

Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio

Social network conversations with young online authors of hate speech

Stefano Pasta

Researcher fellow of Didactics and Special Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | stefano.pasta@unicatt.it

abstract

This paper presents an analysis of a number of Ask.fm conversations between the author and young writers of hate speech (ages 14-21) who were directly contacted by the author. The youngsters' reactions differed in that some upheld what they had published while others decided to delete their hate statements. This form of direct contact with young writers can be viewed not only as a case study of virtual ethnography but also as an experiment in educating them to reflect on values and online responsibility. Young online writers are obliged to face an interlocutor and critically reflect on the hate content of their conversations, of which they often seem unaware.

Keywords: media education, hate speech online, digital citizenship, social network, responsibility education

Nel contributo si analizzano alcune decine di conversazioni via Ask.fm tra l'autore e giovani (14-21 anni) contattati poiché nei social network avevano preso parte a performances d'odio, inserite dall'autore nel corpus di una ricerca sui razzismi online. Gli esiti sono differenti, da chi rivendica ciò che ha pubblicato a chi decide di cancellare la performance d'odio. Oltre che come caso studio di etnografia virtuale, tale intervento viene proposto come esperimento di educazione alla riflessività e alla responsabilità nel Web per ragazzi posti di fronte a un interlocutore che fa riflettere sul contenuto d'odio delle parole pubblicate, quasi mai percepite come tale dall'autore.

Parole chiave: Media Education, odio online, cittadinanza digitale, social network, educazione alla responsabilità

Nel contributo si analizza un corpus di 50 conversazioni via Ask.fm tra l'autore e giovani (14-21 anni) contattati poiché nei social network avevano preso parte a performances d'odio¹. Oltre che come caso studio di etnografia virtuale, tale intervento viene proposto come esperimento di educazione alla riflessività e alla responsabilità nel Web per ragazzi posti di fronte a un interlocutore che fa riflettere sul contenuto delle parole pubblicate, quasi mai percepite come tale dall'autore. Gli esiti sono differenti, da chi rivendica ciò che ha pubblicato a chi decide di cancellare la performance d'odio, così come il ricercatore guida le conversazioni in direzioni diverse. A partire da queste constatazioni, il contributo propone alcune linee per un'educazione alla cittadinanza, di cui la Media Education è parte, che prevenga e contrasti la propagazione del parlare scorretto e dell'odio in Rete.

1. Nuove direzioni della Media Education: verso il sociale e la prevenzione

Oggetti complessi, come l'hate speech online, richiedono approcci integrati che sappiano rispondere a quella complessità con una trasversalità di approccio. In questo senso le interviste in profondità, condotte attraverso uno spazio di chat, sono interpretate anche come spostamento della Media Education verso il sociale e il lavoro di prevenzione. È una delle tre direzioni che Pier Cesare Rivoltella (2017a) indica come ritorno d'interesse per la Media Education²: questa nuova fase, strettamente connessa all'indossabilità dei dispositivi, si determina in relazione ai rischi che la pervasività sociale comporta per gli individui, riassumibile nello spettro di comportamenti della cyberstupidity, dal cyberbullismo all'odio online. L'intervento educativo associato ai *media* digitali e sociali rientra nella prevenzione e contrasto dei rischi di queste pratiche, come si può riscontrare nell'affermarsi della Peer & Media Education (Ottolini, Rivoltella, 2014) o negli interventi del programma Definirsi Cittadini Di-

- 1 Le performances a cui i giovani avevano partecipato, sono state analizzate dal ricercatore in uno studio sull'odio online, con particolare focus sul razzismo (Pasta, 2018).
- 2 Anche le altre due, la sovrapposizione tra Media Education ed educazione alla cittadinanza, e l'affermazione del Welfare digitale, sono connesse all'analisi svolta.

gitali (DeCiDi), promosso dal Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica insieme a cooperative sociali e associazioni. Larga parte dei fattori di rischio tradizionali, infatti, finiscono per ridefinirsi a partire da questi *media*, configurando la sfera mediale come il nuovo scenario della prevenzione; senza competenze medialità un operatore e rischia di non riuscire a rendere efficace la sua azione di prevenzione. D'altra parte, i *media* stessi si configurano come oggetto e spazio dell'intervento di prevenzione, con l'affermarsi di nuove figure di operatori (tutor di comunità) che si collocano nella zona di intersezione da una parte della linea evolutiva che porta all'eTutor, dall'altra che si rifà alla riflessione di quasi mezzo secolo sull'animatore sociale (Rivoltella, 2017b).

Quanto alla focalizzazione, seguendo le aree di interesse proposte da Geneviève Jacquinot (2002, pp. 20-22), la presente analisi rientra nello "studio della ricezione in contesto", vale a dire quelle ricerche che, riconducendo il consumo mediale al fenomeno più generale della formazione delle (sub)culture (giovanili in questo caso), consentono di comprendere che i *media* non producono effetti in senso deterministico ma vanno sempre collocati dentro i contesti e le culture d'uso. Nelle premesse di questo tipo di ricerca vi è dunque un legame con le matrici culturali dei *Cultural Studies*, che, nell'incontro con la Media Education, consentono di recuperare lo spazio dei contesti e la centralità dei ricettori – in questo caso anche autori – all'interno del lavoro educativo sui *media*; gli scambi conversazionali nei social divengono pratiche, ovvero processi attraverso i quali la società parla di se stessa (Hall, 1980) e la cultura si configura come l'articolazione dialettica di tali pratiche (Cappello, 1995, p. 184).

Infine, si sottolinea la scelta di un contesto informale come luogo in cui è importante collocarsi con una proposta pedagogica, secondo una progressiva consapevolezza che la Media Education non costituisce solo un compito della scuola, ma di un sistema formativo allargato che comprende i contesti non formali e informali, tra cui il Web 2.0. Si potrebbe dire che questa scelta è l'esito dello spostamento della stessa definizione di Media Education (Rivoltella, 2017b, pp. 60-63) da una concezione pedagogica e scuolacentrica (Conseil International du Cinéma et de la Télévision, CICT, 1973) a una socio-culturale (CICT, 1979), quindi a una concezione più politica e civile (UNESCO, Conferenza di Toulouse, 1990).

Va altresì precisato che l'analisi delle conversazioni qualitative si inserisce in un impianto di ricerca più ampio (Pasta, 2018) che si iscrive

nell'ambito dell'etnografia virtuale (Hine, 2000), è improntato ai mixed methods (Creswell, 2014; Creswell, Plano Clark, 2017) e che nello specifico si ispira ai Multiphase Mixed Methods, ovvero ricorre a metodi diversi nei diversi step del disegno di ricerca complessivo. Tale impianto prevede le seguenti fasi: I) reperimento di casi di odio online in ambienti differenti; II) analisi di tipo qualitativo-testuale (o lessicografica) del verbatim con il software T-Lab, secondo un approccio ispirato alla Grounded Theory; III) analisi dello stesso corpus di tipo qualitativo-motivazionale, secondo le interpretazioni classiche della letteratura; IV) studio di caso delle interviste in profondità, condotte attraverso uno spazio di chat, a ragazzi contattati poiché avevano partecipato a casi inseriti nel corpus. Nel presente articolo si darà conto di quest'ultima fase.

2. Il corpus: 50 conversazioni social con partecipanti a performances d'odio

Si fa riferimento a 50 conversazioni, di differente durata, sia in termini di numero di scambi, sia in termini temporali, in quanto in alcuni casi gli interlocutori riprendevano le conversazioni a distanza di ore³. Tratto comune è che i ragazzi (14-21 anni) sono stati contattati poiché avevano partecipato, a titolo diverso, a performances d'odio nei social network: chi aveva postato inviti allo sterminio etnico, chi aveva contribuito a viralizzare una barzelletta sulla Shoah, aveva cliccato "mi piace" a un post islamofobo, condivideva meme con inviti a lanciare bottiglie molotov contro un campo rom, o commentava evocando "zio Adolf" e le camere a gas.

I ragazzi coinvolti sono stati scelti con differenti adesioni a idee d'odio: accanto a chi, fin dalla descrizione del profilo, si autodichiarava "razzista", la maggior parte non aveva una precisa caratterizzazione ideologica. In tutti i casi, tuttavia, si è trattato della partecipazione a forme di-

3 Le conversazioni coinvolgono 50 giovani differenti; in ciascun caso, tuttavia, intervengono ulteriori partecipanti, cliccando "like" ad alcune risposte o domande e, più raramente, intervenendo con un commento. Va altresì notato che nel social network le conversazioni sono visualizzate anche da altri utenti che non intervengono e di cui non è possibile conoscere il numero.

verse di contenuti razzisti (“razzismi” al plurale, cfr. Pasta, 2018), ma tutte segnate dall’uso esplicito della parola d’odio, oppure di chiare retoriche razziste, islamofobe, antisemite, antigitane, sessiste. L’ambiente in cui si sono svolte le conversazioni è Ask.fm, un social network diffuso quasi esclusivamente tra adolescenti, di tipo Q&A (*question and answer*) ossia basato sul porre domande a ritmo incalzante e spesso in anonimato, di frequente al centro delle cronache come luogo in cui sono maturati alcuni suicidi di ragazzi.

Le modalità con cui il ricercatore si è posto sono diverse a seconda delle conversazioni⁴: nella maggior parte ha rivelato la propria identità (uomo con un’età di 10-15 anni superiore agli interlocutori) e la finalità della ricerca; in altre conversazioni, ha assunto un’identità vicina a quella dei gruppi target (musulmano, figlio di albanesi), per testare se questo incidesse nelle reazioni degli interlocutori. È significativo che in sette casi il ragazzo non ha mai chiesto notizie sull’identità dell’interlocutore.

A titolo di esempio si riporta una parte di una conversazione⁵.

La conversazione avviene via Ask.fm (2017) tra il ricercatore (R) e S., diciassettenne di Como, contattato poiché, commentando su Facebook una notizia di cronaca, aveva scritto: “Musulmani da abbattere. Meglio molotov o forni crematori??? Sveglia!!!!”.

R: Cosa pensi dei musulmani? S: fumano piante carnivore ee⁶.

R: con ciuffo rosso come Dexter? S: bravo

R: dai ero serio S: cosa

R: che opinione hai dei musulmani S: non li voglio

R: sto facendo una ricerca per l’Università e mi interessa conoscere la tua opinione S: maddai

- 4 L’anonimato è una delle caratteristiche di Ask.fm, sulla cui homepage campeggia la scritta: “I tuoi amici non sanno che li segui. L’anonimato è assolutamente garantito”.
- 5 Le conversazioni vengono riportate nella loro forma originale, con abbreviazioni, errori ortografici, assenza di punteggiatura e maiuscole, insulti, espressioni scurrili e triviali. Costituiscono un dato di ricerca interessante, in quanto indice del disimpegno con cui spesso si conversa in Rete.
- 6 “Fumano piante carnivore” è una citazione del rapper Sfera Ebbasta nella canzone *Dexter* (2017), dedicata al protagonista omonimo “con ciuffo rosso” di un cartone animato statunitense.

R: ho visto questo commento [si riporta lo screenshot del caso], sono parole molto pesanti S: vabe un commento

R: se un ragazzo musulmano lo legge, ci rimane male S: se non va bene non legge o se ne va
[...]

R: ma tu pensavi sul serio a lanciare le molotov o addirittura ai forni dei lager? S: eh bo, meglio solo noi italiani.

R: sei convinto di quello che hai scritto S: non mi ricordo per che cosera ma non possono fare quello che vogliono. Io però dico quello che voglio, c'è la libertà no
[...]

R: Scusami se insisto ancora: tirare le molotov vuol dire rischiare di uccidere, i forni crematori sono tra le cose più brutte della storia umana. S: ho studiato anche io a scuola

R: Purtroppo di commenti razzisti in giro ce ne sono. AC: era solo un commento, lo scrivi anche tu... dai fra molla
[...]

3. L'analisi: deresponsabilizzazione, banalizzazione, emozioni, selezione delle fonti, complottismo, libertà cyberutopista

Dal corpus si rilevano diversi tratti dell'uso di parole d'odio verso i gruppi eletti a bersaglio. Quello che maggiormente caratterizza le risposte è la pretesa di non essere presi sul serio. Nella conversazione riportata, S. afferma che "era solo un commento", "vabe un commento". In altre chat, i partecipanti a performances che con immagini, meme e parole agiscono odio o razzismo esplicito, si autoassolvono deresponsabilizzando i propri atteggiamenti e banalizzando i contenuti: "ahhahahhaha era a caso io non sono una persona seria", spiega A. che ha insultato una coetanea pachistana come "terrorista"; "Ma ho sparato, comunque certo ahaha", dice M.; alla domanda "Meglio non prenderti troppo sul serio?", B. risponde: "meglio fare entrambi con moderazione". Un quattordicenne riassume questa pretesa spiegando: "mi stai prendendo troppo sul serio", mentre un ragazzo poco più grande, dopo essersi difeso con una citazione del rapper Eminem, si giustifica: "ero preso dall'enfasi". Conclude un coetaneo: "Vabe sorry".

Emerge un'apparente contraddizione tra partecipare a manifestazioni esplicite in quanto a toni ed emozioni (odio, repulsione, razzismo, violenza...) e scarso sostegno, a livello di adesione ideologica, alle idee sottese. La

poca difesa si accompagna alla banalizzazione dei temi e alla richiesta di non fare fatica cognitiva nella dialettica. Nella conversazione riportata R. sostiene che i musulmani “non possono fare quello che vogliono” e, nella risposta successiva, l’esatto opposto: “sinceramente facciano quello che vogliono”; non vi è in questo caso stato un cambio di opinione, né probabilmente l’autore si è accorto che, a distanza di pochi secondi, ha sostenuto due pareri opposti. Il diciottenne G., invece, risponde con il disegno di una “spada del fabbro dell’imperatore (o=|:.....>)” alla domanda se abbia idee razziste e, quando gli viene spiegato che è stato contattato poiché una sua affermazione antisemita è stata trovata su Google tramite alcune parole chiave (“cottura associato a ebreo lo è, rimanda ai forni”), dice: “Non devi spiegarmi sti collegamenti”. Va precisato che questi tentativi di sfuggire al confronto razionale, e in generale alla fatica cognitiva (“che complicazione che sei fra⁷”, risponde A.), non sono da interpretare come un fastidio verso l’interlocuzione, o come volontà di interromperla, in quanto sono gli stessi ragazzi che rilanciano la conversazione con domande disimpegnate e generali, talvolta anche legate all’argomento.

Questo atteggiamento di rilancio in modo disimpegnato, oppure acalorato nei toni e nelle emozioni ma sfuggendo al confronto dialettico sul piano razionale, può essere interpretato alla luce di uno dei più profondi cambiamenti in atto nell’ecosistema di produzione e distribuzione di informazioni *onlife* (Floridi, 2017), ossia la post-verità. Si tratta dell’affermarsi di un tipo di comunicazione e di pratiche culturali, retoriche e mediali, in cui i fatti oggettivi, e quindi il piano razionale, sono meno influenti nel formare l’opinione del ricorso alle emozioni e alle convinzioni personali pregresse (Pasta, 2019). La personalizzazione, che è alla base dei social network, facilita la postverità, nel senso che, più che negare la verità, la moltiplica e la privatizza: le verità diventano così tante quante i soggetti che vogliono enunciarle, in un regime discorsivo in cui tante verità convivono senza gerarchie (Lorusso, 2018). Nella conversazione riportata, G. non è interessato a stabilire la verità – se i musulmani possano o non possano “fare quello che vogliono” – ma ad affermare il suo fastidio islamofobo.

La “pretesa di non essere presi sul serio” spesso viene accompagnata da un’argomentazione espressa dalle parole di un adolescente che, quando gli

7 “Fra” qui sta per “fratello”.

si chiede ragione di un commento razzista, dice stupito: “E dove l’hai trovato???”. F., alla domanda se è scorretto mettere “Mi piace” a una frase islamofoba, scrive: “Dipende da chi ha messo il like e perché l’ha fatto”; quando gli viene fatto notare che la persona in questione è lui, dice: “Waaaa dieci mesi fa... a chi l’ho messo”. L’ambiente digitale sembra essere percepito come una ragione per depotenziare il contenuto (banalizzarlo appunto): dato che il fatto avviene in Rete, “invecchierebbe” subito e quindi sarebbe meno grave. È il paradosso di una generazione che viene ancora erroneamente indicata con quella che Rivoltella (2012) definisce una neuromitologia, l’espressione “nativi digitali”: i ragazzi si stupiscono che un ricercatore possa aver rintracciato un commento “vecchio” di qualche mese, quando la persistenza, ossia il fatto che gli scambi comunicativi online sono automaticamente registrati e quindi rintracciabili anche a distanza di anni, è una delle caratteristiche dei *networked publics* (boyd, 2008)⁸.

Un altro tema che emerge dall’analisi del corpus riguarda la selezione delle fonti e la loro autorevolezza. Il diciottenne L., che aderisce a un gruppo suprematista, spiega: “Io non ho letto nessun libro, basta informarsi su Facebook, ci sono molte pagine”. Un ragazzo che posta articoli xenofobi, a cui si fa notare che contengono dati facilmente confutabili attraverso il link al Ministero degli Interni, risponde: “Continua a credere ai tuoi amici”. È noto come, con la demediazione, o disintermediazione, della comunicazione (Missika, 2007), nell’online cambiano i canoni di autorialità (Rivoltella, 2015). Nel Medioevo una fonte aveva in sé un’iscrizione di autorevolezza quando la comunità le riconosceva il credito di esprimere il proprio pensiero, oltre a commentare quello altrui. Con la nascita della stampa inizia a porsi il problema della relazione tra autorialità e pubblicabilità; il sistema editoriale finisce per diventare un dispositivo di mediazione e di selezione. Nel Web 2.0 per i giovanissimi non è più così: nella cultura del libro – e della scuola – l’autorevolezza era garantita da poteri centralizzati riconosciuti, seppur orientabili e portatori d’interessi (case editrici, università, quotidiani e riviste), mentre nell’ambiente digitale l’autorevolezza è riconosciuta nei pari (Tisseron, 2014). Di fronte allo scorrere del *news feed* di un social, si fa continua esperienza dell’essere posti di fronte al dubbio se credere senza evidenze: si deve decidere se ritenere affidabile qualcuno, accreditandolo; capita di

8 Il minuscolo dell’iniziale del cognome è rivendicato dall’autrice (danah boyd).

condividere un link senza neppure aprirlo, poiché si è unicamente spinti dalla fiducia e dalla stima riposte nell'“amico” che lo ha condiviso. Rispetto a questo tipo di scelte, inoltre, le neuroscienze cognitive hanno dimostrato che la risposta a uno stimolo è prodotta in un tempo che anticipa la scelta cosciente: le ricerche di Libet (2007) indicano che l'azione viene prima della deliberazione. L'atto libero viene così ridefinito: noi non scegliamo, ma inibiamo o assecondiamo le risposte al nostro sistema mente-corpo-cervello (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 53).

Sviluppare capacità di selezione delle fonti, connessa quindi alla prevenzione delle fake news, è una delle sfide per i diversi ordini e gradi della scuola secondo il *Curriculum di Educazione Civica Digitale* diffuso dal MIUR nel gennaio 2018 (Lanfrey, Solda, 2018); per il World Economic Forum la disinformazione online è uno dei dieci rischi per il futuro, mentre diverse ricerche scientifiche indicano che riconoscere una notizia vera da una falsa è difficile sia per studenti delle secondarie (Wineburg, McGrew, Breakstone, Ortega, 2016), sia universitari (Herrero-Diz, Conde-Jiménez, Tapia-Frade, Varona-Aramburu, 2019).

Nelle conversazioni analizzate si fa riferimento a informazioni confuse e non accertate, propagate in modo orizzontale, che accompagnano il fascino del complottismo e dalla diffusione di “notizie” che svelerebbero altre verità rispetto a quella ufficiale. A volte si tratta di storie ridicole, ma comunque favoriscono l'elezione a gruppo bersaglio, poiché l'idea del complotto suscita sentimenti contro un nemico comune (Santerini, 2019). Per lo psicologo Rob Brotherton (2017) la tendenza al pregiudizio non confermato dai fatti è una propensione cognitiva alla mentalità cospiratoria; basandosi su poche idee apparentemente evidenti, il complottista unisce i singoli eventi separati, indicando una qualche autorità misteriosa che complotta contro i “buoni” con meno potere, ma che risulteranno vincitori. Si tratta di un archetipo mitico, tipico di storie che fanno presa sull'emotività, saltando i passaggi razionali e il pensiero critico.

Un altro elemento che caratterizza il vivere il social network da parte dei ragazzi protagonisti delle chat è un atteggiamento cyberutopista, di difesa di una presunta “libertà” quasi ontologica del Web e di contrarietà a qualsiasi intervento restrittivo. Oltre al fastidio adolescenziale verso le regole, si possono riscontrare due tendenze. La prima è “la liquidazione degli orizzonti normativi” come chiave di lettura del contemporaneo (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 51), oppure la loro ridefinizione nella società della trasparenza secondo nuove forme di massificazione e conformismo (Han,

2014); la seconda è che i social network (e il Web in generale), oltre a rispondere al quadro giuridico degli Stati Uniti dove hanno sede legale, riflettono culturalmente e diffondono l'impostazione statunitense rispetto alle limitazioni in caso di incitamento all'odio. Se il diritto europeo è tendenzialmente interventista, la tradizione americana intende qualsiasi restrizione come un attacco alla libertà di espressione (Scaffardi, 2009).

Accanto ai tratti finora delineati, occorre ricordare che nel corpus vi sono altri due gruppi di protagonisti. Da un lato, arriva un interrogativo educativo da coloro che vedono le conversazioni, in quanto parte dei network dei profili, ma non intervengono, restando in silenzio; sebbene Ask.fm venga percepito come un ambiente intimo e recintato, le conversazioni tra il ricercatore e i ragazzi sono osservate dagli altri utenti. Il pubblico non è del tutto circoscrivibile: la scalabilità, che indica l'enormità della visibilità potenziale dei contenuti, è una caratteristica dei *networked publics* (boyd, 2008). È noto come l'indifferenza e la cosiddetta "zona grigia" siano fattori decisivi nei processi di stigmatizzazione ed elezione a gruppo bersaglio (Zamperini, 2010), così come educare a passare dall'essere spettatori a soccorritori sia una delle indicazioni dell'educazione morale (Santerini, 2011).

Dall'altro lato, nonostante coloro che chiedono "di non essere presi sul serio" siano più numerosi, una seconda categoria è composta da coloro che rivendicano l'adesione ideologica a idee d'odio. Non ci si sofferma ora su questi giovani, ma si sottolinea come, in piena continuità tra online e offline, anche i gruppi segnati dalla deresponsabilizzazione più che dall'adesione ideologica sono terreno fertile per organizzazioni strutturate che propugnano l'odio.

4. La proposta: educare alla riflessività e alla responsabilità

Gli esiti delle conversazioni sono stati differenti, dal ragazzo che ne ha rivendicato l'innocenza a quello che ha ribadito le proprie idee, dal giovane che ha assunto un punto di vista diverso al coetaneo che ha deciso di cancellare dal Web la performance islamofoba "vecchia" anche di dieci mesi⁹.

9 In Ask.fm cancellare una risposta di un anno prima è un procedimento impegnativo e faticoso.

L'azione trasversale è quella di prendere sul serio i ragazzi affinché loro stessi prendano sul serio le performances attuate, come risposta alla banalizzazione dei contenuti e alla deresponsabilizzazione degli atteggiamenti. Porre di fronte i ragazzi a un click di alcuni mesi prima significa chiedere responsabilità, ricordando che nella Rete nulla scompare (persistenza dell'informazione) e chiedendo uno sforzo cognitivo ed emozionale. Talvolta i ragazzi hanno reagito perdendo la pazienza, altre partendo spavaldi e difendendosi dietro la citazione di un rapper, fino a perdere verve di fronte all'incalzare delle domande; più spesso hanno accettato la richiesta di maggior riflessività, magari con tono ironico verso l'adulto. Eppure si può ipotizzare che nelle future azioni online ricorderanno le strane conversazioni effettuate sul tema. Forse pubblicheranno comunque la frase scorretta, ma magari quegli attimi di maggiore riflessione saranno decisivi per compiere una scelta diversa. In questo senso, l'intervento mediaeducativo svolto può essere definito di educazione alla riflessività e alla responsabilità.

Quando si pone la domanda provocatoria "Sei razzista?", i ragazzi difficilmente optano per risposte di mediazione, tendenza tipica della comunicazione online (Ziccardi, 2016). Vi è chi nega, anche se ha recentemente espresso un'opinione razzista: tale rivendicazione va valorizzata alla luce della crescita dell'accettabilità sociale del razzismo (Alietti, 2017) e al contempo occorre spiegare, senza criminalizzare, perché l'espressione è scorretta. Vi è poi chi rincara la dose esprimendo un'adesione esagerata ("ovvio"), che proprio per il carattere iperbolico è banalizzante.

Una minoranza risponde al ricercatore (uno sconosciuto) con fastidio: non deve stupire un iniziale rifiuto all'aggancio educativo, che non è esclusivo dell'ambiente digitale; eppure lo spazio per rilanciare è ampio e i ragazzi, anche spinti dalla logica Q&A di Ask.fm, continuano a rispondere. Altri chiedono l'opinione del ricercatore. Addirittura, tre giovani tra quelli contattati poiché avevano partecipato a performances razziste, accettano di partecipare, in modo gratuito, a un'ipotetica campagna che diffonda una narrazione alternativa a quella razzista. In generale emerge una disponibilità al confronto con l'adulto da parte di adolescenti, che, scherzando e provocando, chiedono indicazioni, non si sottraggono al dialogo, appaiono orientabili, sono pronti a disporsi in modo proattivo.

Collegato a questa disponibilità al confronto vi è lo stupore che molti giovani hanno manifestato poiché non credevano che il proprio parere potesse interessare, ritenendo quasi impossibile che le loro idee trovassero

spazio in una ricerca universitaria. C., quando le viene detto che sarà citata anonima, risponde: “Coooooosa?!?!?! Oh mamma che onore”.

Si è detto come, in linea con le recenti scoperte delle neuroscienze e le loro applicazioni nel campo educativo e della didattica, le forme di odio o di “pensiero prevenuto” vanno lette alla luce degli aspetti affettivo-emozionali e non solo razionali, secondo un approccio multidimensionale (Pasta, 2018).

I rapporti con gli altri sono anzitutto guidati da esperienze affettive, non di tipo intellettualistico, e fortemente influenzati dal contesto. Solo in seguito interviene un processo di concettualizzazione di tali esperienze, che fa pervenire a generalizzare e all’astrazione di concetti morali. In questa direzione, emerge l’efficacia di conversazioni che si concentrano sulla capacità di riconoscere e sperimentare emozioni. Nel tentativo di suscitare empatia, il ricercatore scrive: “La mia ragazza è figlia di marocchini, soffre tutte le volte che legge queste cose” a una ragazza autrice di un post islamofobo, che poi risponde “un po’ sì, anzi sì” alla domanda “è stato sbagliato mettere quel like?”.

Anche in altri casi funziona proporre di mettersi nei panni dell’altro: individuare i singoli nella massa aiuta a rompere il circolo vizioso del capro espiatorio, a non essere indifferenti e ad essere invece maggiormente disposti alla riflessività. Nel momento in cui l’interazione mediata dagli schermi sostituisce l’esperienza diretta dell’incontro tra corpi, attiviamo meno meccanismi di simulazione corporea, riducendo la capacità di attivare i neuroni specchio per comprendere l’altro attraverso l’empatia. In questo modo si provano emozioni numerose e forti, ma disincarnate, divenendo meno in grado di gestire le proprie emozioni e riconoscere quelle degli altri (Galimberti, 2007). Il soggetto è così privato di un punto di riferimento nel processo di apprendimento e comprensione delle emozioni, esponendosi al rischio dell’analfabetismo emotivo. Si tratta di una tendenza caratterizzata da tre elementi: l’assenza di consapevolezza, e quindi di controllo, delle proprie emozioni e dei comportamenti associati; la mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali si prova una certa emozione; l’incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui e con i comportamenti che ne scaturiscono.

La sfera emozionale resta prioritaria, ma un approccio multidimensionale chiama in causa anche dimensioni più vicine al cognitivo-razionale. Si è già detto come educare allo spirito critico verso le *fake news* e alla selezione delle fonti è un bisogno che emerge dalle conversazioni. Significa anche educare contro la mentalità cospiratoria, nel senso di mettere in

guardia dal pensiero magico, che attribuisce le cause degli eventi a fenomeni indistinti ed evita di compiere analisi razionali degli eventi. La coscientizzazione (Martin Barò, 1983) è uno dei tre concetti, insieme alla condivisione e al cambiamento, che Ottolini e Rivoltella (2014) pongono alla base della prevenzione 2.0; dalla riflessione di Paulo Freire alla teoria critica francofortese e alla semiotica testuale, il pensiero critico è da sempre il principio della Media Education, ma a cui, con il nuovo ecosistema di produzione e distribuzione di informazioni, si affianca l'educazione alla responsabilità, nell'accezione di valutare le conseguenze delle azioni online del produttore che ciascun utente è diventato con i dispositivi sempre con sé (Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 89-106). Spirito critico e responsabilità sono infatti le parole chiave del già citato *Curriculum di Educazione Civica Digitale* del MIUR (2018).

Come mostrano le chat del corpus, occorre insegnare ai ragazzi ad essere responsabili nei confronti delle proprie narrazioni, ossia avere consapevolezza di cosa vuol dire affidarle allo spazio pubblico e assumerne le conseguenze. La riflessione mediaeducativa suggerisce di valorizzare la funzione strutturante della narrazione, saldando le narrazioni informali dei ragazzi con le narrazioni formali delle agenzie educative; al contempo denuncia il gap tra la scuola e le culture mediali e giovanili (Rivoltella, 2018, pp. 120-123).

Insegnare la cultura della narrazione, anche con i nuovi *media*, è dunque uno spazio educativo di intervento significativo. Può essere una modalità per gestire le emozioni senza affidarsi solo al livello pre-conscio, aiutando le persone a dire e verbalizzare ciò che sentono, arrivando a una conoscenza e a una padronanza di sé. Si tratta principalmente di un'alfabetizzazione e di un riconoscimento delle proprie emozioni in funzione del loro orientamento e dell'equilibrio con la componente razionale. In risposta alla crescita dell'accettabilità sociale verso l'odio, il lavoro sulla narrazione deve affrontare in maniera più esplicita la concezione di "cosa sia buono" e "cosa sia male", giusto e ingiusto: è la necessità di un modello olistico di educazione morale (Santerini, 2011), capace di render conto delle componenti affettivo-emotive e della capacità di decidere in situazioni concrete sulla base delle relazioni interpersonali.

È questa la forte domanda (media)educativa che emerge dalle chat: ragazzi che pretendono di non essere presi sul serio, si stupiscono di essere ascoltati da un adulto e non sfuggono alla richiesta di prendersi sul serio, riflettendo su ciò che hanno pubblicato. Da queste conversazioni si ricava la necessità di sviluppare riflessività, una condizione necessaria per scelte

responsabili, senza trascurare l'incisività delle situazioni concrete e degli aspetti emotivi. Negli scambi al centro di questo contributo si è cercato di educare alla riflessività, chiedendo ai giovani di imparare a dire "io" in modo serio davanti alle scelte e soprattutto di fronte agli altri. Questa accezione di responsabilità personale è appresa dall'individuo verso, come ricorda Lévinas (1954), il "volto dell'altro", in quanto l'io assume un obbligo nei confronti dell'altro in una concezione della responsabilità essenzialmente relazionale, "essere responsabili di".

Riferimenti bibliografici

- Alietti A. (ed.) (2017). *Società, razzismi e discriminazioni. Studi e ricerche sull'Italia contemporanea*. Milano: Mimesis.
- boyd d. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. Berkeley: University Of California.
- Brotherton R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 2015).
- Cappello G. (1995). High Culture - Pop Culture. Cultural Studies e cultura popolare. In R. Giannatelli, P.C. Rivoltella (eds.), *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura popolare, educazione* (pp. 177-198). Leumann (TO): Elledici.
- Creswell J. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Creswell J., Plano Clark V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2014).
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Hall S. (1980). Encoding and Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972/79* (pp. 15-47). London: Hutchinson.
- Han B.C. (2014). *La società della trasparenza*. Milano: Nottetempo (Ed. originale pubblicata 2012).
- Herrero-Diz P., Conde-Jiménez J., Tapia-Frade A., Varona-Aramburu D. (2019). "The credibility of online news: an evaluation of the information by university students". *Cultura y Educación*. 31: 1-13.
- Hine C. (2000). *Virtual Ethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Jacquinet G. (ed.) (2002). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan.
- Lanfrey D., Solda D. (2018). "Cos'è il Curriculum di educazione civica digitale e perché serve alle scuole e all'Italia". *Agenda Digitale*.

- Lévinas E. (1954). "Le moi et la Totalité". *Revue de métaphysique et de morale*, 59(4): 353-373.
- Libet B. (2007). *Mind Time. Il fattore temporale nella coscienza*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Lorusso A.M. (2018). *Postverità*. Roma-Bari: Laterza.
- Martin Barò I. (1983). "Hacia una psicología de la liberación". *Boletín de Psicología*, 22: 219-231.
- Missika J.L. (2007). *La fine della televisione*. Milano: Lupetti (Ed. orig. pubblicata 2006).
- Ottolini G., Rivoltella P.C. (eds.) (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Pasta S. (2019). Discorso d'odio. Come (s)parlare nel Web 2.0. In F. Dente, A. Cagnolati (eds.), *Comunicazione di genere tra immagini e parole* (pp. 81-105). Salamanca: FahrenHouse.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P.C. (2017a). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017b). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Santerini M. (2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2019) (ed.). *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*. Milano: Guerini e Associati.
- Scaffardi L. (2009). *Oltre i confini della libertà di espressione: l'istigazione all'odio razziale*. Padova: Wolters Kluwer Italia.
- Tisseron S. (2014). Splendeurs et misères de la démocratie sur Internet. In J. Bordet, P. Gutton (Eds.), *Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires* (99-118). Paris: In Press.
- Wineburg S., McGrew S., Breakstone J., Ortega T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford: Stanford Digital Repository.
- Zamperini A. (2010). *L'ostracismo: essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.
- Ziccardi G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina.