



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Between hate speech and freedom of expression. Participatory educational strategies to promote social media literacy in adolescence

Tra *hate speech* e libertà di espressione. Strategie educative partecipate per promuovere la *social media literacy* in adolescenza

di

Angelica Disalvo

Università degli Studi di Foggia

angelica.disalvo@unifg.it

Abstract:

Social withdrawal, social media addiction and relationship difficulties seem to be the behavioural figures characterising adolescence. On the other hand, the compelling desire to express oneself and to have one's opinions recognised is of paramount importance during the developmental age. In this context, it is possible to understand why the phenomenon of hate speech has adolescents and young adults as its main protagonists: the loss of democratic values, developmental specificities and belonging to marginalised groups, sometimes exacerbated by the coexistence of multiple additional vulnerabilities, are determining factors. This contribution intends to reflect on the links between the desire for free expression and hate speech in adolescence and to propose, as a possible educational strategy that can be implemented in schools, the promotion of social media literacy starting from the active participation of young people and the enhancement of their digital skills.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16411

Keywords: Hate speech, Adolescence, Freedom of speech, Social media literacy, Participatory education.

Abstract:

Ritiro sociale, dipendenza dai *social media* e difficoltà relazionali sembrano essere le cifre comportamentali caratterizzanti l'adolescenza. D'altro canto, il desiderio impellente di esprimersi e di vedere riconosciute le proprie opinioni risulta di fondamentale importanza durante l'età evolutiva. In tale contesto è possibile comprendere il motivo per cui, il fenomeno dei discorsi d'odio, ha come protagonisti principali gli adolescenti e i giovani adulti: la perdita dei valori democratici, le specificità di sviluppo e l'appartenenza a gruppi marginali, talvolta acute dalla compresenza di molteplici ulteriori vulnerabilità, risultano fattori determinanti. Il presente contributo intende riflettere attorno ai nessi tra desiderio di libera espressione e *hate speech* in adolescenza e proporre, quale possibile strategia educativa implementabile a scuola, la promozione della *social media literacy* a partire dalla partecipazione attiva dei giovani e dalla valorizzazione delle loro *digital skills*.

Parole chiave: Hate speech, Adolescenza, Libertà di espressione, Social media literacy, Educazione partecipata.

1. Una cornice interpretativa

La complessità costitutiva della realtà e la perdita di senso e di applicabilità dei valori relazionali su cui si basano le comunità democratiche e solidali, insieme alle incertezze radicali di cui tali specificità sono portatrici, rappresentano la cornice interpretativa generale all'interno della quale sembra possibile collocare il fenomeno dell'*hate speech* e ragionare sulle ripercussioni che, in termini educativi, ha sull'adolescenza.

In linea generale, il concetto di confine spazio-temporale sembra aver perso, ormai da decenni, la sua funzione definitrice. Infatti, la moltiplicazione e la permeabilità degli spazi e dei tempi in cui si dispiegano gli eventi e le esperienze umane contemporanee ha portato al progressivo decadimento dell'efficacia dei principi esplicativi che, un tempo, facilitavano la comprensione della realtà e orientavano l'agire all'interno di essa (Bauman, 2007; Recalcati, 2020). L'ipercomplessità che ne è risultata ha comportato, di fatto, la difficoltà, esperita a qualunque età della vita, di avere contezza di ciò che accade nell'intreccio inestricabile tra tali istanze, di essere in grado di prevederne le conseguenze e di sentirsi capaci di arginarne la portata negativa (Morin, 2018). A ben guardare, le sovrapposizioni di spazi tangibili e intangibili, concreti e virtuali, e di tempi consequenziali e non consequenziali, ordinati e casuali, danno luogo a fenomeni dai caratteri ibridi, le cui specificità sfidano i paradigmi esplicativi, principalmente di matrice lineare e causale, proposti dalle principali agenzie formative (famiglia prima e scuola poi) quali modelli metacognitivi utili a dare senso alla realtà. Infatti, «[l]a quotidiana partecipazione alla vita virtuale va sempre più a intrecciarsi ai momenti di vita reale. Ne consegue il generarsi di uno *spazio fusionale ibrido* chiamato *interrealtà*, molto più flessibile e dinamico delle reti sociali tradizionali» (Lavanga & Mancaniello, 2022, p. 54) che falsa la dimensione effettiva degli eventi, incidendo sulla percezione che si ha di essi. Infatti, ciò che ha

luogo nella realtà concreta e tangibile trova, nella realtà virtuale e intangibile, spazio e possibilità di dispiegamento e amplificazione; viceversa, ciò che accade nella realtà virtuale comporta, spesso, ripercussioni tangibili nella vita concreta. E questo i ragazzi e le ragazze della *Gen Z* (ovvero nati tra il 1995 e il 2010) lo esperiscono quotidianamente: sebbene abbiano inevitabilmente sviluppato le *digital skills* utili a destreggiarsi tra gli spazi e i tempi dell'*interrealtà*, capita loro, talvolta, di imbattersi in fenomeni dinanzi ai quali la capacità di agire – o re-agire – proattivamente – e responsabilmente – risulta difficile da mettere in atto. I vissuti di incertezza tendono, in tal modo, a moltiplicarsi, e le strategie di gestione degli stessi a disposizione risultano, talvolta, inefficaci ad arginarne la portata fortemente destabilizzante.

In tale scenario, a ben guardare, tessere trame narrative esplicative di ciò che accade risulta sempre più ostico. La minaccia dell'imprevedibile e dell'ignoto, costantemente esperita, induce ad adottare posture esistenziali spesso reticenti ad accogliere quanto non corrisponde al conosciuto, al già noto: a tutto quello che, in quanto già esperito, può essere previsto e controllato e, pertanto, non viene percepito come minaccia. E questo, inevitabilmente, influenza anche i comportamenti sociali e gli stili relazionali adottati: le modalità e gli stili comunicativi – verbali e non verbali – che caratterizzano gli scambi interazionali, in particolare quelle tra i giovani e tra adolescenti, risultano oggi di frequente connotati da fenomeni quali isolamento, ritiro sociale e, più in generale, da comportamenti anti-sociali.

Nello specifico, recenti studi mettono in evidenza come molti/e adolescenti risultino sofferenti dal punto di vista relazionale: il ritiro sociale volontario e la dipendenza dai *social media* emergono quali comportamenti tra loro particolarmente diffusi.

A titolo esemplificativo, l'indagine promossa dal Gruppo Abele con l'Università della Strada e realizzata dall'Istituto di Fisiologia Clinica del Consiglio Nazionale delle Ricerche nel 2021 (Cerrai, Biagioni & Molinaro, 2023) con l'obiettivo di quantificare le dimensioni del fenomeno del ritiro sociale volontario su un campione rappresentativo di studenti di età compresa tra i 15 e i 19 anni, ha messo in luce che il 2,1%, pari a 54.000 ragazzi/e, si auto-attribuisce la definizione di *Hikikomori* (letteralmente, ritirato sociale). A fornire ulteriori elementi di comprensione, il progetto *Dipendenze comportamentali Gen Z* realizzato tra il 2022 e il 2023 dall'Istituto Superiore di Sanità (Mortali *et al.*, 2023): lo studio mostra che nella popolazione scolastica tra gli 11 e i 17 anni, la prevalenza media nazionale dei comportamenti a rischio di dipendenza dai *social media* è pari al 2,5% (99.632 soggetti), mentre quella relativa alla tendenza al ritiro sociale nei sei mesi precedenti alla rilevazione è pari al 1,6% (65.967 soggetti). Ciò risulta aggravato dalla scarsa percezione di supporto da parte degli adulti di riferimento, in particolare genitori e insegnanti (Mortali *et al.*, 2023; Openpolis, 2024).

Una lettura pedagogica dei dati sopra citati porta a considerare, dunque, che se, da una parte, la scelta di isolarsi volontariamente potrebbe corrispondere alla necessità di tutelarsi dal profondo senso di incertezza, instabilità e inadeguatezza diffusamente esperito dai e dalle giovani – in modo particolare nell'incontro diretto con l'altro – dall'altra, il rischio diffuso di dipendenza dai *social media* potrebbe essere interpretato quale possibile strategia – *dis-adattiva* – elaborata per continuare a far parte di una rete sociale che, sebbene virtuale, consente di soddisfare il bisogno/desiderio di relazionarsi all'altro da sé. La relazione con l'altro ricopre infatti, durante l'adolescenza, una funzione imprescindibile per

l'assolvimento dei compiti di sviluppo specifici di quell'età (Mancaniello, 2018): contribuendo alla formazione del senso del sé e alla scoperta delle caratteristiche della propria personalità, i rapporti con gli altri costituiscono i viatici fondamentali attraverso i quali scoprire sé stessi e, allo stesso tempo, elaborare gli strumenti utili a gestire attivamente le complesse dinamiche, intra e inter-relazionali, in cui si sostanzia il loro tumultuoso percorso di crescita (Siegel, 2014; 2021). Entrare in relazione con l'altro concorre, in sintesi, alla costruzione della propria identità (Lopez, 2018) e alla formazione di un proprio stile comunicativo e relazionale.

I comportamenti auto-etero-isolazionisti assunti sembrano allora rendere manifesti i bisogni sociali, molto spesso mortificati, di ragazzi e ragazze che, sempre più di frequente, provano a soddisfare interagendo prevalentemente all'interno degli ambienti virtuali.

2. Libertà di espressione, bisogno-desiderio-compito di sviluppo dell'adolescenza

Gli ambienti virtuali sembrano dunque i luoghi privilegiati in cui, attualmente, i giovani sentono di poter esprimere sé stessi, il proprio modo di essere e di pensare, le proprie passioni e opinioni. Consentendo di valicare le insicurezze, sociali ed emotive, che tipicamente emergono nel confronto diretto con l'altro, i *social* si rivelano spazi relazionali – immateriali – all'interno dei quali, liberi dalle inibizioni proprie dell'interazione faccia a faccia, risulta possibile sperimentar-si e mettere alla prova le proprie istanze identitarie (Keipi, Näsi, Oksanen & Räsänen, 2017). Queste ultime, per poter essere adottate in modo permanente, passano necessariamente attraverso l'approvazione, il riconoscimento e la valorizzazione da parte della comunità e dell'ambiente sociale in cui si vive.

Va tenuto in considerazione che, come accade negli ambienti fisici, anche gli ambienti virtuali propongono e promuovono modelli comportamentali ai quali adattarsi e attenersi. Così, anche nel caso dei *social network* le norme che regolano la comunicazione risultano determinate dalle *affordances* da essi suggerite. Questi, infatti, risultano regolati da norme interazionali per lo più non scritte, determinate dalle consuetudini socialmente accettate all'interno contesto specifico in cui hanno luogo. Varcata la soglia del *social network*, allora, ciascuno entra in uno spazio sociale organizzato da regole di interazione e scambio, le quali risultano autogenerate dai processi sociali che lo animano (Luhmann, 1995), e a quelle si adatta, assumendo comportamenti che gli permettano, in modo più o meno attivo, di essere parte della *community* e di poter fruire – attivamente o passivamente – dei contenuti di quell'ambiente.

L'aspetto *social* dei *network* virtuali costituisce, dunque, un banco di prova utile a testare possibili stili relazionali e comunicativi. In tal modo, questi di rivelano autentici *laboratori identitari*, all'interno dei quali è possibile tentare di comprendere chi si è e chi si vorrebbe essere. Come affermano Cava, Penna e Pizzimenti (2021), i “[...] social network sono mezzi per soddisfare molti dei bisogni sociali dei più giovani. Questi permettono di soddisfare il bisogno di organizzazione, perché supportano la rete sociale personale, poi quello di confronto, permettendo di esplorare i profili altrui per farsi un'idea dell'identità degli altri, e infine quello di descrizione e definizione, attraverso la gestione del proprio profilo personale [...]” (p. 39). Tra gli altri, anche la libertà di espressione risulta uno dei principali bisogni-desideri-compiti di sviluppo dell'età adolescenziale. Anch'essa,

infatti, contribuisce allo sviluppo dell'identità, che a sua volta chiama in causa istanze relazionali, emotive, sociali che spesso sfuggono ad una cognizione consapevole.

Il desiderio di libera espressione rientra all'interno dei processi, indispensabili all'età adolescenziale, di *individuazione e differenziazione* rispetto al proprio nucleo familiare, utili a sviluppare un'idea di sé differenziata rispetto ad esso e ad affermarsi come entità autonoma nel gruppo sociale più ampio. A ben guardare, l'importanza ricoperta dalla libera espressione risulta evidente dal forte coinvolgimento cognitivo ed emotivo manifestato, in modo più o meno esplicito, da ragazzi e ragazze nel momento in cui si esprimono nelle discussioni di gruppo. In tali contesti, infatti, viene finalmente da loro avvertita la possibilità di potersi emancipare dalla condizione di *subalternità espressiva* vissuta durante l'infanzia. Grazie alle trasformazioni fisiche, cognitive e relazionali tipiche dell'età dello sviluppo – che portano gli e le adolescenti a vedere il proprio corpo e a sentire la propria voce come più simili a quelli degli adulti e a elaborare argomentazioni complesse, capaci di reggere il confronto con questi ultimi – la possibilità di vedere riconosciuti credibilità e valore a quanto si espone li induce a sperimentare uno stato di profonda eccitazione ed euforia. Finalmente, si percepisce la possibilità di affermarsi come soggetti meritevoli di ascolto, indipendentemente dalle figure adulte di riferimento.

Tuttavia, insieme alle – o al posto delle – pulsioni euforiche, può accadere che emergano altresì una serie di inibizioni radicali. Non di rado si verifica che i singoli soggetti alternino momenti di socialità prevalentemente positiva a momenti di ritiro sociale o, ancora, a momenti di radicale rifiuto dell'altro da sé. In quest'ultimo caso, l'altro, vissuto come minaccia alla propria identità, ancora acerba e non completamente strutturata, mette in luce la fragilità delle proprie certezze, mostra la fallacia delle proprie credenze e opinioni e, insieme ad esse, mette a repentaglio la possibilità di potersi affermare quale soggetto autonomo e meritevole di credibilità e ascolto. L'altro da sé, in tal modo, diventa lo specchio riflettente l'incertezza, la crisi e la vulnerabilità che si tentano faticosamente di gestire, arginare e fuggire.

Accade allora che, talvolta, gli e le adolescenti attuino strategie di comunicazione che si traducono in scambi interazionali degeneri: ad esempio, all'interno degli ambienti scolastici – nonostante siano ambienti fisici e siano abitati da figure adulte deputate, oltre che a istruire, a educare alla relazionalità positiva – si verificano episodi di aggressività, verbale o fisica, che talora si traducono nel fenomeno del bullismo o, sempre più di frequente, in cyberbullismo (Terre des Hommes, 2024).

Negli ambienti virtuali, in cui il controllo esercitato delle regole sociali caratterizzanti il confronto diretto con l'altro e la supervisione attenta dello sguardo adulto sono ostacolate dall'immaterialità degli spazi, l'impellenza di entrare in relazione con l'altro e la necessità di elaborare delle proprie strategie relazionali comportano, spesso, l'esposizione dei e delle giovani a strategie comunicative che compromettono l'apprendimento di competenze relazionali utili alla convivenza democratica, portando alla degenerazione del desiderio di libera espressione.

Tra gli altri, un fenomeno al quale i giovani e gli adolescenti risultano particolarmente esposti risulta quello dell'*hate speech*.

3. L'hate speech: caratteristiche costitutive

All'interno del documento *United Nations Strategy and Plan of Action on Hate. Speech Detailed Guidance on Implementation for United Nations Field Presences*, le Nazioni Unite (2020) hanno definito come *hate Speech* qualsiasi tipo di comunicazione verbale, scritta o comportamento che attacca o usa linguaggi denigrativi o discriminatori nei confronti di una persona o di un gruppo, sulla base delle sue caratteristiche personali, con riferimento particolare a questioni relative alla razza, all'etnia, alla nazionalità, alla religione, al colore, alla provenienza, al genere, all'orientamento sessuale o ad altri fattori legati all'identità dei soggetti vittimizzati. Essa, in altre parole, affonda le sue radici – e, allo stesso tempo, viene generata – dall'intolleranza e dall'odio, comportando umiliazione e divisioni (UN, 2020).

Sulla base degli studi inclusi nella loro revisione sistematica sull'argomento, Kansok-Dusche e colleghi (2023) hanno proposto una definizione più specifica del fenomeno, descrivendo l'*hate speech* come un'esternazione dispregiativa (che può avvenire attraverso parole, post, messaggi di testo, immagini, video) rivolta a persone, in modo diretto o indiretto, sulla base di caratteristiche di gruppo loro riconosciute e attribuite (ad esempio etnia, nazionalità, genere, orientamento sessuale, disabilità, religione). Gli autori specificano che, alla base dei discorsi d'odio, vi sono il pensiero pregiudizioso e l'intenzione di nuocere volontariamente ai soggetti target. Date le sue caratteristiche costitutive, tale fenomeno ha il potere di causare danni a più livelli: individuale, comunitario, sociale (Kansok-Dusche *et al.*, 2023, p. 2608). Lo studio, inoltre, mette in evidenza che le indagini empiriche finora realizzate hanno indagato, in modo particolare, la frequenza dell'esposizione degli adolescenti al fenomeno dell'*online hate speech* rilevando che, a livello globale, le percentuali dei ragazzi esposti variano da un minimo del 31,4% registrato in India al 68,5% registrato in Spagna. Poco ancora, invece, risultano indagate la frequenza della perpetrazione e della vittimizzazione da parte degli adolescenti (Obermaier & Schmuck, 2023), e ancor meno la sua possibile presenza in contesti offline (Castellanos *et al.*, 2023).

Il discorso d'odio risulta dunque un fenomeno socio-relazionale al quale ragazze e ragazzi adolescenti sono particolarmente – e pericolosamente – esposti, poiché ampiamente diffuso negli ambienti virtuali. In particolare, il carattere indiretto e *in differita* della comunicazione virtuale e la possibilità di celare la propria identità grazie all'anonimato consentono di *disinibire* i soggetti coinvolti nella comunicazione, facilitando l'assunzione di comportamenti socialmente deprecabili. In tal modo, dal momento che favorisce la libera esternazione dei pregiudizi nei confronti di soggetti portatori di specificità culturali, somatiche, religiose o etniche più o meno distanti dal concetto di normalità condiviso dai più, l'ambiente *social* si connota in realtà, spesso, di caratteristiche comunicative di matrice eminentemente antisociale. L'*hate speech* può risultare, infatti, una strategia enunciativa attraverso cui, bypassando i riferimenti valoriali propri di una comunità e di una socialità positiva, viene percepita la possibilità di esprimere liberamente le proprie opinioni, anche se in termini eminentemente negativi.

Il rischio principale che ne deriva si rivela, di conseguenza, quello dell'emulazione. Infatti, in mancanza di una conoscenza adeguata delle caratteristiche costitutive della comunicazione all'interno degli ambienti sociali virtuali e di strumenti metacognitivi utili a comprendere e gestire la loro complessità, può accadere che si sottovalutino i rischi insiti nella partecipazione a modalità espressive aggressive e odiose, quali quelle caratterizzanti l'*hate speech*. A maggior ragione in un'età complessa e delicata come quella dell'adolescenza, in cui la necessità di strutturare un proprio personalissimo

stile comunicativo e il distanziamento dai modelli comportamentali proposti e incarnati dalle figure adulte di riferimento inducono a ricercare, in *altri* luoghi e in *altre* persone, esempi da seguire. Ciò chiama in causa il ruolo fondamentale svolto dalle figure educative presenti nella vita dei ragazzi e delle ragazze, in primis genitori e insegnanti, in modo particolare nell'impegno condiviso per la promozione e lo sviluppo delle competenze comprese nella *social media literacy* (Livingstone, 2014).

4. Strategie educative per promuovere la *social media literacy* in adolescenza

4.1 La *social media literacy*

Secondo Livingstone (2014) la *social media literacy* “comprende i compiti di decodifica, valutazione e creazione della comunicazione in relazione ai media in termini di rappresentazione (testo, immagine, piattaforma, dispositivo, ecc.) e in termini di interazione sociale (relazioni, reti, privacy, anonimato, ecc.), poiché questi sono integrati nella natura stessa e nell'uso dei SNS [Social Network Sites]” (p. 286).

Nello specifico, la studiosa riconduce al costrutto l'insieme di conoscenze che riguardano, da una parte, le caratteristiche strutturali dei *social media* e delle loro rappresentazioni e, dall'altra, la specifica modalità in cui, all'interno di essi, si realizzano le interazioni sociali.

In termini di caratteristiche strutturali, la *social media literacy* comprende l'acquisizione di una conoscenza, critica e consapevole, circa i codici visuali, le convenzioni semiotiche, le informazioni sulle istituzioni che producono i testi e il più ampio tessuto culturale all'interno del quale questi assumono significato. Le caratteristiche strutturali comprendono, altresì, le *affordances* dei *social media*, ovvero gli elementi attraverso cui questi sono in grado di anticipare le conoscenze e le azioni degli utenti, i metodi attraverso cui vengono garantite la privacy e la sicurezza dell'utente, il modo in cui tendono a rappresentare gli amici come “contatti”, i processi che promuovono l'affiliazione tramite i “likes” e i criteri e le modalità con cui vengono proposti i messaggi promozionali (Livingstone, 2014, pp. 285-286).

In relazione alle interazioni sociali, invece, la *social media literacy* comporta la consapevolezza circa le specifiche modalità in cui queste hanno luogo all'interno dei *social network*. Se in contesti fisici le interazioni tra soggetti avvengono in forma verbale, nei contesti virtuali esse hanno luogo in forma testuale. Trasponendo l'interazione sociale in forma testuale, gli scambi comunicativi all'interno delle reti sociali virtuali risultano visibili a un pubblico potenzialmente molto ampio e sconosciuto, sono persistenti nel tempo e difficili da cancellare e, in quanto tali, hanno la caratteristica di essere facilmente replicabili o modificabili. Inoltre, a differenza della comunicazione verbale diretta e in presenza, la comunicazione attraverso i *social media* coinvolge, il più delle volte, persone dislocate dal punto di vista spazio-temporale (Livingstone, 2014, p. 286).

Ciò richiama la necessaria capacità di saper gestire efficacemente la complessità propria degli ambienti virtuali e, in modo particolare, i rischi insiti nell'utilizzo inconsapevole dei *social network*.

4.2 Rischi e potenzialità insiti nell'utilizzo dei *social network*

Il carattere transitorio degli scambi comunicativi faccia a faccia viene dunque sostituito, all'interno dei *social media*, dal carattere permanente dell'espressione scritta, esponendo il contenuto della

comunicazione, non di rado, a manipolazioni discorsive che possono sortire gravi conseguenze, in modo particolare se i soggetti al centro di tali discorsi sono persone, come nel caso dei discorsi d'odio. Le ripercussioni provocate da questi ultimi, facilitate dalla mancanza dei confini spazio-temporali caratteristica degli ambienti virtuali, possono assumere dimensioni ineccepibili e provocare danni significativi sui soggetti destinatari.

Tuttavia, al di là delle visioni dicotomiche che tendono a fornire descrizioni di natura prettamente negativa e a demonizzare l'uso dei *social*, risulta in realtà principalmente necessario educare, sin dall'infanzia, all'utilizzo responsabile degli stessi, promuovendo in bambini e ragazzi la consapevolezza tanto dei rischi quanto delle potenzialità insite nel loro utilizzo a partire dal riconoscimento del pensiero stereotipato e stigmatizzante, dallo sviluppo di competenze relazionali e dalla promozione del pensiero critico e riflessivo¹.

Se infatti, da una parte, i *social network* celano una serie di rischi dei quali è indispensabile che si abbia contezza, d'altra parte questi rappresentano un mezzo di comunicazione utile, ad esempio, a mantenere vive relazioni che, a causa della distanza fisica, senza di essi potrebbero andar perdute.

Oltre a ciò, i *social* consentono di avvicinare persone accomunate da interessi simili che al di fuori del mondo virtuale, con ogni probabilità, non si sarebbero conosciute. In tal modo, essi moltiplicano la possibilità di entrare in contatto con persone affini, che vivono in città, nazioni o continenti talvolta molto lontani. Con queste è possibile avviare scambi comunicativi che, se frutto del desiderio di instaurare relazioni costruttive, possono trasformarsi in amicizie autentiche, amplificando, potenzialmente a dismisura, la rete relazionale di riferimento di ciascuno.

Proprio in virtù del loro potere moltiplicatore, i *social media* facilitano anche l'avvicinamento, la conoscenza e la comprensione della differenza. Attraverso essi, infatti, è facile entrare in contatto con persone appartenenti a culture molto diverse dalle proprie e, con esse, avviare scambi utili a favorire la conoscenza reciproca.

Una conoscenza approfondita dei rischi e delle potenzialità insiti nell'utilizzo dei *social*, dunque, può favorire, in termini pedagogici: il mantenimento di relazioni significative, anche a distanza; lo sviluppo di una rete sociale ampia e positiva; la promozione del pensiero critico e interculturale.

4.3 Partecipare per conoscere, partecipare per comprendere

In termini educativi, allora, la questione non riguarda tanto l'acquisizione delle competenze utili ad utilizzare i *digital device* e i *social network*, quanto piuttosto l'imparare ad abitare gli ambienti virtuali nel rispetto delle norme sociali e comportamentali fondanti la convivialità e la convivenza democratiche, dentro e fuori gli ambienti virtuali.

¹ In tal senso, sono numerose le iniziative che, a livello nazionale e internazionale, si sono occupate – e ancora si occupano – di *media literacy* per il contrasto dei discorsi d'odio tra i giovani. Particolarmente significativo in relazione ai temi discussi in questa sede, il progetto #SilenceHate – *Giovani digitali contro il razzismo*, realizzato tra il 2018 e il 2019 in Italia da COSPE e del Centro di educazione ai media “Zaffiria” in collaborazione con l'UNAR – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, Dipartimento delle pari opportunità – che ha coinvolto giovani, educatori, insegnanti, operatori e opinione pubblica di Emilia Romagna, Veneto, Toscana e Campania (<https://www.silencehate.it/>); output di progetto, uno strumento operativo utile a progettare attività educative a scuola: *Silent! Hate. Manuale pratico per educare a contrastare il discorso d'odio* (Falconi, Siesser, Longo & Giannoni, 2019). Altrettanto significativo il progetto internazionale *Media Literacy Case for Educators* che, sebbene non sia prettamente finalizzato al contrasto dei discorsi d'odio, mira a sviluppare un *toolkit* didattico, dinamico e adattabile a contesti educativi formali e non formali, per l'alfabetizzazione ai media di ragazzi di età compresa tra i 13 e i 19 anni (Tactical Tech, 2023).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16411

Ciò può risultare realizzabile se si tengono in adeguata considerazione, da una parte, le specificità di sviluppo, le fragilità annesse e il desiderio di espressione e di partecipazione quali caratteristiche specifiche dell'età adolescenziale e, dall'altra, le caratteristiche costitutive degli ambienti sociali virtuali quali matrici principali dell'esposizione – e del rischio di partecipazione – a fenomeni (anti)sociali, quali l'*hate speech*.

Le strategie educative da attuare è necessario che partano, infatti, proprio da tali istanze per elaborare interventi realmente efficaci.

Se il desiderio di partecipazione attiva alla vita sociale e l'esercizio del diritto di libera espressione, insieme ai compiti di sviluppo di natura relazionale, si considerano tra le motivazioni principali che, in mancanza di strategie alternative, spingono gli adolescenti ad adottare comportamenti antisociali più o meno aggressivi nei confronti del diverso, sembra dunque plausibile asserire che è proprio dal loro desiderio di partecipazione attiva e dalla valorizzazione delle loro competenze specifiche che gli interventi educativi debbano partire. Come mettono in evidenza Lavanga e Mancaniello (2022), i ragazzi della *Gen Z* possiedono già le competenze digitali utili a gestire i processi complessi caratterizzanti gli ambienti virtuali. Tali competenze, di cui gli adulti spesso sembrano non aver contezza, consentono loro di frequentare gli spazi sociali del web con grande padronanza sia degli strumenti comunicativi disponibili – ovvero i *digital devices* – sia delle modalità di socializzazione possibili; ciò che manca sembra essere, allora, la consapevolezza circa le responsabilità legate alla padronanza d'uso di tali strumenti.

La proposta che in questa sede si avanza è dunque quella di promuovere, all'interno dei sistemi scolastici, interventi educativi partecipativi. L'apprendimento partecipativo consiste nel “processo dinamico di apprendimento sociale situato che coinvolge persone che si impegnano insieme per comprendere e rispondere collettivamente a questioni di interesse comune” (Percy-Smith, 2021, p. 445). La natura eminentemente sociale e contestuale di tale strategia di apprendimento la radica all'interno degli ambienti specifici in cui viene realizzata e, in tal modo, mira a sollecitare risposte collettive a problemi comunemente esperiti. Dal momento che comporta, da una parte, la negoziazione e la reciproca comprensione dei significati attribuiti alle difficoltà esperite e, dall'altra, la co-costruzione di strategie di fronteggiamento, essa risulta particolarmente utile ad affrontare questioni educative di carattere sociale a partire dalle risorse di cui, i soggetti partecipanti, risultano in possesso. Infatti, questa consente di avviare processi che, sfruttando le potenzialità che derivano dalla comunione di intenti e dall'agire sistemico e collettivo, favoriscono il superamento delle criticità e promuovono l'effettiva trasformazione delle condizioni che ne hanno provocato l'emersione.

5. Conclusioni

La fragilità relazionale manifestata dagli adolescenti, considerata insieme all'instabilità tipica di questa età dello sviluppo e all'incertezza esperita in ogni ambito di vita, unite alla mancanza di punti di riferimento relazionali e valoriali stabili a cui potersi rivolgere nei momenti di difficoltà, può indurre al verificarsi di comportamenti relazionali di ordine antisociale, che vanno dall'autoisolamento al rifiuto, più o meno esplicito, dell'altro da sé. In mancanza di strumenti metacognitivi e metariflessivi utili a riconoscere i rischi che si celano dietro l'assunzione di tali comportamenti, è possibile che si adottino strategie comunicative delle quali, spesso, i e le giovani non sono in grado di prospettare efficacemente le conseguenze.

Ciò chiama in causa, inevitabilmente, le istituzioni educative deputate alla promozione del benessere, fisico, psicologico e sociale, dei ragazzi e delle ragazze, a partire dalla scuola.

Infatti, il desiderio/bisogno di esprimersi liberamente e di vedere socialmente riconosciute le proprie opinioni e i propri punti di vista emerge di frequente all'interno degli ambienti scolastici. Quando adeguatamente orientato da figure educative capaci di gestire efficacemente i forti e contraddittori impulsi emotivi che l'accompagnano, tale bisogno percepito contribuisce in modo sostanziale allo sviluppo dell'identità e delle capacità relazionali utili a interagire positivamente con gli altri, comunicando pacificamente le proprie idee, negoziando apertamente la propria posizione rispetto agli argomenti di discussione e manifestando il proprio dissenso nel rispetto delle opinioni altrui. Se non opportunamente sostenuto e indirizzato, invece, può accadere che il bisogno di esprimersi liberamente si traduca nell'allontanamento, di sé stessi o degli altri, da chiunque possa essere percepito come una minaccia al suo soddisfacimento. In tal modo, è possibile che vengano favoriti comportamenti sociali distanti dall'interazione positiva e che i fenomeni socio-relazionali negativamente connotati a cui risultano frequentemente esposti, quali l'*hate speech*, risultino particolarmente attrattivi.

Diviene quindi indispensabile equipaggiare gli ambienti scolastici dei dispositivi educativi utili a formare efficacemente le giovani generazioni a gestire i rischi e le potenzialità che si celano all'interno dell'ipercomplessità propria dell'*interrealtà* in cui vivono.

Oggi, infatti, l'intreccio inestricabile tra reale e virtuale ha comportato l'emergere di fenomeni dinanzi ai quali, i giovani e le giovani, necessitano di possedere strumenti metacognitivi utili anzitutto a comprendere la complessità che li caratterizza e, in secondo luogo, a gestirne la portata destabilizzante, a partire dalle risorse di cui dispongono e che, spesso, faticano a riconoscere.

In tal senso, l'apprendimento partecipativo può contribuire a restituire ai e alle adolescenti l'agentività necessaria a trasformare le criticità esperite in occasioni di ripensamento di sé e della propria realtà in senso ampio.

Riferimenti bibliografici:

Bauman, Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.

Cava, A., Penna, A., & Pizzimenti, D. (2021). On life: adolescenti tra narrazioni e identità. *Media Education*, 12(1), 33-41.

Castellanos, M., Wettstein, A., Wachs, S., Kansok-Dusche, J., Ballaschk, C., Krause, N., & Bilz, L. (2023). Hate speech in adolescents: A binational study on prevalence and demographic differences. *Front. Educ.* 8:1076249. doi: 10.3389/educ.2023.1076249.

Cerrai, S., Biagioni, S., & Molinaro, S. (a cura di) (2023). *Hikikomori: indagine sul ritiro sociale volontario dei giovani italiani*. Istituto di Fisiologia Clinica del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Pisa (CNR-IFC), Gruppo Abele, Università della Strada.

Falconi, A., Siesser, A., Longo, M., & Giannoni, A. (2019). *Silent! Hate. Manuale pratico per educare a contrastare il discorso d'odio*. In: [//www.silencehate.it/wp-content/uploads/2019/05/silence-hate-un-manuale-pratico.pdf](http://www.silencehate.it/wp-content/uploads/2019/05/silence-hate-un-manuale-pratico.pdf) [10/10/2024].

Kansok-Dusche, J., Ballaschk, C., Krause, N., Zeißig, A., Seemann-Herz, L., Wachs, S., & Bilz, L. (2023). A systematic review on hate speech among children and adolescents: Definitions, prevalence, and overlap with related phenomena. *Trauma, violence, & abuse*, 24(4), 2598-2615.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16411

- Keipi, T., Näsi, M. J., Oksanen, A., & Räsänen, P. (2017). *Online hate and harmful content: Cross-national perspectives*. Routledge.
- Lavanga, F., & Mancaniello, M. R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*. libreriauniversitaria.it.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza, Ignoranza, Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortali, C., Mastrobattista, L., Palmi, I., Solimini, R., Pacifici, R., Pichini, S., & Minutillo, A. (2023). *Dipendenze comportamentali nella Generazione Z: uno studio di prevalenza nella popolazione scolastica (11-17 anni) e focus sulle competenze genitoriali*. Roma: Istituto Superiore di Sanità, (Rapporti ISTISAN 23/25).
- Nazioni Unite (2020). *United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech*. In: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20PoA%20on%20Hate%20Speech_Guidance%20on%20Addressing%20in%20field.pdf [10/10/2024].
- Obermaier, M., & Schmuck, D. (2022). Youths as targets: factors of online hate speech victimization among adolescents and young adults. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(4), zmac012.
- Openpolis (2024). *Non sono emergenza*. Osservatorio Con i Bambini. <https://www.nonsonoemergenza.it/> [10/10/2024].
- Terre des Hommes (2024). *Osservatorio indifesa: il 65% dei giovani ha subito violenza*. In: <https://terredeshommes.it/comunicati/osservatorio-indifesa-2024-il65-dei-giovani-ha-subito-violenza/> [10/10/2024].
- Percy-Smith, B. (2021). Creating spaces for participatory social learning and change with young people. In *The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry* (pp. 444-457). SAGE Publications Ltd.
- Recalcati, M. (2020). *La tentazione del muro. Lezioni brevi per un lessico civile*. Milano: Feltrinelli.
- Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, D. J. (2021). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2001).
- Tactical Tech (2023). *Digital and Media Literacy Education: Navigating an Ever-Evolving Landscape*. In: https://tacticaltech.org/news/project-launches/mlce_research_report/ [10/10/2024].