QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

ISSN: 2038-3282

Pubblicato 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

Interpreting and Countering Hate Speech: An Intersectional Perspective[1]

Interpretare e contrastare i discorsi d'odio: una prospettiva intersezionale

di
Marco di Furia
Università di Foggia
marco.difuria@unifg.it
Barbara Centrone
Università degli Studi di Roma Tre
barbara.centrone@uniroma3.it
Alice Rizzi
alice.rizzi@unifg.it
Luigi Traetta
luigi.traetta@unifg.it
Università di Foggia

Abstract:
According to the latest Jo Cox Commission report, hate speech disproportionately affects women, migrants, people with disabilities, and the LGBTQ+ community. This paper aims to offer a multidimensional and intersectional interpretive framework to guide the analysis of the hate speech phenomenon, with the objective of designing educational actions to counter it. Given the recognized yet fluid nature of this issue, emergency measures and legal/punitive approaches have proven ineffective. Building on the contributions of gender and queer studies to the field of discrimination,

[1] Ai soli fini del riconoscimento accademico, si attribuiscono: a Marco di Furia i paragrafi 1 e 2; a Barbara Centrone il paragrafo 3; ad Alice Rizzi il paragrafo 4; a Luigi Traetta la supervisione scientifica dell'intero lavoro.

the intersectionality paradigm presents a promising tool for developing prevention strategies and law enforcement practices that effectively address one of the most pressing challenges in the socio-digital landscape. In line with this approach, an educational experience in a fifth-grade primary classroom is presented, aimed at raising students' awareness of inclusion, diversity, and the mindful use of language. This demonstrates how structured educational interventions can help prevent hate speech from an early age.

Keywords: Intersectional, Hate speech, Prevention, Discrimination, Gender studies.

Abstract:
Secondo l'ultimo report della Commissione Jo Cox, i discorsi d'odio colpiscono maggiormente le donne, le persone migranti, le persone con disabilità e la comunità LGBTQ+. Questo contributo mira a offrire un quadro interpretativo multidimensionale e intersezionale come strumento per guidare un'analisi del fenomeno dell'hate speech, con l'obiettivo di progettare azioni educative di contrasto. Rispetto al fenomeno, ormai riconosciuto ma fluido, gli approcci emergenziali e giuridici/punitivi non si sono dimostrati efficaci. A partire dal contributo che i gender studies e i queer studies hanno offerto agli studi sulle discriminazioni, il paradigma dell'intersezionalità può essere pensato come un potenziale strumento per nuove pratiche di prevenzione e contrasto realmente efficaci in risposta ad una delle sfide più urgenti del tessuto socio-digitale. In questa direzione, viene presentata un'esperienza didattica condotta in una classe quinta primaria, volta a sensibilizzare gli studenti sui temi dell'inclusione, delle differenze e dell'uso consapevole del linguaggio, dimostrando come interventi educativi strutturati possano contribuire a prevenire il linguaggio d'odio fin dalla giovane età.

Parole chiave: Intersezionalità, Hate speech, Prevenzione, Discriminazione, Studi di genere.

1. Introduzione

Il 10 maggio 2016 nasce in Italia una Commissione Parlamentare su intolleranza, xenofobia, razzismo e fenomeni d'odio, in qualità di osservatorio ed ente di ricerca. Dal 4 luglio del medesimo anno la Commissione porta il nome di Jo Cox, una deputata laburista britannica assassinata nel 2016 da un attentatore di estrema destra, nel contesto di un *hate crime* di matrice suprematista e fascista[2].
I lavori della Commissione sono stati in parte dedicati al fenomeno dell'*hate speech*, o "discorso d'odio", grazie soprattutto all'impegno del linguista Tullio De Mauro (1932-2017), che ha consentito di allestire un vero e proprio "vocabolario dell'odio". Tale campionario di parole è incorporato nella relazione finale prodotta in sede di Commissione, nel 2017, dopo 13 consessi, 31 audizioni e l'acquisizione di 187 documenti di studio. Ad oggi, questo documento rappresenta un autorevole riferimento per le definizioni di *hate speech*, crimini d'odio e linguaggio d'odio e per le raccomandazioni finali enunciate al suo interno. Una definizione esaustiva di discorso d'odio,

[2] Per approfondire, cfr. Cobain, I., Parveen, N. & Taylor, M. (23 Nov. 2026), *The slow-burning hatred that led Thomas Mair to murder Jo Cox*, The Guardian. Estratto da: https://www.theguardian.com/uk-news/2016/nov/23 (ultimo accesso: Agosto 2024).

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XVI - n. 4, 2024
www.qtimes.it
doi: 10.14668/QTimes_16424

riportata nella relazione, è quella contenuta nella 15esima Raccomandazione Generale dell'ECRI (European Commission against Racism and Intolerance, 2016), ove si fa riferimento al:

> [...] fomentare, promuovere o incoraggiare, sotto qualsiasi forma, la denigrazione, l'odio e la diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo, nonché il fatto di sottoporre a soprusi, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce una persona o un gruppo e la giustificazione di tutte queste forme o espressioni di odio testé citate, sulla base della "razza"[3], del colore della pelle, dell'ascendenza, dell'origine nazionale o etnica, dell'età, dell'"handicap"[4], della lingua, della religione o delle convinzioni, del sesso, del genere, dell'identità di genere, dell'orientamento sessuale e di altre caratteristiche o stato personale.

Nell'ambito dell'odio motivato da sesso, genere e/o orientamento sessuale, le aggressioni verbali agite online o all'interno di contesti fisici sono motivate: a) dal sessismo, ovvero la credenza/supposizione che un sesso/genere sia superiore ad un altro; b) dall'omolesbobitransafobia, ovvero l'odio verso persone identificate o che si identificano come gay, lesbiche, bisessuali/pansessuali, asessuali, aromantiche e transgender, o comunque appartenenti alla comunità LGBTQIA+.

Secondo la relazione della Commissione Jo Cox (2017), con riferimento particolare alla sezione curata da De Mauro, sono circa duecento le parole della lingua italiana che possono essere classificate come *hate words*, e aventi un doppio potenziale di offesa: danneggiano sia il singolo offeso sia l'intera categoria cui il soggetto leso appartiene. Questo duplice meccanismo è giustificato dal fatto che questi lemmi descrivono uno stereotipo, che per definizione è la semplificazione estrema di tratti comportamentali e culturali di un determinato gruppo di persone. Una menzione specifica viene dedicata alle parole d'odio riferite alle persone socializzate come donne o appartenenti alla comunità LGBTQIA+, rivelando un corposo vocabolario di termini che rappresentano strumenti taglienti e impietosi nelle mani di *haters* mossi da odio sessista e/o omolesbobitransafobico. La panoramica offerta dalla Commissione nel documento *La piramide dell'odio in Italia* (2017) restituisce un quadro allarmante sul radicamento di pregiudizi legati al sesso, al genere e all'orientamento sessuale e romantico (Figura 1), che si depositano all'interno della società come grumi seminali dell'odio.

[3] Come precisato anche dall'ECRI nella Raccomandazione, il termine "razza" in questa sede fa riferimento alla categoria culturale e il suo uso è funzionale alla descrizione del fenomeno dell'*hate speech*, spesso agito contro persone, ovvero percepite dall'aggressore come appartenenti ad una "razza altra", benché l'umanità appartenga ad un'unica specie di esseri viventi. Le virgolette sono giustificate dal fatto che il termine citato assume un'accezione specifica e valida solo nel contesto illustrativo del discorso d'odio e delle sue motivazioni intrinseche.

[4] Benché tutt'oggi ancora in uso in alcuni testi e normative - si veda ad esempio la legge quadro n.104/92 che in Italia regola i diritti delle persone con disabilità - il termine "handicappato" è considerato obsoleto e abilista. Pertanto, le autrici e gli autori del presente contributo operano la scelta di virgolettarlo nel riportare citazioni dirette e di rifarsi, per parlare di disabilità, al Manifesto Antiabilista (2024) elaborato da Barbara Centrone, Marina Cuollo, Marianna Monterosso e Flavia Pini, e promulgato dall'Intergruppo Parlamentare per i Diritti Fondamentali della Persona. Il Manifesto Antiabilista è consultabile al seguente indirizzo: https://intergruppodirittifondamentali.eu/manifesto-antiabilista

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XVI - n. 4, 2024
www.qtimes.it
doi: 10.14668/QTimes_16424

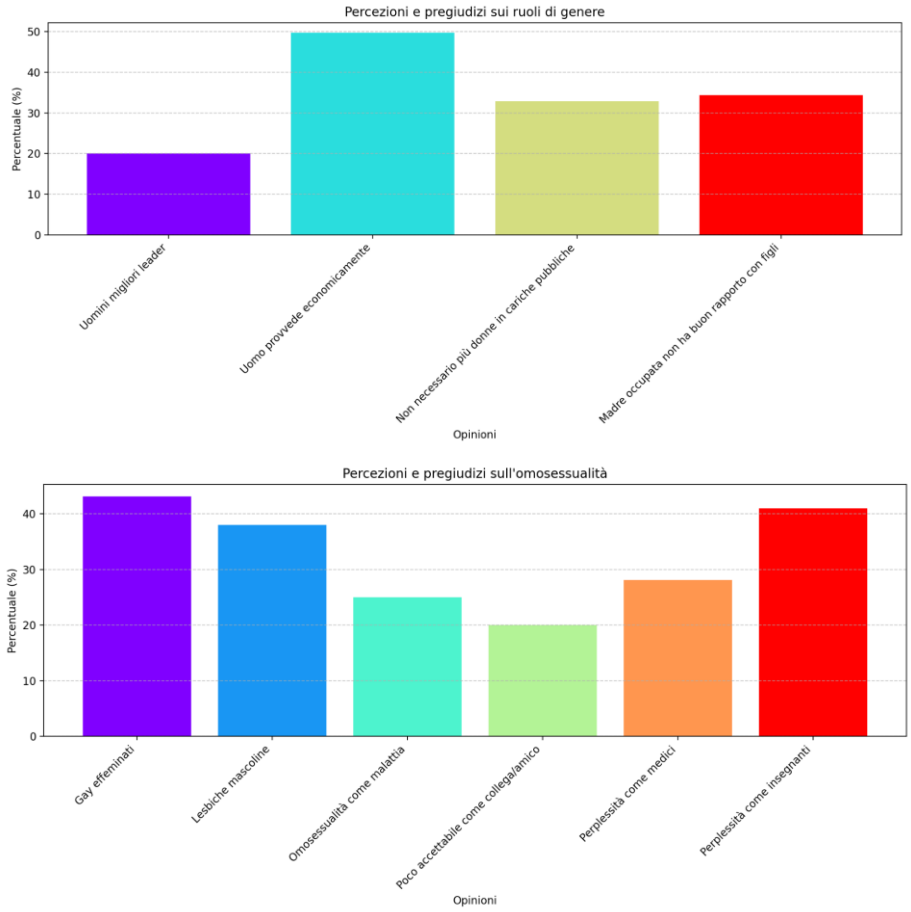

Fig. 1 - Stereotipi e false rappresentazioni su base di sesso, genere e orientamento sessuale in Italia, da: Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017, p. 4)

Gli stereotipi, che rappresentano la componente cognitiva da cui si originano gli agiti, e i pregiudizi, che ne rappresentano la componente morale, danno vita a forme di discriminazione (Centrone et al., 2023) che hanno conseguenze negative non solo sul vissuto di milioni di persone che le subiscono — in termini di minority stress (Baiocco et al., 2019), di impatto sull'accesso all'istruzione, sul lavoro e sulle relazioni sociali — ma anche sul macro-sistema sociale, culturale, politico ed economico: si veda, a titolo esemplificativo, come gli stereotipi sessisti e transfobici alimentino le disparità di genere (Bonura, 2016; Manera, 2021). A tal proposito, i dati della Commissione restituiscono uno scenario preoccupante e inegualitario (Figura 2).

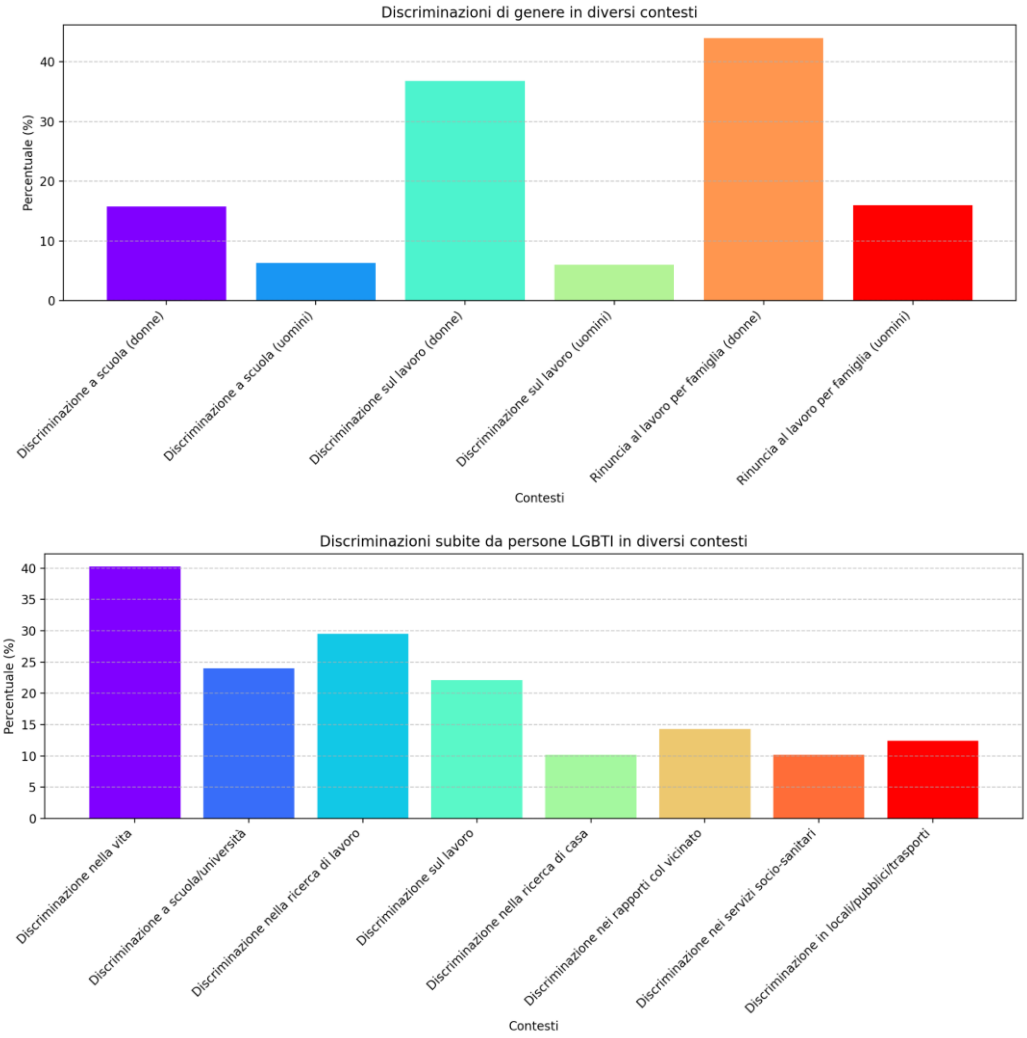

Fig. 2 - Discriminazioni su base di sesso, genere e orientamento sessuale in Italia, da: Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017, p. 5)

Le radici dell'odio affondano nell'incapacità di relazionarsi all'*alterità* (Bocci e Straniero, 2020), generando sentimenti di astio e paura e atteggiamenti di aggressività e violenza (Figura 3): non a caso, quando si parla di *gender-based violence*, si fa riferimento proprio alla disparità di genere (ONU, 1993) derivata da rappresentazioni stereotipate diffuse nelle società etero-cis-mono-allo-patriarcali (Centrone, 2023). La discriminazione è alla base anche di molti episodi di bullismo scolastico (Menesini & Salmivalli, 2017), per i quali l'omofobia è tra i fattori di rischio più frequenti (Batini, 2020). Tra le forme di violenza, l'*hate speech* è probabilmente la più insidiosa: da un lato, grazie ai supporti digitali di cui si serve nel presente, può diffondersi velocemente ed esporre la vittima ad un pubblico numeroso; dall'altro, per sua natura, essendo un *discorso*, può essere consegnata al destinatario in modalità anonima, deresponsabilizzando il fautore e garantendogli un certo margine di incolumità.

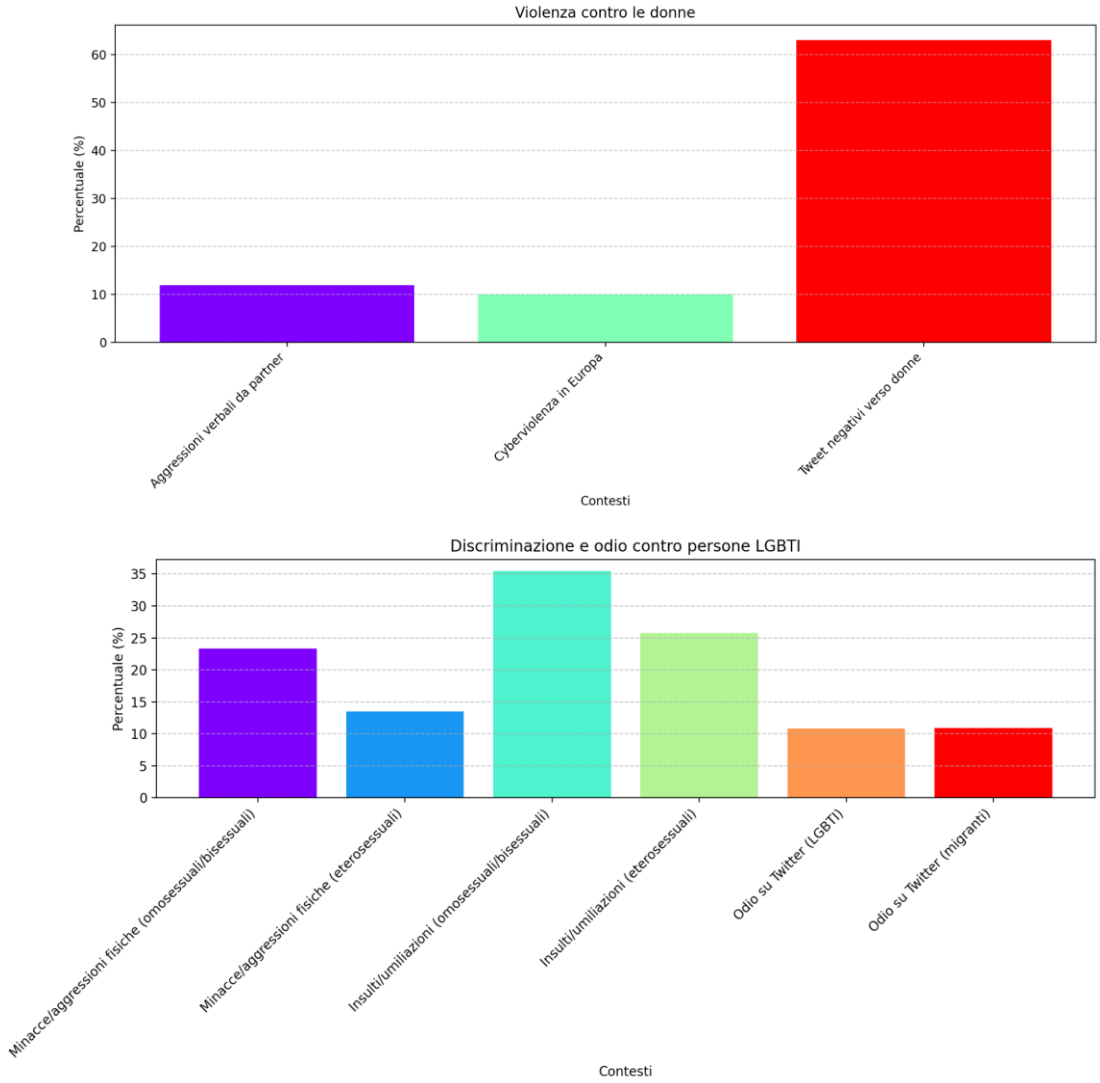

Fig. 3 - Violenza su base di sesso, genere e orientamento sessuale in Italia, da: Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017, p. 6); NB. i dati sui tweet negativi contro le donne si riferiscono al periodo agosto 2015-febbraio 2016; altre soggettività vittimizzate su Twitter sono persone LGBTQIA+ e migranti, con tassi simili di incidenza.

2. I bersagli dell'odio: tratti di vulnerabilità della comunità LGBTQIA+

Le espressioni pubbliche di odio hanno attestazioni antichissime. Colpiscono, a tal proposito, i reperti epigrafici che Buonopane (2009) ha annoverato tra i «graffiti riportanti invettive» per cui chi scrive, approfittando dell'anonimato, dà libero sfogo al suo livore, con insulti, per lo più triviali e attinenti ai difetti fisici o ai comportamenti sessuali, indirizzati a rivali o nemici personali» (p. 214). In generale, questa tipologia di reperti scritti (i graffiti), conservatisi nel tempo attraverso supporti parietali, servivano a trasmettere:

> [...] subito e senza mediazioni, non solo la rabbia, l'amore, l'odio, la passione politica o sportiva, ma anche l'emozione delle piccole cose di ogni giorno: la nascita di un figlio, la contemplazione di un fenomeno naturale, la visita a un santuario, il dolore per la morte di un amico, la gioia di una vincita al gioco o il soddisfacente esito di un incontro amoroso, anche mercenario (Buonopane, 2009, p. 213).

All'epoca dei social network, un contenuto o messaggio d'odio, un'offesa o un'invettiva, possono viaggiare a velocità aumentate rispetto al passato e, proprio come graffiti incisi sul mattone, sono esposti al pubblico. La mano che li genera può restare ignota, cosicché la vittima si ritrova a dover «fronteggiare moltissime persone senza volto, caratterizzate solo da un nome e cognome, spesso fittizio, senza avere la percezione di poter frenare questo fiume di aggressioni verbali» (Ziccardi, 2018, p. 124). Se il messaggio d'odio non si limita ad un episodio isolato ma assume tratti persecutori nei confronti di una stessa vittima, allora si parla di cyberbullismo, o di «bullismo nel contesto virtuale» (Menesini, Nocentini & Palladino, 2017, p. 19), che può avere anche una specifica matrice sessista e omofobica. Il vantaggio del cyberbullo consiste principalmente nella possibilità di agire nell'anonimato. Secondo Ziccardi (2018), il cyberbullismo *conviene* all'aggressore nella misura in cui gli strumenti digitali lo distanziano dalla vittima, producendo un effetto disinibitorio.

> Lo schermo del dispositivo dal quale ci si connette ha la stessa funzione percettiva di uno scudo protettivo per un soldato. In molti casi, lo schermo genera nella mente dell'aggressore una sorta di filtro che gli permette di attuare condotte lesive e violente molto più semplicemente di quanto non farebbe se si trovasse in una classica situazione di scambio relazionale. Il concetto di anonimato come percezione, spesso errata, di non essere raggiungibile o rintracciabile come persona fisica, è centrale nel fenomeno del cyberbullismo: il soggetto è convinto di trovarsi in un grande spazio senza filtri o regole dove tutto è concesso, senza nessuna remora verso la vittima o verso le regole del vivere civile. La condizione di anonimato e la mancanza di contatto corporeo con la parte offesa, inoltre, amplificano ulteriormente l'aggressività dell'*offender* (Ziccardi, p. 125).

La disinibizione online, quindi, sembra trasmettere all'aggressore l'idea di restare impunito. Questo meccanismo è esacerbato all'interno di un contesto sociale e politico in cui le vittime non sono tutelate da normative specifiche, come accade attualmente in Italia relativamente alle persone della comunità LGBTQIA+ e disabili. Secondo l'ultimo rapporto ILGA-Europe (2024), infatti, l'Italia si classifica 36esima su 49 Paesi per quanto riguarda la tutela giuridica delle persone LGBTQIA+, mostrando indici insufficienti nella quasi totalità dei criteri di valutazione (Figura 4):

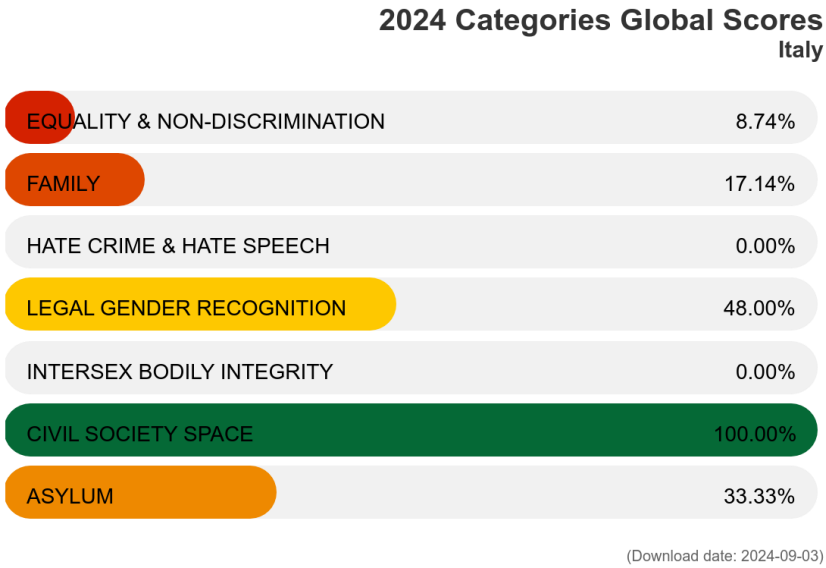

Fig. 4 - Categorie di punteggio della Rainbow Map 2024 stilata dalla International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association europea, da: ILGA-Europe (2024).

La tutela è pari a zero per quanto riguarda crimini e discorsi d'odio: in Italia non esistono leggi specifiche a contrasto dell'odio su base di orientamento sessuale e identità di genere (ILGA, 2024). Nel rapporto ILGA l'*hate speech* omolesbobitransfobico viene descritto come una problematica seria, che trova giustificazione nelle retoriche portate avanti dai partiti politici di maggioranza e diffuse attraverso le piattaforme social[5]. L'ultimo tentativo volto a colmare il vuoto legislativo sulla tutela delle persone LGBTQIA+ si è rivelato fallimentare: l'ormai noto ddl Zan, soppresso dal Senato nel 2021[6]. Il disegno di legge avrebbe proposto nuove «misure di prevenzione e contrasto della discriminazione e della violenza per motivi fondati sul sesso, sul genere, sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere e sulla disabilità», considerando dunque, tra i suoi obiettivi, anche il contrasto ai discorsi d'odio verso le persone LGBTQIA+. A fronte di una inefficienza della politica e del sistema giudiziario attuali, la sfida è consegnata alla comunità educante, alle scuole e agli ambienti di formazione formale e non formale, peraltro in conformità con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo, par. "Per una nuova cittadinanza" (2012):

> [...] L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. [...] Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. [...] La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri (MIUR, 2012, p. 6).

Ancora, nel par. "Cultura, scuola, persona" si legge:

> L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e bambini il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno [...]. In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi. [...] La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio (MIUR, 2012, p. 5).

Lavorare sul rispetto dell'identità altrui, sulle categorie di pensiero ed espressione e sui linguaggi può essere utile a instaurare paradigmi educativi utili a decostruire stereotipi e pregiudizi, riducendo lo stigma e scoraggiando, in questo modo, i fenomeni d'odio e gli attacchi di bullismo e cyberbullismo a carattere omolesbobitransfobico (Rodríguez-Hidalgo & Hurtado-Mellado, 2019). Urge una risposta

[5] A titolo d'esempio, si riporta il caso del senatore Lucio Malan, autore di un post sui social media in cui accosta omosessualità e pedofilia (cfr. Alliva, S.,15 Mag. 2024, *L'Italia sempre peggio per i diritti Lgbt: siamo al 36simo posto su 49. E il rapporto europeo accusa Giorgia Meloni*. Estratto da: https://lespresso.it/c/attualita/2024/5/15/ (ultimo accesso: Agosto 2024).

[6] Guerra, J. (27 Ott. 2021), *L'affossamento del ddl Zan e le urla sguaiate dei senatori sono il volto di una politica disumana*. Estratto da: https://thevision.com/politica/stop-ddl-zan-senato/ (ultimo accesso: Agosto 2024).

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XVI - n. 4, 2024
www.qtimes.it
doi: 10.14668/QTimes_16424

pedagogica concreta, laddove mancano misure interventive a difesa di un gruppo sociale vittimizzato: la revisione sistematica di Earnshaw et al. (2018) attesta che la comunità LGBTQIA+ è tra quelle più colpite dal bullismo basato su stigma; Callahan e Loscocco (2023) denunciano l'ondata omolesbobitransfobica dilagante in Italia, con un aumento dei crimini d'odio del 57% nel 2019 e numerosi transicidi nel 2021, e, riferendosi al soppresso ddl Zan, ne ribadiscono l'importante valore educativo anti-discriminatorio. Formare adeguatamente insegnanti e genitori nel riconoscimento di determinati segnali legati alla vittimizzazione è fondamentale per prevenire le conseguenze più gravi di fenomeni come il cyberbullismo (Saladino et al., 2020) e simili.

3. Prevenire i discorsi d'odio: un'esperienza didattica in una classe quinta primaria

La prevenzione dell'hate speech, come evidenziato nei lavori della Commissione Jo Cox e dalla letteratura internazionale sul tema (Whatchs et al., 2022; 2024; Paz et al., 2020; Severi et al., 2024; Palermo, 2022; Stahel & Jakoby, 2021) richiede un intervento educativo precoce che promuova la consapevolezza delle parole e dei loro significati, il rispetto delle differenze e lo sviluppo di un approccio critico verso i discorsi che alimentano la discriminazione e l'odio. In questo paragrafo presentiamo dunque una proposta didattica realizzata presso una classe V primaria[7] di una scuola di Roma, nell'anno scolastico 2020-2021.

3.1 L'unità di apprendimento

L'unità di apprendimento che di seguito si presenta è stata parte di un percorso più ampio di prevenzione del bullismo abilista e omolesbobitransafobico, volto più specificatamente a perseguire le seguenti finalità:

- promuovere una riflessione critica sulle rappresentazioni delle diversità nel linguaggio testuale e iconico nei media per decostruire gli stereotipi;
- promuovere lo sviluppo di abilità prosociali che consentano l'interazione positiva con l'altro da sé;
- sviluppare la consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione e strumenti di decostruzione degli stereotipi e di riconoscimento dei fenomeni di discriminazione.

Per lo svolgimento delle attività, progettate e condotte adottando lo Universal Design for Learning[8], si è fatto ricorso a metodologie diversificate che potessero rispondere in modo flessibile ed efficace alle specificità di ogni persona della classe e alle esigenze didattiche.

La scelta dei contenuti ha destato non poche polemiche da parte di alcuni genitori: il percorso è stato avviato in un periodo in cui era molto acceso il dibattito pubblico sul Disegno di Legge ‹‹Misure di prevenzione e contrasto della discriminazione e della violenza per motivi fondati sul sesso, sul genere, sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere e sulla disabilità››[9].

I fatti di cronaca e gli studi confermano che, in alcuni contesti, gli indirizzi di governo, lo stigma reiterato dalle narrazioni mediatiche e la pressione di gruppi e associazioni - si veda ProVita in Italia - si pongono come fattori ostativi nella realizzazione di progetti che si perfiggono di affrontare a

[7] In virtù della composizione della classe (16 alunne socializzate come femmine e 2 alunni socializzati come maschi) e come scelta politica, nel presente paragrafo sarà utilizzato il femminile sovraesteso.

[8] https://udlguidelines.cast.org/

[9] Il sopracitato "Disegno di Legge Zan", trasmesso dal Presidente della Camera dei Deputati alla Presidenza del Senato il 5 novembre 2020.

scuola temi quali l'identità di genere, l'orientamento sessuale, gli stereotipi (Garbagnoli & Prearo, 2018; Trappolin & Gusmeroli, 2021); eppure la letteratura scientifica internazionale conferma che un'educazione socio-relazionale, affettiva e sessuale sin dai primi anni della scuola dell'infanzia si ponga come fattore di protezione per fenomeni di bullismo, discriminazione, minority stress e intenzioni suicidarie (Juvonen e Graham, 2014; Monro et al., 2016; Kosciw et al., 2008; Menesini, 2010).

La normativa scolastica a cui ho fatto riferimento per portare avanti un'unità di apprendimento su questi temi è quella che riguarda lo sviluppo della competenza di cittadinanza e delle abilità prosociali (Tab.1).

Linee guida L. 20 agosto 2019; Allegato B: Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.	• Imparare comportamenti corretti da adottare e sviluppare un approccio critico alla rete • Promuovere il rispetto verso gli altri • Sviluppare la consapevolezza "che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile"
Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 sono elencate le otto Competenze chiave per l'apprendimento permanente	• Competenza alfabetica funzionale • Competenza personale, sociale • Competenza in materia di cittadinanza
Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012; 2018)	• "La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone [...] considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile." • "Sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile" • "[...] Particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. è attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti".
Linee Guida Nazionali del 2015, facenti riferimento alla legge n.107/2015, art. 1 comma 16	• «L'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze è fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza»

Tab.1: Quadro normativo di riferimento

Il primo incontro si è aperto con un'attività di scoperta del dizionario: qual è la sua funzione, quale la struttura, chi lo scrive, come le parole entrano a far parte della lingua italiana. Sfogliare a coppie i dizionari ha permesso di notare come questi includano termini con connotazioni offensive o discriminatorie — e quindi di riconoscerne la funzione descrittiva e non normativa— e di ragionare sulla necessità di un uso critico della lingua.

Gli incontri successivi si sono focalizzati sulla creazione di un “Dizionario dell'Inclusione”, da pubblicare sulla piattaforma Google Classroom utilizzata per la didattica, che avrebbe ricalcato la struttura base individuata a partire dall’osservazione dei lemmi presentati in dizionari diversi.
Proiettando, di volta in volta, sulla LIM le pagine del Dizionario Zingarelli e del Vocabolario Treccani dedicati a ciascun lemma, le bambine si sono servite del pennarello digitale per poter operare in prima persona sui testi, applicando sottolineature ed evidenziature in alcune parti che sarebbero state riprese in un secondo momento per decidere assieme come riportare ciascun lemma nel nostro “Dizionario dell'Inclusione” (Fig.5;6).

Fig. 5 Attività sui lemmi

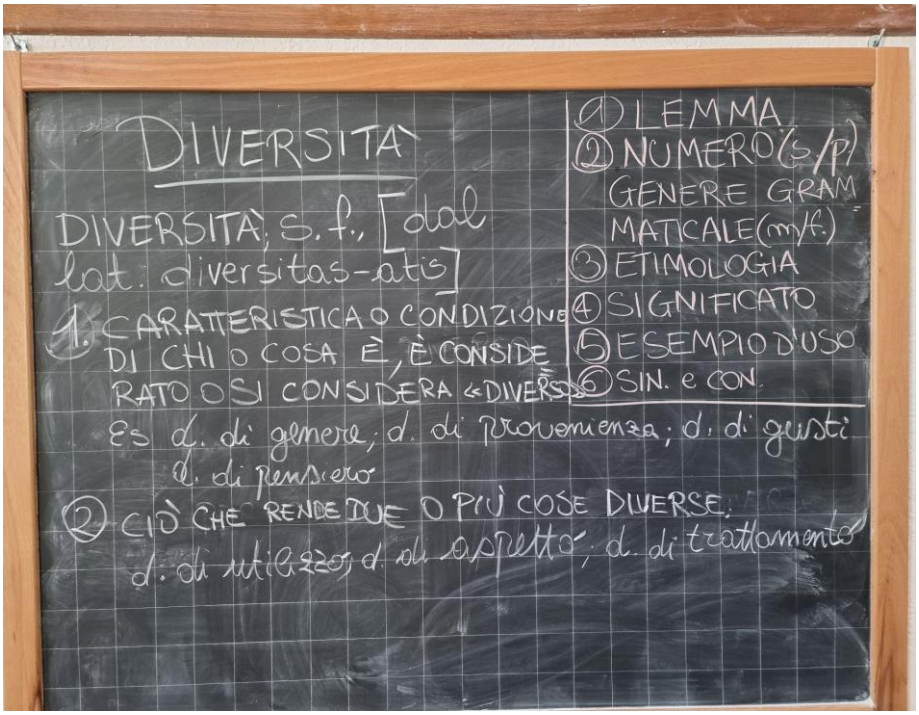

Fig.6 Lemma "Diversità" poi inserito nel Dizionario dell'Inclusione

Le attività di analisi delle fonti, di cooperative writing e brainstorming, sono state condotte in totale autonomia dalle bambine dal terzo lemma in poi per i seguenti termini: "diversità", "diverso", "normalità", "normale", "norma", "inclusione", "integrazione", "esclusione", "stereotipo", "pregiudizio", "discriminazione", "odio".

L'uso del dizionario ha fornito di volta in volta un contesto per discutere dei significati, degli usi e delle implicazioni di ciascun termine e per la condivisione di esperienze personali delle studentesse, creando uno spazio sicuro per la condivisione di storie di esclusione e discriminazione vissute o osservate.

Alla luce di quanto emerso dai commenti delle bambine, è stato chiesto di ragionare su quali fossero le caratteristiche che possono rendere una persona "diversa" dalle altre agli occhi di qualcuno. È nato un brainstorming durante il quale sono emerse curiose constatazioni riguardanti l'espressione di genere (*"dicono che mi vesto con abiti maschili"*), il modo di parlare ("*avere la r moscia"*), l'altezza ("*sono la più bassa della classe"*), sul portare gli occhiali da vista, sull'andamento scolastico, sull'aspetto fisico, sul portare l'apparecchio, etc. Hanno constatato che a volte le persone vengono prese in giro per una sola caratteristica che differisce da quelle considerate "normali" perchè più comuni, ritenendo ingiusto soffermarsi su dettagli *neutri* come l'aspetto fisico o gli occhiali da vista o i vestiti indossati quando ci si rapporta a una persona poiché la complessità di un individuo non può esser ridotta a una serie di caratteristiche che sono simili ad alcune, uguali ad altre, diverse da altre ancora.

Queste loro riflessioni spontanee mi hanno permesso di presentare la relatività della diversità: qualcosa può risultare *diversa/strana* in un contesto e *normale* in un altro. Ad esempio, ciò che in una cultura è considerato *tradizionale* può risultare *strano* in un'altra: "*mangiare meduse in Cina è normale, in Italia no"* ci ha raccontato L.; "*se cresci in una famiglia di persone basse per te è normale essere basso ma poi se in classe sono tutti alti sei diversa perché sei l'unica bassa"* ha

continuato M.; "*in alcuni luoghi una donna che lavora è considerata diversa in senso negativo e in altri invece è normale*" ha affermato S..
Da questo momento di condivisione un'alunna ha fatto emergere una perplessità, che si è rivelata poi condivisa dalla maggior parte delle altre alunne: se la diversità è relativa, perché allora la parola "diverso" viene utilizzata con un'accezione negativa? Per rispondere a questa domanda abbiamo nuovamente fatto ricorso al dizionario, e più precisamente ci siamo focalizzate sui sinonimi e sui contrari: *differente* risulta "*più neutro"*, *strano* sembra avere quasi sempre un'accezione "*leggermente negativa"; anormale* ha un'accezione "*decisamente negativa*"*; straordinario* ha un'accezione "*decisamente positiva*"*;* per quanto concerne i contrari: *normale* fa pensare a qualcosa che *"è anche giusto*"; *uguale* risulta "*più neutro*" (Fig. 7).

Fig.7 lemma "normale"

Queste riflessioni mi hanno permesso di introdurre alcuni dei concetti presi in esame dai Disability Studies: stabilire se una cosa sia *diversa* implica operare un confronto con un sistema di riferimento e/o con una serie di valori, comportamenti e caratteristiche considerate *normali/giuste;* questa operazione di etichettamento e categorizzazione crea un macro-gruppo, di chi ha dei privilegi, e piccoli gruppi che subiscono disabilitazione (D'Alessio, 2011).
È stato proprio attraverso gli strumenti di analisi adottati dai DS che ho guidato delle riflessioni sui concetti di inclusione, integrazione ed esclusione, che si si sono protratte per giorni, arricchendosi dei contributi di coloro che hanno iniziato a ragionare in maniera progressivamente più critica.
Negli incontri successivi, le ore di filosofia[10] hanno rappresentato l'occasione ideale per introdurre il pensiero di Popper, la sua idea di *società aperta* e di democrazia. La domanda da me posta "*Se è giusto essere tolleranti, bisogna esserlo anche con gli intolleranti*?" ha dato vita ad un'accesa discussione, che si è conclusa con la spiegazione di quello che Popper ha teorizzato come paradosso della tolleranza (Fig. 8).

[10] L'insegnamento di filosofia è previsto dal PTOF come alternativa all'IRC.

Fig. 8 Dibattito filosofico sul paradosso della tolleranza

Nell'incontro successivo, prendendo spunto da un gioco che erano solite avviare durante la ricreazione, e sfruttando l'esperienza pregressa nelle attività di drammatizzazione, ho chiesto di scrivere su un post-it un aggettivo o frase pregiudizievole che si erano sentite rivolgere e che aveva avuto il potere di offenderle e/o ferirle. I post-it sono poi stati distribuiti casualmente. Il gioco prevede che si formi un gruppo su base volontaria, a cui si assegna un contesto per la drammatizzazione. Ognuna ha la libertà di decidere se partecipare come vittima o come osservatrice. La vittima pone sulla propria fronte il post-it ricevuto, senza leggerlo, in modo che sia visibile alle altre persone e sceglie due o tre persone che dovranno interagire con lei come se credessero realmente che l'insulto/il pregiudizio sul post-it sia rispondente alla realtà. Si riportano di seguito due esempi (Fig. 9; 10):

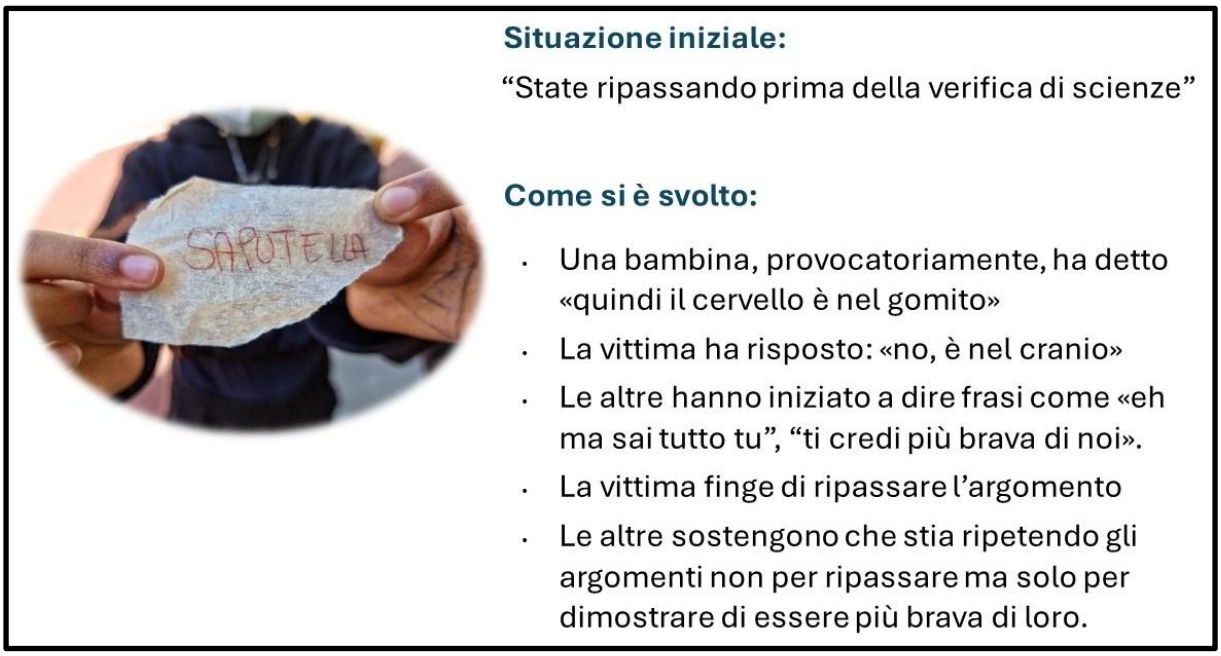

Fig. 9 Rendicontazione del gioco delle etichette, etichetta “saputella”

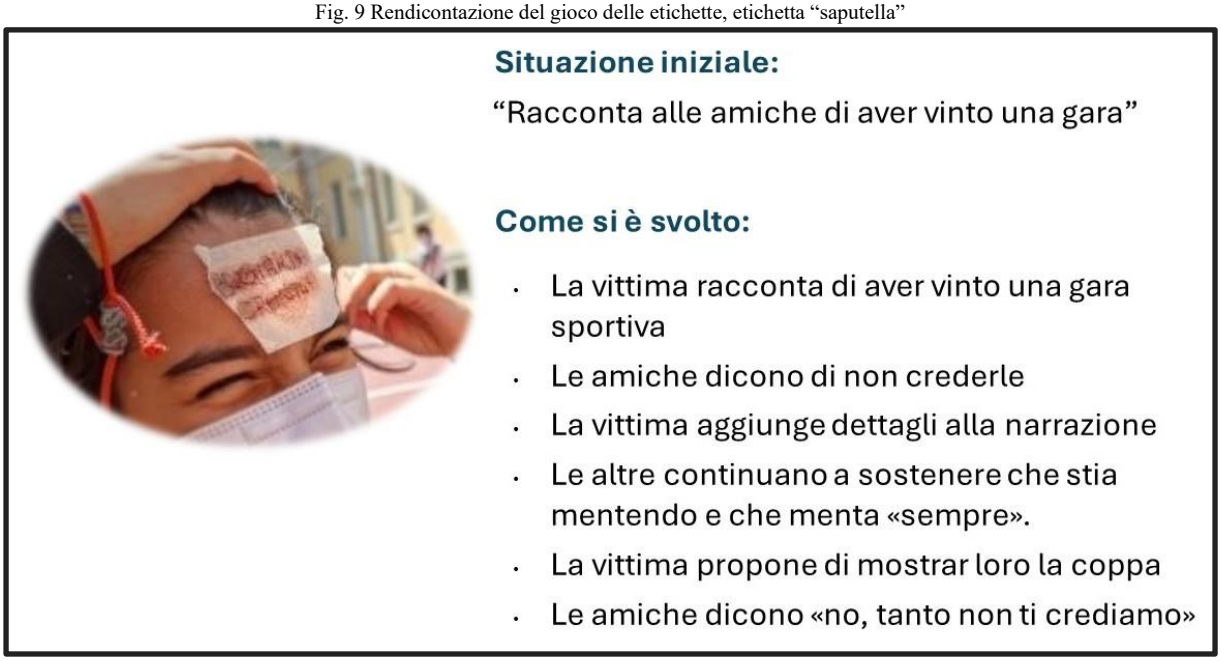

Fig.10 Restituzione del gioco delle etichette, etichetta “bugiarda cronica”

Monitorando sempre le reazioni delle bambine, nell’interrompere il gioco ho fatto notare che avessero alzato la voce. Nell’esempio illustrato nella Fig. 10, avevano persino impedito alla vittima di mostrare prove a suo favore. Una partecipante ha asserito: “*maestra, ma l’etichetta diceva bugiarda cronica, quindi era ovvio che stava mentendo*”. A questa esternazione hanno fatto seguito vari commenti delle osservatrici: è importante innanzitutto mettere in dubbio i pregiudizi e le etichette che gli altri affibbiano alle persone, ricordarci che ognuno di noi è molto più che i suoi comportamenti e le sue caratteristiche e utilizzare un linguaggio scevro d’odio quando ci si relaziona alle altre persone.

Dunque, ho chiesto prima alle osservatrici, poi alle partecipanti, di provare a mettersi nei panni della vittima per ipotizzare cosa avesse pensato e provato durante e dopo il gioco; successivamente ho chiesto alle vittime di condividere come si fossero sentite realmente. Infine, ho chiesto come mai tra le osservatrici nessuna fosse intervenuta: le risposte hanno addotto motivazioni inerenti perlopiù al fatto che la messa in scena non le riguardasse direttamente. Per tale motivo, durante l’incontro successivo ho avviato una discussione guidata partendo da alcune frasi di Gramsci sull’odiare gli indifferenti. Gli ultimi incontri facenti parte dell’unità di apprendimento qui illustrata sono stati dedicati alla comunicazione non violenta (Rosenberg e Chopra, 2015): grazie ad esempi verbali, storie sociali e attività di drammatizzazione le bambine hanno imparato ad utilizzare il rispecchiamento emotivo e un linguaggio assertivo nel comunicare tra loro e con le insegnanti.

3.2 Riflessioni sull’intervento pedagogico: verso una rigenerazione dei linguaggi

La classe ha risposto con entusiasmo al progetto, partecipando attivamente alle attività e acquisendo progressivamente maggior autonomia nel condurre l’attività sui lemmi e le discussioni. Ogni termine proposto ha innescato un dibattito su come nel tempo e a seconda dei contesti delle parole cambino il significato e l’uso che se ne fa nella vita quotidiana.

Le riflessioni sul lessico le hanno appassionate al punto che mi venivano quotidianamente sottoposti articoli di giornale, frasi nel regolamento scolastico, ascoltate in tv o lette su internet, in cui loro stesse avevano riscontrato la presenza del linguaggio d'odio.
Nel corso del tempo, con le colleghe di classe abbiamo potuto osservare un incremento dei comportamenti prosociali e una modifica nelle modalità comunicative adottate, anche durante i momenti di ricreazione.
Al termine dell'anno scolastico, le alunne hanno chiesto di poter lavorare ad un Manifesto che sintetizzasse e rappresentasse i valori su cui si è lavorato durante l'anno, e utilizzando materiali trovati a scuola, frasi di autrici e autori cercate in rete e frasi scritte da loro, hanno creato un pannello che hanno poi deciso di donare alla scuola (Fig.11).

Fig.11 Pannello del Manifesto creato dalla classe a termine del progetto

Alla luce delle osservazioni e dei risultati delle valutazioni condotte in itinere e al termine del progetto — che qui per questioni di spazio non possono essere discussi e a cui saranno dedicati futuri contributi— si può asserire che l'unità di apprendimento ha permesso a ciascuna di riconoscere il potere che le parole hanno nel plasmare atteggiamenti e comportamenti, di mettendosi nei panni degli altri, di ragionare sull'esperienza di coloro che subiscono odio e lo agiscono, comprendere l'impatto che l'hate speech e i comportamenti di esclusione e discriminazione possono avere sulle persone, di ipotizzare soluzioni per sconfiggere l'indifferenza e contribuire a creare un contesto scuola — e società— in cui ogni soggettività viene rispettata attraverso un linguaggio assertivo e rispettoso.

4. Conclusioni: la resistenza pedagogica ai fenomeni d'odio

Debellare l'infestazione dell'odio nelle società è un obiettivo affatto semplice da perseguire, ma al contempo una responsabilità da cui gli Stati non dovrebbero potersi esimere. La letteratura scientifica internazionale e i report commissionati da agenzie internazionali, quali l'Unione Europea e l'ONU, confermano che rappresenta un'urgenza sociale, eppure le misure ad oggi adottate non sono sufficienti. Nell'era della moltiplicazione della comunicazione, anche l'odio si moltiplica, si organizza, fa *network*, innalza blog e pagine web consacrate ai pregiudizi e al rinforzo reciproco degli stereotipi. Una società iperconnessa mette in atto una *iper*-comunicazione: le possibilità di esprimersi e comunicare potenzialmente con chiunque nel mondo aumentano esponenzialmente - e aumenta anche la possibilità di esprimere odio - in una sorta di allucinazione collettiva (Giuliano, 1997) che ci vede tutti coinvolti in uno spazio fondamentalmente intangibile, nel quale sembra non esserci contezza del fatto che tutti i discorsi, soprattutto quelli d'odio, hanno un impatto sulle altre persone, anche negli spazi virtuali. All'interno del panorama che si è tentato sin qui di disegnare, e che comprende *anche* il complesso intreccio tra rapporti virtuali e discriminazione basata, in ottica intersezionale, su genere, etnia, disabilità, religione o identità sessuale, risulta chiaro che, quando si parla di *hate speech*, non ci si possa concentrare soltanto sull'esito finale dell'azione linguistica offensiva, ma sull'intero sistema valoriale, culturale, sociale, etc. che orienta la scelta delle parole da usare, le tempistiche per usarle e che, più in generale, orienta l'atto linguistico.

Le parole non sono mai *solo parole*, né un semplice sistema di nomenclatura: creano pezzi di mondo in cui gli interlocutori si riconoscono, agiscono, si definiscono e in cui vengono definiti i rapporti con gli altri (Spagnolo & Spedicato, 2019). Il linguaggio non solo riflette le relazioni sociali, ma le costruisce attivamente: attraverso il linguaggio, si manifestano e si concretizzano i rapporti tra le persone, determinando la vicinanza o la distanza tra i partecipanti al dialogo. In questo senso, il linguaggio è un potente strumento in grado di modellare e creare l'intera realtà sociale.

Si può parlare di potere quando si pensa ad atti illocutori di aggressione, propaganda e subordinazione: in questi casi, attraverso il linguaggio si possono creare mondi di significato in grado di distorcere la realtà (Austin, 1987; Bianchi, 2017). Gli atti linguistici, dunque, esprimono posizioni in merito a ordini morali e comportamentali: indignazione, approvazione, disprezzo, risentimento, compassione, senso di colpa. Ogni individuo interpreta la realtà in base al proprio sistema simbolico e di significato, dunque, il reticolo di interazioni simboliche diventa tanto complesso quanti sono i possibili interlocutori. Per comprendere, in questa cornice, il complesso fenomeno del discorso d'odio, sarà dunque necessario considerare questo processo di interpretazione, in cui il significato è costruito. In quale tipo di contesto, ad esempio nell'occidente contemporaneo, vengono costruiti i significati?

Gli studi e i report sopracitati ci permettono di affermare che la così ampia diffusione dei fenomeni d'odio dipenda, almeno in parte, dalla loro legittimazione in quei contesti socio-culturali che li normalizzano quali componenti essenziali del panorama politico e del dibattito pubblico. Non si può non tener conto del fatto che, come molte studiose e studiosi affermano, questo genere di odio, che affonda le radici in un disagio sociale profondo e senza risposte né mediazione, funga da agenzia formativa tanto individuale quanto collettiva, offrendo soddisfazione alle suddette tensioni e producendo informazioni errate in merito alle proprie e altrui condizioni economiche e sociali (Tramma & Brambilla, 2019). Nello scenario contemporaneo, l'odio di matrice sessista, abilista, omolesbobitransafobica e razzista ha a che fare con la paura di perdere un privilegio sociale a seguito

della *normalizzazione* e della diffusione di stili di vita e comportamenti diversi dal proprio e sino a quel momento considerati anormali, anomali, infrequenti: si pensi alle retoriche perpetrate da alcuni movimenti di destra e anti-scelta, che sostengono che il riconoscimento dei diritti alle famiglie omogenitoriali e alle persone transgender sanciscano la fine della famiglia tradizionale, minacciata dalla — inesistente, lo specifichiamo — "lobby gay".

La costruzione dei significati, anche quelli più controversi e pervertiti dalla retorica dell'odio, è un qualcosa che passa inevitabilmente dall'educazione. Ecco perché la "resistenza all'odio" è una missione pedagogica, e il contrasto all'*hate speech,* nelle sue versioni offline e online, è una delle sfide più complesse da sostenere. Ad un problema complesso si risponde con soluzioni complesse: di qui, l'approccio interdisciplinare e intersezionale. Per esempio, non si può pedagogizzare sul discorso d'odio senza imbattersi nel tema dell'alfabetizzazione digitale; non a caso Santerini parla di «ecologia educativa del web» (2019, p. 54) come di una necessità per promuovere una comunicazione più sana e inclusiva, disinnescando odio e violenza.

Alla luce di queste considerazioni, lo spazio in cui si può prevenire e combattere l'*hate speech* è quello dei contesti educativi e culturali, fin dalla prima infanzia. È solo mutuando, nei percorsi pedagogici di educazione civica, saperi differenti e realizzando una cooperazione ampia e interdisciplinare, che è possibile creare le condizioni necessarie all'adozione dei valori fondanti di una società democratica in cui vi sia il riconoscimento infinito dell'altro (Bocci, 2018) e la convivenza pacifica delle differenze (Acanfora, 2022). Il paradigma dell'intersezionalità, in questo senso, nelle sue configurazioni multiprospettiche e poliproblematiche, mutuando contenuti dai *Gender Studies*, dai *Queer Studies*, dai *Critical Disability* & *Race Studies*, dai Fat Studies, dai *Crip Studies*, dall'antropologia culturale e dalla sociologia, deve essere adottato quale approccio fondante per programmi di prevenzione dei discorsi d'odio.

Riferimenti Bibliografici:

Acanfora, F. (2022). *Di pari passo: il lavoro oltre l'idea di inclusione*. Roma: LUISS University Press.

Austin, J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.

Baiocco, R., Rosati, F., Caricato, V. & Pistella, J. (2019). Le parole sono importanti. In R. Baiocco & C. Terriaca (eds.), *Quanta bellezza. Mamme e papà di figlie lesbiche e figli gay si raccontano* (pp. 2-14). Milano: McGraw-Hill.

Batini, F. (2020). Bullismo: un quadro d'insieme. In F. Batini & I. D. M. Scierri (eds.), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre* (pp. 11-55). Milano: Franco Angeli.

Bianchi, C. (2017). Linguaggio d'odio, autorità e ingiustizia discorsiva. *Rivista di estetica*, 64, 18-34.

Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione. In R. Medeghini (ed.), *Disability Studies e inclusione*. Trento: Erickson.

Bocci, F. & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrePress.

Bonura, M.L. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Erickson.

Buonopane, A. (2009). *Manuale di epigrafia latina* (11^ ristampa). Roma: Carocci.

Callahan, I., & Loscocco, K. (2023). The prevalence and persistence of homophobia in Italy. *Journal of Homosexuality*, 70(2), 228-249. https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1945337
Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017). *Relazione finale*. Roma: Camera dei deputati, XVII Legislatura. https://www.camera.it/leg17/1313
Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017). *La piramide dell'odio in Italia*. Roma: Camera dei deputati, XVII Legislatura. https://www.camera.it/leg17/1313
D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental review*, 48, 178-200. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001
Centrone, B., Cuollo, M., Monterosso, M., & Pini, F. (2024). *Manifesto Anti Abilista*. Intergruppo Diritti Fondamentali. https://intergruppodirittifondamentali.eu/manifesto-antiabilista
Centrone, B., Travaglini, A. & Guerini, I. (2023). Disabilità e narrazioni animate. Luci e ombre su cui riflettere. *QTimes webmagazine*, 1, 361-375. https://doi10.14668/QTimes_15164
Centrone, B. (2023). La mostrificazione come processo di discriminazione. Una rilettura secondo la prospettiva dei Disability Studies. In F. Bocci & E. Valtellina (eds.), *Freakery. La costruzione del «mostro» (I), Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 17(2).
Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-10/GLSEN-2017-National-School-Climate-Survey-NSCS-Full-Report.pdf
Juvonen J. & Graham S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159-185. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030
Manera, M. (2021). *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico*. Torino: Eris.
Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*. Bologna: Il Mulino.
Menesini, E. (2010). *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
MIUR (2015). *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/
Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Monro, S., Christmann, K., Gibbs, G. R., & Monchuk, L. (2016). *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people. Research Report*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights. https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/31334

ONU (1993). *Declaration on the elimination of violence against women*, 20 Dec 1993, New York. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.21_declaration%20elimination%20vaw.pdf

Paz, M. A., Montero-Díaz, J. & Moreno-Delgado, A. (2020). Hate Speech: A Systematized Review. *Sage Open*, 10(4). https://doi.org/10.1177/2158244020973022

Garbagnoli, S. & Prearo, M. (2018). *La crociata "anti-gender". Dal Vaticano alle manif pour tous*. Torino: Edizioni Kaplan.

Licari, G. (2019). Tre forme di comunicazione nei processi formativi: narrativa, empatica e assertiva. *Narrare i gruppi*, 14(2), 193-222.

Palermo, R. (2022). L'odio online. In *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo* (pp. 136-154). Milano: Franco Angeli.

European Commission against Racism and Intolerance (2016). *General Policy Recommendation N°15 on Combating Hate Speech*. Strasburgo: Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.15

Giuliano, L. (1997). *I padroni della menzogna. Il gioco delle identità e dei mondi virtuali*. Roma: Meltemi.

ILGA-Europe (2024). *Rainbow Map. Italy*. https://rainbowmap.ilga-europe.org/countries/italy/

Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(7), 1243.

Stahel, L., & Jakoby, P. D. N. (2021). *Discorsi d'odio sessisti e ostili contro le persone LGBTIQ* in rete nel contesto dell'infanzia e della gioventù: fondamenti scientifici e contromisure*. https://www.giovaniemedia.ch/fileadmin/PDFs/Berichte/Rapport_IT_Odio_in_Rete_Stahel_Jakoby.pdf

Santerini, M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 51-67. DOI: 10.30557/MT00097

Saladino, V., Eleuteri, S., Verrastro, V. & Petruccelli, F. (2020). Perception of cyberbullying in adolescence: A brief evaluation among Italian students. *Frontiers in psychology*, 11, 607225. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607225

Severi, C. (2024). Barbara Giovanna Bello, Laura Scudieri (a cura di), L'odio online: forme, prevenzione, contrasto, Giappichelli, Torino, 2022, pp. 1-186. *Eunomia. Rivista di Studi su Pace e Diritti Umani*, (2), 243-248. https://doi.org/10.1285/i22808949a12n2p243

Spagnolo, M. C., & Spedicato, L. (2019). La rottura dell'ovvio. Interpretare i discorsi di odio su basi riflessive schütziane. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 1-14. DOI: 10.30557/MT000103

Tramma, S., & Brambilla, L. (2019). Educare in "tempi bui". Discorsi d'odio e responsabilità pedagogiche. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 85-100. DOI: 10.30557/MT00099

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XVI - n. 4, 2024
www.qtimes.it
doi: 10.14668/QTimes_16424

Trappolin, L., & Gusmeroli, P. (2021). La protesta di madri e insegnanti contro il gender a scuola. Meccanismi di attivazione tra convergenze e disomogeneità. *Polis*, 36(1), 105-129. https://doi.org/10.1424/100289

Ziccardi, G. (2018). Il cyberbullismo nelle società tecnologica. In M. Orofino & F. G. Pizzetti (eds.). *Privacy, minori e cyberbullismo* (pp. 113-131). Torino: Giappichelli.

Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., Krause, N., Ballaschk, C., Kansok-Dusche, J., & Wright, M. F. (2022). Playing by the Rules? An Investigation of the Relationship Between Social Norms and Adolescents' Hate Speech Perpetration in Schools. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP21143-NP21164. https://doi.org/10.1177/08862605211056032

Wachs, S., Wright, M. F., & Gámez-Guadix, M. (2024). From hate speech to HateLess. The effectiveness of a prevention program on adolescents' online hate speech involvement. *Computers in Human Behavior*, 157, 108250. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108250