filosofico, trasforma atti e stati mentali in abilità di pensiero. Ciò che aiuta a realizzare questa arte (Lipman, 2005: 168) con bambini e adolescenti è indubbiamente la struttura intera del programma della P4C. La dimensione filosofica necessaria per l’attivazione ed evoluzione di tutto il processo di cui abbiamo visto le varie fasi –dalla attivazione e consapevolezza dei processi mentali basati su atti verbali e atti e stati mentali all’uso della logica formale e informale insieme a quello della immaginazione e della cura- è fornita dai testi del curriculum (di cui abbiamo visto nel capitolo 5 la funzione modellatrice), dagli atteggiamenti e strategie usate dal facilitatore (che, ricordiamo, costituiscono un modello di ragionamento e comportamento filosofico per la CPI) e dal dialogo stesso che si sviluppa nella classe-comunità di *inquiry* (che funziona come l’habitat per favorire le abilità di pensiero). Inoltre, la messa in atto del dialogo filosofico favorisce lo sviluppo delle abilità di pensiero anche attraverso quella che Lipman chiama “cognizione condivisa” (2005: 110), quando gli atti mentali sono condotti dai membri della comunità in un moto di pensiero distribuito e autocorrettivo. Ed è proprio quando il pensiero si fa distribuito che si può rilevare la condivisione dei movimenti epistemici e ciò non può avvenire che in un ambiente di co-partecipazione attenta all’ascolto e al rispetto delle prospettive altrui in un’atmosfera massimamente collaborativa.

Ora, la domanda che ci si è posti è come sarebbe stato possibile valutare il cambiamento nello sviluppo di questo particolare processo cognitivo attraverso il monitoraggio e l’analisi delle trascrizioni delle registrazioni dei dialoghi tra gli alunni con i quali è stato portato avanti l’intervento educativo. Ciò che era necessario era uno strumento di analisi che avrebbe dato la possibilità di rilevare la costruzione e sviluppo della comunità di *inquiry* -come condizione necessaria dello

sviluppo del pensiero complesso-, gli eventuali cambiamenti nelle abilità riflessive e argomentative delle ragazze e ragazzi coinvolti -come strumento per lo sviluppo di una consapevolezza critica delle ragioni e conseguenze dello *hate speech*- insieme alle abilità di pensiero *caring* -necessarie per lo sviluppo delle abilità di giudizio etico e di immedesimazione nella sofferenza delle persone raggiunte da discorsi di odio- e alle abilità di pensiero creativo -come strumento per individuare nel linguaggio comune dove si nascondono stereotipi e pregiudizi e come adoperarsi per romperli.

Bisognava, al contempo, anche valutare se si sarebbero attivati i processi di co-costruzione di significati attraverso la rilevazione del pensiero distribuito. Inoltre, sarebbe stato funzionale cercare di individuare le abilità illustrate sopra sia a un livello individuale che collettivo.

In quest'ottica è stata costruita una griglia di valutazione che avrebbe consentito di individuare se e quando gli atti e stati mentali degli studenti coinvolti si sarebbero trasformati in abilità di pensiero (movimenti epistemici), quando il pensiero individuale si costruisse su quello degli altri membri della comunità nell'attivazione della sfera relazionale del pensiero *caring*, secondo la prospettiva di Sharp. Quest'ultimo avrebbe consentito di rilevare la messa in atto del pensiero morale (che è stato identificato anche con la rilevazione di giudizi valutativi in senso ampio). Inoltre la griglia avrebbe consentito di individuare come e quando gli studenti coinvolti avrebbero rilevato gli stereotipi e i pregiudizi riportati nel linguaggio comune e li avrebbero condotti a un'eventuale rottura. Per quest'ultimo punto ci si è riferiti all'Analisi Critica del Discorso secondo la prospettiva basata sulla identificazione delle ideologie che sottendono la costruzione sociale del discorso così come analizzata da Teun van Dijk (2006; 2008; 2009; [1998] 2015) con un focus particolare sulla costruzione sociale del pregiudizio (van Dijk, 2009).

8.2. L'analisi critica del discorso.

L'analisi critica del discorso (*Critical Discourse Analysis*, da ora in poi CDA) nasce nell'ambito dei Critical Discourse Studies (CDS)⁷¹ le cui origini risalgono all'inizio degli anni 90 del Novecento con la creazione di un network da parte di un gruppo di studiosi del discorso e il supporto della università di Amsterdam. Tra i più influenti fondatori ricordiamo Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. L'avvio del network ruotò intorno alla fondazione nel 1990 da parte di Teun van Dijk della rivista *Discourse & Society*, tuttora attiva⁷², e di una serie di pubblicazioni “che per coincidenza o a causa di uno *Zeitgeist* furono pubblicati simultaneamente e furono guidati da obiettivi di ricerca simili”⁷³ (Wodak & Meyer, 2016: 4). Infatti,

i confini del movimento che afferisce alla CDA e la particolarità del suo programma sembrano essere emersi in un modello ad hoc. Gli studiosi che si identificano con l'etichetta CDA sembrano essere uniti da domini e temi di indagine comuni [...], da un impegno esplicito nei confronti dell'azione sociale e dell'ala politica di sinistra, da un obiettivo comune di integrare l'analisi linguistica e la teoria sociale e—sebbene in modi più diffusi—preferendo l'analisi empirica all'interno di una serie di paradigmi, tra cui la linguistica sistemico-funzionale di Halliday, l'analisi della conversazione, gli approcci alla metafora ispirati a Lakoff, la teoria

⁷¹ Critical Discourse Analysis e Critical Discourse Studies, in accordo con quanto affermato da Teun van Dijk (1997; 2013; 2015), Ruth Wodak e Michael Meyer (2016) sono spesso utilizzati come sinonimi.

⁷² <https://journals.sagepub.com/home/das> - ultima visualizzazione 15/04/2024.

⁷³ “that coincidentally or because of a *Zeitgeist* were published simultaneously and were led by similar research goals”.

dell'argomentazione, la linguistica del testo e la psicologia sociale⁷⁴ (Blommaert & Bulcaen, 2000: 454).

La CDA si configura come un approccio multidisciplinare di analisi del linguaggio, inteso come parte costitutiva del discorso. Quest'ultimo ha una connotazione estremamente sfumata e difficile da catturare in una definizione che sia sufficientemente esaustiva. Cosa si intende, infatti, per discorso? Il senso comune ci suggerisce che è una forma di uso del linguaggio, il che caratterizza solo una parte della sua complessità. Eppure, sebbene sia molto difficile cercare di fissare in una semplice definizione quella che è un'attività umana delle più mutevoli e in continua evoluzione, possiamo però, come suggerisce van Dijk (1997a: 1-2), individuare approssimativamente almeno tre caratteristiche costitutive del discorso. La prima riguarda senz'altro l'aspetto identificato dal senso comune, vale a dire una forma di uso del linguaggio, a cui però gli analisti aggiungono altre componenti essenziali, come chi lo attua, come, perché e quando, ossia gli aspetti funzionali del discorso che strutturano la sua seconda caratteristica. La terza, strettamente legata alla sfera cognitiva, riguarda l'evento comunicativo, attraverso il quale le persone comunicano le proprie idee, credenze, emozioni. Quest'ultima caratteristica fa riferimento alla sfera interazionale del discorso, ossia la intenzionalità sociale della interazione verbale.

Date queste tre dimensioni, non sorprende scoprire che diverse discipline sono coinvolte nello studio del discorso, come la linguistica (per lo studio specifico del linguaggio e dell'uso del linguaggio), la psicologia (per lo studio delle credenze e di come vengono comunicate), e le scienze sociali (per l'analisi delle interazioni nelle situazioni sociali).

È tipicamente compito degli studi del discorso fornire descrizioni *integrate* di queste tre dimensioni principali del discorso: in che modo l'uso del linguaggio influenza le credenze e l'interazione, o viceversa, in che modo gli aspetti dell'interazione influenzano il modo in cui le persone parlano, o in che modo le credenze controllano l'uso e l'interazione del linguaggio? Inoltre, oltre a fornire descrizioni sistematiche, possiamo aspettarci che gli studi sul discorso formino *teorie* che *spieghino* tale relazione tra uso del linguaggio, credenze e interazione⁷⁵ (Van Dijk, 1997a: 2).

L'analisi che si occupa del discorso riguarda sia la sua forma orale che testuale (che include anche le forme gestuali, ma anche quelle relative ai suoni o alle immagini), comprendendo una vasta gamma di tipologie, dal testo letterario a quello massmediale o di uso quotidiano, come la conversazione, le mail e, oggi, anche il discorso presente su alcuni *social network*. Data la sua interazione sociale, esso non può che essere considerato fortemente contestualizzato. In questo modo l'analisi del discorso

⁷⁴ "the boundaries of the CDA movement as well as the particularity of its program seem to have emerged in an ad hoc fashion. Scholars identifying with the label CDA seem to be united by the common domains and topics of investigation [...], an explicit commitment to social action and to the political left wing, a common aim of integrating linguistic analysis and social theory and—though in more diffuse ways—by a preference for empirical analysis within a set of paradigms, including Hallidayan systemic-functional linguistics, conversation analysis, Lakoff-inspired approaches to metaphor, argumentation theory, text linguistics, and social psychology".

⁷⁵ Given these three dimensions, it is not surprising to find that several disciplines are involved in the study of discourse, such as linguistic (for the specific study of language and language use), psychology (for the study of beliefs and how they are communicated), and the social sciences (for the analysis of interactions in social situations). It is typically the task of discourse studies to provide *integrated* descriptions of these three main dimensions of discourse: how does language use influence beliefs and interaction, or vice-versa, how do aspect of interaction influence how people speak, or how do beliefs control language use and interaction? Moreover, besides giving systematic descriptions, we may expect discourse studies to formulate *theories* that *explain* such relationship between language use, beliefs and interaction.

agisce su due livelli di contesto, “micro” e “macro”. Il primo riguarda la interazione tra parlanti a livello locale, mentre l’altro riguarda le macrostrutture sociali, ossia quanto e come il discorso è relazionato al contesto sociale, storico e culturale in cui è inserito, quanto e come influisce su tali contesti e viceversa. Per esempio, uno scambio discorsivo tra due amici è diverso da quello tra medico e paziente o tra docente e allievo; e questi ultimi sono diversi da un discorso presidenziale, che a sua volta si differenzierà a seconda del paese o del momento storico in cui viene pronunciato. Il discorso tra medico e paziente, per esempio, potrebbe essere influenzato dal contesto culturale del luogo geografico in cui si attua, dall’evidente disparità relativa alla conoscenza delle discipline mediche dei due interlocutori, dal potere conferito al medico per convenzione culturale nel contesto in cui lo scambio discorsivo ha luogo. L’analisi, quindi, deve tenere conto di tutte le variabili relative ai contesti e alle forme di linguaggio utilizzato che mutano a seconda dell’uso e della funzione. Ogni caratterizzazione del linguaggio usato, sebbene il discorso si basi, per ovvi motivi di intelligibilità, sul rispetto delle regole generali di costruzione grammaticale o di sintassi appartenenti a ogni lingua, può essere identificata attraverso l’individuazione di determinate strategie (consapevoli o inconsce) morfologiche e/o sintattiche che, passando per la semantica, connotano il discorso. Quando l’analisi del discorso, attraverso la rilevazione delle suddette strategie, individua relazioni di potere e/o le ideologie sottostanti, diventa analisi critica del discorso.

Prima di descrivere, però, quali sono le fondamenta teoriche che la contraddistinguono in quanto analisi “critica”, è bene ripercorrere a grandi linee le origini della CDA provando a esaminare quali sono state le tappe di sviluppo che hanno influenzato la sua struttura teoretica e metodologica⁷⁶.

Il termine analisi del discorso fu coniato negli anni 50 del Novecento dal linguista statunitense Zellig Harris (1952) per indicare un metodo formale di analisi del linguaggio che andasse al di là dei confini della singola frase a cui la linguistica tradizionale si era limitata fino a quel momento. Ma sebbene Harris avesse affermato: “[s]i può approcciare l’analisi del discorso da due tipi di problemi, che a loro volta sono correlati. Il primo è il problema di continuare la linguistica descrittiva oltre i limiti di una singola frase alla volta. L’altro è la questione della correlazione ‘cultura’ e ‘lingua’ (ossia comportamento non linguistico e linguistico)⁷⁷” (Harris, 1952:1), in realtà affrontò soltanto il primo dei due problemi. Tuttavia Harris aveva individuato una delle caratteristiche fondamentali del discorso, ossia la sua dimensione sociale, e il lavoro sistematico sulla relazione tra cultura e linguaggio si sviluppò negli anni seguenti. Kenneth Pike, per esempio, sottolineò l’importanza di analizzare il linguaggio in contesto. Egli indicò che l’analisi linguistica deve tenere conto dell’analisi dell’evento comunicativo; uno dei suoi propositi, infatti, fu quello di studiare il comportamento umano attraverso il linguaggio poiché entrambi sono da considerare come un “tutto unificato” (Pike, 1967: 26).

Anche la linguistica funzionale britannica si occupò di studiare la lingua nel suo contesto sociale. Uno degli autori più rappresentativi in questo campo è stato senz’altro Michael Halliday (1994), che si focalizzò sull’aspetto funzionale-comunicativo del linguaggio. Halliday sviluppò concetti come Campo (situazione comunicativa), Tenore (tipo di relazione comunicativa tra chi parla) e Modo (tipi di strutture linguistiche usate nella comunicazione), che formano parte del sistema o struttura della lingua. Tali elementi si combinano con funzioni primarie del linguaggio che prendono in considerazione anche il contesto comunicativo, come la funzione ideazionale (interpretare e

⁷⁶ Per una trattazione degli sviluppi degli studi sul discorso si rimanda a van Dijk, 2008.

⁷⁷ One can approach discourse analysis from two types of problems, which turn to be related. The first is the problem of continuing descriptive linguistics beyond the limits of a single sentence at a time. The other is the question of correlating ‘culture’ and ‘language’ (i.e. non-linguistic and linguistic behavior).

organizzare esperienze sociali), interpersonale (assumere ruoli sociali) e testuale (creare testi). Ma, sebbene l'analisi sistemica funzionale di Halliday abbia avuto una vasta influenza sia in diversi campi dell'analisi linguistica che della stessa analisi critica del discorso, Teun van Dijk (2008)⁷⁸ ritiene necessaria una rivisitazione e un ampliamento di tale approccio proprio nell'intendimento della relazione tra discorso e contesto attraverso una teoria del contesto più esplicita che vada in una direzione sociocognitiva. Vedremo in seguito come lo stesso van Dijk abbia seguito questa linea attraverso la nozione del "triangolo ideologico" in cui il discorso è strettamente connesso con la società e la cognizione individuale e collettiva.

Negli anni sessanta del Novecento, altri due costrutti relativi alla analisi del linguaggio hanno contribuito alla idea della relazione tra linguaggio e contesto: la sociolinguistica e la pragmatica. Entrambe le scuole di pensiero si focalizzarono sull'analisi del linguaggio quotidiano. La prima, infatti, si concentrò sull'assunto che non sia possibile investigare la lingua a prescindere dalla sua oralità e dal suo contesto. Mentre la maggior parte delle analisi linguistiche, prima dello sviluppo della sociolinguistica, si basavano su esempi creati *ad hoc* e su testi scritti, quest'ultima rafforzò l'idea che fosse necessario investigare il linguaggio nel suo uso parlato reale, insistendo sulla relazione tra lingua e società. Alcuni studi descrissero le variazioni sociali e dialettali della lingua e uno dei suoi esponenti più rappresentativi, William Labov, investigò, insieme a Joshua Waletzky, come le persone costruiscono narrazioni a partire dalla propria esperienza personale (Labov & Waletzky, 1967).

Ma l'apporto più significativo alla analisi del discorso arrivò da quella che Rorty ([1967] 1992) chiamò la "svolta linguistica" (*linguistic turn*), sviluppatasi nel contesto della filosofia analitica. Nell'ambito di questa cornice, filosofi come Frege (1884), Wittgenstein (1922) e Russell (1905), tra gli altri, ritenevano che il funzionamento e la struttura del linguaggio fossero centrali per affrontare i problemi filosofici. Il linguaggio, in questo senso, non è un mezzo neutro di cui servirsi per la formulazione di problemi e la descrizione della realtà, ma è il *medium* imprescindibile per la conoscenza di ciò che è reale. La filosofia è considerata in questo modo un'attività di filosofia del linguaggio.

I filosofi della "svolta linguistica" indirizzarono il proprio impegno in due direzioni, una critica e l'altra propositiva. Quella critica si concentrò soprattutto contro la filosofia metafisica. La questione in gioco, infatti, era quella di garantire veridicità e rigore logico al linguaggio che aveva il difficile

⁷⁸ Scrive van Dijk: "In effetti, molti dei limiti delle teorie del "contesto" della teoria Sistemico Funzionale sono, a mio avviso, una funzione dei difetti del suo approccio più generale al linguaggio e al discorso e come paradigma di ricerca. Tali difetti [...] possono essere così riassunti:

- grammatica delle frasi eccessivamente linguistica ("lessico-sintattica");
- troppo poche nozioni teoriche del discorso autonomo;
- antimentalismo; una mancanza di interesse per la cognizione;
- teoria sociale limitata del linguaggio;
- troppo vocabolario esoterico;
- troppo poco dinamismo teorico, sviluppo e autocritica.

(Indeed, many of the limitations in SF theories of "context" are in my view a function of the defects of its more general approach to language and discourse and as a paradigm of research. These defects [...] may be summarized as follows:

- too much linguistic ("lexico-syntactic") sentence grammar;
- too few autonomous discourse-theoretical notions;
- anti-mentalism; a lack of interest in cognition;
- limited social theory of language;
- too much esoteric vocabulary;
- too little theoretical dynamism, development and self-criticism)" (van Dijk, 2008: 29-30).

compito di porre e trattare problemi. Secondo questi studiosi, il linguaggio metafisico non era in grado di assicurare la verità o falsità dei propri enunciati⁷⁹ poiché non poteva assicurare reale significato a tutte le loro parti. Gli enunciati della metafisica mancano di quella che Gottlob Frege (2007) chiamava “denotazione”, a differenza di quelli scientifici che non ne possono prescindere. Quando il soggetto di un enunciato, infatti, non corrisponde a un oggetto esistente, (cioè non “denota” un oggetto) esso rappresenta un non-senso, come per esempio un enunciato teologico per un ateo. La critica al pensiero metafisico si spinse fino a negare che esso possedesse una funzione cognitiva perché, a differenza del linguaggio di uso comune (o empirico) e di quello scientifico, il linguaggio metafisico avrebbe potuto avere tutt'al più caratteristiche prescrittive, affettive etc.

D'altro canto la direzione propositiva della filosofia analitica si concentrò da un lato sull'elaborazione di un tipo di linguaggio adatto allo sviluppo delle scienze, dall'altro si sviluppò come filosofia del linguaggio ordinario. Nella prima direzione l'intento era quello di emendare il linguaggio dalle ambiguità determinate da quello ordinario e metafisico attraverso la garanzia della verità nel passaggio dalle premesse alle conseguenze, al fine di assicurare un linguaggio valido per il progresso delle scienze. Come abbiamo visto, l'uso dell'analisi del linguaggio in questo senso era già presente in filosofi come Frege, Wittgenstein e Russell, ma fu sviluppato successivamente dal neopositivismo, la cui intenzione era appunto quella di dotarsi di metodi di verifica della coerenza e veridicità degli enunciati.

La filosofia del linguaggio ordinario, invece, si occupò di analizzare e tentare di correggere gli equivoci che le espressioni linguistiche, costitutive del linguaggio di uso quotidiano, possono far sorgere nell'affrontare i problemi filosofici. Dalle riflessioni dei filosofi che si occuparono, nel decennio successivo alla seconda guerra mondiale, di ricercare strategie risolutive ai problemi emergenti dal linguaggio di uso comune prese l'abbrivio l'approccio interdisciplinare della pragmatica del linguaggio. Se, infatti, la filosofia del linguaggio finora si era limitata nelle sue riflessioni a cercare di dissolvere le ambiguità del linguaggio ordinario quando si affrontassero questioni filosofiche -pensiamo, per esempio a *The Concept of Mind* (1949) di Gilbert Ryle che si occupava di superare il dualismo cartesiano responsabile, secondo l'autore, di “errori logici” e “errori di categoria” (*category mistakes*)- la pragmatica apre il campo a un approccio interdisciplinare volto allo studio dei vari usi a cui possono servire gli enunciati.

Il più influente rappresentante della pragmatica fu senz'altro John Langshaw Austin ([1962] 2019), la cui teoria si focalizzò sull'analisi del linguaggio naturale.

In accordo con Penco e Sbisà (2019) la prima fonte di ispirazione per Austin fu l'analitica aristotelica, ma anche le riflessioni di Frege e Wittgenstein influenzarono la sua opera:

È così di origine aristotelica [...] l'idea che lo studio dei problemi filosofici deve passare attraverso l'analisi del linguaggio. Ma Aristotele, oltre che fonte d'ispirazione metodologica, è per Austin anche un modello, per la fine e ricca analisi del linguaggio naturale che egli pratica. Gli scritti di Aristotele mostrano che l'analisi del «significato» non si può ridurre a una semplice definizione dei termini, ma deve passare attraverso l'analisi del contesto; e spiegare il contesto in cui una parola è usata è spiegare le attività che contornano i diversi usi della parola.

Queste idee originariamente ispirate alla lettura di Aristotele convergono di fatto con idee più recenti: il principio di contestualità di Frege (un nome ha significato solo nel contesto di una frase) enunciato nei *Fondamenti dell'aritmetica*, che Austin tradusse nel 1950; e i concetti

⁷⁹ C'è da sottolineare che l'espressione “enunciato” è utilizzata in pragmatica laddove “frase” è usata in sintassi e “proposizione” in semantica.

wittgensteiniani di gioco linguistico e somiglianze di famiglia [...]. (Penco & Sbisà, 2019: XII-XIII).

Ed è proprio il modo di intendere la relazione con il contesto ciò che ha conferito un ruolo centrale alla pragmatica nella teoria del discorso, poiché essa rappresenta il ponte tra il testo e il contesto comunicativo sociale (van Dijk, [1978] 1992: 81-83).

Austin, nel suo *Fare cose con le parole*⁸⁰ (*How to Do Things with Words*), introdusse una teoria rivoluzionaria non solo in campo linguistico, ma anche per il carattere filosofico e sociale delle sue implicazioni: la teoria degli atti linguistici.

Secondo la descrizione del concetto di azione, gli *atti linguistici* sono realmente azioni: *facciamo qualcosa*, cioè produciamo una serie di suoni o segni ortografici che, in quanto enunciato di una data lingua, hanno una forma convenzionale riconoscibile, e anche noi eseguiamo questo fare con una certa *intenzione* corrispondente, dato che normalmente non parliamo contro la nostra volontà e sappiamo controllare la nostra lingua⁸¹ (van Dijk, [1978]1992: 90).

Molte sono le riflessioni che, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, sono scaturite dalla idea del linguaggio come azione -sia in campo filosofico che giuridico e degli studi sociali- proprio in relazione ai discorsi di odio. Intendere il linguaggio come azione, significa considerare ognuna delle nostre asserzioni come capaci di attuare un cambiamento in chi ascolta o legge un discorso. In questo modo diventa chiaro come lo *hate speech* rappresenti un fenomeno che può condizionare le vite delle persone e le attitudini (nella migliore delle ipotesi) di evitamento o (nella peggiore) persecutorie contro chi ne è oggetto.

Ma ritornando alla rivoluzione di Austin, le sue riflessioni derivano da alcune prime osservazioni sul criterio di verità riferito alle asserzioni. Egli, parte del movimento filosofico che fino a quel momento si era riproposto di ricercare il massimo rigore di validità del linguaggio attraverso l'individuazione di enunciati veri o falsi per raggiungere l'oggettività necessaria per affrontare i problemi scientifici, in un saggio pubblicato nel 1950 (*Truth*) si interroga su alcune asserzioni del linguaggio quotidiano che non è possibile sottoporre ai criteri di veridicità o falsità. Austin afferma che asserzioni di questo tipo più che vere o false possono essere tutt'al più giudicate approssimative o esagerate, così come quelle di cui si chiede "[è] vero o falso che Belfast si trova a nord di Londra? Che la galassia è a forma di uovo fritto? Che Beethoven era un ubriaccone? Che Wellington vinse la battaglia di Waterloo?"⁸² (Austin, 1950: 124). Asserzioni come queste non ci dicono nulla a proposito, ma, afferma il filosofo, ossessionati dalla verità, non ci rendiamo conto che essa non è altro che un nudo (*bare*) ideale (Austin, 1950: 125).

Per Austin il principio di bivalenza – cioè il principio della logica per cui ogni proposizione deve essere vera o falsa - «ha operato troppo a lungo come la forma più semplice e pervasiva della fallacia descrittiva» [...]. Questo principio non ha quella validità assoluta che i logici e i filosofi del linguaggio gli hanno sempre attribuito: da una parte [...] abbiamo asserzioni «mascherate»

⁸⁰ Il libro, pubblicato nel 1962, si basa su una serie di conferenze tenute presso l'Università di Harvard nel 1955.

⁸¹ “Según la descripción del concepto de acción, los *actos de habla* son realmente acciones: *hacemos algo*, a saber, producimos una serie de sonidos o signos ortográficos que, como enunciado de una lengua determinada, tienen una forma convencional reconocible, y además ejecutamos este hacer con una *intención* correspondiente determinada, dado que normalmente no nos pronunciamos en contra de nuestra voluntad y sabemos controlar nuestra lengua”.

⁸² “Is it true or false that Belfast is north of London? That the galaxy is the shape of a fried egg? That Beethoven was a drunkard? That Wellington won the battle of Waterloo?”.

che non descrivono alcunché e di cui non si direbbe che sono vere o false; dall'altra [...] comunque qualsiasi asserzione non va definita esclusivamente per la sua relazione al vero o al falso, ma anche in relazione allo scopo e alle intenzioni del parlante, alla posizione in cui la si può fare, al tipo di impegno che farla comporta, ecc.; queste caratteristiche hanno a che fare non tanto con la verità, ma con la felicità, o la buona riuscita, di un atto illocutorio (Penco & Sbisà, 2019: XVII).

Nel saggio *Truth* Austin aveva descritto, tra l'altro, la relazione delle parole con il mondo⁸³ -in una aristotelica interpretazione della verità come corrispondenza alla realtà, cosa alla quale, peraltro, egli stesso riconosceva una certa criticità relativa alle sfumature racchiuse nelle condizioni di verità espresse dagli enunciati (Austin, 1950: 119-120)- e tale relazione conteneva *in nuce* l'idea del linguaggio performativo. Sebbene nel saggio non negasse ancora l'esistenza di enunciati veri e falsi, limitandosi a criticarne il valore assoluto attribuitogli dai filosofi, Austin li distingueva, come abbiamo visto, da altri tipi di enunciati tra cui anche quelli performativi. Fu poi nelle lezioni raccolte in *Come fare cose con le parole* che Austin ripropose il problema della verità e considerò che anche gli enunciati veri e falsi (che qui chiama constativi) fossero in qualche modo trasformativi della realtà, perché eseguono un certo tipo di azione che influenza chi ascolta o il contesto e trasformano uno stato di cose sia in senso fisico che mentale. Una dichiarazione di guerra, per esempio, genera morte e distruzione. Un'informazione espressa in un'asserzione (pensiamo a "Beethoven era un ubriacone") può essere vera o falsa, ma nel momento in cui viene comunicata trasforma le credenze, le opinioni, la conoscenza di chi la ascolta o legge. Essa può essere creduta, investigata, rifiutata o contestata, ma avrà in ogni caso sortito un'influenza su chi la riceve. Diverso è quando ci troviamo di fronte espressioni come "Vi dichiaro marito e moglie", "Spero che tu stia bene", "Chiudi la porta", che altrettanto non possono essere giudicate vere o false, ma connotano un atto più evidentemente performativo: nel primo caso si tratta di un atto dichiarativo che trasforma effettivamente (in un atto di convenzione sociale) due persone in marito e moglie; nel secondo è espresso un desiderio, ci troviamo di fronte a un atto espressivo; il terzo esprime un ordine, si tratta di un atto direttivo. Ogni enunciato, dunque, per Austin

è un atto linguistico unitario, che può essere descritto sotto tre aspetti distinti: locutorio, illocutorio e perlocutorio.

L'atto *locutorio* corrisponde agli aspetti fonetici, sintattici e semantici dell'enunciato, al proferimento di un'espressione ben formata sintatticamente e dotata di significato (l'atto di dire qualcosa) [...].

L'esecuzione di un atto locutorio è contemporaneamente anche l'esecuzione di un atto *illocutorio*, l'azione compiuta proferendo quell'enunciato, quello che sta facendo il parlante con quella certa locuzione (l'atto che si compie *nel* dire qualcosa) [...].

Infine, l'atto linguistico può essere descritto nei suoi effetti *perlocutori*: gli effetti extralinguistici provocati, intenzionalmente o meno, dal compimento dell'atto illocutorio, le conseguenze su sentimenti, pensieri o azioni dei partecipanti (l'atto che si compie *col* dire qualcosa) (Bianchi, 2021: 21).

⁸³ A conclusione del saggio si legge: "Un'ultima considerazione: se si ammette che il rapporto un po' noioso ma soddisfacente tra parole e mondo di cui si è parlato esiste realmente, non sarebbe il nostro modo per descriverlo la frase "è vero"? Cos'altro è se non questo?" (One final point: if it is admitted that the rather boring yet satisfactory relation between words and world which has here been discussed does genuinely occur should the phrase "is true" not be our way to describe it? And if it is not, what else?).

Gli atti linguistici, dunque, sono performativi, ossia fanno cose concrete, generano cambiamenti. Ma le intenzioni di un atto linguistico possono conseguire i propri obiettivi oppure no, cioè possono avere esito oppure fallire. Possono generare cambiamenti intenzionali o inaspettati o indesiderati da parte di chi li proferisce. Si vede bene, allora, come, per Austin, più che parlare di enunciati veri o falsi si dovrebbero considerare le condizioni di felicità o infelicità dei performativi (Austin, [1962] 2019: 15-42). Infine, soffermandosi in particolare sugli effetti dell'atto illocutorio, Austin ne identificò tre fondamentali -la ricezione (chi parla deve assicurarsi di essere recepito); l'effetto convenzionale (la procedura convenzionale dell'enunciato) e il sollecito della risposta (il dovere di rispondere da parte dell'interlocutore o l'attesa da parte di chi parla)- che determinano la felicità o insuccesso dell'azione performativa. Se, come abbiamo visto poc'anzi, queste condizioni non vengono rispettate, l'azione performativa cade nel vuoto e non si compie.

Dagli anni 70 del Novecento in poi la pragmatica conobbe un importante sviluppo grazie al contributo di autori come John Searle (1969) e Paul Grice (1975) che interpretarono e ampliarono la teoria di Austin, il primo attraverso la proposta di una sistematizzazione degli atti linguistici austiniani più ampia (sebbene comunque suscettibile di ulteriori estensioni) e leggermente modificata e il secondo attraverso l'attenzione al piano linguistico della conversazione. Ai due filosofi dobbiamo anche lo sviluppo di nozioni come il legame tra convenzione e intenzionalità dell'atto linguistico e la natura diretta o indiretta⁸⁴ degli atti illocutori (Searle, 1975), così come l'introduzione del concetto di implicatura conversazionale⁸⁵ (Grice, 1975).

Un altro contributo alla pragmatica arrivò negli anni 80 del Novecento nell'ambito degli studi cognitivisti e linguistici da George Lakoff e Mark Johnson (1980-2022) che pubblicarono un interessante testo sulla funzione cognitiva e culturale della metafora. Secondo i due filosofi la metafora non è soltanto un espediente letterario utilizzato in prosa e in poesia, ma è un elemento costitutivo della nostra cultura, del nostro pensiero, del nostro linguaggio. Secondo i due autori “la metafora è diffusa ovunque nel linguaggio quotidiano e non solo nel linguaggio ma anche nel pensiero e nell'azione” (Lakoff & Johnson, 2022: 29). Attraverso un'analisi approfondita, i filosofi individuarono l'esistenza di diversi tipi di metafore attraverso cui ci esprimiamo: strutturali (un concetto è metaforicamente strutturato nei termini di un altro concetto); di orientamento (un intero sistema di concetti è strutturato nei termini di un altro); ontologiche (modi di considerare eventi, azioni, emozioni, idee ecc. come entità e sostanze). Anche se non ce ne rendiamo conto, il nostro

⁸⁴ Un atto linguistico diretto esprime una intenzione, vale a dire la sua “forza illocutoria” (cfr. Austin, 2019: 108-120, in cui l'autore ne aveva proposto una classificazione), ma questa si può anche esprimere in forma indiretta attraverso un'implicazione. Un'asserzione come “ho freddo”, che fornisce un'informazione al suo interlocutore (atto informativo o assertivo), può nascondere un atto direttivo: attraverso l'implicazione “ho freddo” si può nascondere l'ordine (o la richiesta) di chiudere la finestra. In questo senso, per conoscere l'intenzione di chi parla necessitiamo conoscere il contesto e ricordare che gli atti illocutori sono convenzionali (van Dijk, 1992: 88) sia nella forma esplicita che implicita, il che significa che una certa comunità di interlocutori è in grado di riconoscere l'intenzione implicita degli atti linguistici indiretti.

⁸⁵ L'implicatura conversazionale riguarda ciò che non è esplicitamente detto dal parlante ma da esso suggerito e inferito dall'interlocutore in un atto di cooperazione. Grice ne fornisce un divertente esempio: “Supponiamo che A e B stiano parlando di un amico comune C, che ora lavora in una banca. A chiede a B come se la cava C con il suo lavoro e B risponde: Oh, abbastanza bene, credo; gli piacciono i suoi colleghi e non è ancora stato in prigione. A questo punto, A potrebbe benissimo chiedersi cosa B stesse insinuando, cosa stesse suggerendo, o anche cosa intendesse dicendo che C non era ancora stato arrestato. (Suppose that A and B are talking about a mutual friend C, who is now working in a bank. A asks B how C is getting on his job, and B replies, *Oh quite well, I think; he likes his colleagues, and he hasn't been to prison yet.* At this point, A might well inquire what B was implying, what he was suggesting, or even what he meant by saying that C had not yet been to prison)”. (Grice, 1975: 43).

modo di parlare, pensare e vivere è strutturato metaforicamente e la struttura metaforica dei nostri concetti si riflette nel linguaggio che utilizziamo.

In sintesi lo sviluppo della pragmatica lavora nella direzione dell'importanza del contesto nell'atto comunicativo e contemporaneamente ne esalta l'aspetto mentale. Gli atti linguistici sono strettamente legati alla relazione comunicativa locale (micro) tra gli utenti del linguaggio (van Dijk, 1992: 95). Tuttavia la situazione comunicativa locale è anche connessa a una situazione sociale "macro". Il modello del contesto si riferisce alla rappresentazione mentale della situazione comunicativa (interlocutori, discorso, tempo, luogo, conoscenza, intenzioni, obbiettivi e così via) e guida il parlante, indicandogli come e cosa dire, quanto dire, come parlare, che stile usare etc. (van Dijk, 1992: 93-94). Inoltre il modello di contesto permette di spiegare a livello cognitivo il processamento degli atti linguistici, come per esempio le intenzioni a supporto, quali atti linguistici usare e come organizzarli nel testo.

La teoria degli atti linguistici ha influenzato una serie di discipline che si sono sviluppate nella seconda metà del secolo scorso a partire proprio dalla stessa analisi del discorso. Come abbiamo visto, infatti, la linguistica tradizionale si limitava ad analizzare la struttura della lingua. Concepire il linguaggio come azione, invece, ha evidenziato che esso non è solo uno strumento per descrivere la realtà, ma è principalmente un mezzo per comunicare. Ciò pone l'accento sulla interazione sociale che implica interlocutori, linguaggio, situazione, luogo, tempo e così via. Nello studio della sociologia, per esempio, il cui focus è incentrato appunto sulla relazione che si stabilisce tra gli esseri umani per costruire la società, uno degli elementi chiave che caratterizza l'interazione sociale è proprio il linguaggio. Su questa scorta investigativa sono sorte discipline come la etnografia della comunicazione, la etnometodologia, che si basano su una visione interazionista del linguaggio da cui nasce l'analisi della conversazione, e la sociolinguistica che, come abbiamo visto, si concentra sullo studio dell'uso reale della lingua in contesto, ossia come si parla o scrive secondo variabili storiche, sociali e geografiche.

La delineazione di un tale quadro ha influenzato la teoria linguistica in generale e la teoria del testo in particolare, stabilendo che l'analisi della lingua e del testo, ossia del discorso, dovesse prendere in considerazione tre componenti fondamentali: la sintassi, la semantica e la pragmatica.

D'altro canto, la nascita, lo sviluppo e le varie ramificazioni dell'analisi del linguaggio fin qui descritte sono state influenzate dalle varie discipline in campo umanistico che trovarono origine nella seconda metà del secolo scorso e hanno costituito parte del sostrato culturale e teorico che ha dato impulso alla CDA:

Le molteplici radici degli studi sul discorso critico risiedono nella retorica, nella linguistica testuale, nell'antropologia, nella filosofia, nella psicologia sociale, nelle scienze cognitive, negli studi letterari e nella sociolinguistica, nonché nella linguistica applicata e nella pragmatica. Teun van Dijk (2008) fornisce un'ampia panoramica del campo degli studi del discorso e identifica i seguenti sviluppi: tra la metà degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta sono emerse nuove discipline strettamente correlate nelle scienze umane e sociali. Nonostante i diversi background disciplinari e la grande diversità di metodi e oggetti di indagine, alcune parti dei nuovi campi/paradigmi/sottodiscipline linguistiche *della semiotica, della pragmatica, della psico- e sociolinguistica, dell'etnografia del linguaggio, dell'analisi della conversazione e degli studi del discorso* si sono occupate e continuano ad affrontare il discorso e ad avere almeno sette dimensioni in comune [...]:

- Un interesse per le proprietà dell'*uso della lingua 'naturale'* da parte di utenti della lingua reale (invece di uno studio di sistemi linguistici astratti ed esempi inventati).

- Un focus su *unità più grandi rispetto a parole e frasi isolate* e, quindi, nuove unità di analisi di base: testi, discorsi, conversazioni, atti linguistici o eventi comunicativi.
- L'estensione della linguistica *oltre la grammatica delle frasi* verso uno studio dell'azione e dell'interazione.
- L'estensione agli aspetti *non verbali (semiotici, multimodali, visivi)* dell'interazione e della comunicazione: gesti, immagini, film, internet e multimedialità.
- Un focus su mosse e strategie dinamiche (socio)-cognitive o interazionali.
- Lo studio delle funzioni dei contesti (sociali, culturali, situazionali e cognitivi) d'uso della lingua.
- L'analisi di un vasto numero di *fenomeni della grammatica testuale e dell'uso del linguaggio*: coerenza, anafora, argomenti, macrostrutture, atti linguistici, interazioni, turni di parola, segni, cortesia, argomentazione, retorica, modelli mentali e molti altri aspetti del testo e del discorso⁸⁶ (Wodak & Meyer, 2016: 2).

Si comprende, allora, come, nell'ambito degli studi del discorso, sia l'analisi del discorso che la CDA utilizzino approcci multidisciplinari, attingendo da tutte quelle discipline umanistiche funzionali all'indagine euristica del discorso, che vanno dalle scienze cognitive a quelle storiche, sociologiche, antropologiche e così via. Al contempo, a seconda dello scopo dell'indagine, l'analisi si può servire di uno o più livelli di strategie, dall'analisi grammaticale a quella sintattica, semantica, pragmatica fino a, ultimamente, quella multimodale.

La modalità dell'analisi critica presuppone un'analisi descrittiva e dettagliata delle strutture e funzioni del discorso, ma si differenzia dalla semplice analisi del discorso perché assume una posizione politica. Se il discorso riproduce abuso di potere, dinamiche di esclusione o discriminazione, si può assumere una postura critica per spiegare e rivelare come ciò accada attraverso il discorso. Si tratta, dunque, di un posizionamento politico il cui obiettivo è la denuncia. Il presupposto da cui partirono i fondatori della CDA è che, se il discorso può essere usato da strutture di potere per manipolare e trasformare la società allora è possibile, attraverso la denuncia, svelare le strategie di manipolazione e agire affinché la trasformazione avvenga in senso liberatorio dalle coercizioni di potere. "Ciò che caratterizza la CDA è il fatto che interviene dalla parte dei gruppi dominati e oppressi contro i gruppi

⁸⁶ "The manifold roots of critical discourse studies lie in rhetoric, text linguistics, anthropology, philosophy, social psychology, cognitive science, literary studies and sociolinguistics, as well as in applied linguistics and pragmatics. Teun van Dijk (2008) provides a broad overview of the field of discourse studies and identifies the following developments: between the mid-1960s and the early 1970s, new, closely related disciplines emerged in the humanities and the social sciences. Despite their different disciplinary backgrounds and a great diversity of methods and objects of investigation, some parts of the new fields/paradigms/linguistic subdisciplines of *semiotics, pragmatics, psycho- and sociolinguistics, ethnography of speaking, conversation analysis* and *discourse studies* all dealt and continue to deal with discourse and have at least seven dimensions in common (see also Angermueller et al. 2014):

- An interest in the properties of '*naturally occurring*' language use by real language users (instead of a study of abstract language systems and invented examples).
- A focus on *larger units than isolated words and sentences*, and hence, new basic units of analysis: texts, discourses, conversations, speech acts, or communicative events.
- The extension of linguistics *beyond sentence grammar* towards a study of action and interaction.
- The extension to *non-verbal (semiotic, multimodal, visual) aspects* of interaction and communication: gestures, images, film, the internet and multimedia.
- A focus on dynamic (socio)-cognitive or interactional moves and strategies.
- The study of the functions of (social, cultural, situative and cognitive) *contexts of language use*.
- Analysis of a vast number of *phenomena of text grammar and language use*: coherence, anaphora, topics, macrostructures, speech acts, interactions, turn-taking, signs, politeness, argumentation, rhetoric, mental models and many other aspects of text and discourse".

dominanti, e, al contempo, dichiara apertamente gli interessi emancipatori che la motivano”⁸⁷ (Fairclough & Wodak, 1997: 259).

Più che come un metodo specifico, afferma Teun van Dijk (2013), la CDA si può descrivere come una postura, una prospettiva e attitudine che si assume nell'affrontare il materiale da analizzare: “[l]’approccio critico del CDS caratterizza gli studiosi più che il loro metodo”⁸⁸ (van Dijk, 2016: 63). Incorriamo in errore se immaginiamo che esista un solo metodo preconfezionato di analisi che ci consenta di “applicare” un’analisi critica. Infatti, ciò che la contraddistingue e la differenzia dalla analisi del discorso (così come da altre discipline in ambito linguistico) è la postura che il ricercatore assume di opposizione agli abusi di potere o alla veicolazione o riproduzione di ineguaglianze e ingiustizie sociali che possono essere trasmesse attraverso il discorso. Più che di un singolo metodo, dunque, si tratta di assumere un punto di vista (critico) che abbia come fine quello di formulare un obiettivo (critico), mentre ci si può servire di svariati metodi -“da un lato in termini di analisi grammaticali (fonologiche, morfologiche, sintattiche), semantiche, pragmatiche, interazionali, retoriche, stilistiche, narrative o di genere, tra gli altri, dall’altro attraverso esperimenti, etnografia, interviste, storie di vita, focus group, osservazione partecipe, e così via”⁸⁹ (van Dijk, 2013)- purché siano ben definiti nella scelta e nell’orientamento. In questo senso la CDA si può definire come un approccio multidisciplinare e multimetodologico (Wodak & Meyer, 2016: 2). Sembrerebbe banale precisare, inoltre, che l’aggettivo “critico” non denota necessariamente una accezione negativa del termine. Infatti gli ultimi sviluppi della CDA si stanno indirizzando anche nell’ambito degli studi relativi ai discorsi di “resistenza”, così come sta avvenendo con i recenti studi sul discorso della protesta e dei movimenti sociali⁹⁰.

In generale, il CDS come scuola o paradigma è caratterizzato da una serie di principi: ad esempio, tutti gli approcci sono orientati al problema e quindi necessariamente interdisciplinari ed eclettici. Inoltre, gli approcci del CDS sono caratterizzati dall’interesse comune a decostruire le ideologie e il potere attraverso l’indagine sistematica e retroducibile dei dati semiotici (scritti, parlati o visivi). I ricercatori del CDS tentano anche di rendere espliciti i propri posizionamenti e interessi pur mantenendo le rispettive metodologie scientifiche e rimanendo autoriflessivi rispetto al proprio processo di ricerca⁹¹ (Wodak & Meyer, 2016: 4).

In sintesi, la caratteristica della CDA è quella di essere multiforme nell’uso delle metodologie e di spaziare e attingere dai vari domini e tradizioni disciplinari. Tuttavia possiamo ravvisare una

⁸⁷ “What is distinctive about CDA is both that it intervenes on the side of dominated and oppressed groups and against dominating groups, and that it openly declares the emancipatory interests that motivate it”.

⁸⁸ “[t]he critical approach of CDS characterizes scholars rather than their methods”.

⁸⁹ “in terms of grammatical (phonological, morphological, syntactic), semantic, pragmatic, interactional, rhetorical, stylistic, narrative or genre analyses, among others, on the one hand, and through experiments, ethnography, interviewing, life stories, focus groups, participant observation, and so on, on the other hand”.

⁹⁰ Per una panoramica dei lavori pubblicati sull’argomento si rimanda al sito: <https://discourses.org/project-social-movement-discourse/#books>. Ultima visualizzazione 15/04/2024. Cfr. anche van Dijk, 2024.

⁹¹ “In general, CDS as a school or paradigm is characterized by a number of principles: for example, all approaches are problem-oriented, and thus necessarily interdisciplinary and eclectic. Moreover, CDS approaches are characterized by the common interests in deconstructing ideologies and power through the systematic and retroductable investigation of semiotic data (written, spoken or visual). CDS researchers also attempt to make their own positionings and interests explicit while retaining their respective scientific methodologies and remaining self-reflective of their own research process”.

comunanza di ispirazione del suo essere “critica” che affonda le sue radici nella *Critical Theory* e nella linguistica critica; anzi, si potrebbe pensare alla CDA come un’erede della teoria critica.

Critica e riflessività sono alla base della ricerca. Attraverso l’analisi si possono svelare le strutture e intenzioni del potere nell’ottica di una ristrutturazione della società in termini emancipatori. Vale a dire che la CDA si muove sulla scorta della tradizione tracciata dalla Scuola di Francoforte (Horkheimer & Adorno, 2010; Habermas, 2012; 2022), il cui scopo, fu quello di decostruire la finta narrazione ottimistica della società, per operarne un cambiamento radicale⁹². Inoltre, da quella la CDA ha mutuato il suo approccio interdisciplinare che ne aveva caratterizzato l’originalità. La Scuola di Francoforte, infatti, aveva elaborato una teoria critica della società attingendo da una serie di discipline che spaziavano dalla filosofia alle scienze sociali, dalla psicologia alla economia. La critica al dominio, le riflessioni sulla manipolazione delle coscienze attraverso la comunicazione e la cultura di massa sono alcune delle attitudini che gli studiosi critici del discorso assumono nel loro lavoro di analisi al fine di rilevare dove, come e quando il linguaggio può condurre a una mistificazione degli eventi sociali:

In accordo con i suoi predecessori della Teoria Critica, il CDS sottolinea la necessità di un lavoro interdisciplinare per acquisire una corretta comprensione di come il linguaggio funziona nella costituzione e trasmissione della conoscenza, nell’organizzazione delle istituzioni sociali o nell’esercizio del potere. [...] La critica in questo senso implica che i fenomeni sociali potrebbero essere diversi – e possono essere alterati. Le società sono mutevoli, gli esseri umani sono creatori di significato e il soggetto critico non è un osservatore distaccato ma guarda la società con occhio nuovo e scettico. Quindi il soggetto non è esterno ai discorsi su cui riflette. Da questo punto di vista, la riflessività ha guadagnato maggiore attenzione⁹³ (Wodak & Meyer, 2016: 7-8).

Congiuntamente alla Scuola di Francoforte, altre prospettive hanno influenzato e influenzano la cornice di riferimento della CDA, tra cui ricordiamo quelle rappresentate dal concetto gramsciano di egemonia, il contributo alla teoria dell’ideologia di Althusser, l’idea di potere foucaultiana, e l’idea di *habitus* di Bordieu. (Fairclough & Wodak, 1997: 260-261; Wodak & Meyer, 2016: 10-11). Le prime due prospettive costituiscono il principale apporto alla nozione di ideologia, così come sviluppata principalmente da Teun van Dijk (2009; 2015); le seconde sono alla base della nozione di potere su cui lavora la CDA.

L’egemonia culturale, secondo Gramsci (1929-1935)⁹⁴, è quella operata dallo stato attraverso gli strumenti culturali in suo possesso (pensiamo, per esempio, alla diffusione della lingua ufficiale nel caso dell’Unità d’Italia attraverso la scuola e i mezzi di comunicazione); interiorizzata dalle masse,

⁹² La complessità della Teoria Critica potrebbe essere sintetizzata nel ravvisamento da parte dei suoi fondatori negli anni 20 del Novecento della previsione di una società che si avviava pericolosamente verso la trasformazione in un mondo “totalmente amministrato” (Horkheimer, 2005: 372). Tuttavia Habermas nella sua Teoria dell’agire comunicativo apriva alla possibilità di una trasformazione degli assetti sociali in chiave democratica attraverso un processo di emancipazione dove la razionalità discorsiva, fondata sul sistema comunicativo, avrebbe incoraggiato la collettività alla partecipazione democratica.

⁹³ In agreement with its Critical Theory predecessors, CDS emphasizes the need for interdisciplinary work in order to gain a proper understanding of how language functions in constituting and transmitting knowledge, in organizing social institutions or in exercising power. [...] Critique in this sense implies that social phenomena could be different – and can be altered. Societies are changeable, human beings are meaning-makers, and critical subject is not a detached observer but s/he looks at society with a fresh and sceptical eye. Thus the subject is not external to discourses on which s/he reflects. From this viewpoint, reflexivity has attained increased attention.

⁹⁴ *Quaderni del carcere*: Quaderno 25 (XXIII) § (4); Quaderno 6 (VIII) § (81); Quaderno 29 (XXI) § (3).

esse non sono in grado di ribellarsi alle condizioni di oppressione e sono condannate a una continua riproduzione dello *status quo*.

Althusser, nel suo famoso saggio *Ideologia e Apparati Ideologici di Stato*, individua nello stato un sistema pervasivo di controllo che si esprime non solo attraverso gli apparati repressivi (polizia, tribunali, esercito, istituzioni e cariche amministrative), ma anche attraverso le ideologie, che egli identifica con gli Apparati Ideologici dello Stato (AIS):

- l'Ais religioso (il sistema delle varie Chiese),
- l'Ais scolastico (il sistema delle varie "Scuole", pubbliche e private),
- l'Ais familiare,
- l'Ais giuridico,
- l'Ais politico (il sistema politico, in cui i vari partiti),
- l'Ais sindacale,
- l'Ais dell'informazione (stampa, radio-televisione, ecc),
- l'Ais culturale (Lettere, Belle Arti, sports, ecc.). (Althusser, [1970] 2014: 15-16).

Il rapporto tra i mezzi statali di oppressione repressivi (Apr - Apparati repressivi dello stato) diretti e gli apparati ideologici, anche essi mezzi di repressione seppur non violenta -chiesa e scuola, tuttavia, sono per il filosofo esempi che racchiudono in sé entrambe le funzioni "mediante metodi appropriati di sanzioni, di esclusioni, di selezione, ecc." (Althusser, [1970] 2014: 17)-, è sottile, ma ambedue sono finalizzati al controllo e alla riproduzione delle ideologie, della struttura economica e dei mezzi di produzione della classe dominante. In questo senso lo stato è visto come pervasivo e totalizzante. Tuttavia le Ais non avrebbero necessità di esistere se non come forma di lotta di dominio sulle ideologie delle classi subalterne. Per Althusser è proprio nella presa di coscienza di tali apparati che si realizzano gli antagonismi della lotta e della resistenza delle classi dominate.

Foucault ([1976] 2013; 1979) ha analizzato la relazione tra potere e discorso in termini di esclusione e controllo, così come rappresentato, per esempio, dal discorso psichiatrico, medico o giuridico. La questione è comprendere in che modo i discorsi prodotti nella società occidentale abbiano costituito un legame di verità con i diversi meccanismi e istituzioni di potere (Foucault, 1979).

Sebbene Foucault combini anche le nozioni di potere e dominio in una tradizione weberiana, si concentra principalmente sulla dimensione strutturale. Quindi il dominio non è solo la pressione palese che una persona esercita sugli altri. Molteplici forme di dominio potrebbero essere esercitate simultaneamente all'interno della società, da attori diversi e senza coscienza individuale [...]. Nelle società moderne, il potere e il dominio sono incorporati e veicolati dai discorsi. I discorsi non sono solo corpi coerenti e razionali di parola e scrittura, ma svolgono un ruolo importante come formazioni discorsive nel trasmettere e implementare il potere e il dominio nella società [...]. Di conseguenza, discorsi e dispositivi [...] sono elementi centrali di una "microfisica del potere" [...] che permeano la società come una ragnatela invisibile⁹⁵ (Wodak & Meyer, 2016: 10).

⁹⁵ Although Foucault also combines the notions of power and domination in a Weberian tradition, he focuses primarily on the structural dimension. Thus domination is not only the overt pressure that one person exercises over others. Manifold forms of domination might be exercised within society simultaneously, by various actors and without individual consciousness [...]. In modern societies, power and domination are embedded in and conveyed by discourses. Discourses are not only coherent and rational bodies of speech and writing, but play an important role as discursive formations in conveying and implementing power and domination in society [...]. Consequently, discourses and dispositives [...] are core elements of a 'microphysics of power' [...] that permeate society like an invisible cobweb.

La nozione di *habitus* per Bordieu, infine, è relativa al condizionamento sociale che avviene durante la vita delle persone in determinati “campi sociali” (Bordieu, 1977; Bordieu & Passeron, 1972):

Secondo Bourdieu tutti i *campi sociali* sono strutturati da relazioni di potere e dominio [...]. I campi sociali sono sistemi dinamici, caratterizzati da lotte tra gli attori all'interno di questo campo sulla distribuzione delle risorse; questi ultimi rappresentano l'attribuzione di status in campo e – potere. Inoltre, la nozione di campo sociale corrisponde a una distinta logica della pratica, una costellazione di regole, credenze e pratiche [...].

[L]'habitus [è] considerato un sistema di disposizioni durevole ma anche in evoluzione che può essere potenzialmente attualizzato e dovrebbe idealmente adattarsi a un particolare campo sociale. Un particolare habitus fa sì che un attore agisca, percepisca e pensi secondo le regole del campo, e che i suoi movimenti nell'ambito della carriera appaiano “naturali”⁹⁶ (Wodak & Meyer, 2016: 11).

L'*habitus* definisce un quadro normativo che viene reiterato inconsapevolmente dagli attori sociali attraverso la riproduzione delle competenze linguistiche. Tuttavia è possibile, attraverso alcune strategie, alterarlo e emanciparsi dalle dinamiche di potere: “[i]n questo senso, gli attori potrebbero anche applicare la funzione emancipatrice del discorso” (Wodak & Meyer, 2016: 11).

Tenendo conto, dunque, di tale patrimonio epistemologico, il ricercatore della CDA cercherà, attraverso l'analisi, di rendere trasparente il linguaggio quando nasconde dinamiche di oppressione, potere, discriminazione che il più delle volte assumono caratteristiche opache e occulte, difficili da rilevare per la maggior parte delle persone. Ella o egli assumerà un atteggiamento eticamente posizionato, di valutazione problematica delle relazioni sociali, al fine di promuovere effetti di consapevolezza nella società che potrebbe trarre il beneficio di individuare abusi di potere e porvi rimedio.

La CDA vede il discorso – l'uso della lingua nella parola e nella scrittura – come una forma di “pratica sociale”. Descrivere il discorso come pratica sociale implica una relazione dialettica tra un particolare evento discorsivo e la/e situazione/i, istituzione/i e struttura/e sociale/i che lo inquadrano. Una relazione dialettica è una relazione bidirezionale: l'evento discorsivo è plasmato da situazioni, istituzioni e strutture sociali, ma le modella anche. Per esprimere lo stesso punto in modo diverso, il discorso è socialmente costitutivo così come socialmente modellato: costituisce situazioni, oggetti di conoscenza, identità sociali e relazioni tra persone e gruppi di persone. È costitutivo sia nel senso che aiuta a sostenere e riprodurre lo status quo sociale, sia nel senso che contribuisce a trasformarlo. Poiché il discorso è così socialmente influente, dà origine a importanti questioni di potere. Le pratiche discorsive possono avere importanti effetti ideologici: possono cioè aiutare a produrre e riprodurre relazioni di potere ineguali tra (ad esempio) classi sociali,

⁹⁶ According to Bourdieu, all *social fields* are structured by relations of power and domination (Bourdieu 1977, 1980). Social fields are dynamic systems, characterized by struggles among the actors within this field over the distribution of resources; the latter account for the attribution of status in the field and – power. Furthermore, the notion of social field corresponds to a distinct logic of practice, a constellation of rules, beliefs and practices. [...]. [The]*habitus* [...] is regarded as a durable but also evolving system of dispositions which can be potentially actualized and should ideally fit to a particular social field. A particular habitus ensures that an actor acts, perceives and thinks according to the rules of the field, and his or her movements within the field of career appear as ‘natural’.

donne e uomini, maggioranze e minoranze etniche/culturali attraverso i modi in cui rappresentano le cose e posizionano le persone⁹⁷ (Fairclough & Wodak, 1997: 258-259).

Basandoci su questi presupposti possiamo comprendere quali sono le principali zone di interesse della CDA, come si è articolata e continua ad articolarsi nel suo programma. La CDA si dedica, tra l'altro, all'analisi, comprensione e spiegazione dei seguenti discorsi esaminandone gli impatti che possono avere sulle vite delle persone:

- Il discorso politico (cfr.: Wodak, 2015) con un focus in particolare sul neoliberismo e la globalizzazione (cfr., tra gli altri, Fairclough, 1989).
- I discorsi relativi ai dibattiti sui cambiamenti climatici.
- I discorsi relativi alle testate giornalistiche e alla comunicazione digitale.
- I discorsi legati alle politiche identitarie anche attraverso l'analisi dei processi storici e delle narrative egemoniche.
- Il discorso pubblicitario.
- Il discorso relativo alle identità di genere.
- Il discorso relativo alla sfera educativa (cfr: Kress, 1997), anche in termini di *hidden curriculum* (cfr.: Fairclough, 1992).
- Il discorso razzista, uno degli argomenti maggiormente trattati da Teun van Dijk (cfr: van Dijk, 1987; 1991; 1993.) ma anche da molti altri (cfr.: Wodak & Reisigl, 1999).

Un discorso a parte -e collegata al concetto di potere di cui, come abbiamo visto, si occupa maggiormente la CDA- merita la nozione di ideologia. Ogni tipo di discorso è influenzato dalle ideologie che lo sottendono e queste, proprio attraverso i discorsi, influiscono sui rapporti tra le persone in particolare e sulla società in generale. Perciò la CDA si occupa anche di analizzare il sostrato ideologico che informa il discorso. Ma per mettere in pratica un'analisi ideologica del discorso c'è bisogno di una teoria dell'ideologia. Teun van Dijk (2009; 2015) ne ha proposto una teoria multidisciplinare che ha tracciato una tappa fondamentale per questo tipo di analisi.

Sebbene siano circa duecento anni che la nozione di ideologia sia discussa in ambito soprattutto filosofico, nessuno ne aveva proposto una sistematizzazione in termini di legame con la struttura cognitiva individuale e sociale e la struttura del discorso così come proposta dallo studioso olandese. La prima volta, infatti, che comparve la nozione di ideologia fu ad opera di Destutt de Tracy che coniò il termine nel 1796; per il filosofo

l'ideologia era una generale «scienza delle idee» (lo studio di «come pensiamo, parliamo e ragioniamo»), qualcosa che oggi chiameremmo psicologia o addirittura “scienza cognitiva”.

Nonostante l'enorme attenzione rivolta dagli studiosi al tema dell'ideologia in seguito all'apparizione dell'opera di Destutt de Tracy, tale concetto è rimasto uno dei più vaghi e “contestati” all'interno delle scienze sociali (van Dijk, 2009: 18-19).

⁹⁷ CDA sees discourse -language use in speech and writing- as a form of 'social practice'. Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it. A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them. To put the same point in a different way, discourse is socially constitutive as well as socially shaped: it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationship between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it. Since discourse is so socially influential, it gives rise to important issues of power. Discursive practice may have major ideological effects: that is they can help to produce and reproduce unequal power relations between (for instance) social classes, women and men, and ethnic/cultural majorities and minorities through the ways in which they represent things and position people.

L'originalità della teoria di van Dijk è che essa opera un superamento della tradizione, soprattutto filosofica, secondo la quale le ideologie sono sviluppate dai gruppi dominanti con lo scopo di riprodurre le dinamiche di potere a scapito dei gruppi oppressi in una perpetua conservazione dello *status quo*, pensiamo alla succitata prospettiva di Althusser o al concetto di "falsa coscienza" di Marx e Engels. Il che, ovviamente, non è affatto errato, ma, afferma van Dijk, (1997b) rappresenta solo un lato della questione e non rende giustizia della connessione più allargata che le ideologie hanno con l'intera società. Infatti la prospettiva tradizionale "limita le ideologie alle relazioni sociali di dominio, suggerisce che i gruppi dominati sono dei meri zimbelli ideologici e ignora che questi possono sviluppare le proprie ideologie di resistenza"⁹⁸ (van Dijk, 1997b: 25). Ciò non significa che non esistano ideologie "negative" che vanno senz'altro analizzate sotto una prospettiva critica, insieme allo studio altrettanto critico della nozione generale di potere che, tuttavia, non va visto anch'esso esclusivamente nella sua forma negativa. Si può considerare, piuttosto, un'ideologia dominante come un caso speciale di ideologia e andrà analizzata in senso critico come caratterizzazione di disuguaglianza sociale, così come avviene con l'abuso di potere che si definisce come un caso particolare di potere (van Dijk, 2009: 21). Le ideologie, allora, vanno studiate "in quanto sistemi di idee condivise da gruppi sociali e movimenti" che "non solo creano significati per la comprensione del mondo (secondo il punto di vista del gruppo), ma servono anche di base per le *pratiche sociali*" (van Dijk, 2009: 22). E una delle componenti fondamentali delle pratiche sociali è proprio l'uso del discorso e del linguaggio attraverso i quali le ideologie sono veicolate. Se volessimo approfondire, quindi, la connessione che esiste tra ideologia e società, dovremmo seguire quello che van Dijk definisce il triangolo ideologico (2009; 2015; 2016: 64) in cui le dimensioni cognizione-discorso-società sono indissolubilmente connesse. Partendo dall'assunto che le ideologie sono sistemi di credenze socialmente condivise, van Dijk esamina la struttura dell'ideologia attraverso l'analisi dei legami esistenti tra le strutture sociali, quelle del discorso e della cognizione.

Come abbiamo visto, l'analisi del discorso e la CDA si occupano di investigare sia la struttura del discorso che la sua funzione (van Dijk, 1996) a vari livelli, come nelle relazioni tra unità più "micro" in una frase o più "macro" in un paragrafo o in un turno di parola in una conversazione o un testo in generale, a un livello locale di interazione personale e a un livello più allargato di interazione sociale. Per esempio l'analisi dell'uso dei pronomi in una conversazione concerne sia la struttura (la presenza e posizione del pronome in una frase) che la funzione dei pronomi stessi. L'uso del "lei" o del "voi" al posto del "tu" in una conversazione può avere a che vedere, per esempio, con una relazione di subordinazione, di potere, ma anche con altri tipi di relazione come la cortesia: nelle relazioni di cortesia, le persone più giovani daranno del voi (o del lei) alle persone più anziane; in una relazione lavorativa, dove possono essere presenti o no dinamiche di potere e/o dinamiche di cortesia, molto probabilmente gli impiegati daranno del lei all'amministratore delegato o al direttore di un'azienda e così via. Altrettanto avviene nell'analisi di un articolo di un quotidiano in cui la struttura del testo è affiancata alla sua funzione nel modo di informare su una notizia di cronaca, di politica o attualità. A volte si tratta di funzioni sociali o culturali, ma a volte sono funzioni cognitive.

Il discorso cambia sia nella struttura che nella funzione a seconda delle situazioni in cui si configura come per esempio in un negozio, in una azienda, in una famiglia, in una coppia, in una parola nelle strutture sociali. Ciò diventa ancora più evidente con i discorsi di resistenza. Abbiamo già discusso

⁹⁸ "limits ideologies to social relationships of domination, suggests that dominated groups are merely ideological dupes and ignores that these may develop their own ideologies of resistance".

di come lo scopo della CDA sia quello di mostrare dove si nascondono le relazioni di dominio e di abuso di potere attraverso le forme di esclusione e discriminazione. Tuttavia negli ultimi anni la CDA si sta dedicando anche all'analisi di forme di resistenza e opposizione alle forme di dominio. I discorsi femministi o antirazzisti, infatti, non sono discorsi finalizzati al dominio, ma alla resistenza alle sue forme. Lo stesso van Dijk (2024), per esempio, ha da poco pubblicato un testo sul discorso di alcune persone che, in diversi paesi d'Europa, si sono dedicate ad aiutare i rifugiati dalla Siria. In questo caso, ciò che è emerso dall'analisi è che si tratta di discorsi che contengono strutture di solidarietà e empatia che sono altro ancora rispetto ai discorsi di protesta e resistenza. Da qui si intende come la struttura del discorso sia relazionata con strutture della società delle più varie: (abuso di) potere, cortesia, resistenza, protesta, empatia e solidarietà. Ciò significa che esiste qualcosa che struttura in modo differente i vari discorsi con funzioni differenti a vari livelli sociali. Secondo van Dijk, la chiave è da identificare nel fatto che la struttura del discorso riflette quelle che risiedono nelle menti di ogni persona, vale a dire le strutture cognitive. Attingendo dagli studi psicologici, lo studioso afferma che l'unico modo in cui si può comprendere la relazione tra la struttura del discorso e la struttura della società è attraverso le strutture mentali, ossia attraverso una spiegazione della cognizione (van Dijk, 2015).

Secondo van Dijk, le credenze -che sono prodotti del pensiero, di cui una parte è costituita da una categoria specifica di queste che formano la conoscenza- sono immagazzinate nella memoria. Com'è noto, esiste una differenza tra memoria a breve e lungo termine: la memoria a breve termine (o memoria di lavoro) riguarda la parte della memoria in cui vengono processate le informazioni. Ciò che conosciamo del mondo, infatti, risiede nella memoria a lungo termine, nella quale, nella parte chiamata "memoria episodica", sono conservate sia la memoria autobiografica che parte delle esperienze avvenute in un passato lontano o recente. Se si racconta un evento successo questa mattina, per esempio il fatto di essere stati al supermercato a fare la spesa, si sta recuperando qualcosa dalla memoria a lungo termine: è un evento concreto che la persona recupera dalla propria memoria autobiografica, allo stesso modo di come accade con un evento accaduto un anno fa. Tali eventi costituiscono un modello mentale (van Dijk, 2015: 107-110; 311). Il modello mentale è funzionale ai nostri comportamenti e ci fornisce le coordinate per agire in determinate situazioni. Ognuno di noi sa come andare a fare la spesa in un supermercato e quando lo fa gestisce i propri comportamenti perché attiva il modello mentale relativo a ciò che concerne un supermercato e il fare la spesa. Sappiamo come comportarci perché il nostro agire è relazionato a ciò che abbiamo immagazzinato attraverso la nostra esperienza del "fare la spesa in un supermercato"; è un modello mentale che si differenzia da quello che concerne lo "andare ad assistere a una conferenza" o "a un concerto rock", per esempio. Si tratta di rappresentazioni stereotipate che ci consentono di agire in modo adeguato in situazioni differenti, come se stessimo seguendo un copione (*script*) (van Dijk, 2015: 82). Ora, la nostra esperienza relativa agli schemi conoscitivi si attiva anche nel momento in cui vogliamo comunicarla. Consideriamo per esempio la frase "Un anno fa ho passato un periodo di studio a Barcellona". Notiamo come il riassunto di questa esperienza in una sola frase ha una struttura linguistica che esprime la persona coinvolta nell'evento (io), il tempo in cui è avvenuta l'esperienza (un anno fa), il luogo in cui è avvenuta (Barcellona). Non è un caso che il modello mentale dell'evento rifletta la struttura linguistica della frase (persona, tempo, luogo): molto probabilmente la struttura grammaticale, così come la impariamo durante il nostro percorso scolastico, ha a che fare con la maniera in cui facciamo esperienza di un evento. Le categorie linguistiche (soggetto, oggetto diretto e indiretto, predicati etc.), che a dire il vero corrispondono a numeri piuttosto bassi, nell'ordine di

numeri compresi tra sette e nove unità⁹⁹, sono combinate con altri schemi che rendono possibile la ricostruzione delle esperienze passate, da un lato, e dall'altro l'apprendimento di nuove informazioni. Ciò che costruiamo nella nostra memoria di tale o tal altra esperienza è strutturato in termini di schemi, che corrispondono ai modelli mentali costruiti su qualsiasi oggetto o esperienza o costruzione linguistica che abbiamo incontrato durante le nostre vite e gli stessi schemi sono funzionali all'apprendimento e alla comprensione di nuovi eventi e esperienze. La cosa interessante è che, quando ricostruiamo una esperienza attraverso un racconto, ciò che processiamo è costituito da una combinazione di strutture piuttosto semplici, categorie composte di circa sette unità ("più o meno due" – Miller, 1959), ma che si armonizzano in infinite possibilità in frazioni di secondo. Immaginiamo cosa accade, per esempio, quando raccontiamo una storia. Già nell'atto di cominciare a parlare dobbiamo combinare in tempi brevissimi tutta una serie di *pattern* necessari alla costruzione di un discorso coerente e comprensibile: dobbiamo dominare e attivare fonologia, morfologia e sintassi, selezionare i pronomi che hanno a che vedere con la situazione comunicativa, scegliere una forma che sia colloquiale o formale e tutto questo riguarda la sola parte grammaticale. Dobbiamo poi attivare altri schemi, le idee che vogliamo comunicare, scegliere su cosa soffermarci immaginando cosa l'altra persona non sa, presupporre cosa l'altra persona già conosce, attivare schemi (e *script*) relativi alle rappresentazioni di determinati eventi. Tutto questo lavoro avviene in pochi secondi nelle nostre menti quando produciamo o comprendiamo un discorso e corrisponde al modello mentale che ognuno ha costruito durante la formazione della propria conoscenza.

C'è da considerare, tuttavia, che ognuno di noi ha i suoi propri modelli mentali che corrispondono ai modi con cui si costruiscono le proprie esperienze e ai propri modelli di comunicazione. Essi differiscono da persona a persona: il modello mentale ha a che vedere con l'esperienza soggettiva, perciò è unico per ogni persona. Nonostante ciò siamo in grado di comunicare con gli altri e comprendere un discorso pubblico, il che presuppone una conoscenza comune, ossia la capacità di attivare una cognizione sociale. Ciò significa che la conoscenza che abbiamo del mondo in senso più ampio non ha più a che fare con i singoli modelli mentali, ma con la conoscenza comune condivisa all'interno di quella che in sociologia è conosciuta come comunità epistemica. Esistono varie comunità epistemiche, molto diverse tra loro, pensiamo a una comunità epistemica scientifica che condivide una conoscenza diversa da quella di una comunità epistemica composta da musicisti o artisti. Altrettanto le persone che vivono in un determinato paese condividono conoscenze legate alle proprie tradizioni, differenti relativamente a ogni contesto storico e geografico.

La base di ogni cognizione, e quindi di ogni pensiero, percezione, comprensione, azione, interazione e discorso, è il sistema di conoscenza accumulato durante la nostra vita e condiviso dai membri delle comunità epistemiche. Sebbene la precisa organizzazione complessiva del sistema di conoscenza sia ancora sconosciuta, si presume che sia organizzato localmente da categorie gerarchiche di concetti e schemi di diverso tipo, come script di episodi quotidiani, schemi di oggetti, persone o gruppi di persone, e molti altri. La conoscenza è definita come credenze che soddisfano i criteri epistemicici (in via di sviluppo storico) di ciascuna comunità, come percezione, discorso o inferenza affidabili¹⁰⁰ (van Dijk, 2016: 68).

⁹⁹ Secondo lo psicologo George Armitage Miller (1956) la memoria a breve termine è in grado di gestire tra le 7 e le nove unità di informazione alla volta. È per questo motivo che, per esempio, riusciamo a ricordare i numeri di telefono o i vari pin delle nostre carte di credito etc. La cosa affascinante è che, su basi così semplici, la memoria a breve termine riesce a processare parallelamente in frazioni di secondo centinaia di informazioni in modi estremamente complessi.

¹⁰⁰ The basis of all cognition, and hence of all thought, perception, understanding, action, interaction and discourse, is the system of knowledge accumulated during our lifetime, and as shared by the members of epistemic communities. Although

Ogni comunità epistemica ha discorsi e conoscenze differenti che possiamo rilevare attraverso la nozione semantica della presupposizione, quell'aspetto del discorso che può essere omesso perché si suppone che chi legge o ascolta già ne sia a conoscenza. Un esempio può essere costituito da questo titolo apparso su un quotidiano italiano: "Tra Meloni e Salvini è scontro sul condono". L'autore ha omesso delle informazioni che non sono necessarie perché la maggior parte dei membri appartenenti alla comunità epistemica italiana sa che Meloni e Salvini sono rispettivamente il presidente e il vicepresidente del consiglio ed è in grado di comprendere immediatamente che la questione di cui si tratta riguarda il condono edilizio. Uno statunitense, a meno che non viva in Italia da molti anni o sia perfettamente a conoscenza della situazione politica italiana, potrebbe non capire di cosa si stia parlando nemmeno leggendo l'intero articolo. Tuttavia, anche se ci sono molte strutture del discorso che presuppongono delle conoscenze che sono specifiche e riguardano solo alcune persone e comunità, possiamo, allargando la nostra conoscenza del mondo, essere in grado di comprendere più *script* appartenenti alle varie comunità epistemiche. La conoscenza si sviluppa sotto l'egida di strutture cognitive gerarchiche costituite da modelli, *script*, relazioni concettuali e così via.

La conoscenza sociale viene in questo modo definita come quelle "credenze" che sono "condivise da tutti o la maggior parte dei membri delle comunità o culture epistemiche"¹⁰¹ (van Dijk, 2016: 69). Si tratta di particolari credenze relazionate in epistemologia alla nozione di conoscenza come "justified true belief": "[la] definizione di conoscenza come un tipo di credenza è coerente almeno con alcuni usi quotidiani dei termini, nel senso che quando affermiamo di sapere qualcosa, di solito è implicito che anche noi ci crediamo"¹⁰² (van Dijk, 2014: 28), ossia quella che van Dijk chiama "*conoscenza naturale*, cioè la conoscenza così come viene utilizzata da *persone reali in situazioni reali e in comunità epistemiche reali*" (van Dijk, 2014: 16).

In quest'ottica la conoscenza non ha un carattere assoluto, ma dipende dai contesti sociali, culturali, ma anche storici, che permettono l'affermazione delle credenze come conoscenza. Tali credenze devono essere "giustificate" secondo criteri socialmente condivisi da una determinata comunità epistemica.

Abbiamo, dunque, due modi di conoscere: personale -che in psicologia è associata alla memoria episodica- quando la conoscenza deriva da eventi che ricadono nell'esperienza individuale e sono giustificati da criteri dettati, per esempio, dai nostri sensi (l'ho visto, l'ho sentito) o che altrimenti abbiamo assimilato dai discorsi degli altri (qualcun altro comunica ciò che ha visto o sentito); sociale (o semantica), quando la conoscenza è condivisa dai membri e avviene attraverso criteri di generalizzazione, astrazione e decontestualizzazione delle rappresentazioni mentali ed è associata alla memoria sociale (van Dijk, 2015: 48-49). Al contempo la conoscenza è intenzionale e relativa agli accordi epistemici della comunità in oggetto: una credenza accettata e validata come tale da una comunità può essere ritenuta falsa credenza o superstizione da un'altra. È interpersonale quando si tratta di un'esperienza condivisa o inferita nel discorso. Inoltre la conoscenza è riprodotta dal linguaggio situato e può essere legittimata dalle comunità epistemiche più influenti della società, come le accademie, i *media*, i governi e così via. E tutto questo avviene attraverso processi mentali

the precise overall organization of the knowledge system is still unknown, it is assumed to be locally organized by hierarchical categories of concepts and schemas of different types, such as scripts of everyday episodes, schemas of objects, persons or groups of people, and many more. Knowledge is defined as beliefs that meet the (historically developing) epistemic criteria of each community, such as reliable perception, discourse or inference.

¹⁰¹ "beliefs shared by all or most members of epistemic communities or cultures".

¹⁰² "The definition of knowledge as a type of belief is consistent with at least some everyday uses of the terms, in the sense that when we state that we know something, it is usually implied that we also believe it".

che coinvolgono i vari livelli della memoria a breve e lungo termine (van Dijk, 2014: 43-44) ed è socialmente condiviso attraverso il discorso. Si comprende bene, allora, come le strutture conoscitive, quelle del discorso e della società siano interconnesse in un legame che non può che essere studiato attraverso una molteplicità di prospettive. Allo stesso tempo, il complesso scenario fin qui descritto è strettamente legato alla nozione di ideologia in quanto fondamento delle pratiche sociali:

Le ideologie [...] appartengono alla sfera delle credenze sociali, e quindi si collocano nella memoria sociale. In questo modo, se le ideologie sono sistemi di credenze, dobbiamo essere un po' più specifici e dire che sono *sistemi di credenze sociali* [...].

Sebbene le ideologie siano una proprietà dei gruppi sociali, i singoli membri possono, ovviamente, "avere" o "partecipare a" un'ideologia *in quanto* membri del gruppo. Cioè, possono aderire, accettare o utilizzare personalmente un'ideologia di gruppo nelle loro pratiche quotidiane¹⁰³ (van Dijk, 2015: 49).

Tuttavia, non tutte le credenze sono da identificare come ideologie. Ogni singola persona acquisisce attraverso il processo conoscitivo credenze personali che, come abbiamo visto, costituiscono i modelli mentali che strutturano l'agire, il modo di pensare e organizzare il discorso. Tali credenze possono essere definite opinioni o attitudini che hanno a che fare con la sfera conoscitiva personale (le prime) e sociale (le seconde). Bisogna precisare che in realtà le attitudini fanno parte delle credenze personali, ma possono anche essere condivise socialmente e costituiscono la sfera valoriale della persona, pensiamo, per esempio, all'atteggiamento di un individuo verso l'aborto o l'immigrazione (van Dijk, 2009: 30). In ogni caso, opinioni e attitudini sono idee che hanno bisogno di essere discusse e validate nel processo conoscitivo, fino a costituire la formazione più generale di credenze che si basano su criteri di verità socialmente accettate, quelle che possiamo definire credenze culturali. Questi tipi di credenze condivise sono diverse da quelle "più specifiche, spesso settarie, di vari gruppi sociali all'interno di tale cultura generale"¹⁰⁴ (van Dijk, 2015: 57). Vale a dire che le ideologie hanno un carattere meramente sociale: l'individuo che possiede un'ideologia (che è anche parte della personale cognizione), la possiede esclusivamente in quanto parte dell'ideologia del gruppo di appartenenza. Questo perché la funzione specifica delle ideologie è quella di essere l'elemento che garantisce la coesione di un gruppo al fine di preservarne la sopravvivenza e la riproduzione attraverso l'omologazione solidale del gruppo stesso. Le ideologie, infatti, assicurano la cooperazione tra i membri del gruppo che condividono gli stessi valori e obiettivi, così come le proprie rappresentazioni sociali, e l'accesso a risorse non solo materiali ma anche simboliche (van Dijk, 2015: 182-183). Inoltre esse

servono non solo a coordinare le pratiche sociali all'interno del gruppo, ma anche (se non principalmente) a coordinare l'interazione sociale con i membri di altri gruppi. Cioè, le ideologie servono a 'definire' i gruppi e la loro posizione all'interno di strutture sociali complesse e in relazione ad altri gruppi. È questa prevalente autodefinizione complessiva o identità sociale che

¹⁰³ "Las ideologías [...] pertenecen a la esfera de las creencias sociales, y por consiguiente están ubicadas en la memoria social. De este modo, si las ideologías son sistemas de creencias, necesitamos ser un poco más específicos y decir que son *sistemas de creencias sociales* [...].

Aunque las ideologías son una propiedad de los grupos sociales, los miembros individuales pueden, por supuesto, "tener" o "participar de" una ideología *como* miembros del grupo. O sea, pueden personalmente adherirse a, aceptar o utilizar una ideología de grupo en sus prácticas cotidianas".

¹⁰⁴ "más específicas, a menudo sectarias, de varios grupos sociales dentro de tal cultura general".

viene acquisita e condivisa dai membri del gruppo al fine di proteggere gli interessi del gruppo nel suo insieme¹⁰⁵ (van Dijk, 1997b: 26).

L'apprendimento delle ideologie, che può essere paragonato al modo in cui viene appreso il linguaggio naturale, avviene attraverso il discorso e a vari livelli di contesto, partendo dal discorso condiviso in famiglia e più in generale dal gruppo di appartenenza fino a quello veicolato attraverso i *media* culturali (libri, giornali, televisione). E su questo punto è utile puntualizzare che “[a]lcuni generi di discorso, come per esempio i comizi politici, l'indottrinamento e la propaganda politica, hanno in realtà lo scopo esplicito di “insegnare” le ideologie ai membri del gruppo e ai nuovi adepti” (van Dijk, 2009: 23).

Le ideologie riflettono le proprietà caratteristiche dei gruppi e si affermano secondo le stesse modalità che abbiamo visto strutturare l'apprendimento e la condivisione di credenze e conoscenze, ossia attraverso le strutture della cognizione. Esistono, tuttavia, alcune categorie specifiche che identificano lo schema ideologico come risultato delle proprietà fondamentali del gruppo sociale:

Tabella 1

Categorie dello schema ideologico

Criteri di appartenenza: chi (non) appartiene?

Attività tipiche: che cosa facciamo?

Obiettivi generali: che cosa vogliamo? Perché lo facciamo?

Norme e valori: che cosa è buono o cattivo (bene o male) per noi?

Posizione: quali sono le relazioni con gli altri?

Risorse: chi ha accesso alle risorse del gruppo?

(Tabella tratta da van Dijk, 2009: 36)

Come si vede dallo schema, le ideologie rispondono a criteri di autovalutazione e autorappresentazione del gruppo sociale in base ai quali i suoi membri sono disposti a agire. Essi condividono valori, obiettivi, accesso alle risorse, definiscono i confini di esclusione-inclusione in base alla cornice di riferimento che descrive e delimita i contorni della rappresentazione del gruppo. Ciò significa che la formazione di schemi e *script* avviene con le stesse modalità del processo cognitivo in generale e consente agli appartenenti una veloce identificazione nel gruppo attraverso inferenze e/o presupposizioni, e allo stesso tempo permette ai singoli membri di “capire o costruire, rifiutare o modificare un'ideologia” (van Dijk, 2009: 35). E allo stesso modo dei prodotti cognitivi, le ideologie sono comunicate attraverso il discorso. Ciò comporta che la loro diffusione avviene a un livello locale, nelle interazioni tra membri dei gruppi e gruppi (attraverso conversazioni, interviste, chat etc.), e globale, attraverso istituzioni (scuola, politica, ONG, istituzioni religiose etc.) e *media* (quotidiani, riviste, blog, libri di testo scolastici etc.). Ideologie di resistenza (femminismo, transfemminismo, ecologismo, antirazzismo) e ideologie di dominio (razzismo, sessismo, anti-

¹⁰⁵ “serve not only to coordinate social practices within the group, but also (if not primarily) to coordinate social interaction with members of other groups. That is, ideologies serve to ‘define’ groups and their position within complex societal structures and in relation to other groups. It is this prevalent overall self-definition or social identity that is acquired and shared by group members in order to protect the interests of the group as a whole”.

abortismo, nazionalismo) possono essere comunicate a vari livelli e quindi analizzate attraverso lo studio delle conversazioni interpersonali e del discorso pubblico.

Bisogna precisare che le ideologie possono determinare le stesse dinamiche che abbiamo visto nella costruzione delle identità sociali nel cap. 3. Secondo l'analisi fin qui riportata, diventa evidente che la costruzione dell'identità sociale di un gruppo passa anche attraverso la costruzione delle ideologie. Ciò significa che in base alla loro strutturazione e con le stesse dinamiche di affermazione e riproduzione delle identità di dominio (o resistenza al dominio) di un singolo gruppo, le ideologie possono essere responsabili di movimenti di inclusione e esclusione (*ingroup* e *outgroup*), di polarizzazione (noi vs loro) e conflitti, il che significa che spesso le ideologie possono essere responsabili di stereotipi e pregiudizi. È interessante, dunque, ai fini di uno studio sui discorsi di odio, apprendere come si possano identificare nel discorso le ideologie che sottendono lo *hate speech* o lo contrastano. Se seguiamo le categorie dello schema ideologico della succitata Tabella 1, infatti, possiamo fare un esempio di discorso xenofobo:

- 1) *Chi siamo noi?* **Noi** siamo italiani.
- 2) *Cosa facciamo?* **Noi** lavoriamo onestamente e rispettiamo le regole.
- 3) *Cosa vogliamo e cosa non vogliamo?* Preservare la **nostra** identità culturale. Non vogliamo che costruiscano le **loro** moschee nel **nostro** territorio.
- 4) *Cosa è buono o cattivo per noi?* È bene preservare le tradizioni della **nostra** nazione. È male mischiarsi a qualsiasi livello con **loro**, con gli stranieri.
- 5) *Qual è la nostra posizione?* **Noi** siamo migliori, onesti e lavoratori; **loro** sono **tutti** imbrogliatori, criminali e clandestini.
- 6) *Chi ha accesso alle risorse del gruppo?* **Noi** abbiamo per primi il diritto di lavorare, accedere a scuola e sanità. **Loro** ci rubano il lavoro, devono tornare al **loro** paese.

Allo stesso modo possiamo fare un esempio di discorso di resistenza come quello femminista:

- 1) *Chi siamo noi?* **Noi** siamo femministe.
- 2) *Cosa facciamo?* **Noi** protestiamo contro il patriarcato.
- 3) *Cosa vogliamo e cosa non vogliamo?* Vogliamo che siano rispettati i **nostri** diritti. **Loro** ci discriminano.
- 4) *Cosa è buono o cattivo per noi?* Per **noi** è importante l'uguaglianza e la giustizia. Lottiamo contro la discriminazione.
- 5) *Qual è la nostra posizione?* **Noi** siamo femministe; **loro** sono sessisti.
- 6) *Chi ha accesso alle risorse del gruppo?* **Noi** creiamo spazi e valori condivisi. **Loro** non devono invadere i nostri spazi.

Sebbene le sei categorie possano essere applicate a qualsiasi tipo di ideologia, molto spesso le rappresentazioni positive e negative della polarizzazione ideologica non sono così lineari. Per formulare un'euristica che consenta di trovare le ideologie nel discorso, dobbiamo tenere presente, così come si nota negli esempi, che in linea generale i gruppi che costituiscono l'*ingroup* descrivono se stessi attraverso l'enfasi sulle proprie caratteristiche positive, mentre nascondono quelle negative, e, allo stesso tempo, enfatizzano le caratteristiche negative dell'*outgroup*, ma nascondono quelle positive. Tale dinamica può essere riassunta in quello che van Dijk chiama "il quadrato ideologico" composto nel seguente modo:

- enfatizzare le cose positive riguardo a Noi;
- enfatizzare le cose negative riguardo a Loro;
- de-enfatizzare le cose negative riguardo a Noi;
- de-enfatizzare le cose positive riguardo a loro (van Dijk, 2009: 77)¹⁰⁶.

Esistono molti modi di combinare il quadrato ideologico a vari livelli nel discorso e, attraverso le strategie di analisi proprie della CDA, è possibile individuare come e in quali forme si esprimano le ideologie. Queste, come abbiamo visto, possono influire in diverse strutture del discorso specialmente a un livello semantico, attraverso il quale si possono rilevare le conoscenze, i modelli mentali e le proposizioni che lo strutturano, mentre da un punto di vista discorsivo si riproducono attraverso le strutture testuali. Alcuni esempi possono essere costituiti dalle espressioni lessicali (femminista, fascista, immigrato, negro, antisemita, anticapitalista sono alcuni casi in cui le parole possono circoscrivere le prospettive ideologiche) o dall'uso della retorica attraverso similitudini, metonimie, iperboli o, e soprattutto, metafore (per esempio espressioni come “un'ondata di migranti”). O, ancora, le nominalizzazioni o l'uso passivo del verbo possono nascondere o de-enfatizzare particolari responsabilità dell'*ingroup* o le ingiustizie di cui è vittima l'*outgroup*. Oppure l'uso di pronomi può nascondere o enfatizzare le tipizzazioni gruppali, o l'utilizzo delle avversative, come nel caso di frasi del tipo “non sono razzista, ma...” possono nascondere pregiudizi ideologici e così via.

Ma per avere un'idea più precisa di come si può portare avanti un'analisi delle ideologie nel discorso, si rimanda allo schema riportato di seguito, nel quale van Dijk (2006: 125-126) elenca alcune delle strutture che esprimono le ideologie nel discorso e costituiscono un esempio delle categorie da ricercare nell'analisi:

- **Contesto:** Chi parla si esprime come membro di un gruppo sociale; e/o si rivolge al destinatario come membro del gruppo; modelli di contesto ideologicamente pregiudizievole: sogg. rappresentazioni dell'evento comunicativo e dei suoi partecipanti come membri di categorie o gruppi.
- **Testo, discorso, conversazione:**
Strategia complessiva: presentazione/azione positiva di Noi,
presentazione/azione negativa di Loro
- Enfatizzare le *Nostre* cose buone e le *Loro* cose cattive, e
De-enfatizzare le *Nostre* cose cattive le loro cose buone
- SIGNIFICATI**
 - **Topics** (macrostrutture semantiche)
 - Selezionare/modificare argomenti positivi/negativi su Noi/Loro
 - **Significati locali** e coerenza
 - Significati Positivi/Negativi riguardo a Noi/Loro sono:
 - Manifestazione: Esplicito versus Implicito
 - Precisione: Preciso versus Vago
 - Granularità: dettagliata/sottile rispetto a una ampia, approssimativa
 - Livello: Generale versus Specifico, dettagliato
 - Modalità: Noi/Loro Dobbiamo/Dovrebbero.

¹⁰⁶ Cfr. anche: van Dijk, 2015: 333.

- Evidenzialità: Noi abbiamo la verità versus Loro sbagliano
- Coerenza locale: basata su modelli di pregiudizio
- Dichiarazioni (negare le nostre cose negative): ‘Non siamo razzisti, ma...’

○ **Lessico:** Selezionare termini Positivi/Negativi per Noi/Loro (per es. ‘terrorista’ versus ‘combattente per la libertà’)

FORMA

- **Sintassi:** (De)enfaticizzare le Nostre/Loro azioni Positive/Negative
 - Frasi separate versus frasi non separate (‘È X quello che. . .’)
 - Attivo versus Passivo (‘Gli USA invadono l’Iraq’ versus ‘L’Iraq è invaso dagli USA’)
 - Frasi/proposizioni intere versus nominalizzazioni (‘L’invasione dell’Iraq’).
- **Strutture sonore:** Intonazioni, etc., (de)enfaticizzare le Nostre/Loro cose Buone/Cattive
- **Format (schema, superstruttura: forma complessiva)**

Significati Positivi/Negativi verso Noi /Loro in

- Categorie prime, dominanti (per es. Titoli, Occhielli, Sommari, Conclusioni) versus categorie ultime, non-dominanti.
- Argomentazioni, strutture, argomenti (argomenti stereotipati, per es. ‘Per il loro bene’)

○ Fallacie che falsamente inferiscono le Nostre/Loro Buone/Cattive Caratteristiche, per es. Eccessive generalizzazioni, autorità etc.

○ **Strutture retoriche**

Enfatizzare o de-enfatizzare le Nostre/Loro cose Buone/Cattive attraverso

- **Forme:** Ripetizioni
- **Significati:** Comparazioni, metafore, metonimie, ironie; eufemismi, iperboli, giochi di numeri, etc.

AZIONE

○ **Atti linguistici, atti comunicativi e interazione**

- Atti linguistici che presuppongono le Nostre/Loro cose Buone/Cattive: promesse, accuse etc.
- Strategie di interazione che implicano le Nostre/Loro cose Buone/Cattive: cooperazione, accordo

8.3. La strutturazione dell’analisi dei dialoghi di philosophical inquiry.

Ora, sulla scorta teoretica e metodologica della CDA, con un particolare focus sull’analisi ideologica, si è ritenuto opportuno esaminare i dialoghi degli adolescenti coinvolti nel percorso di *philosophical inquiry* individuando le parti dei dialoghi in cui si fosse attivata una riflessione sul linguaggio che nascondesse dinamiche di inclusione/esclusione fondate su pregiudizi e stereotipi. Secondo van Dijk i bambini acquisiscono le ideologie del proprio gruppo di appartenenza già da piccoli (van Dijk, 2015: 309-310) il che suggerisce che gli adolescenti già posseggano le categorie afferenti alle ideologie fin qui discusse. E in quanto le ideologie possono essere responsabili della creazione di stereotipi e pregiudizi, si è ritenuto che gli strumenti di analisi ispirati alla CDA, secondo l’impostazione teoretica dell’ideologia, avrebbero potuto costituire un valido apporto per comprendere se il percorso educativo

fosse stato utile a far maturare negli studenti la consapevolezza di quelle categorie nascoste che strutturano il pregiudizio.

Al fine di impostare questa parte dell'analisi, si sono poste le seguenti domande: attraverso la pratica riflessiva, gli adolescenti coinvolti avrebbero riconosciuto se e in che modo espressioni linguistiche, eventi di vita vissuti etc. nascondevano ragionamenti o azioni basati su fallacie? Avrebbero riconosciuto l'esistenza di stereotipi legati ai conflitti tra gruppi sociali? Avrebbero riconosciuto la presenza di pregiudizi nelle interazioni discorsive sociali e sarebbero stati in grado di romperli, proponendo alternative valide? Avrebbero riconosciuto, seppur non nominandole, le ideologie che sottendono la formazione di pregiudizi e stereotipi?

Poiché i dati della ricerca sono composti dalle interazioni degli studenti strutturate dal dialogo, si è proceduto, con un'analisi "micro". L'analisi si è servita della postura critica caratterizzata dalla CDA e degli strumenti utilizzati dalla prospettiva di rilevazione delle ideologie proposta da van Dijk al fine di identificare le strutture discorsive che nei dialoghi abbiano connotato la riflessione su stereotipi e pregiudizi. Si è proceduto, ovviamente, in un'ottica diversa da quella su cui in genere si focalizza la CDA, perché lo scopo non era quello di rilevare, nel discorso interagito durante i dialoghi tra gli adolescenti in questione, dove si nascondessero interazioni di potere o strutture di discorsi di resistenza (anche se in senso lato si potrebbe intendere la de-costruzione di un pregiudizio, all'interno dello scambio dialogico condiviso, come un prodromo di co-costruzione di un discorso di resistenza), ma comprendere se, quando e come gli studenti identificassero essi stessi le strutture di disuguaglianza nell'analisi riflessiva della scomposizione di concetti ed esperienze da loro riportate nei dialoghi. A questo scopo l'attenzione si è focalizzata sulla presenza e l'uso dei pronomi, quando identificassero tipizzazioni gruppalì; di marcatori, che rilevassero esempi e generalizzazioni, condizioni, conseguenze e confronti; sull'osservazione del modo in cui le parole e i verbi siano stati espressi e usati dagli adolescenti durante l'indagine, cercando di comprendere se durante il percorso ci fosse stato un cambiamento del modo di pensare (in termini di movimenti epistemici e componibilità del dialogo) e se gli studenti, attraverso le strutture del discorso, fossero stati in grado di scovare stereotipi e pregiudizi e attivarne una decostruzione con valide argomentazioni.

Un esempio della procedura di analisi può essere costituito dal seguente frammento tratto da uno dei dialoghi avvenuti in una delle due classi sottoposte all'intervento educativo:

"Infatti, per esempio, tu puoi dire quelli con i capelli rossi sono tutti cattivi e allora se tu incontri uno con i capelli rossi e tipo te ne sei innamorata non ti fidanzi perché ...".

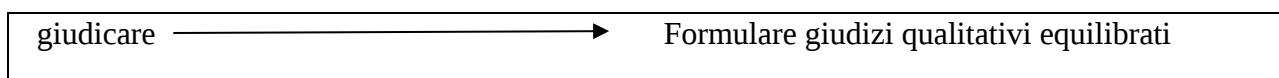
L'analisi in questo caso si è servita della identificazione dei marcatori che indicano esempi ("per esempio"), generalizzazioni ("tutti quelli con i capelli rossi"), espressioni valorative come le qualificazioni ("sono cattivi"), condizioni ("se tu..."), precisazioni/conclusioni ("...e allora"), conseguenze ("non ti fidanzi perché...").

Dalla descrizione dell'analisi di questo preciso frammento si può osservare, attraverso la struttura con cui la studentessa esprime il suo pensiero nell'interazione del dialogo, come la ragazza identifichi la natura del pregiudizio legato alle ampie generalizzazioni operate da chi esprime una credenza stereotipata ("tutti quelli con i capelli rossi sono cattivi") e ne arrivi a rilevare anche le conseguenze ("non ti fidanzi perché..."). L'osservazione dell'uso dei marcatori, dei qualificativi, delle condizioni e così via consentono di esaminare come le abilità di pensiero si sviluppano e si attivano per scovare dove si trova il pregiudizio che, una volta svelato nella sua fallacia, si sgretola.

L'intenzione, allora, è stata quella di servirsi di uno strumento di analisi che tenesse unite le prospettive teoretiche e metodologiche di Lipman, Sharp e van Dijk. A questo scopo si è costruita la griglia di valutazione dei dialoghi avvenuti in classe che ha tenuto conto sia delle strategie di analisi

della CDA, così come descritte in precedenza, sia delle rilevazioni dello sviluppo del pensiero *caring*, così come delineato dalla prospettiva di Sharp, sia degli indicatori proposti da Lipman in *Educare al pensiero* che mostrano quali sono i movimenti epistemici che trasformano atti e stati mentali in abilità di pensiero, così come riportato nella tabella successiva (Lipman, 2005: 172):

MOVIMENTO EPISTEMICO (I)	
Alcuni atti mentali possono trasformarsi in abilità di pensiero	
<i>Atti mentali</i>	<i>Abilità di ragionamento</i>
formulare domande	porre domande per formulare il problema e dare inizio alla discussione
Generalizzare in modo sperimentale	Evitare ampie generalizzazioni come gli stereotipi
provocare	Chiedere che le affermazioni vengano supportate da prove
spiegare	Elaborare ipotesi esplicative
discriminare	Riconoscere le differenze di contesto
collaborare	Integrare le idee degli altri
accettare	Accettare critiche ragionevoli
ascoltare	Accettare di sentire «l'altro lato della questione»
rispettare	Riconoscere gli altri e i propri diritti
Confrontare	Offrire analogie appropriate
chiarire	Cercare di chiarire i concetti poco definiti
differenziare	Fare distinzioni e collegamenti pertinenti
giustificare	Supportare le opinioni con ragioni convincenti
fare esempi	Fornire esempi e controesempi
cogliere le assunzioni	Cercare di scoprire le assunzioni implicite
inferire	Ricavare inferenze adeguate; scoprire le implicazioni



La costruzione della griglia è stata concepita così come segue:

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
---------	---------------------------------------	----------------------	-----------------	-----

ed ha consentito di esaminare al contempo lo sviluppo del pensiero complesso e delle abilità di individuare stereotipi e pregiudizi attraverso l'osservazione de:

1. lo sviluppo del pensiero critico (analisi e proposizione di problemi; chiarire i concetti; supportare le argomentazioni con buone ragioni; inferire; fornire esempi; individuare ampie generalizzazioni);
2. lo sviluppo del pensiero creativo (elaborare ipotesi, proposte di soluzione ai problemi, abilità di immaginazione) e valutativo (giudizi di carattere etico: giudizi di valore, giudizi valutativi; riconoscere gli altri e i propri diritti);
3. lo sviluppo del pensiero *caring* che ha consentito di rilevare:
 - a) l'abilità di mettersi nei panni dell'altro;
 - b) le abilità relazionali (accettare o confutare le prospettive degli altri, ascoltare gli altri attentamente);
 - c) il pensiero distribuito (costruire il proprio pensiero su quello degli altri, co-costruzione di significati);
4. la delimitazione e individuazione da parte degli studenti di stereotipi e/o pregiudizi e la loro eventuale rottura.

L'analisi dei dialoghi ha tenuto conto di una sorta di sovrapposizione di alcune strategie dell'analisi del discorso con i criteri di analisi ispirati alla prospettiva di Lipman e Sharp, in quanto anche per rilevare lo sviluppo del pensiero complesso (critico, creativo e *caring*) è stato necessario osservare la strutturazione delle basi logico-argomentative su cui gli adolescenti hanno costruito i loro discorsi, la loro funzione in contesto e l'interazione dialogica.

In conclusione, l'impianto teorico e metodologico delle prospettive fin qui illustrate di Lipman, Sharp e van Dijk hanno costituito la base dell'analisi finalizzata a mostrare i cambiamenti e la crescita del modo di pensare degli allievi sia nell'analisi del percorso complessivo delle sessioni, sia nell'analisi di ogni singola sessione.

Cap. 9.

Il percorso della ricerca intervento

L'obiettivo della ricerca in questa fase è stato quello di sottoporre alla verifica l'ipotesi pedagogica che un approccio educativo basato sulla riflessione e l'indagine filosofica (intesa come peculiare forma di pensiero critico) possa risultare più efficace di altri tipi di approcci per contrastare l'*hate speech*.

A tal fine si è proceduto con l'implementazione, in una delle scuole precedentemente individuate, di un percorso di ricerca-intervento secondo il modello della ricerca-azione (RA) (Creswell, 2012; Sorzio, 2019; Kemmis & McTaggart, 2005; Reasons & Breadbury, 2008; Breadbury, 2010; Orefice, 2006a; Baldacci, 2014).

Per la selezione della scuola si è proceduto inviando un questionario a 238 Istituti Comprensivi di Napoli e provincia al quale hanno risposto 5 scuole. Dopo un colloquio motivazionale intercorso con i rispettivi dirigenti, è stato selezionato l'Istituto Comprensivo Don Giustino Russolillo del quartiere Pianura di Napoli. La scelta è stata determinata dalle motivazioni espresse dalla dirigente durante il colloquio esplorativo, la quale riteneva che attuare il percorso di riflessione sulle tematiche dell'*hate speech*, in quella che si può definire una "scuola di frontiera", fosse molto opportuno. Ma anche il sostrato che permea la struttura del quartiere in cui si trova l'istituto ha influito sulla selezione. Ci troviamo, infatti, in uno dei quartieri in cui vi è una forte presenza di disagio sociale, in cui i ragazzi e le ragazze sono poco seguiti dai genitori e hanno difficoltà a seguire il programma scolastico, trovandosi spesso in bilico tra la frequenza e l'abbandono. Inoltre il quartiere presenta una numerosa comunità migrante contro cui in passato si sono verificati episodi di razzismo. La dirigente – che purtroppo ha lasciato la scuola l'anno successivo al percorso qui descritto – da anni implementava percorsi educativi di supporto alla didattica tradizionale per motivare e interessare gli studenti. L'ipotesi condivisa con le docenti è stata quella che un percorso di *philosophical inquiry*, sul modello della P4C avrebbe potuto apportare benefici aggiuntivi alla riflessione sullo *hate speech* anche in termini di miglioramento nelle abilità argomentative e di ragionamento delle ragazze e ragazzi in questione.

In accordo con la dirigente e le docenti sono state individuate 2 classi della secondaria di primo grado (2° B e 2° D), che sono state sottoposte a un intervento educativo mirato alla promozione del pensiero critico attraverso il pensiero filosofico, e una classe (3° B) in cui non è stato effettuato nessun intervento a carattere filosofico ma sono stati introdotti altri materiali didattici.

La prima riunione online con la dirigente e le docenti che avrebbero partecipato al percorso si è svolta il 10 novembre 2021; in questa occasione sono state delineate le linee guida dell'intervento e si è fatta una prima ipotesi sulle classi da coinvolgere. Da quel momento è intercorsa una serie di scambi con la dirigente e le docenti di carattere organizzativo e burocratico con l'intento di cominciare il percorso tra fine novembre e inizio dicembre, al fine di programmare almeno una quindicina di ore per ogni classe coinvolta nel percorso di P4C a cui si sarebbero aggiunte quelle da dedicare a tutte le classi in modalità frontale.

Una volta proceduto alla protocollazione dei materiali proposti per la valutazione e alle firme da raccogliere tra i genitori di ragazzi e ragazze per il consenso informato, il progetto sarebbe dovuto partire a breve, ma, a causa della chiusura delle scuole per l'emergenza Covid-19, l'accesso agli

istituti scolastici degli esperti esterni non fu autorizzato prima di fine febbraio 2022. Inoltre, prima del 1° aprile le ragazze e i ragazzi dovevano rispettare ancora il distanziamento, per cui non si poteva procedere a disporre il setting circolare, condizione necessaria per lo svolgimento corretto delle sessioni di *philosophical inquiry* sul modello della P4C.

Una riunione online nel mese di febbraio è servita a ridefinire le tempistiche del progetto e a individuare le docenti che avrebbero messo a disposizione le proprie ore di lezione per lo svolgimento del percorso educativo: la docente di riferimento dell'intero progetto è stata l'insegnante di italiano della sezione B che è stata presente in 3° B durante la somministrazione dei questionari e le ore di didattica frontale; la docente di tecnologia (insieme ad alcune insegnanti di sostegno) è stata presente durante tutto il percorso nella 2° B; la docente di matematica è stata presente durante tutto il percorso in 2° D.

Dopo la decisione di un netto ridimensionamento delle ore messe a disposizione, gli incontri si sono svolti tra il 3 marzo e il 31 maggio 2022, per un totale di 34 ore, e sono stati articolati nel seguente modo:

2° D, 2° B e 3° B:

1. 1 ora per ogni classe dedicata alla presentazione del progetto e alla compilazione dei questionari in entrata;
2. 4 ore di didattica frontale per ogni classe durante le quali è stato inquadrato il fenomeno dello *hate speech* da un punto di vista storico, sottolineando le differenze tra discorsi d'odio online e offline, e sono stati introdotti alcuni materiali tratti da manuali di *media education* come *Bookmarks. Manuale per combattere i discorsi d'odio online attraverso l'educazione ai diritti umani* (CE, 2016) e *Silence Hate* (Falconi et al., 2018);

2° D e 2° B:

3. 1 ora per ogni classe di didattica introduttiva al percorso di P4C;
4. 1 ora per ogni classe dedicata alla realizzazione di un *focus group*;
5. 6 ore per ogni classe di sessioni di P4C;

2° D, 2° B e 3° B:

6. 1 ora per ogni classe dedicata alla compilazione del questionario in uscita.

Nel lasso di tempo intercorso tra le ore di didattica frontale e la compilazione del questionario in uscita, la docente di italiano si è resa disponibile a utilizzare nella 3° B alcuni materiali di *media education* tratti dai manuali citati in precedenza, che si era avuta occasione di mostrarle durante uno dei colloqui informali.

La redazione di un diario di bordo¹⁰⁷ da parte delle insegnanti e alcuni incontri informali a margine della pratica sono stati utili per definire le migliori modalità organizzative degli appuntamenti con gli studenti e definire eventuali reindirizzamenti dell'intervento anche in termini logistici.

¹⁰⁷ Si è scelto di non riportare i diari di bordo perché sono stati piuttosto discontinui. Le docenti hanno spesso preferito annotare in maniera informale le proprie osservazioni, che sono state condivise ma spesso non trascritte nel documento ufficiale, e quindi sono andate perdute, mentre, quando quest'ultimo è stato compilato, le insegnanti si sono limitate a riportare assenze e presenze e gli argomenti trattati durante gli incontri.

Bisogna osservare che le insegnanti che sono state presenti in classe durante le sessioni non sono formate alla metodologia della P4C, perciò la loro osservazione esterna è stata condizionata dalla assoluta novità della pratica.

Come già accennato nell'illustrazione dell'articolazione del progetto, il percorso di ricerca-azione è stato monitorato attraverso l'utilizzo di un questionario speculare all'inizio (questionario in entrata)¹⁰⁸ e alla fine (questionario in uscita)¹⁰⁹, rivolto a tutte e tre le classi, allo scopo di rilevare eventuali cambiamenti a) nella costruzione delle credenze b) nella rilevazione di stereotipi e pregiudizi c) nelle abilità di elaborare giudizi valutativi degli adolescenti coinvolti, e un *focus group*, dopo i primi tre incontri, rivolto soltanto alle due classi che sarebbero state di lì a poco coinvolte nell'intervento educativo di *philosophical inquiry*, per comprendere, a quello stadio, qual era la loro percezione dell'*hate speech* e quali erano le loro reazioni e emozioni a proposito.

I questionari in entrata e in uscita sono stati costruiti *ad hoc* e hanno una struttura formata da quattro parti per quello in entrata e tre per quello in uscita:

1. La struttura della prima parte è ispirata alla costruzione delle credenze analizzate da Peirce ([1877] 1997) in *The fixation of belief* ed è finalizzata a comprendere come i ragazzi e le ragazze delle tre classi campione costruiscono le proprie credenze. Nel questionario erano illustrate quattro affermazioni a cui veniva richiesto di rispondere a due *item* (ci credo/non ci credo) e a un sottosistema di quattro ragioni esplicative dei precedenti *item*, che rappresentano i quattro metodi di Peirce per la fissazione della credenza: a) metodo della tenacia (Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta); metodo dell'autorità (Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a); metodo metafisico¹¹⁰ (Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente); metodo scientifico (Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti);
2. La seconda sezione è finalizzata a comprendere la capacità di riconoscere pregiudizi o stereotipi contenuti in alcune affermazioni attraverso una scala quattro gradi di accordo (per niente d'accordo – poco d'accordo – d'accordo – molto d'accordo).
3. La terza sezione, che non è presente nel questionario di uscita, è finalizzata a comprendere come gli adolescenti in questione costruiscono le proprie relazioni “on-line” e “off-line” ed è costruita secondo un sistema di risposte sì/no.
4. La quarta sezione è finalizzata a individuare come i ragazzi e ragazze coinvolti nel progetto costruiscono i propri giudizi morali. È caratterizzata da risposte aperte a quesiti ispirati a una serie di dilemmi etici¹¹¹.

9.1. Percorso e valutazione della ricerca-intervento nelle classi 2° B e 2°D.

Prima di proseguire con l'analisi del percorso di P4C, è necessario fare alcune considerazioni sulla situazione iniziale dei gruppi classe coinvolti.

¹⁰⁸ Appendice IV, p. 325.

¹⁰⁹ Appendice V, p. 330.

¹¹⁰ Peirce intende con questo il metodo per la fissazione della credenza attraverso ciò che è piacevole alla ragione (“agreeable to reason”, Peirce 1877: 8), ossia ciò che per coerenza (e, aggiungeremmo, bellezza) nella costruzione razionale può giustificare una o più ragioni senza che queste abbiano un fondamento nell'esperienza.

¹¹¹ <https://www.slideshare.net/spazioeticomail/i-dilemmi-etici-a-scuola-spazioetico> (ultimo consulto: 22/10/2023); *Bookmarks. Manuale per combattere i discorsi d'odio online attraverso l'educazione ai diritti umani* (2016: 95)

In primo luogo, le due classi avevano svolto gran parte delle attività didattiche online per quasi tutto il primo anno¹¹² a causa dell'epidemia da Covid-19. Quando ripresero le attività in presenza, per l'anno scolastico 2021/2022, vigeva ancora il distanziamento che non fu revocato fino al 1° aprile 2022. Le docenti, durante una delle prime riunioni informali sul percorso educativo, comunicarono che una delle loro esigenze, insieme a quella di sollecitare la riflessione sullo *hate speech*, era proprio di cementare le relazioni tra le ragazze e i ragazzi. La prima impressione avuta durante gli incontri iniziali fu quella di una sorta di rassegnazione da parte degli studenti. Sembravano depressi e demotivati, stretti nel proprio banco, lontani gli uni dagli altri, costantemente rivolti verso la cattedra. Si comportavano come se il resto della classe fosse loro estraneo. Nonostante ciò, e dopo i primi incontri di lezioni frontali, si è potuto constatare che, coinvolti nel dialogo, gli alunni avevano molta voglia di esprimere le proprie opinioni e, a poco a poco, cercavano il confronto con i coetanei.

In secondo luogo le due classi erano diverse per quanto riguarda alcuni aspetti che hanno influenzato l'andamento del percorso. La 2° D era una classe meno numerosa, formata in maggioranza da ragazze. La 2° B, invece, era una classe più numerosa con una componente maggioritaria di ragazzi.

Inoltre, nella programmazione dell'orario di intervento, la 2° B è stata in un certo senso penalizzata poiché gli incontri capitavano sempre all'ultima ora, determinando un ritardo nell'inizio delle attività.

Prima di cominciare il percorso, è stata effettuata un'analisi delle risposte della terza sezione del questionario in entrata, che ha dato la possibilità di comprendere come i ragazzi e le ragazze in questione costruiscono e coltivano le loro relazioni online e offline e se siano consapevoli della differenza tra le due modalità.

Nella tabella successiva si riportano i risultati di questa parte del questionario:

Tabella 1

		2° B	Risposte	Sì	No	2° D	Risposte	Sì	No
			18				11		
1.	Ho molti amici su tutti i social che frequento ¹¹³			14	4			7	3
2.	Non ho molti amici con cui uscire ¹¹⁴			2	16			6	5
3.	Parlo di tutto in chat, anche delle mie cose più intime			2	15			1	10

¹¹² Dopo le chiusure del marzo 2020, le attività didattiche furono sospese nuovamente a ottobre 2020 e non ripresero fino al 7 aprile 2021.

¹¹³ Uno studente della 2°D ha risposto "non ho i social".

¹¹⁴ Una studentessa della 2° B ha risposto "probabile".

4.	Mi confido solo con gli amici/amiche che frequento di persona			15	3			9	2
5.	Mi piace conoscere persone a scuola e faccio amicizia facilmente			16	2			8	3
6.	C'è una bella differenza tra le amicizie che faccio sui social e quelle che frequento off-line			14	4			10	0
7.	Ho molti amici nel quartiere in cui vivo			15	3			7	4
8.	Mi piace frequentare posti come il parco, la palestra, la piazza, perché in luoghi come questi ho occasione di fare nuove amicizie			16	2			8	3
9.	In genere preferisco rimanere a casa a chattare con gli amici			3	15			2	9
10.	In genere preferisco rimanere a casa a chattare con tutti, anche con chi non conosco di persona			4	14			0	11

Come si può vedere, gli studenti in entrambe le classi non solo in maggioranza prediligono gestire le loro relazioni offline (domande 5, 7, 8, 9 e 10), nonostante la gran parte dichiari di avere molti amici sui social (domanda 1), ma hanno anche ben chiara la differenza tra le relazioni online e offline (domande 1, 3, 4 e 6, ma anche 9 e 10). Si può inferire dai dati, infatti, (in particolare dalla domanda 3) che per la maggior parte di loro sono chiari i pericoli di affidare alle chat le proprie confidenze più personali.

L'analisi di questa parte del questionario ha dato la possibilità di orientare le tematiche e i testimoni da adottare per l'implementazione del percorso tenendo in considerazione che non sarebbe stato necessario dedicare uno o più incontri proprio alla eventuale percezione di confusione tra online e offline.

Per il primo incontro successivo a quelli introduttivi, non avendo ancora l'autorizzazione a trasformare il setting delle classi in uno circolare, si è deciso di mettere in atto un dialogo con gli studenti in seguito alla visione di due video¹¹⁵ tratti dai materiali di *media-education*. Sebbene non si

¹¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=NwIb22Ydguk>; <https://www.youtube.com/watch?v=wbJ7V6iKurE> tratti dal sito: https://lamiatecnologia.altervista.org/cyberbullismo/?doing_wp_cron=1701102322.5918810367584228515625 (ultima visualizzazione 22/09/2023).

possa parlare ancora in questa fase di P4C in senso stretto, si sono utilizzate alcune posizioni di facilitazione simili a quelle usate per una sessione di *philosophical inquiry*. Per questo motivo si è ritenuto questo incontro come preliminare al percorso di P4C propriamente detto, poiché ha funzionato come una introduzione alla costruzione della comunità di indagine (non ancora filosofica). L'intento in questa fase è stato anche quello di accompagnare i ragazzi, grazie all'uso dei materiali-stimolo che richiedevano di identificarsi con alcuni personaggi protagonisti dei video, a un primo approccio verso l'esercizio del pensiero *caring*.

9.2. Il focus group.

Nell'incontro successivo le due classi sono state sottoposte al *focus group* (d'ora in poi fg) di cui si riporta di seguito la traccia delle domande. In questa fase si è potuta osservare la percezione degli studenti nei confronti dei messaggi di odio.

1. Secondo voi qual è il senso di scrivere messaggi offensivi nei confronti di alcune persone?
2. Immaginate di trovarvi di fronte a un gruppo di persone che sui social prende in giro con parole pesanti una vostra compagna o compagno di scuola per le sue caratteristiche fisiche o per le sue origini oppure per il suo orientamento sessuale: cosa fate?
3. Vi comportereste in modo diverso se quella persona non la conosceste?
4. Immaginate di trovarvi di fronte a un gruppo di persone che sui social vi prende in giro con parole pesanti per le vostre caratteristiche fisiche o per le vostre origini oppure per il vostro orientamento sessuale: cosa fate?

2° B

Sollecitati dalla domanda iniziale, gli studenti hanno provato a fare delle ipotesi sul senso di scrivere messaggi offensivi. L'invidia è una delle giustificazioni insieme al divertimento e al fatto che ci si sente più forti nei confronti di altre persone. Ma l'osservazione più interessante, condivisa da molti, è stata quella relativa al fatto che a volte ci si fa trascinare dagli altri (ragazzo: “[...] nel senso, io ti prendo in giro perché mi hanno condizionato gli altri per scherzare e quindi io per non far vedere che sono da meno degli altri lo faccio senza però pensare due volte a come si potrebbe sentire la persona”). Nel prosieguo del confronto sul tema, gli studenti hanno affermato che le parole scritte non solo possono essere associate alla violenza, ma sono anche più forti di un attacco fisico. Secondo la maggior parte di loro, da un lato il dolore fisico passa, dall'altro ci si può difendere da un attacco di tale genere mentre è molto più difficile farlo contro un attacco verbale (ragazzo: “[...] però è molto più difficile con le parole... perché ci possono prendere in giro. Faccio un esempio ... sei brutto! Quello rimane in mente. In quel momento quello non sa cosa fare, invece con le mani...”; ragazzo: “Per esempio una persona può essere ciccione, bassa, alta e quindi ti dicono sei brutto perché sei chiatto, quella cosa ti rimane, cioè tu ti chiedi cosa ho sbagliato nella vita che mi dicono così. Può rimanere una ferita”).

Per quanto riguarda i punti 2. e 3. della traccia del fg, è stato interessante notare che mentre la maggior parte degli studenti ha affermato immediatamente che se una persona che conoscono fosse oggetto di discorsi di odio in chat sarebbe intervenuta, non è stato così nel considerare il caso eventuale di una persona che non si conosce (anche se fosse noto che frequenti la stessa scuola). Si sono formati due gruppi, senza una sostanziale differenza di genere, dei quali uno affermava che avrebbe difeso la persona (ragazzo: “Perché è sempre un umano come lui e non vale né di più né di meno”; ragazza: “Io la difenderei anche se fossi da sola”) e l’altro che invece non l’avrebbe fatto per paura di diventare oggetto delle offese (un ragazzo ha affermato che avrebbe avuto paura di intervenire anche in caso di conoscenza della persona oggetto di offese). Una osservazione interessante è stata quella di considerare probabili azioni di *counterspeech* per difendere una persona attaccata dall’odio in chat (che fosse un amico/a o meno), utilizzando l’umorismo. Questo, forse, potrebbe proteggerci da eventuali attacchi dell’odiatore in questione.

Il confronto su questo punto ha condotto il gruppo, anche grazie a esempi riportati da alcuni di loro di episodi vissuti, a riflettere sul motivo che spinge le persone a comportarsi in questo modo in chat. È interessante notare come, seguendo il flusso della discussione, le ragazze e i ragazzi si siano orientati nuovamente sul primo punto del dibattito. Ma questa volta la loro riflessione si è focalizzata sul fatto che, anche se può capitare che dagli scontri in chat si può passare a uno scontro reale, in genere chi scrive minacce e offese quasi mai ha poi il coraggio di dare seguito alle proprie parole quando si trova faccia a faccia con le persone prese di mira. Secondo il gruppo questo si spiega perché nella maggior parte dei casi gli *haters* hanno coraggio solo quando si trovano di fronte a uno schermo (ragazza: “... io penso che attraverso la chat è un’altra cosa ... ti senti più protetto. Sai che attraverso la chat non ti può fare niente”).

Dopo aver chiesto loro come si comporterebbero nel caso l’oggetto delle offese fossero loro stessi, molti hanno risposto con azioni di difesa (ragazzo: “[...] io aggiungerei altri amici [...] Così ne siamo di più e se stiamo in maggioranza, in minoranza o in parità almeno possiamo insultare anche noi in più a loro”), altri hanno ipotizzato di abbandonare il gruppo (ragazzo: “... io mi difenderei e poi lo abbandonerei il gruppo ... perché sono solo ragazzi che parlano ... parlano sui gruppi ... da vicino non dicono niente”). Tuttavia affermazioni come quelle riportate negli esempi tra parentesi hanno suscitato tra gli studenti un dilemma: non è bello abbandonare un gruppo perché in questo modo si può dare mostra di avere paura (ragazzo: “Quando abbandoni un gruppo alla fine sembra una cosa non bella”; ragazza: “Abbandonare il gruppo è tipo far vedere che hai paura e te ne scappi”). Non è una questione di facile soluzione per loro e, sebbene molti abbiano ipotizzato alcuni modi per fermare le offese, il problema è quello di non rimanere isolati. Infatti, nelle ultime fasi dell’incontro, gli studenti hanno riflettuto, immaginandosi nell’atto di dover decidere il da farsi nel caso di essere oggetto di offese all’interno di una chat di gruppo, sulla propria percezione emotiva quando fosse loro necessario abbandonare il gruppo o eventualmente bloccarlo. Una osservazione interessante è stata quella di alcuni studenti che hanno ammesso che se lo “schermo” protegge chi offende non è lo stesso per chi è offeso (ragazza: “L’offesa, prof, te la senti addosso”). E, in aggiunta, qualsiasi sia la reazione nella chat di gruppo, sia che si risponda alle offese in modo ironico o meno, sia che si sia costretti ad abbandonare il gruppo, la conseguenza emotiva è molto negativa, è ancora più forte il malessere rispetto a episodi simili se accadessero offline (ragazza: “ci rimani ancora più male”). Su questo ultimo punto, che ha animato le ultime battute della discussione, la quasi totalità delle ragazze e ragazzi ha affermato che, in ogni caso, se quelli della chat sono veri amici, ritorneranno sui loro passi.

In conclusione, ciò che si rileva da questo incontro è che:

1. gli studenti hanno coscienza e conoscenza che le chat possono essere luoghi in cui il linguaggio tossico si sviluppi, ma in modo circoscritto alla propria sfera personale;
2. non vi è coscienza, invece, che una persona, e ancor meno un gruppo di persone, possa essere attaccato per l'appartenenza a un gruppo solitamente vittimizzato;
3. riescono ad attuare un meccanismo di immedesimazione con le persone che soffrono per le offese;
4. rilevano due punti problematici: a) prendere le difese di una persona oggetto di odio a seconda se è un amico/a o meno, b) come comportarsi in relazione al gruppo se si è direttamente oggetto di odio;
5. secondo gli studenti le dinamiche di interazione sono più o meno le stesse online e offline, ma allo stesso tempo le parole scritte sulla chat hanno un peso molto maggiore di quelle verbalizzate offline.

2° D

Anche in 2° D gli studenti, sollecitati dalla domanda iniziale, hanno provato a fare delle ipotesi su quale è il senso dei messaggi di odio online. Alcuni hanno individuato come causa l'invidia o la gelosia, ma anche il senso di inferiorità (ragazzo: “tipo uno che ha la macchina bella tipo una Ferrari [...] e gli dicono cose come tu rubi”; ragazza: “perché non ha qualcosa che ha un'altra persona e quindi e poi per questa cosa inizia a litigare. Per esempio i capelli biondi, ti stanno male, perché è geloso dei capelli biondi”), oppure il senso di superiorità (ragazza: “oppure un altro caso è che ... hanno ... può permettersi più cose e quindi si sente superiore e quindi giudica chi non si può permettere quelle cose. Per esempio ha un Iphone e pensa che quella persona non se lo può permettere e quindi si sente superiore”). Altre motivazioni possono riguardare la rabbia repressa (ragazza: “per esempio io sono più povera di uno, quindi ho rabbia dentro di me perché non mi posso permettere quella cosa”; ragazza: “forse perché nella vita reale subisci qualcosa e dopo sei arrabbiato e lo sfoghi sulle altre persone, cioè come si può dire, cioè colpisci le altre persone e fai sentire le altre persone infelici”), oppure il fatto di sentirsi deboli, il che ha aperto una finestra sulla considerazione del senso di protezione che gli odiatori percepiscono quando le loro offese sono mediate dallo schermo (ragazzo: “però ci sono anche quelli che insultano per divertimento anche perché sono deboli, perché insulterebbero solo attraverso il digitale perché poi faccia a faccia non avrebbero il coraggio di dire quelle parole. Queste persone infatti non hanno il coraggio di fare niente faccia a faccia ma poi quando stanno sul digitale hanno il coraggio di fare di tutto ... perché faccia a faccia non saprebbero affrontare quella situazione”). Inoltre, il comportamento usato online è molto spesso frutto di un'imitazione di altri odiatori oppure dell'esempio che si apprende in famiglia. Secondo loro, infatti, i genitori giocano un ruolo fondamentale per forgiare il carattere comportamentale dei propri figli: ciò accade nella vita offline ma anche in quella online (ragazzo: “sì, perché i genitori ti formano il carattere e quindi ti viene da insultare chiunque in qualsiasi modo in qualsiasi forma”). Durante il confronto su questo punto, un ragazzo ha fatto l'esempio di ciò che accade nelle tifoserie in cui gli insulti si tramandano di padre in figlio (“prof, quando il nord ce l'ha con il Vesuvio, cioè, lo dicono per generazioni, se lo passano dal padre al figlio e poi al figlio”). Mi vorrei soffermare su questa osservazione perché è la prima volta che uno degli studenti, seppur in modo molto latente, porta come esempio una dinamica di odio tra gruppi. In generale, come già osservato durante l'analisi del fg in 2° B, le ragazze e i ragazzi si focalizzano su dinamiche personali, individuali e afferenti alla loro sfera personale. Potrebbe essere obiettato che anche le tifoserie rientrano nei loro interessi più prossimi, ma

l'affermazione riguardante il gruppo dei "napoletani" -sintetizzato dal ragazzo con l'espressione "ce l'ha con il Vesuvio"- apre uno spiraglio verso l'acquisizione della coscienza dell'esistenza di gruppi di persone vittimizzate (in questo caso i napoletani come parte di un sud stereotipato dal nord). Si potrebbe anche aggiungere che c'è stata una prima rilevazione di un pregiudizio sociale: l'esempio rimanda ai pregiudizi nei confronti del sud Italia e di Napoli in particolare. È molto probabile, d'altro canto, che le osservazioni fatte durante una delle lezioni frontali, in cui si esaminò, come esempio di *hate speech*, uno striscione affisso dalla tifoseria veronese contro i napoletani, si siano sedimentate e siano poi state elaborate dallo studente attraverso un meccanismo di associazione con quanto da lui conosciuto del mondo degli ultras nella propria esperienza personale di tifoso.

Proseguendo nella traccia del fg (punti 2. e 3.) a differenza della 2° B la classe è stata nella quasi totalità d'accordo a intervenire per proteggere la persona oggetto dei messaggi di odio, sia nel caso fosse una loro conoscenza sia che si trattasse di uno/a sconosciuto/a.

Anche in questo caso è probabile che alcune osservazioni emerse durante l'incontro precedente -in cui avevamo visto due video¹¹⁶ e che riguardavano proprio lo stato emotivo di una persona vittima di bullismo- abbiano costituito un precedente nelle affermazioni delle ragazze e ragazzi su questo punto. La totalità della classe ha infatti asserito con forza che avrebbe cercato di fermare gli insulti e si sarebbe anche preoccupata anche dello stato emotivo della persona interessata (ragazzo: "Manderei un messaggio: basta, state esagerando"; ragazza: "io o chiamerei oppure manderei un messaggio a questo mio amico che viene insultato e gli chiederei come sta perché avere di questi messaggi può provocare anche una cosa emotiva, tipo che non ti accetti più ecc. ecc. quindi, prima chiamerei questa mia amica per esempio e poi dopo direi a loro che non si fa così e poi li toglierei dalla mia lista degli amici perché lo potrebbero fare anche con me"; ragazzo: "io i commenti ... segnalerei i commenti"; ragazza: "Io direi come stai? sotto a quel commento").

Anche nel caso in cui la persona perseguitata online non fosse un'amica o un amico, gli studenti hanno affermato che sarebbero disposti a intervenire ugualmente (ragazza: "io farei la stessa cosa anche con una persona che non conosco perché comunque sta subendo quella cosa. Non solo con un mio amico, lo farei anche con una persona che mi sta antipatica"; ragazza: "io l'aiuto cioè anche se non la conoscessi, comunque non cambierebbe niente perché questa persona sta solo lei contro un gruppo di persone perciò l'aiuterei; ragazzo: "la difenderei lo stesso [...] perché è una cosa seria. Non è uno scherzo è una cosa seria. Io i fatti miei non me li farei mai in questa situazione").

Solo una ragazza ha obiettato di non voler intervenire perché si rischia di aumentare l'odio: "io se è una persona che non conosco, che non conosco nemmeno di vista non mi metto proprio in mezzo [...] cioè, io credo che se una persona viene aggredita verbalmente, per esempio in una diretta, toglie la diretta e finisci, invece le persone che continuano e iniziano un dibattito secondo me sbagliano perché aumenti di più l'odio".

A seguito di queste osservazioni è nato un dibattito tra gli studenti sull'ipotesi che la persona interessata potrebbe intimare chi la difende a farsi gli affari propri. Tuttavia, anche grazie a esempi di esperienze vissute, hanno concluso che sarebbe quasi impossibile il verificarsi di una simile occorrenza (ragazza: "su tik tok a volte leggo tutti i commenti e se per esempio stanno attaccando una persona io rispondo, cioè rispondo e la difendo e non mi è mai capitato che mi dicono fatti i fatti tuoi, togliti da mezzo, cioè, anzi hanno detto sempre grazie").

Si è quindi chiesto loro se impegnarsi a difendere le persone dagli attacchi in chat possa contribuire a combattere i discorsi d'odio e hanno tutti risposto di sì. Anche se l'odio non può sparire, però si

¹¹⁶ Cfr. nota 115.

può dare una mano a chi viene attaccato (ragazza: sicuramente non sparirebbero [...] non è che all'improvviso non ci sono più però comunque aiuteresti un poco una persona ... a facilitare"; ragazza: "per me no, però puoi aiutare quella persona").

Per quanto riguarda invece il loro modo di reagire in caso fossero essi stessi oggetto di messaggi di odio, non c'è stato un accordo quasi unanime come quello precedente che riguardava un'altra persona. Le posizioni erano infatti più varie: alcuni non ritenevano opportuno rispondere ai commenti perché si rischia un botta e risposta infinito, altri avrebbero risposto ironicamente correndo lo stesso rischio, altri -e per la maggior parte- hanno affermato che avrebbero subito bloccato il commento o le persone autrici dei messaggi. Una ragazza ha ipotizzato di chiedere aiuto o consiglio a un genitore, ma su questo la classe è stata compatta nel rigettare una tale possibilità. Forse a un adulto, ma non a un genitore, ha affermato un ragazzo, però, per la maggior parte, gli studenti rifiutavano una tale soluzione. Per loro è una assunzione di responsabilità (ragazza: "perché se è una questione che me la sono creata io, me la risolvo da sola") e alcuni sono convinti che i genitori non se ne interesserebbero affatto, al massimo direbbero di lasciar perdere vanificando ogni possibilità di dare a quell'episodio il valore che forse meriterebbe o che sia importante per loro.

In ogni caso, qualunque possa essere la reazione a un eventuale messaggio d'odio direttamente subito, una cosa certa per gli studenti della 2° D è che l'offesa rimane e fa male.

È interessante rilevare che durante le ultime fasi del fg gli studenti abbiano aggiunto dei commenti di valore nei confronti degli odiatori (ragazza: "queste persone prima cosa non tengono rispetto, perché una cosa è che io ne sono una e voi ne siete in tanti"; ragazzo: "cioè, voglio dire, invece di rompere fatti una vita sociale invece di stare sempre qui ad insultare") e abbiano riflettuto nuovamente (così come avevano fatto all'inizio) sulle cause che spingono le persone a scrivere messaggi di odio in chat. Ancora una volta è stata l'invidia a essere identificata come una delle cause principali, ma quando è stato chiesto loro se si tratta di invidia anche quando una persona viene insultata per il colore della pelle, si è verificato il seguente scambio:

ragazza 1: - secondo me è una persona che non tiene valore. Per esempio io penso, cioè, tu potresti essere di quel colore voglio vedere se ...

ragazzo 2 – se ha il coraggio di mettersi nei suoi panni

ragazza 1– eh, se per esempio lo avesse fatto a te

ragazzo 2 – come ti sentiresti

ragazza 1– vorrei vedere come reagiresti

ragazza 2 – io dico che da invidia diventa cattiveria ... cioè ... non è più invidia perché tu non hai invidia che quello è di un altro colore, bensì è cattiveria che tu lo trovi diverso da te e, quindi, dici ma che me ne importa ... tanto non è come me. Così si può dire, no?

Anche in questo caso, e sebbene in risposta a una sollecitazione, si può rilevare un minimo di consapevolezza dell'odio nei confronti di persone vittimizzate per l'appartenenza a un gruppo percepito diverso (*outgroup*), in questo caso per il colore della pelle. C'è un prodromo di consapevolezza di un pregiudizio sociale che supporta e giustifica l'uso di parole di odio quando la ragazza 2 afferma "tanto non è come me. Così si può dire, no?". Si è considerato questo un buon punto di partenza per il lavoro futuro di decostruzione dei pregiudizi.

In conclusione ciò che si può rilevare dall'analisi del fg è che le ragazze e i ragazzi

1. hanno una conoscenza anche diretta dell'uso di linguaggio tossico in chat;
2. sono convinti che i comportamenti attuati online siano spesso conseguenza di imitazione soprattutto in ambito familiare

3. riescono ad attuare un meccanismo di immedesimazione con le persone che soffrono per le offese;
4. non hanno molta fiducia nell'aiuto degli adulti, in particolare dei genitori;
5. sebbene le loro osservazioni siano circoscritte alla sfera personale, dimostrano di avere una seppur minima consapevolezza che le persone possano essere oggetto di odio per l'appartenenza a un gruppo (vedi l'osservazione sugli ultras e sul colore della pelle);
6. sono molto fermi nelle proprie credenze.

L'analisi del fg ha consentito di avere un quadro della percezione dei discorsi di odio nelle ragazze e ragazzi coinvolti nel percorso educativo al termine delle lezioni frontali. Queste, infatti, erano servite a tracciare una linea di interpretazione del fenomeno e attraverso il fg si è potuto comprendere che alcune informazioni si erano sedimentate nella comprensione degli studenti. Si è rilevata una certa affinità tra i due gruppi per quanto riguarda la conoscenza del fenomeno nella sfera del loro vissuto. Quello che manca è una visione più ampia in relazione alle dinamiche presenti nella sfera sociale più allargata e della rilevazione di pregiudizi e stereotipi. Una differenza che si è potuta osservare tra i due gruppi è relativa al modo di esprimere le proprie credenze; gli studenti della 2° D, infatti, mostrano di essere molto assertivi, mentre quelli della 2° B sono più dubbiosi nelle proprie affermazioni, nel senso che sembrano più disponibili al cambiamento di opinione.

9.3. Le sessioni di P4C

9.3.1 - 1° sessione P4C

2° B

L'incontro successivo al fg avrebbe dovuto essere il primo in cui sarebbe dovuta avvenire la facilitazione di una sessione di P4C propriamente detta. La dirigente, però, non volle permettere ancora la disposizione del *setting* circolare anche se mancavano solo due giorni alla fine del distanziamento sociale nelle scuole. Perciò, al fine di facilitare una simil-sessione, visti i pochi incontri rimasti alla fine del progetto, si è scelto come materiale-stimolo un'attività tratta (e riadattata) dal manuale di *Silence hate* (Falconi et al., 2018: 65). La consegna per gli studenti è stata la seguente:

- ▶ Pensate a episodi di odio online di cui siete stati testimoni.
- ▶ Descrivete queste situazioni su dei post-it e consegnateli.
- ▶ Leggiamoli ad alta voce e decidiamo insieme a quale categoria appartengono

È stato molto interessante osservare i messaggi che gli studenti hanno identificato come *hate speech* esperiti direttamente. Sebbene la consegna specificasse che i messaggi di odio dovessero essere online, alcuni di loro hanno descritto episodi accaduti offline. Nonostante dall'analisi della 3° parte del questionario e del fg si evinca che gli studenti non sovrappongono l'online all'offline quando si tratta della propria sfera di conoscenza, è ancora in alcuni casi sovrapposta la percezione della violenza fisica con quella verbale anche quando questa è espressa offline.

Ma vediamo quali sono i messaggi (ed episodi) individuati dagli studenti del gruppo e le classificazioni proposte¹¹⁷:

Bullismo:

1. (Offline) “Un giorno in piazzetta hanno picchiato il mio amico e lui si è messo a piangere.
2. Come sei brutto”.
3. (Offline) “Mi dicevano che se toccavo il loro amico mi lasciavano morto a terra” (dopo mi hanno picchiato).
4. “Ha ha ha fai schifo”.
5. (Offline) “Ero in giro con un mio amico andiamo un attimo giù a casa mia e vengono dei ragazzi e picchiano il mio amico dicene cose non vere. Noi prendiamo le bici e andiamo via”.

Cyberbullismo:

6. “Si il mio amico a creato un gioco è arrivato una persona e a chiesto al mio amico se gli da un arma nel gioco. Lui a detto no e lo hanno preso in giro ma io lo difeso”
7. “Ho letto in un commento: ‘Fai schifo non meriti tutti questi follower, fa bene la gente ad insultarti’”.
8. “Ho letto un commento che diceva: ‘non servi a niente nella vita fai schifo’”.
9. “Stavamo in un gruppo e questa persona sfotteva il mio amico diceva sei brutto sei stubito (stupido-ndr.)”.
10. “Stavo guardando un video su Tik Tok, e mi appare un video di uno che parlava male di un barbone, che chiedeva solo una bottiglia d’acqua e qualcosa da mangiare. Sotto nei commenti tutti erano dalla parte del ragazzo, e continuavano a insultarlo”. (Qualcuno aveva proposto di metterlo nella categoria “razzismo” ma la maggior parte della classe non era d’accordo).

Body shaming:

11. “Sei troppo magra”.
12. “Sei bruttissima”.
13. “Bleeee fai schifo”.
14. “Stavo guardando un video mentre leggevo i commenti ho letto un commento di body shaming secondo me sbagliatissimo perché puo portare la persona a disturbi mentali”.
15. “Mentre guardavo i post di una ragazza italiana mi sono accorta che nei commenti c’erano diverse persone che la insultavano sul suo aspetto fisico e per le foto che postava”.

Omofobia:

16. “Sei frocio hahaha”

¹¹⁷ Si è specificato con la dicitura “offline” gli episodi che riguardano avvenimenti accaduti al di fuori del Web. Si è scelto di riportare i messaggi degli studenti senza correggerne gli errori di ortografia. Bisogna sottolineare, inoltre, che la scelta delle categorie è invenzione delle ragazze e ragazzi: non c’è stata nessuna influenza da parte della ricercatrice o dei docenti presenti.

Haters/Cyberbullismo:

17. “Io ho sentito parlare di certe persone che prendono in giro degli youtuber innoqui che fanno video per bambini”.
18. “Io ho letto dei commenti offensivi su una ragazza verso il suo aspetto e verso i video che faceva e il suo modo di vestirsi”.

Bullismo/Body Shaming:

19. (Offline) “Ero al parco e c’era un bambino e gli ho detto ti odio sei lo scarto della società e anche ucciditi e anche sei brutto e ciccione”.

Bullismo/Cyberbullismo/Omofobia/Body Shaming:

20. “L’anno scorso un mio amico venne bullizzato in una chat di watsapp sarebbe se usciva di casa lo picchiavano e lo prendevano in giro per il suo aspetto fisico e gay, frocio ecc”.

Tradimento¹¹⁸:

21. “Ho subito un atto di bullismo contro al mio amico perché gli ho rubato la ragazza e lo hanno insultato!
Inventatooooo!!!
CIAO!!!”.

L’esercizio di classificazione è servito da un lato a rilevare ancora una volta che per le ragazze e i ragazzi gli episodi di odio sono circoscritti alle relazioni personali. Tuttavia in questo incontro è emersa una nuova categoria che è quella degli youtuber o persone famose, una realtà che gli adolescenti conoscono grazie alle loro frequenti connessioni *social*. Se ne ha contezza da alcuni scambi come quello riportato a proposito della decisione relativa alla classificazione del messaggio n° 18 (Tabella 2). D’altro canto è stata la prima vera occasione in cui il gruppo ha cominciato a negoziare significati costituendo i prodromi per uno scambio dialogico.

Vediamo i punti salienti in cui si possono individuare alcuni atti mentali come primi fondamenti di movimenti epistemici:

1. Nello scambio¹¹⁹ discorsivo che segue bisognava decidere in quale categoria inserire il messaggio n° 18 (Io ho letto dei commenti offensivi su una ragazza verso il suo aspetto e verso i video che faceva e il suo modo di vestirsi)¹²⁰.

¹¹⁸ Anche se l’alunno che ha riportato l’episodio ha dichiarato di averlo inventato, la classe ha insistito per trovarvi una classificazione facendo finta che fosse vero.

¹¹⁹ Si preferisce usare l’espressione “scambio” e non dialogo perché, sebbene non si tratti di una conversazione, non si ritiene che si sia ancora costituito un dialogo tra gli studenti. Sono ancora fermi sulle proprie credenze e poco disposti all’ascolto delle opinioni altrui. Nel secondo scambio le cose già cominciano a cambiare in questo senso.

¹²⁰ In questa fase non era ancora possibile distinguere dalla registrazione le voci degli studenti, perciò è stato scelto di indicare con Ro gli interventi dei ragazzi e con Ra quelli delle ragazze. Fac., invece, è l’abbreviazione di Facilitatrice, mentre inc. significa “incomprensibile”.

Tabella 2:

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Ro – cyberbullismo Ra – no è sempre hater Ra 2 – body shaming	Propongono			
Ra – è una famosa?	Chiede			
Ro – sì				
Ra – allora è hater	Inferisce			
Fac. – perché è hater?				
Ra2 – è bullismo secondo me	Afferma			
Fac. – e se mettessimo cyberbullismo e hater?				
Ra – no hater solo	Deduce ma non accoglie suggerimenti			
Fac. – scusatemi, che differenza c'è tra hater e cyberbullismo?				
Ra – cyberbullismo è quando delle persone insultano sui social invece gli hater sono le persone che ti odiano fortemente	Discrimina in modo assertivo - esprime una credenza per lei certa			
Fac. – perché quando uno insulta...cioè, sono due cose diverse insultare e odiare?				
Ra – sì, perché se insultano su tik tok può essere anche che sono invidiosi ma gli hater sono quelli che odiano proprio quella persona	Spiega - discrimina			

Fac. – scusate, in questo caso la odiavano? È questa la differenza?				
Ra – no la insultavano				
Fac. – allora vediamo un attimo cosa stava dicendo lui				
Ro – perché gli haters sono quelli che odiano un po' la persona famosa tipo una youtuber tipo lo provano a copiare	Afferma			
Ra – gli haters non sono quelli che provano a copiare	Dissente			
Ra 2 – ma che cambia, solo perché è una persona famosa sono haters?	Provoca (contraddice il compagno)			
Ra – no perché la odi Ro – no gli fanno i video contro Ra 2 – ecco gli fanno i video contro				
Fac. – quindi non sono cyberbulli... e voialtri che pensate, la differenza tra haters e cyberbulli qual è?				
Ra – secondo me la rete Ro 2 – secondo me sono uguali	Esprimono opinioni			
Fac. – sono uguali? <i>Qualcuno dice sì e qualcuno dice no</i> Fac. – voglio capire				
Ro 2 – sì, perché prof o ti insultano sempre sopra youtube ... sempre è cyberbullismo, cioè nel senso sempre sui social ti stanno prendendo in giro tra haters e cyberbullismo non vedo molta differenza	Propone una interpretazione		Propone una interpretazione basandosi sugli interventi precedenti	

Fac. – quindi non c'è differenza, sono la stessa cosa?				
Ra – è la stessa cosa	Afferma in modo assertivo			
Fac. – e però qua abbiamo fatto due categorie diverse				
Ro – ne abbiamo messe due perché una non c'entrava	Offre spiegazioni			
Fac. – no, ne abbiamo messo due proprio perché avevate pensato a un'altra categoria che è quella degli haters				
Ro – e lo so però ... Ro 2 – vabbè prof mettiamola in quella degli haters Ro – io lo metterei insieme cyberbullismo e haters	Propongono soluzioni - collaborano			
Fac. – metterle insieme...				
Ro - ... perché sono uguali	Associa			
Fac. – allora mo' faccio così. Faccio haters e cyberbullismo ... cioè questa qua è unita ... cyberbullismo e haters perché mo' vediamo un attimo se effettivamente c'è una differenza...				
Ra – è la stessa cosa cambia solo il nome, il nome di chiamarle	Associa			
Fac. – ah, quindi sono sinonimi haters e cyberbullismo, che ne pensate?				
Ra 2 – penso che sia un nome per internet	Esprime una credenza			
Ra – è un loro nome ma è ...				

Fac. – è un loro nome?				
Ra – a posto di dire cyberbullismo ... haters	Specifica			

2. Nel secondo scambio discorsivo illustrato nella Tabella 2 gli studenti dovevano decidere come classificare il messaggio n° 20 (L'anno scorso un mio amico venne bullizzato in una chat di wazapp sarebbe se usciva di casa lo picchiavano e lo prendevano in giro per il suo aspetto fisico e gay, frocio ecc.).

Tabella 3:

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Ro – bullismo Ra – omofobia e body shaming	Propongono soluzioni			
Fac. – omofobia e body shaming?				
Ro 2 – no prof omofobia, cyberbullismo e body shaming	Propone una soluzione			
Ra 2 – e perché body shaming, che gli hanno detto?	Formula una domanda di chiarificazione			
Ro 2– l'hanno insultato sull'aspetto fisico				
Ra – ma perché cyberbullismo?	Formula una domanda di chiarificazione			
Ro – perché stava su una chat	Offre una informazione/spiegazione			
Ra 3 – prof. perché non li mettiamo sotto cyberbullismo?	Discrimina - Propone una soluzione			

Fac. – li mettiamo tutti insieme, mettiamo la categoria che li comprende tutti e tre, o no? <i>Voci si accavallano</i> Fac. – allora ha detto Francesco che secondo lui non va messo pure cyberbullismo ... non dobbiamo mettere cyberbullismo ma dobbiamo mettere...?				
Francesco – secondo me si deve mettere solo body shaming	Crede			
Fac. – perché dici questo? e vediamo se gli altri sono d'accordo				
Francesco – perché il body shaming e l'omofobia di solito si fanno sul web	Inferisce – generalizza - discrimina			
Fac. - voi siete d'accordo con questa affermazione? <i>La maggior parte risponde sì solo qualcuno dice no</i> Fac. – allora perché no e perché sì? Sentiamo				
Ra – no perché può succedere anche nella vita reale non solo ... soprattutto su internet ma anche nella vita reale		Riconosce le differenze di contesto		
Francesco – però è più usata sul web quindi per me è ...	Spiega - collabora			
Fac. – però se c'è una possibilità ... che avvenga anche dal vivo allora dobbiamo fare una categoria nuova, cioè che comprenda				

body shaming, omofobia e cyberbullismo?				
Ra 2 – e minacce. L’hanno minacciato di non farlo uscire di casa		Supporta la propria opinione fornendo una ragione		
Fac. – e minacce può rientrare in una di queste categorie? <i>I ragazzi e le ragazze rispondono “il bullismo”</i> Fac. – quindi cyberbullismo può comprendere ... voci si accavallano ... ok allora facciamo cyberbullismo, body shaming e omofobia?				
Ro – anche bullismo prof perché l’hanno minacciato di non uscire di casa			Accoglie e rilancia le proposte della compagna e degli altri compagni	

Dall’analisi degli scambi discorsivi si nota come le ragazze e i ragazzi cerchino delle soluzioni per una corretta classificazione. È stato un esercizio importante per la classe sia per la definizione dei problemi che ci si augurava sarebbero emersi nelle sessioni successive, sia per la disposizione all’ascolto reciproco e alla futura apertura al dialogo e al ragionamento condiviso. In questa sessione vediamo l’attivazione di atti mentali che non sono ancora esempi di abilità di ragionamento ma ne rilevano i prodromi. Gli studenti attivano i meccanismi di inferenza e deduzione, stabiliscono credenze ed esplorano significati, ma non c’è ancora uno scambio condiviso e di crescita argomentativa comune. Tuttavia vorrei sottolineare le differenze che già sono emerse tra la prima parte dell’incontro (Tabella 2) e la seconda che si è svolta alla quasi conclusione della sessione. Nella Tabella 3, infatti, si rilevano le prime forme di condivisione e richieste di chiarimento non dirette al facilitatore, ma ai propri compagni e compagne di classe; c’è, insomma, una prima, seppur debole e mediata dalla facilitatrice, attitudine a negoziare significati. C’è anche una attitudine ad andare oltre le categorie inizialmente individuate, rilevando le sfumature del fenomeno e le problematicità (“anche bullismo prof perché l’hanno minacciato di non uscire di casa”).

Rispetto a una prima e superficiale Analisi Critica del Discorso, invece, non si evincono ancora delle rilevazioni critiche da parte degli studenti. La loro è una descrizione del fenomeno su cui hanno una visione più o meno comune espressa in dati di fatto che non dà spazio all'individuazione di pregiudizi o stereotipi. È chiaro che ciò è avvenuto anche per l'impostazione della sessione. Ci sono state alcune occasioni, infatti, in cui si sarebbero potute approfondire delle affermazioni problematiche ("sì, perché se insultano su tik tok può essere anche che sono invidiosi ma gli haters sono quelli che odiano proprio quella persona"; "perché il body shaming e l'omofobia di solito si fanno sul web"), ma si è preferito, nel momento stesso in cui si sono presentate, sorvolare e dedicarsi soltanto alle disambiguazioni necessarie all'attività in svolgimento.



La lavagna con le classificazioni fatte dagli studenti.

2° D

Sebbene fosse stata prevista la stessa attività nella 2° D, è stato necessario cambiare il piano iniziale perché ci si è trovati di fronte a una circostanza che è sembrata subito problematica. Gli studenti, infatti, stavano parlando di una loro compagna assente con la loro insegnante di matematica¹²¹, che, insieme alla insegnante di sostegno, è stata presente lungo tutto il percorso in questa classe. Il giorno prima la ragazza aveva reagito a una provocazione ed era arrivata alle mani con altre ragazze della scuola. La maggior parte della classe diceva di non avere un buon rapporto con lei, mentre una ragazza, supportata da alcuni commenti di altri studenti, stava affermando proprio di odiarla in certi momenti. Così, invece di fare l'attività prevista, si è proceduto chiedendo loro cosa intendessero per odio ("ragazzi allora, io sono molto incuriosita dal fatto che voi ad un certo punto avete usato questa parola, odiare, però vorrei a questo punto cogliere l'occasione per chiedervi quale significato date all'odio. Che cosa è l'odio, che cosa pensate che sia?").

Il gruppo si è dimostrato sin da subito favorevole a spostare l'attenzione dal caso particolare (le proprie considerazioni sulla compagna di classe) a ipotesi di carattere generale provando a spiegare

¹²¹ La docente di matematica in particolare mi ha accompagnato dall'inizio del percorso già durante le prime lezioni frontali. L'insegnante di sostegno, invece, mi ha seguita soltanto durante il percorso di P4C.

il proprio punto di vista. In questo lavoro è subito emerso un dato che sembra importante sottolineare: l'uso di un'espressione come "ti odio, lo/la odio etc." è considerata spesso dagli adolescenti in questione come vuota del suo significato reale (Serena: "a volte uno usa la parola odio così per dire ti odio, però in realtà non lo pensa davvero è solo che sta antipatica, però la parola odio, cioè, che ti esce automatico dire io odio quella persona ma non la odi veramente. Il significato della parola odio alla fine è molto brutto, cioè è molto di più che non sopportare una persona, quindi uno può dirlo anche così"; Ragazza: "io per esempio se dico a una persona ti odio però non lo penso davvero"). Si comincia a delineare nel gruppo la consapevolezza della superficialità con cui a volte si usano simili espressioni.

Inizialmente la classe era orientata a identificare l'odio con l'antipatia, con il fatto di non sopportare una persona o che questa non piaccia o che non ci si senta a proprio agio con lei. Ma mano a mano che la discussione è andata avanti, una serie di dubbi hanno condotto il gruppo a rivedere le affermazioni iniziali sperimentandone la complessità. Il che non ha certo condotto a una convergenza di significati condivisi, ma ha dato vita a una scomposizione del problema e all'esperienza della sua mancanza di linearità.

Vediamo allora nel dettaglio alcuni stralci degli scambi discorsivi avvenuti durante la sessione:

Tabella 4

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Ro – per me odio è quando non mi piace quella persona	Fa un esempio ed esprime un significato			
Fac. – non ti piace? Quindi non sopportare ¹²² oppure non ti piace. Che significa che non ti piace?				
Ro – il suo modo di essere Ra – se uno poi c'ha il suo carattere può essere un altro il caso	Giustificano			
Fac. – ok, quindi se io scrivo non ti piace com'è, è giusto?				
Ro – sì				
Ra – ma non come è esternamente...	Precisa			

¹²² Ci si riferisce a un'affermazione precedente

Fac. – come è diciamo ...				
Ra 2 – caratterialmente	Specifica		Interviene in supporto alla compagna	
Fac. – magari scriviamo non esteriormente?				
Ra 3 – tipo per me l'odio è proprio quando, come dire, quando dico alle persone non mi piace il carattere ... inc. ... inutilmente, non mi piace ... inc ... non mi trovo a mio agio	Fa alcuni esempi – esprime una credenza			
Fac. – mi ha incuriosito questa cosa dell'odio nei confronti di una persona. A volte, da quello che ho capito, è che comunque odiare ha tutte queste cose cioè quando non si sopporta una persona, non ti piace come è all'interno, di carattere, quando uno non si sente a proprio agio con una persona. Però io mi chiedo se io non mi sento a mio agio con una persona quello che mi suscita è un sentimento di odio?				
Ra – non proprio	Dubita			
Fac. – per esempio, se proprio qua non mi sento a mio agio, perché magari, non lo so, voi siete un po' indisponenti, non mi pensate, che significa, che faccio io, vi odio?				
Simona – io se non mi sento a mio agio con una persona automaticamente non è che la odio. Mi sento a disagio con quella persona però non la	Giudica (accoglie la provocazione) – esprime una credenza			

odio. Cioè secondo me non sentirsi a proprio agio non è odiare				
Fac. – vediamo gli altri che ne pensano				
Ra – cioè secondo me se non ti senti a tuo agio o provi a stare con loro se poi vedi proprio che non ci riesci sarà che non ti trovi e basta	Ipotizza			
Ra 2 – io intendevo che significa una cosa tipo che non sto bene, è antipatica cioè che non mi ...	Chiarisce			
Fac. – diciamo che questa cosa che non ti senti a tuo agio è una cosa che ... inc. ...				
Ra - ... riguarda anche gli altri perché non è che non mi sento a mio agio... inc...	Spiega			
Fac. – ok. Quindi diciamo che questa è la conseguenza, cioè che è una conseguenza di questo. Non è la conseguenza dell'odio?				
Ra – no, no, dell'odio no	Precisa			
Fac. – ok, va bene...				
Ra – non sentirti a tuo agio non significa odiare ... ti devi appropriare dello spazio, ti devi ambientare	Chiarisce			
Fac. – ah quindi quando non ti senti a tuo agio devi provare ad ambientarti quindi è una cosa ... non funziona in questo caso qua (<i>si riferisce a quanto scritto sulla lavagna</i>)				

Ra – non solo, anche ... inc ...				
Fac. – ok, però questa la possiamo lasciare qua come conseguenza di non sopportare una persona, di odiarla ecc. Però diciamo che a volte si dice anche per scherzo, però, quando dicevamo... cioè prima stavamo parlando di questa cosa dello scherzo e qualcuno di voi ... mi sembra che Bruno avesse detto che odiare è una cosa pesante				
Ra – no, l'ha detta Serena Fac. – sicuro? Ra 2 – no, l'ha detto pure Bruno Serena – l'abbiamo detto io, Bruno e Carmela			Si ascoltano – condividono un giudizio valutativo	
Fac. – ok, è una cosa pesante. Voglio capire perché dite che è una cosa pesante, cosa significa? Perché è pesante?				
Bruno – pesante perché per te non è pesante, però nei confronti della persona che odi è pesante, per me	Esprime una credenza	Elabora una distinzione pertinente	Si immedesima	Usa un qualificativo valutativo (pesante) per marcare la differenza tra chi odia e chi è odiato
Fac. – ah ho capito. Cioè io che odio, per me non è pesante...				
Bruno – non è niente per te però per lei sì, diciamo				

Fac. – e perché dici questo?				
Bruno – perché non sai i sentimenti dell'altra persona	Offre una interpretazione/spiegazione		Riflette sullo stato d'animo dell'altro	
Serena – io non intendo questo, intendo proprio il significato della parola odio, cioè è proprio la parola che è pesante. Non credo che è pesante per la persona che è odiata e per la persona che odia, è proprio la parola che è pesante. Intendo il significato, tipo odiare è proprio disprezzare una persona, odiarla proprio, non lo so, cioè questo. Non mi baso su cosa prova la persona o che cosa provo io che odio per esempio		Sposta la questione su un piano razionale – scopre le implicazioni – cerca di scoprire le assunzioni implicite		Connota la parola “odio” con il qualificativo “pesante” – rafforza la qualificazione e con l'uso del verbo “disprezzare”
[...]				
Serena – però a volte esce anche automatico dire ti odio. Quando sei arrabbiato con una persona viene proprio spontaneo dire ti odio però in realtà non lo pensi davvero	Fa esempi		Riflette e propone il suo pensiero a seguito degli interventi precedenti	
Fac. – eh, però quando si dice questa cosa, non succede quello che diceva Bruno, secondo voi? Allora quello che io vorrei capire la pesantezza di questa parola, voi dite è pesante. È pesante				

però Serena dice che lei non si preoccupa di quella persona...				
Serena – ah sì, sì, mi preoccupo anche di cosa può provare quella persona però quello che intendevo io che odiare è pesante non intendevo cosa provava la persona ma il significato della parola, però è ovvio che mi preoccupo di cosa prova quella persona	Chiarisce	Fornisce ragioni a supporto della sua prospettiva	Riflette sullo stato d'animo dell'altro	
Fac. – ah ok. Diciamo che questa cosa forse la dovrei segnare secondo voi? <i>I ragazzi rispondono di sì</i>				
Ra – prof, per noi la maggior parte delle volte, per esempio, noi usiamo quella parola senza nemmeno pensarci	Generalizza – Collabora		Riprende e fa proprie le riflessioni iniziali	
Prof – la dici così senza pensarci				
Ra - ... ti odio però non ci penso più di una volta				
Prof – però possono essere un odio ... senza provarlo veramente, si usa anche senza provarlo proprio ...				
Fac. – posso scrivere superficialmente? Posso usare questa parola? <i>scrive dopo aver ricevuto il consenso</i>				
Prof – a volte forse la si usa anche senza, pensando che quella persona ne capisce il senso a fin di bene. Ti odio se				

lo dico ad una amica mia lei sa che ...				
Fac. – inc. ... ciò non toglie che l'uso di questa parola ha un significato pesante, no?				
Ra – dipende da come la diciamo prof ... inc. ... con quale persona	Discrimina			
Fac. – faccio una cosa qua scrivo pesante per intendere tutto quello che dicevate voi, cioè che ha un significato pesante, che comunque quando si usa dobbiamo pensare a cosa prova l'altro ...				
Ra – perché noi la temiamo	Offre una spiegazione			
Fac. – ok, però lui prima stava dicendo... io mo' ci metto un punto interrogativo ... (riferito alla lavagna)				
Ra – prof, però per dire ti odio devi capire pure, cioè nel senso devi vedere pure l'altra persona che ti ha fatto per dire ti odio	Giudica	Cerca di scoprire le implicazioni		
Fac. – diciamo che l'odio deve avere una motivazione?				
Ra 2 – sì, ha ragione			Accoglie il giudizio della compagna	
Ra – se tipo poi ti vedo, per esempio, e ti odio io non ho una motivazione a dire ti odio perché per esempio se io non ti conosco e dico che ti odio,	Offre esempi	Introduce un nuovo elemento di riflessione attraverso una		

che ne so che ti odio se non ti conosco?		domanda retorica		
Serena – per esempio vedi una persona che ti ispira, tipo che non ti piace, che la vedi tipo che sembra antipatica dici ti odio però come fai a dire ti odio se non la conosci?	Interroga e chiede spiegazioni		Accoglie e supporta con un esempio la provocazione e della compagna	
Ra – magari poi la conosci e ti risulta simpatica	Suppone			
Ra 2 – per esempio io non sopportavo a un mio amico ma ora mi sta simpatico	Fa un esempio		Supporta quanto detto in precedenza	
[...]				
Fac. – quindi diciamo che è stata confermata questa cosa che bisogna conoscere, mo' lo scrivo qua (<i>riferito alla lavagna</i>), una persona prima di odiarla, però se io questa persona la conosco, non la sopporto, non mi piace com'è ecc., posso affermare che la odio?				
Ra – sì però la devi conoscere	Ribadisce la sua opinione			
Ra 2 – lei ha proprio detto dopo che l'hai conosciuta ...	Precisa		Precisa l'affermazione della compagna	
Serena – allora sì, sì, puoi dire che la odi	Inferisce			

[...]				
Fac. - Cioè io questa persona non la sopporto, non mi piace com'è ecc. e questo, secondo voi, giustifica l'odio nei confronti di una persona?				
Ra – sì	Giudica			
Fac. – ok. Anche voi pensate così? <i>Rispondono di sì</i> <i>(L'intervento di una ragazza è incomprensibile)</i> Fac. – cioè nel senso. Facciamo un esempio. Allora io la conosco e proprio non mi piace come è. Mi sta antipatica, non la sopporto proprio ...				
Ra 2 – la schifi	Propone una differenza			
Fac. - ... però schifare una persona e odiarla è la stessa cosa?				
Bruno e Ra (<i>parlano insieme</i>) – no, schifare è ... inc ... grande, in tutto, il carattere... invece l'odio la maggior parte è il carattere Bruno – sono simili	Ipotizzano - discriminano			
Prof – qual è più forte?				
Ra – secondo me schifo	Ipotizza			
Prof – schifo per te è più forte?				

Ra 2 – no, secondo me è più forte odio Ra 3 – no perché schifo è quando ti schifo proprio	Discriminano - esprimono una opinione ed offrono una ipotesi interpretativa			
<i>Voci si accavallano</i> Prof – schifo è più forte di odio?				
Ra – sì secondo me prof. Schifo intendi tutto, tipo la faccia, il fisico. Invece odio per come sei fatta. Tipo sta scritto non so dove non ti piace com'è tipo il carattere invece schifare significa pure fuori ... invece l'odio è solo dentro quindi è più pesante schifare	Differenzia – inferisce – esprime una credenza			
Prof – quindi schifo è più forte				
Ra – sì, perché non ti piace né fuori né dentro almeno odio non ti piace solo dentro <i>Voci si accavallano</i>	Discrimina			
Bruno - ... tipo la puoi vedere ma non la sopporti, schifare è che non la sopporti e non la puoi vedere Serena – non puoi odiare una persona per l'aspetto, dalla faccia, da com'è. Non si può odiare cioè tu dici schifi, mi fai schifo sia d'aspetto che di carattere, secondo me schifo è più forte	Fanno comparazioni	Portano argomenti a supporto dei propri giudizi		
Fac. – sapete perché io sono curiosa, diciamo mi viene un dubbio rispetto a questa affermazione che ha fatto Serena perché mi vengono in				

mente delle affermazioni molto pesanti nei confronti di persone che non si conoscono che però hanno un colore della pelle diverso dal nostro				
Serena – l’ho pensato anche io. Ra – è la stessa cosa				
Serena - Cioè sì, si può provare odio verso quella persona è comunque basato sull’aspetto. Cioè a volte si dice che odio quella persona perché è di colore quindi lo odiano per l’aspetto...		Rettifica l’affermazione precedente – ricava un’inferenza adeguata		Rileva il pregiudizio attraverso la generalizzazione “a volte si dice”, la connotazione gruppale “di colore” e l’inferenza “quindi [...] per l’aspetto”
Ra – sì però la parola odiare è uguale, odiare vale pure per persone diverse dal nostro colore di pelle, so’ uguali a noi, no? io sempre devo odiare la persona per il carattere capito?		Sebbene rimanga ferma nella propria credenza, coglie l’analogia		Rompe il pregiudizio (“so’ uguali a noi”)
Fac. – eh, ho capito. Cioè io se non ho capito male tu dici anche da quella cosa esteriore ...				
Ra – cioè queste regole valgono sia per quelli di colore, di pelle uguale alla nostra che no, perché so gli stessi		Esprime un giudizio valutativo equilibrato		
Fac. – però ci sono delle persone che non li conoscono questi qua, solamente perché				

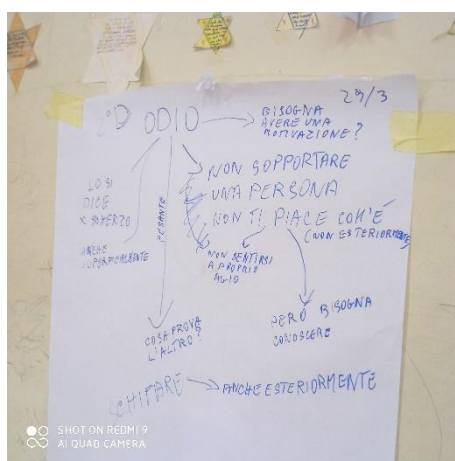
tengono la pelle nera dicono delle cose ...				
Ra – perché secondo loro sono diversi da noi, ma in realtà non è così				Rileva il pregiudizio: identifica attraverso il pronome (loro→esplicito: in questo caso la ragazza lo intende come soggetto) gli attori della credenza secondo la quale (secondo loro) “quelli di colore (→sottinteso) sono diversi” da noi (→pronome esplicito). La ragazza identifica l’esistenza di due gruppi sociali: quelli di colore (sottinteso) vs noi (esplicito) attori della credenza “sono diversi”. Rompe il pregiudizio con l’uso dell’avversati

				vo 'ma': "ma in realtà non è così".
--	--	--	--	-------------------------------------

Dall'analisi degli stralci della sessione si rilevano gli atti mentali degli studenti e un primo posizionamento verso le abilità di ragionamento. La comunità è appena in formazione, la stessa mancanza del setting circolare non consente loro di guardarsi reciprocamente, perciò la produzione di ipotesi e riflessioni è ancora rivolta verso la facilitatrice e l'insegnante. Tuttavia si assiste a una prima condivisione di significati ("lei ha proprio detto dopo che l'hai conosciuta"; "secondo me quello che ha detto Bruno ... per la persona è pesante"; "lo abbiamo detto io Bruno e Carmela") che implica un ascolto attento. Sebbene vi sia una tendenza ad affermare opinioni a volte granitiche (vedi affermazioni come "sì, secondo me prof., schifo intendi tutto, tipo la faccia, il fisico. Invece odio per come sei fatta [...]"), la classe accetta le provocazioni che contraddicono le proprie affermazioni.

Si ritiene che la sessione abbia aiutato il gruppo a scardinare alcune convinzioni iniziali in riferimento alla propria interpretazione della parola odio e che abbia avuto una sua importanza per ripensare alle affermazioni dette nei confronti della compagna di classe. La classe si è cominciata a strutturare come comunità attraverso questo primo scambio. La componente relazionale è in formazione, complice l'ascolto reciproco, e quella valoriale si è manifestata in alcune affermazioni come quelle di Serena, Carmela e Bruno a proposito della connotazione "pesante" che qualifica l'odio ("pesante perché per te non è pesante, però nei confronti della persona che odi è pesante") o quella della ragazza che ha rilevato il pregiudizio sulle persone di colore ("perché secondo loro sono diversi da noi, ma in realtà non è così").

Non c'è stato tempo di approfondire quest'ultima questione, che è rimasta sospesa e un po' fine a sé stessa, proprio perché nel frattempo la fine dell'ora ci ha colti di sorpresa, ma il gruppo ha buone disposizioni alla messa in discussione delle proprie opinioni.



Lavagna della sessione

9.3.2 - 2° sessione P4C

Per questo incontro si è finalmente ottenuto il permesso di usare il setting circolare. Le docenti consigliarono di utilizzare per il percorso un'aula diversa da quella in cui gli studenti seguivano le lezioni curricolari. È stata una scelta preziosa che ha delineato una netta differenziazione tra le attività dei primi incontri svolte in modo tradizionale e l'implementazione del dialogo filosofico, cosa che si è aggiunta a una sorta di celebrazione della fine del distanziamento sociale a scuola.

Per questo incontro (e per i due successivi) è stato scelto come testo-stimolo un brano tratto da un racconto (*Tourette*) in stile Lipman creato *ad hoc*. Perciò si è condotta in entrambe le classi una sessione più “tradizionale” rispetto a quella precedente, con la lettura condivisa del testo, la formulazione delle domande da parte degli studenti (divisi in gruppi hanno formulato una o due domande per gruppo) e la costruzione dell'agenda e del piano di discussione.

Si riporta di seguito il brano tratto dal racconto *Tourette*:

“Hei, ciao. Io mi chiamo Jamilah. Ti ho visto in giro da poco. Sei nuovo di queste parti?”

“S-sì,” cominciò a dire visibilmente emozionato (gli capitava sempre quando conosceva qualcuno, figuriamoci se era una ragazza) “sono qui da poco...taxi...sto andando a scuola...taxi...e mi chiamo Vincenzo...taxi...”

Jamilah lo guardò un po' interdetta e gli chiese “Non ho capito, vuoi andare a scuola in taxi o ti chiami Vincenzo Taxi?”

Ecco, in quel momento Vincenzo si bloccò. Fu preso dal panico. Ogni volta era la stessa storia quando conosceva una persona. In genere c'era sempre qualche amico con lui, o i suoi genitori, o una prof a scuola che lavorava per il suo inserimento. Ma ora era solo e non sapeva cosa fosse giusto fare. In fondo Jamilah era una sconosciuta (voi raccontereste i problemi della vostra vita a una persona che si è appena presentata?) e non era sempre facile parlare di quel suo *piccolo* difettuccio. Per cui si bloccò. E non controllava più il suo corpo. E nemmeno la parola. La mano destra cominciò ad andare su e giù e sentiva dentro che le parole stavano montando, non poteva reprimerle, salivano sempre più su, finché “TAXI...TAXI...TAXI...” non ne poté fare a meno. E non riusciva a fermarsi. Jamilah lo guardava stupita, a bocca aperta, la mandibola sulle ginocchia, ma, quando si rese conto che si stava formando un capannello di persone curiose intorno a loro, si scosse, prese Vincenzo per le spalle e gli disse “Calmati, non è successo niente, vieni con me. Tò, prendi questo chewingum e comincia a masticare.” Vincenzo obbedì, e cominciando a masticare smise di dire ‘taxi’, anche se la mano non voleva sapere di fermarsi.

Arrivati in una piccola piazzetta, Jamilah lo condusse su una panchina e lo invitò a sedere accanto a lei.

“Si può sapere che diavolo ti è preso?”

Vincenzo sputò la gomma e cominciò “Soffr...TAXI...dbl...TAXI...sndrm...TAXI...” Jamilah scartò un altro chewingum e glielo ficcò in bocca.

“Facciamo una cosa,” disse “riesci a usare il tuo telefono?”

Vincenzo annuì.

“Allora scrivi il tuo numero sul mio telefono, io ti contatto su whatsapp e tu mi scrivi cosa ti è successo.”

Così fecero. Vincenzo mandava whatsapp e Jamilah parlava. Così la ragazza venne a conoscenza della storia di Vincenzo. Soffriva di una sindrome per la quale non esisteva una cura, ma negli anni e con l'aiuto delle persone che gli volevano bene aveva imparato a convivere. C'era qualcosa che non funzionava nel suo cervello e per questo alle volte il corpo cominciava a fare dei movimenti non voluti, e non riusciva a fare a meno di inserire la parola ‘taxi’ ogni volta che intraprendeva un discorso. ‘La parola non è sempre la stessa,’ le scrisse su whatsapp ‘a volte cambia senza motivo. Ora è il momento di ‘taxi’, un po’ di tempo fa era ‘miao’ e prima ancora era ‘meglio peggio’. Però i medici dicono che sono fortunato, perché alcune persone che soffrono della mia stessa sindrome dicono le peggiori parolacce.’ Jamilah non poté fare a meno di ridere quando lesse la sua affermazione. Si sentì in colpa per un attimo, ma si rilassò quando vide che Vincenzo rideva con lei.

Con l'aiuto dei medici e della famiglia Vincenzo riusciva spesso a mitigare i movimenti incontrollati, ma quando era emozionato o stressato tutto diventava incontenibile e le sue frasi erano intervallate da quella parola più spesso del solito. *'Vorrei tanto essere normale'* scrisse. A Jamilah queste parole fecero tanta tenerezza. Però poi ci pensò su e disse "Sai, mi sono chiesta un sacco di volte cosa significa essere normale. In fondo, se ci pensi, ognuno di noi ha le sue stranezze... scusa, non era per offenderti, non è che penso che le tue siano stranezze. È solo che non riesci a controllare lo stress, cosa che capita a chiunque di noi... magari in modo diverso..." Vincenzo stava digitando sulla tastiera *'Sì, è vero, ma le persone normali spesso riescono a fingere di non essere emozionate o stressate.'*

"Che vuoi dire, che essere normali significa essere bravi a fingere? Cioè, le persone normali fingono tutto il tempo? Quindi stanno lì sempre a mentire!"

'No, non è questo. Volevo dire che a volte si finge per nascondere una debolezza. Ecco, è questo che fanno le persone normali, possono nascondere le proprie debolezze perché se ne vergognano e così cercano di essere uguali agli altri che queste debolezze non hanno.'

"Quindi essere normali significa essere uguale agli altri? Sai che noia!" dopo una breve pausa Jamilah riprese "E poi io penso che c'è anche un sacco di gente che non vuole nascondere le proprie debolezze e si presenta agli altri così com'è. Non è più bello essere sinceri e accettare le cose come sono? Anche riguardo a se stessi? Forse è proprio questo essere normali"

Vincenzo ci stava pensando su e smise di digitare sulla tastiera. Gli passò per la testa che non aveva detto tutto a Jamilah, non le aveva raccontato di quell'altro suo problemino correlato... di quei suoi *rituali*, come li chiamava suo padre. Si sentiva in colpa, però di quello si vergognava un po' di più e sapeva che il bisogno di farli l'avrebbe tradito: non sarebbe riuscito ad alzarsi dalla panchina senza toccare tre volte la spalliera con la mano destra e tre con la mano sinistra.

'Le persone normali non fanno quello che faccio io.' scrisse sull'ennesimo whatsapp *'A scuola ho il sostegno, altrimenti non riuscirei a reggere un'interrogazione o le risatine dei compagni. Le persone normali non hanno bisogno del sostegno a scuola.'*

"Tu pensi che io sia normale?"

"No...taxi..." questa volta Vincenzo parlò "altrimenti non staresti parlando...taxi...con un matto come me...taxi!" Scoppiarono a ridere entrambi.

"Andiamo via signor Anormale," esortò Jamilah "abbiamo fatto tardissimo".

Quando Jamilah si voltò, Vincenzo toccò tre volte con la mano destra e tre con la mano sinistra la spalliera della panchina, senza farsi vedere. Semmai fossero rimasti amici, un giorno le avrebbe parlato anche di questo.

2° B

Non si è riusciti in questa sessione ad andare oltre il lavoro di ricerca dei temi su cui discutere. Le ragazze e i ragazzi hanno formulato le domande e fatto un'interessante analisi dell'agenda, ma non c'è stato il tempo nemmeno di scegliere un tema condiviso su cui costruire il piano di discussione.

Tuttavia è stato stimolante osservare la collaborazione intavolata tra gli studenti per negoziare i temi da scegliere e le argomentazioni a supporto delle associazioni tra le domande. Come accennato in precedenza, la classe è più numerosa della 2° D e più confusionaria. Ciò determina una maggiore difficoltà nell'ascolto reciproco. Ma nonostante questo gli studenti hanno lavorato con interesse e curiosità. Il suono della campanella ha sancito la delusione per non avere il tempo di trattare almeno uno dei temi individuati. Si ritiene che questo incontro abbia rappresentato una buona occasione per il lavoro analitico e abbia aggiunto un tassello alla condivisione necessaria per la formazione della comunità di *inquiry*. Come si vedrà nella tabella 5 riportata più giù, le ragazze e i ragazzi attivano processi di analisi e di ricerca attraverso il confronto reciproco.

Di seguito si riportano le domande formulate e la scelta dei temi e nella tabella 5 uno stralcio della registrazione relativa alla scelta di uno dei temi.

- 1) Perché faceva questi riti e a che cosa servivano?
- 2) Perché Jamila aiutava Vincenzo se non lo conosceva?

- 3) Come ha fatto a fare amicizia con questi problemi?
- 4) Perché i prof non intervenivano quando ridevano o quando diceva la parola “taxi”?
- 5) Come ha fatto ad avere questa malattia?
- 6) Come faceva a usare il telefono se aveva quella specie di tic?
- 7) Perché diceva sempre taxi?
- 8) Da dove prendeva le parole che usava?

(ripetizione delle) parole: domande 7 e 8

Amicizia: domande 2 e 3

Bullismo: domanda 4

Tic/sindrome/malattia: domande 5 e 6

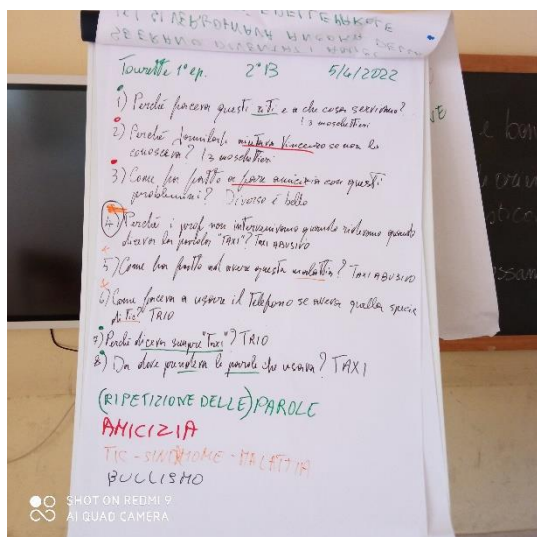
Tabella 5

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Ro – prof, Rosa mi ha chiesto il significato della prima domanda, glielo posso dare?				
Fac. – sì certo, glielo puoi dare				
Ro – perché lui qua dice “non aveva detto tutto a Jamila, non le aveva detto di quel problemino correlato. Non aveva detto di quei suoi rituali come li chiamava suo padre” Rosa – eh, e che c’entra con la prima?	Richiedono chiarimenti - analizzano e confrontano il testo del racconto e il testo delle domande		Si confrontano	
Fac. – (leggendo la domanda) perché faceva questi riti e a che cosa servivano...?				
Rosa – non servivano a niente diciamo questi tic				
Prof – rituali ... i riti, quelle cose che si ripetono				

Ro – i rituali sarebbero un'altra cosa. Sarebbero ... Ra 2 – quelle cose sataniche Ro 2 – no, non per forza sataniche Ro – no, non ho detto questo. I rituali come fa il padre, come ha detto ... Ro 2 - quello là tre volte con la mano destra e tre volte con la sinistra	Spiegano – ricercano significati		Si confrontano	
Prof - eh quelle cose che si ripetono. È un tic, diventa un tic. Una cosa, un gesto che lui fa abitualmente				
Ra – e cosa significa?	Formula una domanda di chiarificazione			
Prof – lui si chiede, lui si pone il problema. Perché questo Vincenzo fa sempre queste cose?				
Ro – perché può darsi che si sta chiedendo questa cosa	Ipotizza		Si immedesima	
[...]				
Ra – secondo me abbiamo messo sette e otto però secondo me anche uno va bene	Confronta e propone			

Fac. – questo sul tema della ripetizione delle parole?				
Ra – delle parole ...				
Ro – e dei gesti	Aggiunge e specifica - Collabora			
Ra - ... perché lui ripete	Spiega		Spiega a supporto dell'ipotesi dei compagni	
Prof – però aspetta. Con il concetto di ripetizione				
Fac. – e lo scrivo con un colore diverso secondo voi?				
Ro – no usiamo il verde perché ripetizione è scritto in verde ...	Puntualizza			
Ra 2 – direi anche la cinque e la sei perché comunque... perché la malattia se la porta sin dalla nascita ...inc... se non fai un intervento come è successo a mio cugino	Propone e spiega – fa un esempio – fa un'analogia			
Ro 2 – ma poi non è un tic è una sindrome	Precisa			
Ra – magari non l'ha presa così grave quindi riusciva col telefono con una sola mano, perché dice solo una mano era che si muoveva		Elabora un'ipotesi esplicativa - immagina	Si immedesima	
Ra 3 – però quando tu vuoi farla ... con la mano destra ... quando muovi la mano destra vedi che si muove ...inc... a onda... quindi se tengo il telefono e faccio così (<i>simula il movimento</i>)		Cerca una spiegazione attraverso la verifica empirica		

--	--	--	--	--



Agenda

2° D

Anche gli studenti della 2° D hanno proceduto con la lettura del testo, la formulazione delle domande e la scelta dei temi.

Nella tabella 6 si riporta l'analisi di alcuni stralci del piano di discussione.

1. Alla fine sono rimasti amici? (Carmela e Serena)
2. Jamilah si sarebbe vergognata oppure no della sindrome di Vincenzo? (Carmela e Serena)
3. Jamilah era amica veramente di Vincenzo oppure lo faceva perché gli faceva tenerezza? (Salvatore e Paolo)
4. Vincenzo che problema aveva? (Salvatore e Paolo)
5. Vincenzo quando gli venivano queste parole spontanee come si sentiva? (Giovanni e Vincenzo)
6. Perché l'aveva chiamato anormale? (Ilaria e Anna)
7. Lui si è dispiaciuto di essere chiamato anormale? (Ilaria e Anna)
8. Perché proprio la parola "taxi"? (Roberta, Brunella e Aurora)
9. Perché si sentiva escluso? (Roberta, Brunella e Aurora)

Temi:

Amicizia (domande 1 e 3)

Anormalità/diversità (domande 6, 7 e 9)

Parola (domande 5 e 8)

Sindrome Tourette (domande 2 e 4)

Domanda generale:

Se erano diventati amici lei si vergognava ancora della sua diversità e delle sue parole spontanee?

Tabella 6

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Ra – prof, ma se tipo Vincenzo si sentiva escluso e non ha provato a fare amici, come si sente escluso?		Pone una domanda per formulare il problema e dà inizio alla discussione		
Fac. – non lo so. Lo chiedo a voi. Secondo voi una persona si può sentire esclusa?				
Aurora – se non ci prova cioè non ... se non prova a fare amicizia Ra – eh, come ti fai a sentire escluso? Ra 2 – ah, lei dice che se tu non provi ad avere un'amicizia come fai a sentirti escluso se non c'è nessuno?		Cercano di scoprire le assunzioni implicite	Accolgono il problema posto dalla compagna, lo condividono e lo rilanciano	
Fac. – nel senso che ci devi provare, questo vuoi dire?				
Aurora – sì				
Fac. – se non ci provi non riesci e quindi ti senti escluso?				
Aurora – sì, cioè ci devi provare, no?				
Ra – lei dice come fai a sentirti escluso se non hai amicizie?			Precisa e spiega il pensiero della compagna	

Serena – se non hai altri amici come fai a sentirti escluso da quelli che ti escludono se non hai amici? Però secondo me è anche una sua sensazione, cioè nel senso se ... inc. ... è normale che mi escludono poi, perché secondo me lui pensa non voglio fare amicizia perché alla fine è normale che potrebbero escludermi per questa cosa, cioè potrebbero escludermi, e secondo me è pure una sua sensazione. Oppure...		Elabora un'ipotesi esplicativa	Integra le idee delle compagne – si immedesima	
Ra - oppure provaci, no?				
Fac. – perché lei dice che in effetti lui, cioè se uno non prova a fare amicizia ...				
Aurora – che può sapere se l'escludono?				
Fac. – sì, questa è la domanda				
Carmela – cioè un po' sono d'accordo con quello che dice Aurora, però penso che lui si senta, possiamo dire, diverso per questa cosa viene e anche non ce la fa a provarci		Aggiunge un'ipotesi esplicativa	Accoglie la provocazione della compagna – si immedesima	
Serena – proprio per paura di essere escluso			Integra l'ipotesi della compagna	
Prof – secondo Carmela lui non ci prova perché ha				

questa sindrome ... secondo voi lui non prova ad avere amici perché ha questa sindrome				
Ra – sì, cioè ... inc.				
Fac. – allora io faccio una cosa. Io scrivo (<i>riferito alla lavagna</i>) essere/sentirsi esclusi e poi qua scrivo paura? Cioè nel senso, la domanda è se uno si sente escluso e non prova a fare amicizia è perché ha paura? <i>Rispondono sì</i> Fac. – ma perché uno ha paura prima?				
Ra – perché forse ha paura che lo prendono in giro per quella cosa Ra 2 – cioè non si sente a suo agio <i>Voci si accavallano</i> Ra – forse perché gli è successo già qualche episodio che si è sentito escluso Serena – quindi ha paura che gli succede di nuovo Sasi – è insicuro di se stesso quindi ha paura che poi ...	Ipotizzano – immaginan o possibilità		Integrano le ipotesi delle compagne con le proprie – si immedesiman o	
[...]				

Ra 2 – allora ad esempio no? Scendi con quella persona e invita tre o quattro amici tuoi. A te non ti pensa proprio, poi quando torni a casa dici che è tutto a posto e diciamo che a te non te ne frega niente di quello che è successo però poi dentro ti senti tipo la rabbia ...però quando sei da solo		Elabora ipotesi esplicative – fornisce esempi	Si immedesima	
Fac. – ho capito, quindi diciamo che nell'atto dell'esclusione, quando uno viene escluso fai finta che è tutto a posto				
Ra 2 – non dà a vedere che ci è rimasto male però dentro di sé ci è rimasto male			Si immedesima	
Fac. – ok, allora potremmo dire una cosa che ci sono anche delle cose che influiscono sul fatto di sentirsi esclusi che sarebbe l'amicizia vera, sentirsi/non sentirsi esclusi. Diciamo se l'amicizia è come potremmo dire ...				
Sasi – è vera ... Ra – è leale		Formulano giudizi valutativi		
Ra – però prof se tipo quella persona vuole bene alla persona che ha questa sindrome però nello stesso tempo ha paura di essere giudicato dagli altri insieme a lui?		Pone una domanda per formulare un problema e dà inizio alla discussione		

Ra 2 – ha paura. Ha paura di essere giudicato		Collega in modo pertinente una ipotesi all'altra (“ha paura...” con “ci è rimasto male”)	Accoglie il problema formulato nella domanda della compagna	
Fac. – ah, quindi c'è anche l'amico che può avere ...				
Ra 2 – l'amico vero che però ha paura di essere giudicato			Accoglie la provocazione della compagna	
Fac. – Cioè nel senso che poi ha paura di essere giudicato e quindi di essere ...				
Ra 2 – cioè alla fine non è un'amicizia ...cioè che altre persone lo fanno credere, non lo so come dire ...	Ipotizza			
Ra 3 – secondo me se la persona che ha paura potrebbe anche parlare con gli altri se tipo la giudicano a questa persona e fargli capire che alla fine non ha niente di diverso da loro		Formula una ipotesi e la supporta con ragioni adeguate – formula un giudizio valutativo		
Sasi – ritornando a prima, con l'approccio, in pratica, questo ... che è un po' insicuro, in questo approccio c'è la paura di essere giudicati in malo modo quindi secondo me non è che ...			Costruisce il proprio pensiero sugli interventi precedenti	

Fac. – quindi praticamente diciamo che qua (<i>riferendosi alla lavagna</i>) ci posso aggiungere paura di essere giudicato?				
Prof - ma perché questa paura di essere giudicato?				
Ra – paura del giudizio altrui. Per fare solo ... inc ... alla gente, prof		Fornisce una spiegazione adeguatamente chiarificatrice		
Sasi – in pratica questa paura di essere giudicato secondo me non viene dal ... questa persona davanti a te è un amico grande, poi quando sta in compagnia ti esclude e quindi questa paura di essere giudicati		Elabora una ipotesi esplicativa – ricava un'inferenza		
Prof – ma ti esclude l'amica diciamo tra virgolette normale o l'amico che ha il problema?				
Fac. – no, no è la persona che ti è amica, vero?				
Ra – prof però se era un vero amico cioè amica secondo me non deve giudicare chi ha un amico, tra virgolette, anormale ...		Formula un giudizio valutativo		Identifica (e rompe) la dicotomia normale/anormale
Sasi - ma non è che deve giudicare		Formula un giudizio valutativo		
Ra - ... perché è una persona normalissima				Identifica (e rompe) la

				dicotomia normale/anormale
Fac. – vediamo un attimo perché ...				
Paolo – però secondo me se è un vero amico non deve avere il timore di essere giudicato dagli altri. Secondo me è meglio un amico ma vero che tanti ma falsi. Secondo me non dovrebbe importarsene degli altri, il problema non è che ha la sindrome, lo fanno con tutti e giudicano a tutti quanti...lo fanno con tutti	Esprime le sue credenze - generalizza	Formula giudizi valutativi equilibrati – elabora ipotesi esplicative – chiarisce i concetti		Identifica due gruppi distinti antagonisti attraverso i pronomi “tutti” e “altri”/“loro”
Fac. – in che senso lo fanno con tutti?				
Paolo – cioè giudicano a tutti ... a chi non sta con loro, a chi non gli dà corda, non si mette paura				Identifica due gruppi distinti antagonisti attraverso i pronomi “tutti” e “loro”
Fac. – ah, e questo che significa? Il problema è che è tardi ma mi interesserebbe sapere questo che cosa significa				
Serena – è tipo lo stesso discorso che abbiamo fatto alla lezione sul bullismo		Fornisce un’analogia	Offre un’analogia a supporto e spiegazione dell’affermazione del compagno	
Ra – se tu a un amico che tu hai vergogna di		Formula un giudizio		

mostrare un amico che ha tipo una sindrome e gli altri dicono che tu sei amico con lui non stare più con noi secondo me cioè non sono amici veri, quindi è meglio davvero avere un amico vero		valutativo equilibrato		
Fac. – quindi diciamo che qua c'è un focus molto importante sull'amicizia. Quando è vera e quando è leale. Ragazzi purtroppo dobbiamo chiudere.				

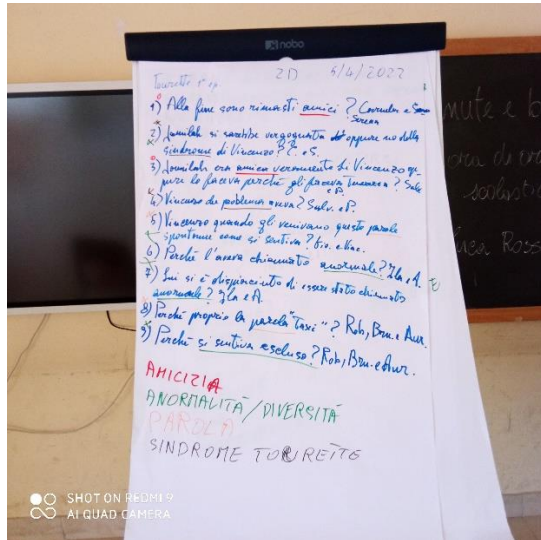
Dall'analisi della sessione si osserva il posizionamento degli studenti verso la formazione della comunità di *inquiry* e i primi movimenti epistemici.

Le ragazze e i ragazzi ancora si rivolgono alla facilitatrice in cerca di consenso per le loro affermazioni, ma si cominciano a riscontrare le prime condivisioni epistemiche. L'ascolto è molto alto e attento, il che conduce a una buona dinamica relazionale in contesto. I punti salienti che si riscontrano nell'esame dei dialoghi sono i seguenti:

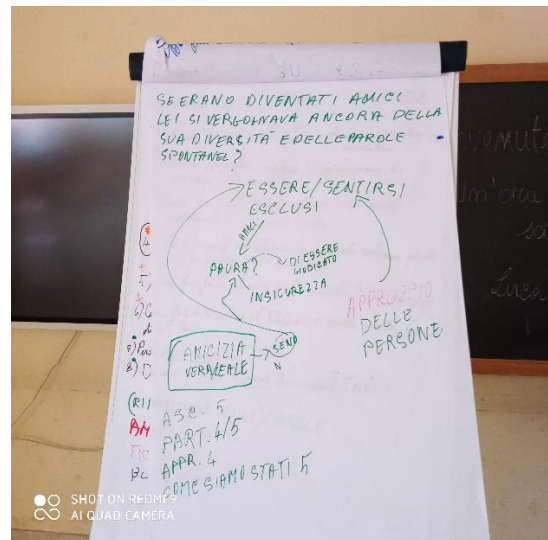
- Una prima rilevazione dei movimenti di pensiero che si osserva nelle domande utili alla formulazione del problema e nella formulazione di giudizi valutativi;
- Una alta disposizione all'ascolto che si traduce nella condivisione di pensiero e costruzione individuale sul pensiero dell'altro;
- Una alta abilità di immedesimazione empatica;
- Una buona abilità di immaginazione che si lega alle ipotesi di comprensione e possibile soluzione dei problemi rilevati;
- Il dialogo si basa prevalentemente sulla individuazione di avvenimenti episodici riferiti alla propria sfera personale;
- Un timido passaggio, nella parte finale della sessione, dal caso particolare al generale
- L'individuazione dell'esistenza di due gruppi in contrapposizione, identificati con i pronomi "tutti" e "loro"

È interessante soffermarsi su quest'ultimo punto servendosi degli strumenti della CDA: l'affermazione di Paolo "il problema non è che ha la sindrome, lo fanno con tutti e giudicano a tutti quanti [...] giudicano a tutti ... a chi non sta con loro, a chi non gli dà corda, non si mette paura" è importante per l'identificazione -in una riflessione che parte dal caso specifico, ma si focalizza su un aspetto più generalizzato- di un gruppo di vittime (*tutti quanti* [quelli che] non temono i giudizi di *loro*) e un gruppo di bulli (*loro* che giudicano *tutti quanti*). La precisazione di questa interpretazione viene accolta e rilanciata da Serena quando afferma "è tipo lo stesso discorso che abbiamo fatto nella lezione sul bullismo". Sebbene i due ragazzi non abbiano usato

la parola “bulli” si crede sia lecito dedurre dal loro scambio che si riferiscano a tale categoria. Inoltre è da sottolineare che ancora una volta è confermata l’idea che gli incontri precedenti hanno lasciato un segno nelle menti delle ragazze e ragazzi e che si possa validare l’idea di una unicità del percorso che ha informato anche le sessioni di P4C.



L'agenda



Il piano di discussione

9.3.3 - 3° sessione P4C.

Il testo-stimolo utilizzato in entrambe le classi per questo incontro è sempre tratto dallo stesso racconto ed è il seguente:

Era un po' in ritardo, ma quella notizia gli rimase in mente per tutto il tempo che impiegò per mangiare, preparare la cartella e decidere se portare l'ombrello o meno. Si chiedeva perché delle persone che arrivavano in Italia dovessero compiere per forza dei reati. L'anno precedente era stato anche lui all'estero con la famiglia e non ricordava che qualcuno di loro avesse commesso dei reati. Tuttavia non sapeva ancora che l'immagine del barcone gli si sarebbe ripresentata nel corso della giornata. Ma andiamo con ordine.

Vincenzo raggiunse la scuola di corsa e quando varcò la soglia della classe col suo solito rituale (toccare nove volte il lato destro della porta, cinque il lato sinistro, varcare la soglia e tornare indietro una, due, tre quattro volte, ricordate?) tutti scoppiarono a ridere. Anche lui sorrise, ma aveva avvertito qualcosa di nuovo in quella risata. Gli era parso anche strano che tutti ridessero: questa cosa non accadeva più dai primi giorni di scuola, quando tutti erano stati informati sulla sindrome di cui soffriva e da quando, piano piano, si era fatto degli amici in quella classe.

La prof batté la mano sulla cattedra per far tornare il silenzio e Vincenzo si sedette al suo posto. Ma c'era qualcosa di strano.

Non aveva ancora acceso il telefono e, durante la ricreazione se ne ricordò. Fece un giro sulla sua pagina Facebook per vedere come se la passavano Jamilah, Getto e Marta quella mattina e fu allora che comprese. C'era un hashtag postato da qualcuno che recitava più o meno così: #prenditiltaxiesgomma. Cliccò e apparve un meme. Il meme era lui, o meglio, era riferito a lui. Anzi, i memi erano tre, e in tutti c'era lui come protagonista. Nel primo c'era la sua faccia montata sul corpo di un altro la cui mano era alzata con un fumetto che gridava "Taxiii", mentre un tassì sfrecciava davanti a lui senza fermarsi. Una scritta sotto recitava: "CONTINUA A CHIAMARE, VINCENZO, PRIMA O POI UN TAXI SI FERMERÀ". La seconda vignetta rappresentava Vincenzo seduto alla guida di un barcone che trasportava dei profughi. Anche qui un fumetto faceva urlare a Vincenzo "Taxiii" e un cartello sulla barca diceva "Taxi Libia-Italia". Una dei profughi aveva la faccia di Jamilah. Vincenzo ebbe un sussulto, ma non fu nulla in confronto a quello che vide rappresentato dall'altro meme. L'ultima immagine infatti ritraeva Vincenzo (con il solito fumetto "taxi-taxi" che gli usciva dalla bocca) abbracciato a una scimmia che, e qui Vincenzo sbarellò, aveva la faccia di Jamilah! La scritta sotto dichiarava: "MATTI E SCIMMIE STANNO BENE INSIEME". Vincenzo non resse a quello che vide. Gli cadde il telefono da mano e cominciò a non controllare i movimenti del proprio corpo. L'insegnante di sostegno lo trovò in quello stato e non riuscì a capire cosa fosse successo perché Vincenzo non era capace di emettere altri suoni che "Taxi taxi". Chiamarono i genitori per accompagnarlo a casa.

2° B

Divisi in 5 gruppi, ogni gruppo ha formulato una domanda:

1. Jamilha sta ancora in classe con loro e lo aiuta ancora a Vincenzo?
2. Perché ha fatto il meme su quello che diceva "taxi" e non su un altro ragazzo?
3. Perché i suoi compagni ridevano di lui?
4. I ragazzi ridevano di lui o con lui?
5. Perché hanno inventato il meme se sapevano della malattia?

Temi:

Ridevano di lui o con lui (domande 3 e 4)

Meme (domande 1, 2 e 5)

Domanda generale:

Il meme è stato fatto solo per ridere di lui?

Di seguito alcuni stralci del piano di discussione:

Tabella 7

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Francesco – perché se tipo una persona ha dei problemi e tu ridi di lui e hai problemi è razzismo perché stai ridendo della sua razza ...		Usa un sillogismo – elabora una ipotesi esplicativa		
Rosario – la stessa cosa con i neri ...	Confronta		Costruisce il suo intervento sull'affermazione del compagno	
<i>Voci si accavallano</i> Fac. – ragazzi scusate, vogliamo ascoltare Emanuel? Allora c'è Emanuel, poi Andrea e Rosa				
Emanuel – se tu ridi di lui, lui si potrebbe sentire sia male o la potrebbe prendere come una cosa normale	Ipotizza		Si identifica	
Fac. – Ok. Però c'è la questione del razzismo da chiarire, cioè bisogna capire se una persona che ha dei problemi appartiene a una razza				

Andrea – lo dice anche la parola: razzismo, quindi cioè il razzismo è parlare tipo male proprio di una razza		Chiarisce il concetto in modo adeguato		Nomina e spiega il fenomeno “razzismo è parlare male di una razza”
Rosario – e ma è come se fosse una razza diversa ...	Confronta			
Andrea – essere down non è essere la razza down ...	Nega l'affermazione del compagno			
Rosario - ... e ma anche essere un negro non è essere la razza negro no?				Formula una domanda retorica – usa il termine “negro” che connota un’ideologia (razzista) sottostante
Francesco – se sono tutti uguali quella è una razza? Ma che vuol dire? ... mica siamo tutti quanti uguali ...	Contraddice ciò che ha affermato in precedenza			
Rosario – ci sono le razze down, sono sempre uguali ... io sono bianco e tu sei nero ... (<i>voci si accavallano</i>)	Rimarca con tenacia la sua posizione			
Fac. – ragazzi ascoltiamo. Vai Rosa				
Rosa – per me è razzismo ...				
Fac. – per te è razzismo?				
Rosa – per me è razzismo ... perché essere razzista non significa solo essere contro a altre persone,	Generalizza	Supporta la sua opinione con ragioni convincenti		Identifica l’ideologia (razzismo) – identifica un pregiudizio

significa essere contro persone diverse da noi ... no diverse ... tipo che giudicano quello che non è uguale...ma il razzismo vuole che sono tutti uguali per i razzisti ...				attraverso la generalizzazione (giudicano quello che non è uguale [...] vuole che sono tutti uguali)
Fac. – ok, allora se scrivo qua diverso va bene?				
Andrea – diversità	Puntualizza			
Fac. - Diversità devo scrivere?				
Andrea – sì				
Fac. – Mmmh. Allora vediamo, vediamo un attimo. Nadia tu cosa volevi dire?				
Nadia – comunque noi stiamo parlando anche di persone (<i>voci si accavallano</i>) ... e comunque stiamo parlando anche di persone in generale non solo di persone che hanno problemi	Precisa - focalizza			
Fac. – ah, quindi Nadia sta ponendo la questione che noi siamo partiti dal fatto che parlavamo di persone in generale. Però è uscito fuori anche la questione della razza, che a me non era molto chiara. Allora ho chiesto una spiegazione perché c'era Rosario che				

diceva che il razzismo non è solamente quando uno è nero o ha un colore della pelle diverso, ma è anche quando per esempio c'è una persona che ha una sindrome di down e secondo lui anche quello è razza. Io volevo sapere da voi se siete d'accordo con questa affermazione <i>Qualcuno risponde sì</i>				
Andrea – per me ... inc. ... essere down perché non c'è una razza di down ...	Giudica			
Rosa – ma non esiste neanche la razza di neri ... siamo tutti uguali però per i razzisti giudicano quelli che non sono identici a lui ... <i>Voci si accavallano</i>		Formula giudizi di valore		Identifica l'ideologia (“i razzisti giudicano”) - rompe il pregiudizio (“la razza di neri non esiste”, “siamo tutti uguali”)
Andrea - ... alla fine c'è la razza cinese, la razza ... che ne so Rosario – eh ma c'è anche la razza italiana				
Francesco – la razza cinese si chiama asiatica ... voci si accavallano ... Rosa - non esiste la razza cinese. Io non ho mai studiato e mai la		Correggono l'affermazione di Andrea che riconosce l'errore		

studierò... perché non esiste Francesco - ... esiste la razza asiatica al massimo... Andrea - ... vabbè quella ...				
Fac. – ma che cosa è la razza, scusatemi? <i>Voci si accavallano</i>				
Andrea - ... come il cane ... come l'uovo della gallina ... in base alla razza cambia, cioè no ... (<i>voci si accavallano</i>) ... comunque è l'animale Ro - ... i tratti somatici ...	Forniscono ipotesi			
Rosario – sì, può essere tipo c'è un ornitorinco normale e un ornitorinco down ... inc ... è lo stesso ...	Riafferma la sua prospettiva			Ragiona per stereotipi (normale/down)
Rosa - ... a te ti giudico, che ne so “sei down” ... inc ... sei più razzista ... Andrea – ma per esempio down non è essere una razza	Riaffermano le proprie prospettive			
[...]				
Andrea – allora chi ha l'alzheimer è di una razza diversa perché ha l'alzheimer? <i>Voci si accavallano</i>	Formula una domanda retorica – provoca			

Fac. - Allora, Andrea ... aveva fatto un esempio di razza riferendosi ai cani ok. Non è che aveva detto che noi esseri umani siamo cani, o no? ...				
Andrea – e certo.				
Fac. – allora, ha fatto questo esempio. Per comprendere che cosa è un esempio di razza, ok. Allora io vorrei sapere da voi, questa cosa dei cani può essere riportata agli esseri umani? <i>Alcuni rispondono di sì, altri no</i> Fac. – sì e no. Vorrei sapere chi ha detto sì, perché? Chi ha detto no, perché?				
Rebecca – perché come sta la razza dei neri che appartengono a una famiglia tutta uguale così come i bianchi. Secondo me mi trovo più con Rosa ...	Discrimina – confronta		Fa riferimento all'intervento della compagna	
Fac. – non ti trovi con Rosa?				
Rebecca – no, mi trovo con Rosa				
Prof – ti trovi o no? perché lei dice che non esistono le razze umane				
Rosa – no, io ho detto un'altra cosa, che il razzismo è una cosa				

finta ... inc... perché se adesso giudico una persona io sono razzista perché ...				
Prof – la domanda è un'altra. La dottoressa sta dicendo, si può dire che anche gli uomini sono divisi in razze?				
<i>Qualcuno dice di sì mentre qualcun altro dice di no</i> Fac. – un attimo solo. Rosa hai detto di no adesso? O ho sentito male io?				
Rosa – io ho detto di no				
Fac. – ah, hai detto di no. Ok, ora vorrei sapere perché				
Andrea – posso dire una cosa poi taccio per sempre. Per esempio tipo, noi italiani siamo ... facciamo parte della razza dei bianchi e nasce tipo una razza di bianchi con questa sindrome. Fa parte sempre della razza italiana. Non è che se appena hai la sindrome vai in un'altra razza		Chiarisce fornendo esempi pertinenti		
Rosario – sì ma non tutti gli italiani sono bianchi				Rileva la fallacia attraverso la negazione del quantificatore “tutti”
Ra - e infatti				

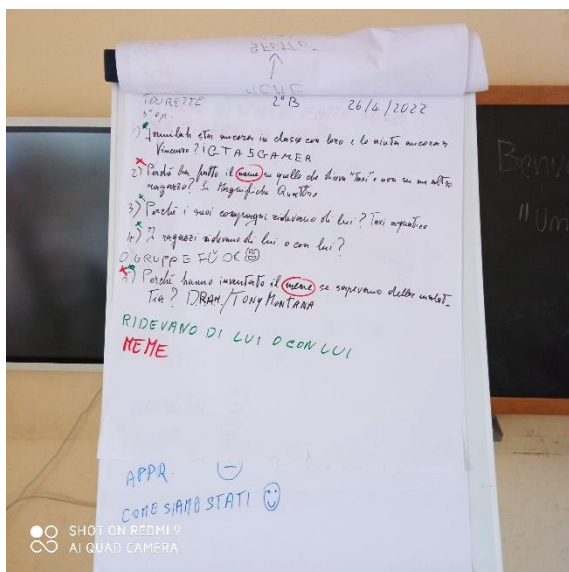
Andrea - ... vabbè allora i bianchi.			Accoglie l'obiezione e si corregge	
Ro– dici bianchi, perché se dici ... (<i>voci si accavallano</i>) Rosario – sennò dovremmo cacciare tutti i neri perché noi siamo la razza bianca				
Andrea – cioè se tipo un cavallo frisone nasce con tre gambe fa sempre parte della razza frisone non è che cambia razza		Supporta il suo punto di vista con esempi appropriati		
Rosa - ... e infatti io questo dico Rosario – sì ma nasce con ... (<i>voci accavallate</i>) ... diverse Rosa - ... e infatti io questo dico ¹²³				
Fac. – però quello che tu dicevi, quando tu hai detto no alla domanda: “esistono le razze tra gli esseri umani?”, qual è la tua risposta perché io non ho capito bene				
Rosa – per me no				
Fac. – per te no? Allora, perché no?				
Rosa – prof le razze umane non esistono				Rimarca il concetto di

¹²³ La posizione di Rosa è diventata poco chiara perché sembra contraddire quanto aveva affermato precedentemente. Asserisce, infatti, di essere d'accordo sia con Andrea che ammette l'esistenza delle razze sia con chi dice che le razze non esistono. È probabile che non sia d'accordo semplicemente con il fatto che “essere ‘down’” non implichi appartenere a una “razza”. Successivamente Rosa proverà a esprimere in maniera più chiara il proprio pensiero.

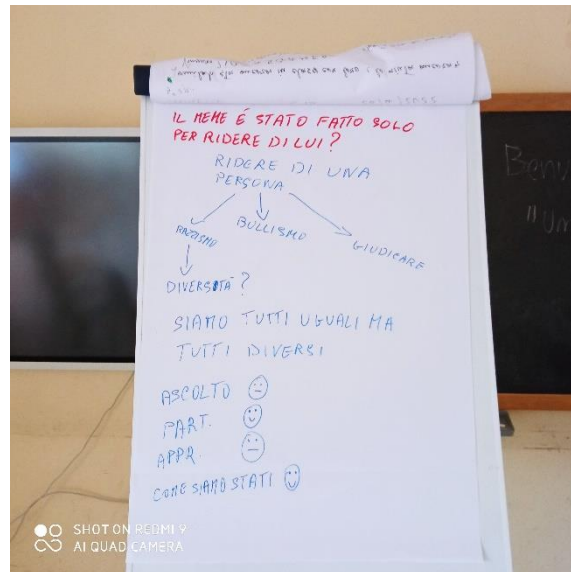
perché alla fine siamo tutti quanti uguali. Che è le razze umane? non è che ... inc ...				uguaglianza cogliendo l'assunzione implicita razze = disuguaglianza
Fac. – ok, sentiamo un attimo ...				
Francesco – tutti quanti dicono, ragazzi siamo tutti uguali ...inc... e poi si mettono a dire che esistono le razze umane		Ha definitivamente operato un cambio di prospettiva	Accoglie e rilancia l'affermazione della compagna	
Rosa – ecco, ecco.				
Andrea - Io sono del parere di sì nel senso siamo tutti diversi perché non si può mai essere tutti uguali. Siamo tutti diversi tra di noi ma diversi ... di buono diversi		Esprime un giudizio di valore equilibrato a supporto del suo punto di vista		Esprime il valore della diversità attraverso il qualificativo “di buono”
Rosa – siamo tutti uguali nel senso ... Andrea – ... è meglio essere tutti diversi ...				
Rosa – noi siamo tutti uguali nel senso che non è che uno ha qualche problema e tu dopo ci fai il bullismo addosso. Che siamo tutti uguali ma no di fisico o di carattere		Formula un giudizio valutativo equilibrato		
[...]				

Andrea - cioè siamo tutti diversi tra di noi però nel cuore possiamo essere tutti uguali ...		Esprime un giudizio valutativo equilibrato		
Rosario – filosofo! <i>Risate</i>				
Fac. – ok, scusate un attimo solo ... inc ... vai				
Rosa - ... allora siamo tutti uguali nel senso... <i>Voci si accavallano</i>				
Andrea - ... se siamo tutti uguali ... nel senso di carattere, di fisico perché tutti vorrebbero diventare chi vorrebbero loro però siamo tutti diversi nel senso di corpo, poi nel senso di fratellanza ... di ...inc ... abbiamo tutti quanti lo stesso diritto		Esprime un giudizio morale	Riconosce gli altri e i loro diritti – accoglie le sollecitazioni del precedente intervento di Rosa	

È stata una sessione molto partecipata anche se confusionaria. Non c'è molta attitudine all'ascolto né al cambio di prospettiva, con alcune eccezioni. Francesco, per esempio, ha quasi subito cambiato idea sull'analogia sindrome/razza, mentre invece Rosario ha mantenuto la sua credenza anche quando gli esempi che provavano a confutarla erano chiari. C'è una difficoltà di esprimersi da parte della maggior parte dei ragazzi e delle ragazze che non rende sempre chiare le prospettive espresse. Tuttavia si osservano una buona tendenza all'autocorrettività e alcuni interventi di chiarificazione e focalizzazione. Si notano inoltre alcuni movimenti epistemici ma a un livello maggiormente individuale piuttosto che collettivo unitamente all'individuazione di alcuni pregiudizi che si legano ad altrettante costruzioni di giudizi valutativi ("prof le razze umane non esistono perché alla fine siamo tutti quanti uguali. Che è le razze umane?"; "lo dice anche la parola: razzismo, quindi cioè il razzismo è parlare tipo male proprio di una razza").



Agenda



Piano di discussione

2° D

Divisi in gruppi hanno formulato le seguenti domande:

1. Perché aveva fatto un meme di lui che trasportava dei profughi? (Ilaria e Serena)
2. Perché diceva solo "taxi taxi"? (Ilaria e Serena)
3. Gli amici perché ridevano invece di intervenire? (Anna, Bruno e Giovanni)
4. Perché hanno fatto questi meme su di lui? (Paolo e Vincenzo)
5. Alla fine come si sarà sentito? (Paolo e Vincenzo)
6. Perché insultano Vincenzo sapendo il suo problema? (Brunella e Aurora)
7. Perché usano Vincenzo come meme? (Brunella e Aurora)
8. Perché gli amici lo sfottevano? (?)
9. Anche Jamilah, Getto e Marta hanno usato questo meme? (Federica, Roberta e Carmela)
10. Gli insegnanti, oltre a chiamare i genitori, cosa potevano fare? (Federica, Roberta e Carmela)

Temi individuati:

Meme (domande 1, 4, 7 e 9)

Sfottò (domande 3, 6 e 8)

Emozione (domande 3, 5 e 10)

Reazione (2 e 10)

Invece di partire dalla domanda, gli studenti hanno chiesto di partire da una mappa concettuale. Si riporta di seguito lo stralcio della trascrizione relativa alla decisione:

Carmela - praticamente il meme, sfottò, emozione e reazione possono stare insieme.

Fac. - in che senso?

Carmela - che col meme lo sfottono e con l'emozione si provoca una reazione

Fac. – allora, questo che dici tu, è una proposta di discussione? Cioè nel senso che noi stiamo cercando di capire su quale tema ci vogliamo focalizzare o anche tutti quanti, diciamo che ci sono state varie proposte, una in particolare è di tenere insieme tutte e quattro le tematiche, allora noi potremmo anche scegliere di partire da quello che proponevi tu cioè di mettere insieme meme e sfottò, emozione e reazione e vedere che cosa succede?

Ra - prof, perché alla fine parte tutto dal meme, cioè sfottendolo lui può avere, cioè, può essere, che ne so, di tristezza l'emozione e la tristezza può portare alla reazione

Ro - è tutto collegato

Ra 2 – prof, sennò possiamo fare la domanda che ho fatto io, aggiungendo come si sarà sentito

Fac. - allora che pensate vogliamo fare in questo modo, con la domanda oppure partire da questa successione di temi?

Serena - partire dai temi

Fac. - partire dai temi? che ne pensate? Potrebbe essere pure una soluzione che comprende la domanda che facevi tu?

Dicono di sì

Fac. - allora io scrivo: sfottò come conseguenza del meme, quindi posso mettere meme qua, come possiamo fare, una freccia che scende in giù?

Ra - sì, tipo mappe concettuali

Fac. - allora facciamo sfottò è una conseguenza del meme, però tutta questa cosa qua c'ha due... emozioni e reazioni, lo metto al singolare reazione?

Dicono di sì

Fac. - allora vediamo un attimo, quindi voi pensate, da quello che sta uscendo, che se un meme è utilizzato per sfottere, quindi prendere in giro la gente, ci sarà in qualche modo un qualcosa che dobbiamo vedere se è relazionato, ok?, cioè ci sarà una emozione che verrà dopo questa presa in giro...

Carmela - e dopo una reazione

Fac. - vediamo se ci sarà una reazione e in che relazione sono, emozione e reazione.

Di seguito l'analisi di alcune parti del dialogo:

Tabella 8

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
[...] Carmela - sono d'accordo che tipo l'emozione e la reazione a volte, come ho detto prima sono la stessa cosa, quindi se uno ha un'emozione può provocare una reazione. Però una persona si può		Elabora ipotesi esplicative	Si immedesima	

anche chiudere in se stessa e quindi capisce che non sta bene con quella persona o quel gruppetto e quindi non li pensa più				
Fac. - mh, e quindi questo è chiudersi. Allora sentiamo Serena				
Serena – io voglio dire che la reazione non deve essere soltanto verso gli altri che tu rispondi ai compagni, per esempio, che reagisce ai suoi compagni, cioè, la reazione, come per esempio Vincenzo, qua sta scritto che gli cade il telefono da mano, che non riesce a controllare i suoi movimenti, cioè, questa non è una reazione verso gli altri, è una reazione verso se stesso, quindi la reazione non è per forza verso gli altri, ha reagito alla fine		Elabora ipotesi esplicative - fornisce esempi pertinenti – supporta le opinioni con ragioni convincenti		
Fac. - che ne pensate, siete d'accordo? <i>Rispondono di sì</i> Fac. - vai				
Aurora – secondo me, tipo, le emozioni di solito se...tipo ridiamo quando siamo felici, è una reazione		Fornisce esempi a supporto della propria opinione		
Fac. - Quindi sei d'accordo con Brunella, sei d'accordo anche con loro che stanno dicendo che le emozioni				

sono reazioni; allora, chi ha alzato la mano prima?				
Ra 2 - tutte le azioni che lui compie dopo ...cioè, dopo i meme sono comunque ... cioè, le azioni che compie sono comunque reazioni, tutte, anche se si chiude in se stesso magari è una reazione che noi non vediamo ma ha reagito dentro di lui.		Cerca di scoprire le implicazioni e le cause	Integra le posizioni precedenti – si immedesima	
Aurora - è sempre una reazione prof			Appoggia le idee delle compagne	
Fac. - ah ok, quindi è tutto ... cioè, praticamente ogni volta... o verso sé o verso gli altri, potremmo riassumerla così				
Ra 2 – sempre una reazione				
Aurora – prof, cioè, se non abbiamo un’emozione, come facciamo a reagire?		Pone una domanda per formulare un problema e dare inizio a una discussione		
Fac. – ah...				
Ra 3 - però può darsi pure che in quel momento non capisci la tua emozione però reagisci		Elabora un’ipotesi esplicativa	Costruisce il proprio pensiero su quello delle compagne	
Aurora – prof. Per me se non hai un’emozione, non so come reagisci, perché ...	Dubita			

Fac. – cioè se una persona non avesse emozioni...				
Aurora - perché non è che all'improvviso può reagire così	Giustifica			
Federica – infatti lei prima mi ha toccato e ho reagito male. Non mi toccare		Fornisce un esempio empirico		
Fac. – ah, tu hai reagito male perché c'era un'emozione collegata a questo fatto?				
Federica - il fastidio	Ipotizza			
Fac. – il fastidio è un'emozione?				
Federica – penso di sì ? - no				
Fac. – Chi ha detto no?				
Aurora - penso di no Ra 2 – non lo so questo Bruno – non lo so				
Aurora – no, Federica ha detto invece di sì			Valorizza l'intervento della compagna	
Paolo - prof. il fastidio è un'emozione, perché, tipo, si collega alla rabbia		Accoglie la provocazione ed elabora un'ipotesi esplicativa – offre un'analogia appropriata		

Aurora – eh, sì, se mi infastidisce...			Accoglie l'intervento del compagno	
Fac. – viene prima il fastidio o prima la rabbia?				
Brunella - prima il fastidio e poi la rabbia. Allora, per esempio, mi dà un pizzico, mi dà il fastidio e poi mi arrabbio		Usa il ragionamento consequenziale	Costruisce l'esempio sugli interventi precedenti	
Fac. – e quel fastidio la definisce emozione?				
Aurora - prof. per esempio faccio ...inc. ... a Federica e Federica si è infastidita e ha fatto così, e comunque togliere la mano è sempre una reazione che viene dall'emozione		Elabora una spiegazione pertinente e consequenziale – si serve di un esempio empirico		
Ra 2 – è la rabbia			Accoglie e integra l'intervento della compagna	
Fac. – cioè fastidio e rabbia sono la stessa cosa?				
Ra 2 - no la stessa cosa però hanno delle connessioni	Confronta			
Fac. – sarebbe interessante capire quali connessioni				
Serena - allo stesso tempo la rabbia è una reazione al fastidio però è anche un'emozione, quindi automaticamente tu reagisci pure alla...	Desume			

[...]				
Aurora - prof se non ho l'emozione come faccio poi a reagire?		Ripropone una domanda già posta in precedenza per formulare un problema		
Fac. – e questa è una cosa che avevo sentito anche prima che avevi detto, perché...inc...? Cioè nel senso che, immaginate che una persona che non ha emozioni perché ha avuto, boh, una lesione cerebrale, ha un difetto alla nascita, per cui non è capace di provare emozioni, questa persona reagirà secondo voi?				
<i>All'unisono - sì</i>				
Brunella - se ha una malattia cerebrale non si rende conto ...	Inferisce	Cerca di scoprire le implicazioni		
Aurora – che ha detto, che ce l'ha l'emotività?				
Fac. – - no, non ce l'ha. Facciamo finta che esista una persona così...				
Brunella - cioè prova la reazione direttamente anche senza emozione. Perché la persona se ha una cosa (lesione) cerebrale, reagisce. Cioè, può reagire anche senza senso		Elabora un'ipotesi esplicativa		

Aurora – questo è l’istinto		Ricava un’inferenza adeguata	Formula un giudizio consequenziale alla affermazione della compagna	
Fac. - senza senso?				
Brunella – Eh Ra 2 – bell’e bbuon?				
Fac. – ah, e questa cosa vorrei capire, perché è come se voi stesse dando all’emozione un valore di un qualcosa che dà significato a quello che facciamo; cioè se non c’è l’emozione la reazione è senza senso, questo mi sembra di capire. Allora Carmela, chi di voi aveva alzato la mano non ricordo più, Ilaria e ... inc...				
Carmela - io penso che chi ha un... come si dice... la lesione, secondo me non ha una reazione, perché appunto non prova emozioni	Offre una interpretazione	Ricava un’inferenza adeguata		
Fac. – quindi non sei d’accordo con Brunella				
Serena – prof				
Fac. – un attimo, c’è prima lei				
Ilaria – io, per esempio, quando ho un’emozione non lo faccio vedere agli altri, cioè, solo dentro di	Giustifica ma non coglie l’avanzamento			

me. Io dentro di me ce l'ho la reazione però non...	della Comunità			
Brunella – non la fai vedere			Accetta l'intervento della compagna	
Fac. – sì, non la fai vedere. Noi l'abbiamo scritto qua, abbiamo scritto verso di sé, quindi mo' scrivo qua interno e verso gli altri, esterno, cioè una reazione può essere sia nascosta però comunque c'è da quello che dici tu...				
Ilaria - dentro di me sì				
Fac. – ok, comunque c'è. Vai Serena				
Serena – allora, stavo dicendo che non sono d'accordo con Mela (?) secondo me se tu non provi emozioni e non puoi avere una reazione, questo non vuol dire che non ti rendi conto delle emozioni che provi, non le provi proprio le emozioni e quindi...	Cerca di spiegare il suo pensiero	Cerca di scoprire le implicazioni		
Brunella – prof, faccio un esempio. Allora, io stavo in villeggiatura e c'era questo bambino che per qualsiasi cosa prendeva a schiaffi alla gente e quindi questo intendevo dire, cioè reagisce		Fornisce un esempio a supporto del suo pensiero		
Fac. – ok questo è un esempio, Brunella ci sta facendo un esempio ... un				

attimo solo, c'era Serena ... ragazzi ascoltiamo				
Serena - dipende dal tipo di reazione ... inc. ... Cioè, se tipo ti stai affogando fai la tosse praticamente, è una reazione, cioè non è una reazione a un'emozione, dipende dal tipo di reazione		Formula una nuova ipotesi – riconosce le differenze di contesto	Formula una nuova ipotesi sulla base del dialogo precedente	
Fac. – ah, quindi esistono altri tipi, c'è un altro modo di reagire				
Serena – cioè la reazione alle emozioni e la reazione a... qualsiasi cosa Aurora – c'è qualcuno che non gestisce le emozioni e quindi fa ... inc. ... inaspettato, come dire		Entrambe arrivano a conclusioni conseguenziali	Entrambe arrivano a conclusioni conseguenziali che integrano a vicenda	

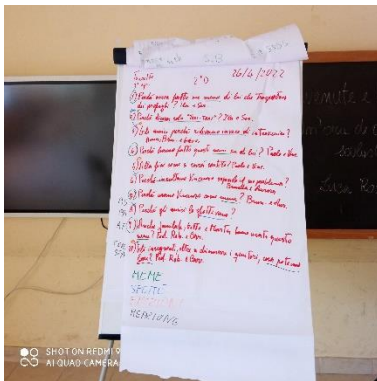
Dall'analisi degli stralci della sessione si osserva una crescita dei movimenti epistemici. Il gruppo è coeso, si è strutturato non solo come comunità, ma proprio come comunità di *inquiry* filosofica. Vediamo la messa in atto delle tre dimensioni critica, creativa e *caring* nel modo in cui gli studenti analizzano il problema, cercano soluzioni e accettano le provocazioni. La struttura logico-consequenziale del ragionamento e l'inventività nell'affrontare i passaggi critici sono pari al rispetto condiviso da tutto il gruppo-classe. Si vuole giusto sottolineare a proposito che una delle attrici più attive della sessione è stata proprio Brunella, la ragazza che alcuni, durante la prima sessione, dichiararono di odiare. Da questa sessione in poi si sono osservati in tutti gli incontri uno scambio di reciprocità rispettosa e affettuosa tra la ragazza e i compagni. Ora, non si possiede alcuna prova per sapere se le riflessioni fatte durante la prima sessione abbiano influito nell'atteggiamento della classe nei confronti della ragazza, né se ci siano stati altri episodi critici, ma quello che si può affermare è che l'atteggiamento *caring* della classe come un tutt'uno ha compreso e valorizzato anche il suo coinvolgimento in tutti gli incontri successivi.

Inoltre si vuole riportare l'attenzione sulle ultime battute riportate nella tabella 8 relative all'intervento di Serena (che poi è stato accolto e argomentato dal resto della classe verso la conclusione della sessione): "se tipo ti stai affogando e fai la tosse praticamente, è una reazione, cioè non è una reazione a un'emozione, dipende dal tipo di reazione [...] cioè la reazione alle emozioni e la reazione a... qualsiasi cosa". L'intervento è paradigmatico dell'andamento della sessione. La ricerca è andata per gradi e a un certo punto si è sedimentata sull'equazione reazione = conseguenza dell'emozione (non c'è reazione senza emozione altrimenti perde di senso). Ma a un certo punto un'idea allo stato embrionale è stata espressa da Aurora quando ha nominato l'istinto. Da questo

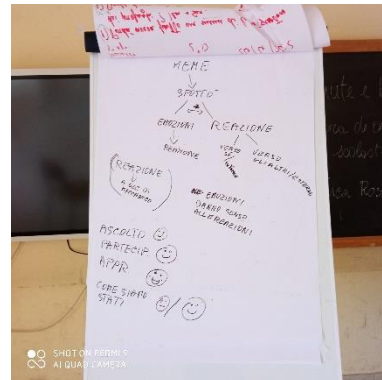
momento il ragionamento si è evoluto verso una chiarificazione della differenza tra reazioni emotive e reazioni fisiche e la scoperta che le reazioni possono anche essere meccaniche.

Tutta la sessione è un esempio di come si svolge un dialogo filosofico: ogni passaggio aggiunge un tassello nuovo alla ricerca, le domande esprimono la struttura del problema (Aurora: “prof, se non ho l’emozione come faccio poi a reagire?”), le affermazioni sono continuamente condivise e negoziate, la comunità è aperta all’autocorrettività.

Infine è importante sottolineare come gli argomenti di riflessione scelti dalla 2° D siano fondamentali per la disposizione cognitiva al riconoscimento del funzionamento delle emozioni e delle conseguenze che derivano da esse in un’ottica di prevenzione ai discorsi di odio.



Agenda



Piano di discussione

9.3.4 - 4° sessione P4C

Anche per questa sessione è stato utilizzato un altro episodio del racconto *Tourette* che si riporta di seguito:

Trovarono Jamilah in lacrime. Quando li vide si alzò dal letto e li abbracciò forte. “Chi può essere stato a fare una simile schifezza?”

Vincenzo era troppo scosso per parlare veloce come avrebbe voluto e così fece cenno agli altri che avrebbe comunicato su Whatsapp. *‘Sono sicuro che c’entrano quei quattro che se la prendono sempre con Marta. Il loro capo me l’aveva giurata.’*

“Non è stato lui.” disse Marta che era appena entrata dalla porta. “Sono stata da lui prima di venire qui. Mi ha detto che non è bravo a usare i social, lui si diverte solo a spaventare le persone dal vivo. Sembra quasi che ne faccia un fatto d’onore.”

“Ma sei impazzita?” gridò Getto “Sei andata da sola da quell’idiota?”

“Mi sono rotta di subire,” rispose “non possiamo abbassare la testa ancora una volta. Quello che è successo su Facebook è gravissimo e bisogna capire chi è stato e fargli rimangiare le offese.”

Jamilah si asciugò le lacrime e abbracciò l’amica “Grazie Marta.” Tirò su col naso e continuò. “Quando ho visto che tu e Getto non avevate commentato il post ero convinta che non avreste voluto più vedere né me né Vincenzo.”

“Ma no,” disse Getto “io non ho riposto perché penso che queste cose debbano essere lasciate cadere nel vuoto. È meglio non dare soddisfazione a gente come questa.”

‘Da un lato penso che hai ragione,’ scrisse Vincenzo ‘ma dall’altro penso che qualcuno dovrebbe contrastare una cosa del genere. Questo post ha totalizzato un sacco di «like» ed è rimbalzato sulle pagine di un sacco di gente. Non mi va di essere sulla bocca di tutti: ho già i miei problemi!’

“Già,” aggiunse Jamilah “e la cosa grave è che la mia migliore amica ha postato una risposta in cui se la rideva alla grande. Quando l’ho contattata su whatsapp mi ha quasi mandata a quel paese. Mi ha detto che era uno scherzo innocente, che non c’è niente di male a divertirsi un po’.”

‘Cioè, vuoi dire che la tua amica non si rende conto che essere paragonati a una scimmia può essere offensivo?’ le scrisse Vincenzo *‘Per non parlare del fatto che un tuo amico è stato paragonato a un criminale?’*

“Sì, sembra che sia io l’imparanoiata.”

“Penso che la tua amica l’abbia presa un po’ alla leggera. Forse se ci fosse lei al posto tuo non la penserebbe così.” disse Getto.

“Ma né io né tu abbiamo reagito allo stesso modo,” intervenne Marta “eppure la cosa non ha riguardato noi direttamente. Siamo venuti subito qui quando abbiamo visto che Jamilah non è venuta a scuola e che non rispondeva ai whatsapp. Ci siamo preoccupati. Perché la gente non pensa che una cosa del genere può fare del male?”

‘Io credo che tanti invece lo sappiano e ci godono. Guardate un po’ qua.’ Vincenzo mostrò loro la sua pagina Facebook: un sacco di gente aveva postato di nuovo i memi con commenti del tipo: *‘Basta con questi migranti! La nostra scuola è invasa!’*, oppure *‘Eh, finalmente qualcuno che parla chiaro! Basta con questi matti a scuola! A loro la scuola non serve!’* o ancora *‘Ahahaha Vincè c’hai un futuro a portare le scimmie in Italia!’* e altri che per decenza non vi dirò.

“Ma come si fa! Questa è cattiveria pura!” esclamò Getto guardando gli amici sconsolato.

“No,” gli disse Jamilah “se pensi a come si è comportata la mia amica non si tratta di cattiveria, ma di *scemità*. Molti di questi pensano che sia uno scherzo, che non abbia delle conseguenze. Oppure lo fanno perché, con tutti i «like» che ha avuto questo hashtag, credono che l’argomento sia figo e rilanciano.”

“Cioè, vorresti dire che tutta questa gente non la pensa davvero così?” chiese Marta.

‘Io invece credo che questo tizio ha aperto la strada a tutti per dire delle cose che in altri momenti non direbbero per vergogna o per paura di essere giudicati poco corretti.’ scrisse Vincenzo *‘Sai quando vedi chiaramente il tipo che fa finta di esserti amico davanti ai professori o ai tuoi genitori, e poi però se ti incontra per strada ti evita?’*

“Sì, ce l’ho presente anch’io.” disse Getto e poi aggiunse “Io propongo di rintracciare questo tipo, forse so come fare.”

“Siiii!” Marta si illuminò “Lo becchiamo, lo affrontiamo, lo picchiamo e lo costringiamo a togliere le sue porcate da Facebook.”

“No,” Getto non era d’accordo “se è, come penso, uno che sta a scuola nostra, lo denunciemo ai professori che sapranno cosa fare.”

“Invece dico che dobbiamo decidere Vincenzo e io” lo interruppe Jamilah “che siamo i diretti interessati. E io, se Getto riuscirà davvero a rintracciarlo, lo voglio guardare in faccia e sentire dalla sua bocca perché ce l’ha tanto con noi. Che dici Vincè?”

“Taxi...sono d’accordo con te...taxi”

“Ok, però Marta e io verremo con voi.”

2° B

Gli studenti divisi in gruppi (di cui hanno scelto un nome) hanno formulato le seguenti domande:

1. Perché dice sempre taxi? (I Tony Montana e Totò Reina)
2. Perché si chiama Getto? (I Tony Montana e Totò Reina)
3. Perché dice a Vincenzo che ha un futuro a portare le scimmie in Italia? (Le scimmie impazzute)
4. Vincenzo e Jamilah stanno insieme? (Le scimmie impazzute)
5. Perché Jamilah era in lacrime? (Scoobidoo)
6. Perché hanno creato questo hastag? (Scoobidoo)
7. Ma solo Vincenzo aveva questo problema in questa scuola? (S.S.C.)
8. Chi è che ha fatto questo meme sul ragazzo? (S.S.C.)

Mentre il gruppo stava cercando i temi ricorrenti nelle varie domande (avevano identificato il tema “creazioni sul web” nelle domande 6 e 8), un ragazzo ha obiettato che la domanda 2 non avesse senso. Da lì il gruppo si è speso in un acceso dibattito riguardo al senso delle domande. Di seguito l’analisi di alcuni stralci della sessione:

Tabella 9

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Sasi – prof secondo me una che non c’entra proprio è perché si chiama Getto. ¹²⁴	Afferma un’opinione			
Fac. – quella è una domanda che non ha niente ...				
Sasi – che senso ha perché pure io potrei chiamarmi ...	Collaborano			

¹²⁴ La questione sollevata da Sasi ha attraversato in maniera ciclica tutta la discussione, non trovando (o accogliendo) alcuni sbocchi proposti da alcuni membri della comunità e dalla facilitatrice. Il problema era relativo alla qualità e al significato della domanda che alcuni ragazzi ritenevano poco significativa nell’ambito delle attività che avevamo svolto fino a quel momento. In termini metodologici della P4C è quello che si definisce una “domanda chiusa” il che ha determinato il corto circuito perché gli studenti (in un’altra parte del dialogo che si è scelto di non riportare) non ritenevano potesse essere associata a nessuna delle altre.

Francesco – perché ti chiami Sasi? Sasi – e secondo te perché lui si chiama Getto? Perché forse qualcuno ... M - ... che colpa ha se gli hanno dato sto nome				
Fac. – le domande sono domande ...inc...				
Sasi – vabbè prof però stavamo parlando del fatto che lo stavano prendendo in giro, non credo che c'entra qualcosa perché si chiama Getto				
Ro – è una domanda prof?				
Fac. – è una domanda...				
Sasi – cioè a questo si trova subito una risposta perché i genitori glielo hanno messo.		Fornisce una spiegazione pertinente		
Ro - È un nome strano che non ho mai visto <i>Voci si accavallano</i> Ro – vabbè Getto non è ... Ro 2 – magari volevi dire il significato di Getto ma no perché si chiama Getto Rosario – forse è un soprannome, forse è un nome secondo me è proprio il nome	Ipotizzano - collaborano			
Andrea – la domanda è buona, però non è buona come si sono espressi.		Prova a spostare la questione su un piano valutativo		

Dovevano dire magari il significato del nome Getto				
[...]				
Fac. – però scusatemi avere un senso cosa significa per voi?				
Sasi – avere un significato				
Fac. – avere un significato? ok				
Sasi – avere un significato però da una cosa che leggiamo	Giustifica			
Fac. – ma se allora io scrivo qua perché si chiama Getto ...				
Francesco – allora che senso ha dire il nome del ragazzo?	Formula una domanda provocatoria			
Fac. - ... scusate se io dico perché si chiama Getto secondo voi questa domanda non ha un significato?				
Sasi – no perché non sono quelle che facciamo di solito, non c'è una che può dire Getto ¹²⁵	Differenzia			
[...]				

¹²⁵ In questo scambio si riafferma quanto osservato in quello precedente. La difficoltà emerge dalla formulazione insolita, secondo Sasi, della domanda. La problematicità della definizione della motivazione alla base del rifiuto espresso dai due ragazzi sarà sciolta da due compagne in un intervento successivo.

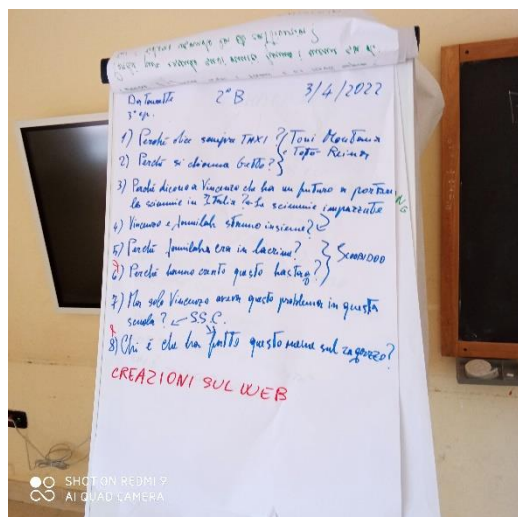
Ra – io volevo dire quello che ha detto Sasi però tipo pure Dylan non l’ho mai sentito il nome Dylan, perché si chiama Dylan, allora io mi chiedo Dylan – perché a mia madre ci piaceva la serie ...	Si confrontano			
Fac. – no, non ho capito, però lei dice anche chiedere perché ti chiami Dylan è una domanda che ha senso, secondo lei. Perché lei non lo ha mai sentito o ho capito male?				
Francesco – ci sono un sacco di attori però Dylan – perché tu non hai mai sentito il nome Dylan?				
Fac. – ma allora io voglio capire ... io domando, faccio delle domande solamente quando qualcosa non la so, non la conosco?				
Rosario – per curiosità	Propone un’ipotesi			
Francesco – no, no	Dissente			
Fac. - per curiosità? <i>Rispondono di sì</i> Fac. – allora secondo lui sì per curiosità, secondo te no, perché?				
Ro – per essere sicuro	Propone un’ipotesi			

Fac. – in che senso? Io qua scrivo curiosità. Che dicevi tu, Francesco?				
Francesco – io non sempre per curiosità				
Fac. – ah, non sempre però si fanno per curiosità...				
Francesco – non sempre, però sì, di solito	Rivede la propria prospettiva e generalizza			
Fac. – e quali sono gli altri casi in cui si fanno delle domande?				
Sasi – a volte si fanno pure, per esempio, io a volte faccio delle domande anche per stare al centro dell'attenzione <i>I ragazzi applaudono a scena aperta perché finalmente lo ha ammesso</i> Sasi – a volte faccio delle domande che già so la risposta però per stare al centro dell'attenzione la faccio	Aggiunge un'ipotesi partendo dalla propria esperienza personale			
Fac. – allora per stare al centro dell'attenzione quando già si sa ... dopo scrivo, voglio sentire un attimo lei				
Ra – secondo me alcune volte pure tipo in classe le domande vengono fatte per perdere il tempo. Tipo quando abbiamo una	Aggiunge un'ipotesi		Costruisce la propria ipotesi su quella del compagno	

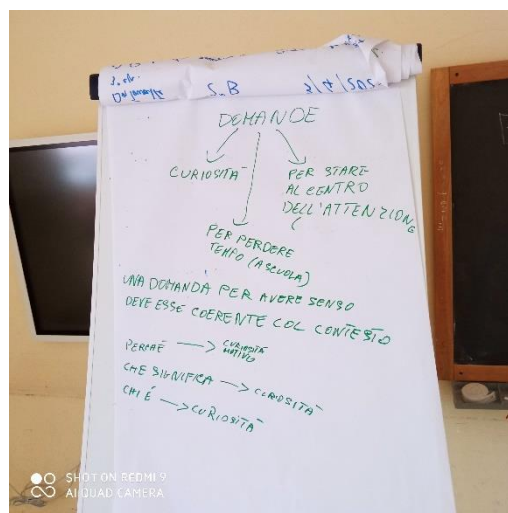
lezione che non ci piace facciamo le domande				
Fac. – ok, anche per perdere tempo si fanno				
Dylan – per esempio tipo William oggi è morto, tu dici perché è morto? Perché ... la cosa che dici (è) perché?	Spiega			
Fac. – ma questa secondo te è curiosità, è una domanda per stare al centro dell'attenzione o è una domanda per perdere tempo?				
Dylan – cioè per sapere perché è morto <i>Voci si accavallano</i>				
Fac. – allora scusatemi, voglio capire che cosa sono, cioè come si fa ad avere una domanda che ha senso?				
Nadia – una domanda che c'entra in quel contesto di cui si sta parlando. Una domanda tipo adesso stiamo parlando del contesto che è stato creato questo hastag, queste cose no? Se tu vieni a dire perché si chiama Getto no? Non è una domanda che c'entra nel contesto di quello che stiamo parlando		Elabora un'ipotesi esplicativa — riconosce le differenze di contesto	Cerca una soluzione al problema basando il proprio pensiero sugli interventi precedenti	
Fac. – ah, quindi una domanda per avere senso deve essere coerente col contesto?				
Ra – anche se non si tratta del bullismo, di queste cose			Costruisce la sua obiezione	

che stiamo parlando comunque questo nome c'è nel testo			sull'intervento della compagna	
Fac. - quindi poteva essere coerente, poteva avere senso secondo te. Cioè rispetto a quello che diceva Nadia anche la domanda perché si chiama Getto ha un senso perché è inserita nel contesto?				
Ra - sì				
Rosa – una cosa. Perché poi abbiamo aperto questo discorso no? Perché la domanda per loro può essere anche ... come si chiama?, però la domanda come si chiama Getto non è quella che hanno fatto loro per aprire questo discorso (inc.)... perché hanno fatto la domanda ma non ha senso quello che hanno detto ... [...]	Non accoglie gli interventi delle compagne e ritorna sulle posizioni precedenti			

L'analisi riportata nella tabella 9 rileva una certa indisponibilità del gruppo a rivedere le proprie posizioni. Anche se si intravedono dei timidi movimenti di condivisione in alcuni momenti della sessione, il gruppo non è ancora strutturato come comunità di *inquiry*. Si osserva una crescita delle abilità di pensiero critico e creativo, ma a un livello maggiormente individuale che collettivo, testimoniato dal fatto che si sono pronunciate alcune “voci” che nelle altre sessioni non si erano ancora espresse. Tuttavia il problema riportato da Sasi, e accolto dalla maggior parte del gruppo, dimostra una crescita della abilità analitica. Ciò che ha condotto il gruppo alla riflessione seppur caotica e rigida è stato il fatto di non riconoscere la domanda 2 come riconducibile al contesto di riferimento dei temi trattati. Alcuni ragazzi, infatti, durante la fine della sessione, hanno dichiarato di aver percepito la discussione emersa come un'occasione mancata per discutere altri temi che erano stati individuati nella formulazione delle domande.



Agenda



Piano di discussione

2° D

Gli studenti divisi in gruppi hanno formulato le seguenti domande:

1. Come fa a pensare che questo argomento sia figo? Carmela e Serena
2. Chi potrà mai essere l'autore del meme? Carmela e Serena
3. Se erano amici perché lo evitano per strada? Paolo e Giovanni
4. Perché creavano dei meme contro di lui? Paolo e Giovanni
5. Perché gli amici di lui non l'aiutano? Luana e Aurora
6. Perché l'amica di Jamilah ride di lei anche se è la migliore amica? Luana e Aurora
7. Che c'entrano le scimmie in Italia? Federica
8. Perché vogliono picchiare chi ha creato questo meme? Federica, Brunella e Sasi
9. Perché dopo tutto quello che gli ha fatto la chiama ancora amica? Federica, Brunella e Sasi

Temi individuati:

“Amicizia” (domande 3, 5, 6 e 9)

Meme (domande 1, 2, 4, 7 e 8)

Cattiveria/falsità (domande 1, 3, 5, 6 e 9)

Domande generali:

Perché l'amica usa i meme e ci ride sopra?

Perché pur essendo suoi amici fanno i meme su di lui e ridono usando la cattiveria?

Di seguito alcuni stralci della sessione:

Tabella 10

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Sasi - però prof stiamo pensando solo alla persona che ha fatto questo meme. Secondo me ci sarà un motivo per cui l'ha fatto no? Uno non è che si mette a sfottere la gente così		Formula un problema per dare inizio alla discussione		
Aurora – secondo me ha fatto una ... inc ... Serena – cioè può anche non esserci un motivo, cioè, se ti fa ridere una persona ci fai un meme sopra, perché ti fa ridere quella persona Sasi – o, tipo, non pensi che una persona è così fragile ... è così fragile che Carmela – a volte ... inc ... scuola ... inc. ... Serena – si ritorna al discorso del bullismo Luana – prof, può essere che hanno creato questi meme perché può darsi che Vincenzo gli aveva fatto qualcosa Sasi – eh, sì. E forse non hanno pensato che hanno esagerato	Ipotizzano			
Fac. – facciamo così. Qua scrivo meme cattivo. Ci metto un punto interrogativo. E qua scrivo amicizia. Vediamo				

[...]				
Fac. – ok, capisco la vostra ... però volevo chiedervi, volevo farvi una domanda. Ma il fatto che uno faccia una cosa cattiva, fa qualcosa che non va bene nei confronti di un'altra persona, poi giustifica il fatto che questa persona metta in giro dei meme cattivi nei confronti di quello là che aveva fatto qualcosa di male?				
Carmela – non è giusto	Giudica			
Sasi – però prof naturalmente ...				
Fac. – però?				
Luana – però dipende anche da cosa ha fatto Vincenzo	Propone una nuova ipotesi			
Sasi – secondo me no, secondo me a prescindere non si dovrebbe fare questa cosa	Dissente	Esprime un giudizio valutativo		
Prof – perché a prescindere?				
Sasi – eh, secondo me prof è esagerata perché è una cosa che vede tutto il mondo è uno sfottio infinito cioè ti sfottono all'infinito così. Non finisce mai. Secondo me è esagerato come risposta		Elabora ipotesi esplicative – riconosce le dinamiche del Web	Si immedesima	

Luana – si è esagerato però secondo me può essere che pure questo ragazzo o questa ragazza l’ha presa male intanto e ora si è vendicato così		Elabora un’ipotesi alternativa		
Fac. – ma questo giustifica sempre anche se ci sei rimasta male? Mi chiedo se lo giustifichi. Lui dice di no perché poi arrivi all’infinito, hai una ... aspetta un attimo ... chi ci stava prima? vai				
Serena – oppure non per forza il meme doveva avere lo scopo per prendere all’altro in giro. Cioè non l’ha fatto in modo cattivo.		Immagina premesse plausibili – cerca di scoprire le assunzioni implicite		
Fac. – e però noi qui stiamo parlando di un meme cattivo ...				
Carmela – però è giusto quello che dice Sasi che in tutti i casi non si deve fare e soprattutto che tu sai che quel ragazzo ha dei problemi, possiamo dire, e quindi tutti quanti i ragazzi, anche se anche lui fa una cosa gravissima, non si deve fare perché tu già sai che quella persona è...			Accoglie il giudizio del compagno – si immedesima	
Brunella - ha un problema			Accoglie la prospettiva dei due compagni	
Fac. – ok ma se questa persona non ha ...				

Prof – giustifichiamo, lo stiamo giustificando in questo caso				
Sasi – e infatti. Lo stiamo giustificando per il suo problema. Questa è una cosa ...				Rileva uno stereotipo al contrario (se una persona ha un problema si giustifica ogni sua azione)
Fac. – e questo volevo capire. Se lui non avesse avuto il ...				
Brunella – avendo il problema che ha, perché fai questo gesto?			Riafferma il giudizio precedente di Carmela	
Luana – si però dipende anche che cosa... <i>voci si accavallano</i>				
Fac. – allora cioè praticamente Luana ne sta facendo una questione di grado. Cioè se un'azione è molto grave può giustificare una reazione come un meme cattivo. Questo stai dicendo? (<i>Luana dice di sì</i>) Voi siete d'accordo con quello che dice Luana?				
Ro - ... non proprio ... un po' di meno (?)	Dubita			
Luana – non si dovrebbe fare, però dipende sempre come la persona reagisce		Valuta sulla base di differenze di grado		
Aurora – se una persona come Vincenzo mi fa una cosa brutta, cioè io non mi		Formula un giudizio		Usa il pronome “noi” con un'intenzione

applico perché ... noi sappiamo il problema che ha, quindi lo possiamo anche comprendere, però alla fine è una persona come noi...come posso dire...		valutativo equilibrato		inclusiva (“alla fine è una persona come noi”)
Sasi – e infatti questo voglio dire. Tu stai dicendo, non sfottiamo questa persona perché ha questo problema ...	Chiede una chiarificazione			
Aurora – e quello voglio dire (<i>voci si accavallano</i>)				
Sasi - ... secondo me non... io non la penso così	Ribadisce la sua prospettiva			
Luana? – dobbiamo ... inc ... quello che ha detto Aurora però dobbiamo vedere anche chi c’è dall’altra parte che lo offende o qualcosa ...			Costruisce il suo pensiero su quello della compagna	
Fac. – chi lo ha fatto?				
Luana – no ...				
Fac. - ... non ho capito ...				
Luana – allora, per esempio Vincenzo ha fatto qualcosa che ha creato questo meme e può essere che l’ha presa grave		Fornisce un esempio chiarificatore		
Brunella - ... male			Suggerisce alla compagna la parola corretta	
Fac. – ma infatti è questa la questione di cui si sta dibattendo. Cioè capire se è				

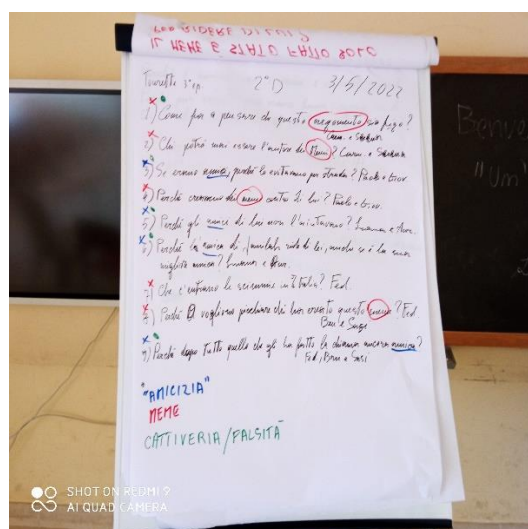
giusto comunque fare una cosa del genere ...				
Luana – no, non si dovrebbe fare		Esprime un giudizio di valore		
Fac. - ... non si dovrebbe fare. Però ...				
Brunella – però dipende da quello che ha fatto Vincenzo			Accoglie la prospettiva di Luana e cambia la propria	
Fac. – ... però una cosa mi chiedo. Se io vado da lui e gli do uno schiaffo no?, tu che fai?				
Sasi – reazione a catena prof				
Fac. – allora, lui reagisce. Ok, però noi stiamo vicini. Io mi chiedo se io do uno schiaffo a lui, lui non reagisce...				
Aurora – lo fa dopo		Anticipa la conclusione		
Fac. - ...va a casa e si mette davanti al computer e fa questa cosa. Che ne pensate di un fatto del genere, cioè è giustificabile una cosa del genere?				
Brunella – no, perché dipende pure sul fatto che hai fatto				
<i>Voci si accavallano</i> Fac. – uno alla volta				
Aurora – prof, tipo, se una persona ha fatto qualcosa a		Elabora un'ipotesi		

me, molto grave, non solo con Vincenzo ma con tutti io non mi comporterei così ...		esplicativa – formula un giudizio valutativo equilibrato		
Fac. – non lo faresti				
Aurora - ... nemmeno con una persona, come dire, non come Vincenzo ... perché io non so una persona come può reagire, se ci può rimanere male, non lo so, poi però se una cosa è molto grave io discuto con lei, con lui		Formula giudizi valutativi equilibrati – cerca di immaginare le implicazioni	Si interroga sullo stato emotivo dell'altro	
Fac. – ok, quindi ... (<i>dice che manca poco tempo e che ci sono gli ultimi tre interventi</i>)				
Brunella – può essere anche che Vincenzo lo ha fatto per scherzare e lui l'ha preso seriamente		Immagina scenari possibili		
Fac. – ah, ok. Però a prescindere da questo la reazione è giustificabile? Questa è la domanda che ci stiamo facendo.				
Coro – no				
Fac. - Che ci sono varie, varie...				
Serena – secondo me non è giusto	Giudica			
Fac. -... secondo te no				
Sasi – no, prof. Ok, forse sul fatto dello schiaffo posso capire, in quel momento si è arrabbiato e gli ha tirato uno		Elabora un'ipotesi esplicativa		

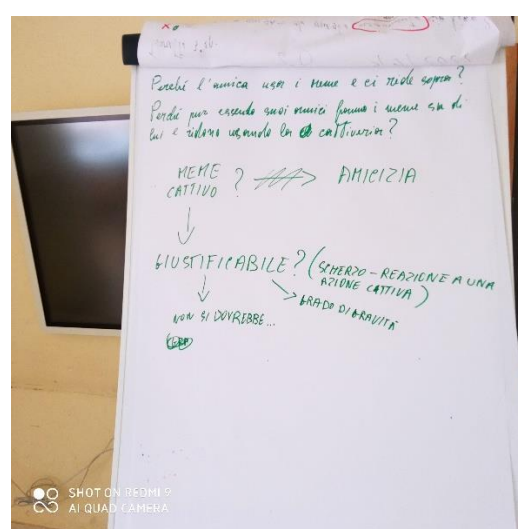
schiaffo pure, che ne so, pure per autodifesa, cose del genere ...				
Fac. – sì ...				
Sasi - ... se tu mi dai uno schiaffo, rispondi con lo schiaffo, però se si può evitare io evito di fare una cosa del genere, però in quel momento, pure se sei arrabbiato. Se uno ti dà uno schiaffo in mezzo alla strada che non conosci, ti vuole picchiare, tu che fai?		Elabora un'ipotesi esplicativa – riconosce le differenze di contesto		
Fac. – eh, ok. Quindi diciamo in quel caso è giustificabile. E l'altro? Che io vado a casa e poi scrivo ... il meme offensivo				
Sasi – non lo so prof. Questa cosa sono indeciso, anche perché, come dicevamo tutti, le parole fanno più male, no?, di qualunque violenza fisica		Pondera e valuta il suo pensiero – formula un giudizio valutativo	Si riallaccia alle riflessioni condivise durante gli incontri precedenti	
Fac. – lo abbiamo detto una volta che le parole fanno più male della violenza fisica. Mo' la scrivo questa cosa, che dite?				
Sasi – questa cosa ti può mandare in terapia, si può innescare un grave problema a questo ragazzo. Quindi pensaci un po', mettiti un po' nei suoi panni		Cerca di scoprire le implicazioni – formula un giudizio valutativo	Si immedesima	
Fac. – ok, quindi a prescindere se è Vincenzo o				

una persona qualsiasi secondo voi?				
Sasi – sì, a prescindere. Pure se non è Vincenzo che ha quel problema. Qualunque persona [...]			Acquisisce e rilancia la prospettiva di Aurora	

L'analisi riportata nella tabella 10 conferma che la comunità di *inquiry* si è consolidata. Le ragazze e i ragazzi mettono in atto una serie di movimenti epistemici, sono in grado di elaborare giudizi critici, di immaginare scenari possibili e di avere una forte componente *caring* che si osserva sia nelle dinamiche di gruppo (accogliere o confutare le prospettive dell'altro in modo rispettoso e sulla base di un ascolto attento, essere disposti a cambiare prospettiva in base all'andamento della discussione) sia nell'abilità di empatizzare con l'altro. In particolare è interessante notare come le considerazioni di Sasi sull'ingiustizia di trattare una persona che ha un problema in modo diverso ha portato il gruppo a interrogarsi se sia giustificabile o meno ogni sua azione, se si possano considerare livelli di gravità che possano giustificare una reazione da parte di chi riceve il torto. Gradualmente la comunità è giunta a ritenere che niente può giustificare la creazione di un meme cattivo non solo contro chi ha un problema (così come hanno definito il personaggio del racconto) ma contro chiunque perché non si possono prevedere le conseguenze di una violenza verbale: ciò è riscontrabile negli interventi di sintesi di Aurora e Sasi che, pur partendo da posizioni diverse, alla fine della sessione si sono completati a vicenda.



Agenda



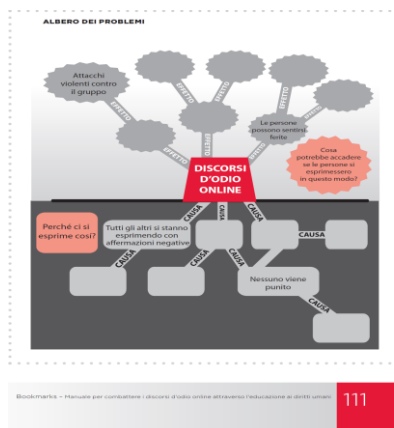
Piano di discussione

9.3.5 - 5° sessione P4C

Per questo incontro è stato previsto l'utilizzo di una attività tratta dal *Bookmarks. Manuale per combattere i discorsi d'odio online attraverso l'educazione ai diritti umani* (2016, p. 111) "L'albero dei problemi" che consiste nel disegnare un albero il cui tronco rappresenta i discorsi di odio online, le radici le loro cause e i rami le loro conseguenze. Gli studenti avrebbero dovuto appunto individuare quali sono secondo loro le cause e gli effetti dello *hate speech* online.

L'attività ha impegnato le ragazze e i ragazzi per tutta l'ora ed è stata propedeutica per la sessione successiva.

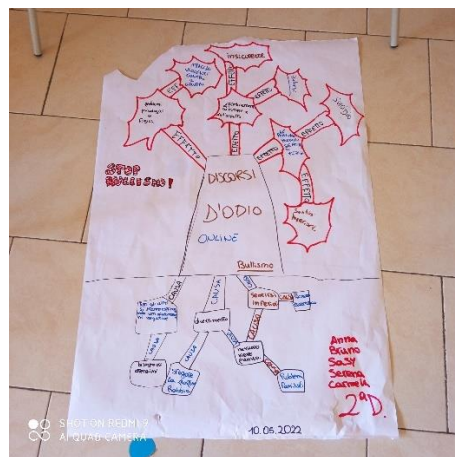
È stato molto interessante osservare l'impegno in un'azione condivisa i cui risultati si riportano nelle immagini seguenti:



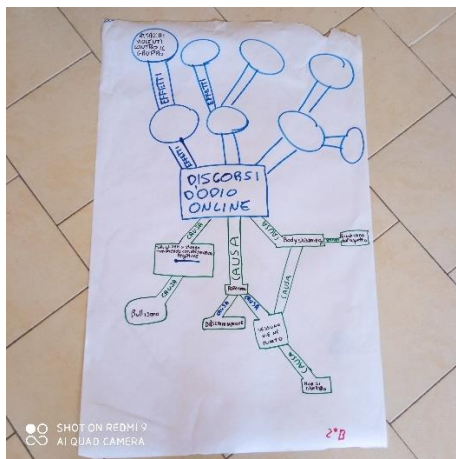
Testo del manuale



1



2



3



4

Le prime due immagini sono relative alla 2° D in cui gli studenti sono stati divisi in due gruppi.

Il primo gruppo ha individuato tra le cause dell'odio:

il sentirsi inferiori e il cyberbullismo; la violenza fisica e verbale; la debolezza da un lato e il punto di forza dall'altro come causa dello "sfottò".

Tra gli effetti:

stare male – sofferenza; non stare bene con se stesso; suicidio – dolore – superare il limite; insicurezza – vergognarsi di se stessi – sottovalutarsi.

Per il secondo gruppo le cause sono:

bisogno di attenzioni (che hanno individuato come causa più profonda di "tutti gli altri si stanno esprimendo con affermazioni negative" che era un esempio tratto dal testo loro proposto); sfogare la propria rabbia; divertimento; problemi familiari come causa più profonda di "nessuno viene punito" (presente nell'esempio del testo); sentirsi inferiori; passato traumatico.

Gli effetti:

problemi psicologici e fisici come preconditione di "attacchi violenti contro il gruppo" (presente nell'esempio del testo); cambiamenti del carattere e dell'aspetto; insicurezze; isolarsi; sentirsi inferiori e suicidio come conseguenza di "le persone possono sentirsi ferite" (presente nell'esempio del testo).

I due gruppi hanno lavorato in maniera leggermente diversa. Il primo, infatti ha scelto di non tenere conto degli esempi forniti dal testo della consegna, mentre il secondo li ha fatti propri e ne ha considerato a sua volta cause ed effetti.

Le immagini 3 e 4 sono relative all'attività svolta in 2° B, dove il primo gruppo ha individuato soltanto le cause, che sono:

bullismo come causa più profonda di "tutti gli altri si stanno esprimendo con affermazioni negative" (esempio presente nel testo); discriminazione come causa più profonda di razzismo; non si ribellano come causa più profonda di "nessuno viene punito" (presente nel testo); giudicano dall'aspetto come causa più profonda di body shaming.

Il secondo gruppo, invece, non ha incorporato nel suo albero gli esempi proposti dal testo e ha individuato solo un effetto: bullismo

L'osservazione dell'attività ha confermato ancora una volta le differenze tra le due classi. La 2° D è ben consolidata dal punto di vista del confronto di gruppo, mentre la 2° B necessita di più tempo per arrivare ad organizzarsi e condividere idee e prassi. In ogni caso si ritiene che ciascun gruppo abbia messo in campo, ognuno con la propria peculiarità, degli spunti interessanti sull'argomento che sono stati utilizzati come punto di partenza per la sessione successiva.

9.3.6 - 6° sessione P4C

Il pre-testo utilizzato, come già accennato più su, è stato il risultato dell'attività *L'albero dei problemi*.

2° B

La sessione ha avuto inizio commentando uno dei due tabelloni dell'attività svolta durante l'incontro precedente (immagine 3). Il gruppo ha spiegato come aveva proceduto e l'intera classe ha scelto di soffermarsi sulla parte che individua come una delle cause dei discorsi d'odio online il razzismo e come causa più profonda la discriminazione e il fatto che nessuno viene punito. Si è intavolata un'interessante discussione sulla valenza della punizione in generale e in particolare per contrastare episodi di razzismo. Si riporta nella tabella 11 l'analisi di alcuni estratti dalla trascrizione della sessione:

Tabella 11

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Fac. – Allora, dicevamo... Quindi secondo voi se tutti fossero puniti non esisterebbe più il razzismo?				
Ro – no, però almeno si parla di non essere più razzisti		Cerca di scoprire le implicazioni		
Ra – ci sarebbe ancora				
Nadia – ci sarebbe sempre il razzismo però se verrebbero sempre puniti, puniti tutti poi ad un certo punto capiscono che non devono fare più il razzismo		Cerca di scoprire le implicazioni		
Fac. – allora lo scrivo qua ... io qua scrivo razzismo, perché è una delle cause. Siete tutti d'accordo che è				

una delle cause dei discorsi d'odio online? <i>Rispondono di sì</i> Fac. – allora, la domanda era, poiché voi avete detto che nessuno viene punito per questo c'è il razzismo, allora vi chiedo se tutti fossero puniti non ci sarebbe più il razzismo? E Nadia diceva esisterebbe sempre, però se tu punisci, punisci, punisci a un certo punto “non lo fanno più il razzismo”. Voi siete d'accordo? <i>Qualcuno dice sì altri no</i> <i>(voci accavallate)</i> Fac. – uno alla volta <i>(stabilisce i turni)</i>				
Andrea – io per me il razzismo c'è ancora perché se uno ha nella testa di essere razzista lo puoi punire, punire, punire quando vuoi tu, ma se quella è la testa, quell'è, non ci fai niente	Esprime una opinione	Argomenta e sposta l'attenzione su un piano psicologico e ontologico		
Fac. – quindi la punizione non serve?				
Andrea - ... stavo finendo ...				
Fac. – ah, scusami				
Andrea - ... inc ... tipo, che ne so, tipo rispondiamo male alla prof no? succede quella volta non è che noi		Fornisce esempi e controesempi a sostegno della sua ipotesi		

abbiamo quella testa di essere scostumati e allora rispondiamo sempre e se si dà la punizione e si fa capire, non succede più. Se invece uno ha la testa da scostumato risponderà sempre perché è proprio la sua testa che è così				
Francesco – secondo me c'è qualcuno che è buono però sembra essere razzista però per essere razzista ... inc ... perciò la punizione non servirebbe, però forse a qualcuno serve.	Esprime una credenza			
Fac. – vediamo un attimo perché ... Nadia vai				
Nadia – allora, come dicevi tu, rispondere male alla prof e lei ti punisce poi la finisci come dici tu, però se tipo non ti fa andare più alla ... inc ... se non ti fa usare più la play station a un certo punto capisci. È la stessa situazione	Confronta – giustifica - inferisce		Costruisce il suo pensiero su quello del compagno	
Prof – quindi secondo te la punizione serve				
Nadia – sì. Perché prof ad esempio ... voci si accavallano				
Simona – Per rispondere ad Andrea. Andrea ha detto che il razzismo è una cosa se c'è ... se ce l'hanno, ce l'hanno e non si può risolvere. Ma		Confuta argomentando l'intervento del compagno – utilizza un	Chiama in causa il compagno	Rileva un suo proprio pregiudizio: connota se stessa ideologicamen

invece no, si risolve perché pure io inizialmente ero razzista perché, tipo, erano i primi giorni che andavo sulla educativa (intende l'Educativa Territoriale) era appena arrivata una ragazzina di colore. Giustamente io non mi avvicinavo proprio, proprio perché ero razzista		esempio esplicativo		te attraverso il qualificativo “razzista” - utilizza il termine “di colore” (ideologia antirazzista)
Prof – ma razzista proprio nei confronti del colore della pelle?				
Simona – no, perché non avevo mai visto una persona di colore		Giustifica e argomenta la sua risposta		
Prof – avevi paura quindi?				
Simona – non lo so se avevo paura o non ne ho idea ... <i>voci si accavallano</i> ... essendo che l'educativa è proprio per educare i ragazzi facendo attività per conoscere, perché, a parte che sono tutti ragazzi nuovi... inc ... conoscere bene, allora ho iniziato a conoscere questa ragazzina e giustamente ho capito che razzista non si deve essere. Quindi ho risolto		Formula giudizi valutativi equilibrati – ricava inferenze adeguate		Rompe il suo stesso pregiudizio e generalizza con una connotazione esistenziale e deontica (razzista non si deve essere)
Prof – vabbè ma è una bellissima cosa questa (<i>voci accavallate</i>)				

Carlo – volevo dire cioè per esempio quando rispondi male alla prof, ti mette una nota, arriva pure quel coso che ti fa anche sospendere. Tua madre lo sa, ti prende, ti punisce e ti leva tutto. Tu dopo che fai? Rispondi un'altra volta e si continua a ripetere?	Provoca attraverso una domanda retorica			
<i>Due ragazzi rispondono sì</i> Carlo – allora si' scem? ... voci si accavallano ...	Afferma la sua posizione in modo assertivo			
Andrea - allora perché io per aver risposto male alla prof mi mette una nota, una sospensione ...inc... io per la rabbia lo rifaccio ... voci si accavallano		Propone una nuova ipotesi attraverso la formulazione di un esempio		
Fac. – praticamente ci sono due posizioni però. Allora, stiamo parlando della punizione che insomma potrebbe risolvere la questione del razzismo e della punizione in generale, e di un'altra cosa di ... com'è che ti chiami tu? ... un'altra cosa che diceva Simona. Simona ha messo in mezzo un altro concetto...				
Simona – il conoscere una persona		Sintetizza in maniera adeguata il suo intervento precedente		

Fac. – ...il fatto della conoscenza... Io lo metto qua. Scrivo conoscere? ? – sì Fac. - E poi ne discutiamo. Chi ha alzato la mano di voi due?				
Francesco – secondo me, pure con la punizione rimani razzista. Però, tipo, con tua madre, con quello là che ti ha punito fai finta di non esserlo però, secondo me, rimani razzista se sta tua madre davanti. Lo pensi lo stesso. Secondo me anche se tua madre ti punisce lo stesso ci rimani razzista però fai finta di non esserlo con tua madre, cioè lo pensi lo stesso che i neri sono ... cioè razzista ... rimani sempre razzista <i>Voci accavallate</i>		Elabora ipotesi esplicative	Aggiunge un tassello agli interventi precedenti	
Fac. – la vediamo questa cosa perché...				
Prof. - ... inc ... però ... una testimonianza diversa <i>Voci accavallate</i>				
Fac. –... poi la riprendiamo questa cosa <i>Voci accavallate</i>				
Prof – è un cambiamento profondo no Simona? Cioè io ho capito che tu hai testimoniato di un				

cambiamento profondo e sincero tu ti sei tra virgolette ricreduta o hai fatto finta di dire ... ¹²⁶				
Simona – no ... <i>Voci si accavallano</i>				
Francesco – ma infatti io non ce l’avevo con Simona	Precisa la sua posizione			
Simona –pure nell’altra scuola c’erano due ragazzine di colore ho fatto amicizia con tutte e due e loro hanno fatto amicizia con me		Aggiunge esempi pertinenti a sostegno delle sue affermazioni		
<i>Voci accavallate</i> Fac. - Allora scusatemi ... c’è lei poi c’è Nadia, poi c’è Andrea...				
Alessia – dipende dalla condizione perché se tipo è uno che gioca alla play e tipo la madre gli toglie la play, per esempio può darsi che lui non lo fa più perché non vuole essere tolto la play		Riconosce le differenze di contesto – supporta con esempi appropriati la propria opinione		
Francesco – tipo, lo fa solo per la play station			Accoglie e rimarca l’intervento della compagna	
Fac. – cioè il problema è capire se c’è la convinzione ...				

¹²⁶ La professoressa interrompe il flusso e l’intenzione di allacciare gli interventi di Simona con quelli di Francesco e Andrea.

Andrea – allora, posso?				
Fac. – no, c’era sicuramente Nadia, poi non lo so tra voi chi... poi c’è lui..				
Nadia – allora, praticamente ... lui ha detto che per la rabbia risponde di nuovo, però se tu continui a rispondere e tua madre ti leva sempre di più tutto io penso che ad un certo punto tu finisci. Come dice Francesco ti può pure rimanere la cosa dentro però poi smette di farlo		Ricava un’inferenza adeguata— Distingue tra pensiero e comportamento	Costruisce il suo pensiero su quello degli altri	
Andrea – posso rispondere? Allora io sono del parere della prof S. ¹²⁷ , per me la punizione è inutile. È meglio prendere la persona razzista, te la siedi davanti e glielo fai capire come agli alunni che tipo rispondono male alla prof. Cioè, la nota è inutile. Per me è meglio che una persona ti prende e ti fa capire che quella cosa non la devi fare perché io, se mia mamma mi dà la punizione e tipo mi toglie di andare ... inc ... io con la rabbia continuo a rispondere ma proprio per tenere testa e non far capire che io non		Elabora esempi pertinenti a supporto di ipotesi correttamente costruite – elabora possibili soluzioni a rottura del pregiudizio – individua un nuovo problema (“con la rabbia continuo a rispondere”)		

¹²⁷ Si riferisce a una insegnante che non è presente durante la sessione.

perdo ma sono loro a perdere				
Fac. – ah, quindi c'è ancora un'altra cosa...				
Nadia - ... e sua madre continua a togliergli di tutto ... Andrea - ... e io continuo a rispondere Rosario – così, così si deve fare! <i>Voci si accavallano</i>			Si confrontano	
Fac. – Visto che lo state mettendo in dubbio, io scrivo: la punizione serve? la voglio sentire questa cosa				
Rebecca – la cosa che volevo dire io ... inc ... dopo che uno ...inc... viene punito con la testa spostata comunque lo rifà. (<i>Voci accavallate</i>) ...nella la testa spostata...inc. ...e non se ne frega, chill smette perché ha cambiato, come dice lei			Costruisce il proprio pensiero su quello degli altri	
Fac. – aspetta, smette, però io questa è una cosa che volevo capire...				
Nadia? – se tua madre non ti fa uscire e ti chiude in casa ...?		Formula una domanda di approfondimento – immagina una situazione possibile		

Andrea - ... io esco lo stesso <i>Voci si accavallano</i>	Ribadisce la sua posizione			
[...]				
Andrea – allora una volta è successo, non mi ricordo che stavo facendo, stavo in classe, giocavo col banco, non mi ricordo, lo stavo alzando, eh sì, lo stavo alzando e la prof. De D. mi ha messo una nota senza dirmi niente, senza dirmi Andrea smettila mi ha messo una nota ... <i>voci si accavallano</i> ... un altro giorno ancora ... e io ho continuato a farlo proprio per la cosa che lei mi ha messo la nota		Fornisce nuovi esempi a supporto della propria prospettiva		
Francesco – posso? Allora, se tu continui a fare quella cosa poi non è che tu vinci, cioè... inc...azione			Propone un altro punto di vista al compagno	
Andrea – no però io da quel giorno ho preso un odio per la prof ...inc ... Ormai è passato però ...	Giustifica			
Fac. – ah, quindi praticamente una persona che viene punita può anche sviluppare un odio nei confronti di chi la punisce...che ne pensate voi ragazzi?				

Andrea – non succede perché non puoi odiare tua madre o tuo padre però puoi avere quella cosa tipo quella cosa di rabbia dentro che ti fa, che ti fa essere ... inc ...		Esprime un giudizio di valore – supporta con ragioni		
Fac. – allora io, vabbè, qua lo scrivo. Scrivo rabbia ... allora fatemi capire se ... insomma da quello che ho capito quello che state dicendo è che comunque anche quando uno viene punito, smette di fare quella cosa però sostanzialmente non è convinto				
Ra – è costretto				
Fac. – è costretto ...				
Ra – da una parte è costretto ma c'è chi è costretto a smettere e c'è invece una persona che lo fa ancora		Elabora ipotesi		
Fac. – quindi alla prima occasione secondo voi ritornerà a farla quella cosa? ... voci si accavallano ... io lo scrivo qua “essere costretto”?				
Andrea – uno non deve essere costretto se vuole ... uno deve fare una scelta se continuare o non continuare e poi dopo fa i conti con le conseguenze, ma non...inc... scegliere. Come tipo la prigioniera. La prigioniera ad alcune		Cerca le implicazioni – elabora ipotesi esplicative – elabora giudizi di valore		

persone fa effetto e capiscono quella cosa, ma se uno è, come si dice non mi viene il termine, Hitler no? che uccide le persone, non è che ... voci si accavallano ...				
[...]				
Nadia - ... quello che diceva Andrea, non stava parlando tanto della punizione, stava parlando più della scostumatezza, di farlo, rifarlo, rifarlo			Costruisce il suo pensiero sull'intervento del compagno	
Fac. -lui ha fatto pure l'esempio della prigionia				
Nadia – eh, poi quel fatto, la persona che fa una rapina, come ha detto lui, va in prigionia, poi esce e lo rifà...inc... lui ad un certo punto deve per forza capire quella cosa ...		Cerca le possibili implicazioni		
Rebecca - comunque volevo dire: Andrea portava l'esempio di quello che voleva restare in carcere ¹²⁸ . Queste persone razziste comunque sanno che è sbagliato, ma per loro è giusto ma la loro mentalità non cambia ...			Costruisce il suo pensiero su quello dell'altro	Circoscrive il gruppo e l'ideologia (persone razziste) – rileva l'attitudine del gruppo attraverso la formulazione di giudizi valutativi

¹²⁸ Si riferisce a un esempio, fatto da Andrea in un momento del dialogo non riportato qui, relativo a una persona condannata per pedofilia che aveva chiesto di rimanere in carcere anche dopo aver scontato la pena perché consapevole del fatto che se fosse uscito avrebbe ripetuto il reato.

				anticipati da una modalizzazione epistemica (sanno che è sbagliato, ma per loro è giusto) – rimarca l'attitudine del gruppo (ma la loro mentalità non cambia)
Ra – è proprio per questo ...				
Rebecca – non è che ha detto una cosa ingiusta (?), perché comunque non è che si puniscono da soli			Costruisce il suo pensiero su quello dell'altro	
Simona – per me quello che ha detto Andrea non è tanto giusto perché se uno fa una cosa sbagliata, in questo caso come ha detto lui, la cosa sbagliata, poi esci dalla galera poi la rifà e può anche andare incontro alla morte, come si dice?, si può anche uccidere quella persona se lo fa tante volte. <i>La professoressa dice che dal suo lato non si è sentito bene e quindi chiede di ripetere</i>		Identifica le implicazioni	Costruisce il suo pensiero su quello dell'altro	
Rebecca – quello che ha detto Andrea è sbagliato. I razzisti pensano in quel modo e non cambiano. Secondo loro è giusto così che devono... tipo		Fornisce un controesempio all'affermazione di Andrea e ne esprime le implicazioni		Identifica due gruppi in opposizione attraverso il nome (razzisti) e il pronome

loro (si riferisce alle persone oggetto di razzismo) se ne devono andare perché non sono buoni. Quindi questa cosa di punirsi da soli e restare in prigione non c'entra nulla		(quindi [...] non c'entra nulla)		(loro) – immagina le conseguenze (se ne devono andare) attraverso l'identificazione della credenza “non sono buoni”
Fac. – con i razzisti				
Rebecca – con i razzisti				
Andrea – io ho fatto l'esempio della punizione non del razzismo	Puntualizza			
Rebecca – sì, comunque non c'entra	Riafferma la sua convinzione			
[...]				
Salvatore – cioè ad esempio mo' noi parliamo di essere razzisti e non perché se noi ci mettiamo nei panni di quelli che hanno la pelle nera come ci sentiamo? Cioè ci sentiamo pure noi, in poche parole merde.		Sposta il punto di vista	Si immedesima	
Fac. – ma scusami ma questo fatto di mettersi nei panni degli altri potrebbe...				
Salvatore – faccio un esempio mo' William o qualcun altro ha la pelle nera e io gli dico negro, fai schifo, queste cose		Fornisce un esempio	Si immedesima	Rileva un gruppo razzializzato (pelle nera) – nomina le

qua. Però quello se ero io quello nella pelle nera e mi sentivo le stesse parole che io dicevo come ... si cambiava la situazione. No che parla solo di punizione.				offese e gli epiteti solitamente rivolte al gruppo ("negro, fai schifo")
Prof – quindi può essere utile mettersi nei panni dell'altro				
Salvatore – esatto sì. Cioè perché se prendiamo ad esempio un ragazzo alto o basso o che ha dei problemi e noi lo prendiamo in giro ma intanto lui sta soffrendo anche se noi non lo capiamo. Però se noi siamo nei panni di quel ragazzo ... <i>(si intromette la professoressa ma non si capisce quasi niente tranne empatia)</i>		Fornisce un esempio	Si immedesima	Rileva un'altra categoria vittimizzata
Fac. – e come si fa ragazzi secondo voi...				
Ra – si risolve parlando non con la punizione ...voci accavallate			Recupera alcuni interventi precedenti	
Fac. – lui dice se noi ci mettessimo nei panni della persona che sta subendo questo odio come ci sentiremmo? come si fa a fare in modo che la gente.... perché voi avete detto una cosa...				
Salvatore – essere puniti, basta. Essere puniti	Contraddice la sua stessa			

	affermazione precedente “no che si parla solo di punizione”			
Fac. – quindi la punizione funziona? <i>Un paio di ragazzi rispondono di sì</i>				
Salvatore – perché se quella punizione fai finta che se quello là ... quello di colore, quello con la pelle nera, uno che ti viene a prendere in giro quello te lo fa capire con la punizione. Quello te lo fa capire in galera, oppure per esempio lo sa la mamma e tutto, te lo fa capire e poi ti fai sentire come se era quello...		Mette in relazione punizione e immedesimazione : “quello te lo fa capire in galera [...] e poi ti fai sentire come se era quello (di colore)”		
Fac. – scusate, in questo modo stiamo ritornando, cioè non riesco a capire, perché voi ... avevate detto chi è razzista pensa che questa cosa sia giusta. Prima ancora avete detto la gente che è razzista non cambia idea. Cioè viene punito, la smette perché è costretto da una punizione però non è che cambia idea perché è convinto che questa cosa sia giusta. Quindi adesso avete cambiato idea rispetto alla punizione?				
Francesco – comunque tu avevi detto che è		Esprime un giudizio – pone un		

un'opinione, un parere essere razzisti ma il razzismo non è un parere è un diritto cioè ... voci si accavallano (la professoressa allarmata dice "è un diritto?") ... non puoi essere razzista, cioè non è un'opinione essere razzisti		nuovo problema (non è un parere è un diritto)		
Fac. – e che cos'è?				
Francesco – ha detto un parere, un parere ... voci si accavallano ... il razzismo non è un'opinione cioè secondo me fanno schifo però è un'opinione mia		Esprime un giudizio di valore ("secondo me fanno schifo")		
Fac. – e che cos'è il razzismo se non è un'opinione?				
Ra 2 – è una scelta perché come io posso essere razzista magari posso ... inc ...		Ricava un'inferenza	Recupera gli interventi precedenti sulla scelta – ricava la sua inferenza dall'intervento di Francesco	
Andrea – a volte il razzismo, a volte esce pure dalle famiglie ...		Elabora una nuova ipotesi		Identifica un contesto ideologico
Fac. – allora scusate, voglio capire una cosa. Un attimo solo, giusto una domanda, voglio capire una cosa. Se il				

razzismo è una scelta, allora si può punire? ... chi ha detto sì? Voglio dire se io scelgo di andare ...				
Prof – <i>(la professoressa interrompe)</i> ... di rubare allora sto facendo una cosa che non si fa ...				
Fac. - ... è una domanda che sto facendo...				
Prof - ... <i>(interrompe di nuovo...si perde il filo...)</i> e quindi potrei subire una punizione ... Prof 2 - io ho un altro concetto legato alla scelta però non lo dico perché voglio vedere se ci arriva qualcuno. È strettamente legato alla scelta				
Miriam – per me non è una scelta cioè tu vuoi essere razzista però comunque devi ...				
Andrea – devi accettare le conseguenze	Collabora			
Miriam – no, no devi... come si dice ... devi avere rispetto per quella persona là. Devi rispettarla anche se per te è razzista non devi insultarla			Recupera l'intervento di Francesco (il razzismo è un diritto)	Propone il tema del rispetto attraverso i deontici “devi rispettarla” e “non devi insultarla”
Fac. – ma una persona razzista ha rispetto nei confronti degli altri?				

<i>I ragazzi rispondono di no</i>				
Andrea – se è razzista allora che accetta a fare uno che dice “ah, non devi esserlo” ...		Ricava un’inferenza attraverso una domanda retorica		
Rebecca – chi nasce in una famiglia razzista, come diceva Andrea, ti inculcano di essere razzista. Lui non esce fuori. I genitori non gli dicono che hai sbagliato		Identifica il contesto e le implicazioni	Costruisce il suo pensiero sull’intervento precedente di Andrea	Identifica un contesto sociale (famiglia) e culturale (famiglia che inculca) – identifica il costrutto sociale dell’ideologia (famiglia razzista) – identifica una norma negativa (i genitori non gli dicono che hai sbagliato) – identifica una implicazione (lui non esce fuori)
Fac. – ma noi facciamo tutto quello che dicono i nostri genitori? ... <i>voci si accavallano</i>				
Rebecca – magari alcuni hanno molta fiducia e allora quello che dicono loro è giusto. Ci sono alcuni ragazzi che pensano che tutto quello che dicono i genitori sia giusto non sapendo che		Evita ampie generalizzazioni a supporto della sua ipotesi (quantificatori “alcuni”, “alcuni ragazzi”)		Identifica un modo di pensare stereotipato attraverso il quantificatore tutto (“pensano che tutto quello che dicono i

anche loro possono sbagliare				genitori sia giusto) e lo rompe (“non sapendo che anche loro possono sbagliare”) attraverso le qualificazioni antitetiche giusto/sbagliato)
Fac. – però a me viene in mente l’esempio che stava facendo Simona prima, lei stava parlando della sua esperienza diretta. Allora mi chiedo ma noi siamo sempre così influenzati dai nostri genitori che non riusciamo fare un’esperienza nostra che ci può far cambiare rispetto alle convinzioni, nel bene e nel male, rispetto alle convinzioni dei nostri genitori?				
Nadia – logicamente quello che ha detto Rebecca ... Rebecca - ... che i genitori a volte...				
Nadia – ah ... possono prendere l’esempio dei genitori di essere razzisti perché credono che i genitori hanno sempre ragione. Però se hanno gli amici o altri parenti che gli dicono che questa cosa		Fornisce un controesempio (“però se hanno...”)	Accoglie la prospettiva della compagna	Propone una nuova ipotesi a rottura dello stereotipo indicando un altro modello culturale-ideologico (“amici o altri

non è giusta può sempre cambiare				parenti”) come premessa all’implicazione e “può sempre cambiare”
Rebecca – a parte che non è sempre così. Ci sono ragazzi che magari non sanno che i genitori sbagliano. Quante volte parecchi miei amici da queste parti fanno solo quello che pensano i genitori perché pensano sia giusto, ma invece stanno sbagliando		Formula un giudizio valutativo equilibrato – fornisce spiegazioni adeguate a supporto della propria prospettiva – attinge dalla propria esperienza di vita per formulare l’esempio		
Nadia – però se gli parla un’altra persona, sempre della famiglia, i parenti...inc...		Fornisce una nuova ipotesi		
Rebecca – pure tu magari tua madre ti dice “non fare quella cosa è sbagliata”, forse per te è giusta però tu dici è mia mamma è nata prima di me, sa più cose, ha esperienza ...		Fornisce un esempio adeguato a supporto della propria idea – fornisce giudizi valutativi equilibrati		
Simona – io credo che ha detto ...inc... che il razzismo è una scelta ... <i>(non si capisce il resto dell’intervento)</i>			Costruisce la propria ipotesi sull’intervento precedente	
Andrea – allora ... la punizione è giusta però non è la prima scelta la		Elabora giudizi valutativi equilibrati –	Costruisce il suo pensiero	Rompe lo stereotipo relativo all’età:

punizione. Ad esempio prendi la prof Margherita no? è razzista ... e lo veniamo a sapere no? io posso essere più grande della prof, più piccolo della prof, io vado dalla prof e gli spiego così e così e gli faccio capire che il razzismo non è una cosa buona però poi si può dare una <i>chance</i> e dopo la terza <i>chance</i> si può dare una punizione. Però la prima <i>chance</i> è per parlare ... per me è meglio parlare perché se tu gli fai capire una cosa, credimi la punizione non serve		fornisce un esempio a supporto della propria tesi	su quello degli altri	“io posso essere più grande [...] più piccolo”
Fac. – vabbè io scrivo è meglio parlare però poi ...				
Simona - per me la punizione si può pure togliere di mezzo (<i>lo dice in dialetto</i>) è proprio inutile. Si può pure togliere. Io ho detto che si può pure togliere la punizione proprio perché uno può pure riflettere da solo senza fare nessun guaio, perché io mi sono trovata da sola, non ho parlato con nessuno ... ho pensato: io non devo giudicare dall’aspetto, quindi la vado a conoscere, ci parlo		Apporta argomentazioni adeguate a supporto della propria prospettiva		propone un modo per superare un pregiudizio attraverso la rilevazione dell’inferenza (ho pensato [...] quindi)
Salvatore – cioè ad esempio essere razzisti sì è una scelta ma se quando			Accoglie la prospettiva dei	

vedi uno nero in mezzo alla strada...			compagni sulla scelta	
<i>Qualcuno ride</i> Salvatore – e vabbè nero si dice, non è ...				Individua il termine “nero” in alternativa a “di colore”
Francesco – si dice nero non di colore ...inc... (<i>fa una battuta, alcuni ridono, ma Salvatore continua</i>)				
Salvatore – comunque nero... in mezzo alla strada e cominci già ad insultarlo, 'ste cose e vedi uno con la pelle bianca come noi e lo difende a quello nero ... inc ... o di picchiarlo, queste cose qua poi devi accettare tutte le conseguenze. Oppure quando vai a fare una rapina devi prenderti le conseguenze quando devi andare in carcere, queste cose qua	Le sue argomentazioni risultano un po' confuse ma sembrano un tentativo di sintesi	Formula giudizi di valore equilibrati	Accetta le prospettive precedenti sul tema delle “conseguenze”	Rivendica la scelta del termine “nero” in alternativa a “di colore”
Fac. – se ci ricolleghiamo a quello che diceva lei della scelta tu comunque ti devi prendere tutte le conseguenze perché devi essere consapevole ...				
Salvatore – io mo' faccio un esempio ... voci si accavallano ... ad esempio prendo in giro la prof Margherita poi mi devo prendere le conseguenze di avere una nota o una sospensione o		Fornisce un esempio adeguato – formula un giudizio di valore		

essere picchiato con la cucchiarella ...				
Fac. – insomma dobbiamo pensare alle conseguenze. Facciamo un attimo la valutazione.				

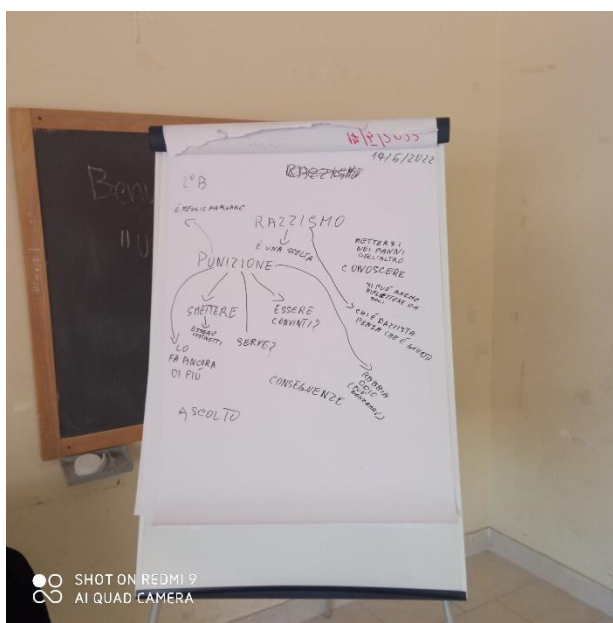
L'analisi dei dialoghi dei ragazzi evidenzia un miglioramento delle abilità di pensiero degli studenti, nonché un incremento dell'ascolto e delle abilità di confronto e di sintesi.

È indubbio che questa classe è molto vivace e piuttosto caotica, tuttavia l'esercizio del dialogo all'interno della comunità ha dato prova di uno sviluppo di alcune abilità epistemiche e relazionali. Inoltre la riflessione sul tema del razzismo e della punizione ha condotto il dialogo sin da subito a ingaggiare il confronto su alcuni stereotipi e pregiudizi che gli studenti sono stati in grado di mettere in discussione. Il focus sulla famiglia che forgia il pensiero di alcuni è stato uno dei momenti più significativi a riguardo, così come l'intervento di Simona che ha portato la sua esperienza di vita come esempio della possibilità di individuare e oltrepassare i propri pregiudizi personali attraverso la conoscenza. I ragazzi in questo modo hanno individuato alcuni costrutti sociali che costituiscono la formazione dell'ideologia razzista, come quello della famiglia che influenza il modo di pensare dei figli. Immaginare possibili soluzioni (punire o parlare con le persone razziste) ha aperto a un confronto autentico tra le ragazze e i ragazzi, che, sebbene non abbia portato a una sintesi completa tra le varie posizioni, ha delineato sicuramente uno spiraglio verso alcune riflessioni che possono costituire una base per il lavoro di contrasto ai discorsi di odio. È ovvio che una classe come questa avrebbe bisogno di maggiori occasioni di incontro basati sull'indagine filosofica, sia per favorire il consolidamento della comunità di *inquiry* e del confronto democratico sia per allenare le capacità argomentative. Si evince, inoltre, dal dialogo qui presentato, così come da quelli già analizzati, l'impegno di alcuni nel mettere insieme i propri pensieri in modo che possano essere compresi.

Attraverso la comunità di *inquiry*, infatti, le ragazze e i ragazzi si sentono più liberi di esprimere le proprie idee, a costo di affermazioni impopolari o incoerenti. L'esercizio relazionale/*caring* messo in atto all'interno della comunità aiuta nella richiesta di chiarire le proprie idee al fine di essere compresi dagli altri e ciò richiede un impegno maggiore nell'esprimere coerentemente le proprie posizioni epistemiche. L'esempio degli interventi di Salvatore, in particolare nelle ultime battute riportate in tabella 11, è emblematico. Il ragazzo cerca di spiegare la sua prospettiva in modo piuttosto incoerente, fino a che si serve di un esempio che risulta in parte chiarificatore del suo pensiero. È il risultato di una riflessione in *itinere* che lo ha portato a una sintesi delle posizioni dei suoi compagni che ha fatto proprie. In maniera simile gli interventi di Francesco e Miriam (Francesco – comunque tu avevi detto che è un'opinione, un parere essere razzisti ma il razzismo non è un parere è un diritto cioè [...]; Miriam – per me non è una scelta cioè tu vuoi essere razzista però comunque devi ...Andrea – devi accettare le conseguenze; Miriam – no, no devi... come si dice ... devi avere rispetto per quella persona là. Devi rispettarla anche se per te è razzista non devi insultarla) rappresentano un salto logico inferenziale di tutto il dialogo precedente. Sebbene questo abbia rappresentato un punto critico nella facilitazione, perché sarebbe stato preferibile chiedere un chiarimento delle loro affermazioni (la domanda è stata, invece, “ma i razzisti hanno rispetto per gli altri?”), è interessante notare che i due ragazzi stavano giungendo per vie diverse a una maturazione di un interrogativo simile (anche se

espresso come un'affermazione): dovremmo rispettare una persona anche se riteniamo che sia razzista? Il che deriverebbe da una assunzione sottostante del tipo: se esiste il diritto di libertà di parola, allora essere razzista è un diritto? La preoccupazione dell'insegnante è stata fuori luogo perché Francesco ha dovuto subito precisare "io li schifo, ma è una mia opinione" e anche Miriam è stata probabilmente inibita dalla domanda della facilitatrice. Ma in realtà questi due passaggi delineano una mobilità di esigenza conoscitiva fatta di associazioni, inferenze, costruzioni basate su tutto il dialogo della sessione.

D'altro canto la classe ha dimostrato un alto coinvolgimento emotivo ed empatico nella riflessione sulle persone vittimizzate per appartenere a una categoria razzializzata o vittime di episodi di bullismo. L'esercizio del pensiero *caring* ha condotto gli studenti da un lato a ricercare possibili soluzioni del problema di cui si è discusso e dall'altro a un continuo movimento di pensiero impegnato in una co-costruzione di significati condivisi, migliorando la disposizione all'ascolto attivo attraverso l'apertura al pensiero dell'altro.



Piano di discussione

2° D

Anche in questa classe la discussione è partita dall'analisi dell'attività svolta durante l'incontro precedente. Si sono messi a confronto i due tabelloni (*supra*, p. 194, immagine 1 e 2) e provato ad analizzare le similitudini e differenze tra le cause e gli effetti dell'odio online individuate dai due gruppi di lavoro provando a farne una sintesi.

La prima parte della sessione ha visto alcuni chiarimenti da parte degli studenti sulle classificazioni da loro individuate. La discussione si è incentrata ancora una volta sulla questione del cyberbullismo, a dimostrazione che le ragazze e i ragazzi identificano i discorsi online come effetti di comportamenti prevaricanti sui più deboli, tema che ha interessato la parte centrale della sessione. Ma poi c'è stato un cambio della prospettiva iniziale che ha condotto il dialogo verso un approfondimento e allargamento del problema che è stato molto interessante. A dimostrazione di ciò si preferisce lasciare la parola alle ragazze e i ragazzi attraverso l'analisi di tutta la seconda parte della sessione in Tabella 12.

Tabella 12

Dialogo	Atti e stati mentali/atti linguistici	Movimenti epistemici	Pensiero caring	CDA
Roberta – prof secondo me i più deboli sarebbero quelli là che non ... cioè come dire ... non fanno vedere ciò tengono dentro. Non so come spiegare però ...			Prova a immedesimarsi	
Fac. – più o meno è come quello che stava dicendo lui?				
Roberta – no, cioè il più debole può sembrare più debole perché per esempio ...				
Aurora – vuole nascondere?			Cerca di aiutare la compagna a chiarire il suo pensiero	
Roberta – no ... madò...non mi so esprimere ...	Riconosce un suo limite			
Fac. – e proviamoci. Magari le diamo una mano				
Ra – vuole ... inc ... più debole, non ho capito quello che vuole dire			Tenta di offrire un aiuto alla compagna	
Aurora – spiegalo a parole tue			Incoraggia la compagna	

Roberta – tipo quello che si tiene tutto dentro e non fa vedere cosa ha veramente.	Cerca di chiarire il suo pensiero con un esempio			
Ra – ah, è timido? Aurora – chiuso?			Cercano di aiutare la compagna a chiarire il concetto	
Roberta - Se tipo si offende, se tipo una persona lo offende lui non fa vedere quello che ha dentro ... e quindi le persone lo prendono come più debole o che non reagisce. Prof, oppure tu gli fai qualcosa e lui non reagisce e la gente dice allora sei debole perché non reagisci, per esempio		Elabora la sua ipotesi – fornisce un esempio		Individua un pregiudizio attraverso la ricerca di implicazioni, assunzioni e conseguenze (lui non reagisce [...] e la gente dice allora...)
Fac. – ok, allora questo è ... no ragazzi non mi ricordo l'ordine (<i>di interventi</i>). Mi sembra ci fosse prima Serena poi forse				
Ro – Aurora Carmela – sì, Aurora e poi io			I ragazzi sono attenti ai turni di parola	
Serena – allora, secondo me per più debole si può		Elabora ipotesi esplicative – fornisce un esempio		Individua e nega uno stereotipo attraverso

intendere una persona più piccola oppure una persona che non riesce a difendersi oppure una persona che subito si può offendere, che reagisce in modo esagerato ad una cosa. Cioè, penso che per esempio un bullo intenda questo per più debole ma non vuol dire che se sei più piccolo sei più debole		pertinente - individua una inferenza inadeguata – elabora un giudizio di valore		l’inferenza: “ non vuol dire che se sei piccolo → sei più debole”
Fac. – ok, quindi questa è una delle caratterizzazioni				
Aurora – prof, non so chi ha detto che chi è timido è debole. Secondo me non per forza se sei timido sei debole ... non l’ha detto Ilaria			Accoglie l’ipotesi della compagna	Individua e nega un pregiudizio attraverso l’inferenza: “ non per forza se sei timido → sei debole”
Fac. – tu dici che non è detto che una persona timida sia debole.				
Aurora – sì				
Fac. - E allora cerchiamo di capire anche le categorie di persone che sono deboli secondo voi				
Carmela – oppure anche se ha problemi, problemi		Formulano ipotesi equilibrate	Costruiscono le proprie ipotesi su	

tra virgolette, cioè ad esempio di crescita loro lo prendono ...			quelle delle compagne	
Ilaria - oppure perché non socializza bene ... oppure perché non socializza con nessuno perché è timido e lo possono prendere per debole				
Serena – oppure per esempio in base alla personalità della persona. Per esempio vedono una persona che legge, che studia, queste cose così, e pensano che sia più debole				
Fac. – quindi come lo potrei riassumere questo... perché problemi fisici... problemi non mi piace, come potremmo dire?...				
Carmela – sennò tra virgolette		Propone e collabora nella definizione dei concetti		
Fac. – caratteristiche fisiche, eh?				
Carmela – sì, caratteristiche va bene				
Fac. – (scrive) ...caratteristiche fisiche ... e				

caratteristiche personali?				
Serena – carattere				
Fac. – caratteristiche di carattere (ridendo)?				
Serena – personali, della personalità		Propone e collabora nella definizione dei concetti		
Fac. – perso ... sì, personalità (scrive). Allora però vi voglio fare una domanda, partendo da quello che dicevate prima, sulla questione di prendersela con i più deboli, dimentichiamoci un attimo la questione. Cioè non dimentichiamocela, però allarghiamo un attimo dalla questione del cyberbullismo ok? O magari se volete la definiamo insieme che cos'è, però allarghiamo un attimo la questione dell'odio online. Le persone deboli che vengono attaccate, rispetto alla vostra esperienza e rispetto anche al percorso che abbiamo fatto fino ad ora, sono soltanto quelli che vengono				

considerati... cioè, sono considerati più deboli, e va bene, ma sono soltanto quelli che hanno delle caratteristiche fisiche, quelle che dicevate voi o delle caratteristiche personali?				
Serena – no, anche per l'età possono essere considerati più deboli, per esempio se c'è una persona più piccola del bullo quello pensa che è più debole		Fornisce un esempio a supporto dell'argomentazione		
Fac. – ah, quindi anche l'età può essere determinante per questa cosa...?				
Carmela – tipo, che ne so, uno della terza con una persona della quinta o della quarta... Serena – bullizza una persona della prima		Forniscono esempi pertinenti		
Fac. – ok. Ma l'odio online può raggiungere persone che non sono conosciute da chi lo fa?				
? - Sì				
Fac. - E secondo voi perché accade				

questa cosa? Cioè, allora sapete qual è il dubbio che mi sta venendo? Cioè voi state parlando ...				
Brunella – no, io lo dico perché a me mi è successo				
Fac. – ti è successo?				
Brunella – io intendevo dire ... allora, mi sono litigata con questa mia amica? E po' questa mia amica ha messo le sue amiche in mezzo, però io non le conoscevo		Fornisce un esempio attingendo dalla sua esperienza personale		
Fac. – ok, però ci stava un tramite, diciamo, anche se tu queste qua non le conoscevi ci stava un tramite fra te e loro				
Anna – Brunella prima intendeva... per esempio un bullo può chiamare a un'altra persona a dire “unisciti a me e prendiamolo in giro insieme”. Questo è fare un gruppo. Cioè il bullo ...			Chiarisce l'intervento della sua compagna	
Brunella – no! Ah ok, sì sì sì				
Serena – cioè anche se tu non conoscevi loro ti conoscevano				

tramite questa tua amica				
Fac. – però io quello che voglio capire no? A voi non è mai capitato di vedere un messaggio d’odio di una persona italiana contro un gruppo di persone che vive in un altro posto del mondo?				
Ro – sì Ro 2 - sì				
Anna – per esempio quando dicono che i negri si sono presi il lavoro, cose così ... inc. ... il nostro paese e ... cose così		Fornisce un esempio appropriato		Individua un pregiudizio – usa il termine distintivo della ideologia razzista (negro) – individua un <i>ingroup</i> (il nostro paese) e un <i>outgroup</i> (i negri) – individua alla base del pregiudizio il conflitto sulle risorse (il lavoro)
Aurora – molte persone famose vengono offese. infatti alla fine succede la stessa cosa		Individua una analogia		
Fac. – eh, allora però ... prendiamo in considerazione i due esempi. Le persone famose che vengono attaccate				

oppure quello che stava dicendo Anna				
Serena – per esempio le influencer. Sta questo influencer straniero che viene insultato da una persona italiana, questo può essere un esempio		Fornisce un esempio a supporto dell'osservazione della compagna	Si allaccia all'intervento della compagna	
Fac. – e questo è uno. Oppure ci sta un gruppo di persone che ad esempio, come diceva lei, dicono “questi qua vengono ...				
Anna – “vengono da noi ...”				
Fac. - ... e ci rubano il lavoro” ecc. Voi pensate sia l'influencer che questi gruppi di persone che vengono qua e gli altri che dicono che ci rubano il lavoro ...				
Aurora – e anche persone normali				
Fac. – ah?				
Aurora – cioè, anche le persone come noi ... sono tutte persone come noi alla fine				Riconosce l'ampiezza del fenomeno attraverso la generalizzazione del quantificatore

				“tutte” e rompe la dicotomia noi/loro
Fac. – però io quello che volevo capire, cioè voi pensate che chi sta dal lato dietro la tastiera e sta attaccando questi gruppi di persone, sia che siano gli influencer che gli altri, pensano che gli influencer o queste persone che vengono qua siano deboli?				
Brunella? – insultano questi qua famosi per farsi rispondere per esempio Aurora – e però una persona ... inc. ... Serena – vabbè per avere attenzione Brunella? – eh, brava Carmela – per esempio per farsi mettere la sua storia e quindi ...		Elaborano ipotesi esplicative – forniscono esempi	Costruiscono e condividono l’elaborazione delle ipotesi	
Fac. – ah, questo è un altro ...				
Aurora – però prof una persona può essere anche che non l’ha capita e quindi ... non lo so			Si immedesima	

... la può prendere male				
Fac. – cioè l'influencer per esempio?				
Aurora – ci sono anche altre persone, come dire, non per forza influencer				
Fac. – sì, la possono prendere male. Sicuramente è uscita ... ma quindi diciamo questa è un'altra causa. Non è il fatto che si pensa che sia debole la persona. Cioè quando si fa una cosa del genere per entrare, insomma per stare sotto i riflettori, come dicevate voi, è un'altra causa, cioè non si pensa che l'influencer sia debole <i>Rispondono di no</i> Fac. – quindi ci sta... quindi l'influencer non lo devono ...				
Anna – contro i più famosi e contro i più deboli		Individua le implicazioni e i contesti		
Brunella – all'attenzione poi				

Fac. – quindi contro i famosi...?				
Anna – contro le persone popolari Serena – conosciute	Precisano			
Fac. – sì, popolari (<i>scrive</i>) e per ricevere attenzioni. Invece il gruppo di persone di cui stava parlando lei come lo potremmo, cioè in quale categoria lo potremmo mettere?				
Serena – alla fine penso sia razzismo perché se per esempio una persona viene in Italia e pensano che stanno rubando il lavoro, queste cose così, alla fine penso sia tipo razzismo		Ricava una inferenza adeguata – fornisce un esempio adeguato	Costruisce il suo pensiero sull'intervento fatto in precedenza da Anna	Nomina il fenomeno (razzismo) – fornisce l'esempio di una credenza (pensano che stanno rubando il lavoro) come premessa della conseguenza "razzismo"
Fac. – e questo, se io scrivo, vabbè ...				
Aurora – secondo me è collegato a questo (<i>si riferisce a ciò che è scritto alla lavagna</i>)		Elabora una associazione		
Fac. – ... per avere attenzione?				
Anna? – no, non per avere attenzione ... cioè, non lo so ...				

Fac. – e a cosa?				
Serena – a altre cose Aurora - a odio Serena – a odio Salvatore – a odio		Mettono in atto confronti e collegamenti adeguati	Integrano le idee della compagna	
Fac. – sì, io lo metto qua. Lo metto così: “razzismo” (scrive)				
Aurora – sì, perché può essere che una persona che ha fatto quella determinata cosa che era uguale a quella persona, cioè tipo tutto quello della pelle diversa, tutte le persone come lui cioè uguali a lui viene offeso. Come dire ... cioè sono tutti uguali a quello che ha fatto quella determinata cosa, non lo so come dire		Contesta una generalizzazione		Rileva lo stereotipo attraverso il confronto (una persona che ha fatto quella determinata cosa che era uguale a quella persona → viene offeso) – rileva l’esistenza di un gruppo vittimizzato attraverso il quantificatore “tutti” (tutti quelli dalla pelle diversa)
Fac. – cioè dici siamo noi ...				
Aurora – cioè, tipo per esempio un ragazzo di colore ruba a una signora, dopo alcune persone possono pensare che tutte le persone di colore rubano		Chiarisce il suo intervento con l’aiuto di un esempio – ricava una inferenza adeguata		Specifica e chiarisce lo stereotipo attraverso i quantificatori un-alcune-tutte
Serena – il pregiudizio		Ricava un’inferenza adeguata	Inferisce sulla base dell’intervento	Nomina il fenomeno individuato dalla

			della compagna	compagna (pregiudizio)
Aurora – eh, il pregiudizio			Accetta la proposta della compagna	
Anna? – però poi ... inc. ... che tipo Bruno è bianco e mi ruba qualcosa poi dopo non è detto che Salvatore me la deve rubare. Però poi se lo fa un ragazzo di colore, lo fanno tutti i ragazzi di colore		riconosce la fallacia del ragionamento stereotipato		Individua un ragionamento stereotipato che ha come oggetto il confronto tra due gruppi razzalizzati (bianco – di colore) – riconosce la fallacia del ragionamento
Fac. – quindi siamo portati a pensare ...				
Serena – il pregiudizio Aurora – eh, brava				
Fac. – allora mo' lo metto qua (<i>si riferisce alla lavagna</i>). Faccio così				
Brunella? – prof. ci sono anche delle persone italiane che soffrono di razzismo ... no soffrono		Propone una nuova ipotesi		
Aurora – per me tutti soffrono, non solo ...			Esprime un giudizio valutativo equilibrato	
Brunella - ... di razzismo. Per esempio non so		Ragiona per analogia		

come si chiama quella ... tipo di cambio di pelle, una un po' più scura, poi ...				
Fac. – ah, sì la vitiligine				
Brunella – tipo mio cugino c'ha quella cosa pensano che ha una malattia e lo tengono a distanza, no? E quindi pure io lo vedo come un ...				Associa il fenomeno dell'evitamento al razzismo
Fac. – un pregiudizio?				
Brunella - ...come razzismo				
Fac. – ah, come razzismo. Ok, anche quello, quindi non è solo una questione di ...				
Brunella – di colorazione della pelle				
Carmela – penso che quello che ha detto Aurora si può collegare anche per esempio con i russi che stanno facendo questa guerra e tutti quanti i russi pensano così ... penso, eh		Offre una analogia appropriata – riconosce la fallacia del ragionamento	Costruisce il suo pensiero su quello della compagna	Riconosce lo stereotipo descrivendo la generalizzazione inadeguata attraverso i quantificatori “tutti quanti” (i russi [...] e [quindi] tutti quanti i russi)
Fac. – ah, ho capito. Che ne pensate voi?				

Aurora – sì ? – sì				
Bruno – secondo me non è giusto		Esprime un giudizio di valore		
Fac. – e quindi secondo voi ...				
Aurora – prof anche il fatto del covid. Tipo un cinese prende il covid e tutti i cinesi so' malament		Riconosce la fallacia del ragionamento		Rileva e rompe lo stereotipo attraverso i quantificatori uno-tutti e la generalizzaziione qualitativa “so' malament”
Fac. – no aspetta ripeti				
Aurora – ho detto tipo anche il fatto del covid. Tipo un cinese ha pigliato il covid e tutti i cinesi ... inc				
Serena – per esempio io seguo la ... inc. ... su instagram e a volte vedo dei commenti che lo insultano proprio perché è russo		Fornisce un esempio adeguato	Fornisce un esempio a supporto delle affermazioni delle compagne	Rileva il gruppo di appartenenza del vittimizzato come causa della vittimizzazione (proprio perché è russo)
Brunella? – prof con tutte le nazioni, non solo con la Cina...con l’Africa...con la Russia, con la Cina Aurora - cioè appena una persona		Individuano cause e implicazioni	Supportano l’un l’altra le affermazioni	Individuano gruppi sociali vittime di pregiudizi (Cina, Africa, Russia) – Brunella supporta le affermazioni delle compagne con la

fa qualcosa di male... Brunella? - Per esempio Pinco Pallino posta quella cosa che non è buona, tutti di quella nazione non è buono				generalizzazione “tutti di quella nazione” e il qualificatore negarivo “non è buono”
Fac. – tutti i Pinco Pallini di quella nazione ... Ragazzi questo lo avete chiamato pregiudizio, ma secondo voi a che cosa è dovuto questo fatto che io vedo uno che ...				
<i>I ragazzi rispondono in coro:</i> dal razzismo, dal pregiudizio, dalla diversità, dall’ignoranza		Ricercano e individuano le cause		
Fac. – un attimo solo. Lei dice dalla diversità				
Anna? – però non la diversità in un modo brutto, nel senso la diversità che ognuno è diverso ...	Cerca di chiarire il concetto			
Fac. – che è diverso da me?				
Anna? - ... non intendo la diversità che uno è diverso ... che non ha gli stessi		Chiarisce il concetto apportando argomentazioni	Riconosce gli altri e i propri diritti	

diritti miei. Intendo diverso di colore ...				
Fac. – di aspetto?				
Anna? - ... di fisionomia				
Fac. – quindi noi accusiamo tutti i russi di essere cattivi per l’aspetto?				
Anna? - ... non per l’aspetto, per il carattere ... non lo so ... Serena - ... non per il carattere per ...		Procedono per prove ed errori		
Fac. – no, voglio capire questo concetto di diversità che dice lei				
Serena - ... <i>voci si accavallano</i> ... odio i russi perché sono russi, questo perché ci sta Putin che è russo e vuole fare la guerra, per esempio, e quindi praticamente tutti i russi vogliono fare la guerra		Chiarisce il concetto attraverso un esempio adeguato – riconosce la fallacia del ragionamento	Chiarisce il concetto della compagna	Riconosce lo stereotipo – identifica il pregiudizio attraverso la fallacia del ragionamento stereotipato (generalizzazione: “tutti i russi vogliono fare la guerra”)
Bruno – per dove provengono				Individua un <i>outgroup</i>
Carmela – è diverso, diciamo, dai nostri ideali che per esempio la mentalità prima pensa una cosa e invece le		Individua la causa		Rileva un’ideologia – individua la polarizzazione <i>ingroup/outgroup</i> sulla base

nuove generazioni pensano un'altra				dell'ideologia (è diverso dai nostri ideali)
Fac. – quindi non è una diversità solamente fisica ma anche una diversità ...				
Carmela - ... dei suoi ideali ...				
Fac. – sì, diversità di... (<i>rivolgendosi a un ragazzo</i>) che stavi dicendo prima? scusami ...				
Salvatore? – all'inizio faccio parte di quelli là di colore, no? e anche i ragazzi ... inc.				
Fac. – sì, cioè, tu stai dicendo che il pregiudizio è la causa del razzismo o la conseguenza? Non ho capito				
Salvatore? – la causa				
Fac. – la causa ok, e l'avevamo scritta così, va bene? Allora quindi praticamente noi siamo portati a dire che gli altri che sono, non lo so, cattivi, brutti, sporchi perché sono				

diversi da noi in qualche modo. Cioè è la diversità che crea questo ... la diversità sia fisica che ... <i>Voci si accavallano</i>				
Serena – il pregiudizio però non è solo per le persone che sono diverse per la pelle o per la nazionalità cioè il pregiudizio alla fine è una convinzione cioè una cosa di cui sono tutti convinti, una cosa che si dice. Per esempio si dice che i napoletani rubano, è un pregiudizio è una cosa che si crede , una convinzione, cioè non è solo per il colore della pelle, cioè anche per delle cose che fanno delle persone non è solo perché quella persona è così e allora è cattiva ...		Precisa e sintetizza gli interventi precedenti aggiungendo un nuovo tema alla discussione (“non è solo per”) – supporta le opinioni con ragioni convincenti		Rileva la struttura della credenza (“il pregiudizio alla fine è una convinzione”; “è una cosa che si crede”) - rileva lo stereotipo attraverso l’inferenza “non è solo perché [...] allora” – individua l’esistenza di gruppi vittimizzati per motivi diversi da quelli razziali
Anna – per esempio...				
Fac. – no, un attimo solo, c’era prima Bruno, poi c’era ... inc. ... poi ti do la parola				
Bruno – non è il pregiudizio che		Analizza e classifica		

viene dal razzismo forse è tutto il contrario ...				
Fac. – non viene dal razzismo ...				
Bruno - ... è il razzismo che viene dal pregiudizio		Analizza e classifica		
Fac. – ho messo la freccia così, non va bene?				
Bruno – il razzismo viene dal pregiudizio Serena – prof è il razzismo che viene dal pregiudizio		Analizzano e classificano		
Fac. – ah, è il razzismo che viene dal pregiudizio...				
Aurora – no aspetta, non sto capendo				
Fac. – lui dice che il razzismo non è ...				
Brunella – prof, perché chi fa il razzismo sui neri, per esempio, no? viene il pregiudizio che ti rubano quindi il razzismo ...		Analizza e classifica – fornisce un esempio		
Fac. – può generare ... voci si accavallano				
Serena – no, è il pregiudizio che può portare al razzismo		Analizza e classifica		

Fac. – ma potrebbe essere così? (<i>sulla lavagna disegna la freccia in tutti e due i sensi</i>)				
Salvatore – eh, così Ra - sì				
Fac. – cioè tutte e due le cose. Il razzismo genera il pregiudizio e il pregiudizio genera il razzismo? Ok.				
Salvatore – allora volevo dire che il razzismo e la diversità vengono grazie alla superiorità		Recupera e rielabora un tema discusso all’inizio della sessione e lo adatta al tema del razzismo associandolo alla diversità		
Fac. – in che senso?				
Salvatore – cioè che tu ti senti superiore e quindi, per dire, uno di colore non è buono e viene il razzismo. Poi scende la diversità		Offre una classificazione – scopre le implicazioni		
Fac. – allora è diverso da quello che dicevate prima rispetto alla questione della ... cioè, c’è anche un altro modo, esiste anche un’altra causa, il fatto che uno si sente superiore agli altri				

per cui fa i discorsi d'odio online?				
Anna – secondo me il pregiudizio nasce anche da quello che ti raccontano. Per esempio si dice che i peruviani sono cattivi cioè ... io per esempio ho detto vicino a mia mamma a Pianura siamo pieni di peruviani. Mamma ha detto non ti avvicinare perché sono cattivi e io mo' nasco col pregiudizio che non vado vicino ai Peruviani perché mia mamma mi ha detto che sono ...		Fornisce un esempio adeguato		Riconosce la causa culturale del pregiudizio (ti raccontano) — riconosce l'ambiente sociale come causa probabile del pregiudizio attraverso l'implicazione (mamma ha detto [...] e io nasco col pregiudizio)
Prof – cosa ti ha detto tua madre?				
Anna – no, è un esempio ... è ... inc. ... a quello che ti dicono				
Fac. – quindi, cioè, il pregiudizio mi state dicendo che può essere anche insegnato?				
Carmela – infatti, per esempio, tu puoi dire quelli con i capelli rossi sono tutti cattivi e allora se tu incontri uno con i capelli rossi e		Fornisce un esempio adeguato - inferisce e scopre le implicazioni		Riconosce il pregiudizio attraverso la generalizzazione “quelli con i capelli rossi sono tutti cattivi” —

tipo te ne sei innamorata non ti fidanzi perché...				riconosce le implicazioni del pregiudizio attraverso la condizione “se tu” e la conseguenza “non ti fidanzi perché” -
Fac. – quindi praticamente quello che sto capendo è che il pregiudizio può essere un martellamento o un insegnamento ...				
Serena – familiare		Individua il contesto		
Aurora – no prof non è detto che ci sono ... Nel mio parco ci sono molti peruviani e ho detto che ... inc. ... alcuni peruviani ai miei amici, ma non a tutti perché altri sono bravi invece. Poi ci sta un bambino che è bravissimo ... sono come noi				Smonta il pregiudizio riportando la sua esperienza – riconosce un <i>ingroup</i> (noi) e un <i>outgroup</i> (molti peruviani) – rompe il pregiudizio attraverso il giudizio valutativo “è bravissimo” e la frase inclusiva “sono come noi”
Anna – o’ ver, però dicen ca so’ ‘nfami (è vero, però dicono che sono infami)			Conferma l’intervento della compagna	
<i>Voci si accavallano</i>				
Carmela – si dice che le persone con i				Rimarca il pregiudizio attraverso

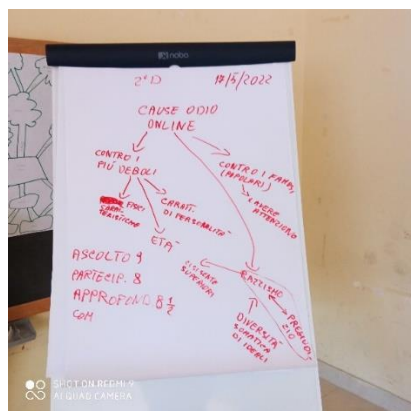
capelli rossi sono cattivi				l'espressione "si dice"
Fac. – ah, ... voci si accavallano ... quindi mi state dicendo che quando andate a verificare, cioè tu la conosci una persona coi capelli rossi e dici non è cattiva ... voci si accavallano ... quindi diciamo che sull'esperienza, se noi facessimo esperienza di tutte quelle cose che si dicono sul ... voci si accavallano ... non esisterebbe più il pregiudizio?				
Serena – io ho un'amica nera e non è cattiva, una zia rossa e non è cattiva, un amico russo e non vuole la guerra		Puntualizza la sua prospettiva attraverso esempi tratti dalla propria esperienza		Rompe ogni pregiudizio che individua attraverso la negazione del qualificativo "cattivo" e la negazione della volizione (non vuole)
Fac. – ragazzi purtroppo dobbiamo chiudere. È stata molto interessante questa sessione, davvero.				

La analisi della sessione conferma ancora una volta il consolidamento della comunità di *philosophical inquiry* e la sua maturazione. Gli studenti sono attenti e interessati e hanno raggiunto una buona maturità nell'affrontare i temi trattati. Si ascoltano a vicenda, il pensiero è distribuito e non ci sono prevaricazioni. Le abilità di pensiero *caring* sono evidenti sia per quanto riguarda le valutazioni di

carattere etico che per quanto riguarda la cura e la pazienza adoperate nei confronti di chi ha maggiori difficoltà a esprimere i propri punti di vista.

Le griglie di analisi dimostrano come le abilità di pensiero si siano sviluppate nel corso delle sessioni di *philosophical inquiry* e abbiano raggiunto l'apice nel corso di questa sessione. Si nota infatti che le ragazze e i ragazzi sono in grado di individuare i ragionamenti fallaci, si servono di esempi adeguati e utilizzano buone ragioni a supporto delle proprie argomentazioni. Tutto il percorso svolto in questa classe, invero, ha seguito un andamento lineare di crescita e maturazione non solo nella struttura stessa della comunità di *inquiry*, ma anche nell'approfondimento della trattazione dei temi e, soprattutto, nell'allargamento delle prospettive epistemiche e della ricerca di significati. L'andamento di questa ultima sessione riflette tale evoluzione: si nota, infatti, come il dialogo abbia affrontato temi di carattere generale riguardanti la costruzione del pregiudizio e del pensiero stereotipato. Attraverso la rilevazione di ragionamenti basati su ampie generalizzazioni, gli studenti sono stati in grado di individuare quali sono i meccanismi alla base dei pregiudizi razzisti nominando il fenomeno ("cioè, tipo per esempio un ragazzo di colore ruba a una signora, dopo alcune persone possono pensare che **tutte** le persone di colore rubano" [...]) "alla fine penso sia razzismo perché se per esempio una persona viene in Italia e pensano che stanno rubando il lavoro, queste cose così, alla fine penso sia tipo razzismo") arrivando a rilevare la struttura delle credenze alla base dei pregiudizi ("il pregiudizio però non è solo per le persone che sono diverse per la pelle o per la nazionalità cioè il pregiudizio alla fine è una convinzione cioè una cosa di cui sono tutti convinti, una cosa che si dice"; "è diverso, diciamo, dai nostri ideali").

Inoltre sono stati in grado di scoprire come l'ideologia razzista sia un fenomeno culturale che appartiene alle micro categorie della società tra cui si annovera anche la famiglia ("anche il fatto del covid. Tipo un cinese prende il covid e tutti i cinesi so' malament" [...]) "secondo me il pregiudizio nasce anche da quello che ti raccontano [...]) io per esempio ho detto vicino a mia mamma a Pianura siamo pieni di peruviani. Mamma ha detto non ti avvicinare perché sono cattivi e io mo' nasco col pregiudizio che non vado vicino ai Peruviani perché mia mamma mi ha detto che sono ..."). Nessun adulto ha suggerito loro tali riflessioni: è stato l'esercizio stesso del dialogo filosofico che ha condotto gli studenti alla individuazione dei fenomeni di pregiudizio e razzismo e alla loro decostruzione attraverso la rilevazione della fallacia dei ragionamenti a essi sottostanti, oscillando tra gli spunti relativi alla loro esperienza personale ("io ho un'amica nera e non è cattiva, una zia rossa e non è cattiva, un amico russo e non vuole la guerra") e riflessioni sulla mancata veridicità delle ampie generalizzazioni, così come mostrato dalla sezione CDA della tabella di analisi.



Piano di discussione

9.4. Osservazioni conclusive e analisi del questionario.

L'analisi del percorso ha consentito di verificare l'andamento nella costruzione della comunità di *inquiry* delle due classi e le abilità di individuare quali sono gli stereotipi e i pregiudizi alla base dei discorsi di odio attraverso l'esercizio del dialogo e degli abiti di pensiero e di comportamento che la *philosophical inquiry* della P4C mette in atto.

Sebbene i due gruppi abbiano viaggiato insieme utilizzando per la maggior parte del percorso le stesse attività e testi stimolo, si sono rese evidenti le differenze costitutive delle due comunità di *inquiry* in formazione, nella misura in cui ogni comunità è diversa dall'altra e ha bisogno di tempi diversi per la costruzione della struttura relazionale interna, condizione necessaria per la destrutturazione e co-costruzione di significati condivisi.

La 2° B, infatti, è una classe formata da componenti maggiormente individualiste, tendenti ad affermazioni basate sulla tenacia che però è evidente si siano smussate nel corso delle sessioni. Il progresso nelle abilità di pensiero condiviso e *caring*, unitamente alle abilità di movimenti epistemici, hanno seguito un'evoluzione più discreta che continua. Il gruppo ha dimostrato di essere maggiormente propenso all'attivazione immediata delle abilità analitiche, mentre le abilità epistemiche hanno seguito un andamento altalenante dovuto ad alcuni fattori:

1. La classe è piuttosto numerosa.
2. Molti componenti del gruppo non hanno delle buone capacità argomentative, il che rende difficile la chiarezza espositiva dei propri pensieri.
3. All'inizio del percorso la classe si presentava poco coesa. Secondo le docenti ciò era dovuto (così come per la 2° D) al lungo periodo in cui le attività didattiche si sono svolte online a causa dell'epidemia da Covid-19. Si può dire (cosa che è stata successivamente confermata dagli stessi studenti) che alcuni di loro non si conoscevano affatto. Questo ha influito nei tempi necessari per la costruzione della comunità di *inquiry*.

Tuttavia l'analisi dei dialoghi intessuti durante le sessioni di P4C ha evidenziato come il gruppo si è via via consolidato e ha impegnato il proprio sforzo nel confronto e nella condivisione del lavoro di gruppo e alla negoziazione di significati. Si sono più volte evidenziate le disposizioni all'autocorrettività e al confronto che hanno condotto alla costruzione del pensiero condiviso e *caring*. Inoltre gli studenti hanno dimostrato di essere in grado di immedesimarsi con le emozioni provate dalle vittime di discorsi di odio oltre che di individuare gruppi di persone vittimizzate per caratteristiche personali o perché appartenenti a gruppi razzializzati. Molto interessante è stata a proposito la 3° sessione in cui gli studenti si sono interrogati sulla questione se l'odio nei confronti di una persona con "problemi" (come dicono gli studenti) possa essere assimilata a una forma di razzismo. Ciò denota la disposizione alla ricerca, con un atteggiamento di originalità creativa nell'esposizione dei problemi rilevati.

Infine, come si evince dall'analisi del discorso, il gruppo è stato in grado di rilevare i ragionamenti stereotipati e la struttura ideologica dei pregiudizi, insieme ai contesti in cui si formano. La comunità ha spesso individuato e decostruito il pregiudizio proponendo le proprie alternative risolutive. Rappresentativi di quanto appena affermato sono stati i due ultimi incontri (5° e 6°). L'esercizio dello "Albero dei problemi" è stato molto impotente, a nostro avviso, per il consolidamento del lavoro di gruppo che ha portato una parte degli studenti a individuare tra le cause principali dell'odio online il razzismo. Tale tema ha informato la discussione dell'ultima sessione in cui la comunità di *inquiry* si

è interrogata, tra l'altro, su possibili soluzioni per neutralizzarlo: punire i colpevoli di razzismo oppure usare la parola per spiegare che non è eticamente giusto?

Ciò denota come la riflessione operata durante il percorso di P4C abbia aiutato gli studenti a riflettere in modo spontaneo sul fenomeno dei discorsi di odio, trovando e proponendo liberamente i temi da affrontare senza l'imposizione di "pacchetti" di percorsi preconfezionati.

Nella 2° D il percorso ha seguito un andamento più lineare. Si può seguire attraverso le griglie di analisi la graduale evoluzione delle abilità di pensiero, e si può osservare come dalla prima all'ultima ogni sessione abbia aggiunto un tassello in più alle capacità argomentative degli studenti insieme all'allargamento delle proprie prospettive. Infatti, l'analisi del fenomeno dei discorsi di odio aveva in principio caratteristiche maggiormente afferenti alla propria sfera personale. Ma già dalla seconda sessione notiamo un principio di apertura alla considerazione del fenomeno come più allargato a gruppi di persone fino ad arrivare al dialogo dell'ultima sessione in cui è stata analizzata in profondità la struttura dello stereotipo attraverso la rilevazione delle fallacie del ragionamento che lo sottende. Inoltre gli studenti sono stati in grado di identificare anche la struttura ideologica e alcuni contesti sociali in cui si affermano le credenze di natura razzista.

La classe, grazie anche al fatto che è meno numerosa, si è appropriata sin dai primi incontri degli strumenti veicolati dalla struttura della comunità di indagine e dell'*inquiry*. Le posizioni che sembravano più granitiche si sono a poco a poco ammorbidite nel confronto tra compagne e compagni, aprendosi alla autocorrettività e allo scambio relazionale che ha informato le abilità di pensiero e comportamento *caring*. Il gruppo si è consolidato nella struttura della comunità di *inquiry* filosofica acquisendo molto velocemente le abilità di analisi delle domande dell'agenda, della ricerca dei temi e della loro proposizione. Anche dal punto di vista relazionale, sebbene la 2° D abbia sofferto le stesse dinamiche della 2° B relative alle lezioni online che hanno minato la naturale coesione dei gruppi-classe, le ragazze e i ragazzi hanno dimostrato di saper collaborare tra loro già dalla seconda sessione in poi.

Infine è interessante notare come, nonostante le differenze qui riportate tra le due classi, i temi e le modalità di analisi del fenomeno dello hate speech sia online che offline siano state simili in entrambi i gruppi. Entrambi, infatti, hanno in principio basato la propria ricerca identificando il fenomeno dell'*hate speech* come afferente a quello del cyberbullismo (o anche bullismo nel caso offline) che gli studenti riescono ad affrontare con maggiore facilità perché vi si sentono direttamente coinvolti e ne hanno avuto esperienza diretta o indiretta. Gradualmente nel corso delle sessioni entrambi i gruppi hanno allargato la propria prospettiva nel considerare il fenomeno sotto una sfera più ampia fino a prendere in esame il caso del pregiudizio razziale. E ancora, entrambi i gruppi, come più volte mostrato dalla analisi critica del discorso, sono stati in grado di identificare il pregiudizio e gli stereotipi alla base del fenomeno, rompendone la struttura e identificandone, ogni gruppo a suo modo, l'ideologia e la compagine culturale tramandata da gruppi sociali come, ad esempio, quello familiare. Tutto questo è avvenuto, come mostrato dai dialoghi di ogni sessione, senza la trasmissione diretta dell'insegnante, ma attraverso la spontanea esigenza di affrontare temi liberamente scelti dalle ragazze e ragazzi.

Passiamo ora all'analisi comparativa dei risultati dei questionari somministrati all'inizio e alla fine del percorso di ricerca intervento, sia nelle classi in cui si è svolto il percorso di P4C che nella 3° B in cui non è stato effettuato il percorso di P4C ma sono stati introdotti e affidati alla insegnante di italiano i materiali di *media-education*.

9.5. Il questionario

Legenda:

Tenacia = Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta

Autorità = Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a

Metafisica = Perché il ragionamento alla base della notizia è /non è coerente e convincente

Scientifico = Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

Pnda = Per niente d'accordo

Pda = Poco d'accordo

Da = D'accordo

Ma = Molto d'accordo

2° B

Sezione 1: costruzione delle credenze:

Questionario in entrata (18 presenti)				Questionario in uscita (15 presenti)			
Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia che mangiare un chilo di cioccolato al giorno fa bene alla salute				Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia riguardante la scoperta di un vaccino che, se somministrato in età pediatrica, previene l'insorgenza dell'omosessualità			
Ci credo: 0				Ci credo: 0			
Non ci credo: 18				Non ci credo: 15			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
2	2	10	4			10	5

- Ho sentito dire che le persone nel mondo hanno la pelle di colore diverso perché appartengono a razze diverse

Ci credo: 7

Non ci credo: 11

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
2	2	7	4

- Ho letto su un blog che gli Ebrei stanno attuando un complotto per dominare il mondo

Ci credo: 0

Non ci credo: 18

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
1		13	4

- Ho sentito dire che l'anno prossimo introdurranno i numeri arabi nelle scuole

Ci credo: 5

Non ci credo: 13

- Ho sentito dire che il genere umano è suddiviso in razze, le quali determinano differenze non solo per quanto riguarda l'aspetto, ma anche le capacità intellettive degli individui

Ci credo: 0

Non ci credo: 15

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
	3	6	6

- Ho letto su un blog che studi scientifici hanno dimostrato che gli europei hanno il cervello più piccolo degli asiatici.

Ci credo: 0

Non ci credo: 15

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
	3	4	8

- Ho letto un articolo su Internet, in cui si diceva che le donne sono influenzate dai propri sentimenti: questo le rende emotivamente instabili e meno capaci di ragionare, motivo per cui non sono brave nelle materie scientifiche

Ci credo: 0

Non ci credo: 15

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
1	3	9	5		3	8	4

Si vede come in questa sezione gli studenti della 2° B non siano più propensi, nel questionario in uscita, a credere alle affermazioni riportate nel testo. Per quanto riguarda il metodo di fissazione delle credenze rimane nel questionario in uscita ancora una piccola percentuale che si riferisce a quello dell'autorità.

Sezione 2: pregiudizi e stereotipi

Questionario in entrata (18 presenti)	Questionario in uscita (15 presenti)																																																
Le donne hanno il diritto di lavorare, ma allo stesso tempo hanno il dovere di occuparsi della casa e di crescere i figli <table><tr><td>Pnda</td><td>Pda</td><td>Da</td><td>Mda</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>5</td><td>4</td></tr></table> Tutte le persone di colore sanno ballare benissimo <table><tr><td>Pnda</td><td>Pda</td><td>Da</td><td>Mda</td></tr><tr><td>2</td><td>7</td><td>5</td><td>4</td></tr></table> I matrimoni tra omosessuali non dovrebbero essere consentiti. L'unica famiglia degna di chiamarsi così è quella tradizionale. <table><tr><td>Pnda</td><td>Pda</td><td>Da</td><td>Mda</td></tr><tr><td>14</td><td>3</td><td>1</td><td></td></tr></table>	Pnda	Pda	Da	Mda	4	5	5	4	Pnda	Pda	Da	Mda	2	7	5	4	Pnda	Pda	Da	Mda	14	3	1		Se tutti gli immigrati tornassero al loro paese, ci sarebbe abbastanza lavoro per tutti. (2 nulle) <table><tr><td>Pnda</td><td>Pda</td><td>Da</td><td>Mda</td></tr><tr><td>9</td><td>4</td><td></td><td></td></tr></table> Le ragazze sono meno brave nei giochi online rispetto ai ragazzi. <table><tr><td>Pnda</td><td>Pda</td><td>Da</td><td>Mda</td></tr><tr><td>10</td><td>1</td><td>4</td><td></td></tr></table> Essere gay è una disabilità che può essere curata. <table><tr><td>Pnda</td><td>Pda</td><td>Da</td><td>Mda</td></tr><tr><td>14</td><td>1</td><td></td><td></td></tr></table>	Pnda	Pda	Da	Mda	9	4			Pnda	Pda	Da	Mda	10	1	4		Pnda	Pda	Da	Mda	14	1		
Pnda	Pda	Da	Mda																																														
4	5	5	4																																														
Pnda	Pda	Da	Mda																																														
2	7	5	4																																														
Pnda	Pda	Da	Mda																																														
14	3	1																																															
Pnda	Pda	Da	Mda																																														
9	4																																																
Pnda	Pda	Da	Mda																																														
10	1	4																																															
Pnda	Pda	Da	Mda																																														
14	1																																																

I Musulmani sono tutti terroristi				La gente dovrebbe vivere nei propri paesi di origine e non muoversi in tutto il pianeta!			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
15	3			13	2		
I napoletani sono tutti cordiali e accoglienti				Il posto di una donna è in casa: le donne dovrebbero smettere di occupare i posti di lavoro degli uomini.			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
	5	9	4	12	3		
Ci sono troppi migranti nel mio Paese: è una vera invasione				I Rom hanno bisogno di iniziare a vivere secondo i costumi del paese in cui si trovano. (2 nulle)			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
15	2	1		5	6		2

Anche per la sezione “stereotipi e pregiudizi” si nota che gli studenti hanno per la maggior parte dichiarato di non essere per niente o poco d’accordo con gli stereotipi e i pregiudizi riportati nel testo, se si fa eccezione alle due risposte di accordo e alto accordo date da quattro e due studenti rispettivamente alla frase sullo stereotipo delle ragazze meno brave nei giochi online e su quello riguardante i Rom.

Sezione 4 (3 per il questionario in uscita) pensiero valutativo:

Questionario in entrata (18 presenti)	Questionario in uscita (15 presenti)
---------------------------------------	--------------------------------------

COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO? 1. Eleonora è una ragazza della I° A della Scuola secondaria inferiore XY. Fa parte anche di un gruppo di amiche che su whatsapp si divertono a parlare dei ragazzi della scuola. Eleonora è segretamente innamorata di Luca, della II° F che, tra le altre cose, è uno dei ragazzi di cui le sue amiche parlano di più nella chat. Nelle rare occasioni in cui Eleonora riesce a parlare con Luca, lui le ha fatto capire di essere interessato a Simona, una delle migliori amiche di Eleonora, la quale sulla chat si era lasciata andare a commenti piuttosto feroci proprio su Luca. Eleonora ha la possibilità di rivelare a Luca come la pensa Simona su di lui, ma non sa bene se è giusto farlo...Cosa faresti se fossi Eleonora? RISPOSTE: 1) Io se fossi stato Eleonore glielo direi 2) Se io fossi Eleonore glielo direi, ha bisogno di sapere cosa si nasconde dietro a ella 3) Io non direi niente a Luca per non tradire Eleonora e non ferire Luca 4) Aspetterei ancora un po' per conoscerlo meglio perché una persona si deve conoscere bene per avere il rapporto che si vuole 5) Se fossi Eleonora manterrei il segreto 6) Io non avrei detto niente piuttosto aspetterei che Simona glielo vada a dire di persona 7) Parlerei con Simona se prova qualcosa per Luca o è solo per scherzare 8) Non rispondo perché non ho capito 9) Non porterei spia ma in questo caso sì 10) Terrei tutto per me 11) non mi interessa e né cerco un'altra	COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO? 1. Albert è un tipo tranquillo ed è visto come un tipo un po' "diverso". Non ha molti amici ed è spesso preoccupato di non piacere agli altri nella sua classe. A volte fa il buffone per far ridere gli altri ragazzi ed è molto bravo in questo (anche se l'insegnante non sempre approva!). Dopo una lezione in cui ha fatto ridere tutta la classe, è stato avvicinato da Derek e Jared, due dei ragazzi più popolari della classe, mentre stava uscendo da scuola. I tre hanno riso assieme del suo comportamento e poi sono andati a casa insieme. Albert si sentiva molto orgoglioso, come se fosse finalmente stato accettato. Derek, Jared e Albert vanno a piedi verso casa, vedono Ahmed davanti a loro che cammina da solo. Ahmed è arrivato recentemente in classe ed è di un altro paese. Viene preso in giro da alcuni dei bambini perché parla male la lingua, perché è più piccolo della maggior parte delle persone in classe e per i suoi abiti logori. Derek e Jared camminano sempre più veloce, in modo da recuperare la distanza con Ahmed. Poi cominciano a gridare insulti contro di lui tirando la sua borsa e gli chiedono se tutti in Etiopia indossano abiti come i suoi, e perché non si trova nella classe dei più piccoli dato che non sa parlare bene la lingua. Albert si sente molto a disagio. Derek e Jared continuano a guardarlo, incoraggiandolo a partecipare e chiedendogli quello che pensa. a. Se fossi Albert, cosa faresti?

12) se fossi stata al posto di Eleonora non avrei mai detto ciò che pensa Simona di Luca 13) per me non dovrebbe dirlo per la felicità della sua amica, se è una vera amica non lo farebbe 14) Se fossi Eleonora direi la verità a Luca, perché la sua amica ha fatto brutti commenti su di lui 15) Se fossi Eleonora mi starei zitta e aspetto il momento che Simona si dichiara a Luca 16) Beh io se fossi stato Eleonora avrei detto a Luca che lui mi piaceva molto anche se a lui piace Simona 17) Io gli direi cosa pensa su di lui 18) Io se fossi Eleonora mi starei zitta 2. Mario è un ragazzo di un quartiere periferico di una grande città. A scuola ha legato molto con una ragazza rom, Iolanda, che proviene da un campo nomadi vicino. Il campo nomadi è al centro dell'insofferenza degli abitanti del quartiere che affermano che da quando c'è il campo, è aumentato considerevolmente il numero di crimini, furti e rapine in particolare. Mario frequenta anche un gruppo di altri ragazzi/e con i quali spesso passa il tempo ad un centro commerciale. Un giorno, mentre si trovano al centro commerciale, ad uno dei ragazzi del gruppo di Mario viene rubato il motorino. La colpa viene subito fatta ricadere su un gruppo di ragazzi rom che si trovano a passare. In quel gruppo si trova anche Iolanda. Volano insulti e minacce. Mario non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Mario? RISPOSTE: 1) Io se fossi stato Mario lo avrei denunciato 2) Chiederei spiegazioni a Iolanda	1) Se fossi Albert avrei sicuramente continuato per la mia strada perché non bisogna farsi trascinare da altre persone, ma soprattutto non dobbiamo ridere degli altri 2) Se fossi Albert direi ai suoi amici di smetterla e spiegargli che quello che hanno fatto è sbagliato 3) Avrei difeso Ahmed per poi fare amicizia con lui e non con Derek e Jared 4) Io avrei difeso Ahmed 5) cercherei di aiutare Ahmed 6) 0 7) li avrei lasciati perdere 8) io non mi unirei a loro, ma cercherei di difenderlo perché non ci sono differenze tra di noi, siamo tutti uguali 9) se fossi Albert io parlerei con più persone e difenderei Ahmed 10) se fossi Albert difenderei Ahmed 11) dico ad Ahmed di non pensarli e di andare via 12) io non sarei stato zitto e vado a casa con Ahmed 13) io se fossi in lui darei una mano ad Ahmed siccome ci ha passato prima lui 14) parteciperei 15) comincerei a credere più in me stesso b. Come credi che si sia sentito Ahmed? 1) Credo che Ahmed si sia sentito "ferito" dal loro comportamento 2) Ahmed si sarà sentito uno schifo. Di sicuro era triste 3) Diverso ma anche più piccolo e impaurito 4) Io credo che Ahmed si sia sentito diverso e non accettato dai suoi compagni 5) triste, escluso 6) 0 7) li ignorerei
---	--

3) Cercherei di far smettere di insultare e minacciare, perché non bisogna mai accusare senza sapere la verità 4) Se fossi Mario e non avessi un rapporto grandioso con Iolanda mi farei da parte e non direi niente, invece se avessi un rapporto buono mi farei sempre da parte però chiederei a Iolanda se c'entrava qualcosa 5) Se fossi Mario denuncierei quello che è successo 6) gli direi ai ragazzi di ragionare perché Iolanda era con noi quindi non è che la ragazza è Rom potrebbe essere stata lei 7) Indagherei sulla questione 8) Io lascerei perdere e bloccherei tutti 9) Li insulterei pure io :) 10) gli ruberei la nonna 11) chiamerei la polizia e non mi interessa più di Iolanda dopo questo 12) Se fossi Mario avrei subito difeso a Iolanda e sicuramente avrei fatto riflettere le altre persone 13) Se fossi stato Mario io starei zitta perché comunque non hanno proprio la certezza che il motorino l'abbiano rubato loro 14) Se fossi Mario cercherei le prove non dando subito la colpa al gruppo di Iolanda 15) Sinceramente se fossi Mario non so cosa farei 16) Allora se io fossi Mario avrei dato la colpa alla Rom dell'olanda 17) 0 18) Io se fossi Mario farei la stessa cosa 3. Anna è una bambina di 12 anni della II° C della scuola XY. È già da una settimana che gli insegnanti le hanno assegnato il compito di organizzare i posti in mensa quando è il momento del pranzo. Roberta e Francesca, due carissime amiche di Anna, un giorno le dicono che forse sarebbe il caso di stare tutte e tre insieme e di mandare Alessandro il più lontano possibile da loro. Quando Anna chiede perché, le rispondono che a loro farebbe piacere stare insieme e che Alessandro emana un cattivo odore e «non si può certo	8) male perché è arrivato da poco in questo paese ed è stato accolto con insulti. Questa è una cosa brutta 9) Per me Ahmed si è sentito preso in giro quindi dentro di lui il cuore era spezzato 10) Ahmed credo che si è sentito a disagio 11) offeso arrabbiato e spaventato 12) me ne sarei andato a casa 13) non accettato e molto deluso 14) a disagio 15) molto triste e deriso 2. Olga è una ragazza che frequenta la stessa classe di Amanda con la quale ha sempre avuto buoni rapporti. Amanda e Olga non sono proprio amiche, ma hanno molta simpatia l'una dell'altra. Olga è un po' sovrappeso. È molto brava in matematica, ma durante l'ultima esercitazione in classe si è rifiutata di passare il compito a Giada, Enzo e Riccardo. Da quel momento i tre gliel'hanno giurata. Per questo hanno cominciato prima a prenderla in giro e poi a postare su vari social delle foto di animali molto grossi, come ippopotami e elefanti, con la faccia di Olga. Sotto ai meme ci sono sempre scritti dei commenti molto offensivi. I post hanno ottenuto numerosi like e Amanda ha seguito tutta la vicenda un po' da lontano. Non è mai intervenuta quando la prendevano in giro, ma non ha mai fomentato gli insulti e, allo stesso tempo, non ha mai risposto ai commenti sui social. Una volta Giada, Enzo e Riccardo le hanno chiesto perché non ha mai messo un commento ai loro meme e le dicono che se non metterà nemmeno un like, farà la stessa fine di Olga. a) Cosa faresti se fossi Amanda? 1) Se fossi Amanda farei capire che quello che stanno facendo nei confronti di Olga non è corretto, ma soprattutto non è
---	---

mangiare con uno così vicino». Anna non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Anna?

RISPOSTE:

- 1) Se fossi Anna mangerei da sola
- 2) Se fossi Anna mangerei da sola in mensa
- 3) Io non sposterei Alessandro e cercherei di parlare con lui ma in modo gentile
- 4) Se fossi Anna lo inviterei lo stesso a stare con noi e se a loro non sta bene se ne possono pure andare
- 5) Se fossi Anna coinvolgerei lo stesso Alessandro
- 6) Io metterei Alessandro dall'altra parte del tavolo e Roberta e Francesca dall'altra parte
- 7) Troverei un modo gentile per dirglielo
- 8) Mi allontanerei
- 9) Mi allontanerei
- 10) gli darei ragione e me ne andrei
- 11) Farei rimanere Alessandro e ignorare l'odore
- 12) Se fossi Anna avrei difeso Alessandro e avrei fatto capire a Roberta e Francesca che stavano sbagliando a dire quelle cose
- 13) Io non farei niente anzi gli do il mio diodorante
- 14) se io fossi Anna manderei via le sue amiche e far sedere Alessandro con lei. Oppure chiederei il parere di Alessandro a far ragionare le sue amiche facendogli capire che quello che hanno detto non è carino
- 15) Se fossi Anna troverei un modo gentile per dirglielo
- 16) beh se sarei stato Anna lo avrei considerato come se non fosse un amico
- 17) io direi che non importava se aveva un cattivo odore
- 18) Io se fossi Anna lascerei perdere

giusto fare tutto ciò ad una persona solo perché non ha passato il compito

- 2) Direi tutto ad un insegnante o ai genitori. E poi andrei da Olga a sostenerla e supportarla. Chiedendogli anche scusa per non essere intervenuta prima
- 3) Mi arrabberei e gli spiegassi che fosse inutile perché la colpa era dei tre ragazzi perché se studiavano non succedeva questo
- 4) Io non metterei like e proverei a farli ragionare, e se decidono di continuare a mettere quei meme e a prendere in giro Olga lo direi ad un adulto
- 5) non metterei il like è mia amica e non me ne frega se immettono anche me
- 6) 0
- 7) avrei aiutato Olga
- 8) me ne fregerei perché le persone non ci devono fare paura e poi abbiamo pure la stessa età
- 9) per me sti tre ragazzi sono cattivi perché poi quando qualcuno lo fanno a loro si sentono come Amanda comunque se io fossi Amanda e sono intelligente non penso ai social cioè i meme e non penso a Enzo Riccardo e Giada
- 10) se fossi Amanda farei dei meme anche io ad esempio una cacca con la loro faccia
- 11) chiamerei i miei genitori o il prof. Proteggerei me e Olga
- 12) sarei andato a denunciarli
- 13) io non avrei mai messo like avrei chiamato i professori per spiegare cosa fosse successo
- 14) insisterei
- 15) non metterei mai like per la mia amica più che altro lo dico ai prof

b) Come credi si senta Olga?

- 1) Credo che Olga si senta davvero derisa da una scuola intera e sicuramente questo comportamento nei suoi confronti la porta ad essere molto insicura
- 2) Io credo che Olga si senta molto triste e offesa. Questi insulti la porteranno a non accettare più il suo corpo

	3) Ovviamente penso che non si accetti con il suo corpo 4) Io credo che Olga si senta male e non accettata e si senta anche un po' tradita dalla sua amica Amanda che non l'ha difesa 5) Offesa, triste 6) 0 7) Male 8) male perché è una cosa brutta quello che fanno a lei, vorrei sapere come si sentirebbero loro in questa situazione 9) mi sentirei presa in giro da tutti e quindi starei molto male 10) Olga credo che si sente umiliata non si vedrà allo specchio come prima 11) arrabbiata, triste, sorpresa 12) molto male 13) depressa e ferita dai suoi compagni di classe 14) disperata 15) credo molto schifata da se stessa
--	--

Per quanto riguarda questa ultima sezione, si ritiene si possa rilevare che non vi siano eccessive differenze tra il primo e il secondo questionario nelle abilità della maggior parte degli studenti di immedesimarsi con i personaggi del testo e formulare dei giudizi valutativi equilibrati (fatta eccezione della risposta n° 14 del 1° episodio, domanda a. del questionario in uscita). Quello che, invece, è maggiormente evidente è che nel questionario in entrata alcune risposte (in particolare relative al 1° e al 3° episodio e la risposta 8 al 2° episodio in cui lo studente non ha compreso che la vicenda si svolge offline) non sono coerenti con le domande, segno che gli studenti non hanno compreso la consegna (uno di loro lo dichiara esplicitamente nella risposta n° 8 del 1° episodio), mentre le risposte del questionario di uscita (eccetto le n° 7 e 12 alla domanda b. del 1° episodio) non solo sono coerenti con le domande, evidenziando una maggior capacità di comprensione del testo, ma sono anche più ricche e maggiormente argomentate.

Un altro dato si vuole sottoporre all'attenzione (che sarà riscontrato in parte anche nel questionario della 3° B) è relativo alla domanda dell'episodio 2 del questionario in entrata, in cui, dalle risposte degli studenti si evince che questi sono meno disposti ad essere certi dell'ingiusto comportamento del gruppo di Mario nei confronti del gruppo di ragazzi Rom, segno di un pregiudizio verso questa comunità.

2° D

Sezione costruzione delle credenze:

Questionario in entrata (12 presenti)	Questionario in uscita (14 presenti)
---------------------------------------	--------------------------------------

Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia che mangiare un chilo di cioccolato al giorno fa bene alla salute Ci credo: 0 Non ci credo: 12 <table><tr><td>Tenacia</td><td>Autorità</td><td>Metafisico</td><td>Scientifico</td></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4</td><td>3</td></tr></table>	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	1	1	4	3	Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia riguardante la scoperta di un vaccino che, se somministrato in età pediatrica, previene l’insorgenza dell’omosessualità Ci credo: 0 Non ci credo: 14 <table><tr><td>Tenacia</td><td>Autorità</td><td>Metafisico</td><td>Scientifico</td></tr><tr><td></td><td></td><td>8</td><td>2</td></tr></table>	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico			8	2
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico														
1	1	4	3														
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico														
		8	2														
Ho sentito dire che le persone nel mondo hanno la pelle di colore diverso perché appartengono a razze diverse Ci credo: 2 Non ci credo: 10 <table><tr><td>Tenacia</td><td>Autorità</td><td>Metafisico</td><td>Scientifico</td></tr><tr><td>2</td><td></td><td>6</td><td>1</td></tr></table>	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	2		6	1	Ho sentito dire che il genere umano è suddiviso in razze, le quali determinano differenze non solo per quanto riguarda l’aspetto, ma anche le capacità intellettive degli individui Ci credo: 0 Non ci credo: 14 <table><tr><td>Tenacia</td><td>Autorità</td><td>Metafisico</td><td>Scientifico</td></tr><tr><td></td><td></td><td>9</td><td>5</td></tr></table>	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico			9	5
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico														
2		6	1														
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico														
		9	5														
Ho letto su un blog che gli Ebrei stanno attuando un complotto per dominare il mondo	Ho letto su un blog che studi scientifici hanno dimostrato che gli europei hanno il cervello più piccolo degli asiatici.																

Ci credo: 0 Non ci credo: 12				Ci credo: 0 Non ci credo: 14			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
3		8	1			9	5
Ho sentito dire che l'anno prossimo introdurranno i numeri arabi nelle scuole				Ho letto un articolo su Internet, in cui si diceva che le donne sono influenzate dai propri sentimenti: questo le rende emotivamente instabili e meno capaci di ragionare, motivo per cui non sono brave nelle materie scientifiche			
Ci credo: 4 Non ci credo: 8				Ci credo: 0 Non ci credo: 14			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
3		8	1			7	3

Per quanto riguarda la costruzione delle credenze si nota un netto cambiamento di prospettiva tra il questionario di entrata e quello di uscita. Alla fine del percorso gli studenti non sono propensi a credere alle affermazioni tendenziose presentate nel questionario e dimostrano di avere una maggiore propensione verso il metodo di indagine conoscitivo a fronte di alcune risposte del questionario in entrata in cui si nota una maggiore preferenza per il metodo della tenacia. È interessante notare che in questo gruppo, se si fa eccezione per l'unica risposta del questionario in entrata alla domanda 2, nessuno degli studenti ha indicato il metodo della autorità come supporto alle proprie risposte. Inoltre, la maggioranza degli studenti preferisce indicare nelle motivazioni della costruzione delle credenze il metodo metafisico.

Sezione pregiudizi e stereotipi:

Questionario in entrata (12 presenti)	Questionario in uscita (14 presenti)

Le donne hanno il diritto di lavorare, ma allo stesso tempo hanno il dovere di occuparsi della casa e di crescere i figli

Pnda	Pda	Da	Mda
2	3	4	3

Tutte le persone di colore sanno ballare benissimo

Pnda	Pda	Da	Mda
3	6	2	1

I matrimoni tra omosessuali non dovrebbero essere consentiti. L'unica famiglia degna di chiamarsi così è quella tradizionale.

Pnda	Pda	Da	Mda
10	1		1

I Musulmani sono tutti terroristi

Pnda	Pda	Da	Mda
9	2		

I napoletani sono tutti cordiali e accoglienti

Pnda	Pda	Da	Mda
1	8	2	

Se tutti gli immigrati tornassero al loro paese, ci sarebbe abbastanza lavoro per tutti.

Pnda	Pda	Da	Mda
10	4		

Le ragazze sono meno brave nei giochi online rispetto ai ragazzi.

Pnda	Pda	Da	Mda
11	3		

Essere gay è una disabilità che può essere curata.

Pnda	Pda	Da	Mda
12	2		

La gente dovrebbe vivere nei propri paesi di origine e non muoversi in tutto il pianeta!

Pnda	Pda	Da	Mda
12	2		

Il posto di una donna è in casa: le donne dovrebbero smettere di occupare i posti di lavoro degli uomini.

Pnda	Pda	Da	Mda
13	1		

Ci sono troppi migranti nel mio Paese: è una vera invasione				I Rom hanno bisogno di iniziare a vivere secondo i costumi del paese in cui si trovano.			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
6		3		8	6		

Anche per quanto riguarda la sezione sui pregiudizi e stereotipi si rileva nel questionario in uscita una netta propensione a non essere “per niente d’accordo” o “poco d’accordo” con le affermazioni stereotipate riportate rispetto a quello in entrata in cui le risposte sono quasi sempre distribuite tra i quattro item.

Sezione pensiero valutativo

Questionario in entrata (12 presenti)	Questionario in uscita (14 presenti)
COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO? 1. Eleonora è una ragazza della I° A della Scuola secondaria inferiore XY. Fa parte anche di un gruppo di amiche che su whatsapp si divertono a parlare dei ragazzi della scuola. Eleonora è segretamente innamorata di Luca, della II° F che, tra le altre cose, è uno dei ragazzi di cui le sue amiche parlano di più nella chat. Nelle rare occasioni in cui Eleonora riesce a parlare con Luca, lui le ha fatto capire di essere interessato a Simona, una delle migliori amiche di Eleonora, la quale sulla chat si era lasciata andare a commenti piuttosto feroci proprio su Luca. Eleonora ha la possibilità di rivelare a Luca come la pensa Simona su di lui, ma non sa bene se è giusto farlo...Cosa faresti se fossi Eleonora?	COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO? 1. Albert è un tipo tranquillo ed è visto come un tipo un po’ “diverso”. Non ha molti amici ed è spesso preoccupato di non piacere agli altri nella sua classe. A volte fa il buffone per far ridere gli altri ragazzi ed è molto bravo in questo (anche se l’insegnante non sempre approva!). Dopo una lezione in cui ha fatto ridere tutta la classe, è stato avvicinato da Derek e Jared, due dei ragazzi più popolari della classe, mentre stava uscendo da scuola. I tre hanno riso assieme del suo comportamento e poi sono andati a casa insieme. Albert si sentiva molto orgoglioso, come se fosse finalmente stato accettato. Derek, Jared e Albert vanno a piedi verso casa, vedono Ahmed davanti a loro che cammina da solo. Ahmed è arrivato recentemente in classe ed è di un altro paese. Viene preso in giro da alcuni dei bambini perché parla male la lingua, perché è più piccolo della maggior parte

RISPOSTE: 1) Io sinceramente glielo direi per farmi piacere 2) se io fossi Eleonora lo direi a Luca 3) se io fossi Eleonora non gli direi niente perché Simona è una mia amica 4) io non direi a Luca, perché non per forza Luca si deve fidanzare con Eleonora o deve litigare con Simona, non è giusto 5) se fossi Eleonora farei capire a Luca che Simona non fa per lui per non farlo rimanere male 6) se fossi Eleonora direi a Luca dei miei sentimenti e comunque vada almeno ho tolto un peso di dosso 7) io se fossi Eleonora non lo rivelerei 8) io non lo invierei, non è giusto, anche se io amo moltissimo Luca, e mi dispiace molto che lui non ricambi, ho molto a cuore anche Simona e non la tradirei mai 9) se fossi in eleonora io gli direi che cosa pensa Simona perché è più brutto che te lo rivela lei con insulti che te lo dice un'amica almeno soffri di meno 10) se fossi Eleonora non lo direi a Luca perché se una mia amica mi confessa una cosa che non dice a tutti non sarebbe molto bello dirlo perché la tradirei 11) se fossi Eleonora non lo direi, parlerei con Simona per capire il motivo e cercherei di farla ragionare 12) se fossi io rivelerei i miei sentimenti. Ciò che pensa lui lo accetterei perché ognuno è libero 2. Mario è un ragazzo di un quartiere periferico di una grande città. A scuola ha legato molto con una ragazza rom, Iolanda, che proviene da un campo nomadi vicino. Il campo nomadi è al centro dell'insofferenza degli abitanti del quartiere che affermano che da quando c'è il campo, è aumentato considerevolmente il numero di crimini, furti e rapine in particolare. Mario frequenta anche un gruppo di altri	delle persone in classe e per i suoi abiti logori. Derek e Jared camminano sempre più veloce, in modo da recuperare la distanza con Ahmed. Poi cominciano a gridare insulti contro di lui tirando la sua borsa e gli chiedono se tutti in Etiopia indossano abiti come i suoi, e perché non si trova nella classe dei più piccoli dato che non sa parlare bene la lingua. Albert si sente molto a disagio. Derek e Jared continuano a guardarlo, incoraggiandolo a partecipare e chiedendogli quello che pensa. a. Se fossi Albert, cosa faresti? 1) Mi presenterei come sono e non come vogliono 2) Sono indifferente 3) se io fossi Albert io non mi unirei a loro ma gli farei capire che è una cosa sbagliata 4) Direi semplicemente di lasciarlo in pace perché è uno come noi 5) Dopo che anche Albert non veniva accettato al posto suo io li avrei fermati perché quel ragazzo si poteva sentire a disagio e non accettato 6) Non farei come Albert mi presenterei come sono 7) se fossi Albert difenderei Ahmed e mi toglierei da quel gruppo 8) Se fossi Albert difenderei Ahmed, anche perché non ha nessuna colpa e non c'è motivo di insultarlo. Quindi io lascerei il gruppo dei bulli perché capirei che non è una buona strada 9) Se fossi in Albert io prenderei le sue difese di Ahmed e gli direi di finirla perché nessuno va giudicato per il modo di parlare, modo di vestirsi, ed essere più piccolo (quindi prenderei le difese di Ahmed)
---	--

ragazzi/e con i quali spesso passa il tempo ad un centro commerciale. Un giorno, mentre si trovano al centro commerciale, ad uno dei ragazzi del gruppo di Mario viene rubato il motorino. La colpa viene subito fatta ricadere su un gruppo di ragazzi rom che si trovano a passare. In quel gruppo si trova anche Iolanda. Volano insulti e minacce. Mario non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Mario?

RISPOSTE:

- 1) Cercherei di non farli litigare e di farli calmare
- 2) Se fossi Mario, direi che non sono stati per forza i Rom perché non rubano solo loro
- 3) se fossi Mario aspettavo e cercavo di capire per essere sicuro
- 4) io chiamerei la polizia e un avvocato e vedrei le telecamere del centro commerciale per vedere chi è stato
- 5) se io fossi mario cercherei più indizi e indagherei di più per non dare subito la colpa a qualcuno
- 6) se fossi Mario direi agli altri di non incolpare persone a caso senza prove
- 7) difenderei a Iolanda perché non è detto che siano stati loro
- 8) io ho difeso molto Iolanda e tutto il suo gruppo, non importa se gli altri miei amici non mi vorranno più bene. Se davvero sono miei amici, non mi lasceranno e se non accettano Iolanda io non accetto loro
- 9) se fossi in Mario inizierei a urlare con i miei amici perché se sono stati loro ovviamente non lascerei che vengano insultati solo loro
- 10) se fossi Mario non incolperebbero subito un gruppo di ragazzi senza averne prove, infatti prima di accusare inizierei ad "indagare"
- 11) se fossi nei panni di Mario difenderei il gruppo di ragazzi tra cui Iolanda perché

10) Se fossi Albert direi ovviamente a Derek e Jared di smetterla e andrei da Ahmed a consolarlo nonostante il fatto che potrei perdere l'amicizia dei due

11) Se sei mio amico mi accetti per come sono. Non li penserei nemmeno di striscio

12) Farei smettere gli altri ragazzi

13) Continuerei a camminare, non più con Derek e Jared ma con ahmed

14) Se io sarei Albert non cambierei il mio aspetto e carattere per altri, ma se sono un bravo ragazzo avrei aiutato Ahmed

b. Come credi che si sia sentito Ahmed?

- 1) preso in giro
- 2) Non saprei
- 3) Secondo me Ahmed si è sentito a disagio e non sapeva che fare
- 4) Si sarà sicuramente offeso e ovviamente si sarà sentito male
- 5) Credo che si sia sentito molto, molto a disagio e non accettato cosa che non è giusta perché non importa come parla, di dove è o come si veste. Siamo tutti uguali
- 6) Male è una cosa bruttissima
- 7) Se fossi Ahmed mi sentirei a disagio e non mi sentirei aiutato
- 8) Credo che si sia sentito a disagio e anche male perché non è colpa sua se è così. Poi non è importante essere più grande e sapere bene la lingua e non è colpa sua
- 9) Secondo me si è sentito male perché sentire delle persone giudicarti e prenderti in giro per cose non importanti quindi si è sentito ferito
- 10) Credo che si sia ovviamente sentito colpito da quelle parole e in un certo senso umiliato
- 11) Se fossi Ahmed continuerei a correre senza guardarli nemmeno
- 12) Secondo me si è sentito male perché sentire delle persone giudicarti e

non si può incolpare una persona solo dalla provenienza 12) troverei prima il colpevole e poi proverei che non solo i Rom rubano 3. Anna è una bambina di 12 anni della II° C della scuola XY. È già da una settimana che gli insegnanti le hanno assegnato il compito di organizzare i posti in mensa quando è il momento del pranzo. Roberta e Francesca, due carissime amiche di Anna, un giorno le dicono che forse sarebbe il caso di stare tutte e tre insieme e di mandare Alessandro il più lontano possibile da loro. Quando Anna chiede perché, le rispondono che a loro farebbe piacere stare insieme e che Alessandro emana un cattivo odore e «non si può certo mangiare con uno così vicino». Anna non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Anna? RISPOSTE: 1) cercherei di far fare amicizia con altri ragazzi in modo tale che non rimane solo 2) Io direi a loro di andare lontano ma io non andrei. Io sono contro il bullismo 3) se io fossi Anna accetterei Alessandro 4) gli amici non si giudicano dall'odore, io se sarei anna mi siederei vicino ad Alessandro, io non sono come gli altri 5) Se io fossi Anna cercherei di far ragionare Roberta e Francesca e capire perché Alessandro non può essere accettato dal gruppo e capire perché ha un cattivo odore 6) se fossi Anna farei totalmente il contrario di Roberta e Francesca e magari far capire che la cosa importante non è l'aspetto o l'odore di una persona e guardare oltre l'aspetto fisico 7) difenderei Alessandro perché non si giudica 8) io mi metterei Alessandro vicino (posti mensa) e Roberta e Francesca in un altro tavolo	prenderti in giro per cose non importanti quindi si è sentito ferito 13) Offeso, deriso, diverso, strano etc. 14) Ahmed si è sentito molto offeso perché è un ragazzo come altri 2. Olga è una ragazza che frequenta la stessa classe di Amanda con la quale ha sempre avuto buoni rapporti. Amanda e Olga non sono proprio amiche, ma hanno molta simpatia l'una dell'altra. Olga è un po' sovrappeso. È molto brava in matematica, ma durante l'ultima esercitazione in classe si è rifiutata di passare il compito a Giada, Enzo e Riccardo. Da quel momento i tre gliel'hanno giurata. Per questo hanno cominciato prima a prenderla in giro e poi a postare su vari social delle foto di animali molto grossi, come ippopotami e elefanti, con la faccia di Olga. Sotto ai meme ci sono sempre scritti dei commenti molto offensivi. I post hanno ottenuto numerosi like e Amanda ha seguito tutta la vicenda un po' da lontano. Non è mai intervenuta quando la prendevano in giro, ma non ha mai fomentato gli insulti e, allo stesso tempo, non ha mai risposto ai commenti sui social. Una volta Giada, Enzo e Riccardo le hanno chiesto perché non ha mai messo un commento ai loro meme e le dicono che se non metterà nemmeno un like, farà la stessa fine di Olga. a. Cosa faresti se fossi Amanda? 1) Mi rifiuterei di mettere like ai loro post e prenderei gli insulti e aiuterei Olga 2) reagisco con le mani 3) Se fossi Amanda sarei indecisa perché non vorrei fare la stessa fine di Olga, però non vorrei nemmeno prendere in giro Olga insieme a loro 4) Avrei difeso Olga perché non è normale e poi prenderei sempre dei provvedimenti 5) Io aiuterei Olga mettendomi contro i tre, anche se insultassero anche me non mi
--	---

9) io le lascerei là e andrei da Alessandro perché anche se puzza non bisogna discriminare gli altri quindi andrei da lui 10) se fossi Anna cercherei di capire cosa gli sta succedendo parlandogli e cercando di fargli togliere questo brutto odore lavandosi 11) se fossi Anna farei spostare loro due e cercherei di farlo integrare al meglio. Non bisogna giudicare le persone poiché nessuno sa la storia che c'è dietro a ogni persona 12) direi che non odora in modo amichevole e gli direi che mi sposto	interessa l'importante è che nessuno viene preso in giro 6) Darei una mano ad Olga però nello stesso tempo parlerei con Giada Enzo e Riccardo 7) se fossi Amanda prenderei dei provvedimenti e la difenderei 8) Se fossi Amanda difenderei Olga, risponderei ai commenti facendo capire che i tre avessero torto e lo stanno facendo per una sua decisione che ha il diritto di decidere. Quindi farei capire come è andata la situazione 9) se fossi in Amanda gli direi quello che fanno è sbagliato e gli direi di mettersi nei panni di Olga e gli farei pensare a come si sentirebbero al posto di Olga 10) Se fossi Amanda segnalerei tutti i post e consolerei Olga 11) Se sarei Amanda io proteggerei Olga 12) segnalerei i post 13) ovviamente non accetterei, continuerei a non rispondere ai commenti e lo direi subito a mia madre, perché è la mia confidente 14) Se Olga fosse davvero mia amica io la aiuterei e non mi sarei spaventata dei compagni di classe b. Come credi si senta Olga? 1) Si sente sola ma allo stesso tempo respinge i loro insulti perché ha un carattere molto forte 2) Triste 3) Olga secondo me si sentirebbe in colpa perché non gli ha passato il compito anche se non dovrebbe sentire in colpa e si sentirebbe a disagio e presa in giro 4) prenderei dei provvedimenti perché non lo vedo giusto meglio ripagarla con la stessa moneta ma no insultarla non la vedo una cosa normale 5) Penso si senta a disagio per il suo aspetto fisico, si sente esclusa, diversa e non all'altezza ma secondo me sono i ragazzi che la prendono in giro che sono inferiori 6) Male, è una specie di razzismo
---	---

	7) Secondo me Olga si sentirebbe offesa anche perché queste foto sono andate virale 8) Olga secondo me si sentirebbe offesa ma anche molto in imbarazzo perché queste foto poi sono diventate virali 9) Secondo me Olga si è sentita molto molto male perché vedere la propria faccia su degli animali fa male all'orgoglio e ai sentimenti 10) Credo che si senta umiliata e sbagliata 11) Olga si è sentita scoraggiata e triste 12) si sente umiliata 13) diversa, brutta, grassottella, strana, etc. 14) Olga si è sentita offesa perché non aveva fatto niente di male
--	---

Non si rilevano sostanziali differenze tra il questionario in entrata e quello in uscita, salvo che le risposte del secondo sono più ricche nei ragionamenti. Gli studenti comprendono il senso delle domande (se si eccettua la risposta 4 alla domanda b. del 2° episodio del questionario in uscita), sono in grado di argomentare e di immedesimarsi nei personaggi delle storie riportate nel testo.

3° B

Sezione costruzione delle credenze:

Questionario in entrata (18 presenti)	Questionario in uscita (20 presenti)
Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia che mangiare un chilo di cioccolata al giorno fa bene alla salute Ci credo: 3 Non ci credo: 15	Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia riguardante la scoperta di un vaccino che, se somministrato in età pediatrica, previene l'insorgenza dell'omosessualità Ci credo: 2 Non ci credo: 18

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
1		8	7
Ho sentito dire che le persone nel mondo hanno la pelle di colore diverso perché appartengono a razze diverse			
Ci credo: 9 Non ci credo: 9			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
1	2	6	7
Ho letto su un blog che gli Ebrei stanno attuando un complotto per dominare il mondo			
Ci credo: 0 Non ci credo: 17 (1 nullo)			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
2		7	6
Ho sentito dire che l'anno prossimo introdurranno i numeri arabi nelle scuole			

Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
		14	3
Ho sentito dire che il genere umano è suddiviso in razze, le quali determinano differenze non solo per quanto riguarda l'aspetto, ma anche le capacità intellettive degli individui			
Ci credo: 4 Non ci credo: 16			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
3		7	7
Ho letto su un blog che studi scientifici hanno dimostrato che gli europei hanno il cervello più piccolo degli asiatici.			
Ci credo: 0 Non ci credo: 20			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
1	1	9	6
Ho letto un articolo su Internet, in cui si diceva che le donne sono influenzate dai propri sentimenti: questo le rende emotivamente instabili e meno capaci di ragionare, motivo per cui non sono brave nelle materie scientifiche			

Ci credo: 8 Non ci credo: 9 (1 nullo)				Ci credo: 1 Non ci credo: 19			
Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico	Tenacia	Autorità	Metafisico	Scientifico
3	3	4	4		1	10	6

Dalla sezione del questionario si evince che nel questionario di uscita gli studenti sono meno propensi a credere alle affermazioni riportate nel testo. Anche per quanto riguarda la costruzione delle credenze nel questionario in uscita sebbene alcuni ancora si riferiscano al metodo della tenacia e dell'autorità, la maggior parte dichiara di preferire il metodo metafisico.

Sezione 2: stereotipi e pregiudizi:

Questionario in entrata (18 presenti)				Questionario in uscita (20 presenti)			
Le donne hanno il diritto di lavorare, ma allo stesso tempo hanno il dovere di occuparsi della casa e di crescere i figli				Se tutti gli immigrati tornassero al loro paese, ci sarebbe abbastanza lavoro per tutti. (2 nulle)			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
	7	6	4	10	6	3	1
Tutte le persone di colore sanno ballare benissimo				Le ragazze sono meno brave nei giochi online rispetto ai ragazzi.			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
7	4	5	1	10	4	5	1

I matrimoni tra omosessuali non dovrebbero essere consentiti. L'unica famiglia degna di chiamarsi così è quella tradizionale.				Essere gay è una disabilità che può essere curata.			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
13	2	1	1	16	4		
I Musulmani sono tutti terroristi				La gente dovrebbe vivere nei propri paesi di origine e non muoversi in tutto il pianeta!			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
11	7			17	2		
I napoletani sono tutti cordiali e accoglienti				Il posto di una donna è in casa: le donne dovrebbero smettere di occupare i posti di lavoro degli uomini.			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
1	8	8	1	19	1		
Ci sono troppi migranti nel mio Paese: è una vera invasione				I Rom hanno bisogno di iniziare a vivere secondo i costumi del paese in cui si trovano.			
Pnda	Pda	Da	Mda	Pnda	Pda	Da	Mda
9	6	2	1	6	6	7	1

--	--

In questa sezione cresce il numero di studenti che dichiara nel questionario in uscita di non essere per niente d'accordo con le affermazioni stereotipate contenute nel testo. Tuttavia c'è da notare che un numero significativo di studenti dichiara di essere d'accordo e molto d'accordo a proposito dello stereotipo sui Rom.

Sezione pensiero valutativo:

Questionario in entrata (18 presenti)	Questionario in uscita (20 presenti)
COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO? 1. Eleonora è una ragazza della I° A della Scuola secondaria inferiore XY. Fa parte anche di un gruppo di amiche che su whatsapp si divertono a parlare dei ragazzi della scuola. Eleonora è segretamente innamorata di Luca, della II° F che, tra le altre cose, è uno dei ragazzi di cui le sue amiche parlano di più nella chat. Nelle rare occasioni in cui Eleonora riesce a parlare con Luca, lui le ha fatto capire di essere interessato a Simona, una delle migliori amiche di Eleonora, la quale sulla chat si era lasciata andare a commenti piuttosto feroci proprio su Luca. Eleonora ha la possibilità di rivelare a Luca come la pensa Simona su di lui, ma non sa bene se è giusto farlo...Cosa faresti se fossi Eleonora? 1) Allora io non sarei così cattivo ma cercherei di parlare con Luca e fargli capire che non è la persona adatta per lei. Oppure mi farei i fatti miei per non perdere un'amica 2) Io non racconterò niente perché non perderei un'amica per un ragazzo	COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO? 1. Albert è un tipo tranquillo ed è visto come un tipo un po' "diverso". Non ha molti amici ed è spesso preoccupato di non piacere agli altri nella sua classe. A volte fa il buffone per far ridere gli altri ragazzi ed è molto bravo in questo (anche se l'insegnante non sempre approva!). Dopo una lezione in cui ha fatto ridere tutta la classe, è stato avvicinato da Derek e Jared, due dei ragazzi più popolari della classe, mentre stava uscendo da scuola. I tre hanno riso assieme del suo comportamento e poi sono andati a casa insieme. Albert si sentiva molto orgoglioso, come se fosse finalmente stato accettato. Derek, Jared e Albert vanno a piedi verso casa, vedono Ahmed davanti a loro che cammina da solo. Ahmed è arrivato recentemente in classe ed è di un altro paese. Viene preso in giro da alcuni dei bambini perché parla male la lingua, perché è più piccolo della maggior parte delle persone in classe e per i suoi abiti logori. Derek e Jared camminano sempre più veloce, in modo da recuperare la distanza con Ahmed. Poi cominciano a gridare insulti contro di lui tirando la sua

3) Se fossi Eleonora non rivelerei niente a Luca è comunque una sua amica non può fare così, io al suo posto cercherei di andare avanti oppure prima vedere se c'è possibilità di mettersi insieme 4) Se fossi Eleonora io glielo direi per bene suo, poi chiariranno loro due i fatti propri 5) Se io fossi Eleonora non direi niente, Luca scoprirà questo da solo. Non dicendo niente posso dare l'occasione a Simona di cambiare 6) Se fossi Eleonora glielo direi a Luca perché Luca è innamorato di una persona che parla male di lui 7) Io se sarei Eleonora avrei un po' di indecisioni perché non vorrei tanto dirlo a Luca perché vorrei che lo scoprisse da solo per un'altra parte gli direi tutto in modo che lui lo sappia a prescindere e non ci rimarrà male 8) Se fossi al posto di Eleonora eviterei di dire cosa Simona pensa di Luca perché non si sa se Eleonora sia d'accordo con questa cosa 9) Se io fossi Eleonora non direi nulla, dato che Luca è interessato a Simona lascerei perdere e mi troverei un'altra persona anche migliore di lui 10) Se fossi Eleonora glielo direi a Luca così che non possa ferirlo e far modo che Luca ne trovi un'altra 11) Non lo direi né a Simona né a Luca, ma gli direi che io sono interessato a lui 12) Se fossi Eleonora mi sarei fatto i fatti miei visto che non sono cose che riguardano me 13) Se fossi Eleonora non mi metterei in mezzo, e se Simona è interessata sul serio a Luca li aiuterei a mettersi insieme 14) Se fossi in Eleonora non direi niente a Luca, perché Simona è una delle migliori amiche ma direi a Simona che mi piace Luca 15) Io dico che dovrei dire la verità a Luca perché parlare male alle spalle della gente è cattivo 16) Io farei che non lo pensi e poi si sa poi tutti ridono 17) Io se fossi Eleonora direi come la penso di lui	borsa e gli chiedono se tutti in Etiopia indossano abiti come i suoi, e perché non si trova nella classe dei più piccoli dato che non sa parlare bene la lingua. Albert si sente molto a disagio. Derek e Jared continuano a guardarlo, incoraggiandolo a partecipare e chiedendogli quello che pensa. a. Se fossi Albert, cosa faresti? 1) Se io fossi Albert sicuramente mi allontanerei e direi tutto all'insegnante e farei amicizia con Ahmed 2) Se io fossi Albert inizierei a capire che non sono circondata da brave persone, cercherei di far ragionare i due ragazzi sicuramente senza buoni risultati ma comunque dopo aver almeno cercato di aiutare una persona in difficoltà. In conclusione inizierei ad evitare i due ragazzi e cercherei di approcciare con Ahmed 3) Difenderei Ahmed così non si sente solo li farei fare una brutta figuraccia 4) se fossi Albert mi sentirei preso in colpa e mi sentirei a disagio perché tutti i miei compagni di scuola mi escludono 5) Se fossi Albert fermerei Derek e Jared facendoli ragionare sul fatto che Ahmed è un povero ragazzo indifeso e che invece di insultarlo per fargli del male aiutarlo ad imparare la lingua così da imparare in fretta 6) io se fossi Albert me ne sarei andato via poi fa anche fatica a parlare e capire 7) 0 8) niente :) 9) Io farei che fermerei Derek e Jared poi gli direi mo che cazzo fate? Non ve la prendete con i più piccoli 10) Se fossi Albert mi aggredirei di più agli amici e parteciperei di più 11) Io lo difendevo e fermavo Derek e Jared a non prenderlo più in giro 12) Se fossi stato al posto di Albert avrei fermato Derek e Jared in modo da difendere Ahmed perché il loro è stato
---	---

18) Io direi tutto a Luca perché non mi piacciono le bugie 2. Mario è un ragazzo di un quartiere periferico di una grande città. A scuola ha legato molto con una ragazza rom, Iolanda, che proviene da un campo nomadi vicino. Il campo nomadi è al centro dell'insofferenza degli abitanti del quartiere che affermano che da quando c'è il campo, è aumentato considerevolmente il numero di crimini, furti e rapine in particolare. Mario frequenta anche un gruppo di altri ragazzi/e con i quali spesso passa il tempo ad un centro commerciale. Un giorno, mentre si trovano al centro commerciale, ad uno dei ragazzi del gruppo di Mario viene rubato il motorino. La colpa viene subito fatta ricadere su un gruppo di ragazzi rom che si trovano a passare. In quel gruppo si trova anche Iolanda. Volano insulti e minacce. Mario non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Mario? 1) Allora non possiamo sapere chi è stato quindi non devono incolpare nessuno fin quando non ce la ...(non si capisce) 2) Io parlerei con Iolanda e capirei se è una ladra o no 3) La colpa non si sa di chi è, quindi se fossi Mario non farei nulla, andrei dal gruppo a parlare per vedere se hanno visto qualcosa, ma la colpa non si sa di chi è. Anche se fossero stati loro la colpa non la butterei per Iolanda 4) Se fossi Mario io non incriminerei Iolanda perché penso che degli amici ti puoi fidare anche se stanno in un altro gruppo 5) Se io fossi Mario non entrerei nella lite ma non farei nemmeno finta di non aver visto niente 6) Cercherei di far ragionare il gruppo ma non mi avrebbero ascoltata, quindi suggerirei di andare alla polizia e chiedere di investigare 7) Se fossi Mario cercherei prima di calmare le acque e poi cercherei anche	assolutamente un comportamento razzista * 13) Se fossi stata Albert mi sarei messa in mezzo in modo che Derek e Jared potessero smetterla 14) se fossi Albert direi a Derek e Jared perché lo fanno e poi dico non insulto le persone a caso 15) Chiederei ai due di smettere facendoli ragionare 16) se fossi Albert mi allontanerei da loro perché non sono delle buone compagnie poi non si prende in giro un ragazzo straniero 17) Se fossi Albert io cercherei di fermare i "suoi amici" perché non ritengo giusto che devono insultarlo per le sue origini 18) In quel momento credo che parteciperei agli insulti ma solo per sembrare un "forte" poi capirei i miei sbagli e andrei a chiedergli scusa 19) Se fossi Albert direi a loro di fermarsi e di non prendere in giro Ahmed piuttosto aiutarlo 20) Se io fossi Albert direi a Derek e Jared di smetterla e non andrei a casa con loro b. Come credi che si sia sentito Ahmed? 1) Credo che Ahmed si sia sentito diverso, poco capace di comunicare pensando di essere sbagliato nel posto sbagliato. Credo che solo una parola passava nella mente di Ahmed ossia "sbagliato" 2) Ahmed si è sentito diverso solo perché viene da un altro paese 3) molto a disagio 4) Ahmed si è sentito escluso dai compagni e si sentirà a disagio con tutti 5) Credo che Ahmed si sia sentito un po' confuso, a causa del fatto che non capiva il perché di tutto quello, credo si sia sentito preso in giro, indifeso, solo, anche perché non è colpa sua 6) Ahmed si sente offeso dalle parole 7) Triste e preoccupato 8) Io credo che Ahmed si sia sentito escluso e triste
--	---

delle prove perché non puoi accusare una persona di passaggio 8) Prima di tutto se sarei Mario non farei cadere la colpa sui Rom perché come ladri non sono solo i Rom ma anche altre persone di origine italiana, andrei anche a chiedere per curiosità se sono stati loro ma non mi permetterei mai di far ricadere la colpa su persone che neanche ho visto 9) Se fossi al posto di Mario eviterei di rimanere in silenzio e difenderei Iolanda 10) Se fossi Mario inizialmente fermerei i miei compagni e direi a loro di stare esagerando, poi dopo andrei da loro a chiedere se avessero preso loro il motorino, se non sono stati loro lo andrei a cercare insieme al ragazzo alla quale è stato rubato 11) Se fossi Mario cercherei delle prove più concrete prima di dare la colpa a Iolanda 12) Io mi allontanerei da Iolanda sapendo che va a rubare in giro 13) Se fossi Mario proverei a tranquillizzare i miei amici non perché Iolanda fosse in quel gruppo ma perché la cosa non era certa non erano sicuri fossero stati loro a rubare il motorino dell'amico di Mario 14) Se fossi Mario farei calmare le acque dicendo che non ci sono prove per dare la colpa a loro 15) Se fossi Mario direi ai miei amici che in quel gruppo di Rom c'era la sua amica e di capire la situazione 16) Io credo che senza le prove necessarie non si può incolpare qualcuno, così direi al mio gruppo di smetterla e indagare sul motorino rubato 17) Farei che li lascerei stare perché non hanno colpe perché non vogliono immigrare in Italia e quindi giusto che essendo poveri vanno a rubare 18) Io se fossi Mario non darei la colpa al gruppo Rom che gli passa vicino 19) Io a posto di Mario difenderei Iolanda perché odio la violenza 3. Anna è una bambina di 12 anni della II° C della scuola XY. È già da una settimana che gli insegnanti le hanno	9) Aveva tanta paura 10) Ahmed credo che si sia sentito male dopo che lo hanno insultato 11) Si è sentito offeso non accettato e diverso 12) Credo che Ahmed si sia sentito male ovviamente, ma anche non accettato nel paese; perché già lui si sentiva a disagio perché non parlava bene la lingua del posto e sentirsi preso in giro da loro si sarà sentito peggio di come già stava 13) penso che Ahmed si sia sentito non accettato e anche molto impaurito 14) Io credo che Ahmed si sia sentito imbarazzato con la paura che potesse succedere altro tipo picchiato 15) Ahmed si sarà sentito in colpa, solo e triste 16) Ahmed secondo me si è sentito male perché ad essere deriso perché sei straniero è una cosa brutta 17) si è sentito molto a disagio 18) dipende se il ragazzo è fragile o meno fragile 19) Ahmed penso che si sia sentito diverso da loro come se non fosse come loro 20) Credo che Ahmed si sia sentito molto a disagio 2. Olga è una ragazza che frequenta la stessa classe di Amanda con la quale ha sempre avuto buoni rapporti. Amanda e Olga non sono proprio amiche, ma hanno molta simpatia l'una dell'altra. Olga è un po' sovrappeso. È molto brava in matematica, ma durante l'ultima esercitazione in classe si è rifiutata di passare il compito a Giada, Enzo e Riccardo. Da quel momento i tre gliel'hanno giurata. Per questo hanno cominciato prima a prenderla in giro e poi a postare su vari social delle foto di animali molto grossi, come ippopotami e elefanti, con la faccia di Olga. Sotto ai meme ci sono sempre scritti dei commenti molto offensivi. I post hanno ottenuto numerosi like e Amanda ha seguito tutta la vicenda un po' da lontano. Non è mai intervenuta quando
--	--

assegnato il compito di organizzare i posti in mensa quando è il momento del pranzo. Roberta e Francesca, due carissime amiche di Anna, un giorno le dicono che forse sarebbe il caso di stare tutte e tre insieme e di mandare Alessandro il più lontano possibile da loro. Quando Anna chiede perché, le rispondono che a loro farebbe piacere stare insieme e che Alessandro emana un cattivo odore e «non si può certo mangiare con uno così vicino». Anna non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Anna? 1) Io cercherei di parlare con Alessandro perché non sappiamo la causa perché puzza perché può darsi che c'è qualche problema molto più serio 2) Io ce lo direi ad Alessandro 3) Se fossi Anna andrei vicino ad Alessandro a parlargli vedere un po' come va, e magari essergli amico, difendendolo da tutte le persone che gli vanno contro, come per esempio da Roberta e Francesca 4) Se fossi Anna io metterei Alessandro vicino a loro perché penso che sarebbe bene conoscerlo e non prenderlo in giro per il suo odore 5) Se io fossi Anna cercherei di accontentare tutti mettendo Alessandro vicino ai suoi amici e Roberta e Francesca lontano da lui 6) Se fossi Anna direi alle mie amiche di non poter spostare Alessandro e di non dirgli che emana cattivi odori perché tutti hanno dei sentimenti 7) Se è vero che Alessandro emana una brutta puzza io assegnerei Alessandro più lontano da loro in modo che non si creano problemi 8) Se fossi Anna proporrei a Roberta e Francesca di continuare a mangiare con Alessandro. Ma se loro non vogliono come dicono andrei a sedermi con Alessandro 9) Se fossi Anna mi allontanerei da Roberta e Francesca perché "bullizzano" un loro	la prendevano in giro, ma non ha mai fomentato gli insulti e, allo stesso tempo, non ha mai risposto ai commenti sui social. Una volta Giada, Enzo e Riccardo le hanno chiesto perché non ha mai messo un commento ai loro meme e le dicono che se non metterà nemmeno un like, farà la stessa fine di Olga. a. Cosa faresti se fossi Amanda? 1) Se io fossi al posto di Amanda innanzitutto direi basta ai post dei tre fenomeni, chiederei scusa ad Olga e parlerei con lei con un adulto 2) Se io fossi Amanda, da sua amica, nonostante tutto le sarei vicina e la difenderei a qualsiasi costo 3) non deve fare anche lei quello che fanno loro perché è brutto. Se lo fanno con lei devono prendere provvedimenti 4) Se sarei Amanda difenderei la mia compagna di classe 5) Se fossi a Amanda io soprattutto direi ad Enzo e a Riccardo che come si stanno comportando è un comportamento molto immaturo e che se non la smettono prendere provvedimenti gravi, e se non lo fanno, fare la stessa cosa che hanno fatto loro in un modo o nell'altro, ed andrei a parlare con Olga 6) Li denuncerei 7) Non mi prendere in giro 8) farei quello che qualunque persona farebbe... me ne andrei e farei un commento offensivo per gli autori di quel meme perché dicevano che volevano un commento eccoli servito il commento per quelle persone cattive e se mettono una foto su di me come hanno fatto a Olga non gli farei attenzione * 9) Non lo so 10) Se fossi Amanda sarei più amica di Olga e di non fare la sua stessa fine 11) Io gli direi vai fallo perché a me non importa perché io dopo ricambio * 12) Se fossi stata Amanda avrei parlato con persone competenti che s'intendono di "cyberbullismo" in modo da far finire
---	---

compagno e questa cosa è urtante. Starei con Alessandro senza problemi 10) Se fossi Anna direi a Roberta e Francesca di non esporre i propri sentimenti verso Alessandro per non offenderlo 11) Farei come hanno detto le sue amiche 12) Se fossi Anna andrei dalla persona a cui mi sento più vicino che non va in base all'odore, colore o nazione 13) Se fossi Anna mi allontanerei da loro perché ognuno è uguale e se fossi Alessandro mi sentirei non accettato e gradito e nessuno si dovrebbe sentire così 14) Se fossi in Anna cercherei di convincere Roberta e Francesca di mangiare con Alessandro anche se emana un brutto odore per non isolarlo 15) Io credo che non si può discriminare qualcuno per il suo aspetto o odore, così lo metterei in un posto tranquillo ma non lontano 16) Io andrei con Alessandro perché non puoi giudicare una persona di come è fatto e di cosa 17) Io se fossi Anna non tratterei così Alessandro 18) Io al posto di Anna lo metterei vicino odio la solitudine	tutto, e avrei difeso Olga nonostante non fossero amiche 13) Se fossi stata Amanda non mi sarebbe importato perché anche se non siamo amiche non farei vivere ad Olga un momento del genere da sola 14) Se fossi in Amanda direi fate come vi pare io non tradisco l'amicizia di Olga 15) Farei una rissa con i tre ragazzi 16) Nel caso di Amanda chiederei aiuto ad un adulto 17) Se fossi Amanda non metterei né like né commento perché dovrebbe difendere la sua amica 18) metterei like giusto per non avere problemi ma per altro 19) Se fossi Amanda aiuterei la mia compagna in difficoltà e andrei anche nella sua stessa condizione 20) Se fossi stato Amanda lo avrei detto a qualcuno più grande di me b. Come credi si senta Olga? 1) Io credo che Olga si senta brutta, grassa, anzi troppo grassa, umiliata e tradita dalla sua "amica" 2) Olga si sente sbagliata, come se credesse che tutte le ragazze del mondo devono avere la stessa corporatura 3) Olga dovrebbe parlare con qualcuno più grande per capire la sua opinione. Il mio pensiero è che dovrebbero denunciarle perché comunque per mettere la foto di una persona ci vuole il consenso. Olga penso che si senta molto delusa. Si può anche non passare sempre i compiti perché comunque uno studia tanto per avere buoni voti 4) Olga si sarà sentita molto disagiata e si sarà sentita molto in colpa 5) Olga, credo si sia sentita un po' uno schifo, avendo molta vergogna e sicuramente distruggendogli l'autostima, al punto di non ritornare più a scuola, non potendo fare nulla, e sperare che Amanda la aiuti 6) Olga si sente offesa 7) Triste
---	---

	8) Io credo che Olga si senta un po' triste per quelle foto :(9) Non lo so 10) Olga credo si sia sentita davvero male essere presa in giro 11) Olga si è sentita presa in giro e molto offesa per il suo aspetto 12) Olga penso che dopo ciò si senta non accettata dalla società ma soprattutto inizierà ad accettare di meno il suo fisico ed è una cosa bruttissima perché ciò può creare un disturbo alimentare (dca) perché potrà pensare che il fisico perfetto sia quello "snello" 13) Penso che Olga si sia sentita sbagliata e a disagio col suo corpo 14) Credo che Olga si senta in imbarazzo e si senta brutta ed ha paura di uscire ed andare a scuola 15) Offesa ed inutile 16) credo che Olga si senta molto in imbarazzo perché viene derisa da tutti sui social 17) Penso che Olga c'è rimasta molto male perché direi che non se l'aspettava che la prendevano in giro solo perché non ha aiutato i compagni nel compito di matematica 18) Male perché essere insultati sull'aspetto fisico è qualcosa veramente terrificante 19) Olga si sente presa in giro senza dignità 20) Credo che Olga si sia sentita molto dispiaciuta perché Amanda non è intervenuta
--	---

In questa sezione non si notano rilevanti differenze tra il questionario in entrata e quello in uscita. Gli studenti per la maggior parte dimostrano di avere delle buone abilità nella costruzione di giudizi valutativi e sono in grado di immedesimarsi con i personaggi riportati nel testo. Tuttavia c'è da rilevare che alcune risposte in entrambi i questionari sono poco coerenti con le domande e non si notano differenze significative tra i due questionari per quanto riguarda le abilità argomentative. Anche in questa classe (come nella 2° B, ma in maniera minore) c'è una maggiore diffidenza per quanto riguarda l'episodio 2 del 1° questionario, segno che i pregiudizi nei confronti della popolazione Rom sono più radicati rispetto a quelli riguardanti l'omosessualità (affermazione 3 della sezione 2 del questionario in uscita) e il razzismo nei confronti dei musulmani (affermazione 4 della sezione 2 del questionario in entrata).

In conclusione si può affermare che, in linea di massima, tutti e tre i gruppi hanno mostrato di avere operato un cambiamento nella comprensione degli stereotipi e pregiudizi e nella costruzione delle proprie credenze. Per quanto riguarda il pensiero valutativo, essi sono capaci di formulare giudizi

equilibrati e di immedesimarsi con i personaggi dei dilemmi morali sia nel questionario di entrata che in quello di uscita.

Tuttavia, nelle due classi in cui si sono svolte le sessioni di P4C, i questionari mostrano uno spostamento più netto verso una maggiore razionalità nella costruzione delle credenze e l'indisponibilità a credere agli stereotipi e pregiudizi presentati nel testo e una maggiore ricchezza argomentativa nel questionario di uscita. Su questo ultimo punto il cambiamento più significativo si è verificato in 2° B. Nella sezione relativa al pensiero valutativo, infatti, si può notare come nel questionario in entrata alcuni studenti non riescono a comprendere completamente il testo; le loro risposte sono spesso fuori contesto. Nel questionario in uscita, invece, non solo tutti gli studenti rispondono a tono alle domande, ma si nota un netto miglioramento delle capacità argomentative e una maggiore ricchezza di ragionamenti che sottengono le risposte. Un deciso miglioramento che dimostra ancora una volta l'andamento poco lineare ma efficace delle abilità di pensiero critico degli studenti di questa classe.

Conclusioni

L'analisi portata avanti dal lavoro presentato ha evidenziato come l'*hate speech* sia un problema che purtroppo non ha confini e che perdura nel tempo quando assume forme più complesse che vanno di pari passo con i cambiamenti e le evoluzioni tecnologiche. Il vuoto legislativo determinato dalla difficoltà di circoscrivere e finanche definire il fenomeno, unitamente al pericolo di limitare le libertà democratiche e di parola, rendono arduo limitarne la propagazione che, abbiamo più volte sottolineato, assume nuove forme ma propone gli stessi schemi di intolleranza ed esclusione perpetrati nei tempi passati. Si è visto come stereotipi e pregiudizi siano radicati nelle rappresentazioni sociali e derivino dai naturali meccanismi di categorizzazione che gli esseri umani pongono in essere nella conoscenza del mondo che li circonda (Lippmann, [1922] 2018; Allport, 1954; Tajfel & Turner, 1979). Inoltre, il triangolo ideologico proposto da van Dijk (2009; 2015) dimostra la stretta connessione che esiste tra ideologie, discorso e società, che spiega come i discorsi siano influenzati dalle costruzioni ideologiche personali che influenzano la società e come questa allo stesso tempo influenzi i singoli in un circolo infinitamente relazionato in cui media, culture, curricula scolastici tendono a rinsaldare e/o decostruire a seconda delle esigenze culturali e di identificazione –inserite nei differenti contesti storici e geografici- dei gruppi sociali che li promuovono e a seconda delle relazioni di potere che intercorrono tra questi.

Il complesso scenario analizzato ha evidenziato come sia necessario agire a livello culturale per scardinare le attitudini stereotipate e per allargare gli orizzonti di inclusione e accoglienza nei confronti delle persone identificate come “estrane” ovvero appartenenti a quelli che vengono considerati come *outgroup*. La contrapposizione tra *ingroup* e *outgroup* è una delle cause più importanti di polarizzazione che rinsalda il pregiudizio e rafforza gli stereotipi. Bisogna, dunque, agire al livello dei discorsi che plasmano la nostra visione del mondo e determinano la formazione delle identità sociali in un rapporto costante tra ideologie e società.

Un'azione a livello culturale richiede che venga attuata una educazione finalizzata alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi agendo anche sulle relazioni di potere attraverso la coltivazione del pensiero critico (Habermas 2012; 2022) e di comportamenti che agiscano sui sentimenti di solidarietà e accoglienza dell'altro. E questo non può che avvenire attraverso programmi educativi basati su pratiche riflessive che raggiungano quanti più ragazze e ragazzi possibile. A tal fine è quasi ovvio che la scuola debba essere il luogo privilegiato in cui mettere in atto tali programmi, senza voler escludere altri contesti di educazione non formale e informale (Cohen-Almagor, 2014; Fiorucci, 2019).

Il lavoro fin qui analizzato ha mostrato la valenza pedagogica della P4C come peculiare tipo di educazione al pensiero critico, poiché comprende la coltivazione di abiti di pensiero complesso (critico, creativo e *caring*) che perdurano nel tempo.

Per dimostrare la particolarità dell'efficacia della pratica educativa si è portato avanti un percorso di ricerca-intervento in una scuola napoletana in cui si è analizzato il cambiamento nelle strutture di pensiero negli adolescenti sottoposti all'intervento educativo basato sulla *philosophical inquiry* attraverso l'analisi qualitativa dei discorsi degli studenti impegnati nel dialogo filosofico.

Le performance discorsive del gruppo (composto da due classi della secondaria di primo grado) sono state messe a confronto con quelle di un gruppo afferente ad una classe in cui si è portato avanti un percorso basato su azioni informative sul fenomeno dell'*hate speech* utilizzando materiali di *media education*, ma non è stato effettuato nessun intervento di indagine filosofica.

Il percorso di ricerca-azione è stato preceduto da una fase di ricerca esplorativa finalizzata indagare a livello nazionale in quale misura gli adolescenti italiani siano testimoni di discorsi di odio online, quali sono gli stereotipi e i pregiudizi alla base di tali messaggi e quali sono i *target* maggiormente colpiti. A tal fine è stato selezionato un campione probabilistico ragazze e ragazzi di età compresa tra i 10 e i 18 anni di diverse regioni italiane al quale è stato somministrato un questionario qualitativo costruito *ad hoc* che ha collezionato un totale di 2.406 risposte.

Attraverso l'analisi dei dati raccolti, la ricerca nella sua prima fase, ha dimostrato che in Italia gli adolescenti sono testimoni attraverso i *social network* di una serie di discorsi che incitano all'odio nei confronti di gruppi e individui vittimizzati. Le percentuali analizzate nel questionario esplorativo hanno evidenziato come circa l'80% di adolescenti siano stati testimoni di discorsi d'odio nei confronti di singoli e il 60% nei confronti di gruppi di persone e che la loro fonte è principalmente basata su pregiudizi razzisti e omofobi, mentre le offese personali, sebbene in percentuali significative, sono meno frequenti. In sintesi gli stereotipi alla base dello *hate speech* di cui gli adolescenti hanno dichiarato di essere testimoni sono caratterizzati da tre tipi di pregiudizi: l'esistenza di una presunta normalità riguardante le caratteristiche fisiche o caratteriali delle persone prese di mira; una presunta normalità riduzionista riguardante l'appartenenza al genere; una presunta superiorità nei confronti delle persone migranti. Un altro dato interessante emerso dal questionario è che gli adolescenti in questione sono poco propensi a rispondere ai messaggi di odio in difesa delle persone vittimizzate e che non ripongono una sufficiente fiducia negli adulti ai quali si rivolgono in una percentuale molto bassa. (9% circa).

L'analisi del questionario ha dunque fornito un quadro dei comportamenti degli adolescenti online rispetto alla fruizione dei messaggi di odio che ha informato l'intervento educativo messo in pratica nella fase successiva della ricerca, direzionando il focus dell'azione educativa verso la decostruzione principalmente dei pregiudizi razzisti, e costituendo anche la base della scelta dei materiali didattici da utilizzare, sia costruiti *ad hoc* (racconti filosofici in stile Lipman) che tratti da alcuni manuali di *media education* (CE, 2016; Falconi et al., 2018, Parole O-stili).

La seconda fase della ricerca basata sul percorso di ricerca-azione ha messo in contatto le modalità di ricerca universitaria con le esigenze scolastiche (Dewey, [1929] 2018) recuperando il circolo teoria-prassi nella condivisione di "buone pratiche" attraverso il coinvolgimento diretto delle docenti che, attivando una "comunità di indagine", hanno avuto modo di assistere alla messa in atto di nuove modalità educative per allenare il pensiero critico-creativo e *caring* degli studenti e hanno potuto visionare l'utilizzo di materiali innovativi finalizzati alla educazione alla cittadinanza virtuale rivestendo il ruolo di osservatori-partecipanti. Le sessioni di P4C hanno dato loro la possibilità di conoscere e apprezzare la pratica, entrando in contatto con le strutture formative a cui eventualmente accedere in futuro per acquisire le abilità necessarie per diventare esse stesse facilitatrici di *philosophical inquiry*. Al contempo, la condivisione dei materiali didattici proposti, ha dato loro la possibilità di utilizzare fin da subito strumenti di *media education* di cui servirsi nelle ore di insegnamento dell'educazione civica.

Da un questionario somministrato a fine percorso, le docenti che avevano avuto modo di confrontare la pratica della P4C con le lezioni frontali, dopo aver riconosciuto la complessità dell'argomento, hanno dichiarato che sia la didattica frontale che i materiali didattici introdotti in tutte e tre le classi nella prima fase del progetto (quattro ore di didattica frontale) hanno suscitato l'interesse dei ragazzi stimolando una riflessione sulle tematiche proposte.

Tuttavia, hanno notato delle differenze nei gruppi in cui la P4C era stata implementata. Hanno dichiarato che l'attività ha aiutato quegli studenti a riflettere in modo più profondo e costruttivo sulle

questioni legate all'*hate speech*. Hanno osservato, infatti, che i ragazzi, dopo ogni incontro, continuavano a discutere tra loro delle questioni affrontate. Inoltre, hanno rilevato che “c'è stata una maggiore consapevolezza sui temi dell'*hate speech* che è emersa dalla guida costante e dalla riflessione condivisa verbalmente”, anche perché gli argomenti trattati erano legati all'adolescenza e quindi ai problemi della loro età. Infine, hanno osservato uno sviluppo delle capacità relazionali delle ragazze e dei ragazzi (bisogna ricordare che le due classi hanno trascorso la maggior parte dei due anni scolastici precedenti facendo lezioni a distanza: questo fatto ha determinato una limitazione delle relazioni tra i ragazzi dei gruppi), delle loro capacità riflessive e un miglioramento del loro apprendimento.

Dai commenti delle insegnanti si evince come la pratica educativa, quando parte dalle esperienze dirette degli studenti, quando coinvolge le loro voci in modo orizzontale e senza alcuna finalità valutativa, attivi un maggiore coinvolgimento e interesse, dando la possibilità di mettere in campo tutte le abilità riflessive necessarie all'approfondimento dei problemi trattati. Le griglie di analisi utilizzate per analizzare i dialoghi hanno dimostrato come l'argomento dell'*hate speech* sia stato affrontato dagli studenti attraverso il vaglio di vari aspetti, attivando una varietà di prospettive interpretative e di giudizi morali.

L'analisi delle griglie ha rilevato come gli studenti durante le sessioni abbiano attivato le loro abilità riflessive dirigendosi verso l'acquisizione di abiti di ragionevolezza (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977). Le griglie sono state costruite per l'analisi qualitativa delle audioregistrazioni dei dialoghi di *philosophical inquiry* per monitorare e valutare l'andamento della formazione della comunità in comunità di indagine filosofica attraverso l'osservazione delle trasformazioni degli atti mentali degli studenti in movimenti epistemici, della costruzione del pensiero complesso (critico, creativo e *caring*) attraverso l'ascolto, la formulazione di giudizi morali, la co-costruzione di pensiero e significati (pensiero distribuito), la crescita delle abilità di immaginazione e di immedesimazione con le prospettive e emozioni altrui e infine, attraverso lo strumento della CDA, la delimitazione e individuazione da parte degli studenti di stereotipi e/o pregiudizi e la loro rottura.

L'analisi ha mostrato che gli studenti delle classi che hanno partecipato all'intervento in cui è stato implementato il dispositivo della comunità di indagine filosofica hanno avuto un cambiamento significativo negli atti linguistici, nelle rappresentazioni mentali e nella costruzione di significati. Hanno assimilato gli strumenti utili allo sviluppo del pensiero complesso, portando ad una maggiore propensione a indagare i significati delle affermazioni lette o ascoltate, a decostruire stereotipi e pregiudizi, ad ascoltare le prospettive degli altri, ad aprirsi alla diversità e ad avere comportamenti empatici. Inoltre, durante le sessioni hanno subito cambiamenti verso la de-costruzione di assunti dati per scontati e la co-costruzione di nuovi significati.

Gli strumenti di monitoraggio (*focus group* attuato solo con le due classi coinvolte nel percorso di P4C e i questionari somministrati a inizio e fine incontri a tutte e tre le classi) hanno consentito i primi di comprendere a quello stadio della ricerca, ovvero dopo le quattro ore di didattica frontale, le percezioni degli studenti relative al fenomeno dei discorsi d'odio. Si è potuto constatare che le ragazze e i ragazzi avevano chiara la differenza tra le relazioni online e offline; che intendevano i fenomeni d'odio come maggiormente riferiti alla loro sfera personale, ossia come bullismo e cyberbullismo; che percepivano le parole offensive pronunciate online maggiormente violente di quelle dette nelle relazioni offline; che le ore di lezione frontale avevano influenzato il loro interesse per il fenomeno e aperto un piccolo spiraglio nella considerazione dell'esistenza dell'odio rivolto a gruppi di persone storicamente vittimizzate. L'analisi del *focus group* ha orientato l'azione del percorso successivo a incoraggiare, tra gli altri, la riflessione su quest'ultimo punto. L'analisi delle griglie conferma lo

spostamento della percezione del fenomeno circoscritto alla sfera personale degli adolescenti a una riflessione più ampia soprattutto in termini di discorsi razzisti. Soprattutto è evidente nelle ultime sessioni una maggiore abilità nella rilevazione dei pregiudizi e stereotipi e della loro rottura.

I questionari hanno dimostrato che in tutte e tre le classi si è verificato un cambiamento nella comprensione dei pregiudizi e nella costruzione delle proprie credenze. La sezione relativa al pensiero valutativo, invece, non ha mostrato significative differenze tra questionario in entrata e in uscita; infatti in entrambi gli studenti hanno formulato giudizi equilibrati e la capacità di immedesimarsi con i personaggi dei dilemmi morali. Tuttavia, nelle due classi in cui si sono svolte le sessioni di P4C, i questionari mostrano uno spostamento più netto verso l'abbandono del metodo della tenacia e dell'autorità in favore di una maggiore riflessività nella costruzione delle credenze e la netta indisponibilità a credere agli stereotipi e pregiudizi presentati nel testo; ma soprattutto va sottolineata una maggiore ricchezza argomentativa nel questionario di uscita.

Si può affermare, dunque, che sia la didattica frontale specificamente incentrata sull'argomento dei discorsi d'odio che l'utilizzo dei materiali di *media education* hanno determinato una maggiore riflessione sulle tematiche dell'*hate speech* e un cambiamento nella comprensione di stereotipi e pregiudizi e delle modalità nella costruzione delle credenze di tutti gli alunni coinvolti. Tuttavia le due classi nelle quali si è portato avanti il percorso di P4C hanno dimostrato una più profonda abilità di riflessione attraverso i discorsi intercettati nei dialoghi che hanno costruito modalità di analisi basate sul metodo della ragionevolezza. Hanno altresì dimostrato una maggiore comprensione nella sofferenza delle persone coinvolte nei discorsi d'odio, ricercandone in profondità le cause e proponendo possibili soluzioni in un andamento circolare che è partito dal proprio vissuto per raggiungere teorizzazioni generali e condivise. Non ultima è stata la costruzione delle relazioni interpersonali interne al gruppo classe che può essere riassunta riportando le loro stesse voci:

“Volevo dire questo, perché siamo tutti insieme e parliamo delle nostre esperienze”.

“Quindi, penso che sia meglio quando siamo in cerchio perché parliamo molto tra di noi e diciamo le nostre opinioni. Poi in fondo è più divertente che studiare”.

“È divertente, cioè ci fa capire molte cose”.

“Mi ha fatto capire il rispetto, le cose di cui abbiamo parlato... Il rispetto, la gentilezza, queste cose. E mi ha fatto pensare molto all'odio, al razzismo, a queste cose. Mi ricordo quando ero piccola non sapevo neanche il significato di queste parole poi mano a mano ho capito le parole e ho riflettuto anche”.

“Non so, credo che mi abbia fatto parlare di più, non lo so. Non mi fa più venire l'ansia, questa cosa... Non so, per esempio quando i professori mi interrogano, non ho più ansia”.

“Secondo me c'è stato un cambiamento perché abbiamo iniziato a ragionare più o meno tutti allo stesso modo. Rifarei questa esperienza e mi ha aiutato a parlare con tante persone, nel senso di parlare con gli altri, magari prima si parlava solo con due o tre, ora magari con tutta la classe e poi ha aperto delle pagine che prima non conoscevo nemmeno”.

“Anche io lo rifarei. Alla fine è bello socializzare con tutta la classe. Perché con il covid non avevamo un rapporto con tutta la classe e poi ho imparato cose che non sapevo. Tipo c'erano dei compagni con cui non parlavo mai. Tipo con Nadia e Simona. Ed è stato anche molto divertente. Su come noi abbiamo parlato sul razzismo e di altre cose. È stato meglio quando abbiamo fatto le lezioni a cerchio e lì mi è rimasto qualcosa perché non sapevo tutte queste cose”.

“Cioè ad esempio sopra (nell'aula in cui sono avvenuti gli incontri, N.d.A.) ci potevamo confrontare anche da vicino su queste cose qui, no, che ragionavamo ognuno con la sua testa. Ragionavamo a

gruppi, cioè se prendi tre persone, tutte e tre con la testa diversa, tutte e tre con un'altra mentalità, però quando sono un gruppo queste tre persone potrebbero avere tutte e tre la stessa idea su un tipo di domanda oppure su un tipo di racconto...lo acquisiscono se stanno insieme. Cioè prendi uno con la testa dura, uno più calmo e uno che sa ragionare. Quella dalla testa dura, no, per me non funziona, l'altro, potrebbe funzionare ma non si sa. Si dovrebbero mettere questi tre a fare una domanda e a pensare ognuno con la propria mentalità una domanda che unisce tutte e tre le teste”.

“Ho scoperto molti lati dei miei compagni che non sapevo. Tipo quello di Checco che è sensibile, quello di Andrea che non mi aspettavo che è molto gentile quando vuole e che sa dire la verità quando vuole, il lato di Simona, cioè all'inizio dell'anno non è mai stata spiritosa, se ne stava sempre zitta e mo' quando ha fatto l'hate speech è diventata più allegra. Di Checco che tipo era non molto ... inc ... mi ha fatto conoscere Salvatore e Danilo, cioè mi ha avvicinata molto ai miei compagni di classe perché comunque abbiamo fatto squadra insieme, perché dovevamo pensare quello che noi, quindi ho scoperto nella mente dei miei compagni cosa c'è e pensavano e quindi ho legato con Sasi, con Alessia, con Giovanni, con Checco, con William, con tutti, con Vincenzo soprattutto”.

Le osservazioni degli studenti, rilevate durante una discussione collettiva a fine percorso (anch'essa audioregistrata), denotano l'entusiasmo relativo alla pratica, ma conducono anche a una riflessione: la percezione di “avere imparato molte cose” espressa da alcuni, fa comprendere come la P4C rappresenti anche una comunità di autoapprendimento. Non c'è stata, infatti, durante le facilitazioni, nessuna presentazione di argomenti “preconfezionati”, ma gli argomenti che gli studenti dichiarano di avere imparato sono in realtà il frutto delle loro riflessioni e dei loro scambi dialogici su argomenti che era la stessa comunità di indagine a scegliere.

In conclusione si può affermare che il modello educativo della *philosophical inquiry* su modello della P4C sia comparativamente più efficace rispetto a altri tipi di approcci basati meramente sullo sviluppo del pensiero critico. La ricerca ha dimostrato che la pratica educativa, finalizzata allo sviluppo del pensiero complesso, sostiene con maggior forza la riflessione sulle dinamiche dei discorsi di odio e ciò che li struttura in termini di ragionamenti stereotipati, favorisce la rilevazione di ragionamenti fallaci e ne aiuta la decostruzione, struttura un tipo di ragionamento in grado di coinvolgere la sfera emotiva, empatica, valoriale e relazionale nonché la sfera immaginativa, tutti fattori che aiutano non solo a comprendere la sofferenza di chi è raggiunto dal linguaggio di odio, ma che promuovono anche le abilità a immaginare le conseguenze dell'hate speech e a individuarne al contempo le cause per escogitare strategie di contrasto. Si ritiene, inoltre, che la pratica educativa possa essere utilizzata nei contesti educativi da sola o combinata con altri approcci al fine di rafforzarne l'efficacia.

È ipotizzabile, infine, che la proposta educativa, così come presentata nella ricerca, possa essere trasferibile in altri contesti perché gli strumenti di valutazione hanno dimostrato come gli studenti abbiano acquisito in pochi incontri le abilità di pensiero complesso come strumenti di prevenzione e contrasto all'hate speech.

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione, la griglia ha rappresentato uno strumento efficace per monitorare l'andamento della costruzione della comunità di indagine e lo sviluppo delle abilità di pensiero complesso sia dei singoli alunni che delle due CPI nel loro insieme. L'utilizzo della *Critical Discourse Analysis*, in particolare, ha costituito un valore aggiunto nella rilevazione dei punti del dialogo in cui gli studenti sono stati in grado di scovare stereotipi e pregiudizi, analizzarli e portarli a rottura.

Tuttavia si devono osservare alcuni limiti della ricerca. Il primo è relativo al tempo avuto a disposizione. Il disegno originale prevedeva un monte ore maggiore che avrebbe ricoperto quasi tutto

l'anno scolastico e che ha dovuto essere ridimensionato a causa delle chiusure scolastiche determinate dalla pandemia. Il secondo, anch'esso conseguenza del ridimensionamento del monte ore, è relativo al fatto di non aver avuto la possibilità di seguire l'andamento del percorso nella classe in cui sono stati utilizzati i soli materiali di *media education*. Sebbene questi siano stati concordati e scelti insieme alla docente, una osservazione diretta avrebbe dato maggiori possibilità nella rilevazione delle differenze tra le due diverse modalità educative, la cui valutazione è stata affidata esclusivamente all'analisi del questionario. Il terzo riguarda il campione preso in considerazione che risulta essere relativamente piccolo e circoscritto da un punto di vista geografico.

Nonostante i limiti rilevati, la ricerca ha dimostrato quanto sia importante creare spazi di riflessione su un argomento tanto delicato come quello dei discorsi d'odio e quanto lo strumento della *philosophical inquiry* aiuti nella decostruzione di stereotipi e pregiudizi perché agisce sul pensiero e sui discorsi e sulla sfera affettivo-valoriale delle persone coinvolte.

Sarebbe interessante in una prospettiva futura allargare il campione di riferimento, coinvolgendo più classi anche delle scuole superiori, e seguire nel tempo, in un'ottica di *follow up*, i gruppi sottoposti all'intervento educativo, per osservare quanto e se le abilità di pensiero acquisite possano attivare percorsi di attivismo nel contrasto all'*hate speech*.

Bibliografia:

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, INC.

Althusser, L. ([1970] 2014). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. Autoproduzioni: www.antiper.org/autoproduzioni

Amnesty International (2022). *The Social Atrocity. Meta and the Right to Remedy for the Rohingya*. amnesty.org.

Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Edited by Ronald Beiner. Chicago: University of Chicago Press.

Austin, J. L. (1950) Truth. [*Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*](#), Vol. 24, pp. 111-128.

Austin, J. L. ([1962] 2019). *Come fare cose con le parole*. Bologna: Marietti.

Bagnato, K. (2020) Online hate speech: responsabilità pedagogico-educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* Vol. 12. n. 20: 195-211.

Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *ECPS Journal* – 9/2014 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>, pp. 387-396.

Barberi, M. (2019). *Come internet sta uccidendo la democrazia. Populismo digitale*. Milano: Chiarelettere.

Barlow, J. P. (1996). *A Declaration of the Independence of Cyberspace*. Electronic Frontier Foundation. <https://www.eff.org/it/cyberspace-independence> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).

Barrientos Rastrojo, J. (2022) La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía moral y política* N.º 67 <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.02> .

Benasayag, M. (2020). *La tirannia dell'algoritmo*. Milano: Vita e Pensiero.

Bernardo, L. & Maisano, F. (2018). *L'età dei bulli*. Milano: Sperling & Kupfer.

Bianchi, C. (2021). *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Bari-Roma: Laterza.

Blommaert, J., & Bulcaen, C. (2000). Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447–466.

Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1980) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

- Bordieu, P. & Passeron, J. C. (1972). *La riproduzione, sistemi di insegnamento e ordine culturale*. Firenze-Bologna: Guaraldi.
- Bozzetti, A. (2019). *Dalle false percezioni all'hate speech: adolescenti e comportamenti discriminatori tra online e offline - Report di ricerca*. DOI: [10.13140/RG.2.2.33496.03846](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33496.03846)
- Bradbury, H. (2010). What is good action research? *Action Research* Volume 8(1): 93–109.
- Brooker, K. (2018). Tim Berners-Lee: «Internet mi ha spezzato il cuore». *Vanity Fair*. 1 luglio. <https://www.vanityfair.it/mybusiness/news-mybusiness/2018/08/04/tim-berners-lee-internet-mi-ha-spezzato-il-cuore> Versione originale: <https://www.vanityfair.com/news/2018/07/the-man-who-created-the-world-wide-web-has-some-regrets> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- Brotto, S. (2013). *Etica della cura*. Napoli: Orthotes Editrice.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Carlson, C. R. (2021). *Hate Speech*. The MIT Press.
- CE (Council of Europe). (1997), *Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to Member States on "Hate Speech"*, <https://rm.coe.int/1680505d5b> (Ultima visualizzazione 15 luglio 2024).
- CE (Council of Europe). (2017). *We Can, Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives*. Revised edition.
- CE (Council of Europe). (2020). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. Revised edition. Versione italiana: CE (2016). *Bookmarks. Manuale per combattere i discorsi d'odio online attraverso l'educazione ai diritti umani*.
- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (20 maggio 2022). *Recommendation CM/Rec(2022)16[1] of the Committee of Ministers to member States on combating hate speech*. <https://search.coe.int/cm?i=0900001680a67955> (Ultima visualizzazione 17 luglio, 2024).
- Commissione Jo Cox sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni d'odio (2017). *Relazione finale*. Roma: Camera dei deputati. <https://www.camera.it/leg17/1313> (Ultima visualizzazione 17 luglio, 2024).
- Co.Re.Com. (2017). *L'influenza dei media locali sui minori e nuovi media*. Executive Summary. http://www.corecomcampania.it/images/file_sito_corecom/Executive-Summary_Linfluenza-dei-media-locali-sui-minori-e-nuovi-media.pdf (Ultima visualizzazione 17 luglio, 2024).
- Creswell, J. W. (2012) *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Curcio, R. (2024). *Sovraimplicazioni. Le interferenze del capitalismo cibernetico nelle pratiche della vita quotidiana*. Roma: Sensibili alle foglie.

- Deb, A., Donohue, S. & Glaisyer, T. (2017). Is Social Media a Threat to Democracy? *The Omidyar Group*. <https://www.omidyargroup.com/wp-content/uploads/sites/7/2017/10/Social-Media-and-Democracy-October-5-2017.pdf> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- De Marzio, D. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & philosophy*. v.7, n. 13, jan./jun, 29-47.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds.). (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: SAGE.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). London: SAGE.
- Dewey, J. (1974). *Logica, Teoria dell'Indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (2009) *Come pensiamo*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Dewey, J. ([1929] 2016). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Napoli: Federiciana Editrice Universitaria.
- Dewey, J. ([1916] 2017). *Democrazia e educazione*. Roma: editoriale Anicia.
- ECRI (European Commission Against Racism and Intolerance) (2016), *General policy recommendation no.15 on combating hate speech*. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech/16808b5b01>, versione italiana: <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech-ital/16808b5b04>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2019). *Child rights in the EU. Supporting you, Supporting them*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-child-rights-in-the-eu_en.pdf (ultima visualizzazione 9 giugno, 2024).
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997) Critical Discourse Analysis. Van Dijk, T. (ED.). *Discourse as Social Interaction*. Vol. 2. pp. 258-284. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Falconi, A. et al. (2018). *Silence Hate. Un manuale pratico per educare a contrastare il discorso d'odio*. <https://www.silencehate.it/wp-content/uploads/2019/05/silence-hate-un-manuale-pratico.pdf>
- Ferber, A. L. (2000). Racial Warriors and Weekend Warriors. *Men and Masculinities*, 3(1): 30–56.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 9(2): 15-34.
- Fisher, M. (2013, 21 giugno). Exiting the Vampire Castle. *openDemocracy*: <https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/exiting-vampire-castle/> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).

- Foucault, M. ([1976] 2013) *La volontà di sapere*. Feltrinelli.
- Foucault, M. (1979) *L'ordine del discorso*. www.scribd.com/Filosofia_in_Ita (ultima visualizzazione, 19/04/2024).
- Fraser, G. (2017, 7 Febbraio). The alt right is old racism for the tech-savvy generation. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2016/aug/25/the-alt-right-is-old-racism-for-the-tech-savvy-generation?CMP=Share_iOSApp_Other (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- Freeley, A. J., Steinberg, D. L., (2005). *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Frege, G. (1884). *Die Grundlagen der Arithmetik*. [tr. ingl. Austin, J. (1960). *The Foundations of Arithmetic*. New York: Harper & Brothers].
- Frege, G. (2007) Senso e significato. Penco C. & Picardi E. (Ed.). *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-1897*, pp. 32-38. Bari: Laterza.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1987). *Con voce di donna: Etica e formazione della personalità*. Milano: Feltrinelli.
- Gramsci, A. (1929-1935). *Quaderni del carcere*. <https://quadernidelcarcere.wordpress.com/> (Ultima visualizzazione 12 marzo 2024).
- Greenwald, G. (2014). *Sotto controllo. Edward Snowden e la sorveglianza di massa*. Milano: Rizzoli.
- Gregory, M. R. (2022). Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry. *Analytic Thinking and Philosophical Praxis*. Vol. 2, Issue 1: 1-15.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. Cole, P. & Morgan, J. (Eds.). *Syntax and Semantics*, vol.3 *Speech Acts*, pp. 41-58. Academic Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Habermas, J. (2012). *Conoscenza e interesse*. Laterza.
- Habermas, J. (2022). *Teoria dell'agire comunicativo*. Vv. 1-2. Il Mulino.
- Haidt, J. (2024). End the Phone-Based Childhood Now. *The Atlantic*. March 13.
- Halliday, M. A. K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Harris, Z. S. (1952). Discourse Analysis. *Language*, 28(1), 1-30.

- Han, B. C. (2015). *Nello sciame*. Milano: Nottetempo.
- Haugen, F. (2023). *Il dovere di scegliere. La mia battaglia per la verità contro Facebook*. Milano: Garzanti.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoria critica. Scritti 1932-1941* (VV. 1, 2). Torino: Einaudi.
- Horkheimer, M. 2005. La teoria critica ieri e oggi. Enrico Donaggio (Ed.), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*. Milano: Einaudi.
- Horkheimer, M & Adorno, T. W. (2010). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Iacometti, M. (2017) Il Tribunale costituzionale spagnolo verso l'ipertrofia del concetto di "discorso del odio" e la eccessiva compressione della libertà di espressione? *Osservatorio Costituzionale*. Fasc. 1/2017.
- Ippolita (2012). *Nell'acquario di Facebook*. www.ledizioni.it.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial Stereotypes in One Hundred College Students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 28: 943-950.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). London: SAGE, pp. 559-603.
- Kennedy, D. (1994). The five communities. *Analytic Teaching*. Vol. 15, No. 1: 3-16.
- Kennedy, D. (2004). The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744-765.
- Kizel, A. (2021). The Facilitator as Self-Liberator and Enabler: Ethical Responsibility in Communities of Philosophical Inquiry. *Childhood & Philosophy*, 17:1-20.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Routledge.
- L1ght report (2020), Rising Levels of Hate Speech & Online Toxicity During This Time of Crisis, https://l1ght.com/Toxicity_during_coronavirus_Report-L1ght.pdf (Ultima visualizzazione dicembre 2023).
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis. Oral versions of personal experience. J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press: 12-44. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History* 7:1-38.
- La nuova legge sullo "hate speech" in Germania sta facendo molto discutere. (5 gennaio, 2018). *Il post*. Consultato online il 9 luglio 2024 da <https://www.ilpost.it/2018/01/05/legge-hate-speech-germania/>

- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4): 34–46.
- Lincoln Y. S., Lynham S. A. & Guba E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). London: SAGE, pp.213-263.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in the Classroom*. West Caldwell: Universal Diversified Services.
- Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61–70.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press.
- Lipman, M. (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program. *The Clearing House*. Vol. 71, No. 5 (May - Jun.): 277-280.
- Lipman, M. (2000). *Stupirsi di fronte al mondo - Manuale di Kio & Gus*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2002). “Where to P4C?”. *Thinking* 16, no. 2: 12-13.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2008). *A life Teaching Thinking*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in the Classroom*. West Caldwell: Universal Diversified Services.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, Vol. 4, No. 1, 85-90.
- Lippmann, W. ([1922] 2018). *L'opinione pubblica*. Roma: Donzelli Editore.
- MacKinnon, C. A. (1996). *Only Words*. Harvard University Press.
- Matsuda, M. J. (1989). Public response to racist speech: considering the victim's story. *Michigan Law Review*. Vol. 87, No. 8. Legal Storytelling (Aug. 1989): 2320-2381.
- Matsuda J.M., Lawrence III, C.R., Delgado R., Crenshaw K.W. (1993). *Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, And The First Amendment*. U.S.A: Westview Press.
- Meddaugh, P. M., & Kay J. (2009), Hate Speech or ‘Reasonable Racism?’ The Other in Stormfront. *Journal of Mass Media Ethics*. 24: 251–268.
- Menietti, E. (2018, 19 marzo). Il caso Cambridge Analytica, spiegato bene. *Il Post*: <https://www.ilpost.it/2018/03/19/facebook-cambridge-analytica/> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).

- Michaud, O., & Gagnon, M. (2021). Does Philosophical Dialogue Cause Children to Reject Adult Authority? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(2): 47–60.
- Miller, G. A. (1956) The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Morehouse, R. (2018). Caring thinking, education of the emotions and the community of inquiry. A psychological perspective. Gregory, M. & Laverty, M. (Eds.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, philosophy and education*: 197–208. Routledge.
- Morin, M. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosello, S. (2021). La pandemia non ferma il cyberbullismo: nel 2020 denunciati 118 minori, raddoppiano le vittime con meno di 9 anni. *La Stampa*. 11 aprile 2021. <https://www.lastampa.it/cronaca/2021/04/11/news/la-pandemia-non-ferma-il-cyberbullismo-nel-2020-denunciati-118-minori-raddoppiano-le-vittime-con-meno-di-9-anni-1.40137686> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- Nagle, A. (2018). *Contro la vostra realtà. Come l'estremismo del web è diventato mainstream*. Roma: LUISS University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach To Ethics and Moral Education*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of Education*. New York and Abingdon: Routledge.
- Norberg, R., Reitz, D. & Wise, J. (1978). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's Novels or Turning Philosophy Inside-out. In *Childhood & Philosophy*, v. 11, n. 21, jan-jun. 81-92.
- Oliverio, S. (2016). La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità. *Civitas Educationis*. Anno V Numero 2: 107-126.
- Oliverio, S. (2021). Pensiero *caring* ed educazione alla democrazia. Faraco, C. & Paternò, M. P. (Eds.) *Cura e cittadinanza. Storia, filosofia, diritto*. Napoli: Editoriale Scientifica, pp. 161-179.
- O' Neil, C. (2017). *Armi di distruzione matematica. Come i Big Data aumentano la disuguaglianza e minacciano la democrazia*. Milano: Bompiani.
- Orefice, P. (2006a). *Pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.
- Orefice, P. (2006b). *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*. 2 voll. Napoli: Liguori.
- Orefice P., (2016). L'educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio. *Studi Sulla Formazione*, XIX (2), pp. 89-117.

- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia. Scholé.
- Pathak, R. C. (2015). Evaluative Study of Internet Hate Groups and Role of Global Media. *International Journal of Scientific and Research Publications*. Volume 5, Issue 5.
- Peirce, C. S. ([1877] 1997). Il fissarsi della credenza. In Callaghan, W. J. *Charles S. Peirce. Scritti di filosofia*. Milano: Fabbri Editori.
- Penco & Sbisà (2019). Introduzione a Austin, J. L. *Come fare cose con le parole*. Bologna: Marietti, pp. VII-XXI.
- Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of human behavior*. La Haya: Mouton.
- Ponce, O. A. & Pagán-Maldonado (2015). N. Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, Vol. 1, No. 1, pp. 111-135.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2008). *The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Rorty, R. (Ed.). ([1967] 1992). *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. University of Chicago Press.
- Rothwell, J. (2023). Teens Spend Average of 4.8 Hours on Social Media Per Day. *Gallup News*. October 13. <https://news.gallup.com/poll/512576/teens-spend-average-hours-social-media-per-day.aspx> (ultima visualizzazione 15 luglio 2024).
- Russell, B. (1905). On Denoting. *Mind*, 14 (56): 479-493.
- Santerini, M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 9(2): 51-67.
- Save the Children (2019). *Infanzia: più di 3 ragazzi su 5 vittime di discriminazioni, emarginati o derisi dai loro coetanei; 9 su 10 testimoni diretti di episodi contro i loro compagni*. <https://www.savethechildren.it/press/infanzia-piu-di-3-ragazzi-su-5-vittime-di-discriminazioni-emarginati-o-derisi-dai-loro> (ultima visualizzazione 15 luglio 2024).
- Save the Children (2023). *14esimo Atlante dell'infanzia (a rischio) - Tempi digitali* s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- Scotto, G. & Greco, E. (2022). LOVE STORM. Una proposta di formazione attiva per il contrasto ai discorsi d'odio e al cyberbullismo. *Cooperazione Educativa* 4.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975) Indirect Speech Acts. Cole, P. & Morgan, J. (Eds.). *Syntax and Semantics*, vol.3 *Speech Acts*, pp. 58-82. Academic Press.
- Servizio Studi del Senato (marzo 2022). La disciplina dell'hate speech in Francia, Spagna e Germania. *n. b. nota breve*. N° 374.

- Sharp, A. M. (1992–2018). A letter to a novice teacher: Teaching ‘Harry Stottlemeier’s discovery’ (1992). Reprinted in M. Gregory & M. Lavery (Eds.), *In community of inquiry with AnnMargaret Sharp: Childhood, philosophy and education* (pp. 88–95). Routledge.
- Sharp, A. (1995–2018). Philosophy for children and the development of ethical values (1995). Reprinted in M. Gregory & M. Lavery (Eds.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, philosophy and education* (pp. 109–119). Routledge.
- Sharp, A.M. (2004). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam, 2014). *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 15–21. DOI: <http://doi.org/10.21913/jps.v1i1.989>.
- Sharp, A. M. (2005). Filosofia per I bambini: educare un giudizio migliore. Santi, M. (Ed.), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare* (pp. 29–42). Napoli: Liguori.
- Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (2019). L’educazione democratica come architrave per contrastare le derive populiste. *Riflessioni pedagogiche. MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (2): 68-84, DOI: 10.30557/MT00098.
- Sono gli smartphone il problema degli adolescenti? (3 aprile 2024). *Il post*. Consultato online il 9 luglio 2024 da https://www.ilpost.it/2024/04/03/effetti-smartphone-salute-mentale-adolescenti/?utm_source=newsshowcase&utm_medium=discover&utm_campaign=CCwqGQgwKhAIACoHCAowgoSmCzDqjr4DMKuWogIwt_DTA&utm_content=bullets
- Squire, M. (2024, 21 giugno). Digital Threat Report: Mass Shooter Videos. *Southern Poverty Law Center – Hatewatch*: <https://www.splcenter.org/hatewatch/2024/06/21/digital-threat-report-mass-shooter-videos> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell’indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMediaVygotskij, L. S. ([1934] 2011). *Pensiero e linguaggio*. Milano: I Libri del Corriere della Sera.
- Striano, M. (2019). Pensiero caring ed educazione affettiva nel progetto della Philosophy for Children. Iaquina, T. (Ed.). *Emozione, ragione e sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all’affettività*, Aprilia: Novalogos/Ortica, 164-180.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in Intergroup Discrimination. *Scientific American*. Vol. 223, No. 5 (November 1970): 96-103.
- Tajfel, H., & Turner, J. ([1979] 2001). An integrative theory of intergroup conflict. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.). *Intergroup relations: Essential readings* (pp. 94–109). Psychology Press.
- Terre des Hommes. (2021). *Bullismo e cyberbullismo. Parlano i ragazzi, attraverso i dati dell’osservatorio indifesa*. <https://terredeshommes.it/comunicati/bullismo-cyberbullismo-parlano-ragazzi-dati-dellosservatorio-indifesa/>
- Tibaldeo, R. (2023). *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for Children’s Educational Revolution*. Springer.

- Tramma, S., & Brambilla, L. (2019). Educare in ‘tempi bui’. Discorsi d’odio e responsabilità pedagogiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (2): 85-100, DOI: 10.30557/MT00099.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, No 6, pp. 75-96.
- Trincherò, R. (2019). I mixed method. Mortari, L. & Ghirotto, L. (Eds.) *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 247-290.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*, New York and London: New York University Press.
- UNESCO (2015). *Countering Online Hate Speech*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Urías, J. (2020). Using Hate Speech as an Excuse. *Revista Ideas* n° 50. <https://revistaidees.cat/en/?s=Using+hate+speech+as+an+excuse> (ultima visualizzazione 11 maggio 2024).
- Vendler, Z. (1972). *Res Cogitans: An Essay in Rational Psychology*. Ithaca, N.Y., and London: Cornell University Press.
- van Dijk, T. (1987). *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, CA: Sage
- van Dijk T. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge.
- van Dijk, T. ([1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- van Dijk T. (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, CA: Sage
- van Dijk, T. (1996). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Coyoacán-Madrid: siglo veintiuno editores
- van Dijk, T. (1997a). The Study of Discourse. Van Dijk, T. (Ed.). *Discourse as Structure and Process*. Vol. 1, pp. 1-34. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- van Dijk, T. (1997b). Discourse as Interaction in Society. Van Dijk, T. (Ed.). *Discourse as Social Interaction*. Vol. 2, pp. 1-37. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- van Dijk, T. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*. 11(2), 115–140.
- van Dijk, T. (2008). *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. (2009). *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*. Roma: Carocci editore.
- van Dijk, T. (2013). En voz alta. CDA is NOT a method of critical discourse analysis. *EDISO Debate – Asociación de Estudios Sobre Discurso y Sociedad*. <https://www.edisoportal.org/ca/blog/en-voz-alta/cda-is-not-a-method-of-critical-discourse-analysis>. Última visualización 15/04/2024

- van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. ([1998] 2015). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- van Dijk, T. (2016). Critical discourse studies: a Sociocognitive Approach. Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.). *Methods of Discourse Studies* (3th edition). SAGE.
- van Dijk, T. (2024). *Social Movement Discourse. An Introduction*. Routledge.
- Waltman, M. S. (2003). Stratagems and heuristics in the recruitment of children into communities of hate: The fabric of our future nightmares. *Southern Communication Journal*, 69, 22–36.
- Waltman, M. S. (2018) The normalizing of hate speech and how communication educators should respond, *Communication Education*, 67:2, 259-265.
DOI:10.1080/03634523.2018.1430370
- Waltman, M. S. & Haas, J. W. (2007). Advertising hate on the Internet. In D. W. Schumann & E. Thorson (Eds.), *Internet advertising: Theory and research* (2d ed., pp. 395–424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waltman, M. S., & Mattheis, A. A. (2017). Understanding hate speech. In Oxford Research Encyclopedia of Communication. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.422>
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-philosophicus*. London: Routledge and Kegan Paul [tr. it: Lavazza, M. *Tractatus logico-filosoficus*.
[https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php/Tractatus_logico-philosophicus_\(italiano\)#](https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php/Tractatus_logico-philosophicus_(italiano)#)
(ultima visualizzazione, 19/04/2024).
- Wodak R, Reisigl M. (1999). Discourse and racism: European perspectives. *Annu. Rev. Anthropol.* 28:175–99.
- Wodak, R. (2015). *The Politics of Fear. What Right-Wing Populist Discourses Mean*. SAGE.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016) Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology. Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.). *Methods of Discourse Studies* (3th edition). SAGE.
- Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.) (2016). *Methods of Discourse Studies* (3th edition). SAGE.
- Zafra, R. (2022). *El bucle invisible*. Oviedo (Asturias): Ediciones Nobel.
- Ziccardi, G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Roma: Luiss University Press.

Appendice I

1° racconto

TOURETTE

I

Prima di uscire di casa Vincenzo si apprestava a fare il suo solito rituale. Toccò nove volte il lato destro della porta, cinque il lato sinistro, varcò la soglia e tornò indietro una, due, tre quattro volte. A questo punto era pronto a uscire. Mentre camminava pensava alla sera prima. Sua madre aveva dato una specie di festa per inaugurare la casa nuova. C'erano i vecchi amici di famiglia, e ovviamente anche il suo migliore amico Getto (in realtà si chiamava Giovanni, ma quello era il suo, com'è che diceva lui? Ah, sì, nickname), ma c'erano anche i nuovi vicini di casa, quelli che non sapevano ancora niente del suo piccolo-grande problema.

A un certo punto aveva sentito quella vrenzola del piano di sopra che chiedeva a un'altra signora del palazzo "Ma che cos'ha il figlio di Lena?" "Sembra che sia una sindrome." rispose l'altra, "Si chiama...uhmmm... sindrome di Tu...qualcosa, non ricordo esattamente". Non riuscì a sentire il resto della conversazione, ma le sentì chiaramente ridere mentre si giravano dalla sua parte. Immediatamente abbassarono lo sguardo quando incontrarono il suo. Vincenzo provò la solita fitta allo stomaco per il dispiacere (era sicuro che stessero ridendo di lui), ma quando lo disse a Getto lui esclamò "Uhhh, pensi sempre a male. Mo tutti quanti non hanno niente da fare che ridere alle tue spalle! Forse, dopo quello che hai sentito, stavano parlando dei fatti loro e ridevano di altro." Ma Vincenzo era proprio convinto che ce l'avessero con lui, e allora Getto tagliò corto "Ok, e se anche fosse? Cosa abbiamo deciso io e te da quando eravamo bambini? Che non ce ne frega niente se la gente ride. Noi insieme siamo forti contro tutte le risate del mondo!" Vincenzo sorrise. Batterono il cinque e fecero pugno contro pugno, a suggello della loro amicizia. "Dai, andiamo in camera tua che ho dei video da farti vedere su You Tube." Lo esortò Getto. Così fecero e le due signore, dopo un po', sembrarono non essere mai esistite.

Mentre pensava a queste cose si rese conto di essere arrivato al semaforo, che ovviamente era rosso. Si girò e vide quella tipa che stava a scuola sua e probabilmente abitava anche vicino casa sua: l'aveva vista più volte sulla stessa strada che faceva lui per andare a scuola. L'ultima volta gli era sembrato che gli avesse sorriso, come se volesse fargli capire che l'aveva riconosciuto. Era così carina, con quei capelli ricci ricci e la pelle scura. Aveva occhi grandi e intelligenti. E mentre la guardava si rese conto che anche lei lo guardava e stava andando verso di lui mentre si toglieva le cuffiette dalle orecchie.

"Hei, ciao. Io mi chiamo Jamilah. Ti ho visto in giro da poco. Sei nuovo di queste parti?"

"S-sì," cominciò a dire visibilmente emozionata (gli capitava sempre quando conosceva qualcuno, figuriamoci se era una ragazza) "sono qui da poco...taxi...sto andando a scuola...taxi...e mi chiamo Vincenzo...taxi..."

Jamilah lo guardò un po' interdetta e gli chiese "Non ho capito, vuoi andare a scuola in taxi o ti chiami Vincenzo Taxi?"

Ecco, in quel momento Vincenzo si bloccò. Fu preso dal panico. Ogni volta era la stessa storia quando conosceva una persona. In genere c'era sempre qualche amico con lui, o i suoi genitori, o una

prof a scuola che lavorava per il suo inserimento. Ma ora era solo e non sapeva cosa fosse giusto fare. In fondo Jamilah era una sconosciuta (voi raccontereste i problemi della vostra vita a una persona che si è appena presentata?) e non era sempre facile parlare di quel suo *piccolo* difettuccio. Per cui si bloccò. E non controllava più il suo corpo. E nemmeno la parola. La mano destra cominciò ad andare su e giù e sentiva dentro che le parole stavano montando, non poteva reprimerle, salivano sempre più su, finché “TAXI...TAXI...TAXI...” non ne poté fare a meno. E non riusciva a fermarsi. Jamilah lo guardava stupita, a bocca aperta, la mandibola sulle ginocchia, ma, quando si rese conto che si stava formando un capannello di persone curiose intorno a loro, si scosse, prese Vincenzo per le spalle e gli disse “Calmati, non è successo niente, vieni con me. Tò, prendi questo chewingum e comincia a masticare.” Vincenzo obbedì, e cominciando a masticare smise di dire ‘taxi’, anche se la mano non voleva sapere di fermarsi.

Arrivati in una piccola piazzetta, Jamilah lo condusse su una panchina e lo invitò a sedere accanto a lei.

“Si può sapere che diavolo ti è preso?”

Vincenzo sputò la gomma e cominciò “Soffr...TAXI...dbl...TAXI...sndrm...TAXI...” Jamilah scartò un altro chewingum e glielo ficcò in bocca.

“Facciamo una cosa,” disse “riesci a usare il tuo telefono?”

Vincenzo annuì.

“Allora scrivi il tuo numero sul mio telefono, io ti contatto su whatsapp e tu mi scrivi cosa ti è successo.”

Così fecero. Vincenzo mandava whatsapp e Jamilah parlava. Così la ragazza venne a conoscenza della storia di Vincenzo. Soffriva di una sindrome per la quale non esisteva una cura, ma negli anni e con l’aiuto delle persone che gli volevano bene aveva imparato a convivere. C’era qualcosa che non funzionava nel suo cervello e per questo alle volte il corpo cominciava a fare dei movimenti non voluti, e non riusciva a fare a meno di inserire la parola ‘taxi’ ogni volta che intraprendeva un discorso. *‘La parola non è sempre la stessa,’* le scrisse su whatsapp *‘a volte cambia senza motivo. Ora è il momento di ‘taxi’, un po’ di tempo fa era ‘miao’ e prima ancora era ‘meglio peggio’. Però i medici dicono che sono fortunato, perché alcune persone che soffrono della mia stessa sindrome dicono le peggiori parolacce.’* Jamilah non poté fare a meno di ridere quando lesse la sua affermazione. Si sentì in colpa per un attimo, ma si rilassò quando vide che Vincenzo rideva con lei.

Con l’aiuto dei medici e della famiglia Vincenzo riusciva spesso a mitigare i movimenti incontrollati, ma quando era emozionato o stressato tutto diventava incontenibile e le sue frasi erano intervallate da quella parola più spesso del solito. *‘Vorrei tanto essere normale’* scrisse. A Jamilah queste parole fecero tanta tenerezza. Però poi ci pensò su e disse “Sai, mi sono chiesta un sacco di volte cosa significa essere normale. In fondo, se ci pensi, ognuno di noi ha le sue stranezze... scusa, non era per offenderti, non è che penso che le tue siano stranezze. È solo che non riesci a controllare lo stress, cosa che capita a chiunque di noi... magari in modo diverso...” Vincenzo stava digitando sulla tastiera *‘Sì, è vero, ma le persone normali spesso riescono a fingere di non essere emozionate o stressate.’*

“Che vuoi dire, che essere normali significa essere bravi a fingere? Cioè, le persone normali fingono tutto il tempo? Quindi stanno lì sempre a mentire!”

‘No, non è questo. Volevo dire che a volte si finge per nascondere una debolezza. Ecco, è questo che fanno le persone normali, possono nascondere le proprie debolezze perché se ne vergognano e così cercano di essere uguali agli altri che queste debolezze non hanno.’

“Quindi essere normali significa essere uguale agli altri? Sai che noia!” dopo una breve pausa Jamilah riprese “E poi io penso che c’è anche un sacco di gente che non vuole nascondere le proprie debolezze e si presenta agli altri così com’è. Non è più bello essere sinceri e accettare le cose come sono? Anche riguardo a se stessi? Forse è proprio questo essere normali”

Vincenzo ci stava pensando su e smise di digitare sulla tastiera. Gli passò per la testa che non aveva detto tutto a Jamilah, non le aveva raccontato di quell’altro suo problemino correlato... di quei suoi *rituali*, come li chiamava suo padre. Si sentiva in colpa, però di quello si vergognava un po’ di più e sapeva che il bisogno di farli l’avrebbe tradito: non sarebbe riuscito ad alzarsi dalla panchina senza toccare tre volte la spalliera con la mano destra e tre con la mano sinistra.

‘Le persone normali non fanno quello che faccio io.’ scrisse sull’ennesimo whatsapp *‘A scuola ho il sostegno, altrimenti non riuscirei a reggere un’interrogazione o le risatine dei compagni. Le persone normali non hanno bisogno del sostegno a scuola.’*

“Tu pensi che io sia normale?”

“No...taxi...” questa volta Vincenzo parlò “altrimenti non staresti parlando...taxi...con un matto come me...taxi!” Scoppiarono a ridere entrambi.

“Andiamo via signor Anormale,” esortò Jamilah “abbiamo fatto tardissimo”.

Quando Jamilah si voltò, Vincenzo toccò tre volte con la mano destra e tre con la mano sinistra la spalliera della panchina, senza farsi vedere. Semmai fossero rimasti amici, un giorno le avrebbe parlato anche di questo.

II

Le cose andavano abbastanza bene per Vincenzo nel nuovo quartiere. Aveva mantenuto i contatti con Jamilah, anche su Facebook, e l’aveva presentata a Getto. Da allora passavano un sacco di tempo insieme. Era bello. Anche a scuola non era poi tanto male. I compagni avevano imparato a non ridere quando parlava o compiva i suoi rituali, ma soprattutto avevano scoperto che gli piaceva studiare e che, se ce n’era bisogno, passava il compito di matematica a chiunque glielo chiedesse, anche ai più antipatici. Così si era fatto parecchi amici.

Ma un brutto giorno, mentre percorreva i corridoi della scuola per andare in bagno, sentì dei lamenti che provenivano da un’aula vuota. Si fermò e sbirciò dentro e vide quattro ragazzi che stavano circondando una ragazza. Uno di loro le stava tirando i capelli, mentre un altro le diceva qualcosa che non riuscì a sentire bene, ma che aveva a che fare col suo modo di vestire.

“Che state facendo?...taxi...Smettetela subito...taxi...!”

I quattro si bloccarono. Si girarono verso di lui, si guardarono in faccia interdetti l’un l’altro e “Uahahahah” risero.

“Tu devi essere quel deficiente della 3° A, il mongoloide che *sta a problemi*.” disse quello che sembrava essere il capo.

“Eheh, a problemi” gli fece eco un altro. Si avvicinarono e non si accorsero che la ragazza stava scappando.

“I problemi li avete voi...taxi...che ve la prendete con una ragazza sola...taxi...siete quattro contro uno...taxi...vigliacchi...taxi...!”

Era davvero arrabbiato, e così cominciò a non controllare i movimenti degli arti, con la conclusione che, senza volere, diede uno schiaffo a uno e un calcio a un altro. Capì che si era messo nei guai perché i quattro, dopo essersi ripresi dallo stupore, gli si fecero ancora più vicini col chiaro

intento di picchiarlo. Vincenzo cominciò ad avere paura e oltre a non riuscire a stare fermo cominciò a urlare “TAXI TAXI TAXI...”

“Che sta succedendo?!” si sentì dal corridoio

“Oh, ragà, sta arrivando qualcuno. Via!” e scapparono via prima che fosse troppo tardi. Ma il capo prima di filare si girò verso Vincenzo e disse “Questa me la paghi, mongolò!”

Vincenzo rimase lì, scosso dai suoi movimenti incontrollati e senza riuscire a non urlare “TAXI”. Un capannello di ragazzi usciti nel frattempo dalle classi si era fatto tutto intorno a lui. “È lui che mi ha salvato!” disse Marta, la ragazza vittima dei bulli, a Paolo, un suo compagno di classe “Li ha picchiati e li ha fatti scappare! È stato molto coraggioso!”

“Ma quello è un pazzo,” disse Paolo, io lo conosco, sta in 3° A, e non sta proprio bene con la testa!”

“Piantatela!” anche Jamilah si era avvicinata insieme agli altri a vedere cos’era successo “Vincenzo è amico mio e non è affatto pazzo.”

Dal capannello si alzò un mormorio: “Oh, è sua amica” “Cosa?” “Jamilah è amica del pazzo” “Chi è pazzo?” “Non è pazzo, è un eroe” “Naaa, non vedi che si sta cagando addosso?” “Zitto tu che non capisci niente” “Bé, un po’ picchiatello lo è” “Di chi è amica Jamilah?” “Ma chi è Jamilah?” e così via, finché non arrivò il preside in persona a far tornare tutti nelle proprie classi.

Nei giorni seguenti Vincenzo, Jamilah e Getto parlarono a lungo di quello che era successo. A loro si era aggiunta anche Marta, che aveva deciso che Vincenzo era un eroe. “Ma io...taxi...non l’ho fatto a posta...taxi...a colpirli.” diceva “Sarà, però hai avuto comunque un gran coraggio ad affrontarli,” rispondeva Marta “quelli sono pericolosi.” Anche Jamilah era convinta che avesse avuto un gran coraggio.

“Il mio amico non sopporta le ingiustizie!” aveva concluso Getto, “e poi mi sembra che non ti abbiano dato più fastidio da allora quei quattro, vero?”

“Già,” rispose Marta, “sembra che siano scomparsi dalla circolazione. Non li ho visti nemmeno a scuola.”

“...taxi...” cominciò Vincenzo “Perché ce l’hanno con te?...taxi...”

“Non l’ho mai capito. È cominciato tutto all’improvviso, hanno iniziato a prendermi in giro senza una ragione. Credo che mi odino e basta.” Disse Marta.

“Ma non è possibile odiare una persona e basta, cioè, senza motivo.” Si lamentò Getto. “Quando Vincenzo e io eravamo piccoli, c’erano dei ragazzi che ci perseguitavano, ti ricordi Vincè? Ma il motivo per cui ci odiavano era per via del problema di Vincenzo. Non lo tolleravano proprio. Pensa che dicevano che sua madre avrebbe dovuto buttarlo giù dal balcone quando si era accorta che non era *normale*.”

Marta lo guardò perplessa dicendo “Cioè, vuoi dire che non tollerare il problema di una persona sia un buon motivo per odiarla?”

“Nooo, non volevo dire che è un buon motivo, però è un motivo.”

“E allora? Che significa?” Marta cominciava a innervosirsi.

“Secondo me questo significa solo che c’è un sacco di gente stupida al mondo,” disse di rimando Jamilah “ma sono d’accordo con Getto che non si può odiare senza motivo.”

“Ma sì invece.” intervenne Marta “Quando si ha a che fare con l’odio non c’è mai una buona ragione che lo accompagni: zero buona ragione è uguale a zero motivo.”

“Non sono d’accordo...taxi...ci sono spesso dei buoni motivi per odiare...taxi...” disse Vincenzo “se qualcuno ti fa del male, è normale che poi lo odi...taxi...”

“E allora dovrei odiare quei quattro idioti?” ribatté Marta “Al massimo mi possono far paura. Quando non ci sono dei buoni motivi per qualcosa che fai, sei solo pericoloso per te e per gli altri. Per questo mi fanno paura.”

“Io un po’ li odio...taxi...proprio perché ti fanno paura...taxi... e questo mi sembra un buon motivo.”

“No,” insisteva Jamilah “io penso che proprio in casi come questi bisogna cercare di non odiare chi ti odia. L’ho imparato a mie spese, sai quanta gente mi odia solo perché la mia pelle è nera? Noi siamo i primi che dobbiamo imparare a non odiare e mostrare a tutti che l’odio non serve, che deve essere eliminato.”

Getto la guardò pensieroso e disse “Però... io credo... ecco, penso che l’odio se esiste deve servire a qualcosa.”

“E a cosa?” chiese Jamilah, “A parte a far del male alle persone e a fare la guerra a cosa può servire?”

“Non so di preciso...” disse Getto “però... ecco, secondo me l’odio è un sentimento... come si fa a eliminare un sentimento? La paura per esempio è un sentimento che serve per salvarti, a volte. Avere paura del lupo, ti fa evitare di andare nella sua tana.”

“Però se hai troppa paura...taxi...rischi di rimanere paralizzato e il lupo ti mangia...taxi...”

“È l’amore, è l’amore!” quasi urlò Marta “Cioè, sentite qua: se è vero quello che dite voi, la paura serve a salvarti la vita; ma se è troppa, rischi di morire perché rimani paralizzato e non sai che fare. Allora ci vuole un po’ di coraggio per contrastare la paura. E così è per l’odio. Ci vuole l’amore per contrastare l’odio. L’amore ci unisce, l’odio ci divide. Però...” continuò dopo una pausa, quasi stesse parlando tra sé “...se ci amiamo troppo, stiamo troppo uniti, se ci odiamo troppo stiamo troppo divisi. Allora dobbiamo trovare...una via di mezzo per...” si fermò perché vide lo sguardo attonito dei compagni che a un tratto scoppiarono a ridere.

“Ma che ti sei mangiata a pranzo un funghetto andato a male?” disse ridendo Jamilah

“*Troppo odio, troppo amore*” le fece il verso Getto e dandole un pizzicotto sulla guancia.

“Ma vai!” disse Marta spostandogli la mano. E poi aggiunse pensierosa “Eppure... io non so a cosa serve l’odio... so solo che è una cosa brutta.”

“Già, anche per chi lo prova.” osservò Jamilah.

III

Insomma, come dicevamo, le cose non andavano poi così male per Vincenzo, almeno fino a quando era successa quella storia dei bulli. Si era preso una bella ramanzina dai professori e dal suo insegnante di sostegno, anche se aveva tentato in tutti i modi di far capire che non era stata sua intenzione far loro del male. Certo, Marta che continuava a dire che era il suo eroe salvatore non aiutava. Intanto nessuno, nemmeno lei, aveva voluto dire chi erano i ragazzi che la avevano aggredita: avevano tutti una gran fifa di loro. Vincenzo, invece, non li conosceva affatto.

Comunque, dopo questo episodio le cose erano continuate a scorrere per Vincenzo e gli altri. Una mattina Vincenzo stava facendo colazione mentre la televisione trasmetteva il telegiornale.

“Ancora una volta un barcone con a bordo settanta migranti è stato soccorso da una nave italiana al largo della Sicilia. Il ministro Salvietta ha nuovamente ribadito su X che non consentirà lo sbarco dei profughi. ‘Basta con l’invasione.’ ha dichiarato il ministro, ‘non consentiremo ancora una volta lo sbarco di clandestini che vengono a commettere reati in Italia...’”

Era un po' in ritardo, ma quella notizia gli rimase in mente per tutto il tempo che impiegò per mangiare, preparare la cartella e decidere se portare l'ombrello o meno. Si chiedeva perché delle persone che arrivavano in Italia dovessero compiere per forza dei reati. L'anno precedente era stato anche lui all'estero con la famiglia e non ricordava che qualcuno di loro avesse commesso dei reati. Tuttavia non sapeva ancora che l'immagine del barcone gli si sarebbe ripresentata nel corso della giornata. Ma andiamo con ordine.

Vincenzo raggiunse la scuola di corsa e quando varcò la soglia della classe col suo solito rituale (toccare nove volte il lato destro della porta, cinque il lato sinistro, varcare la soglia e tornare indietro una, due, tre quattro volte, ricordate?) tutti scoppiarono a ridere. Anche lui sorrise, ma aveva avvertito qualcosa di nuovo in quella risata. Gli era parso anche strano che tutti ridessero: questa cosa non accadeva più dai primi giorni di scuola, quando tutti erano stati informati sulla sindrome di cui soffriva e da quando, piano piano, si era fatto degli amici in quella classe.

La prof batté la mano sulla cattedra per far tornare il silenzio e Vincenzo si sedette al suo posto. Ma c'era qualcosa di strano.

Non aveva ancora acceso il telefono e, durante la ricreazione se ne ricordò. Fece un giro sui vari social, anche per vedere come se la passavano Jamilah, Getto e Marta quella mattina e fu allora che comprese. Sulla pagina Facebook c'era un hashtag postato da qualcuno che recitava più o meno così: #prenditiltaxiesgomma. Cliccò e apparve un meme. Il meme era lui, o meglio, era riferito a lui. Anzi, i meme erano tre, e in tutti c'era lui come protagonista. Nel primo c'era la sua faccia montata sul corpo di un altro la cui mano era alzata con un fumetto che gridava "Taxiii", mentre un tassì sfrecciava davanti a lui senza fermarsi. Una scritta sotto recitava: "CONTINUA A CHIAMARE, VINCENZO, PRIMA O POI UN TAXI SI FERMERÀ". La seconda vignetta rappresentava Vincenzo seduto alla guida di un barcone che trasportava dei profughi. Anche qui un fumetto faceva urlare a Vincenzo "Taxiii" e un cartello sulla barca diceva "Taxi Libia-Italia". Una dei profughi aveva la faccia di Jamilah. Vincenzo ebbe un sussulto, ma non fu nulla in confronto a quello che vide rappresentato dall'altro meme. L'ultima immagine infatti ritraeva Vincenzo (con il solito fumetto "taxi-taxi" che gli usciva dalla bocca) abbracciato a una scimmia che, e qui Vincenzo sbarellò, aveva la faccia di Jamilah! La scritta sotto dichiarava: "MATTI E SCIMMIE STANNO BENE INSIEME". Vincenzo non resse a quello che vide. Gli cadde il telefono da mano e cominciò a non controllare i movimenti del proprio corpo. L'insegnante di sostegno lo trovò in quello stato e non riuscì a capire cosa fosse successo perché Vincenzo non era capace di emettere altri suoni che "Taxi taxi". Chiamarono i genitori per accompagnarlo a casa.

Anche Getto aveva letto quel post ed era corso a casa di Vincenzo per vedere come stava. Vincenzo gli chiese di accompagnarlo da Jamilah e lui fu ben felice di farlo. Bussarono al citofono e la madre della ragazza li invitò a salire. "Jamilah non si sente bene." disse loro quando aprì la porta "Non è andata a scuola oggi e non ha voluto nemmeno mangiare a pranzo. Ora è in camera sua. Andate, andate. Magari con voi si riprende un po'."

Trovarono Jamilah in lacrime. Quando li vide si alzò dal letto e li abbracciò forte. "Chi può essere stato a fare una simile schifezza?"

Vincenzo era troppo scosso per parlare veloce come avrebbe voluto e così fece cenno agli altri che avrebbe comunicato su Whatsapp. *'Sono sicuro che c'entrano quei quattro che se la prendono sempre con Marta. Il loro capo me l'aveva giurata.'*

“Non è stato lui.” disse Marta che era appena entrata dalla porta. “Sono stata da lui prima di venire qui. Mi ha detto che non è bravo a usare i social, lui si diverte solo a spaventare le persone dal vivo. Sembra quasi che ne faccia un fatto d’onore.”

“Ma sei impazzita?” gridò Getto “Sei andata da sola da quell’idiota?”

“Mi sono rotta di subire,” rispose “non possiamo abbassare la testa ancora una volta. Quello che è successo su Facebook è gravissimo e bisogna capire chi è stato e fargli rimangiare le offese.”

Jamilah si asciugò le lacrime e abbracciò l’amica “Grazie Marta.” Tirò su col naso e continuò. “Quando ho visto che tu e Getto non avevate commentato il post ero convinta che non avreste voluto più vedere né me né Vincenzo.”

“Ma no,” disse Getto “io non ho riposto perché penso che queste cose debbano essere lasciate cadere nel vuoto. È meglio non dare soddisfazione a gente come questa.”

‘Da un lato penso che hai ragione,’ scrisse Vincenzo ‘ma dall’altro penso che qualcuno dovrebbe contrastare una cosa del genere. Questo post ha totalizzato un sacco di «mi piace» ed è rimbalzato sulle pagine di un sacco di gente. Non mi va di essere sulla bocca di tutti: ho già i miei problemi!’

“Già,” aggiunse Jamilah “e la cosa grave è che la mia migliore amica ha postato una risposta in cui se la rideva alla grande. Quando l’ho contattata su whatsapp mi ha quasi mandata a quel paese. Mi ha detto che era uno scherzo innocente, che non c’è niente di male a divertirsi un po’.”

‘Cioè, vuoi dire che la tua amica non si rende conto che essere paragonati a una scimmia può essere offensivo?’ le scrisse Vincenzo *‘Per non parlare del fatto che un tuo amico è stato paragonato a un criminale?’*

“Sì, sembra che sia io l’imparanoiata.”

“Penso che la tua amica l’abbia presa un po’ alla leggera. Forse se ci fosse lei al posto tuo non la penserebbe così.” disse Getto.

“Ma né io né tu abbiamo reagito allo stesso modo,” intervenne Marta “eppure la cosa non ha riguardato noi direttamente. Siamo venuti subito qui quando abbiamo visto che Jamilah non è venuta a scuola e che non rispondeva ai whatsapp. Ci siamo preoccupati. Perché la gente non pensa che una cosa del genere può fare del male?”

‘Io credo che tanti invece lo sappiano e ci godono. Guardate un po’ qua.’ Vincenzo mostrò loro la sua pagina facebook: un sacco di gente aveva postato di nuovo i meme con commenti del tipo: *‘Basta con questi migranti! La nostra scuola è invasa!’*, oppure *‘Eh, finalmente qualcuno che parla chiaro! Basta con questi matti a scuola! A loro la scuola non serve!’* o ancora *‘Ahahaha Vincè c’hai un futuro a portare le scimmie in Italia!’* e altri che per decenza non vi dirò.

“Ma come si fa! Questa è cattiveria pura!” esclamò Getto guardando gli amici sconsolato.

“No,” gli disse Jamilah “se pensi a come si è comportata la mia amica non si tratta di cattiveria, ma di scemità. Molti di questi pensano che sia uno scherzo, che non abbia delle conseguenze. Oppure lo fanno perché, con tutti i «mi piace» che ha avuto questo hashtag, credono che l’argomento sia figo e rilanciano.”

“Cioè, vorresti dire che tutta questa gente non la pensa davvero così?” chiese Marta.

‘Io invece credo che questo tizio ha aperto la strada a tutti per dire delle cose che in altri momenti non direbbero per vergogna o per paura di essere giudicati poco corretti.’ scrisse Vincenzo *‘Sai quando vedi chiaramente il tipo che fa finta di esserti amico davanti ai professori o ai tuoi genitori, e poi però se ti incontra per strada ti evita?’*

“Sì, ce l’ho presente anch’io.” disse Getto e poi aggiunse “Io propongo di rintracciare questo tipo, forse so come fare.”

“Siiii!” Marta si illuminò “Lo becchiamo, lo affrontiamo, lo picchiamo e lo costringiamo a togliere le sue porcate da Facebook.”

“No,” Getto non era d’accordo “se è, come penso, uno che sta a scuola nostra, lo denunciemo ai professori che sapranno cosa fare.”

“Invece dico che dobbiamo decidere Vincenzo e io” lo interruppe Jamilah “che siamo i diretti interessati. E io, se Getto riuscirà davvero a rintracciarlo, lo voglio guardare in faccia e sentire dalla sua bocca perché ce l’ha tanto con noi. Che dici Vincè?”

“Taxi...sono d’accordo con te...taxi”

“Ok, però Marta e io verremo con voi.”

IV

Getto era uno smanettone del computer, perciò non era difficile per lui introdursi nella pagina Facebook dell’anonimo e recuperare l’indirizzo e-mail legato al suo profilo. Per arrivare all’indirizzo IP del suo computer, poi, non doveva fare altro che creare una falsa pagina di un sito: se l’anonimo avesse cliccato su quella pagina, Getto avrebbe immediatamente saputo da quale computer provenisse, ma non avrebbe scoperto il suo indirizzo di casa. Così pensò, anche se credeva che non avrebbe funzionato, di inviare allo spiritoso ideatore di meme una mail da un falso sito di una famosa marca di telefoni cellulari, che lo informava di aver vinto uno smartphone di ultima generazione e che per riceverlo doveva compilare una scheda con tutte le informazioni utili alla spedizione, cioè nome, cognome, indirizzo e numero di telefono. Il genio abboccò e Getto scoprì l’identità che si nascondeva dietro quell’hashtag.

“Ma è legale?” chiese Marta mentre si recavano verso l’abitazione dell’ex anonimo.

“Cosa?” domandò Getto di rimando.

“Creare una pagina falsa di un’azienda di cellulari.” rispose Marta.

“Non è che mi sono fatto tanto il problema.” disse Getto “Se ci pensi dovresti chiederti se è legale buttare fango su delle persone dopo aver creato un account falso, e quindi anonimo.”

“In fondo...taxi...non è che sia una cosa illegale. Stupida, cattiva, ma non illegale...taxi.”

“Infatti! Però io penso proprio che ci vorrebbe un controllo su quello che dice la gente su Facebook e altre chat.” Incalzò Marta “Qualcuno dovrebbe proibire di scrivere cose che offendono le persone.”

“Ma così si toglie alla gente la possibilità di dire quello che pensa!” esclamò Jamilah. “È importante avere la libertà di dire quello che pensiamo, anche se è molto brutto.”

“Lo dici proprio tu!” Marta non credeva alle sue orecchie “Proprio tu che hai subito le conseguenze di tutta questa storia! Quante volte ti è capitato che ti chiamavano ‘scimmia’ fuori scuola? Questa me la chiami libertà di parola?”

“Sì, però...taxi...io penso che ci sia una differenza tra dire liberamente quello che si pensa e...taxi...offendere la gente con delle semplici parole.”

“Cioè? Cosa vuoi dire, Vincenzo?” chiese Jamilah.

“Voglio dire...taxi...che dietro la parola ‘scimmia’, per esempio, non c’è niente... non c’è niente di ragionato...taxi...È una cosa, una parola, che ha già un suo significato proprio, ma che molte persone possono associare a un significato arbitrario e poi prenderlo e riutilizzarlo...taxi...senza riflettere. È diverso invece se dico una cosa più lunga, non so, se si dice il perché si considera una persona come una scimmia.”

“Ok, mettiamo che sia vero quello che dici tu,” osservò Marta “significa che tu accetti se uno ti dà una spiegazione di un’affermazione qualsiasi solo se è ben ragionata. A me questo sembra molto pericoloso.”

“Perché?” chiese Getto.

“Perché? Ti faccio un esempio. Jamilah ha la pelle nera, ok? Se io dimostro, con un bel ragionamento, che tutte le persone che hanno la pelle nera hanno anche delle caratteristiche fisiche che le rendono simili alle scimmie, ho giustificato il fatto che quelle persone posso essere chiamate scimmie. E così quella parola si porterà dietro tutto questo ‘bel ragionamento’.”

“Ma no,” disse Getto “non basta un bel ragionamento per dimostrare qualcosa. Ci vogliono anche dei fatti...come dire?...dei...”

“Dati?” suggerì Jamilah “Tipo dati scientifici?”

“Sì, qualcosa del genere.”

“E chi ti dice che non si possano far passare per veri dei dati falsi?” chiese Marta dubbiosa.

“Perché farlo?...taxi...” domandò Vincenzo.

“Ma come perché? Proprio per avere ragione e non consentire a nessuno di pensarla diversamente.”

“Mi stai facendo pensare...taxi...all’altro giorno, quando ho sentito alla tele una dichiarazione del ministro Salvietta...taxi...che diceva che ci sono troppi migranti e che questi stanno togliendo lavoro agli italiani. Lui diceva di avere i dati...taxi...allora mia madre ha detto che non era vero e anche lei aveva dei dati che dimostravano il contrario...taxi...A chi credere allora?” si domandò Vincenzo.

“Io crederei a mia madre,” rispose allora Getto “io mia madre la conosco, il ministro Salvietta no.”

Jamilah li guardò perplessa e “Ma voi?” chiese “Voi che pensate? Credete davvero che i miei genitori abbiano rubato il lavoro ai vostri?”

La domanda di Jamilah rimase senza risposta perché nel frattempo erano arrivati alla casa dell’ex anonimo. Si fecero annunciare dal portiere come amici di scuola e, arrivati all’appartamento dell’insultatore furono accolti da sua madre felicissima di incontrarli. “Il mio bambino non mi fa conoscere mai nessuno dei suoi amici,” li informò mentre li accompagnava nella sua stanza “è sempre chiuso lì dentro a giocare con i suoi computer. Guglielmo Maria!” chiamò “Guglielmo Mariaaaaa, qui ci sono i tuoi compagni di scuolaaaa.”

Entrarono nella stanza che era immersa nella semioscurità. Un ragazzo della loro età, occhialuto e imbronciato, spuntò da dietro una serie di computer portatili e non.

“Ho capito chi sei.” esclamò Marta “Tu sei quello che quando i bulli della scuola minacciavano di picchiarmi stava lì senza dire niente. Anzi, te la ridevi! AAARGH” urlò e gli si lanciò contro a testa bassa come fosse un toro alla carica di un torero.

“Aiuto!” gridò Guglielmo Maria

“Fermati!” urlò Getto trattenendola

“Lasciatemi!” si divincolò Marta “Gli voglio staccare le budella a morsi e bere il suo sangueee, brutto codardo bastardooooo, aaarghh!”

“Smettila Marta!” cercò di calmarla Jamilah “non siamo venuti qui per bere il sangue di nessuno!” e poi rivolgendosi a Guglielmo Maria che si era rannicchiato sotto il tavolo “Esci di lì, vogliamo solo parlarti. Ecco, io sono Jamilah la scimmia e lui è Vincenzo il matto.”

“Taaaxi” si presentò Vincenzo, e Jamilah continuò “Abbiamo scoperto che sei stato tu a postare quei meme, ora ci vuoi spiegare perché l’hai fatto?”

“Io... be’... ecco... era solo uno scherzo... uno scherzo innocente...”

“Uno scherzo innocente?” domandò incredulo Getto “ma ti rendi conto delle conseguenze del tuo scherzo innocente? Vincenzo ha impiegato un sacco di tempo per farsi accettare dai compagni di scuola e tu hai rovinato tutto. Ha dovuto ricominciare daccapo con loro!”

“E Jamilah?” aggiunse Marta, che nel frattempo era ritornata in sé. “Hai idea di quanta gente ha cominciato a prenderla in giro dopo che tutti hanno visto quelle immagini su Facebook?”

“Ma i-io... n-non... sapevo... non potevo immaginare...” balbettò Guglielmo Maria mentre cercava gli occhiali che gli erano caduti nella colluttazione. Getto e gli altri aspettarono che si rialzasse e ritrovasse un degno contegno, poi Marta ricominciò “Non ci credo che non sapevi e non potevi immaginare cosa sarebbe successo. Penso invece che lo sapevi fin troppo bene, ma non hai il coraggio di ammetterlo perché sei un vigliacco: hai paura di noi!”

A questo punto Guglielmo Maria diventò rosso in faccia. Si sentì terribilmente offeso nel suo orgoglio e col fumo che gli usciva dalle orecchie sbottò “La verità è che io vi odio, vi ODIOOOO. Guardatevi, uno è mongoloide, una è negra, un altro è uno sfigato e un’altra è una stracciona. Eppure avete tanti amici, fate un sacco di cose insieme. E io invece, io che sono intelligentissimo. Io che sono bianco e ricco io... io sono s-solo, sempre solo!” e scoppiò a piangere così forte che i quattro amici rimasero a bocca aperta a guardarsi l’un l’altro senza sapere cosa fare.

“Oh, poverino!” esclamò Marta giungendo le mani.

“Marta! Ma non eri tu quella che voleva sbudellare questo imbrogliatore razzista? E ora dici ‘oh poverino’?!” la rimproverò Jamilah.

“Ehm, mi ha fatto tenerezza, è tanto solo!”

“Ma...taxi...ha spiato e si è introdotto nelle nostre pagine Facebook!” disse Vincenzo, mentre Getto gli faceva notare che lui aveva fatto di peggio. “Ma era per una buona causa...taxi...perché noi eravamo dalla parte della ragione...taxi... noi siamo le vittime!”

“No, no, aspettate,” intervenne Guglielmo Maria che nel frattempo aveva smesso di singhiozzare “qui se c’è una vittima, quella sono io. Voi vi siete introdotti in casa mia con l’inganno e mi avete scatenato contro questa energumena qua.”

“Uè, energumena a chi, brutto atteggiamento sottosviluppato!” disse Marta stringendo i pugni e dimenticando lo slancio di commiserazione che aveva avuto un momento prima nei suoi confronti.

“Ok, ok” li interruppe Jamilah temendo il peggio. “Io propongo una cosa, anzi due. Getto, apri le finestre e fai entrare un po’ di luce in questa stanza, così possiamo guardarci meglio in faccia. Poi sediamoci tutti a terra, su questo bel tappeto e parliamo.” E rivolgendosi a Guglielmo Maria aggiunse “Vorrei proprio sapere perché pensi di essere tanto migliore di noi...”

Guglielmo Maria si sedette di malavoglia. Non era moto abituato ad avere rapporti sociali e la scena che aveva offerto loro poco prima lo faceva vergognare. “Te l’ho detto prima,” disse “io sono migliore di voi. Intanto sono più intelligente...”

“Ah-ah” lo interruppe Getto “talmente intelligente che hai abboccato all’amo come uno scemo.”

“Scemo a me? Ma guarda tu con chi te la fai!” disse Guglielmo Maria indicando Vincenzo.

“E che...taxi...c’entro adesso io?”

“Basta smettetela!” li fermò Jamilah “Mi sembrate un branco di ragazzini!”

“Ma noi siamo un branco di ragazzini!!” protestò Marta. E poi aggiunse rivolta a Guglielmo Maria “Sai qual è il tuo problema? Non riesci a capire di cosa sono fatti gli altri. Non siamo tutti uguali, tu vivi in un mondo tutto tuo e non te ne accorgi. Vorresti che fossero tutti come te, sei

talmente preso da te stesso che non riesci nemmeno a immaginare gli altri come si sentono o si possono sentire.”

“Marta ha ragione,” disse Jamilah “prova soltanto a immaginare cosa sarebbe potuto accadere se quello che hai fatto a noi fosse capitato a te. Io non credo che avresti retto le conseguenze. L’hai detto tu prima, sei solo, non frequenti nessuno se non degli smanettoni del computer che nemmeno conosci.”

“Io ho sentito delle storie su ragazzi o ragazze perseguitati sui social che hanno dovuto cambiare scuola e addirittura città. Qualcuno è arrivato a compiere gesti estremi.” Disse Getto che in realtà non aveva ben chiaro il significato di ‘gesti estremi’.

“Quello che è successo a voi non mi avrebbe smosso per niente.” affermò Guglielmo Maria.

“Non ne sono proprio convinto...taxi...” Vincenzo lo guardava negli occhi mentre gli parlava “rimanere soli non aiuta in questi casi. Vedi Jamilah, per esempio. Le conseguenze del tuo scherzo l’hanno amareggiata...taxi...ha perso degli amici, ma quelli veri le sono stati vicino...taxi...ed è stato lo stesso anche per me.”

“Non capisco cosa volete dire. Io non avrei dato peso a tutte quelle cose che non ho scritto solo io, ma anche altre persone. Penso che siano solo parole.”

“Ma le parole significano delle cose e quelle cose a volte sono molto pesanti. Ne parlavamo proprio mentre venivamo qui, vero?” disse Marta rivolta a Jamilah che aggiunse “Vedi, io credo che quello che diceva Vincenzo sia vero. Anzi, quasi quasi tutta questa storia da un certo punto di vista è stata un bene per me, perché in questo modo ho capito quali sono i miei veri amici: ci sono loro, che sono i miei preferiti, però ci sono ancora una parte delle mie compagne di classe, le amiche della pallavolo, gli amici dei miei cugini, il gruppo del coro.”

“Vuoi dire che avere più gruppi di amici ti ha fatto sentire meglio?” chiese Guglielmo Maria.

“Non è solo questo,” precisò Jamilah “ha anche a che fare con i miei interessi. A volte penso che io sono una, però dentro di me convivono diverse parti. Non so, per esempio io non sono solo la ragazza vittima di uno scherzo pesante su Facebook, ma sono anche un’amica, una compagna di classe, una pallavolista, una cantante, e così via. Non è soltanto il fatto di avere delle amicizie, ma sono anche le cose che mi piacciono e che quasi sempre condivido con gli altri a farmi sentire sicura di quello che sono.”

Guglielmo Maria sembrò a un tratto molto triste. Si alzò e si avvicinò alla porta. “Credo che ora sia meglio che andiate.” disse. I quattro ragazzi si guardarono in faccia, si alzarono e si avviarono verso la porta. Quando uscirono dalla casa di Guglielmo Maria si resero conto che la sua tristezza aveva contagiato un po’ anche loro.

“Certo che se si cambiasse quel nome già sarebbe un passo avanti.” osservò Getto interrompendo il silenzio.

“Credete che siamo stati troppo duri con lui?” chiese Marta presa dal rimorso.

“No, io credo che abbiamo fatto bene a parlargli. Noi ci abbiamo provato a fargli capire come ci siamo sentiti. Poi starà a lui trarre le sue conclusioni.” le rispose Jamilah, e mentre parlava passarono dei ragazzi sul motorino. Le andarono incontro a tutta velocità e, schivandola per un soffio, le gettarono contro un uovo mentre urlavano “SCIMMIA!”. Jamilah si scansò e l’uovo prese in pieno Getto che sconsolato esclamò “Finirà mai questa storia?!”

Appendice II

2° racconto

Un bacio a tradimento

I

“Vedi?, il naso qui fa una curva, è storto. Le labbra sono sottili e i miei capelli non ne vogliono sapere di rimanere lisci.” Stava dicendo Alessia mentre si guardava allo specchio. “Insomma, faccio schifo.”

“Ma veramente fai? Io ti trovo bella. Certo, se ti mettessi un po’ di trucco e indossassi una gonna ogni tanto ...” le disse di rimando Germana, mentre cercava di trovare la sua canzone preferita su YouTube.

“La gonna? No, no, mai! Ho le gambe storte!”

Germana scoppiò a ridere “Ma ce li hai proprio tutti i difetti? Smettila di commiserarti e vieni a vedere il video che ti dicevo. Eccolo, eccolo.” E mentre cantava prese Alessia per mano e cominciò a ballare. Dopo aver sentito la stessa canzone una cinquantina di volte, uscirono di casa e raggiunsero il centro commerciale.

Andarono in giro per negozi, si misurarono vestiti giocando a fare le mannequin, si truccarono con i tester dei negozi di maquillage e si profumarono con quelli dei negozi di profumi, mangiarono gelato e si fecero una montagna di selfie. Alessia era felice. Aveva finalmente incontrato un’amica, una vera amica, a cui poteva raccontare tutto, ma proprio tutto. Le aveva confidato i segreti più intimi, le sue paure, la sua timidezza, il timore di sentirsi sempre inadeguata. Con lei aveva partecipato alle prime feste e, cosa più importante, era entrata in amicizia col gruppo delle tipe più ganze della classe, in cui Germana ricopriva ovviamente un ruolo di spicco. Ma Germana la preferiva alle altre. Con lei aveva un rapporto speciale e spesso rimanevano a dormire insieme durante il fine settimana, o si vedevano il pomeriggio con la scusa di studiare, ma poi finivano per parlare di tutto fuorché dell’italiano, della storia o della biologia.

A volte uscivano col resto del gruppo o disagiavano a casa di una di loro. Anche con le altre ragazze aveva preso a farsi confidenze, ma Alessia non si sentiva sempre a suo agio come quando era sola con Germana. Non sapeva dire il perché, forse era per il fatto che aveva timore di sbagliare se non parlava in un certo modo o non si atteggiava in un certo modo e cose così. Una volta, proprio durante uno di quei momenti di confidenze, Germana e le altre le avevano chiesto chi le piacesse dei compagni di classe, “Nessuno,” rispose, “mi sembrano un branco di bambini stupidi, azzeccati con le partite e il fantacalcio.”

“Ah, allora ti piacciono gli uomini maturi!” la prese in giro Germana.

“Alessia ha ragione,” intervenne Anna, “i ragazzi della nostra età sono un branco di bambini immaturi.”

“Ah, per questo ultimamente non ti vediamo più tanto: te la stai facendo con quelli della prima superiore ... con un certo moretto ...” scherzò Giovanna.

“Ma piantala!” si schernì Anna, “Parlo sul serio. Ricordate quando siamo andate alla festa di Dario? Noi eravamo da un lato a ballare, sbafare pizzette e patatine, fare giochi, e loro che facevano? I cori da stadio! Dai, ridicoli.”

“È vero,” si ricordò Barbara, “i maschi ci esclusero completamente. Ci guardavano come se fossimo delle pazze scatenate mentre ballavamo. Mi chiedo perché mai ci avessero invitato se

avevano tanta voglia di stare tra di loro. E poi se ci pensate succede la stessa cosa anche in classe: loro da una parte e noi dall'altra."

Giovanna la guardò pensierosa e poi disse, "Forse è tutto il contrario."

"Cioè?" chiese Barbara.

"Cioè, forse siamo *noi* che escludiamo *loro* proprio perché li riteniamo stupidi."

"Ma in fondo" si intromise Marzia che non era ancora intervenuta, "forse facciamo tutti e due la stessa cosa. Magari anche *loro* in questo momento stanno parlando di *noi* allo stesso modo, stanno dicendo 'le ragazze sono tutte deficienti, pensano solo ai vestiti e a ballare', sai, quel genere di pregiudizio che hanno tutti i ragazzi nei confronti delle ragazze."

"Già, perché tu che fai tutto il giorno? Compri vestiti e balli dalla mattina alla sera!" Disse scherzando Barbara.

"Mmmmh," Germana stava cercando di mettere in parole il suo pensiero, "ecco ... forse un po' è anche vero, cioè a noi piace veramente ballare e parlare di vestiti, però facciamo anche un sacco di altre cose, ma magari da fuori loro vedono solo quello e quindi pensano che facciamo solo quello."

"Lo vedi? Avevo ragione a dire che sono stupidi!" disse Anna, "Non riescono ad andare oltre il loro punto di vista, non riescono a capire il nostro mondo."

"Ma non può essere sempre così," insisteva Marzia, "guarda Mirella e Bruno per esempio, loro sono amici amici, condividono un sacco di cose insieme, e allora perché secondo voi?"

"Ma perché Mirella è *nu masculòne*!" disse ridendo Barbara.

Alessia non aveva capito bene cosa avesse voluto dire Barbara, ma tutte ridevano e allora anche lei rise con loro.

"Ok, ok, però Alessia non ci ha ancora risposto," Anna era rimasta con la curiosità "chi ti piace? Non solo della nostra classe ... magari qualcuno delle superiori ... Dai, noi prima ci siamo confidate ..."

"Che ne dici di Fedez?" chiese Germana mentre le mostrava l'ultima foto che il rapper aveva postato su Instagram.

"Seee, quello ormai è vecchio e pure sposato!" rise Alessia arrossendo, "Comunque, serio, non ci ho mai pensato, ora sto bene così. Forse un giorno troverò qualcuno che mi piace."

"Mmmmh," Germana fece una smorfia, "la ragazza ha gusti difficili ..." scoppiarono a ridere e Alessia fu grata a Germana per averla tolta dall'imbarazzo.

II

La mattina seguente le due amiche decisero di fare filone a scuola e se ne andarono a zonzo tutto il tempo. Ascoltarono musica dai loro smartphone, mangiarono pizzette e conclusero la mattinata al parco giochi. Si divertirono un mondo e si fecero un sacco di selfie da condividere con le loro amiche che erano rimaste a scuola. A un certo punto Alessia ne volle fare uno mentre erano in bilico sulla cima di uno scivolo. Stavano strette strette e ridevano. Alessia sistemava il telefono per la foto e cercava di essere seria, ma non ci riusciva. A un certo punto furono pronte e Alessia scattò il loro selfie. In quel momento Germana si voltò verso di lei e le diede un bacio sulla bocca, col risultato che Alessia venne cogli occhi chiusi e Germana con gli occhi aperti che guardava in alto.

Risero ancora e Alessia protestò "Dai, è venuta una schifezza! Ora non la possiamo mandare a nessuno. La cancello."

"No, non buttarla," la fermò Germana, "mandala solo a me. Ce la teniamo come ricordo di questa giornata, come ricordo della nostra amicizia." E così fecero.

A scuola quel giorno era stata la solita noia e così, quando suonò la campanella dell'intervallo, tutti schizzarono via dai banchi. Germana però fu trattenuta dalla prof di Italiano, che le fece una ramanzina perché l'ultimo compito era andato piuttosto male. La rimbrottò, le diede un paio di consigli e poi la lasciò andare. Germana andò subito a cercare Alessia, aveva bisogno di lei, voleva sfogarsi un po' per quello che le aveva detto la prof. A un tratto la vide. Stava parlando con qualcuno con cui sembrava molto in confidenza, ma non era né Marzia o Barbara, insomma nessuna delle altre. Poi vide meglio; era quella tipa antipaticissima della terza B. Germana sentì come un tuffo nello stomaco. Tornò in classe e non rivolse la parola ad Alessia per tutto il giorno.

“Cosa c'è?” le chiese a un certo punto l'amica.

“Niente,” rispose “ho mal di testa e non vedo l'ora di andare a casa.”

Germana era a casa quando bussarono al citofono. Erano le sue amiche che non l'avevano vista al corso di inglese del pomeriggio e volevano sapere che fine avesse fatto.

“Che ti è successo?” chiese Barbara, “È tutto il giorno che sei strana.”

“Pensavamo fossi malata, ti abbiamo mandato un sacco di WhatsApp, non hai mai risposto.” disse Marzia preoccupata.

“No, non è che è successo niente di particolare ...” cominciò a dire Germana, “è che sto un po' giù ...” Poi, non sapeva nemmeno lei bene il motivo, ma le parole e le azioni cominciarono a venire senza che lei stessa riuscisse a controllarle. “In realtà una cosa è successa. Guardate qua.” E mostrò loro la foto di lei e Alessia al parco.

“Hiiii” “Oh oh” “Ma pensa un po'!”

“Mi ha colta alla sprovvista,” continuò mentendo, “mi ha dato quel bacio mentre stavo cercando di fare il selfie, non ho avuto modo di scansarmi.”

“Mamma mia, che stronza!” disse Marzia.

“L'ha fatto a tradimento!” esclamò Giovanna.

“Approffittarsi così di un'amica! Che bastarda!” commentò Barbara.

“Adesso ho capito! Vi ricordate l'altra volta,” chiese Anna, “quando le domandammo chi le piaceva dei ragazzi? Era arrossita, e io pensavo perché le piaceva qualcuno e non ce lo voleva dire.”

“E quindi? Ah, sì sì, forse ho capito,” Marzia guardò Germana piena di stupore, “eri tu quella che le piaceva!”

“Hi hi hi” rise Giovanna.

“Che ti ridi scema!” la rimproverò Anna e rivolgendosi a Germana l'abbracciò e le disse “Povera, povera. Non ti preoccupare, ci siamo noi qui con te.”

Germana da quel momento cominciò a provare gusto a quella sensazione di protezione e non pensava più alla sua amica Alessia. Ma c'era anche altro: in fondo in fondo, provava un senso di soddisfazione; quando ci pensava su, si chiedeva se il motivo fosse perché questa era la vendetta che si meritava Alessia, dopo che quella mattina se n'era andata con quell'antipatica della terza B, invece di stare con lei a consolarla per il rimprovero della prof.

Il giorno dopo Alessia arrivò in classe in ritardo. Aveva provato tutto il giorno precedente a contattare Germana al telefono, sui social, ma non aveva avuto nessuna risposta. A pensarci bene non si era fatta sentire nessuna delle loro amiche. All'inizio non ci aveva fatto caso, perché aveva avuto molte cose da fare in casa. La madre era a letto con la febbre alta, il suo papà era fuori per lavoro (e quando mai no?), il fratellino era il solito impiastro capriccioso e non era riuscita nemmeno ad andare al corso di inglese. Aveva deciso di andare a scuola all'ultimo minuto, solo quando la mamma l'aveva

rassicurata di stare meglio e le aveva chiesto di accompagnare il piccolo impiastro a scuola prima di andarci lei stessa.

Arrivata in classe, dopo aver ascoltato la ramanzina del prof ed essersi giustificata (“Ma quanto è difficile la vita?”), si chiese), andò diritta al suo posto, ma lo trovò occupato. Secondo rimprovero del prof: “Alessia, stai continuando a dare fastidio! Ti decidi o no a sederti?”

“Ma prof, il mio posto era qui, ora il mio banco è lì, io ...”

“E siediti lì allora! Posso continuare la lezione? Grazie!”

Ora tutti la guardavano e ridevano all’ironia del prof. Alessia si sedette nel suo banco isolato dal resto della classe. Nell’intervallo cercò di parlare con Germana, ma lei si allontanò senza dare spiegazioni, circondata dalle altre che nemmeno vollero rivolgerle la parola. Solo Giovanna la guardò con disprezzo e le disse “Da oggi in poi cambierai banco. Siediti con i maschi, quello è il tuo posto!”

Alessia non ebbe nemmeno la possibilità di domandare perché, cosa fosse successo, il muro di fronte al quale si trovava era enorme. Non riusciva a capire, non sapeva con chi parlare, non sapeva cosa avesse fatto di così grave.

Quello stesso pomeriggio Germana e le altre erano riunite a casa di Marzia.

“Forse abbiamo esagerato.” Disse Anna, “mi ha fatto pena, forse le dovremmo una spiegazione.”

“Sì, so io la spiegazione che dovrei darle.” ironizzò Germana esagerando la sua rabbia.

“Perché non glielo diciamo su WhatsApp?” propose Marzia.

“Perché non di persona?” si chiese Barbara. “Domani a scuola la becchiamo e le diciamo perché ce l’abbiamo con lei. Forse dovresti dirglielo proprio tu, Germana.”

“Io non ho il coraggio di dirle quello che penso.”

“E per questo dico,” insisteva Marzia, “usiamo WhatsApp. Le chatiamo quello che pensiamo, senza che ci sia bisogno di guardarla in faccia.”

“E che le scriviamo?” chiese Giovanna. “Germana è un po’ arrabbiata con te perché le hai nascosto che provavi qualcosa per lei?”

“Cosa?!” esclamò Germana, “Un po’ arrabbiata? Altro che un po’, io sono furiosa. La odio e mi fa schifo!”

“E mica possiamo scriverle ‘Germana ti odia e le fai schifo’.” replicò Giovanna.

“Be’, veramente fa un po’ schifo pure a me.” confessò Barbara “pensa che ci siamo tenute tra noi una che non è normale. Una che va dietro alle ragazze, puà.”

“Perché dici che non è normale? Io non ci trovo niente di strano se a una piace una persona dello stesso sesso.” disse Anna.

“Mio padre dice che non è normale, dice che gli omosessuali fanno schifo, che sono malati e che dovrebbero farsi curare.” disse Marzia, ma Anna non era d’accordo, “Ma come malati?” domandò retoricamente, “E che genere di malattia sarebbe? Allora significherebbe che nel mondo c’è una vera e propria epidemia, perché io so che ci sono un sacco di persone omosessuali, anche persone famose, e ho sentito dire che si possono pure sposare. Se possono farlo significa che è una cosa normale, altrimenti sarebbe proibito, non credi?”

“Sì è vero,” disse Giovanna, “ci sono pure quei due stilisti famosi, Pulce & Trappana, che sono sposati.”

“No, no,” insisteva Marzia, “quello non è un vero matrimonio. Mio padre dice che la famiglia è composta da papà, mamma e figli, come le nostre. Io non ho mai visto una famiglia fatta da due papà o da due mamme.”

“Anche io so che ci sono, ma non riesco a pensarci. Mi fa strano.” precisò Barbara.

“Ma perché scusate? Se la società riconosce i matrimoni tra persone dello stesso sesso, vuol dire che ...” ma Germana interruppe Anna spazientita dicendo “A me non me ne frega niente dei suoi gusti, però me lo doveva dire, non mi doveva far sentire così in imbarazzo!”

Seguì il silenzio. Si tuffarono ognuna nel proprio smartphone, isolandosi dalle altre. A un certo punto la noia prese il sopravvento e una di loro, successivamente non si ricordarono nemmeno chi fosse, prese a postare sul gruppo di WhatsApp commenti su Alessia. Insomma, tutto cominciò un po' per gioco e un po' per noia. Diventò una gara a chi sparava commenti più duri. Ognuna scriveva cose del tipo ‘Alessia è una sfigata’, ‘Ha deluso tutti e ora è triste. Doveva pensarci prima’. All’inizio le battute se le scambiavano parlando di Alessia in terza persona, anche se erano coscienti che lei avrebbe letto tutto. Poi si fecero prendere la mano iniziarono a rivolgersi direttamente a lei.

‘Non hai mai indossato una gonna, non ti vuoi truccare. Adesso capiamo perché: sei LESBICA!!!’

‘Fai schifo e sei pure brutta’

‘Masculò’

‘Hai le gambe storte, il naso storto...sei storpia!!!’

‘Ti devi sedere per sempre con i maschi, perché sei una di loro!!’

‘Perché non ti tagli quei capelli, tanto fanno schifo, ce li hai sempre unti. Sai che c’è? Rasati a zero!!’

III

Alessia era per strada quando lesse i primi messaggi e non riusciva a credere ai suoi occhi. Che cosa aveva fatto per meritarsi quelle parole? Tentò di rispondere, ma ogni volta che scriveva un WhatsApp riceveva ingiurie più gravi. Da quel momento fu l’inferno per Alessia. A un certo punto i commenti cominciarono ad arrivare anche al resto della classe e non li poté controllare più. Ogni gruppo aveva altri gruppi a cui girava i post e questi cominciarono ad arrivarle da gente che non conosceva, rimbalzati chissà da dove, su tutti i dispositivi che usava. Le ingiurie le arrivarono su Snapchat, Instagram e anche sulla mail! C’erano caricature che la rappresentavano con un naso enorme e le gambe storte. Questo le faceva più male, perché era parte delle confidenze che aveva fatto a Germana: ma perché, perché?

Poi un giorno capì. Le arrivò un post su Instagram da un anonimo. Era il selfie che aveva fatto con Germana quel giorno al parco. Sotto c’era un commento: ‘Fai schifo! Quelle come te dovrebbero morire!!’

E da lì la foto rimbalzò su tutti i social che lei usava. Non ebbe più scampo. I post da quel momento in poi coinvolsero tutte le persone che conosceva. Era un disastro. Nei giorni che seguirono aveva la sensazione che tutti li avessero letti. Le erano arrivati tanti di quei commenti e da persone talmente diverse (molte non le conosceva nemmeno di nome), che ogni persona che incontrava per strada sembrava che sapesse chi fosse e che ridesse di lei. Era totalmente in paranoia. Cominciò a disertare il corso di inglese e anche la palestra. Non usciva più e non studiava neanche più. In classe era isolata del tutto e, cosa che le faceva più male, nell’indifferenza totale. Molti della classe, lei lo sapeva, avevano scritto qualcosa su di lei, rilanciando i commenti più cattivi, ma nessuno mai le aveva detto qualcosa in faccia.

Una volta un compagno le chiese se le prestava la penna e lei d’istinto gli fece: “Cosa vuoi? La penna? Non so se hai presente, io sono quella a cui hai mandato un messaggio su Snapchat che diceva che sono una lesbica e che dovrei morire, te lo ricordi?” Il compagno la guardò come fosse

un'aliena e chiese la penna al suo vicino di banco. Questo la fece infuriare ancora di più. La tentazione di non andare più a scuola era grande, ma non voleva che i suoi genitori scoprissero cosa stava accadendo.

E, a proposito dei suoi genitori, un giorno le venne un dubbio atroce: e se quei post fossero arrivati anche ai suoi? Sarebbe morta per la vergogna! Allora aspettò una sera dopo cena, quando il fratellino era già andato a dormire, e cercò una scusa per mettere in mezzo l'argomento, ma senza farsi scoprire. Allora si ricordò di una cosa di cui si era parlato in classe e disse: "Oggi a scuola è venuto fuori che una nostra compagna di classe chattava con le sue amiche e, sapete com'è, lei si confidava, diceva cose che non avrebbe detto ai propri genitori. Niente di grave, sai, quelle cose che ci diciamo noi tra amiche e non ci piace che voi le sappiate. Però, a un certo punto ha scoperto che la madre era entrata nel gruppo di nascosto e aveva sempre letto tutto. Voi lo fareste mai? Cioè, voglio dire, pensate che sia giusto?"

"Ma no tesoro," rispose la madre, "tuo padre e io non faremmo mai una cosa del genere. Pensiamo che la privacy sia una cosa molto importante."

"Vedi Alessia," disse il padre, "noi ci fidiamo di te, non abbiamo bisogno di controllare quello che dici con le tue amiche. Di cosa potrai mai parlare con loro? Di scuola? Vip? Vestiti?"

"Dai, non scherzare," disse allora la madre e poi rivolta ad Alessia "Tuo padre e io pensiamo che non ci dobbiamo intromettere nelle tue cose, perché crediamo che tu debba essere rispettata, così come chiediamo che tu rispetti noi."

"Allora vuoi dire che la madre della mia compagna di classe non ha avuto rispetto per lei?" domandò Alessia.

"Be'," commentò il papà, "ognuno educa i propri figli come vuole, ma io non penso che questo sia un buon modo per costruire la fiducia con i propri figli. Perché è di questo che si tratta: fiducia e rispetto reciproco."

"C'è bisogno che ognuno abbia i propri spazi e le proprie libertà," aggiunse la madre, "commisurate alle esigenze e all'età di ognuno e al rispetto di certe regole. Tu che ne pensi?"

"Non lo so. Ho un po' le idee confuse sul rispetto e la fiducia ultimamente." e mentre lo stava dicendo, Alessia si morse la lingua. La conversazione le aveva fatto capire che i suoi genitori erano all'oscuro di quanto stava succedendo e con quella osservazione rischiava di tradirsi, perciò aggiunse, "Cioè, volevo dire, papà prima ha detto che voi vi fidate di me, però poi ha detto che la fiducia con i figli si deve costruire. Come faccio a sapere come si costruisce la fiducia?"

"Be'," cominciò il padre, "immagino che già il fatto che tu sia qui a parlare con noi significhi che una gran parte del lavoro sia stata fatta."

"Quello che vuole dire tuo padre", precisò la madre allo sguardo attonito di Alessia, "è che se sei qui a chiederci un parere sulla tua compagna è perché ti fidi di quello che pensiamo."

"Vabbé ma così è facile," disse Alessia, "voi siete i miei genitori, è normale che mi fidi di quello che pensate, anche solo perché siete grandi e quindi sapete più cose. Invece perché voi vi fidate di me? Su cosa basate la vostra fiducia in me?"

"Ti conosciamo da tredici anni," disse la madre, "sappiamo che ti prendi cura del tuo fratellino, anche se a volte litighi con lui si vede che gli vuoi bene, ascolti i nostri consigli, fai i compiti per la scuola ..."

"Allora significa che non mi posso fidare di una persona che conosco da poco tempo?" domandò Alessia. "Se è così significa che non mi posso fidare di nessuno se non delle persone di famiglia che conosco da più tempo."

La madre la guardò pensierosa e osservò, “In realtà, se dovessimo seguire questo ragionamento, non varrebbe nemmeno il fattore temporale, perché il caso della tua amica dimostrerebbe che né la madre si fidava di lei, perché la spiava sulla chat, né la tua compagna si fiderà più della madre per lo stesso motivo.”

“Allora non ci si può fidare di nessuno!” esclamò Alessia sconsolata.

“Ma no, non può essere così,” ribatté il padre, “altrimenti che vita sarebbe. Piuttosto immagino che nel costruire la fiducia con una persona bisogna dare per scontate alcune cose. A volte penso che la fiducia sia un po’ come una scommessa. Conosci qualcuno che ti sta simpatico, ha delle cose in comune con te, e scommetti sulla sua lealtà.”

“E se succede qualcosa? Se quella persona a un tratto ti tradisce?” domandò ancora Alessia.

“Penso che allora il rapporto si rompe e la scommessa di cui parlava tuo padre si deve considerare persa.”

“E a quel punto, che si fa?” domandò allora Alessia.

“Non lo so,” rispose la madre, “tu cosa faresti?”

Già, lei cosa farebbe? Alessia si ricordò di quanto stava male perché le sue amiche l’avevano tradita, di quanto si era sentita stupida per aver confidato le sue debolezze a Germana, di quanto soffriva proprio perché ora non si fidava di nessuno. Gli occhi le si riempirono di lacrime e dopo aver mormorato un ‘non lo so’, disse di essere stanca e di voler andare a dormire.

IV

Anna era andata a casa di Barbara. Era sabato e avevano organizzato un pigiama party. Avevano fatto le cose che si fanno in questi casi, mangiato frittelle, bevuto bevande gasate, fatto la lotta con i cuscini e poi stanche si erano accasciate sulle postazioni notturne con i rispettivi e immancabili smartphone a completare il momento di isolamento. A un certo punto Germana cominciò a chattare con loro e l’argomento era sempre lo stesso: prendere in giro Alessia. Sapeva che non avrebbe letto i suoi messaggi, perché la sua ex amica aveva bloccato lei e le altre su tutti i social, ma Germana continuava a postare ingiurie e caricature su Alessia per il gusto di osservare gli sguardi divertiti dei compagni di scuola quando la vedevano passare. Anna sbuffò “E basta con ’sta Alessia! Che gusto ci provi ancora a sfotterla. L’hai distrutta, non sei ancora contenta?”

“Al limite *l’abbiamo* distrutta, anche tu ti sei divertita a condividere i nostri post.” Disse irritata Germana.

“Sì è vero, l’ho fatto perché pensavo si fosse approfittata di te, ma ora penso che abbiamo esagerato. Guarda come è cambiata. In classe quasi nessuno le rivolge la parola, si trascura, anche il modo di camminare è cambiato, non la riconosco più. Prima era divertente, ci facevamo un sacco di risate, ricordi? Era la tua migliore amica. Avrò anche sbagliato, ma secondo me non dovevamo arrivare a tanto.”

“Cosa?” ora Germana era inviperita. “Ma hai capito o no che mi ha dato un bacio a tradimento?”

“Ho capito, ma tu le hai mai chiesto il perché? Le hai mai spiegato che ti ha dato fastidio? Hai, anzi abbiamo, solo vomitato un sacco di accuse. E, ok, ci poteva anche stare, ma non credi che ora siamo andate troppo in là? Non è più solo una vendetta, è molto di più!”

“Sì, è molto di più perché io la odio, mi fa schifo, la voglio vedere morta!”

“Io credo che ti sei montata la testa. Pensi di poter decidere della vita di una persona?” Anna era diventata rossa in viso per la rabbia. “Io penso che la dovresti smettere adesso. Ignorala, non rivolgerle più la parola, ma smetti di scrivere tutte quelle schifezze su di lei!”

“Nessuno mi può dire quello che posso o non posso fare. Io sono libera di scrivere ciò che voglio e su chi voglio, e tu non ci puoi fare niente, perché tu non sei nessuno!”

Barbara, Marzia e Giovanna non osarono intervenire durante tutto il litigio. Germana faceva paura e in fondo in fondo loro la temevano. E Anna lo sapeva. E a un tratto ebbe paura. Cercò di allontanare quella emozione da sé e si rivolse a loro dicendo “È possibile che nemmeno voi vi rendiate conto? Se una cosa del genere fosse capitata a voi? Che cosa avreste fatto?” Silenzio. Germana allora scoppiò a ridere di una risata malevola. “Ecco vedi? Nessuno ti si fila. Sei una sfigata, anche tu, come quella cretina di Alessia.”

“Be’, sai che c’è? Io me ne vado.” Infilò le pantofole, raccattò le sue cose e chiamò il fratello maggiore per farsi venire a prendere. Lo aspettò giù al portone perché non avrebbe voluto stare un minuto di più con le sue amiche. Aveva l’amaro in bocca, e aveva un senso di incertezza per quello che sarebbe accaduto in futuro per aver litigato con il gruppo di amiche più ganze della scuola. Sarebbe stata esclusa, lo sapeva, ma non aveva più voglia di reggere il gioco a delle bambine viziate. Era ora di crescere, si disse, e questa la doveva vivere come una prova di buon senso. O forse stava sbagliando tutto?

V

Il giorno dopo Alessia stava tornando da casa della zia e a un certo punto si sentì chiamare. Si girò, vide chi era e cercò di scappare.

“No aspetta, fermati, ma dove vai?” esclamò Anna rincorrendola. La raggiunse e l’afferrò per un braccio. Alessia cercò di divincolarsi, cercava di urlare, ma la voce le venne a mancare. Anna non credeva ai suoi occhi. Alessia aveva paura di lei, era terrorizzata. Allora la lasciò e le disse “Ti prego, non scappare. Non ho intenzione di farti del male. Ora calmati e dimmi perché ti sei spaventata tanto?”

Alessia cercò di prendere fiato. “Perché? Mi vorresti far credere che non sai niente? questa notte sono stata bombardata da mail e post anonimi su Instagram. Erano tutti con lo stesso contenuto. Ecco guarda.” Anna lesse i messaggi: ‘Sappiamo dove abiti’, ‘Guardati le spalle, stiamo venendo a prenderti’, ‘Ti ridurremo una poltiglia, devi morire’ e come questi ce n’erano un sacco.

“Non ce la faccio più!” Alessia scoppiò in lacrime, “Vi ho bloccato su tutti i miei social, ma questi ... questi non so da dove vengono ... posso mai vivere così?”

In quel momento Anna si rese conto del male che le avevano fatto. La prese sotto braccio e la condusse su una panchina per farla sedere.

“Mi dispiace,” disse Anna, “mi dispiace tanto.”

“Seh,” singhiozzò Alessia, “è facile dire mi dispiace. Tu non puoi nemmeno immaginare quello che sto passando. Ma perché, non riesco a capire perché, che cosa vi ho fatto?”

Anna era davvero imbarazzata. Cercò di ricordare come tutto era iniziato e le sembrò che non ci fosse una spiegazione. “Sai,” le disse, “dopo che Germana ci aveva fatto vedere la foto del bacio, a me è sembrato che tu ti fossi comportata in modo scorretto approfittandoti di lei. Credevo che se le avessi detto che ti piaceva sarebbe stato meglio, almeno lei avrebbe potuto dirti se le stava bene o no. Ma poi il suo odio ci ha preso la mano. Abbiamo inviato i primi post, non so bene, forse per assecondare la vendetta di Germana, forse perché era un bel gioco... non lo so... so solo che era diventata una specie di gara a chi mandava messaggi più crudeli. E poi tutti ci davano man forte, erano tutti coinvolti... in un certo senso era figo!”

“Ma vendetta di cosa? È stata lei a darmi quel bacio!”

Anna se ne stupì. “Ci ha raccontato una balla? Ma perché? E tu perché non ce l’hai detto?”

“E come facevo? Non sapevo nemmeno perché ce l’avevate con me! Ricordi che ho provato a rispondere ai vostri post? E voi? Avete fatto peggio, mi avete sputtanato con tutta la scuola ... e oltre.”

Anna cercò di assolvere se stessa dicendo “Se ti può far piacere è un pezzo che non partecipo ai loro post. Anzi, in realtà non l’ho fatto realmente nemmeno prima. Erano loro, Germana e le altre, che si inventavano i messaggi e le caricature. Sembrava facessero a gara a chi scriveva cose più cattive...”

“Sì, bella scusa, tu guardavi soltanto. Sai quanti ne ho visti in classe di tipi come te. Non vi sporcate le mani, ma non fate niente per fermare tutto questo!” disse Alessia con un guizzo di rabbia.

“Hai ragione,” Anna si sentì ancora più in colpa, “ma ora ho deciso di tirarmi fuori. Ieri sera ho litigato con Germana. Ora quello che è successo a te, succederà anche a me.”

“Che vuoi dire?”

“Secondo te Germana farà passare sotto silenzio un affronto come questo? Io ho osato contraddirla e prendere le parti di una sfigata come te.”

“Ah, grazie per l’incoraggiamento.” disse Alessia per rispondere al sarcasmo di Anna. E poi aggiunse, “Ma magari si sarà stancata di tanto odio. Oppure Barbara, Marzia e Giovanna potrebbero aver riflettuto dopo la tua sfuriata e allontanarsi un po’ da lei.”

“Mah, è una possibilità, ma io non ci spero tanto. Il prezzo da pagare sarebbe alto: tu lo sai che Germana è la ragazza più popolare di tutta la scuola e mettersela contro significherebbe essere escluse da tutta una serie di cose.”

“E tu non stai rischiando lo stesso?” chiese Alessia che ora era un po’ preoccupata.

Anna ci penso un po’ su e poi rispose, “Credo che oramai la frittata l’ho fatta. Per tornare indietro dovrei chiederle scusa, il che significa che mi dovrei umiliare davanti a tutti. E a dirti la verità non mi va proprio, soprattutto perché ora so che ci ha anche mentito.

Stettero in silenzio per un po’, poi Anna le fece una domanda che le stava ronzando per la testa, “Ma quando Germana ti ha dato quel bacio all’improvviso, mentre vi stavate facendo il selfie, tu non ci sei rimasta male? Cioè, non hai pensato che si era approfittata di te?”

Alessia la guardò con un’espressione stupita, “Ma che dici? Noi quel selfie non ve l’abbiamo postato solo perché non ci piaceva come eravamo venute. Io a quel bacio non avevo dato un significato così particolare. Per me era un segno d’affetto... di gioia... ci stavamo divertendo un mondo. E lì per lì non ci ho pensato, ma se per lei avesse significato altro, me l’avrebbe potuto dire in qualsiasi momento. Lei era mia amica e io non mi sarei mai sognata di giudicarla!”

Anna fu commossa dalla sua schiettezza e pensò che Alessia era proprio una cara persona. “Domani andremo a scuola insieme. Affronteremo insieme qualsiasi cosa accada, ti va?”

Alessia non sapeva se fidarsi o meno dopo quello che aveva passato e il ruolo che Anna aveva avuto in tutto questo, ma poi ricordò le parole di suo padre, ‘La fiducia è un po’ come una scommessa...’ Così guardò Anna e disse “Ok, proviamoci.”

VI

La mattina seguente si diedero appuntamento vicino casa di Alessia, così da poter entrare in classe insieme. Anna pensava che quello sarebbe stato già di per sé un segnale per tutta la classe e, in particolare, per il gruppo di Germana. Però secondo lei questo non bastava. “Ci ho pensato tutta la notte” disse, “e credo che dovremmo fare qualcosa di più.”

“E cosa?”

“Voglio parlare a tutta la classe,” rispose Anna, “voglio mettere Germana di fronte alle sue responsabilità.”

“Sei impazzita?” chiese Alessia spaventata, “Germana è troppo sicura di sé, troppo forte per ammettere di avere sbagliato. Se avevi un piccolo dubbio di poter finire come me, adesso ne avresti la certezza. E poi se lo fai per me, non ti preoccupare, non ce n’è bisogno. Mi basta già quello che hai fatto finora.”

“Ma non lo farei per te,” ribatté Anna, “ma per me e per tutti quelli che in futuro potrebbero essere presi di mira da persone come Germana. Alla prima ora c’è Buonaiuto. Lo sai che lui è sempre dalla nostra parte. Gli chiederemo uno spazio per parlare, vedrai che ce lo concederà. E poi gli chiederemo di non far uscire quello che diremo fuori dalla nostra classe.”

“No, io non ho il coraggio.” disse Alessia tremando, “Tra l’altro, tu lo sai, se devo parlare in pubblico mi intimorisco e mi impappino, non ho la parlantina che hai tu. E poi questa cosa mi tocca troppo nel profondo.”

“Tu non ti preoccupare,” la rassicurò Anna, “mi basta che mi stai vicino e parlerò io per te.”

Così arrivarono a scuola e fecero in modo di entrare per ultime, così da non essere intercettate dal gruppo di Germana. Anna aveva ragione, già il fatto che fossero entrate insieme fece bisbigliare un po’ tutti. Anna teneva Alessia per mano e andò dal professore a chiedere di poter parlare alla classe. Buonaiuto accettò e Anna cominciò. Raccontò tutto quello che era successo all’amica, dalla storia del bacio ai primi messaggi odiosi lanciati sul loro gruppo di WhatsApp e poi sugli altri gruppi e come questi fossero usciti fuori controllo e avessero coinvolto altre chat e altri gruppi interni ed esterni alla scuola. Non nascose il ruolo che aveva avuto lei stessa in tutta quella storia e finì col raccontare il litigio con Germana al pigiama party e alle minacce di morte che aveva ricevuto Alessia il giorno prima.

Seguì il silenzio. Il professore Buonaiuto era senza parole. Poi fu proprio lui a rompere quello stallo rivolgendosi ad Alessia “Credo proprio che debba farti le mie scuse, perché né io né gli altri professori ci siamo accorti di niente.”

“Un professore che chiede scusa a un’alunna? Questa è bella!” pensò Germana che nel frattempo avrebbe voluto sprofondare.

“Poi,” continuò Buonaiuto, “vorrei sapere se volete che avverta il preside e i genitori delle vostre compagne per prendere dei provvedimenti.”

Allora Alessia prese coraggio e parlò, “No prof,” disse, “io vorrei solo che tutto questo finisca. Non ho mai voluto parlare con nessuno perché mi vergognavo che non ero in grado di reagire, e poi sono convinta che non sarebbe servito a niente se non ad amplificare il rancore nei miei confronti. E, anzi, vorremmo che questa cosa non uscisse da qui.”

“Il nostro timore” aggiunse Anna, “è che se ne parliamo al preside lui sarà costretto a prendere dei provvedimenti... com’è che si chiamano?... insomma, che possa sospendere Germana o coinvolgere i suoi genitori o peggio. Noi vogliamo solo...”

“...capire.” completò la frase Alessia.

“Ok,” disse Buonaiuto. E poi rivolto alla classe “chi è che vuole dare un parere su quello che è accaduto?”

Silenzio.

“Ok, forse Germana vuole dirci perché ha mentito?”

Germana aveva la testa bassa ed era rossa in viso.

“Ok, dai, ma la state facendo nera,” disse Marco “in fondo cose del genere capitano tutti i giorni. Uno dice una cosa, oppure fa un fatto e tutti lo sfottono, non c’è niente di male.”

“Ma Anna te l’ha appena detto che Alessia è stata malissimo.” obiettò Carmela. “Non mi sembra che questo non sia ‘niente di male’! Qualcuno sarebbe dovuto intervenire, non so come, ma avrebbe dovuto farlo.”

“Ma perché tu sei intervenuta?” chiese Carlo.

“Ora l’ho detto che non avrei saputo come.” si difese Carmela.

“Nessuno di noi l’avrebbe fatto,” insisté Carlo, “perché, diciamoci la verità, qua tutti quanti hanno partecipato ai commenti. E chi non ha partecipato è stato a guardare e basta.”

“Be’,” cominciò Monica, “io penso che Carlo abbia ragione. In fondo non era una cosa che ci riguardasse direttamente, però ognuno di noi ha fatto la sua parte, sia che abbia messo post e commenti, sia chi li ha semplicemente condivisi, ma anche chi è stato soltanto a guardare. E quando qualcuno ha provato a commentare difendendo Alessia è stato deriso e escluso dal gruppo.”

“Perché credete che sia accaduto quello che state dicendo?” chiese allora il professor Buonaiuto, che era stupito dalla piega che stava prendendo il confronto.

“Ma perché era terribilmente divertente!” esclamò Barbara sorridendo come se avesse voluto farlo ancora.

“Era divertente per te, forse.” le disse acida Alessia.

“E su, basta con questi battibecchi. Datevi un bacetto e fate finta che non è successo niente.”

La classe scoppiò a ridere alla battuta di Marco, ma Germana si alzò in piedi e finalmente parlò: “No Marco, non è più possibile ritornare indietro. Quello che è fatto è fatto. Sì, è vero, ho mentito, ho creato io tutto ’sto panico, e arrivati a questo punto una cosa sola è certa, Alessia e io non potremo mai più tornare amiche. Anche se io chiedessi scusa, anche se lei mi perdonasse, non potrebbe mai essere come prima.”

“Perché dici questo?” le chiese Giovanna, ma al posto suo rispose Marzia, “Perché penso che quello che Germana vuole dire è che ogni volta che facciamo qualcosa dobbiamo aspettarci che ci siano delle conseguenze e non sempre possiamo rimettere le cose a posto.”

“Non ho capito.” Disse una voce dall’ultimo banco.

“Se stai giocando a pallone in strada,” cercò di spiegare Giuseppe, “non ci pensi che se fai un tiro storto, poi rompi una finestra, però è una cosa che può capitare. Non l’hai fatto a posta, però lo sapevi dall’inizio che stavi giocando sotto a una finestra. E se la rompi, dopo come fai a rimettere a posto i pezzi?”

“E vabbé, la finestra la cambi.” Disse la solita voce dall’ultimo banco.

“Sì, ma Germana non può cambiare Alessia con un’altra Alessia, né può avvenire il contrario. Quello che si è rotto dentro di loro, non potrà mai più essere riparato.” disse Anna.

“E vabbé, dai, perché non proviamo a metterci un po’ di colla. Magari rimarrà il segno, però non cadrà a pezzi.” era sempre lui, quello dell’ultimo banco.

“Ah, Gennaro, ma allora quando vuoi parli!” si meravigliò il professore.

“Se c’è qualcosa che mi interessa sì, parlo.”

“Gennaro ha ragione,” intervenne allora Carmela, “potremmo cercare tutti insieme di rimettere a posto i pezzi. Stamattina abbiamo già fatto un passo avanti. Non abbiamo mai parlato tutti quanti insieme come adesso.”

“È vero,” le diede ragione Carlo, “in genere qui in classe non siamo molto uniti. Ci stanno le fazioni: i maschi da un lato e le femmine dall’altro, all’interno delle femmine ci sono quelle che non vanno d’accordo con le altre e succede la stessa cosa tra i maschi.”

A questo punto Gennaro si infervorò, “È per questo che mi rompo di parlare: se parlo co’ quello, so’ malamente perché quello non è buono, se parlo co’ quell’altro, manco va bene perché

appartiene a un gruppo così e colà. È 'na fatica stare in classe così. Invece stamattina mi è piaciuto quello che hanno fatto Anna e Alessia: hanno avuto il coraggio di guardarci in faccia e metterci di fronte alle nostre contraddizioni.”

“Sì, è vero,” disse quasi tra sé Germana. Anche se i suoi sentimenti erano contrastanti per la vergogna di essere stata sgamata e la gelosia che provava per Alessia e Anna, in fondo in fondo ammirava la loro presa di posizione.

“Perché non lo facciamo di nuovo prof? Che ne so, la prossima volta potremmo continuare la discussione e parlare tutti insieme di quello che pensiamo dei social o qualcosa del genere.” disse Marco che avrebbe fatto qualunque cosa pur di saltare una lezione.

“Già,” gli diede man forte Monica, “secondo me questo potrebbe servire a tutti noi, invece che andare dal preside e ricavare una punizione, che ne dice prof?”

Buonaiuto era davvero meravigliato da tutto quel fervore e felice della fiducia che tutti gli avevano dimostrato; perciò disse, “Ok, chiederò al preside un’ora alla settimana da dedicare a una discussione tra noi, ma gli argomenti li sceglierete voi, che ne dite?”

La classe esultò. Il suono della campanella li fece alzare tutti dai banchi.

Anna si rivolse ad Alessia dicendo “Be’, che ne pensi? Direi che è andata meglio di quanto ci aspettassimo, no?”

“Direi proprio di sì.” rispose Alessia sorridendo.

E finalmente scoppiarono a ridere, e mentre ridevano si diedero un bacio sulla bocca e si fecero un selfie.

Appendice III

Il questionario esplorativo



Questionario HS per studenti scuole secondarie di primo e secondo grado

* Obbligatoria

1. Età *

Inserisci la risposta

2. Indica la città in cui vivi *

Inserisci la risposta

3. Indica il nome della scuola che frequenti *

Inserisci la risposta

4. Genere * 

☐ Femmina

☐ Maschio

5. Utilizzi i Social Network? * 

☐ Sì

☐ No

6. Quali sono i social network che usi di più? * 

☐ WhatsApp

☐ Instagram

☐ Twitter

☐ Altro

7. Se hai risposto "Altro", indica di che si tratta 

Inserisci la risposta

8. Quanto tempo dedichi al giorno ai social network? * 

- ☐ Un'ora al giorno
- ☐ Due ore al giorno
- ☐ Tra le due e le sei ore al
giorno
- ☐ Altro

9. Se hai risposto "Altro" indica quanto tempo 

Inserisci la risposta

10. Quali sono gli argomenti di cui parli con i tuoi amici sui social network? * 

Inserisci la risposta

11. Durante una chat, ti è mai capitato di leggere un commento razzista, omofobo o di odio nei confronti di una persona? * 

- ☐ Sì
- ☐ No

12. Se hai risposto sì, ricordi di cosa si trattava? 

Inserisci la risposta

13. Cosa hai fatto tu? 

- ☐ Ho messo mi piace
- ☐ Ho ignorato il commento
- ☐ Ho chiesto consigli ad un adulto
- ☐ Ho risposto

14. Se hai scelto l'opzione "Ho risposto", puoi indicare cosa hai risposto? 

Inserisci la risposta

15. Durante una chat, ti è mai capitato di leggere un commento razzista, omofobo o di odio nei confronti di un gruppo di persone? * 

☐ Sì

☐ No

16. Se hai risposto sì, ricordi di cosa si trattava? 

Inserisci la risposta

17. Cosa hai fatto tu? 

☐ Ho cliccato mi piace

☐ Ho ignorato il commento

☐ Ho chiesto consiglio ad un adulto

☐ Ho risposto

18. Se hai scelto l'opzione "Ho risposto", puoi indicare cosa hai risposto?



19. Ti è mai capitato di subire delle minacce sui social network? *



☐ Sì

☐ No

20. Ti è mai capitato di minacciare qualcuno sui social network? *



☐ Sì

☐ No

21. Ti è mai capitato di essere preso in giro da qualcuno sui social network? *



☐ Sì

☐ No

22. Se hai risposto sì alla domanda 19 e/o 21, puoi fare un esempio delle frasi scritte nei tuoi confronti? 

Inserisci la risposta

23. Qual è stata la tua reazione?



24. Durante una chat, ti è mai capitato di scrivere un commento razzista, omofobo o offensivo di altro tipo nei confronti di una persona? *



☐ Sì

☐ No

25. Se hai risposto sì, ricordi di cosa si trattava?



Inserisci la risposta

26. Durante una chat, ti è mai capitato di scrivere un commento razzista, omofobo o offensivo di altro tipo nei confronti di un gruppo di persone? *



☐ Sì

☐ No

27. Se hai risposto sì, ricordi di cosa si trattava?



Inserisci la risposta

Appendice IV

Questionario in entrata IC Don Giustino Russolillo

Classe ... Sezione ...

Femmina ☐

Maschio ☐

Sezione 1: costruzione delle credenze

SCRIVI SE CREDI OPPURE NO ALLE SEGUENTI AFFERMAZIONI E INDICA PERCHÉ:

- Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia che mangiare un chilo di cioccolato al giorno fa bene alla salute

	Ci credo	Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

- Ho sentito dire che le persone nel mondo hanno la pelle di colore diverso perché appartengono a razze diverse

	Ci credo	Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e	Perché la pensa/non la pensa così anche	Perché il ragionamento alla	Perché ho cercato di capire se è vero o no

basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	base della notizia è/non è coerente e convincente	basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

- Ho letto su un blog che gli Ebrei stanno attuando un complotto per dominare il mondo

Ci credo		Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

•Ho

sentito dire che l'anno prossimo introdurranno i numeri arabi nelle scuole

Ci credo		Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

Sezione 2: pregiudizi e stereotipi

DI' SE SEI D'ACCORDO O MENO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI:

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	D'accordo	Molto d'accordo
Le donne hanno il diritto di lavorare, ma allo stesso tempo hanno il dovere di occuparsi della casa e di crescere i figli				
Tutte le persone di colore sanno ballare benissimo				
I matrimoni tra omosessuali non dovrebbero essere consentiti. L'unica famiglia degna di chiamarsi così è quella tradizionale.				
	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	D'accordo	Molto d'accordo
I Musulmani sono tutti terroristi				
I napoletani sono tutti cordiali e accoglienti				
Ci sono troppi migranti nel mio Paese: è una vera invasione				

Sezione 3: come costruisco le mie relazioni

RISPONDI SÌ O NO:

Ho molti amici su tutti i social che frequento

Sì ☐ No ☐

Non ho molti amici con cui uscire	Sì ☐	No ☐
Parlo di tutto in chat, anche delle mie cose più intime	Sì ☐	No ☐
Mi confido solo con gli amici/amiche che frequento di persona	Sì ☐	No ☐
Mi piace conoscere persone a scuola e faccio amicizia facilmente	Sì ☐	No ☐
C'è una bella differenza tra le amicizie che faccio sui social e quelle che frequento off-line	Sì ☐	No ☐
Ho molti amici nel quartiere in cui vivo	Sì ☐	No ☐
Mi piace frequentare posti come il parco, la palestra, la piazza, perché in luoghi come questi ho occasione di fare nuove amicizie	Sì ☐	No ☐
In genere preferisco rimanere a casa a chattare con gli amici	Sì ☐	No ☐
In genere preferisco rimanere a casa a chattare con tutti, anche con chi non conosco di persona	Sì ☐	No ☐

sezione 4: abilità di pensiero empatico

COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO?

4. Eleonora è una ragazza della I° A della Scuola secondaria inferiore XY. Fa parte anche di un gruppo di amiche che su whatsapp si divertono a parlare dei ragazzi della scuola. Eleonora è segretamente innamorata di Luca, della II° F che, tra le altre cose, è uno dei ragazzi di cui le sue amiche parlano di più nella chat. Nelle rare occasioni in cui Eleonora riesce a parlare con Luca, lui le ha fatto capire di essere interessato a Simona, una delle migliori amiche di Eleonora, la quale sulla chat si era lasciata andare a commenti piuttosto feroci proprio su Luca. Eleonora ha la possibilità di rivelare a Luca come la pensa Simona su di lui, ma non sa bene se è giusto farlo...Cosa faresti se fossi Eleonora?

-
-
5. Mario è un ragazzo di un quartiere periferico di una grande città. A scuola ha legato molto con una ragazza rom, Iolanda, che proviene da un campo nomadi vicino. Il campo nomadi è al centro dell'insofferenza degli abitanti del quartiere che affermano che da quando c'è il campo, è aumentato considerevolmente il numero di crimini, furti e rapine in particolare. Mario frequenta anche un gruppo di altri ragazzi/e con i quali spesso passa il tempo ad un centro commerciale. Un giorno, mentre si trovano al centro commerciale, ad uno dei ragazzi del gruppo di Mario viene rubato il motorino. La colpa viene subito fatta ricadere su un gruppo di ragazzi rom che si trovano a passare. In quel gruppo si trova anche Iolanda. Volano insulti e minacce. Mario non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Mario?
-
-
-
-

6. Anna è una bambina di 12 anni della II° C della scuola XY. È già da una settimana che gli insegnanti le hanno assegnato il compito di organizzare i posti in mensa quando è il momento del pranzo. Roberta e Francesca, due carissime amiche di Anna, un giorno le dicono che forse sarebbe il caso di stare tutte e tre insieme e di mandare Alessandro il più lontano possibile da loro. Quando Anna chiede perché, le rispondono che a loro farebbe piacere stare insieme e che Alessandro emana un cattivo odore e «non si può certo mangiare con uno così vicino». Anna non sa cosa fare...Cosa faresti se fossi Anna?
-
-
-
-

Questionario in uscita IC Don Giustino Russolillo

Classe..... Sezione.....

Femmina ☐

Maschio ☐

Sezione 1: costruzione delle credenze

SCRIVI SE CREDI OPPURE NO ALLE SEGUENTI AFFERMAZIONI E INDICA PERCHÉ:

- Sul mio smartphone arriva una notifica con la notizia riguardante la scoperta di un vaccino che, se somministrato in età pediatrica, previene l'insorgenza dell'omosessualità

	Ci credo	Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

- Ho sentito dire che il genere umano è suddiviso in razze, le quali determinano differenze non solo per quanto riguarda l'aspetto, ma anche le capacità intellettive degli individui

Ci credo	Non ci credo

Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

- Ho letto su un blog che studi scientifici hanno dimostrato che gli europei hanno il cervello più piccolo degli asiatici.

	Ci credo	Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

- Ho letto un articolo su Internet, in cui si diceva che le donne sono influenzate dai propri sentimenti: questo le rende emotivamente instabili e meno capaci di ragionare, motivo per cui non sono brave nelle materie scientifiche

	Ci credo	Non ci credo	
Perché se ci credo io è vero e basta/perché se non ci credo io non è vero e basta	Perché la pensa/non la pensa così anche uno dei miei genitori – uno dei miei insegnanti – la/il mio migliore amico/a	Perché il ragionamento alla base della notizia è/non è coerente e convincente	Perché ho cercato di capire se è vero o no basandomi sulla mia esperienza e/o ricercando le fonti

--	--	--	--

Sezione 2: pregiudizi e stereotipi

DI' SE SEI D'ACCORDO O MENO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI:

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	D'accordo	Molto d'accordo
Se tutti gli immigrati tornassero al loro paese, ci sarebbe abbastanza lavoro per tutti.				
Le ragazze sono meno brave nei giochi online rispetto ai ragazzi.				
Essere gay è una disabilità che può essere curata.				
La gente dovrebbe vivere nei propri paesi di origine e non muoversi in tutto il pianeta!				
Il posto di una donna è in casa: le donne dovrebbero smettere di occupare i posti di lavoro degli uomini.				
I Rom hanno bisogno di iniziare a vivere secondo i costumi del paese in cui si trovano.				

Sezione 3: abilità di pensiero empatico

COSA FARESTI SE TI TROVASSI AL LORO POSTO?

Albert è un tipo tranquillo ed è visto come un tipo un po' "diverso". Non ha molti amici ed è spesso preoccupato di non piacere agli altri nella sua classe. A volte fa il buffone per far ridere gli altri ragazzi ed è molto bravo in questo (anche se l'insegnante non sempre approva!). Dopo una lezione in cui ha fatto ridere tutta la classe, è stato avvicinato da Derek e Jared, due dei ragazzi più popolari della classe, mentre stava uscendo da scuola. I tre hanno riso assieme del suo comportamento e poi sono andati a casa insieme. Albert si sentiva molto orgoglioso, come se fosse finalmente stato accettato. Derek, Jared e Albert vanno a piedi verso casa, vedono Ahmed davanti a loro che cammina da solo. Ahmed è arrivato recentemente in classe ed è di un altro paese. Viene preso in giro da alcuni dei bambini perché parla male la lingua, perché è più piccolo della maggior parte delle persone in classe e per i suoi abiti logori.

Derek e Jared camminano sempre più veloce, in modo da recuperare la distanza con Ahmed. Poi cominciano a gridare insulti contro di lui tirando la sua borsa e gli chiedono se tutti in Etiopia indossano abiti come i suoi, e perché non si trova nella classe dei più piccoli dato che non sa parlare bene la lingua. Albert si sente molto a disagio. Derek e Jared continuano a guardarlo, incoraggiandolo a partecipare e chiedendogli quello che pensa.

c. Se fossi Albert, cosa faresti?

d. Come credi che si sia sentito Ahmed?

Olga è una ragazza che frequenta la stessa classe di Amanda con la quale ha sempre avuto buoni rapporti. Amanda e Olga non sono proprio amiche, ma hanno molta simpatia l'una dell'altra. Olga è un po' sovrappeso. È molto brava in matematica, ma durante l'ultima esercitazione in classe si è

rifiutata di passare il compito a Giada, Enzo e Riccardo. Da quel momento i tre gliel'hanno giurata. Per questo hanno cominciato prima a prenderla in giro e poi a postare su vari social delle foto di animali molto grossi, come ippopotami e elefanti, con la faccia di Olga. Sotto ai meme ci sono sempre scritti dei commenti molto offensivi. I post hanno ottenuto numerosi like e Amanda ha seguito tutta la vicenda un po' da lontano. Non è mai intervenuta quando la prendevano in giro, ma non ha mai fomentato gli insulti e, allo stesso tempo, non ha mai risposto ai commenti sui social. Una volta Giada, Enzo e Riccardo le hanno chiesto perché non ha mai messo un commento ai loro meme e le dicono che se non metterà nemmeno un like, farà la stessa fine di Olga.

c) Cosa faresti se fossi Amanda?

d) Come credi si senta Olga?

*A Raf,
per avermi supportato,
ma soprattutto sopportato*