

**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](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Boundaries of language, boundaries of worlds: a reflection on hate speech  
experienced and internalized among minors from different cultures**

**Confini di linguaggio, confini di mondi: una riflessione sull'*hate speech* subito e  
introiettato tra minori di diverse culture**

di

Sara Gemma<sup>1</sup>

Università degli Studi di Macerata

[s.gemma@unimc.it](mailto:s.gemma@unimc.it)

Francesco Girardi

Less Società Cooperativa Sociale

[francescogirardi@lessimpresasociale.it](mailto:francescogirardi@lessimpresasociale.it)

**Abstract:**

In the field of migration studies, the Eurocentric and ethnocentric analysis (Said, 1999; Sayad, 2002) has already been extensively explored as a point of demarcation in the power relations between groups, perpetually constructing the enemy and the scapegoat (Eco, 2020). In recent decades, the massive influence of social media (Ratajczak & Galzignato, 2019; Pasta 2023a) has undoubtedly contributed to the proliferation of social stereotypes (Galeotti, 2019), reinforcing toxic (Fiorucci, 2019) and anti-dialogical narratives. This paper presents the outcomes of an educational intervention with a group of unaccompanied foreign minors to examine the potential perception of the effects of hate speech experienced and internalized in their interpersonal language. Is the communication of

---

<sup>1</sup> La concettualizzazione del presente scritto è da attribuire ad entrambi gli Autori. L'impostazione del modello pedagogico dell'*hate W.I.T.C.H.* presente nel paragrafo 2, così come la supervisione e l'editing, sono da attribuire al Dott. Francesco Girardi, mentre la scrittura dei paragrafi 1, 2, 3 e 4 sono da attribuire alla Dott.ssa Sara Gemma.

these minors influenced by patterns of hate speech adopted from the host culture, or do such patterns pre-exist in their culture of origin? Intercultural coexistence, indeed, is a soft skill that must be nurtured through the mediation of emergency educators and pedagogists (Vaccarelli, 2017; Annacontini et al., 2022): communities are not given, but an outcome to be strived for through awareness of practices and the decolonization of minds (hooks, 2022).

**Keywords:** informal learning, multiculturalism, educational research, hate speech, stigma.

**Abstract:**

In tema di studi sulle migrazioni è già stata autorevolmente esplorata l'analisi eurocentrica ed etnocentrica (Said 1999; Sayad, 2002) come punto di demarcazione dei rapporti di forza tra gruppi in eterna costruzione del nemico e del capro espiatorio (Eco, 2020). Negli ultimi decenni, ad incoraggiare la proliferazione di stereotipi sociali (Galeotti, 2019) radicando narrazioni tossiche (Fiorucci, 2019) e anti-dialogiche, ha sicuramente contribuito anche la massiccia influenza dei social media (Ratajczak & Galzignato, 2019; Pasta, 2023a).

Il presente scritto si configura come la restituzione di un intervento educativo su un gruppo di MSNA per mostrare l'eventuale percezione degli effetti dell'*hate speech* subito e introiettato nel loro linguaggio interpersonale. La comunicazione degli accolti è influenzata da schemi di linguaggi d'odio mutuati dalla cultura ospite, o preesiste dalla cultura di provenienza? La convivenza interculturale, infatti, è una soft-skills da nutrire attraverso la mediazione di educatori e pedagogisti dell'emergenza (Vaccarelli, 2017; Annacontini, et al., 2022): le comunità non sono un dato, ma un esito cui tendere attraverso la consapevolezza delle pratiche e la decolonizzazione delle menti (hooks, 2022).

**Parole chiave:** apprendimento informale, multiculturalismo, ricerca educativa, linguaggio d'odio, stigma.

nell'odio le parole non sono tutto,  
ma l'odio non sa fare a meno delle parole.  
Tullio De Mauro

### 1. I con-fini educativi nel linguaggio d'odio

Nelle sue recenti riflessioni sui fenomeni migratori e sugli orientamenti e le coordinate nazionali cui una pedagogia *interculturalmente connotata* dovrebbe tendere, Massimiliano Fiorucci ripropone l'adattamento biopolitico che il collettivo Wu Ming fa di "narrazione tossica"<sup>2</sup>:

per diventare tossica una storia, deve essere raccontata sempre dallo stesso punto di vista, nello stesso modo e con le stesse parole, omettendo sempre gli stessi dettagli, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e complessità [...]. Una narrazione tossica non si limita a giustificare l'esistente, ma è anche diversiva, cioè sposta l'attenzione su un presunto pericolo incarnato dal "nemico pubblico" di turno. E il nemico pubblico di turno, guarda caso, è sempre un oppresso [...].

---

<sup>2</sup> <https://www.wumingfoundation.com/giap/2013/07/storie-notav-un-anno-e-mezzo-nella-vita-di-marco-bruno/>

In altri termini, si noti come, analizzando sociologicamente i fenomeni dell'*hate speech* praticato online, o già radicate forme di razzismo, *tout court*, la strategia che sembra prevalere sia quella della visione dicotomica e binaria (buoni vs cattivi/ autoctoni vs esterni) su quella prospettica e inclusiva. La segregazione sociale e l'ostracizzazione, infatti, avvengono soprattutto con la creazione di un'artificiale "noità" maggioritaria e attraverso la proliferazione di dis-percezioni sociali sul fenomeno migratorio, acuite da disinformazione e allarmismi nella società della cosiddetta "accoglienza subalterna" (Ambrosini, 2001) e non dell'interclusione (Agostinetto, 2022).

Tra le innumerevoli definizioni che ne sono state date, è apparsa opportuna per chi scrive, in relazione all'esperienza da raccontare, la definizione di *educazione interculturale* come:

il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturale (Agostinetto, 2009), la cui finalità è la promozione di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle comunanze (di fondo e prospettive) e delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità (Milan, 2007).<sup>3</sup>

*Potenzialità dialogiche* e "infinità delle frasi possibili" (Chomsky, cit. in De Mauro, 2009, p.44). Il primo tassello del puzzle comunicativo, com'è evidente, sono le parole, i primordiali sforzi semantici di generazione di catene sintattiche di dialogo e scambio. Com'è stato esplorato in linguistica e in filosofia del linguaggio è basilare sottolineare come per generare *communicatio*, cioè messa in comune di un *munus*, di un *dono*, oltre che degli attori linguistici incaricati nel processo, occorrono in totale – secondo l'analisi di Roman Jakobson (1963) – sei elementi essenziali: emittente, destinatario, messaggio, codice, canale e contesto.

Quest'ultimo, in particolare, è uno degli aspetti più sensibili e delicati del processo dialogico. Se non maneggiato con cura, soprattutto nell'ambito di una comunicazione globale e mediatica, rischia di convertire semanticamente le parole fuorviando i contenuti ed invalidando l'efficacia comunicativa. Allo stesso modo, anche nel presente scritto, ci si aggrapperà ad alcuni assi lemmatici, al fine di analizzare specifiche parole e le loro delicate implicazioni sul versante educativo.

*Contesto e complessità*. L'errore dell'intelletto, o del senso comune che non si fa guidare dalla ragione, è pensare le culture come realtà reificate e, riprendendo Wittgenstein, responsabilizzare il linguaggio di essere il creatore di confini di mondo e porzioni distinte di culture.

L'intelletto etnologico (Fabiotti, 2000), infatti, seziona il molteplice, categorizza e annulla il complesso e ha bisogno continuamente di generare contrasti amplificando gli elementi di alterità che, invece, in altre forme culturali, sono presenti in gradazione sfumata e relativa. Questa idolatria per la costruzione di immagini, pensieri e parole cyber e mediatiche ci assuefà ad una "realtà aumentata", nel senso fallace e artificiale del termine. Mal guidati da queste dis-percezioni sociali, allora, si perde di vista il *complexus* (Morin, 1993; 2011), l'intricato giogo di fili che reggono il reale e che è compito dell'educatore-auriga riordinare.

Ritornando all'asse interpretativo del *contesto*, da un versante socio-linguistico ed etnolinguistico, la realtà non apparirebbe più così monodirezionata.

---

<sup>3</sup> L. Agostinetto, Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS*-Rivista semestrale per le professioni educative, (1), 2016, p.76.

Anzi, a determinare quanto il modo di parlare disegni anche i confini del pensiero, delle azioni e dei comportamenti, era un dato già negli studi filosofici e linguistici di fine XIX e inizio XX secolo<sup>4</sup>. Ancor di più, negli anni '60, riprendendo gli studi di inizio Novecento dell'antropologo Franz Boas è con Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, che si approfondisce l'ipotesi della relatività linguistica. Il mondo, o meglio, la nostra porzione di reale, è ampiamente abitata e forgiata dalle nostre abitudini linguistiche che ci fanno percepire e organizzare le rappresentazioni in un certo modo, perché è la lingua della nostra comunità a prediligere certe scelte e interpretazioni. Si riporta qui per intero una citazione dalla ricerca di Ratajczak & Galzignato (2019) che ripropone la teoria socio-linguistica sopradescritta in introduzione ad una recente disamina e studio di caso di *hate speech* e cyber-bullismo nei confronti di ragazzi migranti:

In order to understand cultural diversity, the concepts of trans-culturalism and inter-cultural dialogue, as well as the concepts of language, culture and identity are of key importance. We refer to the Sapir-Whorf theory in the article as we see its significance in understanding language, cultural behaviours and stereotypes that appear in language and culture. The way we describe 'others' and our attitude to them is shaped by certain confirmed stereotypes. The definition made of a stereotype by W. Lippmann in 1922 as a 'picture in our mind' remain relevant to this day. The main conduit for stereotypes is language. The durability of a stereotype stems from the fact that it is rooted in a given culture, language and social structure. Moreover the role of the media is worth noting, including online media in the process of confirming stereotypes. The strong relationship between language and culture was something that two socio-linguists- E. Sapir and B. Whorf were convinced of. They drew attention to the fact that the language used determines the way of thinking and is rooted in culture. This means that human thought is determined by language<sup>5</sup>.

L'immigrato, allora, diventa il perfetto capro espiatorio (Eco, 2020), il nemico costruito artificialmente attraverso "manufatti linguistici" (Cepollaro, 2012) e narrazioni tossiche (Fiorucci, 2020) per un *nostro* problema di incertezza, in accordo alla grammatica della paura (Bauman 2009) di chi rifugge la complessità delle concause della realtà sociale.

Appare evidente, allora, quanto sul fenomeno migratorio ricada un manto velato che rende di agevole convergenza su una medesima immagine sociale quella di una minaccia sinistra e incombente da stigmatizzare e da cui prendere le distanze.

*Identità personale, culturale e stigma.* Entrambe le declinazioni dell'identità possono essere meglio comprese se si considerano assieme e si contrappongono a quella che Erikson ed altri hanno etichettato come "identità dell'ego" o "identità sentita", vale a dire la percezione soggettiva della propria condizione e delle caratteristiche che un individuo arriva ad avere come risultato delle diverse esperienze sociali. L'identità dell'ego è prima di tutto una questione soggettiva e riflessiva, che deve necessariamente essere avvertita dall'individuo la cui identità è in gioco.

Ne consegue, allora, quanto i processi di costruzione dell'identità, così come i progetti educativi, siano gemmazioni di meccanismi processuali e quindi, se efficaci, educabili e in costruzione nell'arco di tutta la vita dell'individuo: si potrebbero definire addirittura, processi di giudizio, vista anche la confluenza di *giudizio* e *processo* nello stesso lemma latino *iudicium*.

---

<sup>4</sup> Per approfondire la tematica della correlazione tra pensiero, linguaggio e funzioni semiotiche, si vedano gli studi di fine Ottocento di Fernand de Saussure, e i saggi di Lev S. Vygotskij e Ludwig Wittgenstein degli anni '20 e '30' del Novecento.

<sup>5</sup> M. Ratajczak & E. Galzignato, 'Migrant Children and Cyber-violence. The Problem of Hate Speech in Italy and Poland', *Peace Human Right Governance*, 3(3), 2019, p. 366.

Al contrario, conseguenza di un vero e proprio processo pre-giudizievole e senza alcuna forma di riflessione maturata da un'esperienza empirica sarebbe lo stigma, cioè uno stravolgimento in chiave ideologica dell'identità in identitarismo (Aime, 2020). In questo modo, confidando nelle supposizioni, e trasformandole in pretese normative e inequivocabili, ci si crede in grado di saper assegnare una categoria all'altro-da-noi (Goffman, 2007), soprattutto se appartenente ad una "minoranza".

Come lo sottolinea anche Agostinetto (2022), riprendendo il sociologo olandese Teun van Dijk (1987), i pregiudizi etnici non possono essere interpretati come *errori cognitivi*, o rappresentazioni rigide dei gruppi esterni, ma devono essere letti come *schemi cognitivi*. Nella prassi del pregiudizio etnico non si dispiega chi sia l'altro-da-sé, quanto il bisogno di operare un'identificazione del *noi* per difetto: stabilendo la totale marcata negativa "alterità" ottengo per contrasto una "noità" definita, chiara e positiva (Agostinetto, 2022).

Ma chi sarebbe questa fetta di *noi* e questa porzione di *altri* in una società che è ormai resa tale dalla sua consolidata dose di "multiculturalismo quotidiano" (Colombo, 2020)? Di recente, l'antropologo Steven Vertovec ha parlato di contesti di vita *superdiversi* (Vertovec, 2007; 2023) i quali possono essere definiti come caratterizzati da una natura dilemmatica, che pone gli individui davanti a contraddizioni, situazioni complesse e collusioni:

while diversification is often met with simplifying stereotypes, threat narratives, and expressions of antagonism, superdiversity encourages a perspective on difference as comprising multiple social processes, flexible collective meanings, and overlapping personal and group identities. A superdiversity approach encourages the re-evaluation and recognition of social categories as multidimensional, unfixed, and porous as opposed to views based on hardened, one-dimensional thinking about groups. Diversification and increasing social complexity are bound to continue, if not intensify, in light of climate change. This will have profound impacts on the nature of global migration, social relations, and inequalities<sup>6</sup>.

L'intercultura diviene, allora, l'*habitus* di una realtà quotidiana che assume la multiculturalità come dato e non come eccezione e che, anzi, muta in *superdiversa* e intersezionale divenendo un sistema aperto, relazionale e reticolare così come la pedagogia che la accompagna. Sul piano educativo, allora, non ci si può limitare soltanto a trattare il pregiudizio ad un livello cognitivo, non basta dimostrare che è razionalmente falso per debellarlo. Occorre, infatti, "disvelarlo" con la prassi, con quotidiane pratiche di contro-narrazione e ridimensionamenti, riorientando gli sguardi allenandoli ad una pedagogia della complessità.

A questo proposito emerge, quindi, la necessità di risignificare gesti e parole più che reinventarne di nuove, confidando nelle potenzialità generative dell'atto educativo. La molteplicità si presenta come una risorsa che sfugge alla rigidità di protocolli scientifici e che consente di muoversi tra più saperi ed approcci (Zizioli, 2022) in una sorta di pedagogia polifonica e narrativa: un carnevalesco ribaltamento alla Bachtin, che libera la parola e il pensiero dai ghetti in cui si vuole confinarli, in una prospettiva globale, che abbraccia un'autentica didattica del dialogo (Marchetti, 2017).

Infatti, per forgiare un "pensiero migrante" (Pinto Minerva, 2002) che dimori in menti decolonizzate (hooks, 2022), un pensiero nomade e in transito, figlio delle interazioni fra popoli, intrecci e condivisioni, anziché di distanze e separazioni, occorre anche in pedagogia un rigoroso approccio modellistico, propedeutico ad un sistematico e programmato intervento educativo. Allora, guardando

---

<sup>6</sup> S. Vertovec, *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Abingdon and New York: Routledge, 2023, I.

alla pedagogia come scienza, con ogni probabilità la più umana delle scienze, si seguiranno le sue logiche pratico-prescrittive, fornendo modelli per la progettazione delle azioni educative, cosicché quest'ultime non siano semplicemente i momenti terminali di un processo, ma piani relazionali di realtà da cui generare nuova teoria e meta-riflessione e occasioni continue di monitoraggi (Agostinetto, 2022). La riflessione sull'esperienza, sugli eventi inattesi è fondamentale, perché favorisce il collegamento tra il piano dell'azione e quello della concettualizzazione (Salerni, 2022) favorendo un apprendimento trasformativo a livello comunitario. Al contrario, già Fabbri e Melacarne (2020; 2023) hanno individuato come prospettive di significato nate in contesti monoculturali possano determinare chiavi di lettura non più adeguate alla gestione delle odierne situazioni che implicano, invece, il contatto quotidiano con le differenze.

Nel presente contributo, quindi, ci si accosterà al tema del linguaggio d'odio non con l'approccio descrittivo del fenomeno nei termini delle sue implicazioni sociali, ma da un'ottica micro-sistemica in chiave pedagogico-educativa che, per attuare la sua missione trasformativa, si nutre di osservazioni quotidiane.

Per questi motivi, assumendo come tratti salienti che connotano gli educatori e i pedagogisti in emergenza (Vaccarelli, 2017) e di frontiera tra i contesti formali e non formali l'alta flessibilità, la progettazione integrata, il lavoro di rete e un'alta resilienza alla gestione dello stress, si vedrà in che modo tali professionisti si trovino ad operare in setting duali o gruppali, in consueto funambolico equilibrio tra il contenimento e il ridimensionamento dell'azione, attraverso un'effettiva presa in carico olistica e generativa volta a sostenere nei singoli, quanto nelle comunità, cambiamento e autodeterminazione.

In particolar modo, il paragrafo che segue è la restituzione di un intervento educativo su una classe L2 di Minori Stranieri non Accompagnati (MSNA) mediante un atelier crossmediale che vede nel racconto della loro esperienza migratoria, nella scrittura e riformulazione narrativa in italiano base, fino allo sviluppo di un podcast radiofonico, un possibile dispositivo metodologico a disposizione del Mediatore-Educatore Culturale coinvolto tra processi di formazione, di integrazione e di *Media Education* in ottica di sostenibilità didattica (Iavarone, 2022). Per *atelier*, riprendendo Malaguzzi, si intende un ambiente comunicativo trasversale e improntato al pensare creativamente come metodo e alla produzione creativa come fine; *crossmediale* in quanto dispositivo didattico che unisce più *media* contemporaneamente.

In questa investigazione laboratoriale, allora, si è riscoperta la potenzialità e il valore euristico del racconto e della metalinguisticità riflessiva in area pedagogica (Sposetti, 2022) soprattutto in un setting multiculturale come possibilità di confronto sia tra le stesse minoranze etniche, sia di quest'ultime con la nuova realtà da abitare.

## 2. Hate W.I.T.C.H. vs hate speech

I contesti di fragilità ad alto rischio di esclusione sociale e di deumanizzazione necessitano di una presa in carico che sappia ristrutturare e riorganizzazione con flessibilità gli interventi educativi da mettere in campo, non solo nel momento emergenziale, ma con una sistematica e progettuale operatività.

Come nel paragrafo precedente si è lambito da vari punti di vista il tema dell'identità, si potrebbe affermare che anche l'*identità scientifica* di un sapere non è un'attribuzione data, ma una caratteristica in itinere data dall'oggetto della sua indagine, dal linguaggio e dalla metodologia utilizzata. Eppure,



spesso vi è una problematicità epistemologica nella definizione delle prassi metodologiche che riguardano l'ambito della pedagogia. Com'è noto, un modello per esser definito sperimentale e scientifico deve avere le caratteristiche della replicabilità e dell'estensione e, lavorando a stretto contatto con l'umano, non sempre tali proprietà possono esser garantite, data la natura profondamente variabile del setting e lo spirito altamente multidisciplinare degli interventi educativi in ambito interculturale.

Tuttavia, nelle azioni educative, sull'asse delle variabili è possibile rintracciare una costante inalterabile: il pedagogico pur legandosi all'emersione di dinamiche problematizzanti, persegue intenzioni trasformative in direzioni migliorative per l'autonomia dei singoli. Si può arrivare ad affermare, allora, che nel lavoro pedagogico, conti poco il primato e la tempestività della risposta, quanto piuttosto una rigorosa creatività e un'instancabile adattività alle situazioni. Come è stato già accennato, la forza euristica del Modello in Pedagogia (Agostinetto, 2022) sta nel seguire un percorso logico-ricorsivo di teoria-prassi-teoria che misuri e definisca di volta in volta il suo apparato di metodi e strumenti, in relazione al soggetto da educare considerandolo nella sua evidenza storica, sociale e culturale (Annacontini, 2022).

Più che verso monolitiche conclusioni e preimpostate metodologie, allora, bisognerebbe prevedere la provvisorietà e la negoziabilità come momenti procedurali, così come proponeva Durkheim che, nel *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911) definisce la *pédagogie* come una "teoria pratica" che orienta e guida l'attività di chi ha il compito di educare traendo orientamenti da una riflessione. In questo modo, soltanto la riflessività e la metacognizione dei propri metodi può considerarsi una forza antagonista alla *routine*, nemesi di qualsiasi processo trasformativo e migliorativo e, quindi, anti-pedagogica per eccellenza.

Partendo dal testo della raccomandazione CM/Rec (2022)16 del Comitato dei Ministri del Consiglio Europeo del maggio 2022 sull'intensificazione del contrasto alle diverse forme di *hate speech*, soprattutto nella comunicazione online, è apparsa incisiva per chi scrive la specifica, nelle linee guida, di alcuni attori fondamentali inclusi nel processo di nuove contro-narrazioni per lo sradicamento di stereotipi e pregiudizi. In particolare ai punti relativi ai *Media*, alla *civil society organisations* e all'*awareness raising, education, training and use of counter-speech and alternative speech*, si legge:

Civil society organisations should be encouraged to set up specific policies to prevent and combat hate speech and, where appropriate and feasible, provide training for their staff, members and volunteers. Civil society organisations should also be encouraged to co-operate and co-ordinate between themselves and with other stakeholders on hate speech issues [...]. Member States should prepare and implement effective strategies to explore and address the root causes of hate speech, which include disinformation, negative stereotyping and stigmatisation of individuals and groups [...]. Member States should ensure that human rights education, education for democratic citizenship and media and information literacy, all of which should address offline and online hate speech, are part of the general education curriculum<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Recommendation CM/Rec(2022)16 of the Committee of Ministers to member States on combating hate speech, <https://search.coe.int/cm/?i=0900001680a67955>

Appare chiaro che, oltre ad un'intensificazione delle norme giuridiche per un efficace rilevamento digitale di forme di discriminazioni, per implementare le strategie di contrasto al linguaggio d'odio sia cruciale anche il coinvolgimento dell'educativo, delle politiche sociali, degli stakeholders territoriali e di un vero e proprio accompagnamento alla *Media Education*. Inoltre, dai dati Openpolis rilevati nello stesso anno si legge:

la crescita dell'hate speech e dei discorsi d'odio è un problema sia per le singole persone che per le società. Da un lato infatti segna individualmente le vittime di questi attacchi. Dall'altro rappresentano un problema sociale erodendo la coesione all'interno delle collettività e inquinando la qualità del dibattito pubblico, indispensabile in una democrazia.

Nella società della *superdiversità* e del multiculturalismo quotidiano, come definito in precedenza, un linguaggio intriso d'odio, può essere interpretato come un modo per reagire di fronte alla complessità del tempo presente, per “ridurne” e semplificarne la portata perturbante, identificando in alcune categorie i bersagli da colpire per arginare le proprie paure e i timori nei confronti di un futuro che si avverte come oscuro ed incerto (Loiodice, 2019).

Paradossalmente l'*hate speech*, come lo ha definito provocatoriamente Besussi (2019) resta una categoria inattendibile, che vive l'ambiguità di essere concretamente *materiale*, per la sua natura ingiuriante e dolosa per chi lo subisce, e allo stesso tempo *aleatoria*, difficile talvolta da rilevare e poco regolamentata nella forma e nel sistema giuridico.

Di conseguenza, diventa importante lavorare preventivamente in ambito educativo partendo, ad esempio, dalle stesse parole e dal senso autentico della comunicazione, per disinnescare possibili derive “disfunzionali” di chiusura, restrizione e prevaricazione che i sistemi sociali odierni impongono alle minoranze.

Seguendo, quindi, l'istanza di sinergia tra le politiche sociali, Terzo Settore e il bisogno della mediazione educativa promossa di recente anche dalla Raccomandazione Europea, ci si è chiesti nel presente scritto quanto i giovani stranieri accolti fossero consci di eventuali forme di linguaggio d'odio subito, e quanto avessero introiettato forme di *hate speech* anche nella loro comunicazione e quotidianità di convivenza con giovani di altre etnie.

Così, la collaborazione tra la Cooperativa LESS<sup>8</sup> e l'ente di formazione Gevi Academy ha visto la realizzazione del progetto PODC@AST, un embrionale esperimento di progettazione educativa multidisciplinare di alfabetizzazione L2 e alfabetizzazione digitale a contrasto della povertà educativa e delle marginalizzazioni che sta coinvolgendo un gruppo di MSNA accolti nei progetti della soprannominata Cooperativa.

Il laboratorio, di durata complessiva di 44 ore, prevedeva la scrittura multimediale del podcast *Voci Resilienti*<sup>9</sup>, iniziato a fine giugno con due incontri settimanali della durata di 4 ore. La progettazione pedagogica del laboratorio è avvenuta in équipe multidisciplinare: la presenza dei mediatori-educatori ha consentito ai ragazzi di aprirsi e sentirsi a proprio agio nella narrazione del loro vissuto traumatico, spesso legato al viaggio; mentre la presenza dei tecnici radiofonici ha

---

<sup>8</sup> La Cooperativa sociale LESS si occupa di accoglienza ed inclusione per RTPI da 25 anni. Il progetto rientra nel Programma Exit GenerAction- Interventi socioeducativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno de Terzo Settore – finanziato dall'Unione Europea: <https://www.geviacademy.it/course/podcast-alfabetizzazione-informatica-laboratorio-gratuito-napoli/#1672912950045-f800e4e3-6748>

<sup>9</sup> Link di ascolto: <https://open.spotify.com/episode/1CvVsgfZy6r2Z6vYRAV4I0?si=1UoLbF4cQAY2l-5F-4Uryg&t=332>



implementato il *know-how* tecnologico dei partecipanti dando loro dei rudimenti di impostazione multimediale.

I partecipanti (Figura 1) sono stati guidati da un mediatore-educatore nella veste di conduttore del focus group che li ha invitati a ragionare su alcuni lemmi-chiave in italiano dell'area del "pregiudizio", della "violenza verbale" e dell'*hate speech* subito nel Paese di accoglienza, ed eventualmente restituito in maniera inconsapevole ai loro compagni di etnie differenti. In questa fase, di significativo interesse si è rivelato il momento in cui, essendo accolti in realtà dove il dialetto del centro e dell'hinterland napoletano è molto pregnante, i partecipanti hanno mostrato curiosità per l'apprendimento di proverbi, modi di dire e parolacce in dialetto. Ciò per sentirsi più inclusi e amalgamati nel loro territorio di riferimento e – paradossalmente – meno fragili se allenati anche alla comprensione di possibili attacchi nel dialetto del territorio che abitano. Durante una lezione, ad esempio, Ibrahim ha voluto condividere col gruppo un episodio di insulto subito durante una partita di calcio con dei ragazzi italiani che avevano insultato in dialetto la madre e la sua famiglia. Nel restituirlo al gruppo, era patente lo shock di Ibrahim e degli altri in classe nel poter anche solo pensare di offendere la famiglia altrui "per gioco", "per rabbia e frustrazione della sconfitta": nella cultura di provenienza, infatti, è impensabile.

In questo modo, all'indagine sull'eventuale introiezione di *hate speech* nel linguaggio attuale degli accolti e riutilizzato nella loro quotidianità, se ne deduce che, anche se separati molto presto dalla loro famiglia d'origine, quest'ultima non sia affatto "assente", ma una presenza interiorizzata nell'identità dei ragazzi che dona loro un senso di appartenenza disinnescando, il più delle volte, la possibilità di conformarsi agli atteggiamenti violenti della nuova realtà di accoglienza (Shah, Choi et al., 2021).

Figura 1. Scheda sintetica dei partecipanti al corso<sup>10</sup>.

| NOME    | ETÀ | LIVELLO DI ITALIANO      | STATO DI PROVENIENZA | LINGUA VEICOLARE |
|---------|-----|--------------------------|----------------------|------------------|
| KAMAL   | 17  | A1                       | Gambia               | Inglese          |
| LANDRI  | 17  | liv. basso di italiano   | Gambia               | Inglese          |
| AHMED   | 17  | A1                       | Liberia              | Inglese/Arabo    |
| IBRAHIM | 18  | A1                       | Ucraina              | Ucraino          |
| FITIM   | 17  | A1                       | Egitto               | Arabo            |
| SATOU   | 18  | A1                       | Tunisia              | Arabo/Francese   |
| SOLIMAN | 17  | A2                       | Benin                | Francofono       |
| ALI     | 16  | buona comprensione<br>A2 | Afghanistan          | Persiano         |
| TARIQ   | 16  | A1                       | Egitto               | Arabo            |
| KAREEM  | 16  | A1                       | Benin                | Francofono       |
| JOUSSEF | 17  | buona conosc.lingua      | Gambia               | Anglofono        |
| OMAR    | 17  | A2                       | Gambia               | Anglofono        |
| AZIZ    | 17  | conoscenza mediocre      | Gambia               | Anglofono        |

Partendo dalla narrazione orale del loro vissuto biografico, i partecipanti sono arrivati alla costruzione in setting gruppale della sinossi da performare in radio, scoprendo, così, i linguaggi del digitale e le tecniche di montaggio audio. In questo modo, attraverso modelli alternativi di pratica (Mortari, 2003) gli accolti, partendo dal loro incidente critico (Flanagan, 1954), hanno fatto dell'evento inatteso un *oggetto artistico*, una storia da raccontare, da scrivere e da recitare in una *lingua-ponte*, medium con la loro nuova realtà di accoglienza. Attraverso la mediazione del

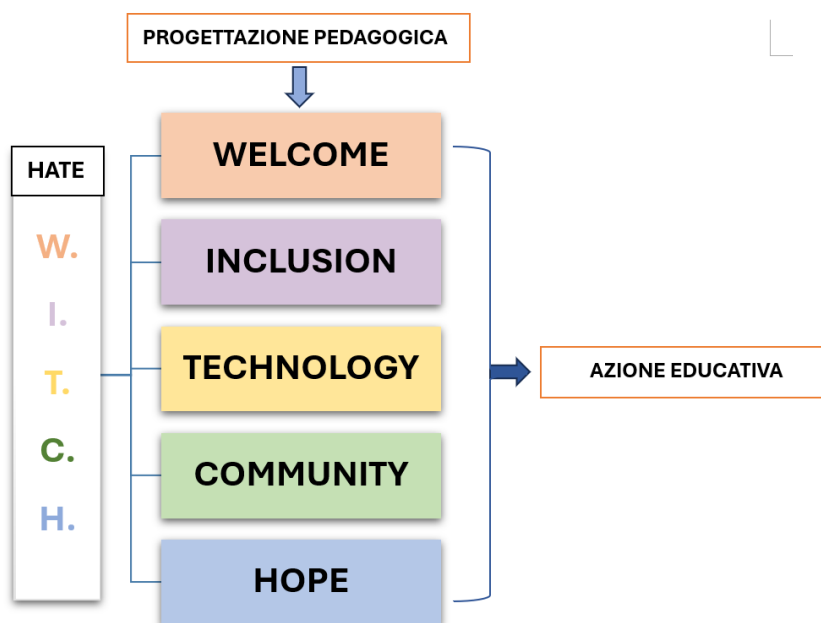
<sup>10</sup> I nomi propri di persona dell'elenco, così come i successivi, non sono quelli reali dei minori a cui ci si riferisce, per ovvie questioni di privacy.

conduttore-educatore hanno utilizzato il racconto come forma educativa ed euristica di creazione di comunità, traendo dall'esperienza traumatica nuove matrici di apprendimento (Kolb, 2014).

Nell'impostazione teorica dell'intervento pedagogico, inoltre, si è partiti dall'elemento magico/irrazionale, caro alla loro cultura di provenienza, come metafora pretestuale per arrivare alla decostruzione dei pregiudizi vigenti e alla creazione di una contro-narrazione attraverso il modello "hate W.I.T.C.H." (Figura 2). Come lo è stato storicamente la caccia alle streghe, lo stigma sullo straniero alimenta – così come la propagazione del linguaggio d'odio – la psicosi sociale e i meccanismi di controllo da parte del potere maggioritario.

Così, l'artificio del soprannaturale, comunemente inteso come soluzione non-razionale alle paure, è stato il punto di partenza di un intervento educativo che, attraverso espedienti di didattica cooperativa, ha puntato all'alfabetizzazione linguistica e digitale dei soggetti coinvolti in ottica di empowerment e creazione di comunità.

Figura 2. Modello teorico di contro-narrazione dell'hate speech in hate W.I.T.C.H.



Da un versante socio-politico, si parla di integrazione di una maggioranza (autoctoni) vs minoranza (stranieri). In realtà, dal punto di vista pedagogico l'inclusione è più complessa: è la creazione di un legame che investe gruppi che si sono *trovati* ad essere una *comunità*. I migranti nei centri di accoglienza presentano tra di loro un alto grado di "super-diversità", dovuta alla variabilità linguistica, religiosa e culturale. Per questo motivo, il modello di progettazione didattica in figura 2 delinea come dalle prassi di accoglienza (*welcome*) e d'inclusione socio-materiale (*inclusion*), si passi all'alfabetizzazione tecnologica come strumento per contrastare disumanizzazione e marginalizzazione (*technology*), fino alla costruzione di comunità (*community*) di pratica. Inoltre, tale intervento educativo, che si dispiega per il tramite dell'atelier crossmediale del podcast, ha l'obiettivo di mettere in campo una pedagogia della *speranza insegnabile* (*hope*) e della progettazione del futuro, non come romantica metafora irrazionale, ma come facoltà *cognitiva* concreta catalizzatrice di vettori di cambiamento (Antonacci, 2022).

### 3. Riflessioni conclusive

Con la restituzione del presente intervento educativo, si è cercato di predisporre una traccia per un'ulteriore indagine qualitativa su un numero più consistente di partecipanti. Come lo si è visto, nell'impostazione teorica dell'intervento hate W.I.T.C.H., il momento discriminatorio subito e raccontato durante i focus group diviene un'occasione di consegna del trauma e di apprendimento di nuove alfabetizzazioni: quella linguistica, con l'italiano, che mira a diminuire l'emarginazione sociale, e quella del digitale radiofonico, che attutisce il rischio di povertà educativa e rinforza le loro competenze professionali.

Ne consegue, che l'inserimento sistematico in équipe del Mediatore-Educatore Culturale sia cruciale per contrastare educativamente possibili embrionali derive di parole, gesti e atteggiamenti di marginalizzazione. Da facilitatore delle relazioni interculturali (Fiorucci, 2020) e cerniera del continuum formativo-esperienziale che correla l'educazione formale e non formale, tale figura si è rivelata una risorsa aggiuntiva dell'intervento educativo attuato. Soprattutto in contesti di pedagogia interculturale, per decostruire pensieri riduttivi della complessità, attraverso preventivi anticorpi educativi, il lavoro pedagogico non può limitarsi alle sole necessità pratiche, per una presa in carico ed un approccio "iper-funzionale" al progetto di vita dei minori (Traverso, 2018). I percorsi di accoglienza e i progetti pedagogici correlati necessitano, allora, di movimenti educativi fondati sulla creatività, l'espressività e l'empatia, per tracciare non confini, ma spazi migliorativi e reti umane generative d'*empowerment* personale e di comunità.

#### Riferimenti bibliografici:

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano* (Vol. 1, pp. 1-196). FrancoAngeli.
- Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 71-86.
- Agostinetto, L. (2009). Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative. *Stadium Educationis*, 2, 31-39.
- Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Annacontini, G. (2022). Pedagogia dell'emergenza e metodologia della ricerca. In *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'Emergenza* (Vol. 1). Bari: Progedit.
- Annacontini, G., D'Ambrosio, M., Paiano, A. P., Iorio, C., Lopez, A. G., Di Genova, N., ... & Zizioli, E. (2022). *Bambini e bambine in fuga dalla guerra. L'accoglienza scolastica tra pedagogia dell'emergenza e intercultura*. Roma: Anicia.
- Annacontini, G., Vaccarelli, A. & Zizioli, E. (Eds), (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Antonacci, F. (2022). L'emergenza come urgenza di domani. Per una pedagogia della speranza nel tempo proiettato. In *Sesto atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza* (pp. 14-23). Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*. Bari: LaTerza.
- Bauman Z. (2022). *Vite di scarto*, Bari: Laterza.
- Besussi, A. (2019). Hate speech. Una categoria inattendibile. *Biblioteca della libertà*, 54(224), 39-54.

- Cepollaro, G. (2012). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini e Associati.
- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. (2009). *In principio c'era la parola?* Bologna: il Mulino.
- Eco, U. (2020). *Costruire il nemico*. Milano: La Nave di Teseo.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci
- Fabbri, L. (2023). Learning to live in multicultural contexts. Transformative Theory contribution. In Fabbri, L., & Melacarne, C. (Eds.). *Understanding Radicalization in Everyday Life* (pp. 1-13). Milano: McGraw-Hill Education.
- Fabietti, U. (2000). *L'identità etnica: nuova edizione*. Bologna: Carocci.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Galeotti, A. (2019). Hate speech: un dibattito lungo due decenni. *Biblioteca della libertà*, 224(1), 3-17.
- Goffman, E. (2007). *Stigma: l'identità negata*. Verona: Ombre corte.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*. Roma: Meltemi.
- Iavarone, M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. Les Etudes Philosophiques*, Francia: De minuit
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: FT press.
- Lo Bianco, J. (2010). The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International Social Science Journal*, volume 61, Issue 199, marzo 2010, pp. 37-67.
- Loiodice, I. (2019). Il potere delle "parole". Le ferite ei lenimenti. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 35-50.
- Milan, G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura* (Vol. 1, pp. 1-159). Lecce: Pensa-MultiMedia.
- Morin, E. (2011). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., & Corbani, M. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Openpolis, (2018). *Che cos'è l'hate speech e com'è regolamentato* <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-lhate-speech-e-come-regolamentato/>.
- Pasta, S. (2023a). Hate Speech Research: Algorithmic and Qualitative Evaluations. A Case Study of Anti-Gypsy Hate on Twitter. *REM. Research on Education and Media*, XV (1), pp. 130-139.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2017). Riconoscimento e misconoscimento. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 533-557). Pisa: ETS.

- Ratajczak, M., & Galzignato, E. (2019). Migrant Children and Cyber-violence. The Problem of Hate Speech in Italy and Poland. *Peace Human Rights Governance*, 3(3), 365-388. DOI: 10.14658/pupj-phrg-2019-3-4
- Said, E.W. (2002). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.
- Salerni, A., & Di Genova, N. (2022). Imparare dall'inatteso attraverso la strategia degli episodi critici. In *Sesto Atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 239-250). Bari: Progedit.
- Sapir, E., Whorf, B. L., Carassai, M., & Crucianelli, E. (2019). *Linguaggio e relatività*. Roma: Castelvecchi.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sposetti, P. (2022). Tra emergenza e competenze professionali. Il valore metodologico e trasversale della scrittura educativa. In *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 211-220). Bari: Progedit.
- Traverso, A. (2018). Introduzione. In A. Traverso. *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 13-14). Milano: Franco Angeli.
- Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia oggi*, 15(2).
- Van Dijk T. A. (1987). *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. London: Sage Publications
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Abingdon and New York: Routledge.
- Zizioli, E. (2022). Risignificare gesti e parole. Linguaggi "pedagogici" per e in emergenza. In G. Annacontini, A. Vaccarelli & E. Zizioli (Eds.), In *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 87-96). Bari: Progedit.