

**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

## **Digital retrospective autoethnography: decolonizing hate speech. Educational models for the conquest of onlife identity**

### **Autoetnografia retrospettiva digitale: decolonizzare l'hate speech. Modelli didattici per la conquista dell'identità *onlife*<sup>1</sup>**

di

Angelamaria De Feo  
Università Telematica Pegaso  
[angelamaria.defeo@unipegaso.it](mailto:angelamaria.defeo@unipegaso.it)  
Antonella D'Autilia  
Università degli Studi di Bari  
[antonella.dautilia@uniba.it](mailto:antonella.dautilia@uniba.it)

#### **Abstract:**

The osmotic relationship between the online and offline dimensions transforms hostile words traveling on social networks into physical and psychological violence. Given this, the essay will discuss, through the lens of the decolonial option, the sociological and pedagogical significance of cultural and digital practices used by users in the production of hate speech. On one hand, the phenomenon will be analyzed with respect to the *coloniality of language*, while on the other, the role of narrative as a *practice of semiotic liberation* will be considered. Starting from these initial cognitive questions and using the methodological tool of *retrospective autoethnography*, the contribution proposes the practice of autobiographical writing to encourage high school students to construct counter-narratives that, starting from a utopian dimension, guide them in the challenging conquest of their onlife identity.

---

<sup>1</sup> Il presente saggio è frutto di un lavoro condiviso, sebbene la stesura sia stata così realizzata: Angelamaria De Feo è autrice del par. 1, 4, 5 e 6; Antonella D'Autilia del par. 2 e 3.

**Keywords:** hate speech, retrospective digital autoethnography, coloniality, high school students, onlife identity.

**Abstract:**

Il rapporto osmotico tra la dimensione online e offline trasforma le parole ostili che viaggiano sui social network in violenza fisica e psicologica agita. Alla luce di ciò il saggio discuterà, attraverso la lente dell’opzione decoloniale, il rilievo sociologico e pedagogico di pratiche culturali e digitali utilizzate dagli utenti nella produzione di hate speech. Da un lato il fenomeno verrà analizzato rispetto alla dimensione della *colonialità del linguaggio* dall’altro verrà preso in considerazione il ruolo della narrativa come *prassi di liberazione semiotica*. A partire da queste domande cognitive iniziali e attraverso lo strumento metodologico dell’*autoetnografia retrospettiva*, il contributo propone la pratica della scrittura autobiografica per stimolare gli studenti di scuola secondaria di secondo grado a costruire contronarrazioni che, partendo da una dimensione utopica, li guidino nella difficile conquista della propria identità *onlife*.

**Parole chiave:** hate speech, retrospective digital autoethnography, coloniality, high school students, onlife identity.

## 1. Introduzione

*Mi piace chi sceglie con cura le parole da non dire*  
Alda Merini

Le parole hanno il potere di emozionare e di ferire. È il motivo per cui devono essere scelte e utilizzate con cura. Il linguaggio *inautentico* e *impovertito* dell’heideggeriana *chiacchiera* sul mondo contrasta con la *fioritura umana* (Mortari & Ubbiali, 2019) veicolando, talvolta in modo inconsapevole, narrazioni che naturalizzano violenze e razzismi a cui gli ambienti digitali fanno da cassa di risonanza amplificandone la portata. Il riferimento è alla *banalità del male* che, come sottolinea Pasta (2018), si insinua nei post sui social e considera tragedie come la morte di una bambina di due anni in un campo rom, evento liberatorio dalla *scomodità* ingombrante di minoranze etniche stereotipicamente colpevoli di furti e atti criminosi. La *normalità* degli autori di detti post che in realtà risuonano come proclami neonazisti induce a riflettere circa l’importante e delicato ruolo che l’azione educativa è chiamata a svolgere. Gli effetti della *cyberstupidity* (Prensky, 2009) fra cui la *disinibizione tossica* (Pasta, 2022) il *flaming*, l’*happy slapping*, lo *stalking* o il *body shaming* creano infatti *oppressioni digitali* e *razzismi 2.0* (Pasta, 2018) difficili da censire e sradicare la cui imprevedibilità degli esiti, dall’autocondanna che cancella identità e isola le vittime, alla violenza fisica auto ed etero diretta (Pasta, 2019), rappresentano una sfida per gli attuali sistemi educativi. Sanzionare gli haters online incontra innumerevoli ostacoli, il principale riguarda la difficoltà di *definire delle soglie dell’odio*. La controversia nasce infatti da una possibile sovrapposizione fra incitamento all’odio ed esercizio della libertà di espressione (Sękowska-Kozłowska et al., 2022). Emerge, così, il contributo che la pedagogia può offrire per “dare corpo a una svolta linguistica capace di veicolare una svolta etica

affinché le persone tornino capaci di aver cura di sé, degli altri, del mondo” (Mortari & Ubbiali, 2019, 169).

L’adozione dell’opzione decoloniale per leggere e interpretare le parole ostili che viaggiano sui social, vuole fornire agli studenti della scuola secondaria di secondo grado strumenti metodologici per contro-narrare le esperienze vissute e riscattarsi da ogni forma di oppressione digitale, “naming one’s pain, i.e., providing a language that accounts for experiences of oppression that are often internalized as self-hate and characterized by living in an imbalanced social and spiritual world” (Zavala, 2016, 6).

## 2. Per un’analisi della colonialità digitale: approcci multidimensionali alla definizione dell’hate speech

Chi voglia oggi discutere del rapporto fra hate speech e socialità digitale prima o poi, si troverà a far fronte allo sforzo di stabilire un dialogo attivo con quegli spazi tecnologicamente mediati che fungono da vettori per vecchie e nuove forme discorsive di abuso e discriminazione (Noble & Tynes, 2016; Costello & Hawdon, 2020). In quest’ambito, hanno trovato fondamento alcune analisi di Bentivegna e Rega (2020), che hanno reso evidente la dirigenza di mettere in discussione la difettibilità di letture del fenomeno dell’hate speech focalizzate esclusivamente o in prevalenza sulle intenzioni degradanti e lesive degli haters o sul mero contenuto dei discorsi d’odio. L’appunto rivolto dalle autrici ad alcuni filoni degli *hate studies* è quello di non offrire una strategia interpretativa complessiva tanto elastica e duttile da adeguarsi a un problema in continua evoluzione. Sottolineano, quindi, la necessità di analisi sistematiche che tengano conto delle modalità di trasformazione, distribuzione, diffusione e impatto dell’hate speech a livello di differenti media e piattaforme in cui è implicata una vasta ed eterogenea platea di soggetti. Esplicitando il proprio debito nei confronti del noto modello dell’atto comunicativo di Lasswell, le autrici danno corso alla propria risposta metodologica: un modello interpretativo multidimensionale dell’hate speech che abbracci *tout court* tutte le dimensioni implicate in tale processo, “including the communicator, the message, the receiver, considering as well the digital media’s context and the related specific properties, and the consequences arising from the interaction between the different dimensions” (Bentivegna & Rega, 2020, 151). Un simile intendimento del carattere non monodico e unidimensionale, ma critico e problematico dell’analisi dell’hate speech sembra fare eco ad alcune indicazioni di Walter Mignolo e Arturo Escobar (2009, 313) in merito a quello spostamento epistemico che Anibal Quijano ha chiamato *necesario desprenderse* (delinking); ciò nel momento in cui i due studiosi, definendone alcuni presupposti, scrivono: “delinking means to change the terms and not just the content of the conversation” e che “one strategy of de-linking is to de-naturalize concepts and conceptual fields that totalize A reality”. Al netto delle differenze ascrivibili al diverso posizionamento disciplinare, critico ed epistemologico dei predetti autori, questo accostamento metodico dà la chiave per tematizzare e sistematizzare uno spazio interpretativo dove un’analisi della colonialità digitale e la pratica pedagogica possano incrociarsi riflettendo sull’hate speech. La scelta di collocare i nostri rilievi nell’intersezione fra più ambiti disciplinari è dipesa dal peculiare statuto del nostro oggetto di indagine e dalla consapevolezza che: “because of its multidimensionality, the phenomenon requires a multidisciplinary approach” (Forzinetti et al 2024, 2).

Eduardo Mendieta (2023, 96) ha messo in evidenza come tutte le tipologie di potere “is infused, articulated, telescoped, and circulated by the networks, dependencies, and uncouplings we inherited

from globalizing colonization and colonial globalization”. In più Stingl (2015) ha argomentato come questa associazione tra social media e colonialità possa supportare l’applicazione del concetto di matrice coloniale del potere (introdotto da Quijano negli anni 90) al problema della moderazione dei contenuti dei social media e dell’incitamento all’odio digitale. La matrice coloniale del potere è una tecnologia che produce gerarchie: “a structure of control and management that operates in four domains [...]: Knowledge and Understanding, Governance, Economy, and the idea of the Human or Humanity” (Mignolo, 2023, 43). Ebbene, prendendo in prestito alcuni strumenti concettuali dalla cassetta degli attrezzi decoloniale possiamo affermare che i fenomeni di classificazione delle popolazioni digitali – oggetto di hate speech – si costituiscano intorno all’asse della codificazione delle differenze fra haters e hated. Tale operazione crittografica è declinata sulla base di processi di normalizzazione dell’inferiorità o dell’inadeguatezza degli hated, mediati dalle opportunità e dai mezzi comunicativi offerti dalla piattaforma e dall’economia dei media digitali, dove vengono “cocreat[ed] spaces for the expression(s) of the ego conquiro” (Stingl, 2015, p. 241). È interessante in proposito rievocare nuovamente il contributo alla discussione di Bentivegna e Rega (2020) allorché attribuiscono all’hate speech digitale lo statuto di “moving concept” e definiscono una serie di variabili implicate nel suo darsi in rete tra cui: la numerosità di attori coinvolti, l’istantaneità delle dinamiche di propagazione e di contagio, la percezione di anonimato, l’effetto di modellamento del discorso prodotto dalle affordance. Un ennesimo fattore da mettere in conto è rappresentato dagli affetti (rabbia, risentimento, eccetera) incanalati dalle interfacce digitali e legati a doppio filo con il contenuto iterativo mediato algoritmicamente e da essi stessi abilitato, rendendo fattibili processi di estrattivismo dei dati con effetti di consolidamento nel tempo della colonialità digitale (Udupa & Dattatreya, 2023, 4). Partendo dal riconoscimento del compenetrarsi dai su menzionati aspetti morfogenetici della colonialità in rete è possibile isolare alcuni nessi essenziali attraverso i quali i discorsi d’odio perpetuano le loro funzioni egemoniche. Lo faremo muovendo dal rilievo di alcuni fatti empiricamente riscontrabili. Prendendo ad esempio il caso mediatico della pugilessa algerina Imane Khelif emerge come “le modalità della cultura convergente e della partecipazione sociale 2.0 diffondono e normalizzano le teorie razziste più esplicite, amalgamandole, tra diffusione sui social network e deresponsabilizzazione degli utenti, con forme più latenti (e accettate) di pensiero prevenuto” (Pasta, 2018, 13). Come è noto, in tempi recentissimi si è assistito a una marcata polarizzazione del dibattito pubblico sulla legittimità della partecipazione della sportiva (sulla base di presunti test del DNA che rileverebbero la presenza di cromosomi XY) alla categoria donne nelle olimpiadi di Parigi 2024. A titolo esemplificativo possiamo citare la postura assunta nei loro post da figure influenti come Donald Trump (Figura 1)<sup>2</sup> e Joanne K. Rowling (Figura 2)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> <https://x.com/TheInsiderPaper/status/1819153618718568495>

<sup>3</sup> [https://x.com/jk\\_rowling/status/1819007216214573268?t=wP66zK1sb4w7O9bJL7FtTg&s=08](https://x.com/jk_rowling/status/1819007216214573268?t=wP66zK1sb4w7O9bJL7FtTg&s=08)



Figura 1-Insider-Paper-condivide-post-di-Donald-Trump-sulla-piattaforma-X. ¶



Figura 2-Post-di-Joanne-K.-Rowling-sulla-piattaforma-X. ¶

A proposito di tale fattispecie di battaglie verbali ad alta intensità affettiva digitale, Sahana Udupa e Ethiraj Gabriel Dattatreyan (2023, 58) hanno argomentato come simili scambi al vetriolo non si svolgano su un piano paritario in cui vigano le stesse opportunità di influenza, distribuzione e impatto del linguaggio ostile, piuttosto si svolgono in “a volatile arena where deeper colonial histories press on the present, allowing contemporary digital communicative forms to affect vulnerable groups in particular ways”. Da tale analisi critica emerge l’intento dichiarato di dimostrare che l’utilizzo del vetriolo è euristicamente poco significativo ai fini dell’interpretazione dell’atto linguistico se non si rivela funzionale a stabilire chi è influenzato e con quali modalità.

La crescita esponenziale di post sulla falsa riga di quelli citati in precedenza lascia supporre il sussistere di elevati livelli di eccitazione emotiva e che i messaggi negativi risentano di una maggiore viralità di quelli positivi. Emblematica l’immagine socializzata su Instagram da Anna Luca Hamori (Figura 3) in cui una pugilessa è colta nell’atto di combattere una chimera dalle fattezze a tratti mostruose (che rappresenta un implicito riferimento a Kehelif), corredata dall’affermazione *forse un uomo fermerà il mio sogno*. La nostra impressione è che simili configurazioni di hate speech rientrino nella categoria di esclusivismo antagonista elaborata da Selg (2013, 12) e riassunta – a buon diritto – da Alexander Stingl (2015, 26) nei seguenti termini: “antagonistic exclusivism, while recognizing the existence of alternative views, denies not just consensus but interaction and engagement with other views”. Seguendo le direttive analitiche del sociologo tale pratica, che può trovare estrinsecazione

nei discorsi d’odio, agirebbe in funzione di continuità/compresenza con processi di alterizzazione, quali condizione necessaria allo sviluppo di entità/identità collettive, che traggono la propria ragion d’essere in rapporto a modalità di inclusione/esclusione di altri particolarizzati o silenziati. Così Stigl pone le basi concettuali della *digital coloniality of power*, un dispositivo di dominio che trova il proprio terreno d’elezione nei commenti online all’interno di pratiche e discorsi in cui tanto il vissuto del commentatore/hater quanto quello dell’hated/soggetto-oggetto viene plasmato trasmedialmente e in forma incarnata offline.



Figura 3 Storia condivisa da Anna Luca Hamori sulla piattaforma Instagram.

### 3. Spunti e strategie di disobbedienza epistemica dalle scienze sociali ai contesti educativi

Recenti studi dimostrano come molti adolescenti esposti ad hate speech e cyberhate non sono nelle condizioni di mettere in atto strategie di *coping* idonee a fronteggiarne gli effetti (Krause et al., 2021). Alla luce di questo dato e in ragione di quanto esposto nel paragrafo precedente, ci sembra pregnante sollevare la questione di quali siano i fattori abilitanti in termini di processi disobbedienza epistemica, identitaria e linguistica a tale livello e come possano essere mediati nell’ambito dei contesti educativi. Le questioni agitate dal dibattito decoloniale sul rapporto che intercorre tra colonialità del linguaggio

e relazione pedagogica forniscono una solida base per tratteggiare un punto di partenza. A tal fine, un riferimento obbligato è rappresentato dalla filosofia dell’educazione di Enrique Dussel, che ha avuto il merito di fissare le linee direttrici lungo le quali andrebbero riarticolati i rapporti tra *essere*, liberazione e relazione educativa, assumendosi il compito di chiarire in termini rifondativi i presupposti di nuove epistemologie critiche e militanti (De Lissovoy & Fregoso Bailón, 2019, 3). Con un simile obiettivo il filosofo ha introdotto l’analettica: “un método [...] que parte desde el otro como libre, como un más allá del sistema de la totalidad; que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del otro y que con-fiando en su palabra obra, trabaja, sirve, crea” (Dussel, 1974, 182). La posizione dusseliana, dunque, rifugge da ogni arcadica difesa della dialettica hegeliana e dell’orizzonte totalizzante dell’epistemologia occidentale, proponendo un *ana-logos*, un oltre, in cui andrebbero a determinarsi reazioni a livello coscienziale in grado di produrre conoscenza sulla base della sofferenza. Traslando tali acquisizioni al tema qui in discussione, ne deriva che l’*analettica* può fiorire, non di meno, dal dolore e dalla cognizione dei vissuti delle giovani vittime di hate speech, di coloro che sono a contatto con episodi di ostilità verbale digitale sistematica. Noah De Lissovoy and Raúl Olmo Fregoso Bailón (2019, 3) spiegano come il presupposto da cui muove Dussel è che non sia possibile per un soggetto dare senso ad un’esperienza mediante le medesime strutture concettuali che lo hanno etichettato in modo svalutante o da una prospettiva di deficit, proprio come accade nell’hate speech. Da qui possiamo immaginare una nuova configurazione morfologica e liberatrice dell’oppresso digitale, dell’hated, che partendo dalla propria esteriorità come oggetto del discorso d’odio possa dare vita a luoghi di enunciazione dove parlare da sé di sé e della propria realtà. Detto con le parole di Dussel attraverso la prassi di liberazione semiotica è possibile: instaura[re] nuove parole per “innova[re] il senso del mondo, liberare nell’esposizione soggettiva *la parola provocante*” (Dussel, 1992, 230).

Il contributo di Dussel può essere ricollegato a quello di Mignolo che per il suo carattere critico getta luce su importanti implicazioni di cui terremo conto nelle riflessioni pedagogiche contenute nei paragrafi successivi. Il semiologo decoloniale, pur riconoscendo i meriti dell’analettica, sottolinea come l’alternativa metodologica avanzata rimanga sempre nei confini di un’ermeneutica monotopica e prospetta come opzione un’ermeneutica pluritopica. Quest’ultima convergerebbe verso il superamento di quello che Mignolo (1997, 12) identifica come un limite importante nell’introduzione dell’analettica ovvero il fatto che essa “results in conceiving the margins as fixed and ontological rather than as a movable and relational concept”. Quindi, per tratteggiare i fondamenti di questo metodo, fa riferimento all’operato del filosofo Rodolfo Kusch che negli anni ’60, mentre insegnava in Argentina si impegnò in una pratica di etnofilosofia comparata:

[...] moving from the system of thoughts practiced by the Inca elite in the sixteenth century (under Spanish rule) and by peasants of Amerindian descent to the Western philosophical tradition practiced in Europe and rehearsed in the colonial periphery. Kusch's analysis, moving from one tradition of thought to the other, was not just an exercise in pluritopic hermeneutics but, I will venture to say, the minimal step to be taken for the constitution of differential loci of enunciation and the establishment of a politic of intellectual inquiry that will go beyond cultural relativism (Mignolo, 1997, 12).

Come specificato da Mignolo (1997, 15) stesso nell’ermeneutica pluritopica l’accento non è posto sul relativismo culturale o sul multiculturalismo ma su pratiche narrative e discorsive che si configurano

come interventi politici attraverso la costruzione di molteplici luoghi di enunciazione dove le strategie di intervento culturale, aggiungeremmo educativo, sono condivise “by the self same and the other, by the subject of study and the understanding subject”. Dal compenetrarsi di tutti questi aspetti non è impossibile produrre una visione complessiva dei fattori che l’educatore decoloniale dovrebbe integrare nella relazione pedagogica *contra* quelle accentuazioni in senso iperdeterministico originate da nuove colonialità digitali, che producono effetti di invisibilizzazione su intere porzioni di mondo, di soggettività, siano esse studenti, hated, entrambe le cose, individui subalternizzati e/o silenziati. Intendere secondo questo criterio l’educazione decoloniale vale come invito a rendere visibili, in senso critico, tutti quei processi di alienazione coloniale mediati negli attuali ecosistemi in rete e negli ambienti ostili presenti nei social networking sites. Rispetto a questo aspetto ci sembra calzante la maniera in cui *Ngugi wa Thiong’o* (1997, 17) ha caratterizzato la discrasia fra lingue native parlate e lingua coloniale nelle vesti di portatrice di cultura nell’istruzione del bambino africano. Egli ha spiegato come le radici dell’alienazione coloniale tramite linguaggio fossero da ricercarsi “in the disassociation of the sensibility of that child from his natural and social environment”. La nostra impressione è che una simile tecnica di decontestualizzazione astrante sia presente nel dominio del digital hate speech come eredità di colonialismi culturali del passato, qual è quella descritta da *wa Thiong’o*. Sulla scorta dell’opzione decoloniale, possiamo immaginare inedite pratiche di decolonizzazione linguistica a scuola che, non trascendendo dalla dimensione della lingua *stricto sensu*, possano traghettare lo studente verso un’autonomia/autodeterminazione espressiva e culturale, per mezzo dello strumento della narrazione e dispositivi educativi di capacitazione digitale.

#### 4. L’hate speech e vulnerabilità

Uno studio americano (Costello & Hawdon, 2018) evidenzia la correlazione tra la condivisione degli hate speech online sui social (Reddit, Tumblr) e il bisogno di alcuni individui, prevalentemente di sesso maschile, di sentirsi parte di un gruppo “l’aumento di comportamenti online ispirati all’odio e alla violenza è fortemente associato alla presenza sempre più numerosa di gruppi di hate speech all’interno dei quali la circolazione dei contenuti d’odio è pressoché normalizzata e le pratiche di produzione e/o diffusione di tali contenuti da parte dei partecipanti diventando modalità spesso intrattenitive che rafforzano il senso di identità e vicinanza tra i soggetti” (Bentivegna & Rega, 2020, 160-161).

Le vulnerabilità e le difficoltà relazionali delle persone possono essere strumentalizzate e trasformarsi in violenza agita. Particolarmente esposti a questo rischio sono gli studenti di scuola secondaria. Durante l’adolescenza si struttura infatti l’identità sociale: essere parte di uno o più gruppi sociali assume un ruolo fondamentale sia per la conquista identitaria che per l’acquisizione di autostima e senso positivo di sé (Tajfel, 1982); tale processo, oltre a comportare l’identificazione, il senso di appartenenza e la condivisione con il gruppo, può accentuare il contrasto con quanto è considerato ad esso estraneo e assumere la forma di atto discriminatorio, pregiudizio negativo, discorso d’odio o violenza fisica (Castellanos et al., 2023). Collegare il profilo dell’hater alle vulnerabilità e alle difficoltà relazionali di alcuni individui non nega tuttavia la vastità delle cause e delle responsabilità a cui si riconduce il fenomeno dei discorsi d’odio online “le varie forme di odio [...] non sono frutto di poche menti malate isolate dal contesto. Lo stesso sistema mediatico collabora in vari modi alla loro diffusione, sia incentivando guadagni economici attraverso la comunicazione aggressiva sia

rilanciandola sui media tradizionali, usandola per scopi politici, o semplicemente tollerando che le grandi piattaforme non siano responsabili dei contenuti editi” (Santerini, 2019, 63).

Si fa strada, dunque, l'idea di potere del linguaggio mediatico che, attraverso la *colonialità* della lingua, impone modelli culturali egemonici e dissolve i legami forti e stabili della comunità. Intercettare la *voglia di comunità* della società del Terzo Millennio, per parafrasare il saggio di Bauman, suggerisce strategie e strumenti teorico - metodologici umanizzanti che consentono di superare l'idea di *mono languaging* (Veronelli, 2015) generatrice di *oppressi e oppressioni digitali*.

Gli oppressi digitali, pur potendo accedere tecnicamente ai contenuti del Web, tuttavia non sono in grado di esprimersi in autonomia e subiscono passivamente le condizioni imposte dalla cultura dominante, in una situazione di subalternità e sfruttamento che può assumere forme diverse: economico, culturale, morale, personale, sessuale, di genere, tanto per citarne alcune (Ravanelli & Cerretti, 2017, 160).

Comprendere e interpretare la realtà attraverso la lente decoloniale consente di sottrarsi e opporsi alla violenza epistemica e creare una dimensione comunitaria autentica che promuove e valorizza attraverso il linguaggio le diversità culturali, decostruisce la *colonialità* della conoscenza (Quijano, 2000) e promuove quel processo di *risignificazione del mondo* che genera nuovi modi di guardare il mondo.

## 5. Autoetnografie retrospettive per sognatori decoloniali

...là dove vi è un grave errore di vocabolario, è difficile che non vi sia un grave errore di pensiero  
Simone Weil

Le *hate words*, linguaggio della discriminazione, separano, feriscono, attribuiscono identità e modificano le visioni della realtà. Possono pertanto a pieno titolo essere considerate prodotti della *colonialità della lingua*. Costruire un nuovo senso di comunità disimparando i modi di vivere che allontanano da sé stessi e soffocano l'identità soggettiva esige adeguati strumenti teorici e metodologici.

In ambito pedagogico è riscontrabile una sottorappresentazione del pensiero decoloniale. La letteratura sull'autoetnografia ha avuto invece, negli ultimi decenni un periodo di fioritura a livello globale (Jones, 2005; Waterston, 2013; Wall 2006) anche se l'applicazione nei contesti scolastici è un fenomeno isolato e riguarda prevalentemente la formazione degli insegnanti e degli educatori (Perla, 2010; Malorni et al., 2023). La pedagogia decoloniale e la pratica autoetnografica possono offrire un grande contributo per cambiare *l'ordine delle cose* (Cambi et al., 2003) attraverso “l'uso di metodi di ricerca e di lavoro educativo che permettano una narrativa a più lingue e a più voci” (Cima, 2017, 220) e trasformino gli studenti di scuola secondaria di secondo grado in *sognatori decolonizzanti* (Paperson, 2017) affinché, come sostiene Freire (2011) attraverso l'*impossessamento* della lingua essi *problematizzino* ciò che viene presentato come ovvio e si emancipino dal rischio di *reiterare* le oppressioni subite.

L'*ermeneutica pluritopica* di Mignolo, la pedagogia critica di Freire e l'epistemologia della liberazione (*analettica*) di Dussel costituiscono i capisaldi per tessere una riflessione pedagogica che funga da premessa per la progettazione di percorsi educativi dedicati agli studenti della scuola

secondaria e finalizzati a decolonizzare gli hate speech attraverso l’autoetnografia retrospettiva digitale. Il semiologo e filosofo argentino Walter Mignolo nella descrizione delle basi operative della sua ermeneutica pluritopica riferendosi al filosofo Kusch scrive “is no longer the outsider trying to understand the Other from far away [...] [because] the Other [...] is part of his own country, part of his own everyday life and community” (Mignolo, 1995, 14). Tale affermazione ben delinea la postura professionale dell’insegnante decoloniale che, valorizzando la dimensione comunitaria e collaborativa dell’apprendimento, deve far emergere i nessi causali sottesi alla violenza linguistica ed epistemica dei discorsi d’odio rapportandoli alla dimensione soggettiva, narrativa, autoetnografica di se stesso e del gruppo classe. Quanto detto, contrastando con l’archetipo dell’*educazione depositaria*, basata su un rapporto che subordina l’educando-ignorante all’educatore sapiente a cui fa riferimento Freire, afferma il principio secondo cui “Nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso; gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo” (Freire, 2011, 15). Si configura così l’*educazione problematizzante* che punta “ad attuare un processo educativo liberatorio ed emancipatorio che consideri la natura agentiva e significativa degli individui, la cui attività propriamente umana è quella di costruire senso in termini interpersonali e intrapersonali” (Tona, 2018, 363).

L’educazione che libera dall’oppressione trova nella pratica del dialogo sincero e nell’ascolto dell’educando gli strumenti per prendere coscienza di sé e del proprio mondo per trasformarlo. Conoscere la lingua e il significato delle parole significa essere in possesso di *strumenti critici* per *giudicare il sistema dominante* (Infranca, 2004, 6) e descrivere le oppressioni subite.

Nella caratterizzazione della parola analogica, uno degli assi su cui è imperniata l’analettica, Dussel (1991, 185) distingue fra *analogía nomini* e *analogía verbi*. La parola in *analogía verbi* rivela dunque ciò che gli esseri umani sono, in *analogía nomini* esprime invece in senso astratto e disincarnato ciò che essi vogliono dire. L’applicazione della metodologia dusseliana in campo pedagogico oltre a focalizzare l’attenzione sul *luogo di enunciazione* degli studenti riconoscendo le loro narrazioni autobiografiche come fonte di conoscenza, sottolinea la centralità del ruolo educativo dell’insegnante che si sintonizza attraverso il dialogo con le molteplicità diverse dei punti di vista, delle storie di vita e delle culture degli studenti per creare una comunità *pluriversale* (Mignolo, 2011) capace di resistere al *dominio implacabile della cultura egemonica* che elimina o assimila la differenza (Dussel, 2008, 82). Creare comunità *pluriversali* digitali come luoghi di confronto costruttivo e di riflessioni condivise permette agli studenti di acquisire strumenti critici per orientarsi in ambienti digitali che tendono spesso a sottrarre la riflessività individuale proponendo “situazioni che portano già inscritte le emozioni che si devono provare” (Perfetti, 2020, 123), “complottismi, false verità calunnie, fake news per screditare l’avversario o semplicemente dileggiare chi la pensa diversamente” (Santerini, 2019, 62).

Le metodologie applicative proposte da Towndrow e Kogut (2021) per il *Digital Storytelling for Educative Purposes* rappresentano un riferimento valido su cui sintonizzarsi. Il loro modello di educazione digitale parte da un’idea di multimodalità e dalla consapevolezza che “modes of representation work individually and interact collectively in terms of making choices when we design and create multimodal texts according to the communicative purposes we have in mind” (2021, 10). Gli autori propongono infatti una pedagogia del digital storytelling imperniata sui processi di narrazione come pratiche di apprendimento trasformativo. Guardano alla narrazione digitale come ad una forma d’arte emergente, parte di un processo sociale attivo e finalizzato alla conquista dell’agency

come autori. L’ampio spettro di fattori coinvolti nei loro esperimenti di digital storytelling education (l’alfabetizzazione, la multimodalità, le condizioni sia di indirizzabilità che di enunciabilità, le affordances dei modi di rappresentazione e il background dei partecipanti) è variabile da valutare in un progetto di contrasto all’hate speech. L’elevato potenziale di propagazione del discorso d’odio, dei suoi effetti lesivi ad ampio raggio e “l’effetto di rimbalzo dei contenuti tra media online e offline” (Rega, 2019) non possono essere ignorati in un progetto che intende *contronarrare* tali discorsi.

Il dispositivo autoetnografico, “a vehicle and a strategy for changelling imposed forms of identity and exploring the discourse possibilities of inauthentic subjectivities” (Russel, 1999, 276) assume nell’ambito del quadro delineato una precisa funzione. La narrazione in prima persona dei testi autoetnografici se da un lato infatti “permette di reinterpretare la realtà circostante ed elaborare una visione più consapevole di sé stessi e della propria identità” (Maddalena, 2023, 113) attraverso la riflessione e il dialogo, dall’altro utilizza la dimensione autobiografica “per dire qualcosa del mondo. Ossia fa riferimento alle forze sociali che determinano esperienze intense, dense e di segno per lo più – ma non esclusivamente – negativo” (Saitta, 2022, 7).

L’adozione dell’autoetnografia retrospettiva digitale nell’ambito dei contesti educativi può far emergere e svelare sfaccettature della soggettività degli studenti fuse con il sé oggetto di colonizzazione linguistica/digitale e contemporaneamente rendere possibile un esame delle narrazioni che derivano da tale coalescenza.

Bell et al. (2020) hanno realizzato un’attuazione pionieristica del metodo autoetnografico retrospettivo decoloniale in contesti neoliberali, specificatamente nell’università. Il loro lavoro si pone nell’ottica dell’utopismo militante, della speranza radicale e propone alternative a pratiche coloniali da una posizione liminale. La particolarità della *variazione* metodologica proposta è che il processo autobiografico risulta proiettato in un futuro utopico piuttosto che nel passato autobiografico. Per autodefinirsi questo gruppo di ricerca utilizza l’espressione di Paperson (2017, XIII) *sognatori decolonizzanti*, che, come “subversive beings wreck, scavenge, retool, and reassemble the colonizing university into decolonizing contraptions”. Il discorso articolato dagli autori nel contesto universitario può trovare terreno d’applicazione anche nella scuola secondaria di secondo grado: tutte le soggettività implicate nella relazione educativa possono condividere l’aspirazione dei suddetti a divenire *decolonizing dreamers*. In questo senso, le auto-narrazioni etnografiche decoloniali potrebbero emergere in classe, attraverso la scrittura, da una *pluriversalità* di posizioni parlanti e nel corso di momenti comunitari riflessivi e auto-riflessivi forieri di processi di autocomprensione e cognizione dell’hate speech in quanto fenomeno digitale e culturale.

La natura transdisciplinare del tema dell’hate speech rende il curriculum di Educazione Civica la cornice più adatta per collocare un intervento didattico ad esso dedicato<sup>4</sup> la cui realizzazione dovrebbe essere affidata ad ambienti di *apprendimento ibridi* che integrino, cioè, lo *spazio fisico* dell’aula scolastica con *ambienti digitali* per consentire agli studenti il lavoro e la collaborazione da remoto. La fase iniziale dell’intervento dovrebbe prevedere la formazione in aula alla scrittura autoetnografica digitale per intrecciare, attraverso la scrittura autobiografica, le storie personali degli studenti con le esperienze culturali entro cui esse sono vissute. Successivamente alla creazione di una community virtuale gli studenti potrebbero confrontarsi per stillare un elenco delle espressioni *infiammate* che sono rimaste ancorate alle loro storie individuali alterandone la traiettoria.

---

<sup>4</sup> Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica (19G00105)

“Si tratta insomma di attuare processi di decolonizzazione della mente, partendo dal conoscere sé stessi per poter guarire dalle ferite inflitte dagli altri” (Carbone, 2023, 162).

Il momento del confronto e del dialogo decolonizzante che potrà essere affidato a post o blog costituisce la premessa per la stesura delle autoetnografie digitali, uno strumento attraverso cui ogni studente e studentessa potrà compiere quello sforzo immaginativo che gli consentirà di descrivere il futuro con *parole decolonizzate*, libere cioè da stereotipi e modelli imposti.

“A differenza del silenzio, che accentua le distanze e crea isolamento, la parola, “sana”, permette di scoprire affinità sconosciute, modi di vedere la realtà differenti, ma non per questo inconciliabili. Comunicare non solo per venir fuori dalla condizione di egocentrismo alla quale spesso l’educazione e la stessa società “costringono” ma per costruire insieme un mondo migliore, esponendo se stessi e gli altri al rischio del confronto” (Annacontini et al., 2019, IV).

## 6. Conclusioni

La scuola secondaria ha un ruolo e una responsabilità importante nella prevenzione e nel contrasto ai discorsi d’odio online: l’intensa reattività degli adolescenti alle emozioni e il loro essere inclini a seguire le dinamiche del gruppo, li rende infatti particolarmente vulnerabili agli effetti degli hate speech; in tal senso, sul tema dell’identità, Karin Bagnato sostiene che:

“Il riconoscimento o il mancato riconoscimento da parte degli altri possono influire, in modo più o meno significativo, sul processo di costruzione dell’identità individuale, in particolar modo, quando l’immagine di ritorno condiziona o sottovaluta l’identità stessa, offrendone una proiezione snaturata, alterata o impoverita. Difatti, l’interiorizzazione di un’immagine di sé negativa genera stati di frustrazione e sopraffazione e sentimenti di vergogna e di sofferenza” (Bagnato, 2020, 199).

Nelle riflessioni sul *Buen Vivir* l’economista ecuadoriano Acosta (2011) fa riferimento al potere dell’impegno immaginativo e dell’utopia nel guidare il cambiamento verso un miglioramento delle condizioni di vita delle persone. Immaginare e descrivere una coesistenza armoniosa aiuta a costruire un nuovo senso della comunità e a riappropriarsi della propria identità decolonizzando il proprio sé in relazione all’hate speech. È il senso di un percorso destinato a studenti della scuola secondaria di secondo grado che trova nell’autoetnografia retrospettiva digitale uno strumento di incontro, confronto e scambio e che dischiude orizzonti valorizzanti la dimensione relazionale.

Interpretare le hate words come *prodotto della colonialità della lingua* e utilizzare strumenti come la scrittura autoetnografica per decostruire i sentimenti provati di fronte alle *hate words* consente di creare *contronarrazioni* valorizzanti le identità degli individui e di costruire un linguaggio inclusivo e plurale intriso di quel senso di comunità sana che crea sicurezza, benessere e fioritura umana.

“La forza del gruppo consiste proprio nell’evidenziare che nessuno ha un punto di vista di eccellenza, ma che la realtà può essere apprezzata da molteplici punti di vista contemporaneamente. Inoltre, una ricca comunicazione consente a tutti di esprimersi e attribuisce dignità e valore a ciascuna delle opinioni espresse” (Perla, 2002, 180).

### Riferimenti bibliografici:

- Acosta, A. (2011). Sólo imaginando otros mundos, se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir. *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista*, 189-208.
- Annacontini, G., De Serio, B. (2019). Riconoscere l'odio per progettare un mondo migliore. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), I-V.
- Bagnato, K. (2020). Online hate speech: responsabilità pedagogico-educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 195-211.
- Bell, D., Canham, H., Dutta, U., & Fernández, J. S. (2020). Retrospective autoethnographies: A call for decolonial imaginings for the new university. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 849-859.
- Bentivegna, S., & Rega, R. (2020). I discorsi d'odio online in una prospettiva comunicativa: un'agenda per la ricerca. *Mediascapes Journal*, (16), 151–171.
- Cambi, F., Campana, G., & Ulivieri, S. (2003) (eds), *Donne migranti verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Carbone, S. (2023). Decolonizing racism in children’s representations: learn to unlearn. *Educazione Interculturale*, 21(2), 158–170
- 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. *Frontiers in Education* (Vol. 8), Frontiers Media SA.
- Cima, R. (2017). Ripensare l'ordine delle cose. *CQIA RIVISTA*, 22, 220-225.
- Costello, M., & Hawdon, J. (2018). Who Are the Online Extremists Among Us? Sociodemographic Characteristics, Social Networking, and Online Experiences of Those Who Produce Online Hate Materials. *Violence and Gender*, 5(1), 55–60.
- Costello, M., & Hawdon, J. (2020). Hate speech in online spaces. *The Palgrave Handbook of International Cybercrime and Cyberdeviance* TJ Holt, AM Bossler 1397–416 Cham, Switz: Springe.
- De Lissovoy, N., & Fregoso Bailón, R. O. (2019). Beyond Domination: Enrique Dussel, Decoloniality, and Education. In Trifonas, P. P. (ed.), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education* (pp. 1-14). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación latinoamericana*. Salamanca: Sígueme.
- Dussel, E. D. & Savignano, A. (trad it.) (1992). *Filosofia della liberazione*. Brescia: Queriniana.
- Forzinetti, E., Della Vedova, M. L., Pasta, S., & Santerini, M. (2024). Indicators for characterising online hate speech and its automatic detection. *arXiv preprint arXiv:2402.08462*.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz eterra in Muraca.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Infranca, A. (2004), Introduzione. In Dussel E., *Pedagogica della liberazione*. Roma: Ferv.
- Jones, S. H. (2005). Autoethnography: Making the personal political. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 763- 791). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2021). “Ich lass mich da nicht klein machen!” – Eine qualitative Studie zur Bewältigung von Hatespeech durch Schüler/innen [“I don’t let them get me down!”—A qualitative study on students’ coping with hate speech]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 169–185.
- Maddalena, S. (2023). Ibridazioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 112-121.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_16404

- Malorni, A., Diaz, A., Spencer, M. S., & Jones, T. (2023). Collaborative autoethnography as a Tool for Research–Practice partnerships: Facilitating Self and School Transformation. *Qualitative Social Work*, 22(4), 643-662.
- Mendieta, E. (2023). The Coloniality of Globality and Media: The Latest Structural Transformations of the Global Public Spheres. In B., Manfred Steger, R., Benedikter, H. Pechlaner & I., Kofler (eds), *Globalization Past, Present, Future* (pp. 90-112). Oakland, California: University of California Press.
- Mignolo, W. (2023). The colonial matrix of power. In C. O. Christiansen, M. L. Machado-Guichon, S. Mercader, O. B. Hunt, & P. Jha (eds.), *Talking about global inequality: experiences and historical perspectives* (pp. 39–46). Springer International Publishing.
- Mignolo, W. D. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Michigan: University of Michigan press.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. & Escobar, E. (eds) (2009). *Globalization and the decolonial option*. London: Routledge.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 167-186.
- Muraca, M. (2021). Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire. *Encyclopaideia*, 25(61), 81-96.
- Noble, S. U., & Tynes, B. M. (2016) (eds) *The Intersectional Internet: Race, Sex, Class, and Culture Online*. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Paperson, L. (2017). *A third university is possible*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Pasta S. (2018) *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- Pasta S. (2019) Raid, spari e pestaggi contro i rom in Francia: quando una fake news diffusa sui social scatena l'odio razzista. *CREMIT - Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia*.
- Pasta, S. (2022). Razzismo 2.0, tempo di risposte. *IL TELESPETTATORE*, 59(1-2-3), 32-33.
- Pasta, S. (2023). L'onlife interroga la (didattica della) storia: postverità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni. *NOVECENTO. ORG*, (19), 1-15.
- Perfetti, S. (2020). Il fenomeno dell'hate speech e la cultura digitale. La scuola degli affetti come bene comune. *Encyclopaideia*, 24(56), 119-132.
- Perla, L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia: La scuola.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3).
- Quijano, A. (2000), Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander (eds), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: CLACSO.
- Ravanelli, F., & Ceretti, F. (2017). Pedagogia degli oppressi digitali. Freire, il digitale e l'utopia pedagogica. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2017(1), 157-170.
- Reed-Danahay, D. (ed.) (1997). *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg.
- Rega, R. (2019). Discorsi d'odio e parole ostili come specchio della realtà politica contemporanea. *Rivista di Studi Politici*, n. 4/2019, 153-174.

- Russell, C. (1999). Autoethnography: Journeys of the self. *Experimental ethnography*, 275-314.
- Saitta, P. (2022). Autoetnografia. Note sulla narrazione di sé nelle scienze sociali. In S. Curatolo (ed), *Ergastolo ostatico Percorsi e strategie di sopravvivenza* (pp. 7-28) Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Santerini, M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 51-67.
- Sękowska-Kozłowska, K., Baranowska, G., & Gliszczyńska-Grabias, A. (2022). Sexist hate speech and the international human rights law: towards legal recognition of the phenomenon by the United Nations and the Council of Europe. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 35(6), 2323-2345.
- Selg, P. (2013). The Politics of Theory and the Constitution of Meaning. *Sociological Theory*, 31 (1), 1–23.
- Stingl, A. I. (2015). *The Digital Coloniality of Power: Epistemic Disobedience in the Social Sciences and the Legitimacy of the Digital Age*. Blue Ridge Summit, PA: Lexington Books, Rowman & Littlefield epub.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annu. Rev. Psychol.* 33, 1–39.
- Tona, E. (2018). Paulo Freire precursore della pedagogia critica. *Formazione & insegnamento*, 16(2 Suppl.), 359-366.
- Towndrow P. A., & Kogut G (2021) *Digital Storytelling for Educative Purposes: Providing an Evidence-Base for Classroom Practice*. Singapore: Springer.
- Udupa, S., & Dattatreyan, E. G. (2023). *Digital Unsettling*. New York: New York University Press.
- Veronelli, G. A. (2015). The coloniality of language: Race, expressivity, power, and the darker side of modernity. *Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies*, 13(1), 5.
- Wall, S. (2006). An Autoethnography on Learning About Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 146-160.
- Wa, T. O. N. (1997). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- Waterston, A. (2013). Autoethnography. In R. L. Warms & R. J. McGee (eds.), *Theory in social and cultural anthropology: An encyclopedia* (pp. 36-37). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6.